

I.S.S.N. 1515-4467

fundamentos

en humanidades

año III - número I/II (5/6)
2002
san luis - argentina

fundamentos en humanidades
año III - número I/II (5/6)
2002
san luis - argentina

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

directores - editores

carlos francisco mazzola
ramón sanz ferramola
jorge ricardo rodríguez

secretaria

maria jorgelina oliva

responsable de página web

mariano graciano

edición

nueva editorial universitaria, unsl

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

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

realizada en los talleres gráficos
de la universidad nacional de san luis
av. ejército de los andes 950(D5700HHW)
san luis - república argentina
impreso en argentina-printed in argentine



Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas

autoridades académicas

decana

martha tiviroli

vice - decana

nelly mainero

secretaria académica

brinia guaycochea

secretario general

josé luis martinez

secretaria de extensión

sílvia luquez

secretaria de ciencia y técnica

jackeline miazzo



fundamentos en humanidades consejo editorial - advisory boards

elena libia achilli (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)

germán eduardo arias (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

marta susana brovelli (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)

ana maría corti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

carlos cullen (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

roberto follari (universidad Nacional de Cuyo - Argentina)

alfredo José furlan (Universidad Nacional Autónoma de México - México)

javier gil flores (Universidad de Sevilla - España)

maría luisa granata (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

roberto iglesias (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

hugo klappenbach (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

pedro krotsch (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

pilar lacasa (Universidad de Córdoba - España)

silvia llomovatte (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

ovide menin (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)

ángel rodríguez kauth (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)

héctor naum schmucler (Universidad Nacional de Córdoba - Argentina)

sumario / table of contents

artículos / papers

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.

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 de grado 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 primer disolución.
Logical circuits of a psychoanalytic institution. The freudolacanian mark 95 years from the first dissolution.

AGRADECIMIENTOS

Colaboraron para la publicación de este ejemplar en la tarea de evaluación Ana M. García de Fanelli, Perla Aronson, Violeta Gunset, Lidia Gonzalez y Samuel Arbiser.

Colaboraron en la tarea de traducción Mariana Sanchez y Rosana Ugarteche.

A BRILLAPEL S.A, por el material donado.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año III- N° 1-2 (5-6/2002) / pp. 7- 22

En torno a la vinculación científico-tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica

Judith Naidorf

Universidad de Buenos Aires
e-mail: jdkaplan@intramed.net.ar

Resumen

En el presente artículo se propone sistematizar las posturas críticas en torno a la triple hélice¹ a través de trabajos actuales, algunos de reciente publicación tanto en libros, revistas científicas, de difusión masiva, conferencias, ponencias presentadas en congresos, todas ellas elaboradas por científicos o encargados de la elaboración e implementación de políticas científicas, en países latinoamericanos y también del resto del mundo entre las que se incluyen resultados de nuestros propios trabajos de investigación². Estas posturas, consideramos, resultan representativas en general de la dialéctica cultura académica que caracteriza las universidades del nuevo siglo.

En la búsqueda de nuevos equilibrios que permitan establecer tipos de vinculación U - E - E que resulten favorables a sus participantes en tanto instituciones con metas, funciones y lógicas de funcionamiento distintas, muchos obstáculos fueron apareciendo.

1 La categoría triple hélice Universidad – Empresa – Estado es utilizada desde hace algún tiempo en diversos países para destacar el dinamismo de esta relación así como el carácter simultáneamente interdependiente y aún así, independiente, de cada uno de sus tres protagonistas. Finalmente, la hélice apunta a la imagen de propulsión o movimiento, de impulso para avanzar hacia nuevas situaciones (Lomovatte, 1999). La existencia de la *Triple Helix Association* da institucionalidad a esta idea.

2 Naidorf, J (2001a), y otros trabajos no publicados e informes de investigación. Secretaría de Ciencia y Técnica, UBA. CONICET.

Establecer algunas consideraciones acerca de los principales problemas que son consecuencia de ciertos procesos de vinculación, nos permitirá visualizar las formas que ese tipo de vinculación asume en nuestras universidades y estar atentos a los inconvenientes que se puedan suscitar a la hora de planificar formas de vinculación posibles y beneficiosas.

A continuación se desarrollaran cinco dimensiones en las que se presentan algunos de los principales problemas de interacción entre la Universidad, la Empresa y el Estado en relación con:

- El rol del Estado
- Las nuevas metas y funciones de la universidad
- Las nuevas actividades que desarrolla la universidad
- La cultura académica
- La difusión de los resultados de investigación

Finalmente, presentaremos algunas propuestas que realizan distintos investigadores latinoamericanos, del resto del mundo y algunas propuestas de políticas que surgen de nuestros trabajos de investigación, tendientes a establecer un horizonte de posibilidades en la configuración de nuevas políticas científicas de vinculación.

Abstract

In this article we try to systematize the critical positions surrounding the triple helix³, by means of present papers, some of which have recently been published in books, scientific magazines, mass advertising, conferences, presentations at congresses. All of these have been prepared by scientists or people in charge of preparing and implementing scientific policies in Latin American countries as well as in the rest of the world. In these, results of our own research papers have been included. These positions are according to us, in general, representative of the academic cultural dialectics, which characterize this new century's universities.

Many obstacles showed up while searching for a new balance which may allow the establishment of certain types of relationships between U - E - S, favorable to its participants, keeping in mind institutions and goals, functions and different functional logics.

3 The triple helix category: University-Enterprise-State has been in use for some time now, and in several countries it is applied to point out the dynamism of this relationship, as well as the simultaneously interdependent, and at the same time, independent character of each one of these participants. Finally, the helix provides an image of thrust or movement, an impulse to go ahead towards new situations (Llomovatte, 1999). The existence of the *Triple Helix Association* gives this idea institutionalism.

If certain considerations regarding the main problems, which are a consequence of certain relationship processes, are established, there will be a chance to visualize the shapes this type of relationship takes at our universities. But one should remain alert to the inconveniences, that might arise when planning possible and advantageous ways of establishing a relationship.

Palabras claves: Triple hélice universidad / empresa / estado - modos de vinculación científica tecnológica - cultura académica - posiciones críticas

Keys words: Triple helix university / enterprise / state - kind of scientific technological liaison -academic culture - critics positions

Respecto del rol del Estado

Comienza a observarse en distintos países latinoamericanos que cambia el rol principal del Estado convirtiéndose en un Estado Evaluador⁴.

Así pues, existe la tendencia por parte de los gobiernos neoliberales de fomentar políticas científicas que incitan a las universidades nacionales a buscar recursos externos de manera explícita, por ahogo económico o por ajuste del presupuesto.

Hay que destacar que la intervención del Estado en la educación universitaria durante la década del '80 y '90 toma variadas formas, aunque todas ellas tienden a poner en peligro la autonomía universitaria (Llomovatte, 1999). En el caso Argentino, los avatares de la política estatal ponen en "jaque" permanentemente el futuro de las políticas universitarias y el financiamiento universitario que cae cada año (en el año 2002 el presupuesto en pesos se presenta como idéntico al año anterior, no contemplándose que los insumos para investigación, por ejemplo han aumentado producto de la devaluación, tampoco se contempla el efecto vegetativo del personal ni la creciente incorporación de nuevos estudiantes con cada vez más dificultades para estudiar).

⁴ El Estado Evaluador es una racionalización y una redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico global, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones (Neave, 1990. En Porter, 2001). Es el clásico quiebre entre pensamiento y acción, donde se decide en la cúspide y se implanta en la base, dentro de una visión vertical, que se contraponen a formas democráticas de hacer donde los flujos directivos y los operacionales se encuentran en niveles medios, y donde la evaluación asuma otras características, como podría ser seguimientos longitudinales periódicos (Porter, 2001).

La Universidad Nacional es cada vez más frecuentemente punto de ataque no solo de los discursos de los ministros de economía⁵ sino también de algunos los medios masivos de comunicación (Coraggio – Vispo, 2001)⁶.

Ante el debilitamiento y la incertidumbre que sufre la Universidad, difícilmente podamos hablar de procesos de negociación en igualdad de condiciones entre Universidad y Empresa, especialmente cuándo estas últimas son empresas multinacionales que responden a intereses distintos del país.

En relación con las nuevas metas y funciones de la universidad

“El encuentro necesario entre producción, sociedad y universidad incluye el encuentro de ésta con la empresa global, nacional y local, pero el intercambio supone mantener las diferencias cualitativas y en ningún caso puede admitir una hegemonía del capital global sobre el destino de los sistemas productivos y educativos nacionales. Esa hegemonía tiene consecuencias destructivas que están a la vista y que sólo se pueden cuestionar eficazmente con proyectos de desarrollo posible, que articulen educación, investigación y producción en beneficio de todos los ciudadanos. Las políticas de fomento a la vinculación U-E responden a los lineamientos de los organismos internacionales que a cambio de apoyo financiero exigen la formulación y aplicación de políticas de ajuste y estabilización económica” (Llomovate, 1999).

En el caso de las universidades latinoamericanas, las investigaciones realizadas con apoyo financiero de empresas, no están orientados a resolver los urgentes problemas de sus países y de esta manera se profundiza el control corporativo de la investigación mundial.

En otras palabras, *“no promueven la búsqueda desinteresada de la verdad ni pretenden atender a los problemas urgentes de las sociedades latinoamericanas”* (Vélez, 2001).

5 “Cabe destacar que, al discutirse el presupuesto para 1999, el anuncio por parte del Ministro de Economía Lopez Murphy de un recorte de 100 millones de pesos movilizó de tal manera a la opinión pública que debió ser expresamente descartado, si bien se ejecutó un recorte de facto de 80 millones de pesos no ejecutados” Coraggio – Vispo, 2001).

6 No ampliaremos aquí aunque recomendamos la consulta del libro de Coraggio, J. L. - Vispo, A (2001).

La universidad al servicio del comercio deja de ser un centro de intelectuales que producen ideas nuevas y conocimientos.

De esta manera se acentúa la heteronomía de la universidad pública⁷ si se incrementa al exigirse a las universidades vincularse más directamente con el mercado.

Como se ha dicho, el prestigio de una institución académica se pone en juego cuando los resultados se miden por las ganancias comerciales, así la ciencia pierde credibilidad.

En efecto las ciencias sociales y las humanidades también comienzan a encontrar modos de relacionarse con el mercado⁸.

En relación con las funciones que cumplen las Universidades y la Empresas, cabe destacar que sus principales objetivos son muy diferentes, el de las empresas es el lucro, el de la investigación científica en las universidades nacionales es descubrir nuevos conocimientos.

En ese sentido es que es fundamental evaluar si se afecta la libertad y la independencia que permita la producción de ideas libres de ataduras comerciales.

Algunos estudios realizados en Colombia arrojan que la cuestión del conocimiento, la investigación desinteresada y la curiosidad intelectual resulta un interés secundario. Los proyectos comienzan a juzgarse en primera instancia por su habilidad o capacidad para recaudar fondos externos. La idea central en dicho trabajo es que *“la universidad debe formar pensadores y no servidores de las empresas o del Estado”* (Vélez, 2001).

Las nuevas actividades que desarrolla la universidad

En relación con la participación del financiamiento privado para actividades de investigación en ámbitos públicos, una encuesta realizada en 1995 en el Massachusetts General Hospital arrojó que de 3000 académicos que trabajaban en

7 En el modelo heterónimo, el poder para definir la misión, la agenda y los productos de las universidades reside cada vez más en agencias externas y cada vez menos en los propios órganos de gobierno (Schugurensky. En Coraggio - Vispo, 2001).

8 Algunos ejemplos relatados en el artículo antes citado Conflict of Interest in the campus. For sale: US academic integrity se citan algunos ejemplos tales como las crecientes actividades de los Departamentos de Educación preocupados por explorar la última novedad educativa o la obsesión de las Humanidades por el multiculturalismo y la deconstrucción de los conceptos. La preocupación de las ciencias sociales por cuantificar y abstraer, etcétera.

investigaciones en ciencias humanas, el 64% reportaron haber recibido financiamiento de la industria para sus investigaciones (Rampton, 2002).

No contamos con estadísticas en Argentina aún (salvo que existen 81 Unidades de Vinculación Tecnológica habilitadas por la SETCIP⁹), pero podemos observar que se han incrementado la cantidad de contratos de investigación oficiales entre Univesidad - Empresa y que es, aparentemente, una práctica aceptada por cada vez más científicos argentinos¹⁰.

Asimismo algunas consecuencias que se observan en torno a las actuales prácticas, indican que las actividades profesionales y de investigación científica se ven afectadas por presiones gubernamentales que "incentivan" a quienes realizan actividades de vinculación y por presiones que ejerce la propia empresa financiadora y la dinámica de mercado.

La escasez de financiamiento público que permita la compra suficiente de insumos para la investigación y la posibilidad de contar con personal adecuado, es un "incentivo" también a la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento, aunque no hay indicios que sean aun condición *sine qua non* la realización de actividades de vinculación por parte de todos los equipos de investigación que reciben subsidios de las universidades públicas y del CONICET.

Deberíamos tener en cuenta las siguientes tendencias a las que puede llevar un modelo de vinculación U - E - E que no atiende a otras variables del contexto más que a la variable económica: incremento de la investigación aplicada en detrimento de la investigación básica, mayor control de las corporaciones multinacionales sobre la investigación científica, mayor dependencia del financiamiento externo, emergencia de un modelo de ciencia orientada a la aplicación comercial del conocimiento.

En algunos países se ha comenzado a observar que se imprime a la investigación científica un carácter funcionalista al orientar gran parte de sus investigaciones a criterios comerciales y resolver problemas tecnológicos de las empresas.

Un investigador norteamericano describe lo que ocurre en algunas universidades de su país donde "se comienza a generalizar la conformación de firmas

9 Para ampliar ver Muñoz I.; Víbora, A. y Galante, O. (2001). *Unidades de Vinculación Tecnológica, Innovación en la Transferencia de Tecnológica, impacto y resultados*. Buenos Aires, mimeo.

10 En un estudio realizado pudimos definir la cultura académica anterior a la dictadura de 1976 en la cuál, tal como nos manifestaron actores protagonistas de dichos períodos el 85% de los profesores - investigadores estaban en contra de este tipo de convenios, también existía una Resolución en la Universidad de Buenos Aires que ubicamos en las Memorias de la UBA de 1960 que limitaba este tipo de convenios, entre otros datos significativos.

por científicos que buscan explotar comercialmente los resultados de sus investigaciones. Se genera un nuevo “tipo académico”: el llamado “profesor - entrepreneur” (profesor - empresario) que usa su filiación académica como plataforma de lanzamiento de sus especulaciones lucrativas. Asimismo utilizan su dedicación exclusiva en la academia para dedicar gran parte de su tiempo en sus proyectos privados” (Ibrahim, 2001). En algunas universidades del mundo es que los científicos resultan ser accionistas de las compañías que realizan sus trabajos aumentando de esta manera la presión sobre las tareas de investigación.

Hay que hacer notar que también comienza a generalizarse en otros países la tendencia en las universidades públicas, a incluir representantes de la industria en sus consejos de investigación.

Las reflexiones acerca de las funciones de las universidades públicas muchas veces parten de la consideración de la importancia de la contribución de las universidades al crecimiento económico y en lugar de fomentar los estudios sobre problemas socialmente relevantes para las mayorías, se busca que los grupos de investigación resuelvan problemas prácticos de las empresas particulares.

Una nueva práctica se instaura en algunos grupos de investigación que dedican parte de su tiempo en la universidad a resolver cuestiones específicas de una empresa, actividades que no necesariamente implican desarrollos de investigación. Esta es una práctica muy frecuente en algunos grupos de investigación de la Universidad de Buenos Aires aunque no es una práctica generalizada.

Los investigadores involucrados en “contratos de investigación” que hemos entrevistado en los últimos meses dan cuenta de algunas consecuencias no deseadas de la vinculación tales como: ocupación del tiempo de investigación para los que son subsidiados por la universidad o por el CONICET para la realización de tareas de rutina para empresas que no implican un verdadero aprendizaje para los investigadores que intervienen, principalmente¹¹.

Otro alerta que nos plantean investigadores de países del primer mundo, es que en sus universidades se produce un mayor control corporativo de las instituciones a través de la mayor inversión monetaria en los departamentos que realizan las investigaciones que les convengan a las empresas financiadoras reduciendo la libertad de los académicos a pensar y crear.

¹¹ Los tiempos destinados a realizar las tareas de investigación en los Institutos de investigación de las facultades, que corresponden a proyectos enmarcados en dedicaciones exclusivas por parte de los investigadores, comienzan a disminuir (llegando en algunos casos al 50% del tiempo) a raíz de las actividades que se realizan a través de contratos de investigación firmados entre universidades y empresas.

Diversos estudios muestran que *“los investigadores que participan en proyectos con interés financiero en el producto de su trabajo, tienden a publicar sus conclusiones que están, extrañamente, positivamente alineadas con sus afiliaciones”* (The Economist, 2001).

En la Universidad de Harvard un estudio muestra como la distribución de fondos con criterios comerciales generalmente resulta en una reducción a los aportes a los departamentos de humanidades; asimismo las líneas de investigación que no tienen aplicación comercial pasan a un segundo plano.

El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN - Argentina) también afirma que el incremento de la participación del financiamiento privado y orientado por el mercado, puede incidir en la manera de priorizar ciertas líneas de investigación aplicada dirigidas a resolver algunos problemas específicos de la producción y el abandono de las consideradas irrelevantes para obtener mayores ganancias (Coraggio - Vispo, 2001)¹².

En el caso de estudios específicos realizados en campos como la medicina, se observó la tendencia a que los temas médicos más investigados resultan ser aquellos orientados a la mayor posibilidad de venta de artículos farmacéuticos o productos que quienes tiene mayor poder adquisitivo en detrimento del estudio de enfermedades que no garantizan ganancias (incluso la obligación de ocultar el descubrimiento de peligros a la salud pública) (Rampton - Stauber, 2002).

Las corporaciones que son sponsors de investigaciones médicas en las universidades estadounidenses, según la Association of American Medical Colleges han incrementado su presencia de un 5% en los años '80 a un 25%, en algunos lugares (Rampton - Stauber, 2002).

En síntesis, es posible considerar que la universidad comienza a desarrollar nuevas actividades enmarcadas en contratos de investigación con empresas que, en algunos casos, implican una modificación en los temas de investigación, en los criterios de selección y evaluación de los investigadores y repercuten en el desarrollo de las actividades en los institutos de investigación, principalmente porque deben dedicar parte de su tiempo a buscar fuentes alternativas de financiamiento.

12 También hemos observado en las respuestas de algunos investigadores recientemente entrevistados que “dejan de lado” proyectos de investigación que resulta de interés pero que no permiten obtener financiamiento privado.

En relación con la cultura académica

La producción de conocimientos se desarrolla en el marco de cierta cultura académica. Entendemos que la *cultura académica* de la universidad esta conformada por las representaciones, motivaciones, concepciones e ideas que, tanto los actores protagonistas (investigadores y encargados de la configuración de políticas científicas, etc.) como sectores de la sociedad, tienen acerca de los objetivos de las tareas de docencia e investigación. La cultura académica condiciona y enmarca las maneras de realizar dichas tareas. Los *valores académicos*, que son una dimensión de la variable que hemos dado en llamar cultura académica, se relacionan con los fines y los modos de concebir las tareas de investigación en relación con la sociedad.

Partir de estos conceptos nos permite analizar el contexto en el que se desarrollan los procesos de vinculación científico-tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado en el marco de una particular cultura académica.

Es posible considerar que el definanciamiento público y el recorte en los presupuestos de las universidades, impulsan el fomento de las actividades de vinculación Universidad – Empresa imponiéndose sobre las evaluaciones que las universidades deben realizar a la hora de considerar los beneficios que la vinculación puede propiciarle¹³.

En algunos casos se produce un “espontáneo” sometimiento de los profesores-investigadores a los parámetros y estándares del mercado.

Investigadores Mexicanos consideraron que por lo que se refiere a los académicos, han debido modificar en forma acelerada los fines de la formación universitaria, éstos ya no responden sólo a la contribución del avance en el conocimiento sino que se amplían en función de objetivos más prácticos, más concretos que son definidos por las necesidades de las empresas (Didrikson, 1998. En Romero Rodríguez, 2001).

Una organización no gubernamental norteamericana (*Lok a alert*) presentó un informe en enero de este mismo año donde se afirma que *“comienza a valorarse en algunas universidades públicas más, la habilidad de un profesor para atraer*

13 Cabe destacar que este proceso ocurrió también en algunas universidades de los EEUU, tal es el caso de la Universidad de California, Berkeley a través de sucesos tales como la *“tax revolt”* en 1978 tanto como los recortes del 50% del presupuesto público sufridos a partir de 1987 al final de la guerra fría. Un 34% de recorte de los fondos públicos de la universidad ocurrió asimismo durante 1999 (Warde, 2001).

financiamiento privado que las mismas cualidades académicas y la responsabilidad social” (Rampton - Stauber, 2002).

De manera que estas medidas de políticas científicas condenan a la universidades nacionales a la comercialización de la educación superior confundiendo su histórica misión y transformando el “ethos” de la universidad.

Hay que tener en cuenta que estas políticas pueden terminar en la manipulación de temas y socavando la libertad académica.

En algunos casos, la experiencia internacional, indica que *“los que “apadrinan” las actividades académicas suprimen las evidencias no favorables para sus intereses”*¹⁴.

Así como contamos con experiencias pasadas y presentes sobre las distintas influencias que se han ejercido y se ejercen sobre la autonomía científica (el nazismo, el caso soviético, las influencias militares y de la iglesia católica, etc.), algunos afirman que desde los últimos treinta años del siglo pasado se registra una creciente dependencia de los fondos de la industria para realizar investigaciones (Rampton - Stauber, 2002).

Vale la pena decir que de este modo se refuerzan los procesos de mercantilización de la cultura académica. En este sentido es que se considera que la expansión y generalización del universo mercantil impacta – tal como afirmaba Wallerstein – no solo en las “cosas materiales” sino también en la materialidad de la conciencia. En la medida en que también en la universidad se introyecta el valor mercantil y las relaciones mercantiles como patrón dominante de interpretación de lo posible, esta tendencia, que ya se pudo observar en otros ámbitos de la educación¹⁵, aparece en la nueva cultura de la universidad.

En muchos casos la aplicación de políticas científicas de vinculación generadas y realizadas en países del primer mundo, que son transferidas a nuestras universidades, resultan “forzadas”, mal adaptadas e inadecuadas al contexto y a las necesidades de los países latinoamericanos y producen confusión entre los dos diferentes y contrastantes mundos.

De esta manera *“las universidades se van convirtiendo de beneficiarias de los dineros de la industria a co-capitalistas asumiendo los valores del mercado como propios”* (Porter, 2001).

14 Algunas evidencias se encuentran desarrolladas en Marcia Angell (1997) y en Ross Gelbspan (1998).

15 Ver al respecto Gentili, Pablo (Comp.) / Apple, Michael / Tadeu da Silva, Tomaz (1996).

Además cambia el lenguaje científico incorporando el léxico de las empresas. (“excelencia”, “eficiencia”, “calidad”, estudiantes = clientes, académicos = proveedores que venden sus servicios)

Lo que ocurre en el desequilibrio de fuerzas, es que prevalece, por “coacción”, el punto de vista empresarial por sobre el académico.

Asimismo el propio lenguaje académico comienza a incorporar términos del lenguaje comercial: Acuerdos de no-revelación (*nondisclosure agreement*), derechos de patente, derechos de propiedad intelectual, ingeniería del conocimiento, información privada o perteneciente a un dueño (*proprietary information*).

Algunas universidades comienzan a ocultar estos dilemas éticos incluyendo en su currícula de formación materias denominadas “ética” que no solucionan sino que ocultan el conflicto de intereses.

Algunas consecuencias desfavorables tienen que ver con la pérdida de la confianza en la ciencia que se va debilitando cuando las investigaciones están respaldadas por las empresas (The Economist, 2001).

La presión selectiva que ocurre bajo el sostenimiento de investigaciones por parte de la industria junto con las vicisitudes de las “modas” políticas, determinan el curso del “florecimiento” o el languidecer de las investigaciones (Rampton - Stauber, 2002)¹⁶.

En medio de estas experiencias, el principio de autonomía universitaria comienza a ser cuestionado y redefinido mientras experimenta una transición hacia un modelo heterónimo (Schugurensky, 1994).

La difusión de los resultados de investigación

Las publicaciones en revistas académicas responden, según algunos analistas, mediante estas medidas de política científica antes mencionadas, a un interés financiero y no solo académico por parte de los autores. Frecuentemente “*las revistas científicas publican artículos sin la adecuada exposición de los conflictos de intereses*” (Collins, 2000).

Algunos estudios muestran cómo gran parte de las publicaciones científicas en revistas médicas que muestran una droga como “exitosa”, son financiadas por

¹⁶ Al respecto agrega el Dr. David Azonoff del Boston University School of Medicine: “*Uno puede pensar una idea tal como puede pensar un organismo. Este debe estar permanentemente nutrido y tener recursos que le permitan crecer y reproducirse. En un ambiente hostil, las ideas científicas tienden a languidecer y a morir*” (traducción propia).

las mismas empresas farmacéuticas. (por ejemplo: casos del *Journal of the American Medical Association*– JAMA, *The british Medical Journal*–BMJ, *Science*¹⁷).

Así pues, consideran que podría inhibirse el libre intercambio de ideas entre científicos por el valor comercial que adquieren los resultados. Además, consideran, el secreto comercial prevalece sobre el interés público de la libre difusión de conocimientos (Brown, 2000). Hay que destacar que los estudios parciales y secretos o reservados socavan y debilitan la reputación de la ciencia (Ibrahim, 2001).

A través de las cláusulas de confidencialidad de los datos las corporaciones crean una “cultura del secreto” que puede afectar la libertad académica¹⁸.

En efecto, cada vez más pueden observarse incentivos para suprimir la información y para no publicar (Michaelson. In Rampton - Stauber, 2002).

Asimismo el Dr. Paul Berg, Profesor en Bioquímica de la Universidad de Stanford, Premio Nobel de Bioquímica consideró que el secreto y la no difusión de datos relacionados con la investigación, tiene un impacto negativo en el desarrollo de la ciencia.

Estos mecanismos de vinculación (que no toman los recaudos necesarios para realizar experiencias que sean beneficiosas para todas las partes) transforman a las universidades afectando a las estructuras y a los actores sociales.

Propuestas de la agenda crítica

Así como se plantean los principales obstáculos que de la experiencia nacional e internacional nos muestran y debemos tener en cuenta, aquí se presentan algunas recomendaciones que permitirían configurar políticas científicas de vinculación entre Universidad – Empresa – Estado que tomen en cuenta lo antedicho.

En primer lugar cabe destacar que se necesita protección del gobierno y la promoción del conocimiento público. La legislación sobre patentes no debe permitir la privatización de bienes públicos. La investigación universitaria debe financiarse mayoritariamente con dinero del erario si se pretende garantizar el conocimiento

17 Los Angeles Times mostró que 19 de 40 artículos publicados en los últimos tres años en la sección «Drug Therapy» del *The New England Journal of Medicine* (NEJM) fueron escritos por autores que mantenían vínculos financieros con los laboratorios que producían las drogas. Angell, Marcia (1997), y en Ross Gelbspan (1998).

18 Al respecto pueden observarse en los modelos de contratos que se realizan con empresas en algunas facultades de UBA que son muy específicas y restrictivas las cláusulas de confidencialidad. También se observan dichas referencias en las entrevistas recientemente realizadas a investigadores participantes en proyectos de vinculación U-E.

para el bien público. Y el público debe ser el dueño de los resultados, no las empresas, los investigadores individuales o incluso los gobiernos (Brown, 2000).

En segundo lugar debemos decir que la venta de servicios técnicos de alto nivel, de asesoramiento tecnológico, de transferencia y capacitación y la actualización de recursos humanos, pueden proporcionar a las universidades importantes ingresos para el sostenimiento de sus actividades específicas. Si bien algunas universidades han hecho importantes servicios en estas prestaciones, el nivel de desarrollo potencial es mucho más alto que las prestaciones que realmente han efectivizado las Universidades. En este sentido la propuesta es en el sentido de concentrar los esfuerzos para el establecimiento de contratos que impliquen un desarrollo que resulte interesante también para la universidad, proyecto en el cual puedan beneficiarse los investigadores a través de prácticas de donde puedan aprender y no solamente aplicar una técnica simple que podría realizar una empresa particular.

En tercer lugar se deberían establecer: a) nuevos mecanismos más ágiles y flexibles, más creativos para la prestación de servicios; b) la consideración de que deben percibir un justo precio por los servicios prestados; c) los destinos de los fondos percibidos por esta vía según las necesidades y objetivos que establezca la política universitaria.

En cuarto lugar consideramos que el desarrollo tecnológico debe consensuarse entre la Universidad y los gobiernos, no debiendo la Universidad convertirse en un apéndice de los requerimientos empresarios. Un ejemplo: la empresa puede pagar becas de estudio para la iniciación del estudiante a la carrera de investigador (Hidalgo, 1992).

En último lugar podemos decir que la posibilidad de incrementar los recursos propios por medio de la venta de servicios sigue abierta a discusión en las universidades argentinas; pero sin un cambio de política de Estado—que hoy tienden a favorecer a las consultoras privadas y especialmente extranjeras en lugar de trabajar conjuntamente con las universidades—, ni una dinamización del sector empresarial privado, esto no podría incrementar de manera significativa los recursos de las universidades, o lo haría reproduciendo desigualdades asociadas a los contextos regionales y el capital simbólico de cada universidad¹⁹.

19 En esto es fundamental diferenciar entre “demanda” y “necesidad”. Al empujar a las universidades a obtener recursos financieros por la vía de los servicios, se refuerza su manifiesta dificultad para poner sus capacidades al servicio de la gestión y satisfacción de necesidades de sus regiones que no pueden manifestarse como demanda solvente. El desarrollo social y cultural, o la invención y transferencia de tecnologías apropiadas para la economía popular y la organización social son algunas de esas necesidades (Coraggio—Vispo, 2001).

Reflexiones finales para el análisis

"Hay que conseguir la plata (para investigar) de donde venga". Cada vez resulta más frecuente escuchar esta frase que, hace un tiempo, cuando la cultura académica tenía otras características (Naidorf, 2001b) se decía en voz baja; sin embargo hoy tiene un nuevo eco en las expresiones de algunos científicos argentinos.

Los fondos provienen en ciertos casos de créditos internacionales, otras veces a los beneficios que resultan de la venta de servicios por parte de la universidad tanto a empresas como a particulares.

Otra fuente de financiamiento es la vinculación científico - tecnológica entre la Universidad y la Empresa, que es nuestro objeto de estudio en el que intentamos centrarnos en nuestras investigaciones en curso, esto es, la relación que se establece entre los grupos de investigación principalmente y empresas nacionales y extranjeras a través de contratos de investigación u otras formas que inauguran un nuevo contexto y posiblemente, una nueva cultura académica.

No hay consensos en relación a cuales son los motores de la vinculación (Naidorf, 2002) aunque consideramos que el desfinanciamiento creciente que sufren las universidades argentinas es el principal motivo que explica las, cada vez más comunes, relaciones con empresas.

La agenda crítica que en este artículo se intentó plasmar, presenta una señal de alerta en nuestra previsión de una cada vez más frecuente práctica de la universidad.

Tomar en cuenta la experiencia nacional e internacional nos permitirá configurar y pensar una política científica que, consiente del contexto y las dificultades, elabore propuestas de vinculación Universidad - Empresa y Estado acordes con nuestras maneras de entender la Universidad Pública ♦

Referencias bibliográficas

Angell, M. (1997). *Science on Trial: The Clash of Medical Evidence and the Law in the Breast Implant Case*. NY: WW Norton.

Brown, James Robert (2000). Privatizing the university – the new tragedy of commons. *Science*, Nº 290. Canadá.

Collins, Ronald (2000). Assuring truth in science a must *Baltimore Sun*, august 29.

Coraggio, J. L. - Vispo, A. (2001). *Contribución al estudio del Sistema Universitario Argentino*. C.I.N. : Miño y Dávila.

Didrikson (1998). Citado por Romero Rodriguez, Leticia (2001). Globalización, Mercado Mundial y Nuevos Escenarios para la Educación Superior. In *Memoorias del Congreso Convergente IESM/IESLA*. Veracruz, México.

Gelbspan, R. (1998). *The Heat Is On: The Climate Crisis, The cover up, The prescription*, LA: Perseur Press.

Gentili, Pablo (Comp.) / Apple, Michael / Tadeu da Silva, Tomaz (1996). *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada.

Going for Gold. Conflict of Interest, *The Economist*, Nº 8222, Volumen 359. 19/05/01 (nota editorial sin mención del autor).

Hidalgo, Juan Carlos (1992). Financiamiento Universitario. *Revista La universidad actual*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral - Ediciones de la Cortada.

Ibrahim, Warde (2001). Conflict of interest in the campus . For sale: US académic integrity. *Le Monde diplomatique*

Llomovatte, Silvia (1999). Posibilidades y dificultades en América Latina de la construcción de la triple hélice Universidad, empresa y Estado. *Revista Avaliacao*. Porto Alegre.

Michaelson. Symposium sponsored by the American Association for the Advancement of Science (1999) in Rampton, S and Stauber, J. (2002). Trust us, we're experts: How industry manipulates science and gamble with your future. *Loka Alert*, 9 : 1.

Naidorf, J. (2001a). Antecedentes de la vinculación científico-tecnológica Universidad – Empresa - Estado. El caso de la UBA (1955-1984). *Revista Propuesta Educativa*. FLACSO.

Naidorf, Judith (2001b). *Informe final de beca de investigación: "Antecedentes de la vinculación científico - tecnológica Universidad - Empresa - Estado. El caso de la UBA. 1955-1984"*. Bs. As.: Secretaría de Ciencia y Técnica, UBA.

Naidorf, Judith (2002). *¿Qué motiva a la Universidad a Vincularse con el sector productivo?* (mimeo). Bs. As.: IICE - UBA.

Porter, Luis (2001). Globalización en la producción del conocimiento: políticas internacionales, su influencia en las políticas nacionales y su efecto en las universidades públicas mexicanas. *Conferencia Congreso de Investigación UAM – Xochimilco*. México.

Rampton, S. - Stauber, J. (2002). Trust us, we're experts: How industry manipulates science and gamble with your future. *Loka Alert*, 9:1, Enero.

Schugurensky, Daniel (1994). *Economic restructuring and university change: The case of Universidad de Buenos Aires*. Unpublished doctoral thesis. Edmond: University of Alberta.

Vélez, Hernán (2001). Rector de la Universidad de la Salle, Colombia. Universidad, Empresa, Estado: Encuentros y desencuentros. A propósito de las alianzas estratégicas. *Revista Vínculos*. Colombia.

Warde, Ibrahim (2001). Conflict of interest in the campus. For sale: US academic integrity. *Le Monde diplomatique*.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año III- N° 1-2 (5-6/2002) / pp. 23- 34

Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad

Victoria Kandel
Cecilia Cortés

Universidad de Buenos Aires
e-mail: ceciliacortes@impsatl.com.ar

Resumen

En este trabajo, proponemos un abordaje analítico sobre la universidad centrado en el carácter público y crítico de esta institución. En este sentido, consideramos que la participación política es generadora de vínculos entre la universidad y la sociedad, más aún en momentos en que nociones como política, participación y representación atraviesan un proceso de revisión crítica por parte de nuestra sociedad. En este contexto nos preguntamos: ¿qué rasgos particulares adquiere la participación estudiantil en el marco de una experiencia de cierta recuperación del espacio público a nivel nacional?, ¿qué alternativas de participación surgen frente a los modos institucionalizados y conocidos de participación política en la vida universitaria?, ¿qué vínculos se generan entre la universidad y la sociedad?.

Abstract

In this article, our propose consists on analyzing university focusing on the critical-public nature of this institution. To this effect, we consider that political participation generates links between university and society, even more in times when basic concepts such as *politics*, *participation* and *representation* go through a process of critical examination as fast as our society is concerned. In this context, we wonder what particular features student involvement acquires, taking in account a certain recovery of public space at national level? Which options of involvement appear facing the well-known institutional ways of political participation in university existence? Which links are generated between university and society?

Palabras claves: universidad - participación - estudiantes - espacio público - espacio crítico - democracia - política

Keys words: university - participation - students - public space - critic space - policy

“En la universidad está el secreto de la futura transformación. Ir a nuestras universidades a vivir no a pasar por ellas: ir a formar allí el alma que irradie sobre la nacionalidad: esperar que de la acción recíproca entre la Universidad y el Pueblo surja nuestra real grandeza”
(Deodoro Roca, La nueva generación americana, 1918, Reforma Universitaria, tomo III).

Universidad, espacio público y actores políticos

Este trabajo aborda la temática de la universidad focalizando aquellos aspectos que se refieren a su dimensión pública. Para lo cual partimos de una reflexión crítica acerca de la forma de organización política de la universidad y los principios filosóficos en los que se funda. La reflexión teórica a partir de la cual realizamos las interpretaciones sobre las prácticas políticas en la universidad, se encuentra orientada por preguntas que surgen a la luz de la observación de dichas prácticas, sobre todo aquellas que involucran al sector estudiantil.

Creemos, siguiendo a Osvaldo Iazzetta (2001), que si bien la dimensión pública de la universidad se concibe como la dimensión que –por oposición a la universidad privada- es “común a todos”, es decir que en ella subsiste el principio de universalidad, gratuidad, o democratización del acceso; la dimensión pública de la universidad contiene un rasgo adicional que debe ser considerado. Nos referimos a aquellas interpretaciones que entienden que la universidad, forma parte de un conjunto de espacios públicos y, que ella se erige a su vez como un espacio autónomo y crítico dentro de la esfera estatal.

“Cualquier conceptualización plausible de la universidad tampoco puede soslayar el componente crítico que es inherente a su actividad. En efecto, si existe algún rasgo capaz de diferenciar inequívocamente a esta institución de otros ámbitos de la esfera pública es precisamente el hecho de construir un espacio de reflexión crítica. Algunas caracterizaciones recientes han

condensado esta doble condición de la universidad definiéndola como una esfera pública crítica"(Iazzetta, 2001: 49).

En esta misma dirección encontramos reflexiones que entienden que este rol crítico-reflexivo de la universidad es el que da forma a la comunidad académica como actor político. Según esta idea, la universidad debe ser interpretada como comunidad autónoma y crítica capaz de acción pública dentro del marco de las instituciones republicanas del estado (Naishtat, García Raggio, Villavicencio, 2001). Este tipo de afirmaciones descansa en el supuesto que para exista la crítica es necesario que se garantice el ejercicio de la autonomía universitaria.

A lo largo de su historia, la universidad ha tenido que defender su autonomía frente a la iglesia, al estado, y en la actualidad también a las reformas propuestas por organismos internacionales de crédito. Pero al mismo tiempo, la universidad debe defender su autonomía frente a un pensamiento acrítico, calculador y pragmático. Dado que este es otro de los planos en que la visión gerencialista de la universidad, fundada en los principios de la economía, incide en la forma de organización política de la universidad. *"La lógica del mercado centrada en el pedido, el encargo, la elección de los temas y el mecenazgo, ocasionan un deterioro de los ámbitos de producción autónoma"* (Iazzetta, 2001: 50).

En los últimos años, la actividad crítico - pública de la universidad ha ido mermando, entre otras razones, por una creciente presión hacia la profesionalización. Este movimiento se expresa en la fragmentación y multiplicación de disciplinas dentro de la universidad, lo cual ciertamente se encuentra vinculado con la complejización y la masificación de la educación superior en las sociedades modernas. Pero también, creemos que muestra una crisis de la función cultural de la universidad¹. Es decir, que ésta ha dejado de producir un entramado simbólico discursivo capaz de expresar una visión unitaria de la realidad social, que responda a los desafíos interpretativos de las sociedades contemporáneas. Por el contrario, prevalecen consideraciones desvinculadas entre sí que se refieren a las aplicaciones e intereses propios de cada disciplina científica. Este fenómeno de diversificación y proliferación de disciplinas encuentra su correlato en las aspiraciones hegemónicas de la economía y los negocios. El progresivo abandono de la formación integral del estudiante, que comprende la trasmisión de valores

¹ *"Sólo si la universidad vuelve a dar a la función cultural la importancia que tuvo en otros tiempos podrá restaurarse el espíritu sintético e integral de épocas pasadas y evitarse el desmembramiento y la deshumanización del hombre de ciencia."*, Frondizi, R. (2001), *Ensayos Filosóficos*. Mexico: FCE.

vinculados con aspectos de la dimensión ciudadana como eje estructurante de la actividad académica, ha dado lugar a una nueva forma de organizar los saberes que se afirma en el presupuesto de la existencia de una cierta finalidad de la universidad, a saber: responder a las demandas inmediatas del mercado. Esta primacía de la lógica mercantil se expresa en la forma en que sus estructuras conceptuales colonizan todos los ámbitos de producción de saber y también, la elaboración de políticas universitarias. Es así como progresivamente se produce un desplazamiento tendiente a reemplazar la noción de misión de la universidad por la de fines u objetivos de la institución universitaria². Como consecuencia de esto, encontramos que los mecanismos de asignación de cargos, concursos, financiación y becas reposan sobre criterios de utilidad instrumental, es decir que responden a la pregunta ¿Para qué sirve? como el medio para distinguir entre lo deseable y lo incorrecto, lo verdadero y lo falso. De esta forma la institución se encarga de satisfacer necesidades inmediatas, dejando relegada la función social (Fronzizi, s/d :345) que se supone debe dirigir y ordenar las funciones científica, académica y profesional de la universidad en pos de un proyecto cultural acorde con la tradición de la sociedad a la que pertenece.

Espacio público y prácticas políticas

Como decíamos al comienzo, la revisión teórica que emprendemos aquí, se encuentra relacionada con una inquietud personal, nos preguntamos: ¿qué hay de novedoso en las nuevas formas de participación estudiantil? ¿qué tradiciones actualizan y cuáles son rechazadas?

En consecuencia, nos propusimos analizar algunas propuestas de protesta y participación política que surgen del seno de la universidad, y que tienen como marca distintiva su vinculación con “lo académico”. Lo cual nos remite a aquella característica de la institución universitaria que decíamos, se refiere a la producción de pensamiento crítico y discusión de ideas. Actualmente, las agrupaciones políticas estudiantiles no son ajenas a la crisis de legitimidad que golpea fuertemente a los partidos políticos nacionales. En este sentido, creemos como una primera hipótesis aproximativa, que la reflexión académica ha surgido dentro del

² Para profundizar esta línea de análisis recomendamos ver el artículo de Pedro Krotsch, “La dilución de las nociones de misión e idea de la universidad moderna: el papel de las demandas o finalidades asignadas”, en Naishtat, García Raggio y Villavicencio (comp.) (2001). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*, Buenos Aires: Colihue.

campo político universitario como la búsqueda de una modalidad alternativa de participación.

Las agrupaciones políticas estudiantiles, luego de la restauración democrática, han buscado reactualizar viejas consignas políticas³, previas a la dictadura militar de 1976. Las cuales, aún hoy, gravitan en el discurso político estudiantil y se convierten en fórmulas de interpretación de la realidad⁴. Este tipo de consignas muchas veces, no logran dar cuenta de los cambios político-culturales que, tanto a nivel nacional como internacional, han modificado las reglas de juego político. En este sentido, la Ley de Educación Superior es interpretada como una estrategia solapada de arancelamiento y restricción del ingreso.

Frente a la posibilidad de una nueva reforma universitaria, el límite de la discusión recae sobre las posiciones en torno del arancelamiento y del ingreso. De manera tal que el debate sobre otros temas como la duración de las carreras de grado, la superpoblación estudiantil en los primeros años y la deserción masiva quedan subsumidos bajo estos ejes centrales. En este sentido, la crítica y la discusión pública se restringen impidiendo el surgimiento y avance de propuestas novedosas y viables. El anacronismo de las consignas y los “militantes full-time” que se encargan de mantenerlas, han contribuido al estancamiento de la discusión crítica en el seno del movimiento estudiantil. Las tradiciones que se retoman varían según las agrupaciones, pero en general encontramos que existen consignas de izquierda, bajo las distintas variantes del marxismo, las cuales retoman muchas proclamas políticas de los años '70, como también otras que encuentran en la tradición reformista de principios de siglo un referente obligado a la hora de discutir sobre la universidad. Dentro de este escenario de escasa revisión conceptual, han surgido otro tipo de manifestaciones políticas estudiantiles, las cuales centran su acción en aspectos referidos a la función académica de la universidad. En suma, nos referimos a aquellos grupos de estudiantes que se reúnen como “independientes”.

Estos grupos se diferencian de las agrupaciones tradicionales en la medida que las actividades que realizan apuntan a un mejoramiento de la calidad académica.

3 Consignas como “contra el FMI y los yanquis imperialistas”, “por una universidad obrera”, “por la unión del Pueblo Latinoamericano”, son ejemplos de ello. Dichas consignas se exhiben en grandes carteles pintados a mano en algunas facultades de la UBA (Ciencias Sociales, o Filosofía y Letras, por ejemplo).

4 Nos referimos a aquellas consignas que explican los problemas de la universidad y de la nación a través de la oposición amigo - enemigo, las cuales sitúan al gobierno nacional como “cómplice” necesario de los organismos de crédito internacional contra los intereses de los sectores populares.

mica. En este sentido, prevalece una forma de entender la participación que se encuentra vinculada con la pertinencia del saber que se produce en la universidad y su relación con los problemas sociales de la comunidad. Como rasgo distintivo, encontramos que estas prácticas son solidarias de una forma de entender el espacio público como mediación entre la sociedad y el estado.

“El espacio público aparece así como lugar de expresión de la sociedad civil plural, de sus aspiraciones, valores, propuestas. Lugar de “auto mediación” de la sociedad civil con un Estado entendido como “núcleo regulador en el que las distintas alternativas generadas en la sociedad pueden tener expresión”(Rabotnikof, s/d :149-150).

Creemos que este fenómeno acompaña los vaivenes de la política nacional. Con esto nos referimos a los cambios en la participación política producto de la crisis de representación que atraviesan los partidos políticos, lo cual se evidencia en la efervescencia assembleísta de los últimos meses y el auge de las ONGs como nuevos actores políticos.

El campo político - universitario: nuevas modalidades de participación estudiantil

Los jóvenes reformistas de 1918 expresaron en diversos documentos la convicción de que existe una fuerte simetría entre la universidad y la república. Es por ello que denominaron a la universidad “república chica”, en oposición a la “república grande” que era el estado nacional. Así, es posible leer en los escritos del 18 consignas como la siguiente: *“La Reforma Universitaria, con el postulado esencial de la participación estudiantil en la elección del gobierno de las altas casas de estudios, es la Ley Saenz Peña de la Universidad”* (Del Mazo 1941: 322).

En esa “república chica” se organiza un gobierno, una administración, y, por lo tanto, una determinada forma de hacer política⁵.

⁵ Creemos que efectivamente la universidad tiene algo de “república chica”, en el sentido de que lo que ocurre políticamente en su interior resulta sugerente para pensar el sentido de la política, de la representación y de la participación. Estas reflexiones pueden incluso significar un aporte para pensar la cuestión de la democracia tanto en la universidad como en la *república grande*.

¿Qué significa hoy participación política en la “república chica”? ¿en qué consiste esa participación? ¿en qué sentido se asemeja y cómo se distingue de la participación en la “república grande”?

Consideramos particularmente pertinentes estas preguntas en este momento histórico, donde –a diferencia de los años sesenta y setenta- el movimiento estudiantil aparece más bien silenciada, atomizada, o –como diría Brunner- muerto. La participación política de los estudiantes aparece como una experiencia más bien fragmentada, coyuntural y esporádica, en un contexto de deterioro del espacio público y de retraimiento del pensamiento crítico, que va cediendo terreno a un conocimiento pragmático.

Los estudios sobre la participación estudiantil y la relevancia política de los estudiantes en la década del sesenta y setenta, son muy bastos y numerosos. El contraste con las décadas siguientes es significativo. Daniel Levy propone dos explicaciones para este fenómeno. Por un lado los regímenes políticos de los países latinoamericanos y por el otro el debate universidad pública-universidad privada (y por lo tanto, la creciente diferenciación institucional que dispersó y heterogeneizó al estudiantado), son dos elementos que permiten esgrimir ciertas explicaciones sobre el comportamiento político de los estudiantes universitarios (Levy, 1989).

Sostenemos, de este modo, que el contexto histórico contribuye a la conformación de formas diferenciadas de participación y de vinculación con lo político por parte de los estudiantes. A decir de un sociólogo especialista en temas de juventud:

“... no es que los jóvenes de hoy son consumistas y los de los años sesenta politizados. En los años sesenta era tan improbable tener afinidades alejadas de la política como hoy su contrario”(Urresti, 2000:178).

En la actualidad existe un consenso casi total respecto a que estamos viviendo una crisis que abarca varias dimensiones, una de ellas, tal vez una de las más agudas, sea la “crisis de representación”. En ella, tres elementos aparecen como fundamentales:

“La crisis de los actores sociales “representables”, el debilitamiento de las identidades y las funciones de agregación de los partidos, y el deterioro de la unidad jurídica y política de los estados”(Novaro, 2000: 18).

Este diagnóstico se traslada al ámbito universitario: por un lado, se extiende la desconfianza respecto a las agrupaciones tradicionales y se acentúa la creencia en su incapacidad para encarar procesos de renovación al interior de la casa de estudios; por otro lado, el deterioro de la propia institución universitaria que se ve atravesada por infranqueables dificultades presupuestarias, presionada por diversos sectores y acusada de parálisis e inacción; todo lo cual se traslada también a los modos de hacer política que se desarrollan en la universidad.

Es posible percibir en la Universidad de Buenos Aires (aunque probablemente sea un fenómeno que se repite en otras instituciones) que se desarrollan en forma desarticulada y espontánea nuevos formatos de participación e intervención en la vida política de la universidad.

Algunos de estos nuevos modos de participación encuentran su raíz en prácticas que tienen lugar en la sociedad civil. Sólo a modo de ejemplo, hace algunas semanas en una reunión de junta de carrera en la facultad de ciencias sociales, frente a la dificultad para hallar quórum por una moción propuesta por los estudiantes, éstos optaron por levantarse de la mesa de negociación, y, bajo la consigna “que se vayan todos, que no quede ni uno solo”, prácticamente impidieron la continuidad de la reunión de junta. Se trata de un ejemplo sencillo y tal vez poco representativo, pero permite advertir de qué modo las consignas que circulan en el escenario político nacional encuentran un espacio donde manifestarse también en la universidad.

Sin embargo, nos interesa destacar aquellas experiencias que se diferencian de los modos tradicionales de ejercer la acción política, y que, por ello mismo, adquieren cierto reconocimiento y legitimidad entre la población estudiantil.

Destacamos aquellos grupos que han articulado un plan de acción que rechaza las prácticas partidistas tradicionales y que busca su legitimidad en la recuperación de la dimensión crítica de la universidad.

Cabe destacar la creciente imposibilidad de las generalizaciones en un contexto de diferenciación y heterogeneidad como el que se plantea en la actualidad. En ese sentido, Brunner afirma en un texto de 1986 que

“ya no existen las condiciones que hacían posible el surgimiento de una cultura estudiantil, tal como ésta se desarrolló en América Latina hasta los años 60. Esto es, esa cultura estudiantil relativamente homogénea –pautada a lo más por las diferencias originadas en la pertenencia a una universidad pública o a una privada; o en la adscripción a una Facultad de Ciencias Naturales o de Letras- tiende a desaparecer y es sustituida por un mosaico

de culturas estudiantiles (en plural) cuya homogeneidad, cuando aparece, por lo general, viene impuesta o condicionada por elementos externos a la propia universidad" (Brunner, 1986: 281).

Además de las transformaciones del estudiantado, se percibe una transformación en la política universitaria que tal vez resulte pertinente para comprender el giro en la participación. Se trata de aquello que Brunner denomina el pasaje de la lucha ética por compartir el gobierno de una institución que se quería transformar y modernizar, a una lucha político-técnica por hacer valer los propios intereses en una institución que se ha vuelto altamente compleja y donde los fenómenos de burocratización se hallan bien avanzados.

Por ello, muchos de los grupos que surgen como alternativa a la política tradicional, buscan desprenderse de las estructuras burocráticas, la lucha por un posicionamiento estratégico y reivindican el carácter académico y horizontal en sus propuestas de participación y organización.

En este sentido, muchos de los estudiantes que hoy participan en política destacan la importancia de abordar problemas puntuales y específicamente universitarios, ofreciendo soluciones y propuestas tendientes a fortalecer el diálogo y la investigación académica. De los grandes proyectos ideológicamente transformadores, los reclamos han pasado a ser puntuales: objetivos académicos, transparencia en la gestión de los asuntos estudiantiles, pero también eventualmente, protestas más unificadas de reivindicación de la educación pública en tanto ésta se ve amenazada.

La legitimidad del grupo que se posiciona en tanto reclamante radica justamente en su desvinculación con la política tradicional, en el reclamo puntual y específicamente académico –y, eventualmente, educativo- empleando como herramienta aquello que se hace en la universidad (clases públicas, cátedras libres), y tendiendo a desvincular el reclamo del proyecto de país.

Hemos sostenido a lo largo de la presentación que el contexto de crisis de la política impacta fuertemente en los modos de participación y protesta estudiantil. Sin embargo, podemos sostener al mismo tiempo, que la emergencia de las instancias de participación política arriba mencionadas, contrarrestan la tendencia a la pasividad y apatía política. Podríamos pensar que la propia crisis, con sus efectos negativos sobre la participación y el impulso al aislamiento y la desconfianza respecto a la política, también estimula en los estudiantes condiciones para definir nuevas formas de participación. *"En efecto (...) el hecho que las*

universidades sean hoy en día uno de los mayores centros de concentración de la juventud, crea condiciones para el fermento de las protestas” (Michelena, 1986: 300).

A modo de conclusión

Hasta aquí hemos transitado una revisión teórica orientada al análisis de los cambios en la participación estudiantil. Creemos que esto es relevante a la luz de los desafíos que esta época de convulsión política y social impone a las ciencias sociales. Si bien no pretendemos dar diagnósticos concluyentes, entendemos que es importante y significativo trazar líneas generales de interpretación y discusión acerca de la política universitaria. Dentro de este marco, consideramos que existen elementos que demuestran que la juventud universitaria, lejos de permanecer despreocupada y apática frente a la política, desarrolla nuevas modalidades de participación e intervención en los asuntos públicos de la universidad. Es por esto que hemos intentado recuperar los debates acerca de su función crítica. Los cuales adquieren relevancia, ante la recuperación de espacios de discusión de ideas y debate democrático. En este sentido, sin caer en un optimismo ingenuo, celebramos el acercamiento de los estudiantes a estas nuevas instancias de participación. Fundamentalmente, porque creemos que ha despertado un espíritu que valoriza la calidad y pertinencia del conocimiento que se produce en la universidad a través de una revalorización de la función académica. Sin embargo, somos conscientes que nos encontramos ante expresiones fragmentarias que se encuentran, casi siempre, desvinculadas entre sí. También reconocemos que no hay en estas nuevas proclamas estudiantiles propuestas que abarquen un proyecto de nación como fue la experiencia cordobesa de 1918, tampoco encontramos consignas que impulsen una concepción integral acerca de la educación. Pero sí vemos que surgen constantemente grupos de estudiantes que reniegan de las prácticas tradicionales de las agrupaciones estudiantiles y buscan dentro de un nuevo abanico de posibilidades, formas de expresión y canalización de sus inquietudes. A su vez, nos interesa recalcar que esta apropiación tímida y errante de los espacios universitarios de discusión de ideas puede abrir el camino a un mayor compromiso entre los miembros de la comunidad académica. Lo cual beneficia la democracia universitaria y abre la puerta para que quienes formamos parte de ella nos hagamos responsables de mantener activa y vigente la

función crítica de la universidad. Queda aún mucho camino por recorrer y es necesario insistir en la necesidad de problematizar y cuestionar los supuestos mercantilistas que predominan en la toma de decisiones políticas. Porque es en este punto en que encontramos el desfasaje entre la misión de la universidad como institución autónoma; es decir, como espacio para la reflexión crítica, y los fines estratégicos que se supone debe alcanzar para mantenerse en funcionamiento.

Queda aún pendiente el desafío de construir lazos con la sociedad en la cual la universidad se halla inserta. No ya para desarrollar estrategias de inserción económica frente a una sociedad que reclama pragmatismo y actualización de destrezas, sino para cumplir con la responsabilidad que recae sobre la universidad en tanto espacio público: generar y difundir pensamiento crítico hacia el conjunto de la sociedad ♦

Referencias bibliográficas

Iazzetta, O (2001). La recreación de la dimensión pública de la universidad, *Pensamiento Universitario*, N° 9, Universidad de Buenos Aires.

Frondizi, R. (s/d). *Ensayos Filosóficos*. Mexico: FCE.

Krotsch, P. (2001). La dilución de las nociones de misión e idea de la universidad moderna: el papel de las demandas o finalidades asignadas. En F. Naishtat, A. M. García Raggio, S. Villavicencio (comp.). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.

Rabotnikof, N. (s/d). El espacio público: caracterizaciones teóricas y expectativas políticas. *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Filosofía política I. Ideas políticas y movimientos sociales*. S/d: Editorial Trotta.

Del Mazo G. [Comp.] (1941). Manifiesto de la Federación Universitaria Argentina, enero de 1932. *La Reforma Universitaria*, Tomo II. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería.

Levy, D. (1989). Latin American Student Politics: beyond the 1960s. En Altbach, Phillip. *Student Political Activism. An international reference handbook*. Greenwood Press.

Urresti, M.(2000). Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. En Balardini, Sergio (comp.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: Clacso.

Novaro, M.(2000). *Representación y Liderazgo en las Democracias Contemporáneas*. Argentina: Homo Sapiens.

Brunner, J. (1986). El movimiento estudiantil ha muerto. Nacen los movimientos estudiantiles. En Tedesco, Juan Carlos, y Hans Blumenthal. *La juventud universitaria en América Latina*. Caracas: Cresalc-Ildis.

Michelena, J.(1986). La participación estudiantil en las actividades políticas. En Tedesco y Blumenthal (comps.). *La juventud universitaria en América Latina*. Caracas: Cresalc-Ildis.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año III- N° 1-2 (5-6/2002) / pp. 35- 56

Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica*

Claudio Sausnábar

Universidad Nacional de La Plata
e-mail: csuasnab@netverk.com.ar

Resumen

El artículo se propone realizar una contribución al debate teórico-metodológico de los marcos conceptuales más adecuados para el análisis de los problemas de gobierno y gestión en las universidades argentinas. El trabajo también constituye una primer puesta a prueba del instrumental presentado, a partir del análisis de las tensiones generadas por las políticas estatales sobre la gestión académica. El artículo hipotetiza que la doble línea de gestión y la emergencia de nuevos actores en las universidades argentinas, configuran dos fenómenos que disputan el papel que históricamente han jugado los consejos académicos. Estas tensiones, que actualmente atraviesan los procesos de cambio institucional, son la expresión de los conflictos entre las nuevas formas de gestión y el modelo de co-gobierno que instauró la Reforma Universitaria de 1918.

Abstract

The article aims to contribute to a theoretic and methodological debate on conceptual frames to analyze government and management problems in Argentine universities. This paper also constitutes a first proof of the instruments mentioned in the work. Tensions generated by state policies on academic management are

*Este trabajo ha sido publicado en la *Revista Brasileira de Educação*, Año 2001 N° 17. Su reproducción ha sido autorizada por el autor.

analyzed too. The article hypothesizes that two phenomena - a double line of management and government- concurrently to the establishing of new actors in Argentine universities begin to dispute a role played historically by academic councils. Present tensions, which cover processes of institutional changes, are the expression of conflicts among the new way of management and co-government model, originated in the Argentine University Reformation in 1918.

Palabras claves: políticas de educación superior - gobierno de la educación superior - poder académico- organización académica - gestión académica)

Keys words: politics of higher education - government of higher education- academic organization - academic power -academic management)

Introducción

En los últimos años las universidades nacionales vienen cambiando su fisonomía aceleradamente, produciéndose cambios quizás solamente comparables a los ocurridos durante los años sesenta. Ciertamente es, que las transformaciones en curso vienen marcadas por una profunda acción estatal sobre el conjunto del sistema universitario, y que no siempre ésta fue o es, respetuosa de la autonomía de estas instituciones. Pero asignar un papel preponderante al Estado en esta coyuntura significa perder de vista los procesos de cambio a nivel interno, que tienen su expresión en la configuración y desarrollo de corrientes de opinión en el seno del cuerpo académico, y en las lógicas de funcionamiento que regulan la producción, reproducción e inter-relación entre grupos y segmentos académicos. Sólo desde esta perspectiva, que intenta tomar en cuenta ambos niveles, es posible adentrarse en un análisis más ajustado sobre el sentido, profundidad y consecuencias de este proceso de transformación.

Planteado de esta forma, la realidad de las universidades nacionales se nos presenta cada vez menos homogénea y nos remite al análisis de casos concretos. Si bien las políticas estatales tienden a estructurar y homogeneizar el sistema sobre la base de nuevos criterios y valores; las características específicas de cada institución y su grado de autonomía marcan las diferencias en el tipo de respuestas, tendiendo con ello a una mayor heterogeneidad. Así, las políticas académicas institucionales son el resultado de estas tendencias contradictorias, que se despliegan en un continuo que va desde acciones meramente adaptativas

o reactivas frente a las políticas estatales hasta acciones que podrían marcar líneas de trabajo de proyectos institucionales autónomos.

Sin embargo, y pese a la relevancia que podrían aportar estudios de esta naturaleza, la producción académica en nuestro país se ha enfrentado al menos con dos obstáculos para avanzar en esta dirección. Por un lado, tradicionalmente el área de política universitaria, y más en general, de política educativa ha privilegiado el análisis de la acción estatal, y particularmente el peso de lo normativo como estructurador de las dinámicas del sistema. Más recientemente, el énfasis se ha trasladado al establecimiento de los lazos de correspondencia entre las políticas del sector y los paradigmas neo-liberales en educación. Ambos enfoques operan desde lo que autores como Cavarozzi (1996) denominan “matriz estado - céntrica”, con lo cual se pierde de vista, el juego complejo que se establece entre los condicionantes estructurales y las diferentes estrategias y recursos que despliegan los actores¹. **Un segundo obstáculo no desligado del anterior, radica -a nuestro juicio- en las insuficiencias y/o limitaciones que presenta el uso del instrumental teórico proveniente de los países desarrollados, cuando éste es aplicado al estudio de los procesos de cambio institucional en los países que como Argentina, donde el gobierno de las universidades públicas resulta bastante diferente de las formas que adopta en los países europeos o en el mundo anglosajón.**

En este sentido, el presente trabajo intenta avanzar en una doble línea de reflexión sobre este campo relativamente poco explorado en nuestro medio, como son los problemas de gobierno y gestión universitaria. Por un lado, se plantea intervenir y aportar al debate teórico-metodológico alrededor de los marcos conceptuales más adecuados para el estudio de estas temáticas. En esta dirección, y luego de una breve revisión de los enfoques dominantes, el trabajo presenta una primer y provisoria reformulación de las categorías de campo académico, cultura institucional y cultura política. Dichas categorías, si bien pertenecen a diferentes universos teóricos, pensamos que se justifican y pueden resultar fructíferas para el estudio de la realidad universitaria, en la medida que permiten dar cuenta de la superposición no necesariamente contradictoria de racionalidades y prácticas presentes en la producción / reproducción académica, y a su vez, de la fuerte presencia del contexto socio-político en que se insertan.

1 En rigor, podría señalarse un tercer tipo de estudios que muy genéricamente se pueden denominar histórico-sociales, ver: Mollis, M. (1994). *Universidades y Estado Nacional: Argentina-Japón 1885-1930*. Buenos Aires: Edit. Biblos, y Perez Lindo, A. (1985). *Universidad, Política y Sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.

Por otro lado, el trabajo también constituye una primera puesta a prueba del instrumental presentado. En tal sentido, la caracterización de algunas lógicas y rasgos emergentes dentro del campo académico, como pueden ser el análisis de las tensiones que generan las políticas estatales al interior de la gestión y el gobierno universitario, constituirán el foco de atención de esta segunda parte. Adelantando las conclusiones, el presente trabajo postula que la emergencia de una doble línea de gestión y conducción, producto de la progresiva cristalización de nuevos actores al interior de las universidades argentinas, configuran dos fenómenos que comienzan a disputar (y a desplazar en algunos casos) el papel tradicionalmente asignado a los consejos académicos y superiores, en los procesos de toma de decisión. En síntesis, las tensiones que hoy recorren los procesos de cambio institucional son la expresión del conflicto entre las nuevas formas de gestión que incorporan las políticas oficiales y el modelo del co-gobierno entre estudiantes, profesores y graduados (egresados) que instauró la Reforma Universitaria de 1918.

1. Problemas conceptuales.

a. Gobierno y organización académica.

Si la preocupación por la problemática del gobierno o la gestión, y en términos más generales del cambio universitario, tienen una presencia reciente en nuestro medio; no es éste el caso de lo que ocurre en el mundo académico anglosajón o europeo donde la vasta producción de papers y trabajos acredita el reconocimiento de un verdadero sub-campo dentro los estudios de educación superior. En este contexto podemos identificar -grosso modo- al menos tres grandes enfoques sobre los que se asienta la gran mayoría de los trabajos, estos son: el enfoque organizacional, el enfoque burocrático y el enfoque denominado de sistema político².

Burton Clark (1991) es quizás el especialista más representativo del primer enfoque. Para este autor, el rasgo distintivo de las universidades y que diferencia a estas instituciones de otras agencias educativas, está dada por su capacidad de producir conocimientos. Es esta característica la que hace que la disciplina y

2 Para los dos últimos enfoques nos hemos basado fundamentalmente en el análisis y comentario crítico desarrollado por Pedro Krotsch (1994). Organización, gobierno y evaluación universitaria. In: Puiggrós y Krotsch (comp.). *Universidad y Evaluación. Estado del debate*. Buenos Aires: Edit. IEAS/Aique.

el establecimiento constituyan las formas básicas y naturales en que se estructura la organización académica. De esta manera, las tendencias que señala como la fragmentación disciplinar, la ambigüedad de los fines y los intereses de sus actores, no son más que la expresión de las lógicas que regulan la producción de conocimientos. La idea de “anarquía organizada” con que define a las universidades resume en buen parte su visión, dando cuenta a su vez de las tensiones que producen al interior de las instituciones las tendencias mencionadas.

No muy distante del planteo organizacional, los enfoques burocráticos han puesto el énfasis en la distribución de jerarquías, en el conjunto de reglas y procedimientos que orientan el funcionamiento institucional y han dado especial importancia al rol y características de los cuerpos directivos como burocracia académica. Aunque estos estudios intentan escapar a una excesiva racionalidad instrumental en sus interpretaciones (que por otro lado está inscrita en el propio modelo teórico), lo cierto es que la notable autonomía de la que gozan estas instituciones basadas en los rasgos definidos por Clark, presentan una fuerte dificultad para el análisis burocrático. Prueba de ello, son las propias categorías elaboradas en el marco de este enfoque que como “sistema débilmente acoplado” o de “acoplamiento laxo” (Weick, 1976), marcan en última instancia la distancia entre las dinámicas institucionales de la empresa o la administración estatal y las universidades.

A diferencia de los dos enfoques anteriores, el modelo de sistema político desplaza su mirada de las modalidades organizacionales hacia las características que asumen los procesos de toma de decisión al interior de las instituciones académicas (Baldrige, 1971). En este sentido, la direccionalidad de las acciones o más específicamente la producción de políticas es el resultado (incierto) de la negociación y el conflicto entre una multiplicidad de actores (burócratas, grupos disciplinares o individuos influyentes)³. En nuestra opinión el éxito relativo de este enfoque radica en su ductilidad para el análisis de los problemas de gobierno y gestión tanto en sistemas universitarios estructurados de manera co-

3 En palabras de Baldrige “... dado que la elaboración y formación de políticas constituye el núcleo de la comprensión del proceso de toma de decisiones, se debe enfatizar el papel que la negociación y el conflicto juegan en relación con la participación de diversos grupos de interés. Las decisiones no son el producto de órdenes en el sentido de la perspectiva burocrática, tampoco el reconocimiento indiscutible de una autoridad respaldada en la competencia técnico-académica, sino antes bien, el resultado no esperado de compromisos entre grupos que disputan el control de recursos materiales y simbólicos que hacen a la reproducción del entramado de poder al interior de la institución.” (Baldrige citado por Krottsch).

legiada (modelo departamental norteamericano) como en la forma de burocracia académica (modelo europeo continental).

No cabe duda de que cada uno de los enfoques muy brevemente reseñados, aporta una dimensión relevante a la hora de mirar el funcionamiento y los procesos de cambio en las instituciones de educación superior. Sin embargo, nos parece que la configuración histórica de las universidades en la Argentina presenta problemas, sino insolubles, al menos de difícil comprensión para estos enfoques. En primer lugar, el tipo de fragmentación característico de nuestras universidades, si bien se relaciona con las disciplinas y el tamaño de los establecimientos, está dada en mayor medida por la estructura jerárquica de las cátedras. La organización por cargos y dedicaciones -mayormente en carreras masivas- no sólo fragmenta sino que tiende a segmentar y estamentalizar los cuerpos docentes. Diferente es la situación en los países desarrollados donde la temprana diversificación de los sistemas (caso norteamericano) configuró dos tipos diferentes de instituciones: las centradas en la producción de conocimientos y en el postgrado, y aquellas tendientes a cubrir una demanda amplia de certificaciones profesionales. En segundo lugar, la caracterización de burocracia académica que podría asignársele a los cuerpos directivos en nuestras universidades, resulta de demasiado desproporcionado, ya que en rigor son formas colegiadas (como pueden ser los consejos directivos o superiores), que resultan ser además instancias ejecutivas que delegan o encomiendan la gestión de sus decisiones a determinados miembros elegidos para tal fin (secretarios, decanos, rectores, etc.). Nuevamente reaparece la distancia entre instituciones del centro y la periferia, donde en las primeras existe una fuerte tradición de profesionalización de las tareas de gestión, a comparación de la tradición "amateurista" de nuestros cuerpos directivos. En tercer lugar, aunque el enfoque de sistema político parecería ser el más adecuado para el análisis del gobierno y la gestión universitaria, pensamos que el modelo de co-gobierno que instaura la Reforma Universitaria de 1918, contiene otros aspectos que complejizan la imagen excesivamente "pluralista" (en términos de sistema político) de la organización académica que trasmite este enfoque. Podemos decir que en el co-gobierno, si bien están presentes lógicas propias de un pluralismo político (por ejemplo: las agrupaciones y tendencias) también contiene fuertes elementos corporativos (por ejemplo: los claustros⁴). La complejidad mencionada en última instancia alude a la variabilidad de los componentes corporativo y competitivo

4 Se denominan "claustros" a los estamentos que componen el gobierno de la universidad y que representan a los profesores, estudiantes y egresados.

pluralista que atraviesan la composición tanto de los grupos académicos, los claustros y las propias estructuras institucionales.

b. Campo académico, cultura política y cultura institucional.

Este breve balance de aportes y limitaciones de los enfoques dominantes en el mundo académico anglosajón nos muestra por un lado, los mayores márgenes de autonomía respecto de otras esferas sociales que tienen las universidades del centro, que se evidencia en una relativa estabilidad de estas instituciones. Por otro lado, y en contraste con esta situación, las universidades argentinas además de la modalidad específica del gobierno universitario, también presentan otro rasgo que a nuestro juicio resulta central para entender las dinámicas de cambio, como es su mayor vulnerabilidad y debilidad institucional producto de las discontinuidades políticas, y su permeabilidad a las lógicas provenientes del entorno social y político local⁵.

La noción bourdiana de campo y el concepto semiótico de cultura de Clifford Geertz, para explorar la cultura política y la cultura institucional en nuestras universidades constituyen a nuestro juicio un conjunto de categorías analíticas que posibilitan dar cuenta de las especificidades locales sin perder algunos de los elementos presentes en los enfoques anteriormente comentados.

Con el concepto de campo, Bourdieu se vale de una metáfora espacial para dar cuenta no sólo de la existencia de lugares o posiciones diferentes sino que dicho espacio se estructura y funciona precisamente a partir de las relaciones que se establecen entre los ocupantes transitorios de estas posiciones. Asimismo, los componentes de lucha y disputa constituyen un rasgo esencial de todo campo, que condiciona y determina la acción y las diferentes estrategias que ponen en juego cada uno de los ocupantes de posiciones. Finalmente, la especificidad de cada campo (artístico, intelectual, político, burocrático, científico, etc.) viene dada por el tipo de capital que regula dicho campo⁶.

5 Lo anterior no significa que estemos volviendo a caer en las perspectivas estructurales antes criticadas, muy por el contrario lo que sostenemos es la necesidad de contruir una mirada que, sin perder de vista las condiciones y los condicionantes macro-sociales pueda dar cuenta de las particulares configuraciones y dinámicas de las instituciones universitarias.

6 La definición que se transcribe ilustra los rasgos generales de esta noción, así: “...*un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) (...) y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)*” (Bourdieu, 1995: 64).

Como todo concepto, el de campo nos ilumina una serie de aspectos y -como no podía ser de otra manera- nos deja en penumbra otros. Una de las críticas que se le ha realizado a esta noción, y sobretodo a la de estrategia, es la excesiva racionalidad con que se supone actúan los agentes al interior del campo, con lo cual -y pese al esfuerzo de Bourdieu por articular los comportamientos individuales/sociales al resto de los campos del espacio social- el mismo concepto tiende a acentuar las interpretaciones internistas de este espacio en particular. Es claro que Bourdieu, cuando realiza sus estudios sobre el arte, la literatura y especialmente en el campo intelectual de la sociedad francesa, aborda una realidad social altamente estructurada y fuertemente segmentada, lo cual justifica y posibilita la relativa autonomía que es constitutivo de cada campo.

Esta situación es quizás la que marca no sólo la distancia entre los países de centro y de la periferia, sino también las limitaciones del propio concepto. En nuestro caso, las universidades argentinas y en general las latinoamericanas como instituciones estatales no han estado al margen de los abatares de la inestabilidad institucional, ni tampoco de la influencia de los movimientos políticos a lo largo de su historia, muy por el contrario han estado permanentemente atravesadas por las contingencias socio-políticas nacionales. Por esta razón, una lectura ortodoxamente bourdiana no posibilita dar cuenta acabadamente de esta otra dimensión de análisis. Son esta serie de limitaciones las que habilitan una utilización de la noción de campo en un sentido bastante amplio y no necesariamente fiel al conjunto de notas con que aquí lo caracterizamos. Así, preferimos hablar indistintamente de campo académico o campo científico⁷ para enfatizar el carácter segmentado de la vida universitaria y la lógica de disputa que permanentemente atraviesan las instituciones de educación superior. Como veremos en la segunda sección, la convivencia de distintos tipos de estrategias y de recursos (capitales) con que se mueven los actores, hacen difícil ajustarse a una definición particular de campo.

Por otro lado, los largos períodos de intervención y la siempre conflictiva relación con el Estado aún en los momentos democráticos, han dejado huellas profundas en el campo académico, que se manifiestan de una diversidad de prácticas y lógicas de funcionamiento (modalizándose de manera específica según

⁷ Vale aclarar que la distinción entre ambos campos no es menor, ya supone espacios diferenciados como son la universidades y la ciencia. Bourdieu en su clásico *Homo Academicus* (1990) ha desarrollado la especificidad del primer campo, y a dedicado numerosos artículos al segundo (ver entre otros: Bourdieu, P. El campo científico" en *Revista Redes* Nro. 2. Universidad Nacional de Quilmes, 1994).

disciplinas e instituciones) pero en las que es posible reconocer cierta matriz común en términos de significación. Con todas las limitaciones que luego enunciaremos, el concepto de cultura, y en especial el de cultura política y cultura institucional nos parece que permiten dar cuenta de estas continuidades.

Como bien señala Norbert Lechner (1987), a propósito de los estudios sobre cultura política latinoamericana, las críticas principales apuntan a que es *“una categoría residual que abarca de modo arbitrario, según conveniencias del caso, una multiplicidad de aspectos dispares. El empleo demasiado extensivo y poco riguroso del término reduce su valor informativo”*. A su vez, al ser una temática abordada tanto desde las corrientes marxistas como desde el funcionalismo, se ha tendido a amalgamar, sin una clara y necesaria distinción teórica, cuestiones como las ideologías de clase, las orientaciones de valores y las tendencias de la opinión pública. Pese a la justeza de algunas de estas críticas, lo cierto es que los estudios que toman como objeto las transformaciones culturales han abierto un campo de problemas no reducibles a las explicaciones en términos solamente socio-económicos o ideológico-valorativos. En el marco de este somero balance de críticas y potencialidades de los conceptos de cultura política o cultura institucional, resulta claro que el punto inicial de la discusión se relaciona con el propio concepto de cultura.

En este sentido, y apoyándonos en la perspectiva geertziana, podemos decir que la cultura no constituye un agregado de ritos, creencias o mitos (sean estos primitivos o modernos) sino que es una trama o estructura de significaciones más amplia donde cobran sentido esas unidades menores que el investigador recorta. Este concepto semiótico de cultura que postula Geertz⁸, es el que le permite avanzar sobre campos que fueron tradicionalmente objeto de otras disciplinas

8 Refiriéndose al concepto de cultura Geertz lo define de la siguiente forma: *“Entendido [la cultura] como sistema de interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es un entidad, algo a que pueden atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible (...)”* (Geertz, 1995: 27).

9 De este autor tomamos la siguiente definición de cultura política, que como se observará se distancía del naturalismo antropológico y del análisis político institucional clásico: *“Aquí, cultura no es ni culto ni usanza, sino que son las estructuras de significación en virtud de las cuales los hombres dan forma a sus experiencias; y la política no es aquí golpes de estado ni constituciones, sino que es uno de los principales escenarios en que se desenvuelven públicamente dichas estructuras. Una vez reformuladas así política y cultura, determinar la relación que hay entre ellas es una empresa práctica y no ciertamente modesta”* (Geertz, 1995: 262).

como la historia, la sociología, ciencia política y que en nuestro caso nos habilitan para explorar el universo simbólico universitario en términos de cultura política⁹.

Retomando a Lechner, podemos decir que la cultura política incorpora la dimensión temporal ya que la misma noción alude a la consolidación de determinadas pautas que se transmiten en largos procesos de socialización, y que actúan sobredeterminando la propia acción de los actores. Correlativamente la noción de cultura institucional apunta a articular de modo dinámico el cruce entre historia institucional y cultura académica, entendida esta última como trama de significados derivados, o mejor dicho, que tienen en su base -aunque no exclusivamente- en una pertenencia disciplinar. La dificultad que se nos presenta, y que en buena medida se expresa en una deliberada ambigüedad de estos conceptos, es que la realidad universitaria argentina se despliega en formas bastante híbridas donde se superponen simultáneamente, y no necesariamente de modo contradictorio, aspectos de la cultura política, de la cultura institucional y de la cultura académica. Este rasgo de sincretismo es quizás el que nos obliga a diferenciarnos de los marcos de análisis dominante en el mundo desarrollado donde estas esferas están mucho más separadas y delimitadas¹⁰.

Sintetizando lo hasta aquí expuesto, decíamos que la noción de campo (científico y/o académico) nos brinda un marco de análisis, que sin abandonar la incidencia de las determinaciones globales, posibilita insertar y dar cuenta del sentido de las acciones (de grupos o individuos) en términos de formas particulares de racionalidad. A su vez, el concepto geertziano de cultura nos permitió incorporar a nuestro marco de referencia la dimensión temporal en que se transmiten, consolidan o transforman determinadas estructuras de significación, que en nuestro caso no son reductibles solamente a la pertenencia disciplinar o institucional, y que como se verá en la próxima sección se explican por la permeabilidad de las instituciones universitarias a las lógicas de la cultura política nacional.

De esta manera, la reformulación de las nociones de campo científico/académico, cultura institucional y cultura política, y la tendencia a la superposición de éstas, recuperan un rasgo básico para entender la realidad universitaria argentina como es la hibridez socio-cultural de sus instituciones académicas. Finalmente, el conjunto de notas contenidas en estas nociones permiten a su vez aproximarnos a la

10 Aclaramos que no decimos que en las universidades en USA y Europa no se presente la misma dificultad en precisar aspectos de la cultura institucional y de la cultura académica (ver: Clark, 1983). Lo que deseamos enfatizar es que en el caso de Argentina, las instituciones universitarias y el campo científico no tienen el grado de consolidación que poseen los países del centro, y que como desarrollaremos mas adelante se encuentran permeadas por pautas más propias de la cultura política.

comprensión de las nuevas y viejas identidades académicas (entendidas éstas como un proceso de constitución de subjetividades) en la medida que articulan el aspecto objetivo/estructural y el subjetivo/simbólico desde una dimensión histórica.

2. Tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica.

a. Estado, Universidad y campo académico en la Argentina.

En las últimas tres décadas la relación entre Universidad y Estado en la Argentina se estructuró alrededor de un patrón básicamente inestable que alternó períodos de fuerte control y represión física e ideológica durante los regímenes políticos autoritarios, y momentos de mayor apertura y permisividad en los regímenes democráticos¹¹. En general este comportamiento también se articuló en materia de financiamiento a tendencias que combinaron el congelamiento y/o restricción presupuestaria con el estímulo al sector privado, por un lado; y una tendencia incremental de los fondos públicos para el sector, por otra (Brunner, 1993). En este contexto, un elemento de continuidad (por lo menos hasta mediados de los 80') fue la incapacidad o imposibilidad de parte de los transitorios ocupantes del estado, de generar proyectos de cambio, que vayan más allá de la actitud represora o benevolente frente a las universidades, y por ende, de estructurar otro patrón de relación sobre nuevos criterios.

A nivel de la base del sistema, este movimiento pendular se manifestó en la consolidación de una serie de comportamientos y estrategias, variables según los campos disciplinares y las dimensiones de cada universidad. En algunos casos, acentuó o exacerbó las tendencias corporativas como puede ser en el caso de las llamadas ciencias duras, mientras que en otros, la mayor debilidad en cuanto a su inserción institucional y al grado de profesionalización de sus cuerpos docentes acentuó tendencias a la atomización académica y a la incentivación de comportamientos individualistas, como por ejemplo en las ciencias sociales. Estas variaciones explican en parte, las diferentes capacidades tanto de re-

¹¹ Vale aclarar que si bien la inestabilidad política fue una constante a nivel regional en las décadas mencionadas, la actitud asumida por los distintos regímenes autoritarios frente a las universidades no resultó homogénea, al contrario es posible observar la configuración de diferentes estrategias como por ejemplo las desarrolladas en los casos de Brasil y Chile. Para una visión comparativa de la relación Estado - Universidad en latinoamérica resulta muy esclarecedor el trabajo de Daniel Levy (1995). *La Educación Superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: Ed. M.A. Porrúa.

sistencia en los momentos de restricción política como de recuperación y reposicionamiento en aquellos de apertura democrática (Suasnabar y otros, 1997).

Los largos períodos de intervención de las universidades nacionales han consolidado para este sector una fuerte sensación de recelo y desconfianza hacia el Estado, del cual solamente se demanda que provea los recursos necesarios para el funcionamiento institucional. Por esta razón, la idea de autonomía, tan cara a la comunidad académica, ha mantenido una fuerte presencia en el discurso universitario pero enfatizando su costado en términos de libertad negativa (no injerencia estatal) y menos -como veremos más adelante- su costado positivo, como autogobierno.

De esta manera, las características apuntadas sobre las relaciones entre Estado y Universidad fueron sedimentando, y en muchos casos, cristalizando determinadas estructuras de significación que atraviesan y moldean las diferentes culturas disciplinares e institucionales. Aunque todavía son escasos los trabajos empíricos enfocados en esta dirección (Vessuri, 1995; Oteiza y otros, 1992) y que permitirían dar cuenta más acabadamente de las huellas dejadas en las comunidades académicas por los períodos precedentes; es evidente que en coyunturas de cambio como las actuales emergen una serie de comportamientos que van más allá de la simple adaptación o rechazo a las políticas implementadas. En nuestra opinión, las razones que explican estas actitudes hay que buscarlas en los elementos constitutivos de la cultura académica y en los efectos desestructurantes sobre ésta, que las políticas oficiales incorporan en términos de nuevas formas de regulación.

b. Los cambios en las formas de regulación social.

Con la reinstauración de la democracia en los años 80', y luego de la etapa llamada de "normalización", las universidades argentinas retomaron las pautas básicas de funcionamiento marcadas por el modelo reformista. Sin embargo, y pese a que este cambio abrió un espacio de mayor protagonismo del campo académico, el patrón de funcionamiento antes descrito se prolongó en líneas generales durante los primeros años del gobierno democrático. No es sino hasta comienzos de los años 90', con la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en el marco del Ministerio de Educación, donde se empieza a operar un cambio en las políticas estatales para el sector, que de alguna manera expresan propuestas ampliamente difundidas por los organismos de crédito internacional, y aplicadas en la década anterior por diferentes gobiernos de la región.

El cambio en las formas de financiamiento y la incorporación de mecanismos de evaluación configuran dos dispositivos en los que se asientan estas propuestas de reestructuración de las universidades. Por un lado, el modelo de distribución presupuestario se dualiza rompiendo la tendencia incremental señalada, ya que se congelan las partidas destinadas al funcionamiento, y se incorporan los llamados programas especiales¹², los cuales constituyen fondos destinados a rubros específicos (investigación, grado y post-grado) sujetos a la competencia inter-institucional. Por otro, el discurso y la práctica de la evaluación instala una nueva modalidad de control sobre las instituciones universitarias, que se manifiesta en la creación de organismos nacionales como la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) y la introducción en la mayoría de los programas especiales de prácticas como los comité de pares para su evaluación y/o seguimiento.

Los resultados de estas políticas hasta el presente han sido por lo menos contradictorios, cuando no perversos. Un ejemplo de ello son las políticas en el área de investigación, si bien, es cierto que algunos programas han permitido mejorar las condiciones para el desarrollo de esta actividad, también tienen como contracara las tendencias a la fragmentación y elitización del sector¹³. A su vez, el carácter centralizado de estas políticas combinadas con la evaluación de pares, que aspira-

12 Nos referimos básicamente al conjunto de programas que en los últimos años viene desarrollando la Secretaría de Políticas Universitarias como pueden ser: el Programa de Incentivos y la categorización de investigadores, el Sistema de Acreditación de post-gradados, el FOMECA (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad) con créditos del Banco Mundial y recientemente el PROFIDE que es un fondo que financia proyectos específicos asignado de manera competitiva entre las universidades.

13 En un trabajo anterior (Suasnábar, 1995) hemos analizado como las políticas de incentivos docentes y de categorización de investigadores profundizan las tendencias a la fragmentación del cuerpo docente, situación que se manifiesta en la ampliación de la brecha entre transmisión y producción de conocimientos, y en la segmentación y elitización al interior del sector de docentes-investigadores. Asimismo, señalábamos que la progresiva expansión de estos procesos en la base tienden a acentuar las diferencias a nivel de departamentos, facultades y universidades.

14 Para Popkewitz el estudio de la reforma educativa -como práctica y como discurso- constituye una parte de un estudio mayor de los procesos de regulación social. Con este concepto este autor intenta avanzar en una mirada socio-histórica más integral que dé cuenta tanto de los aspectos globales de los mecanismos de control pero a su vez, de las «*formas específicas y regionales*» a través de las cuales el poder afecta las instituciones y a los propios individuos. Influenciado por el pensamiento post-moderno y por las corrientes post-estructuralistas, el concepto de regulación social reformula la noción foucaultiana de «gubernamentalidad» e integra las formulaciones críticas realizadas al reproductivismo estructuralista, en particular a los conceptos de control social, poder y dominación.

ba a una mayor objetividad en la asignación de recursos, ha degenerado en mecanismos altamente burocráticos y no necesariamente más transparentes.

Hablamos de un cambio en las formas de regulación social (Popkewitz, 1992)¹⁴ en la medida que estos dispositivos no sólo reestructuran el patrón histórico de funcionamiento (introduciendo nuevas “reglas del juego” en la relación estado-universidad), sino que fundamentalmente tienden a un fuerte proceso de re-socialización, y a la vez, de disciplinamiento de los sujetos y sus prácticas académicas. En una línea de pensamiento foucaultiana de larga duración diríamos que las formas precedentes de control sobre las universidades se centraron más en las instituciones que en las personas, y más en base a la coerción que, en la generación de consensos¹⁵. De este modo, las categorías de investigador, las certificaciones de post-grado, la cantidad de papers en revistas con referato, entre otros “indicadores”; configuran la nueva cuadrícula que clasifica jerárquicamente a los individuos, y que a la vez, desplazan los viejos códigos de reconocimiento académico.

Este proceso de “panoptización” de vida académica -aún en estado embrionario- tiene como un segundo efecto, la modificación de las lógicas estructurantes de los campos académicos, en la medida que supone por un lado, una estandarización de los capitales puestos en juego, y por otro, la generación de nuevas estrategias de disputa. Al contrario de las expectativas oficiales, que buscan en la homogeneidad de criterios mayores niveles de previsibilidad, racionalidad y objetividad; los nuevos mecanismos han producido más incertidumbre que certezas. Así, a excepción de las disciplinas altamente globalizadas con circuitos fuertemente formalizados como la física, la astronomía o la biología (y que en alguna medida operan como parámetro de estas políticas), el resto de los campos como las ciencias sociales, las ciencias de la salud y la totalidad de las carreras profesionales y artísticas plantean infinidad de problemas a la hora de definir y evaluar la calidad de sus prácticas específicas.

Si el componente de lucha es una de las características de todo campo, en contextos que tienden a una polarización global del sector con integrados y ex-

15 Quizás una excepción a esta tendencia en la historia reciente de la universidad argentina haya sido el período 1958-66, donde el clima de la modernización desarrollista articuló no sin contradicciones, a la élite política con bastos sectores de la intelectualidad universitaria (ver: Terán, 1991; y Sigal, 1991).

16 El caso de los historiadores de la UNLP analizado en un trabajo reciente (Suasnábar y otros, 1997) constituye una buena aproximación a las prácticas y lógicas que aquí caracterizamos como “hobbesianas”. Si bien los resultados de esta investigación son provisorios, las críticas al sistema de categorización y el recelo frente a las nóminas de evaluadores en otras disciplinas, parecerían indicar una mayor amplitud de estos comportamientos.

cluidos, y a una segmentación dentro del primer grupo; las disputas por la legitimidad y el reconocimiento adquieren formas hobbesianas¹⁶, en la medida que se exacerban los componentes de individualismo, corporativismo y elitismo propios del trabajo académico. Las culturas académicas como condensación heterónoma de nuevas y viejas tendencias, nos brinda un marco de referencia (donde se insertan las prácticas del autogobierno) para poder entender las lógicas que están regulando el comportamiento institucional.

c. Gobierno universitario, campo académico y cultura política.

La multiplicidad de tensiones y conflictos que generan las transformaciones en la base del sistema tienen su expresión y se manifiestan en las lógicas de gobierno de las instituciones universitarias. De esta manera, los comportamientos de los actores del campo académico que generan las nuevas formas de regulación, se encuentran atravesados por las formas de gobierno cristalizadas en la cultura institucional, y por estilos de gestión solamente explicables por la influencia de aspectos propios de la cultura política. Las características mencionadas, sin embargo no constituyen un rasgo posible de ser aplicable al conjunto de las universidades nacionales, ya que la propia constitución histórica del sistema plantea variaciones entre las universidades grandes de larga tradición (como Buenos Aires, La Plata y Córdoba), aquellas creadas en los años 60-70 (en general radicadas en las provincias) y las de reciente creación como las del conurbano bonaerense. En este sentido, los comentarios que siguen resultan más ajustados para las universidades del primer grupo aunque como muestran trabajos recientes (García de Fanelli, 1997) parecería indicar la presencia de nuevas articulaciones entre cultura institucional y cultura política en las instituciones del último grupo, lo cual sugeriría que aunque los argumentos a desarrollar no tengan una validez general, sí lo tenga el modelo de análisis propuesto.

Un primer aspecto a señalar, es que en realidad gran parte de las tensiones no son nuevas, sino que son constitutivas del propio modelo reformista. Así, las ideas-fuerza del co-gobierno y el sentido positivo de la idea de autonomía como autogestión institucional, recuperan metafóricamente el modelo de la república democrática donde el "pueblo" está representado por los claustros, mientras que los consejos superiores y académicos adquieren simultáneamente la forma de "parlamentos", y de "gobierno" universitario. Esta forma de concebir el "demos" universitario se asienta en una relación tácita entre *democracia, saber y autoridad*. Resumiendo el argumento reformista, diríamos que el sentido democratizador que plantea a la representación por claustros, supone que las identidades de los actores se conforma y configura solamente a partir de su posición diferencial en la organización académica, y que asimismo, basa su represen-

tatividad en un saber o competencia legítima. De tal forma, la autoridad de las instancias directivas de la institución intentan sintetizar democracia y saber académico.

Es evidente que este modelo típico ideal del reformismo presenta las mismas críticas y limitaciones que se le pueden realizar a toda concepción democrática liberal de gobierno: individualismo metodológico, igualitarismo formal e ideal del bien común. Asimismo, este ideario lejos de cumplirse, en la práctica se asemeja más a una democracia “restringida” regulada corporativamente y legitimada por el voto censitario, que a una verdadera democracia liberal. Lo paradójico de esta situación es la recurrencia en el discurso de casi todos los actores académicos a esta metáfora del “demos” universitario.

La expansión matricular, la diversificación y complejización de los campos disciplinares y profesionales, la segmentación y jerarquización del cuerpo docente, son algunos de los procesos que también cuestionan la validez y eficacia del modelo de gobierno reformista, y que por otra parte, ya estaban presentes en los 60' y 70'. No obstante, la histórica inestabilidad institucional de las universidades parecería que ha operado reafirmando en el imaginario universitario este modelo, el cual pese a responder cada vez menos a la realidad, al menos -se pensaba- sirve de freno a toda intervención externa y deja abierta la posibilidad de su propia reformulación. Los más de quince años transcurridos desde la normalización universitaria post-dictadura en 1983 - 84 mostraron no sólo lo limitado de estas expectativas, sino fundamentalmente dejaron en evidencia la dificultad, por parte de la comunidad universitaria de generar proyectos autónomos de cambio.

Pero las razones de esta incapacidad de autorenovación institucional no derivan solamente de las limitaciones del modelo reformista de gobierno. Las prácticas resultantes de la combinación de estructuras de significación de la cultura académica y la cultura política en la base, en un esquema de gobierno regulado

17 Tal vez se nos pueda criticar la pertinencia del término “clientelismo” para caracterizar ciertas prácticas en la universidad. Como plantea Javier Auyero (1997) el clientelismo político alude a un tipo de relación de dominación entre agentes donde unos “(...) *le dan su apoyo y votos* [a otros] presumiblemente *a cambio de favores, servicios y otros bienes no materiales*” (1997: 179). Como señala el autor la presunción es parte del problema empírico que tienen los estudios sobre esta temática, pese a ello, el clientelismo posibilita dar cuenta del papel que juegan las redes de intermediación en la esfera política en la relación representantes-representados. Trasladado al ámbito científico y académico, tanto Kuhn como Bourdieu han aportado a develar el carácter presuntamente “desinteresado” que estructuran las prácticas en la ciencia y en la academia. Pensamos que hablar de “formas clientelares” en la universidad nos permite dar cuenta de un rasgo que, si bien no podemos afirmar ni demostrar que sean lo dominante, al menos da cuenta de prácticas posibles en el marco del modelo reformista de gobierno.

por “reglas de juego” propias de la política; generó condiciones para el desarrollo en los niveles intermedios (facultades y departamentos) y superiores de conducción (rectorados) de formas clientelares que vuelven opacas las mediaciones de la representación académico-estamental¹⁷. Las redes de intermediación que supone todo clientelismo adquieren en la universidad una forma mixta donde el interés corporativo (disciplinar y/o profesional) se combina con los intereses de grupo (investigadores formados, becarios, estudiantes, docentes no investigadores, etcétera), delineando alianzas verticales y horizontales; esto es, que se expresan tanto en el plano de la diferenciación de campos académicos como en el plano de la jerarquía entre y al interior de los campos. En este contexto de fragmentación de intereses, la creciente partidización de las estructuras de gobierno no es más que el resultado del peso que adquieren las redes construidas sobre otra fuente de identidad como es la político-partidaria. Si bien la cristalización de estos estilos de conducción y gestión posibilitó un cierto nivel de integración institucional frente al Estado, los mismos resultaron ineficaces para evitar la tendencia a la ingobernabilidad interna, y mucho menos para la generación de proyectos de cambio.

Así como las nuevas formas de regulación desestructuran las anteriores identidades académicas y las reconfiguran sobre nuevos criterios, las políticas estatales en curso también comienzan a modificar las lógicas de gobierno. Un primer rasgo es la emergencia de una *doble línea de gestión y conducción* que disputa la direccionalidad de las instituciones universitarias. Por un lado, los consejos académicos y superiores, que como vimos, al estructurarse por este *mix* de lógica política y lógica académica se vuelven lentos e ineficaces para la definición de políticas (problema del consenso) y para operativizar medidas (problema de la eficacia). Por otro lado, las nuevas estructuras (denominadas genéricamente “unidades ejecutoras”) que los programas de la SPU demandan para su implementación, aunque formalmente dirigidas a la coordinación y seguimiento “técnico”, empiezan a constituirse en instancias de gobierno paralelo.

Estructuradas desde una racionalidad burocrática y altamente centralizada, e insertas a nivel de facultades y universidad (y en muchos casos en departamentos); las nuevas estructuras se integran según las disciplinas: por “académicos reconocidos”, por gestores “políticos” y en los menos por grupos colegiados; pero en todos los casos avanzan en definiciones propias de los organismos del co-gobierno.

La dualización de los ámbitos de toma de decisiones también da cuenta de un segundo rasgo que es *la cristalización de nuevos actores* constituidos sobre la

base de otras fuentes de poder. A diferencia de períodos anteriores donde los cargos de gestión en el nivel central (ministerio) eran ocupados por sectores provenientes del campo político, los programas de la SPU ha demandado la generación de una burocracia académica de altas calificaciones. Dotada de abundantes recursos, el staff ministerial priorizó una estrategia más intervencionista que discursiva¹⁸, donde la producción de información estadística respecto del sistema global (Censo de Estudiantes, Estadísticas de Universidades Nacionales, la categorización y acreditación de postgrado, etcétera), y en menor medida la investigación específica, se combina con la implementación y gestión de los programas especiales. Paralelamente, la legitimación de “mandarinatos académicos” en casi todas las disciplinas a partir de la confección de bancos de evaluadores y de la conformación de comisiones para acreditación de post-gradados, entre otras medidas; constituyen una redistribución y desplazamiento del poder de decisión hacia estos actores que, si bien no es nueva, en el marco de estas políticas disputan y desafían la racionalidad de las acciones emanadas desde los consejos académicos y superiores¹⁹.

Un cierre con final abierto

Resumiendo los principales argumentos hasta aquí planteados, decíamos que las tensiones que introducen las nuevas formas de regulación, están reconfigurando las identidades académicas, la estructura de los campos disciplinares y las culturas institucionales. Asimismo señalábamos que las características y limitaciones del modelo de gobierno reformista agregaban, en este contexto, un segundo núcleo de tensiones (dualización de las líneas de conducción y emergencia de nuevos actores) que se manifiesta en la convivencia contradictoria de formas y estilos de gobierno y gestión (cultura política). El esfuerzo por homogeneizar de las políticas de modernización universitaria, finalmente, produce un efecto

18 Una somera revisión de las publicaciones y documentos ministeriales muestra que, a excepción del texto de la Ley de Educación Superior sancionada en 1995, hay una casi inexistencia de un discurso legitimador explícito. En realidad la SPU instala una agenda de debate a partir de la producción de información y la implementación de los programas especiales, produciendo un efecto de parcialización de las temáticas donde se discute más el cómo de la implementación o no de las propuestas, y menos el modelo global al que se quiere arribar.

19 El ejemplo del FOMEC resulta ilustrativo de las tensiones y contradicciones que instalan esta doble línea de gestión y los nuevos actores.

contrario, ya que las propuestas y acciones oficiales son resignificadas desde la particular matriz institucional, produciendo resultados altamente heterogéneos.

Por esta razón, caracterizar una declaración, una medida o una política específica, como de resistencia, adaptación o de transformación nos dice poco, si no se toman en cuenta las tendencias y procesos descriptos. Así, como Popkewitz nos advierte sobre la propensión de asimilar reforma a cambio, y a asignarle a éste un sentido positivo *per se*, pensamos que la dupla resistencia/adaptación no necesariamente deben asociarse a consignas como: “la defensa de la universidad pública, gratuita, autónoma y democráticamente co - gobernada”, ni tampoco a “la aceptación de las propuestas neoliberales dictadas por los organismos internacionales”. En este sentido, la capacidad de los cuerpos académicos y de las instituciones universitarias de generar proyectos autónomos de cambio, parecería estar más relacionada con el grado de auto-conocimiento de las especificidades y lógicas que la atraviesan, que por la aceptación u oposición a las medidas estatales. En todo caso estas últimas constituyen parte de los condicionantes estructurales que marcan los límites a la acción de los sujetos, pero esto no supone que dicha acción este predeterminada.

Aunque a grandes trazos los dispositivos de regulación han comenzado a transformar la fisonomía de las universidades argentinas, el proceso de modernización (como prefieren denominarlo algunos especialistas) recién está en marcha. Por ende, aún es difícil predecir la direccionalidad y sentido de los cambios. Pero quizás este ejercicio de futurología se vuelve aún más complejo, si como intentamos desarrollar en este trabajo, la reconfiguración de las identidades académicas a que llevan estas políticas, sólo puede ser pensada como el resultado complejo y contradictorio de esta superposición de cultura institucional, disciplinar y política, expresada (entre otras formas) en las tomas de posición y acciones de gobierno universitario ♦

Referencias bibliográficas

- Auyero, Javier (comp.) (1997). *Favores por votos? Estudios sobre clientelismo político contemporáneo*. Buenos Aires: Losada.
- Bourdieu, Pierre (1997). Para una ciencia de las obras. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1995). La lógica de los campos. *Repuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Brunner, José Joaquín (1993). Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato. En Courard, H. (ed.) *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Cavarozzi, Marcelo (1996). El agotamiento de la matriz estado-céntrica y la emergencia de la sociedad de mercado 1983 – 1996. *Autoritarismo y democracia (1955 - 1996). La transición del Estado al Mercado en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.
- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- García de Fanelli, Ana María (1997). *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*. Buenos Aires: Doc. CEDES/117, Serie Educación Superior.
- Geertz, Clifford (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Krotsch, Pedro (1994). Organización, gobierno y evaluación universitaria. En Puiggrós y Krotsch (eds.) *Universidad y Evaluación. Estado del debate*. Buenos Aires: IEAS/Aique.
- Lechner, Norbert (1987). Presentación. El nuevo interés por la cultura política. En Lechner, N. (ed.) *Cultura política y democratización*. Buenos Aires: CLACSO.

Levy, Daniel (1995). *La Educación Superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México: M.A. Porrúa.

Popkewitz, Thomas (1992). *Sociología Política de las reformas escolares*. Madrid: Morata.

Suasnabar, Claudio (1995). Situación del sector docente universitario y las transformaciones del mercado académico, *Revista Propuesta Educativa*, 13 (diciembre). Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila.

Suasnabar, Claudio; SEOANE, Viviana y DELDIVEDRO, Vanesa (1998). Modelos de articulación académica: cultura e identidad de los docentes-investigadores de la UNLP, *Revista Propuesta Educativa*, 18 (junio). Buenos Aires: FLACSO/Novedades Educativas.

Vessuri, Hebe (1992). Las ciencias sociales en Argentina: diagnóstico y perspectivas. En Oteiza, Enrique (ed.) *La Política de Investigación Científica y Tecnológica Argentina. Historias y perspectivas*. Buenos Aires: CEAL.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año III- N° 1-2 (5-6/2002) / pp. 57- 68

El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades*

Carlos Pujadas
Julio C. Durand

Universidad Austral
e-mail: cpujadas@altadireccion.org

Resumen

Proponemos que la universidad rescate el concepto de colegialidad, que ha sido una nota distintiva de la participación, y la amplíe con las experiencias contemporáneas y los avances de la investigación académica.

La universidad argentina no ha sido modelo o guía para el resto de la sociedad. Los modelos político dominante en el sector estatal y de mercado que condiciona a la mayoría de las universidades privadas, han alimentado la cultura de egoísmo e individualismo hoy reinante, y la consiguiente fragmentación. Para superarla es necesaria la reconstrucción de la universidad como auténtica comunidad, con una participación más profunda que expresamos en el concepto ampliado de colegialidad.

Abstract

We propose that the university should rescue the concept of professional association, which has been a distinctive characteristic of participation, and that it should enlarged in with contemporary experiences and the advances in academic research. The argentine university has not been a model or guide for the rest of society. The political models ruling the state and the market, that control most of the private universities, have nourished the culture of selfishness and individualism so common nowadays, and the subsequent fragmentation. In order to overcome that cul-

* Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en las Jornadas Internacionales de Investigación sobre la Universidad, Río Cuarto, 13 - 14 de junio de 2002.

ture, it is necessary to rebuild the university as an authentic community, with a more committed participation to which we refer in the enlarged concept of professional associations.

Palabras clave: universidad - argentina - gobierno universitario - colegialidad - participación - equipos directivos complejos.

Keys words: university – argentine – university government – professional association – participation – complex directive teams.

Introducción

La crisis profunda de la sociedad argentina en las últimas décadas se ve reflejada en aspectos centrales de las instituciones universitarias del país, ya sean estatales o privadas.

Una señal de la decadencia que atravesamos, se percibe en la participación cada vez menor, en calidad y cantidad, de los miembros de la comunidad universitaria en la gestión y la vida de las propias instituciones.

La participación, en cuanto cultura y en cuanto estructura, requieren una redefinición y una puesta al día. En nuestro trabajo proponemos que la universidad rescate el concepto de colegialidad, que ha sido una nota distintiva de la participación en la institución universitaria a lo largo de lo mejor de su historia, y la amplíe con las experiencias contemporáneas y los avances de la investigación académica.

La universidad argentina no ha sido modelo o guía para el resto de la sociedad. Por el contrario, el modelo político dominante en el sector estatal, o el de mercado que condiciona a la mayoría de las universidades privadas, han alimentado la cultura de egoísmo e individualismo hoy reinante. En un proceso de ida y vuelta, universidad y sociedad se fragmentan hacia adentro, y ahora también hacia fuera.

Esta cultura, o falta de cultura como nos gusta pensar, no se puede recomponer con cambios inspirados en los modelos mencionados. Es necesario un genuino renacer de la preocupación por el bien común, en la universidad, para que luego pueda volcarse al resto de la sociedad. Es un aspecto central en la construcción de la universidad como auténtica comunidad, en la que una participa-

ción más profunda es posible, y que expresamos en el concepto ampliado de colegialidad.

El análisis de la bibliografía especializada, nos brinda el marco para presentar algunos resultados preliminares de la investigación de los autores y del GRIDES.

Si algún aspecto positivo se puede rescatar de la lamentable situación socio-política, económica e institucional que vive el país, deberíamos destacar la mayor sinceridad para reconocer las verdaderas causas de nuestros problemas.

La universidad como institución no es ajena (ni inocente) a lo que estamos viviendo, por eso debe preguntarse, ahora y en todo momento sobre su papel y responsabilidad. Hace poco lo reconocía, por ejemplo un nuevo decano: *“Hay que hacer un cambio radical en la universidad. Si no se transforma, la UBA se cae como se cayó la Argentina en diciembre”* (Página 12, 2/05/02).

Estamos profundizando en los problemas. Así seguía el decano electo: *“El principal proyecto es la recuperación ética y moral. La Facultad de Ingeniería, por suerte, no llegó a caer en un sistema excesivamente corrupto. Dentro de todo, la gestión anterior fue un freno. Hubo filtraciones. Decir lo contrario sería mentir. Tenemos problemas internos de pequeñas corruptelas, grupitos corruptitos, digamos, porque tampoco es una corrupción desembrozada”* (Página 12, 2/05/02, el resaltado es nuestro). Estas palabras dicen mucho sobre alguno de los males de nuestras universidades, que no son islas, y que por tanto presentan comportamientos similares a los que se dan en el resto de la sociedad.

En los últimos años, la causa de todos los problemas se reducía a un solo reclamo: la falta de presupuesto. Más allá de la importancia de estos aspectos, bastante estudiados por los economistas de la educación superior (Gertel, 1991), lastimaba lo pobre del análisis, y el mismo reduccionismo economicista que tantos criticaban, era lo que en definitiva aplicaban: todo es cuestión de dinero.

Del mismo modo en que nos hemos dado cuenta que la crisis del país no se limita a la dimensión económica, también la universidad argentina debe mirar más profundamente las raíces de su situación. Decía uno de los referentes del movimiento que promovió la candidatura del nuevo Rector de la UBA: *“para re-fundar la universidad vamos a tener que producir una profunda transformación cultural basada en valores y una ética solidaria”* (Página 12, 4/04/02).

En otro trabajo (Durand y Pujadas, 2001a) hemos analizado algunas manifestaciones de lo que consideramos una seria amenaza para las instituciones de educación superior de nuestro país: el desinterés, la fragmentación, la disminu-

ción en cantidad y calidad de la participación de los miembros de la comunidad universitaria en la gestión y en la vida universitaria.

También han coincidido en este diagnóstico importantes actores del sector universitario. Decía por ejemplo el Dr. Jaim Etcheverry: *“quiero hacer una gestión lo más participativa posible. Es muy importante volver a hablar, facilitar el diálogo (...) Ese es el cambio cultural que hace falta: romper el aislamiento, hacer hablar a unos con otros en todos los niveles”* (Página 12, 6/04/02).

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre las nociones de participación en las organizaciones, presentamos un concepto ‘ampliado’ de colegialidad, y sugerimos potenciales líneas de acción para mejorar el gobierno universitario que contribuyan a la construcción de la universidad como una comunidad humana y humanizadora al servicio de una sociedad necesitada de orientación y respuestas a sus problemas acuciantes.

¿Sólo dos opciones?

No nos proponemos realizar un análisis exhaustivo de las causas de los problemas que enfrenta la universidad. En general para todos los países latinoamericanos es frecuente señalar el exceso de diagnóstico y la falta de acciones de superación. Así, en un documento del BID se apuntaba: *“Incluso entre los que concuerdan sustancialmente en la identificación de las deficiencias que deben subsanarse, no hay necesidad alguna de coincidir o discutir incesantemente sobre el origen de tales deficiencias, puesto que los distintos observadores pueden percibir, legítimamente, orígenes dispares de las mismas”* (de Moura Castro y Levy, 1997: 8).

Nuestra atención se centra en la exploración de algunas líneas de acción para mejorar la calidad del gobierno universitario. Son muy pocos los estudios que se acercan a esta problemática, y la mayor parte se centran en dos aspectos: la relación entre las universidades públicas y las autoridades (alcance de la autonomía institucional) y aspectos presupuestarios (Balán, 1993).

El funcionamiento de las universidades públicas y las tendencias imperantes en las últimas décadas (Levy, 1997) reducen los modelos de análisis al político y al de mercado. El isomorfismo institucional (DiMaggio y Powell, 1983) que caracterizó al sistema argentino luego de la Reforma de 1918, apenas fue conmovido por la aparición de las primeras universidades privadas luego de los ácidos deba-

tes de fines de los años 50 (Ciria y Sanguinetti, 1983). La nueva ola de universidades privadas en los años 90 aportó una mayor variedad, pero el mismo desarrollo de una agencia de evaluación y cooperación, ha acentuado las fuerzas isomórficas, por otra parte ya observadas hasta en el sistema diverso por excelencia vigente en Estados Unidos (Morphew, 2002).

La 'lógica' del modelo político se ha manifestado en nuestros días como sumamente perjudicial para las instituciones universitarias. No se trata de poner en entredicho el presupuesto democrático de los sistemas participativos (McCaffrey et al., 1995: 607), sino señalar el inmovilismo que conlleva la defensa de los principios reformistas (Vanossi, 1989: 192) y la falta de apertura hacia otras experiencias que señalaban Pérez Rasetti y Follari (1995).

Refiriéndose en general a la universidad latinoamericana se dice en el documento del BID: *"existe en grado indebido la penetración política partidista en las instituciones educativas (...) Por otra parte, observar que hay ciertos tipos de participación que menoscaban los buenos incentivos no significa justificar un ataque general contra el sistema decisorio democrático"* (de Moura Castro y Levy, 1997: 28).

La misma observación fue realizada por el rector electo de la UBA al proponer que debía ser 'despartidizada': *"también dije que hay que politizar la universidad: entiendo por eso que hay que tratar de que sea lo más pública posible. Hoy la universidad es presa de intereses privados"* (Página 12, 6/04/02).

Lo cierto es que tal como se describe en la bibliografía (Hardy, 1991) el modelo político se puede caracterizar del siguiente modo: la meta más preciada es la adquisición de recursos; la motivación predominante es el propio interés; el poder está fragmentado en los grupos de interés; control de la organización 'imponiendo' el poder adquirido; toma de decisiones a través de negociaciones y mayorías frágiles.

El modelo latinoamericano de gobierno universitario ha mostrado notables deficiencias: *"los actuales sistemas de presupuestación y distribución de recursos a menudo se entrelazan con determinados modelos de gobierno institucional en un nocivo ciclo de impunidad (...) La mayor parte del financiamiento de las universidades públicas se basa en la influencia política ..."* (de Moura Castro y Levy, 1997: 27).

En el discurso de los '90, la única opción válida a las limitaciones del modelo político pareció pasar por la corriente privatizadora (Levy, 1997), que se identifica con la racionalidad en la dirección, técnicas de planeamiento estratégico, vocabulario del mundo de los negocios, y en general con su lógica de mercado.

Aunque se haya presentado como una novedad en Latinoamérica y Europa, donde rigieron sistemas altamente centralizados y estatizados, era una visión ampliamente extendida desde décadas anteriores en los Estados Unidos (Caplow y McGee, 1958). Lo cierto es que su difusión masiva y su imposición por los organismos multilaterales, cobró fuerza al final del siglo pasado.

Tampoco fue una novedad para las universidades privadas argentinas, que a lo largo de su corta existencia han debido financiarse únicamente con los ingresos generados por el cobro de matrículas académicas, y su concentración en las actividades 'rentables': carreras de grado en las ciencias sociales, y en los años noventa, en los posgrados (García de Fanelli, 2000).

Incluso podríamos analizar el grado en que importantes propuestas del movimiento reformista (en su origen y no en la versión híbrida actual) tienen el mismo sustrato filosófico. Por ejemplo si repasamos los discursos y documentos de los protagonistas (del Mazo, 1967), la periodicidad de la cátedra, la docencia libre, etc., se plantean según la lógica de la competencia y del darwinismo que dominaba el liberalismo de fines del siglo XIX y principios del XX. También el principio de la 'supervivencia del más fuerte' ha sido un rasgo de la universidad estatal (Altbach, 1999), y el protagonismo estudiantil podría ser analizado como germen de la evolución hacia el concepto de 'consumidores', aunque a muchos esto les pese. No son más que posibles líneas de análisis que queremos avanzar tentativamente aquí, pero que bien podrían llevar a enriquecer el discurso de lo 'políticamente correcto' a la hora de pensar en la universidad argentina.

Tomando en cuenta las mismas dimensiones que usamos para describir el modelo político, podemos afirmar respecto al modelo racional o de mercado lo siguiente: la meta principal es maximizar la eficacia; la motivación se reduce a aspectos económicos, con cierta apertura hacia dimensiones psicosociales de los individuos; una concepción centralizada y jerárquica del poder; acento en la supervisión y control; y optimización de los recursos.

Tal como algunos autores recientes han señalado (Sporn, 1999), pensamos que en el proceso de adaptación a un entorno más complejo y agresivo, las universidades tienen otras opciones superiores a los modelos de gobierno político y de mercado hasta ahora analizados. Esa alternativa supone renovar la vieja tradición de la colegialidad, dentro de una cultura participativa, que se manifieste entre otros aspectos en equipos de gobierno, por contraposición a la concepción individualista de la dirección y liderazgo todavía predominante en la universidad argentina.

Participación y colegialidad

Las universidades tienen desde su mismo origen una larga trayectoria de gobierno compartido (Bensimon y Neumann, 1993). Sin embargo la conducción de las instituciones, al menos en los últimos dos siglos, y especialmente en las últimas décadas, puede describirse perfectamente como un proceso no colaborativo, ya sea operando dentro de las normas del liderazgo jerárquico (especialmente en el sector privado) o del colectivismo o sistemas representativos (por ejemplo en las universidades estatales). Como un trabajo reciente afirmaba al menos respecto a los Estados Unidos, *“el liderazgo participativo ha sido muy poco común en la mayor parte de las universidades”* (Kezar, 2001: 85).

Muchos autores reconocen la necesidad de esta visión plural, de la dirección de las organizaciones y en concreto de las universidades, por razones de eficacia y supervivencia ante un entorno complejo y amenazante (Clark, 1998). Cabe también una argumentación desde los fundamentos o elementos esenciales de la universidad como comunidad de personas cumpliendo de un modo específico su misión educadora y de profundización del conocimiento (Parker, 1998).

Existen una gran cantidad de definiciones de participación. Dachler y Wilpert (1978) identificaron cinco propiedades centrales de los sistemas participativos, a las que McCaffrey y sus colegas (1995) adicionaron una sexta característica que nos parece muy relevante en nuestra visión: la aspiración de llegar a un nivel más alto en lo que hace al respeto mutuo y al cuidado de unos para con otros, que torna inaceptable que una mayoría imponga costos desproporcionados sobre una minoría.

Tradicionalmente la colegialidad fue el modo de entender la participación en las universidades, aunque limitándola a los profesores, como dominantes de la institución. La Reforma de 1918 fue innovadora al reconocer a los estudiantes un grado de participación no visto en otras latitudes. Sin embargo, no se produjo un desarrollo institucional de la colegialidad, sino que se limitó al activismo político (Mollis, 1997).

Hay dos aspectos muy importantes que hacen que la colegialidad sea algo distinto de la pura ‘forma’ democrática: se ejerce en una organización en lugar de una sociedad o comunidad políticamente organizada, y además se trata de una organización formada por profesionales (Bess, 1992).

Tabla 1: Colegialidad ampliada

	Tradicional	Formal	Ampliada
Cultura	Estamental	Democrática	Integradora
Expresión participativa por excelencia	Senado Académico	Asamblea universitaria	Equipos directivos complejos
Protagonistas centrales	Profesores	Grupos políticos	Todos los actores
Visión	Aristocrática	Populista	Responsabilidad y servicio
Toma de decisiones	Consenso	Negociación, alianzas	Mecanismos participativos
Interés dominante	Académico	Compromiso político	Construcción de una comunidad educativa

En nuestra concepción de la colegialidad ampliada (respecto a la ‘tradicional’ limitada a los profesores, y la ‘formal’ reducida a la representación democrática) nos estamos refiriendo a un modo particular de controlar e integrar la organización, con la autoridad requerida para algunas actividades distribuida en una manera única que usualmente comporta la asignación de derechos de participación a los miembros de la institución, para promover el logro de un bien común coordinando la acción de todos y cada uno.

En un gobierno colegial, el poder básicamente es un bien y un deber compartido. Se encuentra alejado del estilo autocrático que favorece la concepción de la universidad como organización de mercado. También se diferencia del poder ‘fragmentado’ y en equilibrio inestable que caracteriza al modelo político.

La estructura colegial no es la simple evaluación por los pares, sino el sistema de revisión conjunta entre los que tienen derecho a participar en la decisión según sus distintas funciones en la comunidad universitaria (profesores, estudiantes, personal, graduados, empresas, gobiernos). Sin embargo esta responsabilidad compartida es una condición necesaria pero no suficiente para afirmar que existe una verdadera colegialidad. Existirá de acuerdo al modo en que la estructura sea utilizada, ya que al ser un instrumento para la acción, sus resultados dependerán de las intenciones de quienes la actualicen.

Concretamente de las normas y valores sostenidos por los directivos, profesores, estudiantes y personal. La dimensión de la cultura organizativa que se muestra como determinante en gran medida de la estructura colegial es el nivel de confianza entre los integrantes de la institución y con los directivos, lo que está en estrecha relación con la motivación: la capacidad de moverse por un interés común, que busca el bien de la institución y todos sus integrantes.

Esta confianza y calidad motivacional requieren aprendizajes desafiantes para la conducta imperante en la universidad argentina, y en primer lugar ejemplaridad en la conducta. En otros trabajos (Durand y Pujadas, 2001b) hemos explorado la constitución de equipos directivos complejos como un camino para renovar la cultura institucional, favoreciendo los valores que la fortalezcan como comunidad capaz de dar luz y servir al resto de la sociedad.

Más que en nuevas disposiciones formales sobre mecanismos de elección en el caso de las universidades estatales o de selección en las privadas, nuestro análisis se ha centrado en algunas dimensiones culturales de la organización y el fenómeno del liderazgo.

Siguiendo un interesante estudio de Bensimon y Neumann (1993) en nuestro trabajo mencionado antes, consideramos que los equipos directivos complejos son quienes logran desarrollar tres dimensiones principales: utilitaria o centrada en las tareas, psicosociológica y cognitiva. El modelo racional o de mercado con su acento en los resultados y control jerárquico, limita los equipos a la función utilitaria, y en algunos casos atiende a ciertas dimensiones de las relaciones humanas. La dinámica política, por el contrario, si bien podría posibilitar la presencia de múltiples perspectivas diferentes, torna dificultoso el comportamiento abierto, al predominar los intereses de grupo.

Un equipo directivo complejo, en el que se da una relación auténticamente colegial, supone por parte del líder o quien lo preside una elevada calidad motivacional, capaz de fomentar aprendizajes positivos indispensables para la supervivencia de la institución (Durand, 1997) ♦

Referencias bibliográficas

AA.VV. (1989). *La Reforma Universitaria 1918-1988*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia de la Nación - Universidad Nacional de Córdoba - Fundación Friedrich Ebert, Legasa.

AA.VV. (1995). *Debates sobre el futuro de la educación y el conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Biblos. FUECO Fundación de Estudios Educativos Culturales y de Comunicación.

Altbach, Philip (1999). "Survival of the fittest. University of Buenos Aires". *Change*, 31: 17.

Balán, Jorge. (1993). "Governance and finance of national universities in Argentina: current proposals for change". *Higher Education*, 25: 45-59.

Bensimon, Estela y Anna Neumann. (1993). *Redesigning Collegiate Leadership. Teams and Teamwork in Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Bess, James (1992). "Collegiality: Toward a Clarification of Meaning and Function", en John Smart (Ed.): 1-36.

Caplow, Theodore and Reece J. McGee. (1958). *The Academic Marketplace*. New York: Basic Books.

Ciria, Alberto y Horacio Sanguinetti (1983). *La Reforma Universitaria /1 (1918-1983) Antología*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Clark, Burton (1998). *Creating Entrepreneurial Universities*. Oxford: IAU Press, Pergamon.

Dachler, H. Peter y Bernhard Wilpert. (1978). "Conceptual Dimensions and Boundaries of Participation in Organizations: A Critical Evaluation". *Administrative Science Quarterly*, 23: 1-39.

de Moura Castro, Claudio y Daniel C. Levy. (1997). *La educación superior en*

América Latina y el Caribe. Documento de estrategia. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., Diciembre 1997 – N° EDU-101.

Del Mazo, Gabriel (comp.). (1967). *La Reforma Universitaria – Tomo I. El Movimiento Argentino.* Lima: Universidad Mayor de San Marcos. 3ra. Edic.

DiMaggio, Paul y Walter Powell. (1983). "The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields". *American Sociological Review*, 48(2): 147-160.

Durand, Julio y Carlos Pujadas (2001a). "La colegialidad en el gobierno de la universidad. La participación a través de equipos directivos complejos", *ISA Subcomité Iberoamericano del RC 10, XIV Seminario Internacional de Sociología*, San Juan, 27-30 de junio de 2001.

Durand, Julio y Carlos Pujadas (2001b). "Complejidad cognitiva y funcional de los equipos directivos y colegialidad en el gobierno universitario. El caso de un equipo rectoral", *II Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*, Mar del Plata, 6-8 de diciembre de 2001.

García de Fanelli, Ana (2000). "Estudios de posgrado en la Argentina: Una visión desde las maestrías de Ciencias Sociales". *Nuevos Documentos CEDES 2000/3.* Buenos Aires: CEDES.

Gertel, Héctor (1991) "Issues and perspectives for higher education in Argentina in the 1990s". *Higher Education*, 21: 63-81.

Hardy, Cynthia. (1991). "Pluralism, Power and Collegiality in Universities". *Financial Accountability & Management*, 7(3): 127-142.

Kezar, Adrianna (2001). "Investigating Organizational Fit in a Participatory Leadership Environment". *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23(1): 85-101.

Levy, Daniel C. (1997). "Issues and Concepts" en Lewis A. Tyler et al. (Ed.), pp. 17-42.

McCaffrey, David, Sue Faerman y David Hart. (1995). "The Appeal and Difficulties of Participative Systems". *Organization Science*, 6(6): 603-627.

Mollis, Marcela. (1997). "Argentina" en Tyler (Ed.): 155-165.

Morphew, Christopher (2002). "'A Rose by Any Other Name': Which Colleges became Universities". *The Review of Higher Education*, 25(2): 207-223.

Página 12, 4/04/2002, "El desafío es reconstruir la UBA después de 16 años de decadencia".

Página 12, 6/04/2002, "La universidad está presa de los intereses privados".

Página 12, 2/05/2002, "Si no se transforma, la UBA se cae".

Parker, Jo Ellen (1998). "Leading as scholars & educators: The case for collaboration". *Liberal Education*, 84(4): 8-15.

Pérez Rasetti, Carlos y Roberto Follari. Coordinación de Irma Parentella (1995). "Alternativas para la educación superior" en AA.VV., *Debates sobre el futuro de la educación*.

Smart, John (Ed.). (1992). *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Volume VIII*. New York: Agathon Press.

Sporn, Barbara. (1999). "Towards More Adaptive Universities: Trends of Institutional Reform in Europe". *Higher Education in Europe*, XXIV (1): 23-33.

Tyler, Lewis et al. (eds.). (1997). *Higher education in Latin America*. New York: Garland Publishing.

Vanossi, Reinaldo. (1989) "Balance de los 70 años de la Reforma Universitaria" en AA.VV., *La Reforma Universitaria 1918-1988*, pp. 191-197.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año III- N° 1-2 (5-6/2002) / pp. 69- 84

La legislación universitaria como organizador de la toma de decisiones. Complementariedad o paradoja en órganos colegiados

Ivonne L. Bianco

Universidad Nacional de Tucumán
e-mail: ibianco@arnet.com.ar

Resumen

El tema a desarrollar indaga la relación entre la normativa vigente en el ámbito universitario como una dimensión que adquiere el carácter de premisa para la toma de decisiones. Se parte del supuesto que las normas constituyen un organizador que ordena, regula, orienta y condiciona las prácticas sociales en la organización aunque, no agota la comprensión e interpretación del fenómeno mismo, dado que en las prácticas institucionales el posicionamiento de los sujetos las re-crea más allá de los márgenes instituidos.

Las normas que rigen la vida universitaria establecen premisas basadas en una visión tradicional de la organización, lo cual condiciona su potencialidad transformadora de la realidad. Si bien ninguna norma, ninguna ley por sí sola, puede cambiar la realidad, como expresión de una política puede encorsetar o facilitar el desarrollo de la toma de decisiones.

El proceso de institucionalización de la Universidad permite visualizar el carácter dialéctico de lo instituido y lo instituyente y distinguir dos situaciones en las que, según quien ejerza la acción de fuerza o poder variará hacia la complementariedad o la paradoja.

El entrecruzamiento de las perspectivas *diacrónica* y *sincrónica* en la normativa permite considerar las premisas que generan procesos de *tensión* en la toma de decisiones, las que se analizan en tres planos interconectados. El primero, se refiere al *contexto interinstitucional* en el que se encuentra inserta la Universidad caracterizada por un proceso de articulación vertical y horizontal. En un segundo

plano, se ubica la *institución* en singular, con sus formas particulares que dan sentido y significación a la estructura de relaciones sociales y la vinculan con el orden social mayor. Por último, encontramos el plano de los *sujetos* en el que se expresan los valores y creencias y las formas particulares de conocimiento y experiencia.

Abstract

The topic to be developed studies the relationship of the norms in use in the University environment as a dimension that takes the character of premise in order to make decisions. We start with the assumption that the rules are an organizer that puts things in order, regulates, orientates and conditions social practices in the organization, though does not exhaust the comprehension and interpretation of the phenomenon itself, since in institutional practice the placing of the subjects recreates them beyond the set margins.

The rules that regulate university life establish norms based on a traditional view of the organization which conditions its reality transforming potentiality. Though no norm, no law by itself can change reality, as a political expression can bind or facilitate the development of decisions.

The process of University institutionalization permits to visualize the dialectical character of the institutionalized and the institutionalizing and to perceive two situations through which, according to who the executor of power, or force, is, will change towards complementation or paradox.

Through the process of intercrossing the diachronic and synchronic perspectives in the norm it is possible to consider the premises that create situations of tension in making decisions, which are analyzed in three interconnected levels. The first refers to the interinstitutional context in which we find the university characterized by a process of vertical and horizontal articulation. In the second level, we find the institution in singular, with its own characteristics, which give sense and meaning to the structure of social relationships and connect it with the higher social order. Finally, we find the level of the individual subjects in which the values and beliefs and the particular forms of knowledge and experience are realized.

Palabras claves: universidad - normativa – organizador - toma de decisiones

Keys words: university – normative – organizer – taking decisions

Introducción

La educación superior universitaria tiene una amplia trayectoria en el desarrollo de conocimientos en y sobre diferentes ámbitos de las ciencias y de los sujetos sociales, pero tiene una deuda pendiente con el saber acerca de su propio

funcionamiento institucional, de los mecanismos y estrategias que utiliza para diagnosticar, planificar, resolver situaciones y de la asignación de significados que los sujetos construyen y atribuyen a sus prácticas sociales.

En tal sentido, se parte del supuesto de que los procesos de transformación universitaria, y los caminos para lograrla, se relacionan con la posibilidad de apropiación que los sujetos establecen sobre su hacer, a través de un proceso de reflexión crítica sobre los mismos, y considerando que, sus posibilidades individuales están condicionadas por los fenómenos estructurales que atraviesan la vida institucional.

El tema¹ a desarrollar se corresponde con una problemática mayor que aborda la línea de análisis de la toma de decisiones en el ámbito universitario. En la amplitud de este contenido se indaga la relación de la normativa vigente en el ámbito universitario como premisa para la toma de decisiones. En tal sentido orienta, pauta la acción, concede ciertas pistas para explicar el fenómeno, pero *“naturalmente a pesar de su minuciosidad, lo legalmente instituido cede unos márgenes. No todo puede ser normativizado ni tampoco lo legislado puede llevarse rigurosamente a la práctica”* (Trilla, 1999: 59).

Se parte del supuesto de que las normas constituyen un organizador² que ordena, regula, orienta y condiciona las prácticas sociales en la organización, aunque no agota la comprensión e interpretación del fenómeno mismo, dado que en las prácticas institucionales el posicionamiento de los sujetos las recrea más allá de los márgenes instituidos.

Precisiones metodológicas

Dada la amplitud del tema en cuestión, es necesario realizar precisiones metodológicas que son las siguientes:

a- La legislación universitaria consultada tuvo en cuenta dos perspectivas. Una de carácter *diacrónica* en la que se analizaron las leyes y decretos de nivel

1 El tema refiere un aspecto a considerar en la investigación en proceso de la tesis doctoral: 'El proceso de toma de decisiones en la Universidad. Condiciones, componentes y criterios de la organización académica en la Universidad Nacional de Tucumán'.

2 El concepto de organizador alude a un aspecto, hecho o conjunto de hechos que operan como un polo de atracción y provocan la ordenación de relaciones y acciones dentro de una pauta en la que adquieren sentido (Fernández, 1994: 85).

nacional desde los inicios de la Universidad en nuestro país en 1885 a la fecha. A su vez, desde una perspectiva *sincrónica* se contrastó con las resoluciones y estatutos de la Universidad Nacional de Tucumán. Las dos perspectivas, entrecruzadas, registran el atravesamiento de cuatro *analizadores*:

1. El Consejo Superior en el gobierno de la Universidad. Relación de la Universidad con el Estado.
2. El Consejo Superior: integración de sus miembros y duración de sus mandatos. La representatividad de sus miembros.
3. El Consejo Superior y los mecanismos de elección de los consejeros.
4. El Consejo Superior y sus atribuciones. La toma de decisiones.

En este trabajo se realiza un análisis tomando en consideración básicamente el punto referido a las atribuciones del Consejo Superior y su relación, como premisa, para la toma de decisiones.

b- En el amplio campo de la organización y gestión, nuestra unidad de análisis en el ámbito académico universitario, lo constituyen los órganos colegiados³ y específicamente el Consejo Superior⁴ como un componente de la estructura ubicado en el ápice estratégico⁵ de la organización con el mayor poder de decisión e integrado por representantes de los diferentes estamentos universitarios y de los máximos referentes de la gestión- rector y decanos.

c- Los sujetos de referencia son los Consejeros Superiores, los que muestran en la integración del órgano colegiado la siguiente composición: un primer subgrupo integrado por el rector de la Universidad y los decanos, los que denominamos representantes de la gestión, dado que su pertenencia al cuerpo colegiado procede precisamente de su designación en esos cargos. En el caso que estamos analizando sobre un total de 31 miembros los representantes de la gestión constituyen el 40% del total de miembros del órgano colegiado. El otro subgrupo está

3 En la actualidad los órganos colegiados que delimita el Estatuto Universitario de 1995 de la UNT son: la Asamblea Universitaria, Honorable Consejo Superior y Honorable Consejo Directivo. Este último se constituye en el ámbito de las facultades.

4 En la estructura de gobierno de la Universidad el Consejo Superior existe desde la primer ley universitaria de 1885. Su integración fue variando en los diferentes períodos históricos adoptando básicamente dos formas diferentes: una primera constituida con la participación de representantes de los diferentes estamentos universitarios y los representantes de la gestión y una segunda constituida con la representación de las figuras máximas de los órganos de gestión, rector y decanos.

5 Concepto tomado de Mintzberg (1995: 50). El ápice estratégico se ocupa de que la organización cumpla, efectivamente, con su misión y de que satisfaga los intereses de las personas que controlan o tienen algún poder sobre la organización.

integrado por los representantes de cada uno de los estamentos que componen la institución universitaria. Siguiendo con el caso que estamos trabajando la representación de los consejeros, que constituye el 60% restante de la composición del cuerpo colegiado, adopta la forma de nueve docentes -tres por los docentes titulares, tres por los asociados y adjuntos y tres por los auxiliares-, seis representantes estudiantiles, dos representantes por los graduados y uno por el personal no docente o administrativo con voz y voto en asuntos administrativos y otros que le competan (Estatuto de la Universidad Nacional de Tucumán, 1995 - art.10).

Lo normativo y reglamentado, en la institución universitaria, constituyen dimensiones de regularidad y recurrencia de ciertos ordenamientos sociales que instauran en la legalidad un principio que ejerce presión -violenta o no- según el grado de aceptación o resistencia en los sujetos que toman decisiones.

Como proceso instituido, lo normativo y reglamentado, es un punto de partida, un conjunto de estrategias racionales de la organización que intentan ordenar lo imprevisto e inestable en la naturaleza compleja y diversa de la institución mientras que, como proceso instituyente, buscado, reconocido como potencia organizante, reconoce los significados y valores subyacentes en los sujetos (Garay, 1997).

Algunas cuestiones a considerar

En el entrecruzamiento de las dos perspectivas mencionadas la *diacrónica* y la *sincrónica* en la normativa que figura en el anexo, se encontraron referencias que permiten considerarla como premisas que generan procesos de *tensión* en la toma de decisiones. Esta tensión entre partes que ejercen una acción de fuerza o de poder una sobre la otra, variará en su intensidad según las condiciones socio históricas en las que se desenvuelven, lo cual da matices que no pueden evaluarse en este trabajo.

Por otra parte, estas situaciones de tensión no presuponen más que lo que planteamos. Son premisas que en su interacción, predisponen la aparición de conflictos. En virtud de ello suponemos que la relación entre las partes o elementos es dinámica y complementaria y no una confrontación estática entre dos extremos.

Estos estados o momentos de tensión reconocidos en el proceso de institucionalización de la Universidad permiten visualizar el carácter dialéctico de lo instituido, de lo dado, de lo organizado con lo instituyente como potencia organizante, diferente, deseada. En este proceso de institucionalización pueden distinguirse dos situaciones. Una en la que la tensión evidencia el poder de *“la fuerza innovadora de lo instituyente por lo instituido, en el que aparecen reglas nuevas, que permiten que la institución se perpetúe”* (Petit, 1984); y otra en la que la tensión que ejerce lo instituyente, desde diferentes planos, no modifica lo instituido y se mantiene la situación existente con una polarización de fuerzas estables, inertes y opuestas una a la otra. Kemmis y Fitzclarence, citados por Mc Laren (1984: 204) consideran al primer caso de complementariedad y el segundo caso de paradoja.

Los planos que inciden y se manifiestan en estos procesos de tensión tienen, a los efectos de nuestro trabajo, un carácter analítico; en la práctica están interconectados y relacionándose entre sí, influyendo y modificando permanentemente las condiciones estructurales de una situación en particular.

Condicionados por los procesos macroestructurales que se desarrollan en un tiempo y espacio, consideraremos tres planos interconectados entre sí. El primero se refiere al *contexto interinstitucional* en el que se encuentra inserta la Universidad caracterizado por un proceso de articulación vertical entre la institución universitaria y el centro definido en el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y con organismos intermedios que suelen mediar en esta relación como son en estos momentos el Consejo de Universidades, el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Universidades Privadas y los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior⁶. Un segundo proceso, que caracteriza el contexto interinstitucional, es el de articulación horizontal en el que la Universidad se relaciona con otras instituciones del nivel superior o de otros niveles del sistema educativo.

En un segundo plano se ubica la *institución* en singular con sus formas particulares que dan sentido y significación a la estructura de relaciones sociales y que la vinculan con el orden social mayor. Por último encontramos el plano de los *sujetos* en el que se expresan los valores y creencias y las formas particulares de conocimiento y experiencia. Son las prácticas de los sujetos las que generan, reproducen y transforman las instituciones pero al mismo tiempo el individuo no

⁶ Estos organismos están previstos en la Ley de Educación Superior N° 24521/1995, en los artículos 10, 72 y 73.

puede advenir como ser humano sino es apuntalándose en el campo social mediado por las instituciones.

1- Puntos de tensión en el contexto interinstitucional entre las decisiones del Ministerio de Educación de la Nación y las decisiones a nivel de la Universidad

En las perspectivas de contrastación sincrónica y diacrónica se observa que existe en las decisiones que adopta la Universidad, un acentuado proceso de convalidación de las políticas educativas nacionales fijadas por el Poder Ejecutivo Nacional y/o por el Ministerio de Educación y Cultura. En la práctica esta situación deriva en un fortalecimiento de una dependencia externa a la institución universitaria, y evidencia no sólo los escasos alcances de la autonomía universitaria, sino también revela una subordinación a las políticas centrales en un espacio cultural dominado por el desconocimiento y el sometimiento.

Muchas son las ejemplificaciones que vienen al caso de esta afirmación. Se toma a modo de ilustración las atribuciones que tiene el Consejo Superior, definidas como las especificaciones que se establecen en la normativa y que regulan, tanto las posibilidades como las restricciones en el desempeño de una función. Una connotación generalizada que se encuentra en la legislación universitaria nacional es la prescripción de las atribuciones que corresponden al Consejo Superior, excepto en el período comprendido entre 1955/66 y en la actual Ley universitaria N° 24591/95. Esta situación da cuenta por una parte, de la concepción predominante, con visos de centralización en la que se basó la organización institucional universitaria y, por otra parte, de la idea de que una estructura homogénea y uniforme asegura un desarrollo ingenuamente igualitario para el conjunto de las Universidades.

Estas atribuciones, levemente esbozadas en un artículo de la primera Ley universitaria de 1885, fueron creciendo cuantitativamente con el tiempo, acentuando así una tendencia normativa cada vez más particularizada y específica. El aumento de las atribuciones no modificó la tipología de las mismas, que evidencian una tendencia a fortalecer aquellas que corresponden al ámbito ejecutivo más que a las del ámbito legislativo, acrecentando los aspectos de regulación normativa por sobre los referidos a la formulación de políticas marco. Asimismo, esta situación da cuenta de que la prescripción de atribuciones desde el nivel

nacional, acota la toma de decisiones de los órganos colegiados al definir sus funciones. Sin embargo cuando estos órganos tienen posibilidad de definir y modificar sus atribuciones, tiende a reproducir la organización existente o plantearlas con leves cambios, soslayando las posibilidades de una transformación más profunda.

Aún en los casos en que la legislación nacional permitió (re)definir el ámbito de las atribuciones del Consejo Superior se observan en la normativa de la Universidad Nacional de Tucumán, las dificultades que existieron y aún existen para (re)conceptualizar nuevos procesos de organización y gestión en la vida institucional, lo que evidencia que, en los momentos de delegación de poder a los órganos colegiados, éstos tienden a concentrar el poder en sí mismos, y/o al nivel de las atribuciones de los órganos personales de la gestión (Rector y Decanos), reproduciendo relaciones de dominación y perdiendo de esa manera la posibilidad de resignificar espacios de cambio y transformación institucional.

En la perspectiva del fortalecimiento del proceso de centralización en el ámbito institucional -unido al escaso desarrollo de las atribuciones legislativas referidas a diseños de políticas educativas de carácter anticipatorio para el conjunto de la Universidad-, en un contexto organizativo poco articulado, con ausencia de procesos de planificación estratégica y en el que se privilegia el tratamiento de los temas urgentes por sobre los importantes, las escasas posibilidades de desarrollo institucional contribuyen a aumentar el debilitamiento de la autonomía institucional y tornan vulnerable la toma de decisiones en la organización colegiada.

2- Puntos de tensión en las decisiones que se adoptan en la institución universitaria

Las consideraciones sobre la colaboración y el paradigma de colegialidad evidencian la existencia de diferentes perspectivas de abordaje. Una de ellas es la perspectiva cultural (Santos Guerra, 1993: 101) que define a la colegialidad como la acción basada en la ruptura del individualismo, la reflexión compartida y la planificación conjunta y requiere que la toma de decisiones esté basada en la colaboración, el consenso y el liderazgo; mientras que, desde una perspectiva micropolítica, se percibe al interior de los cuerpos colegiados, la existencia de grupos divididos, en los que las diferencias cobran mayor relieve que las semejanzas y *“la forma en que algunos individuos y grupos ponen en práctica sus*

valores a expensas de otros o el hecho de tener el poder y la influencia suficientes para configurar otros valores a imagen de los suyos propios constituye una preocupación clave”(Hargreaves, 1996: 215).

Podemos considerar que las metas tienen un carácter individual o de sectores, en tal sentido no podemos hablar de sujetos que se integran en torno a un objetivo compartido o a un proyecto común, sino de sujetos que realizan una participación segmentada por su procedencia, formación y compromiso con el claustro o estamento al que representan, cuando no a sectores políticos que apoyaron sus candidaturas.

En la línea de análisis que estamos realizando, de la normativa universitaria nacional y la de la Universidad Nacional de Tucumán, se registra que han crecido en extensión a través del tiempo en la prescripción de pautas que regulan los mecanismos para elegir los consejeros, duración de los mandatos, postulación, incompatibilidad, atribuciones y la representación de los diferentes estamentos contribuyendo de esa manera, más al desarrollo de la representatividad que al de la participación.

La representatividad, entendida como la posibilidad de hablar en nombre de otros, de (re) presentarlos en el debate de cuestiones atinentes a su vida institucional adquiere en el ejercicio práctico de la política universitaria un inusitado desarrollado que tiene sus bases en el interés específico demostrado en las disputas y alianzas que se establecen por los mecanismos de representación y la elección de las autoridades (autocefalia).

La representación como sistema se refiere no solo a las condiciones que deben reunir quienes representan, sino también a los mecanismos que deben respetarse para llegar al proceso de selección de los consejeros. En esa perspectiva se observa que el acento está puesto en asegurar mecanismos basados más en un proceso de índole competitiva que colegiada; por cuanto las prescripciones abordan el acto eleccionario, sumamente detallado, minuciosamente descrito y controlado para asegurar la marcha de comicios y la transparencia de elecciones de candidatos y de electores. A posteriori de la elección poco y nada da cuenta de la publicidad de sus actos en el ejercicio de la vida política y de su función pública, o de mecanismos de participación y consulta a los estamentos que se representan. Estos procesos eleccionarios llegan a poner en marcha, en la Universidad, maquinarias políticas en apoyo a determinadas fórmulas o personas y dejan al descubierto luchas de poder que van más allá de la defensa de ideas o proyectos de mejoramiento de la vida institucional. Estas luchas, verdaderas contiendas de poder de determinados grupos universitarios, que produjeron la Reforma Uni-

versitaria del 18, quedan en la discusión de la legalidad de los procesos de representación, y no de la legitimización de la participación y los mecanismos del fortalecimiento de las estructuras organizativas y de la autonomía institucional.

La pluralidad de motivos con que se defiende la participación recoge una diversidad de intereses de difícil armonización, e incluye conceptos como el que distingue Fernández Enguita (1995:162) citando a Pateman, de participación plena (cuando se comparte el poder y se participa en el individualmente), de participación parcial (cuando solo se puede influir en sus decisiones, pero no compartirlas) y de pseudo - participación (cuando los temas en cuya decisión se participa, en realidad, ya han sido previamente decididos).

Las formas de participación enunciadas adquieren el carácter a) eventual, como es el caso de las elecciones o consultas definidas por su circunstancialidad, y b) permanente, ligadas a la estructura de órganos colegiados como el Consejo Superior y el Consejo Directivo y otros tales como los departamentos de carrera, de graduados, de bienestar estudiantil, de extensión, de investigación, etcétera. Así, el tema de la participación queda agotado en sí mismo, sin un planteamiento de fondo sobre la brecha comunicativa entre los que deciden en el órgano colegiado y los que son afectados por las decisiones.

Podemos suponer que el modelo organizacional caracterizado por: la fragmentariedad de la colegialidad, el debilitamiento de las estructuras organizativas intermedias para canalizar las demandas de los diferentes estamentos, el resquebrajamiento de las pertenencias sindicales, la ausencia de procesos de autoevaluación permanentes del funcionamiento académico e institucional y las resistencias que se manifiestan para llevarlos a cabo, impiden el proceso de producción del conocimiento sobre sus acciones e impacto, reforzando de este modo el mantenimiento de las condiciones existentes. En general pareciera que las demandas de nuevas estructuras participativas se encuentran estancadas, sin embargo se advierte en algunos sectores, un discurso en el que se explicitan los procesos hegemónicos vigentes en la estructura social y en la Universidad y surge un reclamo de nuevas normativas que vinculen, los representantes de los estamentos en los órganos colegiados, con los representados.

En función de la maquinaria electoral, más que en respuesta a las demandas, las normas son revisadas o consolidadas, ampliadas o constreñidas, ocupando los espacios de discusión, de negociación y alianzas la cuestión sobre el proceso electoral: quienes votan y a través de que mecanismos. El o los grupos interesados en la contienda electoral motorizan estos asuntos, y en contrapartida los

colectivos representados parecen desactivados hasta que la maquinaria nuevamente se pone en funcionamiento.

La estructura organizativa balcanizada en cátedras, centros o institutos favorece que los docentes se encierren en sí mismo desestimulando cualquier forma de trabajo en equipo o de horizontalidad de los colectivos. En la regulación legal de la representatividad ha quedado entrapada la participación, entre una representación que cada vez se aleja más de sus representados y la imposibilidad de que todos participen conjuntamente, dejando sin desarrollo el espacio de organizaciones intermedias que reconstruyan el tejido social de las instituciones.

3-Puntos de tensión en las decisiones de los sujetos que integran el órgano colegiado

El ámbito de la vida institucional de los sujetos, espacio de las relaciones interpersonales y grupales, constituye una dimensión de análisis en la que centran su acción los consejeros superiores en sus prácticas cotidianas, *“como sujetos en los que podemos reconocer que su mundo interno se vincula con las condiciones materiales y organizacionales de la institución”* (Fernández, 1994: 38), aunque *“este reforzamiento que proviene de la instancia social, la autonomía de este orden no es absoluta y su poder organizador (...) no es total”* (Garay, 2000: 51).

Una primera cuestión relacionada con el rol del consejero nos interroga acerca de quién llega a ser consejero superior y qué capacidades fueron tenidas en cuenta por sus pares para ejercer la representación de sus demandas e intereses, *“...en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder”* (Freire, 1997: 92). Se observa que en la elección de los consejeros intervienen una serie de factores condicionantes que influyen en las valoraciones, y que se generan tanto en los procesos políticos de los ámbitos social e institucional como en las características personales que se relacionan con la posición y el posicionamiento del sujeto.

La posición del sujeto, como el lugar o rol definido, instituido, prescripto por una norma que puede o no ser escrita, adquiere en el caso del consejero superior una diferencia importante respecto a la posición que venía ejerciendo desde su rol de docente, estudiante o no docente, tanto por su actuación de carácter públi-

co, como por la significación de sus decisiones, que tienen un campo gravitacional sobre un sector amplio de personas.

Por otra parte el posicionamiento del sujeto, definido como el lugar relacionado con el contenido subjetivo, con la carga de afecto que pone el vínculo que se establece y trasciende las relaciones intersubjetivas de los pequeños grupos para ser atravesados por relaciones ligadas al poder y a factores de presión de la “*sociedad de flujos*” (Castells, 1997: 41 - 50), evidencia en el caso del consejero superior, un efecto vidriera por el carácter público al que está expuesto, y revelador de las decisiones que adopta sobre todo en aquellas cuestiones de carácter controvertido, las que unidas a ciertas situaciones de conflictividad social llegan a constituirse en el centro de miradas y presiones, procedentes del control social, que ejerce el grupo o estamento al que pertenecen, los mismos pares del órgano colegiado y también sectores políticos y/o gremiales y de la comunidad universitaria en general

Es evidente que estos canales de valoración y control no operan de manera permanente, sino que aparecen coyunturalmente en algunos casos o temas en los que las actuaciones internas del Consejo Superior trascienden esta labilidad estructural más por la información que proporcionan los medios periodísticos, que por los canales propios conectados con el fortalecimiento de los procesos de participación y a través de los cuales los sujetos discutan sus posicionamientos.

Una segunda cuestión, que aparece relacionada con el posicionamiento de los sujetos, remite al conocimiento sobre y en el rol de consejero desde el desempeño específico de esa función o de otras coadyuvantes a ella que hubieran realizado en sus prácticas profesionales, estudiantiles, o como egresado o administrativo. Este desempeño anterior o simultáneo al de consejero al que definiremos como rol de base constituye, no solo la cara visible sobre la cual sus pares obtienen datos para realizar una valoración, sino que estaría operando como una matriz en la que el sujeto va estructurando relaciones, significados y valoraciones que otorgan una lógica al quehacer institucional. En aquellos casos de consejeros que se presentan a elecciones por reiteración de mandato se añade a esta valoración primaria un juicio sobre su desempeño como consejero.

No obstante las apreciaciones realizadas, estos datos no agotan las circunstancias que definen u orientan el voto por determinadas personas. Existen otros mecanismos de selección vinculados a mandatos partidarios, gremiales y de grupos que responden a otros criterios en los que las condiciones personales constituyen un factor complementario pero no determinante. Son estos mandatos, que subyacen internamente como representaciones a viva voz, los que divi-

den, enfrentan o unen a los sujetos de la institución. Algunos procesos electorarios alcanzan ribetes dramáticos de reclamos y protestas de uniones y separaciones, existe también un sector de integrantes de la comunidad universitaria, que se mantiene al margen de estas cuestiones y evidencia desconocimiento y/o desinterés.

Es dable pensar que si la función de consejero incorpora un conocimiento específico a través de su desempeño, la reiteración de mandato significa, desde el punto de vista del sujeto, una capitalización personal y desde el órgano colegiado, que no sufre retrasos con el recambio de personas, una capitalización social.

Este conocimiento como construcción social profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder permite al sujeto introducirse en los saberes específicos del rol así como a otras cuestiones referidas al funcionamiento del cuerpo y vinculadas a la resolución de los mecanismos de poder, a las alianzas y acuerdos que establecen hegemonías políticas y al enquistamiento de personas y sectores en nichos fortalecidos en los órganos colegiados.

Como contrapartida están los sujetos que tienen una permanencia relativamente corta, por los mandatos legales establecidos- como es el caso de los estudiantes que renuevan su período anualmente frente a los otros consejeros que lo realizan cada dos años-, situándose, desde la legalidad en condiciones de desigualdad.

Las relaciones circunscriptas al aprendizaje, que caracterizan una institución educativa, tienen en el espacio organizacional de los órganos colegiados a representantes del ámbito académico que desempeñan roles ligados a la toma de decisiones de políticas públicas desde perspectivas que no son neutrales ni asépticas.

Así, los órganos colegiados se constituyen en lugares donde las relaciones que gobiernan la vida en una institución reflejan las restricciones y limitaciones que los individuos y grupos experimentan, así como las relaciones asimétricas de poder. La naturaleza conflictiva se explica, no solo desde las breves referencias que actúan como premisas desde la norma, sino porque está atravesada por los procesos estructurales del macrosistema político, social y económico y por los procesos micropolíticos que caracterizan las relaciones institucionales.

El conflicto como *“el tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes”* (Jares, 1991:108) se reconoce como algo natural e inherente a

todo tipo de organizaciones, se configura como un elemento necesario para el cambio y la transformación.

A modo de síntesis, hemos de señalar que las normas que rigen la vida universitaria tienen premisas basadas en una visión tradicional de la organización, lo cual condiciona su potencialidad transformadora de la realidad. Si bien ninguna norma, ninguna ley por sí sola puede cambiar la realidad, como expresión de una política puede encorsetar o facilitar el desarrollo de innovaciones o de transformaciones profundas. Sin embargo, el verdadero proceso de cambio tiene lugar en las prácticas cotidianas, en el clima ideológico que lo sustenta, en las relaciones de fuerza y de poder que se entraman en la institución y para ello es importante conocer y comprender el funcionamiento de las instituciones a las que pertenecemos aunque *“conocer no evita el dolor que produce el encuentro con un saber más verdadero”* (Garay, 1996: 133) ♦

Referencias bibliográficas

Castells, Manuel y col. (1997). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Fernández Enguita, Marcos (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. España: Fundación Paideia y Ediciones Morata SL.

Fernández, Lidia (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, Paulo (1997). Educación y participación comunitaria. En Manuel Castells y col. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Garay, Lucía (1997). *Algunos conceptos para el análisis de las instituciones educativas*. Material de circulación interna del curso de postgrado Análisis institucional de la educación y sus organizaciones. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Garay, Lucía (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Mc Laren, Peter (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.

Mintzberg, Henry (1995). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel Economía.

Petit, Francois (1984). *Psicosociología de las organizaciones*. Barcelona: Herder.

Rodríguez Jares, Xavier (1996). El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares. En Domínguez Fernández, G y Jesús Mesanza López (Ed.). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.

Santos Guerra, Miguel A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.

Trilla, Jaume (1999). *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año III- N° 1-2 (5-6/2002) / pp. 85- 92

El grupo interno. Un modo de concebir el aparato psíquico

María Ernestina Leone
Sonia Ema Martí
Martha Elena De Gregorio
Universidad Nacional de San Luis
e-mail: meleoneunsl.edu.ar

Resumen

La noción de grupo interno acuñada por Pichon Rivière se refiere a una estructura organizada de representaciones de vínculos cuya interacción con el grupo externo contribuye a su modificación progresiva por efecto de la acción recíproca.

Concebir el aparato psíquico como un grupo interno ofrece un modelo para pensar el hombre entramado en el contexto social. Al incorporar la dimensión sociocultural con sus múltiples determinantes enriquece la comprensión y la interpretación de los fenómenos psicológicos.

De esta manera el concepto de grupo interno constituye uno de los aportes teóricos al psicoanálisis que ha permitido pensar la clínica desde una "perspectiva vincular".

Abstract

Pichon Rivière concept of internal group refers to an organized structure of bond representations which interaction with the external group contributes to its progressive modification by the reciprocal action.

The conception of the psychical apparatus as an internal group is a modelo in which the man is embedded in the social context. The incorporation of the sociocultural dimension with its multiple determinants enhances the comprehension and the interpretation of psychological phenomena.

Thus, the concept of internal group is one of the psychoanalysis theoretical approaches that has allowed to view the clinic from a "bond perspective".

Palabras claves: aparato psíquico - contexto social - vinculo - grupo interno – fantasía inconsciente

Key works: psychical apparatus – social contex – bond – internal group – unconscious fantasia

Introducción

El concepto de grupo interno constituye uno de los aportes teóricos al psicoanálisis que ha permitido pensar la clínica desde una **“perspectiva vincular”** (Arbiser, 1998), **enriqueciendo la comprensión e interpretación de los fenómenos psicológicos. Quien primero utiliza esta denominación es Enrique Pichon Rivière; posteriormente el concepto será retomado por varios autores argentinos y extranjeros.**

Antecedentes históricos

Al hacer un recorrido a través de la evolución de la perspectiva que han tenido diferentes autores frente a la antinomia individuo-sociedad, encontramos posiciones sociológicas definidas. En algunos momentos predomina el pensamiento de que el grupo o la sociedad es el resultado de una suma de individuos y su principal representante fue Gabriel Tarde; en otros momentos, se considera al individuo determinado por la sociedad o grupo, postura encabezada por Emile Durkheim. Pero es George H. Mead quien considera ambos polos de la antinomia como bordes de una unidad superando la unidireccionalidad de las explicaciones, y aunque este autor no se plantea el conocimiento de los procesos intrapsíquicos, ya que centra su explicación en la comunicación y en la cualidad simbólica del lenguaje, propone considerar la interacción recíproca entre individuo y grupo, es decir que la conducta del individuo es explicada en función de la conducta organizada del grupo social.

Estas ideas que provienen de la psicología norteamericana por una parte, junto a las nociones de objeto interno de Melanie Klein, parecen ser los antecedentes del concepto de grupo interno propuesto por Pichon Rivière, como “modelo de aparato psíquico adscrito a la perspectiva vincular” (Arbiser, 1998).

Fundamentos teóricos del concepto de grupo interno

Esta visión de la relación individuo-sociedad, como una síntesis dialéctica, aporta otra mirada a la concepción del aparato psíquico, alejado tanto del modelo representacional como del modelo objetal.

A Pichon Rivière se debe la noción de grupo interno como una manera de concebir el psiquismo configurado en la intersubjetividad, quien, junto a otros psicoanalistas que se interesaron por el conocimiento de la constitución del psiquismo en relación al ecosistema sociocultural, motivó desacuerdos con la ortodoxia psicoanalítica.

Marcos Bernard dice que el término acuñado por Pichon Rivière abreva en la psicología social y en el psicoanálisis y que, difundido rápidamente en el ambiente psicoanalítico grupal, puede ser considerado como una forma de describir la fantasía inconsciente, que no se contradice con la descripción que de ella hicieron Susan Isaacs o el mismo Freud, pero ofreciendo un matiz diferencial.

El acento puesto en la composición grupal de la fantasía, dice Bernard (1992) hace que esta teorización aparezca como especialmente aplicable a la comprensión psicoanalítica de los grupos, en la que Pichón Rivière estaba particularmente interesado y de la que fue un pionero.

Samuel Arbiser (1998) considera que los resultados de la teorización varían según el punto de partida, según se parta del individuo o de la sociedad. En el primer caso se postula la hipótesis de Eros, como una fuerza que tiende a lograr unidades cada vez mayores a partir de lo elemental; en el segundo caso, y de modo opuesto, el sujeto es considerado un “emergente” de sus grupos de pertenencia, los que a su vez constituyen versiones particulares y diversas de la organización social y de la herencia cultural.

Esta última perspectiva es la que ofrece la concepción del aparato psíquico como un grupo interno, modelo que da cuenta de una visión del hombre entramado en el contexto social.

Ya en Freud (1921) podría citarse un antecedente cuando refiere a la relación entre psicología social y psicología individual y al proceso de identificación en las formaciones colectivas en su obra Psicología de las masas y análisis del yo. En cuanto a los aportes de la Escuela Kleiniana, Pichón Rivière dice que “*se trata de relaciones sociales externas que han sido internalizadas, relaciones que denominamos vínculos internos y que reproducen en el ámbito del yo relaciones grupales o ecológicas*” (Pichón Rivière, 1988: 42) y que se diferencia del modelo de

mundo interior de Freud como acervo mnémico de representaciones, como así también del modelo de mundo interno de M. Klein pensado como objetos identificatorios.

La noción de grupo interno de Pichón Rivière asienta en su concepción del sujeto como “*emergente*” configurado en un sistema vincular a partir del interjuego fundante entre necesidad y satisfacción, interjuego que remite a su vez a una dialéctica intersubjetiva, porque la experiencia con el objeto alcanza el valor de determinante de la subjetividad. Por lo tanto el énfasis puesto en la interacción, en los procesos vinculares, constituye el único abordaje pertinente en tanto considera que de esta manera no se fragmenta la realidad, y permitiría abordar el interjuego entre causas internas y condiciones externas en la producción de un fenómeno.

Pichón Rivière opone el concepto de vínculo al de instinto y sustituye éste último por el de experiencia. Nos dice “*toda la vida mental inconsciente, es decir el dominio de la fantasía inconsciente, debe ser considerado como la interacción entre objetos internos (grupo interno), en permanente interrelación dialéctica con los objetos del mundo exterior*” (1988: 42). En su práctica clínica encuentra esta concepción vincular del sujeto que le revela el mundo interno del paciente, la dimensión intrasubjetiva, estructurado como un grupo interno, un escenario interior en el que reconstruye la trama vincular en la que el sujeto está inmerso, trama en la que sus necesidades cumplen su destino de gratificación o frustración. Amplía el concepto de “*relación de objeto*” a partir de la indagación analítica llevándolo a la noción de vínculo, a la que define como “*una estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje*” (1988: 10). “*Esta concepción del mundo interno y la sustitución de la noción de instinto por la estructura vincular, entendiendo al vínculo como un protoaprendizaje, como el vehículo de las primeras experiencias sociales constitutivas del sujeto como tal, con una negación del narcisismo primario conducían necesariamente a la definición de la psicología en un sentido estricto, como psicología social*” (1988: 11).

Si el mundo interno se constituye por una progresiva internalización de los objetos y sus vínculos, el concepto de grupo interno sintetiza el enfoque kleiniano de mundo interno-mundo externo como sinónimo del primero (Bernard, 1996).

De esta manera el grupo interno se originaría en la familia, lo que resulta coherente con la noción de grupo primario de Cooley, en un proceso de internalización por interacción con el grupo externo enriqueciéndose e influyéndose mutuamente. Se conformaría una estructura de representaciones que no correspon-

den a los personajes del mundo externo, pero son la base de las fantasías inconscientes que configuran una escena compuesta de vínculos, o sea relaciones entre los diversos personajes del grupo interno. Desde allí el sujeto lee la escena que se produce fuera de él, a su vez, de esta escena, surgen nuevas fantasías basadas en el grupo interno del sujeto.

Aportes de otros psicoanalistas argentinos

Samuel Arbiser es representante de la postura que considera que el psicoanálisis no puede pensarse por fuera de una perspectiva vincular y considera que *“la noción de grupo interno admite, sin forzamientos, un aparato psíquico en constante reorganización o reordenamiento de sus introyectos en función de la diversidad de circunstancias”*. De esta manera, *“puede concebirse al hombre inserto en un mundo social asumiendo y adjudicando roles”* (Arbiser, 1998).

Lo primario constituye la impronta sociocultural que acota, organiza y regula los intercambios libidinosos y agresivos entre los seres humanos; no sólo el superyo, dice Arbiser (1998), es una estructura producto de relaciones interpersonales, sino que todo el psiquismo está conformado por las precoces experiencias de vínculos interpersonales, construidas por *“complejos círculos de retroalimentación simétrica y complementaria entre el neonato y sus asistentes”*. A través de esta diferenciación entre mundo interno y mundo externo el sujeto adquiere identidad y autonomía, concibiendo a los objetos del mundo interno no como una incorporación lineal, sino como incorporación de los objetos dentro de una estructura sociocultural compleja.

El grupo interno, dice Arbiser (1998), es una manera de visualizar y conceptualizar el psiquismo humano en términos de un repertorio de estructuras vinculares organizadas en una unidad que las coherentiza, incorporadas durante el desarrollo evolutivo y que reproducen el mundo social circundante refractado de acuerdo a las vicisitudes concretas de la historia y hace a la singularidad con que cada sujeto decodifica y procesa las universales sociales y la herencia cultural.

Marcos Bernard (1996) realiza desarrollos sobre el tema relacionados con la estructura de la identidad personal y denomina como grupo interno (en singular) *“a la estructura triangular que da cuenta de la identidad personal de un sujeto, al esqueleto de fantasía en que él la apoya”*. Esta fantasía está compuesta en su esencia por tres términos: el que desea, lo que es deseado y lo que se interpone,

considerando que es el sujeto quien ocupa el lugar de deseante, el objeto es lo deseado y lo que se interpone corresponde a la función paterna. Este lugar de terceridad, es lo que determinará el monto de discriminación en relación al reconocimiento del otro como diferente y autónomo, que se manifiesta en la inserción del sujeto en un grupo.

Es decir que Bernard (1996) considera como grupo interno a la estructura grupal de una fantasía, cuyo origen coincide con el de la fantasía y *“que remite en última instancia a este modelo de vínculo fusional”* en donde no existe distancia entre el lugar deseante y lo deseado. Cuando el sujeto desea un vínculo privilegiado con el psicoanalista en un grupo, *“...ignorando su inserción en una estructura de roles en la que la presencia del tercero queda instituida como discriminadora y mediadora ante el anhelo de una fusión ideal entre sujeto y objeto”* se puede identificar esta relación dual, como *“recuperación de la omnipotencia perdida a partir de la ruptura de la simbiosis madre - niño”*.

En esta relación estrecha entre grupo interno y fantasía inconsciente, se destaca el hecho que *“toda fantasía tiene una estructura básica, independendiente de su contenido (aunque no existe sin éste), que remite en última instancia a este modelo de vínculo fusional”* en donde el deseo primitivo sería la desaparición de la distancia entre el lugar de deseante y el lugar de lo deseado (Bernard, 1996).

Otros autores como José Bleger y David Liberman, interesados en esta concepción vincular, también han hecho uso del concepto de grupo interno en el desarrollo de sus propios aportes al psicoanálisis.

Saliendo de nuestras fronteras, René Kâes, psicoanalista francés, retoma el concepto de grupo interno de Pichon Rivière como organizador del grupo externo. Por otra parte, en el mismo año que Pichon Rivière habla de la mutua representación interna, Pontalis plantea la noción de grupo como objeto, en tanto representaciones que comparten los miembros del grupo, restituyendo al grupo su valor de objeto psíquico para sus sujetos. Si bien Kâes, al igual que Pichon Rivière, define a los grupos internos como fantasías de carácter grupal, la noción que ofrece es más compleja.

En ella concibe al psiquismo constituido por formaciones grupales internas o grupos internos (en plural), es decir formaciones intrapsíquicas estructuradas grupalmente cumpliendo funciones específicas de ligazón en el aparato psíquico, en las que incluye fantasías originarias, secundarias, la imagen del cuerpo, complejos familiares, imagos y representación del aparato psíquico (Bernard, 1996). Estos grupos internos constituyen el organizador de la representación grupal y

del vínculo grupal externo. La actuación de estos organizadores garantiza la formación de los grupos en los que se dramatiza el deseo inconsciente.

El grupo interno aparece como una necesidad de orden frente al caos, porque es la representación del sujeto con lo que le falta a su deseo. Lo que el sujeto perdió en la división fundamental se vuelve a constituir en el grupo interno.

Para Perrés (2000), la diferencia entre la propuesta de Kaës y la Pichon Rivière, no puede ser adjudicada solamente a “contextos de justificación” diferentes, es decir la referencia a campos epistémicos; sino también a “contextos de descubrimiento”, es decir implicaciones socio - histórico - culturales que separaron a un investigador europeo de uno latinoamericano en los años sesenta, diferentes e irreconciliables para el autor mencionado.

La diferencia entre ambos, podría sintetizarse, corriendo el riesgo de simplificación y reduccionismo que ello conlleva, en el interés de uno por propiciar un pasaje del psicoanálisis a la psicología social y en el interés de otro de llevar la psicología social al psicoanálisis, identificando a Pichon Rivière con la primera propuesta y a Kaës con la segunda. En esta contextualización epistémica estaría en juego la interrogación acerca del carácter metapsicológico de una teoría sobre la problemática vincular. Esta inquietud de elaborar una teoría psicoanalítica de los vínculos, es decir una metapsicología, aproxima los desarrollos teóricos acerca de los contextos multipersonales -pareja, familia y grupo- a algunos planteos de René Kaës.

Conclusiones

La noción de grupo interno acuñada por Pichon Rivière y luego desarrollada por otros autores argentinos como Bernard y Arbiser, y extranjeros como Kaës, se refiere a una estructura organizada de representaciones de vínculos cuya interacción con el grupo externo contribuye a su modificación progresiva por efecto de la acción recíproca.

Concebir el aparato psíquico como un grupo interno ofrece un modelo para pensar el hombre entramado en el contexto social. Al incorporar la dimensión sociocultural con sus múltiples determinantes enriquece la comprensión y la interpretación de los fenómenos psicológicos, individuales, grupales e institucionales, desde una perspectiva psicoanalítica vincular ♦

Referencias bibliográficas

Arbiser, S. (1998) El grupo interno. Documento del Seminario "Desarrollo de la Escuela Argentina de Psicoanálisis". *Maestría Psicoanálisis Teórico*. Universidad Nacional de San Luis.

Baz, M.; Radosh, S. y Perres, J. (2000) El proyecto teórico de René Kâes ¿opuesto o complementario al de Pichon Rivière? *Campo Grupal*, 16, pp. 7-10.

Bernard, M. (1992) *Historia del concepto de grupo interno*. Instituto de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares.

Bernard, M. (1996) *Desarrollos sobre grupalidad. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Kaës, R. (1994) *La invención psicoanalítica del grupo*. Buenos Aires: AAPPG.

Kaës, R. (2000) *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Pichon Rivière, E. (1988) *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pichon Rivière, E. (2000) *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año III- N° 1-2 (5-6/2002) / pp. 93- 134

El lugar del patrimonio cultural arquitectónico en la didáctica de lo social

Rinaldi, María Avelina
Silvage, Carlos Alberto
De Pauw, Clotilde
Universidad Nacional de San Luis
e - mail: mrinaldi@unsl.edu.ar

Resumen

Se propone poner en relación tres dimensiones de la didáctica de lo social en torno a la problemática de la enseñanza del pasado de la ciudad de San Luis y del patrimonio cultural arquitectónico (PCA).

El trabajo está organizado en cuatro apartados y una conclusión. En el primero, referido a la dimensión ético-política, se parte de opciones valorativas acerca de la relación sociedad - didáctica de lo social, para revalorizar el sentido de trabajar en E.G.B. la historia local y el PCA en el contexto de la actual globalización económico-cultural. En el segundo, se profundiza en las bases onto-epistemológicas del conocimiento social buscando y explicitando sus relaciones con el PCA como fuente y como objeto de conocimiento en sí mismo. El tercer apartado profundiza la dimensión anterior en los aspectos de teoría psicológica: a partir de analizar las limitaciones y posibilidades propias de la infancia para acceder a la comprensión social del pasado. Se proponen posibles puertas de acceso al pasado: el otro cultural, el proceso constructivo y la narrativa. El último apartado presenta situaciones de enseñanza posibles de sugerir a los docentes de ciencias sociales.

Estas propuestas pueden permitir una mayor comprensión de los supuestos subyacentes así como de los compromisos teóricos y valorativos. Además pueden ser una herramienta valiosa para evitar que la didáctica de las ciencias sociales se convierta en mera tecnología.

Abstract

Three dimensions of the didactics of Social Sciences are intended to be related as regards the question of teaching the history of San Luis city and its cultural architectonic heritage.

The article is organized in four sections and a conclusion. First, the ethical - political dimension is dealt with, considering options that value the relationship between society and didactics so as to re-value the sense of teaching in primary school the local history and the cultural architectonic heritage in the actual context of economic and cultural internationalization / globalization. Secondly, the onto-epistemological basis of social knowledge is deepened by looking for and explaining its relationship with the cultural architectonic heritage as source and object of knowledge by itself. The third section puts the previous dimension in the light of some issues from the psychological theory. So, limitations and possibilities inherent to infancy are analyzed in order to propose ways of acceding to the past: the cultural other, the construction process, and the narrative. Finally, some teaching situations are offered to Social Sciences teachers.

This kind of proposals may allow a deeper understanding of both the underlying deliberateness as well as theoretical and valuing commitments. Moreover, they can be a valuable means of preventing the social sciences didactics from becoming mere technology.

Palabras claves: didáctica de lo social - patrimonio cultural arquitectonico - historia

Keys words: didactics of social sciences - cultural architectonic heritage - history

Introducción

La historia no es solo una ciencia sino también, una forma de recuerdo.

Walter Benjamín.

Es nuestra intención, en el presente artículo, poner en relación tres dimensiones de la didáctica de lo social¹ en torno a la problemática de la enseñanza de la historia local y del patrimonio cultural arquitectonico (PCA) en particular.

Este propósito general se sustenta en dos grandes tópicos:

¹ Seguimos aquí los planteos de Finocchio, Gurevich y otros (1993), ampliado con el aporte de otros autores en el Trabajo de Investigación Nro. 4-2-9504, Ciencia y Técnica. 1995-1998.

(1) La problemática del PCA, que si bien es un asunto multidisciplinar de interés histórico, arquitectónico y urbanístico; constituye a nuestro entender también una problemática educativa.

(2) La problemática del enfoque didáctico asumido.

1. La problemática del PCA. Consideramos que el PCA, es un aspecto clave para la construcción de la memoria colectiva, la enseñanza de la historia a través del relato y la construcción de conocimiento histórico, porque constituye -sin agotarlo, ni agotarse en ello-, huellas concretas que nos ponen en contacto con nuestros orígenes.

Esas huellas materiales no hablan por sí solas, en la medida que la población no pueda apreciarlo, ese conocimiento se constituye en un saber aristocrático que sólo unos pocos descifran. De allí la relevancia educativa para democratizarlo y formar conciencia para su conservación.

El concepto de PCA acepta diferentes posiciones. Adoptamos en este trabajo los criterios expuestos por el Arquitecto Moreno y el ICOMOS: *“... patrimonio cultural es aquello que tiene valor porque permite reconocer y gozar de las raíces, que están depositadas en MI para las futuras generaciones”*. Supone entonces un proceso histórico de asignación de valor que no ha de comprender sólo *“aquello destacado por su erudición, sino aquellas otras cosas que nos permitan una lectura integradora de la memoria”* (Moreno, 1996). Como proceso histórico, es *“un espacio de lucha material y simbólica entre las clases, las etnias y los grupos”* (García Canclini, 1992).

2. La problemática del enfoque didáctico asumido. En nuestro caso sostenemos un enfoque crítico-constructivista y desde allí concebimos la multidimensionalidad de la didáctica y en particular de la didáctica de lo social.

“El problema de los fines, de la relación enseñanza de lo social – sociedad, el problema de la pertinencia de las opciones onto-epistemológicas con relación a los propósitos ético-políticos, y los intentos de coherencia en la construcción metodológica y la puesta en acto; constituyen en su totalidad, problemas de la didáctica de lo social” (De Pauw, Rinaldi, Silvae, 1998.).

Como anticipamos en nuestro propósito general, identificamos tres dimensiones para pensar la didáctica de lo social :

a. la dimensión ético – política.

- b. la dimensión onto – epistemológico – disciplinar.
- c. y la dimensión de la enseñanza propiamente dicha, estrechamente vinculada a la construcción metodológica.

El trabajo está organizado en cuatro apartados y una conclusión. Los dos primeros se refieren a las dimensiones enunciadas en los puntos (a) y (b). El tercer apartado profundiza la dimensión onto - epistemológico - disciplinar, en los aspectos de teoría psicológica y el cuarto apartado presenta situaciones de enseñanza posibles de sugerir a los docentes de ciencias sociales, con ejemplos particulares de la ciudad de San Luis.

Capítulo I

De la dimensión ético/política

“La enseñanza de las ciencias sociales constituye un problema socio - político antes que nada”, afirma Finocchio (1993).

Compartimos este pensamiento y sostenemos que en realidad, aquellas tres dimensiones presentadas en la Introducción, constituyen *“...una trama de relaciones, tanto en su planteo conceptual como en la práctica docente misma. Los contenidos y las metodologías de enseñanza tienen una base valorativa que queda planteada en los objetivos”* (Finocchio, 1993).

“Los posicionamientos socio-políticos y epistemológicos conforman , entre otros, las bases para configurar posiciones al interior de la didáctica de lo social que orientarán las decisiones más específicas sobre la enseñanza: ¿qué propósitos perseguimos, para qué enseñamos, qué recorte de contenidos realizar, qué tipo de conocimiento propulsar, cómo enseñar, cómo evaluar?, lo que permite la construcción de una determinada relación docente-alumno-conocimiento” (Rinaldi, Acosta, Boso y De Pauw, 1998).

Siguiendo a Alicia Camilloni podemos afirmar que en toda cultura y a través de *“prolongados e intrincados procesos de construcción y negociación”* (Bruner, 1990; en Camilloni, 1994) de significados se instituye la noción de “realidad social”,

“de carácter público y comunitario que sirve de base para que ‘la gente organice su experiencia, conocimiento y transacciones relativos al mundo social’. La enseñanza de las Ciencias Sociales es una forma privilegiada de

intervención en ese proceso, que debe dar paso a la ruptura epistemológica necesaria para la conquista de un conocimiento científico de la propia realidad y de los procesos sociales en los que se instituye y a los que ella instituye a su vez” (Camilloni, 1994).

A partir de este pensamiento, pero relativizando el papel otorgado al conocimiento científico, a nuestro entender, el sentido y finalidad última de la enseñanza de lo social ha de ser *“aportar, incidir en la deconstrucción crítica de los significados hegemónicos y de los marcos de referencia infantiles; para posibilitar la reconstrucción, la reorganización de significados desde una perspectiva más sensible, crítica y fundada.*

Proceso posibilitado a partir del aporte del conocimiento científico y de otros conocimientos y saberes que introduzcan la historicidad y la temporalidad; así como de vínculos y prácticas democráticas, participativas en pos de la construcción del sujeto históricamente situado y particularmente del ciudadano” (Rinaldi, 1997). Procurando su compromiso y participación en procesos de transformación social hacia alternativas más emancipadoras e igualitarias.

En relación dialéctica con esta intencionalidad, surgen nuestras preocupaciones, que parten de problemas sociales de nuestro medio y se entrelazan con la función social que le atribuimos a la didáctica que nos ocupa.

Al ser San Luis una ciudad que ya cumplió 400 años y cuyo emplazamiento actual data de mediados del siglo XVII; su traza y su arquitectura pueden dar cuenta de aspectos de su historia. Sin embargo las huellas del pasado que aportan a la propia identidad son huellas en clave que sólo unos pocos descifran. Un importante trozo del pasado, que está allí presente, le es negado a la población y particularmente a los niños y jóvenes.

Este patrimonio, particularmente el arquitectónico, al no poder ser percibido y conocido en su valor histórico-cultural, no es valorizado ni apropiado por la población. Esto conforma una particular imagen interna de la ciudad y participa en los procesos de identificación de sus pobladores.

La historiografía puntana ha producido escasísima investigación desde marcos teóricos que incorporen diferentes sujetos históricos, dimensiones socioculturales y económicas, la historia como problema, el conflicto, las luchas de clase o la vida cotidiana. Este campo de conocimiento se constituye al interior de un campo cultural, más que profesional. El resultado es la supervivencia de modos de producción residuales (en el sentido de R. Williams, 1977), con aislados inten-

tos de interpretación crítica del pasado. La lucha por el campo disciplinar de la historia se inscribe más en una lucha por la memoria, articulada desde el campo del poder.

Sabemos que la construcción de la memoria colectiva se sostiene en procesos sociales de recuerdo y de olvido, ambos encarnados en sujetos concretos pero atravesados por procesos político – socio - económicos como parte del proceso más complejo de construcción de hegemonía.

En este largo proceso de memoria / olvido, se da en San Luis una particularidad que es digna de destacar: en los últimos 18 años (la totalidad del período democrático) la provincia ha sido gobernada por la misma fuerza política en la figura de la misma persona. Si bien no profundizaremos este aspecto en el presente trabajo, sostenemos que el gobernador de la provincia, y su entorno de familia² operan seleccionando tradiciones (Williams, 1977) e imágenes del puntano y de nuestro pasado, produciendo así, particulares fenómenos de memoria y olvido.

¿Qué podemos observar, en este sentido, respecto al PCA? En 1994 se desarrolla un proceso de puesta en valor del patrimonio arquitectónico público (escuelas centenarias y casa de gobierno) para el espectáculo del aniversario de la ciudad, en contraste con el abandono generalizado de la arquitectura más cotidiana: fachadas, calles y espacios públicos y en contraste también con el vaciamiento y la banalización del conocimiento escolarizado de lo local y la ausencia de conocimiento histórico crítico textualizado sobre San Luis ¿Este contraste, no constituye en sí mismo un mensaje sobre el lugar oficial de la historia, de la memoria colectiva y del derecho del habitante común a construir un saber crítico sobre su pasado y una mejor imagen sobre su ciudad?

Esta es una fuente de preocupaciones sociales que se transforman en un problema didáctico cuando nos planteamos ¿cuál es el lugar de la escuela en este proceso social de construcción de memoria/olvido sobre lo local?

En la escuela primaria, la historia de San Luis se enseña a través de las efemérides y los próceres. En cuarto grado se trabaja con textos que tienen un enfoque fragmentario, descriptivo y hasta erróneo en algunos aspectos. En general, no se enseña a partir de la reconstrucción de la vida cotidiana, a pesar de que - como ya dijimos- en la ciudad existen aún elementos del pasado que podrían recuperarse en ese sentido.

² A partir de prácticas de gobierno, de políticas de cultura y educación, del manejo y tenencia del único diario provincial, canales de televisión y de algunos medios radiales, de sutiles mecanismos de represión y censura.

Otra fuente de preocupaciones se relaciona con la imperante cultura de la imagen y del videojuego que se impone paulatinamente en la infancia y adolescencia. Si bien San Luis es una ciudad chica (Kusch, 1976) donde aún predominan las relaciones “cara a cara” en la vida social, no es ajena al impacto de la mundialización económica y comunicacional y su fuerte tendencia a la homogeneización cultural (principalmente en su población urbana).

Esta nueva forma de expansión capitalista cuyos hacedores han dado en llamar “globalización” instituye diferentes procesos de dilución de la memoria local.

Entre ellos:

a) la intromisión cotidiana de la T.V. en el seno de la vida adulta e infantil (que reactualiza relaciones de dominación cultural: extranjero - nacional; Bs.As. -interior). Complejos procesos económicos y sociales llevan al repliegue individual. Respecto de la cultura popular nos dice Beatriz Sarlo (1994)

“...en el centro del mundo privado brilla la pantalla siempre despierta. El barrio deja de ser el territorio de uso y pertenencia, porque sus habitantes han seguido el contradictorio doble proceso de abrirse más allá de toda frontera convirtiéndose en público audiovisual, y quedarse más adentro de sus propias casas. Viejos centros tradicionales de interacción, la escuela, las bibliotecas populares, los comités políticos, las sociedades de fomento, los clubes barriales, ya no son los lugares donde en un pasado, se definían perfiles de identidad y sentido de comunidad. Aquellos lugares dominados todavía por la cultura de la letra y por la relación individual cara a cara hoy interpelan mucho menos”.

Esta invasión de la T.V. en el mundo privado ofrece al mundo infantil programación predominantemente importada, desde donde se instala como rutina cotidiana un mundo de imágenes que no se corresponden con el espacio natural y cultural próximo. En otros casos, como algunos dibujos animados la contextualización tiempo - espacial es ambigua o extraplanetaria con un mensaje de mundo unificado que impiden situar histórica y geográficamente los sucesos, pero sí es claro a los niños que la pertenencia de sus personajes no se relaciona con nuestro lugar.

b) la cultura del videojuego, lleno de peripecias y vacío de narrativa, y también sin una clara contextualización tiempo - espacial. Al respecto es interesante la descripción que realiza Beatriz Sarlo (1994) “... se ha dicho que los video-game son un “carnaval de significantes”. Así se interpreta el vaciamiento de narración

que realizan incluso aquellos... que, por su título y por el sistema de personajes, prometen una historia...". Los videojuegos (como algunos dibujos animados) evocan personajes, proponen acciones y proponen un tema, pero no cuentan una historia. *"Carnaval, entonces, de peripecias sin relato, propio de una época donde la experiencia del relato tiende a desaparecer... Como en el zapping televisivo, también aquí hay algo de esa combinación de velocidad y borramiento, que podría ser el signo de una época"*(Sarlo, 1994).

c) la pérdida de la práctica social de "contar", como práctica de transmisión oral de la memoria colectiva. El vacío de esta práctica cara a cara es ocupado, justamente por los *mass media*, particularmente por la T.V.

d) la exclusión del mundo productivo (jubilación, despido, reciclaje y reubicación) de aquellos sujetos portadores de memoria, acompañado este proceso por la "devaluación" de la madurez y la vejez,

e) la constitución de no lugares (Augé, 1996) en la vida cotidiana. Son éstos *"instalaciones necesarias para la circulación de las personas y bienes, como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales, o también los lugares de tránsito prolongado donde viven los marginados del planeta"*. Estos nuevos espacios, según Augé, pierden los rasgos centrales y comunes de lugar antropológico, su carácter identificadorio, su carácter relacional y su condición histórica.

Relacionado con este concepto de no lugar (aunque no usa esta denominación) Sarlo (1994) analiza la cultura extraterritorial de los *shoppings centers*. La autora expresa que *"los puntos de referencia son universales: logotipos, siglas, letras, etiquetas no requieren que sus intérpretes estén afincados en ninguna cultura previa o distinta de la del mercado..."*. El *shopping* guarda fidelidad solamente a la universalidad del mercado. Se constituye en una especie de "burbuja" en medio de la ciudad, en cuyo interior se anula el sentido de orientación en relación a la geografía urbana, y se anula la memoria. *"Frente a la ciudad real, construida en el tiempo"*-continúa expresando la autora- *"el shopping ofrece su modelo de ciudad de servicios miniaturizada, que se independiza soberanamente de las tradiciones y de su entorno... La historia es usada para roles serviles y se convierte en una decoración banal... Las marcas y etiquetas que forman el paisaje del shopping reemplazan al elenco de viejos símbolos públicos o religiosos que han entrado en su ocaso"*.

Aquel proceso cultural y político particular de San Luis que constituye una de nuestras fuentes de preocupación ¿no se articula, una vez más, con procesos

globales de desvalorización de lo propio y de la dilución y fragmentación de la memoria local?

Es en el marco de este contexto y estas luchas de poder que, desde nuestra perspectiva, se nos plantea la necesidad de fortalecer la memoria colectiva como una manera de resistir su propio debilitamiento.

¿Cuál es el problema didáctico? En este marco la relación enseñanza de lo social – sociedad es adaptativa y se articula con los procesos hegemónicos descritos.

Somos conscientes que no es la escuela la única que debería preocuparse por esta problemática sino que debería esto tener el lugar de una política cultural que considerara: el problema de los medios de comunicación, la conservación del patrimonio cultural regional, y la formación no formal de la infancia y la juventud.

Al respecto el Arquitecto Moreno advierte que

“en tiempos en que la lógica del mercado prioriza la escala de un producto tipo consumido por un hombre tipo el desafío consiste en permanecer en contacto con el mundo sin perder las características particulares... Es imprescindible para todo ser humano tener clara su identidad y para ello en cada lectura de los referentes de su cultura deberá reencontrarla con fuerza. En esta línea de pensamiento le atribuye a la cultura un doble sentido... El universal en tanto establece relaciones entre el individuo y la totalidad de las experiencias de la humanidad de la que forma parte y el particular en tanto sea contenedor del carácter específico que le corresponde y refuerce su dignidad” (Moreno, 1996).

Pero, ¿qué podemos aportar desde nuestro humilde lugar de formadores de formadores?

Creemos que un objetivo (entre otros) que se debe priorizar desde nivel inicial y E.G.B. es el análisis y la lectura crítica de los medios de comunicación masiva y la cultura del videojuego. Es esta una tarea de la didáctica de lo social articulada con el área de lengua, ciencia y tecnología, expresión artística y recreación en principio .

Se trata de develar las relaciones tecnología - sociedad y sus efectos sobre la infancia pero a la vez proponer a los niños : a) entretenimientos alternativos y b) apropiación de los instrumentos de producción de modo de producir con ellos sobre los propios intereses y significados.

Otro objetivo prioritario, es reubicar la enseñanza de lo local y particularmente la construcción de memoria y de conocimiento histórico sobre lo local. No estamos adhiriendo a una postura localista o regionalista cerrada.

En lo que respecta al conocimiento del pasado local, coincidimos con las razones disciplinares que argumentan algunos historiadores (Romero, 1996) respecto de enseñar en primer término procesos más generales, nacionales e internacionales donde lo local pueda ser entendido.

Cada proceso local lleva las huellas de los generales, pero no los incorpora de manera total, sistemática y sobre todo procesal... Una realidad local no contiene en sí misma las claves de su propia explicación... En este sentido, referido a lo conceptual y no a lo motivacional, el estudio de lo local se convierte más en un punto de llegada que de partida.

Estas reflexiones se dirigen a profesores de tercer ciclo de E.G.B. Sin embargo, y particularizando nuestra reflexión a E.G.B. 1 y 2,

“creemos que dicha demanda conceptual y disciplinar podría articularse con el alto poder motivacional que tiene lo próximo, como disparador de preguntas y proveedor de lugares, objetos culturales y testimonios, posibles de recuperar y explorar en forma directa, así como con el valor de las identidades locales y regionales y el derecho a la propia memoria. El imperativo ético de recuperar la propia historia y vivificarla en la comprensión y en las luchas del presente, se impone quizás más en las provincias del interior de nuestro país, donde muchos niños y jóvenes crecen con la certeza de que la “historia transcurre en Bs. As.” (Rinaldi, 1999).

Más allá de que esta intuición implique una buena aproximación al centralismo porteño, también está relacionada con los procesos sociales que señalábamos como fuente de nuestras preocupaciones y la banalización y vaciamiento del conocimiento escolar.

Consideramos que en el segundo ciclo de E.G.B. no podríamos hablar estrictamente de enseñanza de historia como disciplina, por las limitaciones de los marcos de referencia y de los instrumentos lógicos de los chicos. Sin embargo igual se pueden hacer aproximaciones no sólo por una cuestión ético - política de formar identidad y sentido de pertenencia; sino también por una cuestión cogniti-

va: las estructuras de pensamiento no surgen de la nada, no hay un despertar cronológico en el 3er. ciclo de las herramientas lógicas para pensar el pasado; son necesarias aproximaciones previas. En este sentido nos inclinamos a proponer una enseñanza que estaría oscilando entre “construir memoria y enseñar historia”. En el primer ciclo se recomienda, en general trabajar desde el concepto de memoria colectiva. En el segundo ciclo creemos que se puede avanzar en aproximarnos a nuestro pasado haciéndole preguntas desde el presente y aportando a la construcción de las nociones de tiempo, espacio, sujeto, múltiples relaciones, diferentes interpretaciones...

Por su parte, Carretero (1985) señala a la historia local o regional como un pilar importante para poder cumplir con los objetivos que él le asigna a la enseñanza de historia en la escuela, entre los que se destacan: mejor conocimiento de la realidad que le toca vivir, comprender la naturaleza social e individual del ser humano, desarrollar habilidades cognitivas específicas.

En esta problemática de la didáctica de lo social y en particular de la didáctica de la historia local, entendiendo historia en sentido amplio que incluye no sólo la disciplina científica sino también el conocimiento colectivo, la memoria acerca del pasado local, vamos a focalizar en este trabajo el PCA

Avanzando en nuestra conceptualización del PCA entendemos que es estructurado por y estructurante de la memoria colectiva y la identidad...Configurado y configurante de... Esta dialéctica la retoma Marta Dujovne cuando define el patrimonio cultural en general como un *“conjunto de saberes acumulados, en permanente construcción y que constituye al mismo tiempo una manifestación y un derecho social. La difusión del Patrimonio pasa a ser casi una condición para su conservación. Sólo podremos cuidar aquello que re-conozcamos como nuestro”* (Dujovne, 1995).

Sostenemos entonces que tanto la conservación y apreciación estética, como la apropiación del conocimiento acerca del PCA en particular, constituyen un derecho *“a construir la propia identidad que entendemos implícito en el derecho a una nacionalidad”* (Declaración de los Derechos del niño. Ítem 3).

Hasta ahora hemos enfatizado el conocimiento histórico, la construcción de memoria colectiva para dar sentido a la incorporación del trabajo escolar con el PCA. Sin embargo, el PCA tiene otra dimensión que nos interesa: su apreciación estética. El mismo Carretero (1985) destaca como un objetivo de la enseñanza de historia en la escuela: *“apreciar y disfrutar de todos los vestigios del pasado”*.

En nuestra ciudad, muchos de estos vestigios del pasado no están en buen estado de conservación. Pero no es esto un obstáculo ni mucho menos un impedimento para el trabajo formador. Al respecto nos advierte Kevin Lynch que

“En el desarrollo de la imagen, la educación para ver tendrá tanta importancia como la remodelación de lo que se ve. A decir verdad, educación y remodelación constituyen un proceso circular, mejor dicho, si se lo considera con optimismo, un proceso en espiral, pues la educación visual impulsa al individuo a actuar sobre su mundo visual y esta acción hace que vea con más agudeza aún. Un arte muy desarrollado del diseño urbano está ligado a la creación de un auditorio crítico y atento. Si el arte y el auditorio se desarrollan al mismo tiempo, nuestras ciudades constituirán una causa de regocijo cotidiano para sus habitantes” (Lynch, 1960).

Los aportes de la educación visual y plástica posibilitan la construcción de una “mirada sabia”.

“Se hace cada vez más imprescindible conocer diferentes lenguajes que nos permitan decodificar los mensajes -implícitos o explícitos- existentes en una ciudad. La lectura visual nos permite sintetizar la información ínsita en los diferentes objetos de la cultura. Ningún lenguaje agota en sí mismo todas las posibilidades de comunicar o representar una experiencia.

Como seres sociales, transitamos una ciudad cuyos elementos artísticos asimilamos visualmente -casi sin darnos cuenta-. Así, sus edificios, sus viviendas, su planteamiento urbanístico, sus decoraciones, etc., inciden en nuestra vida cotidiana convirtiéndose en elementos básicos arquitectónicos que nos definen.

Aprender a ver, posibilita introducimos al mundo de la cultura como a un espacio propio, que nos pertenece, lo cual fortalecerá nuestra identidad” (Rinaldi y otros, 1998).

Finalmente y a modo de síntesis que reubica el tema del PCA en un contexto más integrador, nos resultan sumamente interesantes las categorías que aporta el proyecto Ciudades Educadoras (Declaración de Barcelona) En estos materiales se proponen tres categorías con relación a las ciudades en un proceso formador:

- aprender en la ciudad: La ciudad como contenedor de recursos educativos.
- aprender de la ciudad: la ciudad como agente de educación.

- aprender la ciudad: la ciudad como contenido educativo.

Desde esta conceptualización el PCA se constituiría en un recurso educativo y en un contenido para aprender la propia ciudad y así la propia ciudad se potencia como agente de educación y construcción de identidades.

Como ya dijimos, esas huellas tangibles del pasado, no “hablan” por sí solas.

Para poder apreciarlas en todas sus dimensiones y que constituyan un mensaje comprensible y una experiencia de goce estético se necesita de un sujeto con un bagaje experiencial que lo haga posible. La formación de este sujeto supone múltiples procesos de socialización en y de la ciudad. En él, tanto la escuela, como otras instituciones no formales pueden y deben incidir. Esto supone, entonces, un proceso educativo que haga posible la socialización y democratización de los conocimientos y experiencias necesarias.

Capítulo II

De la dimensión onto / epistemológico disciplinar

La problemática epistemológica en la didáctica de lo social tiene dos frentes: *“...en tanto teoría sobre un saber - hacer, y la dimensión epistemológica... en torno a las ciencias sociales, conocimiento erudito de referencia para construir el “conocimiento a enseñar”* (Rinaldi, Acosta, Boso y Depaw, 1998).

En este apartado intentaremos acercar algunas opciones onto/epistemológicas en torno al segundo frente de los citados. Opciones que guarden coherencia con la intencionalidad expuesta en la dimensión ético política.

Opciones de base

En primer lugar la opción básica adoptada es considerar a la sociedad como el objeto de estudio de las ciencias sociales y concebirla como *“una totalidad concreta, heterogénea, contradictoria, articulada jerárquicamente; configurándose con particulares características interdependientes..., con ritmos ni constantes ni lineales, por el contrario en ella conviven el cambio, la evolución, el movimiento y la resistencia al cambio, la involución, la rigidez. Conviven modalidades dominantes, residuales y emergentes”* (Williams, 1977). *“Movimiento éste que no es producto de la Naturaleza... sino creación histórica”* (Rinaldi y otros, 1993).

Desde esta opción no puede ser considerado PCA sólo lo monumental o la arquitectura de élite.

“La idea de patrimonio cultural ha sido muchas veces asociada a las obras que expresan la excelencia de la labor humana, y por tanto se han valorizado algunas y olvidado otras. Creemos que es necesario equilibrar el mensaje que conforma la memoria, para que ésta se exprese e integre a las diferentes modalidades del accionar humano. El patrimonio de bronce fue fundamental en la formación de la nacionalidad, pero es preciso completarlo con otras expresiones de la cultura, que expresan lo cotidiano. Patrimonio no debe ser sólo aquello destacado por su erudición, sino aquellas otras cosas que nos permitan una lectura integradora de la memoria” (Moreno, 1996).

“Estos posicionamientos teóricos nos imponen explicitar la categoría de sujeto que compartimos. El sujeto es un sujeto conformado históricamente. (en el sentido que le otorga Pichón Riviére)... En este sentido no podemos hablar de un sujeto histórico sino de múltiples y diferentes sujetos. Por otra parte, las relaciones entre ellos no son de igualdad. Por el contrario están inmersos en relaciones de poder, distribuido en forma desigual, de desigual valoración social, de desigual distribución del capital simbólico, cultural y material” (Rinaldi, De Paw y otros, 1998).

Para nosotros entonces, el PCA es un proceso histórico de asignación de valor a manifestaciones materiales o simbólicas, referentes de la memoria de distintos sujetos sociales. Estructurado por y estructurante de nuestra memoria colectiva y nuestra Identidad. Y en este contexto entendemos la expresión ya citada de García Canclini “es un espacio de lucha material y simbólica entre las clases, las etnias y los grupos”.

Así concebido se hace necesario estar alerta a los procesos sociales de memoria / olvido, ya que los soportes del PCA son: objetos materiales y la memoria colectiva misma y su transmisión oral. Es clave buscar, entonces, lo que Kusch (1962) llamó “el opuesto negado”; aquello que, según Moreno, por tener un soporte débil se perdió, o no se valora, o se oculta deliberadamente; o por efecto de los intereses del mercado se demolió y hoy no es, pero hizo posible lo que aún sobrevive.

Este alerta ayudaría a no caer en una lectura incompleta, fracturada, mistificada, donde se le da valor a la obra en sí y no a su relación con la vida cotidiana de

la gente y a los valores que les son propios. En este último sentido Kusch (1976) nos recuerda que la cultura no es la obra en sí, no es el objeto sino la actividad humana que lo crea y la función que cumple en ese grupo o pueblo.

El arquitecto Moreno señala que no es la calidad estética o material del referente lo más importante *“sino su capacidad de soporte de la memoria colectiva”* (Moreno, 1996). Los referentes de PCA son continentes de contenidos y nos deben remitir centralmente al contenido. Kusch sostiene que la obra expresa una totalidad, una cosmovisión. Nos alerta a descubrir esa totalidad en la generación que la crea y en las que le van otorgando otros sentidos (simbólicos o funcionales) y no quedamos en el consumo del objeto en sí mismo.

Características del conocimiento social

Volvamos a las generalidades del conocimiento social. Las características particulares del objeto de conocimiento de las ciencias sociales conforman también las especificidades de su conocimiento, esto las diferencia de las ciencias naturales y formales, sin perder su carácter científico.

La realidad social es compleja y multideterminada. En su génesis, cambio y reproducción operan múltiples procesos de intergénesis, tanto de carácter estructural y conyuntural como intencionales y motivacionales. Esto obliga a la elaboración de hipótesis complejas y abstractas que no tienen carácter de ley predictiva, ya que el conocimiento social guarda siempre un grado de incertidumbre e inexactitud. El conocimiento social busca regularidades y recurrencias en los procesos sociales de modo de construir conocimiento explicativo y comprensivo moviéndose entre la construcción de conceptos y explicaciones generales (carácter nomotético) y la explicación y comprensión de lo particular y único (carácter idiográfico). Este componente irrepetible y particular de los fenómenos sociales impiden la manipulación de variables y el control experimental a la usanza de las ciencias naturales.

Otra particularidad de las ciencias sociales es que tienen al hombre como sujeto y objeto de conocimiento a la vez. El investigador social siempre es parte de aquello que investiga. Esto impone un mayor compromiso valorativo e ideológico en la producción de conocimiento que en otras disciplinas.

Las ciencias sociales son multiparadigmáticas. Conviven diferentes paradigmas y tradiciones investigativas predominantemente en pugna. Esto obliga a investigadores y docentes a tomar posiciones desde lo ético - político y lo episte-

mológico y a reconocer ese estado de debate entre diferentes interpretaciones de la realidad social.

Otra consecuencia de esta intrincada relación entre objeto y sujeto de conocimiento es que las prácticas sociales de los sujetos marcan su conocimiento de lo social (Castorina y otros, 1989), y las mismas prácticas sociales en un contexto de significatividad social producen conocimiento prejuicioso y estereotipado. Características éstas de las que no está exento el investigador y sobre las cuales ha de ejercer un fuerte alerta epistemológico.

Particularidades en relación al PCA

El conocimiento del PCA reviste carácter multidisciplinar: tecnológico, estético, sociológico, antropológico, histórico, ético. La construcción de conocimiento en tomo al mismo, reúne entonces las características epistemológicas descritas.

Nos interesa, en este trabajo, su carácter de referente de la memoria, y en consecuencia sus posibilidades para enseñar conocimiento histórico y construir memoria colectiva. Nos detendremos entonces, en el lugar del PCA en la historia como disciplina.

No hemos encontrado nutrida bibliografía específica por lo que en primer lugar seguiremos el tratamiento particular realizado por autores especializados y posteriormente tomaremos el aporte teórico de otros autores y estableceremos nuestras relaciones con el tema.

Siguiendo a Hernández, Pibernat y Santacana (1998), el patrimonio cultural es considerado fuente indispensable para la elaboración de un conocimiento histórico científico.

Estos autores elaboran la siguiente distinción del patrimonio cultural como fuente del conocimiento histórico: *"...se nos presenta en una primera aproximación formado por: * Los elementos con autosignificado, constituidos por los objetos o sistemas de ideas existentes que fueron creados con la finalidad de configurar alguna concepción sobre el mundo (mitos, leyendas, lápidas, libros). * Los elementos sin autosignificado, constituidos por los objetos que existen y que, aunque algunos de ellos pueden expresar la relación del humano con su entorno, no fueron realizados con la intencionalidad de expresar por ellos mismos ninguna concepción sobre el mundo (herramientas, restos humanos, censos...)"*

Los elementos sin significado lo adquieren mediante los componentes teóricos de la historia... el significado de los que sí lo tienen se ve contrastado con el que genera la ciencia histórica” (Hernández y otros, 1998).

Estos autores consideran que el uso de fuentes es indiscutible en la enseñanza de la historia, “... *lo que sí es discutible es qué fuentes son más idóneas para empezar, cómo y de qué forma hay que secuenciar el uso de fuentes, a qué edades podemos introducir determinados elementos textuales, etcétera” (Hernández y otros, 1998).*

Si bien en el artículo citado no desarrollan las respuestas a estas preguntas didácticas, esbozan algunas reflexiones acerca del valor de las fuentes patrimoniales según la clasificación presentada. Reconocen como particularmente útiles para la construcción de conocimiento histórico a los elementos con autosignificado, ya que al ser creados con la finalidad de expresar concepciones del mundo o de conmemorar o conservar la memoria, encierran en sí mismos una determinada visión de ese pasado, la cual puede ser analizada, interpretada, discutida y trabajada con elementos críticos complejos.

Sin embargo los elementos sin autosignificado, también son interpretables y analizables y a nuestro entender expresión más directa de la vida cotidiana del pasado. Pero el valor histórico (y didáctico también) de estas fuentes patrimoniales se enriquece y permite una comprensión más cabal del pasado si está unido a su contexto o emplazamiento. Esto ha sido observado por muchos autores desde la didáctica, la historia y la arquitectura (Institución Libre de Enseñanza – España; Altamira, 1891; Moreno; Gnemi, entre otros).

Es un error considerar que estas fuentes son de utilidad solo cuando no hay fuentes con autosignificado, ya que “*cualquier manifestación del pasado, como también del presente sólo es perceptible y comprensible de forma exhaustiva y clara cuando se conoce también la cultura material (el escenario de los hechos o de los acontecimientos...)*” (Hernández, 1998).

Es lícito pensar al PCA como capital cultural objetivado (en el sentido de Bourdieu, 1976) y como capital simbólico. Sus características materiales, su distribución en el espacio, su mensaje simbólico está justamente estructurado por y es también estructurante de las posiciones sociales de los sujetos y de sus luchas de poder.

También Walter Benjamín, postula y fundamenta la relación entre estructura y superestructura cultural, concluyendo que esta última es expresión de la primera.

Esta conexión expresiva, esta expresión de la economía en su cultura nos permite utilizar a las fuentes patrimoniales con o sin autosignificado como puertas de entrada para la construcción de un conocimiento más integrador de una período del pasado. Particularmente el PCA más cotidiano (viviendas, infraestructura, trazas urbanas...) que no fue construido con intencionalidad conmemorativa se nos ofrece como fuente de conocimiento de la tecnología, estética, vida cotidiana, organización urbana, entre otros aspectos, propios de una formación social particular y expresión de su modo particular de producción.

El PCA es, sin dudas, fuente invaluable para la construcción de conocimiento histórico pero también es objeto de estudio en sí mismo, si se trata de asignarle valor para su conservación y de educar para la apreciación y la conservación del mismo.

Dentro de la bibliografía didáctica, entre otros autores, M. Carretero (1995) ha propuesto siete categorías de análisis para caracterizar el conocimiento social e histórico. Seguiremos las mismas ya que nos permiten ordenar y particularizar lo expuesto en un sentido amplio, en relación al trabajo a partir del PCA

En primer lugar señala que *“la historia es el estudio del pasado y eso supone un tipo de conocimiento diferente al conocimiento sociológico”*. Para poder afirmar que se está construyendo conocimiento histórico y enseñándolo se debe al menos poner en relación el pasado con el presente o distintos períodos, proponiéndose explicaciones de los cambios. La mera descripción de características de un período del pasado no garantiza el conocimiento histórico. En todo caso puede tratarse de conocimiento sociológico o antropológico. El PCA, puede constituirse en fuente de estos diferentes tipos de conocimiento social. El caso particular de una edificación en uso aún o de la misma traza de una ciudad o sectores de la misma son una interesante fuente de conocimiento histórico porque contienen mensajes e indicios de cambios en el uso, en los materiales y técnicas utilizados en sucesivas remodelaciones, de las características de sus distintos habitantes. Fuente de información que permite elaborar múltiples hipótesis no solo de características sociales, económicas, tecnológicas, etc. de diferentes períodos sino también de las razones de los sucesivos cambios sufridos y sus relaciones con procesos más estructurales.

En segundo lugar, puntualiza que *“los contenidos históricos y sociales sufren enormes transformaciones a causa de influencias ideológicas y políticas”*. Consideramos (como ya se explicitó) que más que influencias la carga ideológica es propia e inherente del conocimiento social. Esta característica da lugar a diferen-

tes puntos de vista sobre los mismos hechos o procesos o sucesos. El conocimiento social es opinable, multiparadigmático y está teñido por diferentes opciones valorativas y diferentes pertenencias (sociales, ideológicas, teóricas, etc.) de quien conoce. Esta particularidad puede claramente trabajarse y apreciarse a través del trabajo con el PCA como fuente de conocimiento. Como planteamos en la introducción y en este capítulo los bienes culturales son portadores de mensajes que es necesario desentrañar. Los significados que los objetos tuvieron en su tiempo de origen y en sus sucesivos usos diferirán según los sujetos que se los atribuyan y estas diferencias no sólo hablarán del objeto en sí sino del sujeto que atribuye los significados y de su posición en la estructura social. Por otra parte, y en lo que respecta específicamente a la historia, el trabajo a partir del PCA no - monumental, sino de aquellos hitos que dan cuenta de la vida cotidiana, recuperado a partir de fuentes testimoniales y poniendo especial atención a los recursos arquitectónicos propios de la necesidad de sobrevivencia popular, permiten recuperar conocimiento difícilmente asequible en las versiones de historia oficial. Esto permitiría evidenciar y trabajar sobre esta multiplicidad de miradas propias del conocimiento social e histórico, en el caso del ejemplo, mostrando las contraposiciones entre “historia oficial” y memoria popular o colectiva.

En la introducción planteamos nuestra posición respecto al PCA y la necesidad de conformar una memoria mas integradora de todos los sectores que componen nuestra sociedad, sus luchas y confrontaciones. Desde esta posición recuperar estas múltiples memorias encerradas en el PCA permite aproximarse a la multiplicidad de valores e identidades que conforman una formación social particular.

Intimamente ligado a esta característica del conocimiento social podríamos agregar que el mismo es objeto de prejuicios y estereotipos muy difíciles de modificar. Al respecto Carretero advierte, en tercer lugar, que *“los valores ejercen una influencia en el cambio conceptual”*. Esta influencia puede operar como obstáculo epistemológico cuando la carga valorativa es antagónica respecto del cambio conceptual que se quiere promover. Las consideraciones anteriores respecto del PCA pueden constituir un camino hacia una primera movilización o puesta en duda de posibles prejuicios y estereotipos sociales de los niños. Esto no nos autoriza a pensar en una modificación total y súbita, ya que los mismos están arraigados en representaciones sociales hegemónicas y generalmente transmitidos por adultos significativos.

En el cuarto punto señala que *“en las disciplinas histórico-sociales no hay hechos puros. Los hechos se seleccionan según las teorías que sustenta el histo-*

riador o científico social". Esta característica del conocimiento social podría ser trabajada a partir del análisis del mismo proceso de asignación de valor patrimonial a ciertos bienes de la propia ciudad y no a otros. En el caso de San Luis ¿por qué se declara de valor patrimonial a la única mansión construida a principios del siglo XX que se conserva en la ciudad y se ignora totalmente a la única casa de adobe que se conserva intacta? El propio proceso de asignación de valor patrimonial es histórico y orientado por valores y por teorías que conceptualizan de diferente manera lo que puede ser considerado patrimonio cultural. El mismo proceso que un grupo de alumnos puede realizar para decidir qué aspecto de la arquitectura urbana estudiar y qué aspectos dejar de lado o resignar para otra oportunidad es ejemplificador de las decisiones que toma un investigador social y un historiador guiado por sus hipótesis teóricas, por la problemática seleccionada, etc.

En el quinto apartado señala *"la historia y las ciencias sociales como una actividad de razonamiento"*. El PCA no es un texto que encierre una visión del pasado, una narración cerrada factible de ser repetida o memorizada. Por el contrario sus componentes sin autosignificado y aún aquellos portadores de autosignificado se parecen más a las pistas que dispone un detective para interpretar y desentrañar un misterio que a un conocimiento acabado y verdadero. El PCA como fuente del conocimiento del pasado remite a la elaboración de hipótesis, a la confrontación con otras fuentes y testimonios que expresan diferentes pertenencias y por ende diferentes visiones de los mismos hechos y objetos, así como su inclusión en desarrollos teóricos para hacer posible una interpretación integradora del mismo. En su carácter de escenario y si su conservación no es aislada sino contextualizada favorece procesos de empatía. De manera que, como recurso didáctico, su carácter de incompleto, privilegia el abordaje de la construcción de conocimiento y no la mera repetición, permitiendo al menos una aproximación a la complejidad epistemológica del conocimiento social e histórico a través de la resolución de problemas.

Como apartado sexto, el autor plantea: *"la historia no permite experimentos, pero, sin embargo ¿tiene leyes generales?"* En estos momentos, existe cierto consenso en la comunidad científica acerca del movimiento dialéctico en el que se instalan las ciencias sociales y la historia entre el pensamiento idiográfico y el nomotético. Braudel afirma que *"... la historia no consiste únicamente en la diferencia, en lo singular, en lo inédito, en lo que no se ha de repetir. Y, además, lo inédito nunca es perfectamente inédito. Cohabita con lo repetido o con lo regular"* (Braudel, 1968).

El PCA, como bien cultural material que expresa una formación social permite trabajar estas características del conocimiento histórico. Así una casona de estilo italianizante, rica en ornamentos en su fachada, construida a fines del siglo XIX en la calle Colón de la ciudad de San Luis, es un objeto único, particular pero representa un estilo de construcción propio de una élite que en nuestro país imitaba a Europa en su estilo de vida. Da cuenta también de un proceso migratorio representado en los constructores y albañiles que portaban el conocimiento para construirla y podría considerarse una de las tantas expresiones de un proceso de neocolonización cultural desarrollado en su plenitud por la generación del '80 en nuestro país. Imitación a Europa, proceso migratorio, generación del '80 (por nombrar algunos) son procesos de la historia argentina que trascienden la particularidad de una casa y una ciudad.

El séptimo apartado, se refiere a *“la historia como relato”*. La historia enseñada como una sucesión de anécdotas y hechos organizados en un relato ha sido objeto de muchas críticas en los últimos años. El tema central de las mismas se refiere a que se presenta a los alumnos como una *“mera narración y no como una interacción de estructuras sociales y políticas de carácter complejo...sin tener en cuenta los condicionamientos socio-políticos que las producen”* (Carretero, 1995) Sin embargo, dicha crítica es necesario relativizarla y focalizarla a los enfoques historiográficos que subyacen a la construcción del relato. En general han subyacido enfoques descriptivos, fragmentarios y a veces de corte enciclopedista.

Hoy -filósofos de la historia como Wright y Ricoeur- reconocen que *“la narrativa parece ser una característica esencial del conocimiento histórico...en las últimas décadas se ha revitalizado una visión de la Historia como relato ...Según esta perspectiva, cualquier situación histórica posee...unos agentes, una acción, una secuencia en el tiempo y un desenlace”* (Carretero, 1995).

Comprender las acciones históricas supone - nos dice Ricoeur - *“captar conjuntamente” los agentes de las acciones, las intenciones que motivan sus acciones, las propias acciones y sus consecuencias, reflejadas en un contexto social. Esta captación conjunta se realiza a través de la trama, la cual integra estos elementos tan heterogéneos en una totalidad significativa: la Historia. ...Esto significa que toda narración presupone familiaridad –tanto en el narrador como en su auditorio- con una “red conceptual de la acción”* (Ricoeur, 1984).

“Esta red les hace suponer a los sujetos que: a) las acciones implican agentes, es decir hacen referencia a sujetos que hacen o realizan algo; b) las acciones remiten a intenciones y motivos, a partir de los cuales es posible explicar por qué alguien hace algo; c) las acciones implican fines, es decir, se dirigen a la obten-

ción de un determinado resultado; d) como también que dichos agentes actúan bajo ciertas circunstancias, e) en interacción con otros, y f) que las acciones de los agentes producen ciertos resultados o consecuencias –previstos o no previstos, intencionados o no intencionados - así como que son estas consecuencias las que vuelven significativas a las acciones.

... Es importante también situar - aunque sea muy brevemente- a la narrativa dentro del contexto social a partir del surge como forma de dar significado a la experiencia humana..., parece ser que el impulso de narrar es un hecho compartido por todas las culturas. Desde esta perspectiva, la narración es una forma universal de hablar que da sentido a la experiencia humana” (Carretero, 1995).

La concepción de PCA que sostenemos en este trabajo posibilita que uno de los pilares en la construcción de conocimiento acerca del mismo, sea el relato de protagonistas y testigos. Protagonistas y testigos que constituyen grupos heterogéneos (constructores, habitantes, vecinos, historiadores, arquitectos...). Como ya señalamos la heterogeneidad permitirá expresar multiplicidad de significados, y el relato de los protagonistas remite justamente a lo que Ricoeur señala: la acción, los agentes, las intenciones y motivos, las consecuencias. Este tipo de relatos tiene la ventaja del protagonismo y en parte la vivificación del pasado, pero, corre el riesgo de la fragmentación del conocimiento y la personalización del mismo.

Será necesario la construcción de otro relato, aquel que permita contextualizar la situación en procesos macro-estructurales que otorguen un sentido explicativo y comprensivo. En tal sentido Muntañola Thornberg (1990), especialista en la temática de arquitectura para niños y jóvenes, afirma que *“la arquitectura urbana, debidamente interrogada, permite conocer la ética, la moral, la política y la cultura de una sociedad. Las construcciones y los planos de la ciudad, son determinantes de y determinados por la cultura de la ciudad, en un doble juego de influencias”*(Alderoqui – Villa. En Aisemberg y Alderoqui, 1998).

Estas autoras por su parte señalan otro punto interesante de la relación del enfoque histórico - patrimonial en la enseñanza de la ciudad y la historia oral: Esta permite indagar en las relaciones entre la microhistoria y macrohistoria estableciendo vínculos entre las vidas individuales y anónimas y aquellos procesos históricos que determinan su existencia (Schwarztein. En Aisemberg y Alderoqui, 1998).

Estos aportes se hacen también pertinentes al último apartado que señala Carretero y que se refiere a que *“la historia y las ciencias sociales no sólo usan*

explicaciones causales sino intencionales”. Esta afirmación no desconoce la existencia de condicionantes estructurales sino que alerta a que una diferencia importante de las ciencias sociales y la ciencias naturales reside en que aquellas deben incluir los motivos e intenciones de los protagonistas para lograr una comprensión más amplia de lo que se busca explicar. La indagación a partir del PCA y su relación necesaria con la historia oral obliga a la inclusión de motivos e intenciones personales. En todo caso en este enfoque el alerta epistemológico debería orientarse al trabajo con hipótesis explicativas amplias que incluyan equilibradamente los condicionamientos estructurales y procesuales y las intenciones y motivos personales.

Justamente, Alderoqui y Villa señalan como otro de los pilares del enfoque histórico-patrimonial, la lectura territorial, entendiendo el territorio como estructurado y estructurante por y de procesos históricos sociales. *“Pasear por las zonas antiguas o especializadas de las ciudades es un modo excelente para dar a conocer los secretos de la arquitectura, el arte y la historia de otras épocas, pero si sólo queda en los descriptivo se pierde la posibilidad de comprender las razones de dicha organización espacial* (Aisemberg y Alderoqui, 1998).

Por otra parte, investigaciones recientes (Carretero - Jacott) parecerían marcar la tendencia de que los adolescentes y no expertos a comprender la historia de una manera narrativa muy centrados en individuos y sus acciones –personalista-, mientras que los sujetos expertos organizan su narrativa en torno a agentes más abstractos y dando mayor relevancia a factores socio-político, económico, científicos y sociales. Una lectura integral del PCA integrando el abordaje desde la historia oral, la micro - historia, la historia de la vida cotidiana y la historia estructural, permitiría caminar en el sentido de partir de la narrativa “no - experta” hacia formas de explicación y comprensión más abstractas e integradoras.

Capítulo III

De la dimensión onto/epistemológico disciplinar; en particular las opciones desde el conocimiento psicológico.

1) Algunas limitaciones en la comprensión de la historia por parte de los niños
Procuraremos en éste apartado, hacer algunas consideraciones generales acerca de los aportes constructivistas a una didáctica de lo social y lo histórico, para luego centrarnos en el análisis de una cuestión puntual: el valor didáctico

que pueden tener las actividades en las que se trabaje con y a partir de objetos arquitectónicos.

Como lo advierten varios autores, pareciera que no es fácil para alumnos de los primeros años de la enseñanza básica la comprensión de los contenidos sociales e históricos. En éste sentido Carretero (1995) señala varios estudios que mostraron que en historia los alumnos alcanzaban los clásicos estadios piagetianos más tarde que lo que lo hacían en matemáticas o Ciencias, y que éstos resultados *“sugirían la conveniencia de retrasar la introducción de la Historia en la escuela, con el fin de adaptar el currículo al proceso de desarrollo del alumno”*.

En similar sentido, luego de señalar varias posibilidades y limitaciones en cuanto a la construcción infantil de lo social, (referidas al niño: tendencia a la acción, errores constructivos, etc., y referidas al objeto mismo: mayor abstracción y complejidad) afirmamos que una posición reduccionista nos llevaría a concluir: *“no enseñemos historia, no enseñemos sobre el mundo político y económico, no enseñemos... porque los chicos no lo pueden entender* (Rinaldi y otros, 1993).

Ambos autores dan otros argumentos que cuestionan seriamente éste tipo de afirmaciones, basados fundamentalmente en las peculiaridades del aprendizaje según el objeto de conocimiento. Carretero, por ejemplo advierte que *“carecería de sentido evaluar la comprensión de la historia y la Ciencias Sociales por parte del alumno utilizando tareas diseñadas para evaluar el pensamiento hipotético - deductivo”*. Por su parte nosotros continuamos afirmando que *“no es sostenible ya pensar que si el niño trabaja lógicamente en matemática podrá transferir dicha lógica al análisis de problemas sociales, ...es al interior de la práctica con el objeto que el niño construye su lógica; toda forma de pensamiento es inseparable de su objeto de conocimiento”*(Carretero, 1995).

No podemos dejar de advertir la coincidencia de éstas afirmaciones con las que realiza Bruner (1988), quien diferencia dos modalidades de pensamiento: la paradigmática o lógico-científica y la narrativa. La primera trata de cumplir el ideal del sistema matemático, formal, de descripción y explicación, se ocupa de causas generales, y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica. La modalidad narrativa produce, en cambio buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente “verdaderas”). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso.

Hechas las consideraciones relativas a las limitaciones del proceso constructivo, veamos ahora sus posibilidades.

Una de los capítulos más importantes de la didáctica de las ciencias sociales se refiere a la distinción entre el pensamiento social de carácter espontáneo o apropiación de la cultura, de aquel que permite acceder a los modos de indagación de las ciencias sociales. Como afirman Iaies y Segal (1992),

“Estas limitaciones pueden ser miradas desde los conceptos de contenidos espontáneos y no espontáneos planteada por el mismo Piaget y desde el concepto de Zona de Desarrollo Potencial de Vigotsky”.

Similares consideraciones realiza Aisemberg (1994), quien se aboca a llevar los aportes del constructivismo a un análisis de las posibilidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En especial trabaja el concepto de conocimientos previos, tan difundido actualmente en el medio escolar, pero no siempre tan bien comprendido ni utilizado.

El problema, como bien lo plantea la autora es hallar la relación justa entre el reconocimiento y utilización de los conocimientos previos de los niños y la enseñanza de nuevos contenidos. Con frecuencia ocurre que se enfatiza demasiado uno por sobre el otro, o se realiza primero un trabajo diagnóstico sobre las ideas de los niños y se introducen luego los contenidos independientemente de esas ideas.

Hechas estas consideraciones intentaremos ir delineando posibles caminos en torno a la didáctica de lo histórico, y en particular lo referido al patrimonio arquitectónico.

Como de historias se trata, una de las fuentes a las que inicialmente recurrimos fue a nuestra propia historia de aprendizajes con relación al PCA. Un par de ejemplos nos parecieron adecuados para iniciar la reflexión.

Con frecuencia nos ocurre que al hacer el ejercicio de “re-pensar” en algunos nombres que hemos escuchado desde niños, nos resuenan como si los escucháramos por primera vez, o le encontramos otros significados de los que no nos habíamos percatado antes. Al pensar en nuestra ciudad, advertimos por ejemplo que la tradicional calle Colón, por la cual algunos de nosotros hemos caminado desde niños, hace alusión al conquistador español. Esto es de una obviedad absoluta Sin embargo, ¿porqué a pesar de los conocimientos escolares (“El descubrimiento de América” con sus típicas carabelas) no “resuena” en ambos casos como “lo mismo”? La respuesta puede ser: la calle y su nombre nunca constituyeron un objeto de conocimiento escolar, la calle sólo sirvió para ser transitada, para llegar al centro, para dirigimos por ejemplo a la tradicional librería Anello,

etc. Por otra parte su nombre nos permite ubicarnos en la ciudad cuando alguien la menciona, o cuando vemos una dirección escrita, etc. Pero en ninguno de los casos nos resuena como “Cristóbal Colón”, asociando a él tanto los aprendizajes escolares como las resignificaciones de tipo histórico o ideológico que hayamos podido construir posteriormente. Si continuamos la reflexión, podemos preguntarnos por ejemplo, por qué la calle lleva ese nombre y no otro, quién, cuando y porqué dispuso ese nombre, etcetera.

Un ejercicio similar podemos hacer con lo visual: las mismas calles, las fachadas de las casas y edificios. Por ejemplo, sólo luego de haber partido y vivido un tiempo en otra ciudad de trazado más moderno, uno de nosotros se sorprendió sobremanera cuando al volver para unas vacaciones advirtió lo angosto de las calles puntanas y lo vetusto de los frentes de las casas de la ciudad en las que había vivido nada menos que 10 años de su vida. A pesar de haber pasado sólo un año desde su partida, ¡Esperaba ver las calles tan anchas como las de la ciudad en la que ahora vivía, y un color menos gris en los frentes de las casas! Si bien en este caso ese insight no fue producto de un ejercicio, sino de haber recibido un verdadero impacto perceptivo³, el fenómeno es similar al anterior: se requiere de una situación especial, -deliberada o no-, para poder interpretar desde un registro distinto un paisaje al que estamos habituados.

De acuerdo a estos ejemplos, parecería no importar demasiado que se trate de elementos con relativo *autosignificado* (Hernandez y otros, 1998), como en la primera situación, o de elementos *sin autosignificado*, como en el caso de las fachadas y el de la traza urbana. Dicho en otros términos, no bastaría con que el objeto posea autosignificado para que el sujeto automáticamente vincule el nombre con los hechos históricos correspondientes. Obviamente, esto no descarta que una vez iniciado el proceso tendiente a otorgar significado, el camino está mucho más allanado que en el segundo.

Ambos casos avalarían fuertemente una posición constructivista, en cuanto a la fuerza y persistencia que pueden tener las construcciones personales por sobre la realidad objetiva. Pero también nos permiten ver los huecos que deja una enseñanza basada sólo en datos aislados o en “*narraciones cargadas de anécdotas y de valores que se pretendían transmitir al alumno*” (Carretero, 1995), pero descontextualizadas de la realidad. Pero no creemos que el problema radique en que dicha enseñanza utilizara narraciones, sino entre otras cosas al tipo

³Entendemos que este impacto perceptivo y la extrañeza resultante, derivan de una inadecuación entre la visión actual de la ciudad, y un esquema previo modificado por el acostumbramiento perceptivo a una ciudad más espaciosa.

de narraciones y a su tendenciosa utilización, como el mismo texto de Carretero lo sugiere. Precisamente la narración, sobre la que ya se han hecho en este trabajo algunas disquisiciones epistemológicas, será nuevamente abordado en éste capítulo, pero en función del posible valor psicológico y didáctico que tiene en cuanto a la enseñanza de la historia a partir de objetos arquitectónicos.

Resumiendo, vemos que por un lado las dificultades de una verdadera comprensión de la historia deriva de los propios límites madurativos del niño. Esto a su vez se liga con otra: la complejidad del conocimiento social e histórico. Finalmente vemos como la misma enseñanza, puede ser un tercer tipo de obstáculo a la comprensión del niño.

Teniendo en cuenta los ejemplos citados (nombre de la calle, aspecto de las fachadas), podríamos concluir en que el sólo contacto con el patrimonio arquitectónico no garantiza la comprensión de la historia. De hecho, muchos objetos están presentes desde siempre en la vida del niño, sin lograr por ello una comprensión auténtica sobre ellos.

Aparentemente lo que en los casos citados permitió una re - estructuración de viejos conocimientos fueron situaciones “especiales”. En un caso, el insight surge a partir de una reflexión deliberada de un adulto; en el otro caso surge a partir de lo que podríamos calificar como un conflicto cognitivo surgido de una experiencia perceptiva.

Como sabemos que no podemos dejar librado el aprendizaje sólo a las reestructuraciones espontáneas del niño, producto de su capacidad constructiva, nos interesa aquí analizar precisamente el lugar de la enseñanza como generadora de situaciones que pueden permitir una más profunda comprensión de los procesos históricos.

No estamos dejando de lado el desarrollo infantil. Por el contrario, estamos procurando analizar aquellos aspectos del desarrollo vinculados a la acción de la escuela. Desde el enfoque vigotskiano, la enseñanza no sería algo que se superpone, sino que forma parte del desarrollo infantil, a partir de la acción de distintos mediadores.

Para Vigotsky (1988),

“...el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño”.

2) Aportes psicológicos vinculados a la utilización del PCA en la enseñanza de la historia.

Partiendo de éstos conceptos, procuraremos analizar tres aspectos que nos parecen claves en relación a la utilización didáctica del PCA como recurso didáctico:

- 1) El lugar del otro cultural en el aprendizaje
- 2) Las posibilidades del proceso constructivo
- 3) El lugar de la narrativa en la enseñanza de la historia

1) El lugar del otro cultural en el aprendizaje

La exposición directa a los objetos arquitectónicos es necesaria, ya que como se expresó en el capítulo II: *“ualquier manifestación del pasado, como también del presente sólo es perceptible de forma exhaustiva y clara cuando se conoce también la cultura material el escenario de los hechos o de los acontecimientos”* (Hernandez, 1998).

Desde el punto de vista psicológico esto sería avalado por la necesidad de operar con objetos concretos en especial en el estadio de las operaciones concretas, según la teoría piagetiana.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta como expresa Bruner, que *“la mayoría de nuestros encuentros con el mundo no son, como hemos visto, encuentros directos. Incluso nuestras experiencias directas, así denominadas, para ser interpretadas se atribuyen a ideas sobre la causa y la consecuencia, y el mundo que emerge frente a nosotros es un mundo conceptual. Cuando estamos perplejos frente a lo que encontramos, renegociamos su significado de manera que concuerde con lo que creen los que nos rodean.*

“Casi todo aquello con que nos relacionemos en el mundo social, como he insistido reiteradamente, no podría existir si no fuese por un sistema simbólico que le da la existencia a ese mundo: la lealtad nacional o local, el dinero, las asociaciones, las promesas, los partidos políticos”.

En el capítulo II decíamos que:

- La concepción de sujeto que sostenemos refiere a un sujeto conformado históricamente, es un ser de necesidades que se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan.

- El PCA es un proceso histórico de asignación de valor a manifestaciones materiales o simbólicas., referentes de la memoria de distintos sujetos sociales

Estos posicionamientos onto-epistemológicos son coherentes con la perspectiva Vigotskiana del desarrollo, en la cual el lugar del otro cultural (padres, maestros, pares) no es accesorio, sino constituyente de la subjetividad. Desde esta perspectiva, (y la de Bruner) aún los objetos materiales son significados inicialmente por los adultos, y sólo después son re-significados por el niño.

Es común observar que los niños establecen diferencias entre el conocimiento recibido en la vida cotidiana y el conocimiento escolar. Para muchos niños, un conocimiento es para aprender, sólo si ha sido recibido en la escuela y por su maestra. Esto explicaría el hecho de que por ejemplo una visita a la plaza, realizada en horario escolar, puede motivar entusiastas comentarios del niño al llegar a su hogar, siendo en realidad la misma plaza en la que juega con sus amigos cotidianamente. De hecho esa visita ha sido diferente: adquiere una legitimación como actividad escolar. Luego, las actividades que se propongan, el desempeño de la maestra y el grado de interés que muestren los niños serán otros ingredientes necesarios para el éxito de la experiencia. Lo mismo podría decirse de las fachadas de las casas antiguas que vemos cotidianamente.

A partir de esto queremos señalar que, -sin descartar otros aspectos de orden psicológico, pedagógico o social-, mucho de la efectividad de ciertas propuestas didácticas, tienen que ver con que en ellas se aprovechan positivamente fenómenos inherentes a la misma condición humana, que si bien suponen la comunicación, no se agotan en ella. La situación de enseñanza es por sobre todo un hecho cultural, constitutivo y constituyente de los sujetos que la protagonizan. Y en tanto hecho humano, social y cultural está atravesado por distinto tipo de contenidos cognitivos, afectivos, actitudinales, configurando a su vez diferentes expectativas, fantasías, etc. que juegan en los vínculos que en ella se establecen.

Esto es siempre así aunque el docente no lo advierta ni menos aún lo trabaje deliberadamente en sus clases. A los docentes se les insiste -y luego ellos también insisten sobre respetar los niveles madurativos y los conocimientos previos de los niños; pero poco se les advierte que ellos también son importantes actores en el proceso, no sólo planificando actividades, sino jugándolas desde su propia subjetividad. Lo que llega al niño es mucho más que lo planificado. El maestro lo sabe. Pero probablemente al volver a planificar vuelva a ponerse en el rol técnico - aplicador que se le asigna, no animándose a aprovechar lo que intuitivamente advierte en las situaciones cotidianas de enseñanza.

No estamos hablando de espontaneísmo; por el contrario, estamos diciendo que en la caja de herramientas didácticas con las que planifica, suelen faltar algunos elementos que nosotros consideramos importantes. Nos referimos con-

cretamente a que pueda pensarse como un otro cultural significativo para el niño. Esta afirmación, muy general y teórica por cierto, puede sin embargo tener importantes consecuencias en la búsqueda de nuevas propuestas didácticas. Puede ampliarle su mirada y llevarlo por ejemplo, a reconocer en sus propias clases una cantidad apreciable de hechos, situaciones, generadas a partir de sí mismo como de sus alumnos, a partir de las cuales crear y recrear nuevas propuestas didácticas. Si esto es válido para cualquier contenido a enseñar, cuanto más lo es en las ciencias sociales.

2) Las posibilidades del proceso constructivo

Ya mencionamos en la primera parte de éste capítulo algunos aportes del constructivismo a la enseñanza de las ciencias sociales en general. Procuraremos aquí contextualizar los mismos en torno al PCA.

Volvamos un poco a las limitaciones del niño.

“Una de las características más llamativas de la representación infantil del mundo social es que éste se concibe como algo estático en donde el cambio ocupa un lugar muy reducido. La evolución social, el cambio histórico, se entiende con grandes dificultades y muy tardíamente”

“Para comprender una organización social en cualquier época de la historia el referente infantil es su conocimiento sobre la sociedad actual. Esto produce distorsiones en la comprensión de las sociedades del pasado, porque los niños les atribuyen significados que son de nuestra realidad” (Delval, 1981. En Aisemberg, 1998).

Una manera de trabajar en la superación de esta paradoja según Aisemberg es tener en cuenta las conceptualizaciones que los niños ya tienen sobre la sociedad presente. A su vez, la única manera de que aparezcan las distorsiones mencionadas es promover que las mismas surjan en el aula y de esa manera poder intervenir.

Aún así, es posible que debamos contentarnos con que el niño sólo adquiera algunas nociones, a partir de algunos referentes. Según Domínguez a partir de éstos referentes *“los alumnos irán cargando de significado los conceptos científicos. La utilización de dichos conceptos irá generando un proceso de ratificación o rectificación de esos significados. Sin embargo es importante aclarar que el proceso de enseñanza no garantiza de ninguna manera que dichos conceptos científicos sean construidos por los chicos. Se trata simplemente de iniciar un camino hacia ellos”* (Iaies y Segal).

Es ésta calidad de referente la que le puede otorgar valor didáctico al PCA.

En primer lugar, la posibilidad de contar con espacios conservados que tengan valor testimonial, constituiría un recurso privilegiado para propiciar procesos de empatía, situarse en el lugar de..., en la época de... Esto debe acompañarse de relatos testimoniales vívidos o narraciones que no sólo aporten información sino que creen un clima que permita la identificación con quienes vivieron en otras épocas. La situación ideal la constituiría la posibilidad de usar ropa de época y jugar roles de diferentes personas.

El PCA, también puede operar como pista, como objeto de conocimiento poco estructurado que suscite la formulación de hipótesis a partir de los marcos de referencia infantiles.

Una investigación piloto, que podría tomarse como punto de partida interesante para desarrollos semejantes, es la realizada por Jean-Nöel Luc (1982) en donde se encuesta a niños de entre ocho y diez años acerca de la antigüedad de los monumentos (el más nuevo y el más antiguo). Las hipótesis de los niños más pequeños es que lo más deteriorado es lo más antiguo; en un grado de mayor elaboración apelan a relacionar la infancia y la juventud de sus padres y abuelos con la existencia del edificio; y finalmente proponen averiguar el año de construcción para estimar con exactitud la antigüedad.

El planteo de hipótesis por parte del niño permitiría plantear situaciones de debate entre grupos heterogéneos a fin de promover el conflicto sociocognitivo o al menos la duda y la generación de preguntas genuinas por parte de los niños. Estas dudas, estas preguntas y las contradicciones que surjan de comparar distintas hipótesis (proceso en donde el docente tiene una tarea fundamental), pueden orientar la búsqueda significativa de información nueva y promover cambios o asimilaciones y acomodaciones de los marcos de referencia previos.

A esta nueva información se podrá acceder a partir de textos, documentos de época, diarios, materiales audiovisuales o testimonios orales. En todos los casos constituye un relato. Esto nos conduce a las reflexiones del siguiente punto.

3) El lugar de la narrativa en la enseñanza de la historia

Tanto en el capítulo II como en éste mismo apartado, se hizo referencia a la historia como relato. Como allí se apuntó, la crítica central es que en educación se presenta a la historia como una mera narración y no como una interacción de estructuras sociales de carácter complejo. (Carretero, 1995)

Pero asimismo creemos con Lodge (1990), que *“la narrativa, como manera de conocer y también como manera de organizar y comunicar experiencia, ha perdido gran parte de la importancia que debería tener”*.

Coincidimos en que *“la narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente; y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto”* y que *“Como la forma del relato es enormemente importante en las culturas orales, y en la medida en que nuestra moderna cultura alfabeta conserva prácticas orales, la narrativa sigue desempeñando un papel vital y fundacional en la enseñanza y el aprendizaje”* (Lodge, 1990).

Pero que desempeñe un papel vital no significa que siempre sea reconocida ni utilizada adecuadamente. Una posible razón quizá sea una herencia positivista en educación, que tiende a sobrevalorar el conocimiento científico por sobre el artístico o cultural, o en términos de Bruner, la modalidad paradigmática o lógico-científica por sobre la modalidad narrativa.

¿Cuál puede ser el valor del relato en cuanto a la utilización del PCA?

Bien podríamos decir que el docente es un constructor o reconstructor de relatos, en el sentido que al transmitir cualquier saber, lo hace mediatizado a través de su “sello” personal, utilizando aquellos estilos narrativos que mejor se adecuen a su personalidad, a sus conocimientos, y a sus concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje, etcetera.

Cuanto más libre y seguro se sienta, más podrá permitirse y permitirle a sus alumnos jugar con el conocimiento, promoviendo actividades que tiendan más al descubrimiento y a la construcción que a la repetición.

Sin duda que algunos conocimientos se prestan más para éste tipo de actividades. Precisamente, la utilización de elementos del PCA puede constituir un excelente disparador para la producción conjunta de narraciones históricas.

Los elementos sin autosignificado –como se mencionó con anterioridad–, como por ejemplo los edificios antiguos o la misma traza de la ciudad, son una interesante fuente de conocimiento histórico porque contiene mensajes o indicios en relación a los cambios en el uso, a los materiales y técnicas utilizados en sucesivas remodelaciones, a las características de sus distintos habitantes, etc.

Hasta aquí nos hemos referido al rol que puede cumplir el docente y a las posibilidades que brinda el PCA.

Con relación al alumno ya mencionamos algunas de las dificultades que presentan los más pequeños en cuanto a la comprensión de los contenidos sociales e históricos.

Podemos agregar algunas consideraciones acerca de la noción de tiempo histórico y del espacio. En relación al tiempo histórico continuamos afirmando que:

“sus posibilidades de apropiación se dan recién en la adolescencia ... luego de un largo proceso en el cual... las nociones temporales se van construyendo unas sobre otras (tiempo en la acción - nociones temporales fundamentales - tiempo físico- tiempo social o convencional.

La noción de espacio, por otra parte, se asienta en el propio cuerpo en relación con la acción y percepción directa del niño en sus espacios próximos y familiares. Toda representación espacial (ej: un mapa de otro país) de lugares no conocidos será para los chicos simplemente una hipótesis, una suposición. Sin embargo esto no significa que los niños ignoren la existencia de otros lugares(mucho menos hoy con la presencia de la televisión) o descarten cierta vivencia global del planeta y el espacio astral” (Rinaldi y otros, 1993).

Teniendo en cuenta estos aportes, pensamos que la exposición directa (utilización de elementos cotidianos del PCA) puede ser una manera de atenuar la dificultad para situarse espacialmente. Por otra parte, la construcción de un relato a partir de pistas, y en el que el mismo alumno se sienta protagonista, puede reducir la dificultad para situarse en el tiempo histórico.

Mas allá de estos análisis, podemos apostar a que el niño, proclive a quedar extasiado ante interesantes relatos y de ser protagonista de intrigantes y lejanas aventuras, difícilmente pueda escapar a la invitación a develar viejas historias atrapadas en objetos del presente. Si podemos lograr aunque sea sólo esto en los niños más pequeños, probablemente estaremos promoviendo una actitud más crítica en el futuro, una actitud de búsqueda, de develamiento, que permita una verdadera comprensión de los hechos históricos.

Capítulo IV

De la dimensión de la enseñanza.

En esta dimensión, se sintetizan un sinnúmero de decisiones y en consecuencia de transformaciones que permiten convertir *“...a las ciencias sociales enseñadas en una creación hecha a medida del sistema escolar para responder a las finalidades planteadas”*(Finocchio y otros, 1993). *“Es en esta dimensión donde los propósitos socio-políticos, el sentido social atribuido a la enseñanza de las*

Ciencias Sociales, con sus componentes utópicos, entra en relación con las opciones epistemológicas disciplinares, para orientar la multiplicidad de decisiones necesarias e inherentes a la construcción curricular” (Rinaldi, Acosta, Boso y De Pauw, 1998).

En un intento de coherencia con lo planteado en los capítulos anteriores y a modo de síntesis consideramos que el trabajo escolar (particularmente E.G.B. 1 y 2) y no-formal (talleres, centros culturales) a partir del PCA trataría de construir y ofrecer un conocimiento que sea instrumento para develar relaciones ocultas desde el conocimiento hegemónico que circula en la vida cotidiana: así en nuestro caso ocupar con conocimientos significativos el vaciamiento de contenidos acerca del pasado, trabajar sobre situaciones problemáticas, contemplar múltiples sujetos históricos, sus conflictos y relaciones de poder, contextualizar lo particular en tramas de relaciones mayores, relacionar los modos de producción y sus vicisitudes históricas con otras dimensiones de la vida.

Desde esta perspectiva el trabajo a partir del patrimonio arquitectónico nos permiten abordar distintas problemáticas del pasado y del presente. Por ejemplo: organización socioeconómica en diferentes períodos, organización territorial, expansión de la ciudad, cambios en las actividades, clases sociales, relación con las tendencias nacionales e internacionales, modos de vida, valoración del pasado; conflictos, relaciones de poder; periodizaciones con diferentes criterios, distintas dimensiones temporales.

Trabajar a partir de las pistas del pasado que nos ofrece el patrimonio arquitectónico permite la formulación de preguntas en torno a lo que la pista no nos dice. Entonces es más sencillo proponer actividades de exploración, de formulación de interrogantes e hipótesis que guíen trabajos de indagación y búsqueda de información.

Gloria Edelstein utiliza la categoría de construcción metodológica para definir un proceso particular que, a nuestro entender, se enmarca en la dimensión que estamos tratando. Rescatamos esta categoría porque destaca este carácter sintético, este acto complejo donde se entrecruzan decisiones de múltiples dimensiones. Edelstein (1995) concibe la construcción metodológica no como un proceso meramente técnico sino como el *“fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de*

mundo), incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica”.

No podremos aquí hacer propuestas tan particulares porque no nos ubicamos en el lugar de un docente particular, frente a un grupo particular de niños en un contexto determinado. Sin embargo y moviéndonos al interior de la dimensión de la enseñanza propiamente dicha cabe a los didactistas sugerir, a modo de ejemplo. El presente trabajo en su totalidad, constituiría un insumo para la construcción metodológica de los docentes particulares que quisieran apropiarse de esta propuesta.

Con esta intención y a modo de ejemplo presentamos algunos lineamientos generales posibles de trabajar en la E.G.B. y algunos ejemplos de posibles situaciones de enseñanza en la ciudad.

Algunos lineamientos de trabajo

Primer Ciclo: se trabajaría poniendo el énfasis en el aprender a mirar, enriqueciendo el bagaje de experiencia de los niños con su ciudad, el goce y apreciación estética. Las actividades estarían centradas en recorridos y visitas, lectura de imágenes y construcción de conocimiento a partir de las preguntas e hipótesis de los mismos niños.

Segundo Ciclo: se avanzaría hacia la apropiación de conceptos, denominaciones técnicas, descripciones más completas usando ya, categorías más específicas, intentar periodizaciones y construir conocimientos sobre algunos procesos (espaciales, históricos, sociales, tecnológicos).

Tercer Ciclo: se podría avanzar en la búsqueda de explicaciones. Reconstrucción de períodos históricos locales en relación con la realidad nacional e internacional, precisión en el contenido conceptual, esbozo de teorías explicativas atendiendo a la multideterminación de lo social y a sus particularidades epistemológicas.

Algunas situaciones de enseñanza posibles a partir de sendas e hitos de la ciudad:

I. Actividades para aprender a mirar

- Delimitación espacial: seleccionar una senda rica en patrimonio arquitectónico, en un horario poco transitado para que el grupo de niños pueda deambular sin mayores riesgos.

- Situación: El grupo de chicos se organiza en parejas, provistos de lápiz y libreta; si es factible, contar con un grabador y cámara de fotos. Los coordinadores cuidan la seguridad del grupo y mantienen la atención centrada en la tarea, dando sugerencias, haciendo propuestas que agudicen la mirada, señalando detalles no percibidos, proponiendo comparaciones. La participación de los coordinadores ha de ser centrada en las preguntas, y guardando un delicado equilibrio entre ofrecer información y permitir que se mantenga la curiosidad. En esta situación, como en la anterior, son claves las sugerencias que desarrollen el goce y la apreciación estética.

- Actividades:

- Mirando a la altura de la línea de los ojos (ángulo medio)
- Encontrar: locales y casas residenciales. Diferenciar construcciones más nuevas y más antiguas. Detectar posible cambio de uso de una edificación, antes y ahora.
 - Prestar atención y observar en detalle: puertas, ventanas, timbres, llamadores, rejas. Anotar las impresiones y sensaciones o grabarlas. Tomar fotos
 - Reconocer materiales usados en la construcción.
 - Registrar preguntas y problemas que surjan para investigar.
 - Mirando para abajo (ángulo alto; plano cenital)
 - Encontrar: zócalos, umbrales, ventilaciones, cimientos, entre otras.
 - Anotar o grabar impresiones y sensaciones. Fotografíar o registrar con dibujos o *frotage*.
 - Reconocer materiales usados en la construcción.
 - Registrar preguntas, etcetera.
 - Mirando para arriba (ángulo bajo; plano contra-cenit)
 - Encontrar y comparar: ornamentos, gárgolas, cornisas, techos, líneas de construcción. Comparar alturas.
 - Realizar registros.
 - Reconocer materiales y posibles usos.
 - Reconocer unidades posibles en la línea de construcción original a pesar de las subdivisiones actuales. Distinguir distintos usos de las edificaciones: de origen y actuales.

II. Actividades con imágenes.

- Delimitación espacial: sobre fotos de las sendas recorridas. Imágenes de la senda, de las fachadas en planos generales y de detalles.

- Situación: el grupo en un lugar cerrado, si es posible con mesas que permitan agruparse de a 3 o 4 chicos o con almohadones que permitan delimitaciones en ronda para trabajar en pequeños grupos. Contar con carpeta de imágenes seleccionadas por los coordinadores y provistas por los grupos, pero organizadas según propósitos claros. Contar con material de registro escrito. Los coordinadores alientan la tarea, resuelven dudas, rescatan preguntas, formulan preguntas y alientan al grupo a delimitar hipótesis o problemas o preguntas o temas que guíen una pequeña investigación en torno a ejes: arquitectónicos, históricos, económicos, estéticos, etc.

- Actividades:

- Reconocer las casas observadas en las imágenes
- Observar con mayor detenimiento los detalles. Responderse algunas de las preguntas formuladas en el recorrido y seguir formulando otras. Organizarlas.
- Reconocer detalles nuevos y formular hipótesis .
- Registrar detalles en dibujos para indagar información técnico-arquitectónica (nombres, materiales, modo de construcción, estilo, etc.)
- Ordenar temporalmente las fachadas y discutir los criterios y razones utilizados. Elaborar una estrategia de confrontación de datos para verificar sus hipótesis temporales.
- Intentar, con ayuda de las imágenes, planos de la senda.
- En un friso de imágenes de casas antiguas discontinuo, completar dibujando las casas que faltan tal como se las imaginan en sus orígenes.
- Confrontar con fotos de época.
- Organizar pequeños trabajos de investigación y búsqueda de información a través de distintas fuentes sobre temas, problemas de interés o sugeridos desde los coordinadores.

Estas propuestas constituyen solo ejemplos que pueden adecuarse a niños de diferentes edades. Se centran en situaciones iniciales de exploración y descubrimiento para formularse preguntas, problemas e hipótesis y desencadenar procesos de búsqueda en torno a contenidos como:

- Conocimientos arquitectónicos específicos: lenguaje técnico, estilo, funcionalidad, materiales de construcción, tendencias arquitectónicas en relación con procesos histórico-sociales.
- Cambios en el uso de las construcciones en relación con los procesos de crecimiento urbano de la ciudad y sus determinantes históricos, económicos, sociales y políticos.
 - Sectores sociales que habitaron y habitan esos edificios. Vida cotidiana.
 - Relaciones de poder.
 - Temporalidad: hipótesis de antigüedad de los edificios, confrontación con datos catastrales. Hipótesis de planos de época del segmento recorrido. Comparación con fotos y planos de época.
 - Reconstrucción de memoria colectiva a través del relato de dueños de las propiedades o gente mayor.
 - Reflexión y juicio ético sobre el estado, conservación y valor presente y futuro de la edificación reconocida.

Conclusiones

Hemos realizado un recorrido por las tres dimensiones de la didáctica de lo social. Partimos de opciones valorativas acerca de la relación sociedad - didáctica de lo social, para revalorizar el sentido de trabajar en E.G.B. la historia local y el PCA en el contexto de la actual globalización económico - cultural.

En segundo lugar profundizamos las bases onto - epistemológicas del conocimiento social explicitando sus relaciones con el PCA, pretendiendo un enfoque desde las teorías sociales críticas.

Este planteo desde el conocimiento disciplinar nos llevó a poner la mirada en los sujetos destinatarios de la propuesta: docentes y alumnos; privilegiando un enfoque psicológico constructivista. A partir de analizar las limitaciones propias de la infancia para acceder a la comprensión social del pasado, pudimos discriminar posibles puertas de acceso: el otro cultural, el proceso constructivo mismo y la narrativa.

De la búsqueda de coherencia entre estos compromisos asumidos elaboramos posibles propuestas de enseñanza desde la categoría de construcción metodológica.

La presentación de este tipo de propuestas, incluyendo las diferentes dimensiones de la didáctica, permite una apropiación más profunda de la intencionalidad y los compromisos valorativos y teóricos que subyacen como referentes. Esto puede ser una herramienta valiosa para no hacer de la didáctica de lo social, una mera tecnología ♦

Referencias Bibliográficas:

Alderoqui y Aisemberg (1994). *Didáctica de las ciencias sociales*. Bs. As.: Paidós.

Aisemberg y Alderoqui (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Bs. As.: Paidós.

Augé, M. (1996). *Los no-lugares*. España: Gedisa.

AAVV (1993). *Sobre Walter Benjamin*. Bs. As.: Alianza Editores / Goethe Institut.

Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.

Bruner, Jerome; (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la Imaginación que dan sentido a la experiencia*. España: Gedisa.

Camilloni y otros (1995). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As.: Paidós.

Camilloni, A. (1994). Epistemología de la Didáctica. En Alderoqui y Aisemberg, *Didáctica de las ciencias sociales*. Bs. As.: Paidós.

Carretero, M. (1985). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. España: Aprendizaje - Visor.

Carretero, Mario (1995). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Bs. As.: Aique.

Castorina, y otros. (1989). *Problemas en psicología genética*. Bs. As.: Miño y Dávila.

De Pauw, Rinaldi, Silvage (1998). *Preocupaciones en torno a la epistemología de la didáctica*. Trabajo final del seminario Epistemología de la didáctica a cargo de A. Camilloni.

- Finocchio y otros, (1993). Las Ciencias Sociales y su enseñanza. Documento curricular. *Programa de transformación de la Formación Docente. Profesorado de Enseñanza Básica*. Mendoza.
- Guevara, M. y Rinaldi, M.A. (1999). *Nuestra ciudad y el derecho a la memoria*. Trabajo presentado a la V Jornada Nacional de Etica y III Congreso Nacional de Etica Aplicada. Asociación Argentina de Investigaciones Eticas. Bs.As.
- Gutiérrez, A. (1976). *Pierre Bourdieu*. Misiones: Ed. U.N. Misiones.
- Hernández, X.; Pibernat, Ll. y Santacana, J. (1998). La historia y su método. Fundamentación epistemológica de una didáctica del patrimonio. En *La historia que se aprende. Revista Iber*, 17. Barcelona: GRAÓ.
- Kusch, R (1976). *Geocultura del hombre americano*. Bs.As.: Ed. F. García Cambeiro.
- Kusch, R. (1962). *América Profunda*. Argentina: Ed. Bonum.
- Linch, Kevin (1960). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili S.A.
- Luc, Jean-Noel (1982). *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Madrid: CINCEL-KAPELUSZ.
- Moreno, C. (1996). *Espanoles y criollos, largas historias de amores y desamores. Libro 1*. Asociación para la Defensa del Patrimonio histórico nacional y Junta de Estudios históricos de Cañuelas. Bs. As: autor.
- Pozo, Juan Ignacio (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rinaldi, M.A. (1997). Reflexiones desde San Luis: la dimensión socio-política, la dimensión epistemológica en la didáctica de lo social. *Novedades Educativas, Año 9, Nro. 75*. Bs. As.: Ed. Kaplan.
- Rinaldi y otros (1993). *Curriculum de Ciencias Sociales de la Escuela Normal "J.P.Pringles"*. San Luis: U.N.S.L.

Rinaldi, Acosta, Boso y De Pauw (1998). *Informe Final T.I. 4/2/9507*. Ciencia y Técnica. San Luis: U.N.S.L.

Rinaldi, M.A. (1999). *Pre - diseño de investigación elaborado para la Maestría en Didáctica*. San Luis: U.B.A.- U.N.S.L.

Romero, L.A.(1996). *Volver a la Historia*. Bs. As.: Aique.

Sarlo, B. (1994). *Escenas de la Vida Postmoderna* Bs. As.: Ariel.

Segal, A Y Iaies, G. (s/a). Las Ciencias Sociales y el campo de la Didáctica. En *Didácticas Especiales. Estado del debate*. Bs. As.: Ed Aique.

Vigotsky, Lev (1988). Interacción entre aprendizaje y Desarrollo. En *Los Procesos Psicológicos Superiores*. Bs. As.: La Pleyade.

Williams, R. (1977). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año III- N° 1-2 (5-6/2002) / pp. 135- 146

Confidencias. El secreto profesional en la psicología*

Orlando Calo

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

Resumen

En la presentación se aborda el tema del secreto profesional en la práctica del psicólogo. En un primer momento, a partir del análisis de dos películas, se establecen comparaciones entre el secreto, tal como ha de considerarse en el ejercicio profesional de la Psicología, y el secreto de confesión (sigilo sacramental), destacándose el carácter absoluto de este último. En un segundo momento, se analizan los casos en los que las normativas deontológicas autorizan el levantamiento del secreto profesional, por entender que son situaciones en las que otro deber profesional adquiere primacía por sobre el cuidado de la confidencialidad. A continuación, se discuten los fundamentos éticos de esas excepciones y de la consideración, presente en muchas normativas, de que el profesional puede ser relevado de su obligación de guardar secreto por la persona asistida o por autoridad judicial. Por último, se tratan posibles alternativas de resolución de un caso en el que un psicoterapeuta se encuentra en una situación dilemática, en la que se siente obligado a optar entre prevenir de un potencial riesgo a una paciente (pero comunicando para ello información reservada), o mantener la reserva sobre la información confidencial (pero sin prevenir del riesgo a su paciente).

Abstract

In this presentation the professional secret in psychology. At first, from the analysis of two films, the professional secret in psychology and the confessional secrecy are compared, highlighting the absolute characteristic of the last one. The, the cases in

* Trabajo presentado en el XXVIII Congreso Interamericano de Psicología, en la ciudad de Santiago – Chile, en julio de 2001.

which deontological regulations allow the elimination of that secret are analysed, because these are situations in which another professional duty prevails over confidentiality. Afterwards, the ethical grounds of these exceptions and the belief that the professional can be excepted from keeping this secret by the patient or by the law, are argued. In the end, some possible alternatives of solving a case are dealt with. In this case the psychotherapist faces a dilemma in which he feels obliged to choose between preventing a patient from a potential risk (but letting to know reserved information) or keeping the secrecy (but without preventing his patient from the risk).

Palabras clave: psicología - secreto profesional - confidencialidad - intimidad

Key words: psychology - professional secret - confidentiality - intimacy

Me propongo abordar el tema del secreto profesional en la práctica de los psicólogos con el fin de interrogar sus fundamentos y, por ese camino, poder poner en discusión con ustedes sus alcances y sus límites.

Tomaré en consideración, en un primer momento, una normativa que es fácilmente asociable con nuestro tema, pero que veremos, al analizar sus fundamentos, que se distancia fuertemente, me refiero al denominado secreto de confesión; para ello me valdré del comentario de dos películas en las que el problema de los límites del sigilo sacramental es expuesto de un modo claro y conmovedor.

En un segundo momento presento un caso clínico y su discusión. En él se encuentra el terapeuta en una situación dilemática, confrontado entre dos principios ético-deontológicos. Plantearé aquí el modo en que creo que debe considerarse el término intimidad, sus relaciones con el par conceptual público-privado y el modo en que habremos de pensar la confidencialidad.

Por último, unas pocas afirmaciones son propuestas para su discusión.

En 1952 Alfred Hitchcock¹ dirigió *I confess*, que se distribuyó en Argentina con el título *Mi secreto me condena*. El film narra lo siguiente: un sacerdote, el padre Logan, escucha la confesión de su sacristán, que ha cometido un homicidio. Paralelamente, la investigación que la policía hace del delito deriva en el procesa-

1 *I confess* (Mi secreto me condena). 1952. Director: Alfred Hitchcock. Guión: George Tabori y William Archibald según la novela de Paul Antheime «*Our two consciences*». Intérpretes: Montgomery Clift (padre Michael Logan), Anne Baxter (Ruth Grandfort), Karl Mander (inspector Larrue), Brian Aherne (Willy Robertson), O.E.Hasee (Otto Keller).

miento del sacerdote como posible autor, debido a algunas situaciones que lo vinculan con la víctima. El homicida encuentra en esto la posibilidad de salir bien librado y - confiándose en que el cura, obligado por el sigilo sacramental, no lo denunciará - falsea algunas situaciones de modo de inculpar más aún al sacerdote.

Otra película, esta vez de 1994: *Priest*², que circulara en Argentina como *Actos privados*, también toma el tema del secreto de confesión. Sintéticamente, dirigiéndonos a lo puntual de nuestro tema, la historia presenta el conflicto íntimo de un sacerdote que, sabiendo por confesión de una púber que es violada frecuentemente por su padre, se encuentra presionado entre su deber de guardar secreto y su deseo de que ese sometimiento sexual se detenga.

En estas películas encontramos ocasión de ilustrar el extremo del secreto de confesión como absoluto. En el caso de *I confess*, mantener el sigilo lleva al Padre Logan a sólo un paso de ser condenado por homicidio; sin que en ningún momento revelar la verdad haya sido para él una opción posible. Está totalmente claro para Logan que su obligación de guardar secreto no puede ser removida en bien de su propia defensa frente a una injusticia. Algunas palabras de Greg Pilkington, el sacerdote protagonista de la segunda película considerada, agregan luz al punto: «*En el seminario nos ponían el siguiente ejemplo: alguien te dice en confesión que ha envenenado el vino de la misa ¿aún así das la misa?... No tenía ningún problema. Daría la misa y bebería el vino. Todos llevamos un mártir en nuestro interior...*». Las palabras de Greg nos muestran que no sólo le parece aceptable sufrir él por no revelar el secreto, sino que hasta le resulta meritorio en tanto que camino de mártir.

Pero es muy diferente cuando quien está en riesgo es otra persona, tal como podemos ver en *Actos privados*. Dirá Greg: «*Pero no eres tú quien sufre, cuando es otro el que sufre... y tú sabes que puedes detenerlo con sólo hablar...*». El conflicto que enfrenta entre mantener el sigilo sacramental y salvar a la adolescente de las violaciones a que la somete el padre lo lleva a dudar del valor de la normativa: «el secreto de confesión ¿cómo puede ser bueno si permite actuar al mal?» -clama ante la cruz-. Y, en definitiva, faltará a su deber ya que, si bien en ningún momento comunica a nadie lo que sabe, actúa de manera tal que produce que los hechos se descubran y la obligación frente al secreto de confesión en la Iglesia Católica es tan fuerte que le está vedado al sacerdote no sólo la comunicación, sino cualquier uso de lo que ha recibido bajo confesión. Así, por ejemplo,

² *Priest* (Actos privados). Inglaterra, 1994. Directora: Antonia Bird. Guión: Jimmy Mc Govern. Intérpretes: Linus Roache (P. Greg Pilkington), Tom Wilkinson (P. Mathew Thomas), Christine Tremarco (Lisa Unsworth), Robert Carlyle (Graham).

«el c. 984 del CIC prohíbe el uso de lo conocido con ocasión de la confesión fuera de ella» y «el c. 985 aplica los principios del canon precedente a la formación (...) sacerdotal y a la vida religiosa, prohibiendo al rector del seminario y al maestro de novicios recibir confesiones» (Colombo, 1995). Este último aspecto ha sido motivo de diversas consideraciones a lo largo de la historia de la Iglesia, ya que en distintas épocas las órdenes religiosas solían hacer uso de lo que sabían por confesión con fines de gobernabilidad de los fieles en general y de los novicios en particular.

Ahora bien, para el ámbito de la Iglesia el carácter estricto del secreto se asienta sobre dos aspectos principales:

1. en primer término, para proteger la intimidad del penitente, pero, al decir de Colombo, entendiendo la intimidad no como «*un argumento puramente individualista, propio de una civilización que reivindica la importancia absoluta del yo*» sino como «*espacio de encuentro del Creador y el hombre (...), que exige reconocer la sacralidad del ser humano*». Motivo por el cual, la protección de la intimidad supone para la Iglesia un valor trascendente, por encima y por fuera de argumentos que podrían considerarse mundanales.

2. en segundo término, porque el confesor actúa por delegación de la Iglesia y, transitivamente, en representación de Dios; por lo cual, no puede considerarse propietario de lo que ha escuchado. Por este motivo, el sacerdote está excluido como sujeto y su actuar, sólo como mediador, como vehículo, no le permite considerar situaciones en las que su criterio subjetivo pudiera conducirle al levantamiento del secreto.

Abordemos ahora el tema de la confidencialidad en la práctica profesional de los psicólogos. Un caso clínico en el que el terapeuta se encontró frente a una situación dilemática nos servirá de ejemplo:

M. es una mujer soltera, de 26 años de edad, con estudios universitarios incompletos. Se encuentra en tratamiento psicoterapéutico desde hace cuatro meses. El tema principal que manifestara como motivo para su consulta es «*dificultad para establecer vínculos duraderos con un hombre*». En el curso de una sesión, le cuenta a su terapeuta, con cierto entusiasmo, que tiene programada una cita con un hombre al que conoció ocasionalmente. Algunos datos que vierte la paciente le permiten al terapeuta darse cuenta de que el hombre al que se refiere es un ex - paciente suyo, del que sabe que es HIV positivo, que suele no informar de esta condición a sus parejas ocasionales y que es reacio al uso de preservativos. El terapeuta duda ante esta situación ya que no decide si debe

advertir a su paciente de este conocimiento que él tiene, faltando así a su deber de guardar secreto sobre información que ha obtenido por haber sido terapeuta del hombre en cuestión, o mantener la reserva sobre esta información, con la consecuencia de que su actual paciente quede expuesta a un riesgo del cual podría habérsela prevenido.

Tuve ocasión de conocer el caso por el relato del terapeuta que conducía el tratamiento. A través de una breve encuesta, consulté a algunos colegas, de distintas orientaciones teórico-clínicas, preguntándoles qué creían que debía hacer el terapeuta y por qué. Las respuestas solían variar en cuanto a los argumentos, pero en casi la totalidad de ellas la preservación de la salud de la paciente aparecía como prevalente. En muchas de las respuestas se enfatizaba que el terapeuta debía trabajar con la paciente para que ella misma tuviera una actitud de protección frente a relaciones ocasionales, más allá de la circunstancia especial de que en este caso el terapeuta conociera al posible partenaire; en algunas se recomendaba cuidado a la paciente, sin explicitar la información que el terapeuta tenía; en otra se enfatizaba que no debe confundirse la abstinencia profesional con la neutralidad, sosteniendo que «cuando está en peligro o puede estar en peligro la integridad psicofísica de un ser humano no se puede ser neutral»; no faltaba incluso quien pensaba en comunicarse con el ex - paciente e imponerle que le cuente de su situación a la actual paciente, bajo advertencia de que de lo contrario lo haría el mismo terapeuta.

Tenemos entonces distintas respuestas pero que, en general, afirman el carácter no absoluto del secreto profesional y la convicción de que hay situaciones, por ejemplo el riesgo de vida de alguien, que justifican el levantamiento del secreto.

Si explicitamos, siguiendo el mismo esquema que propusimos al comentar los fundamentos del secreto de confesión, los argumentos con los que pensar los motivos del secreto en el caso de la práctica psicológica, tendremos:

a) la protección de la intimidad; pero concebida de una manera que no se asienta en el supuesto religioso. Si *Intimus* es el superlativo del latín *inter*, que significa interior; entonces, íntimo habrá de ser lo más interior: el ámbito psíquico en el que se asienta el núcleo en torno al cual el sujeto se constituye como identificable; vale decir, como diferente del Otro y de los otros, como destinatario de un nombre propio, por ello, con un lugar entre los demás. Lugar que no es natural (motivo por el cual no nos importan aquí las posibles consideraciones etológicas) sino cultural y que va tomando forma a través de los intercambios del sujeto con

el Otro en un sucederse de identificaciones con el lugar asignado (marca, trazo, nombre) que, a la vez, se consolida por la vía de posicionamientos subjetivos que resultan de los modos particulares en que pudo operar en relación al par alienación - separación.

Intimidad es entonces condición y efecto de subjetivación (podemos ver en pacientes severamente afectados, en los que este espacio no se ha constituido, vacilaciones en torno a su propio nombre, indiferencia frente a normas de pudor, indiscriminación respecto de los lugares que ocupan los otros, etc.). En última instancia, pensamos que la intimidad está referida al núcleo de nuestro ser, ese lugar tan prójimo y a la vez tan extraño; tan interior y, a la vez, en una continuidad tal con lo externo que justifica la agudeza del neologismo «extimidad», acuñado por Lacan. Intimidad, más que una cualidad es un trabajo, o la condición para un trabajo, para el trabajo subjetivo que, en torno a una marca básica de identificación, construye al sujeto como tal a través de fantasías, pequeños o grandes secretos, porfías de mayor o menor trascendencia, que van desde el «no» del niño pequeño hasta las oposiciones que en reserva podemos hacer, aunque en público no las manifestemos. Es íntimo el trabajo sobre sí, en el sentido foucaultiano. Planteando de este modo la intimidad estoy dejando el supuesto de un punto primero vinculado al origen de la identidad. Aquí, la identidad es anterior y supone la marca primera, relacionada con el Otro, que hace que el núcleo más íntimo sea siempre en relación a la existencia anterior de un orden legal. Es esta intimidad, en tanto que condición de trabajo subjetivo la que protegemos en la práctica profesional.

Pero, planteada la intimidad de este modo, diferenciémosla del par público - privado. Asociamos fácilmente la intimidad con lo privado, pero creo que debemos separarla para poder entender que el carácter de privado o público sólo es parcialmente vinculable a la intimidad, manifestando más bien criterios epocales de subjetivación. Tendemos a pensar que lo que se nos presenta como propio hoy día es «natural» y , como consecuencia de eso, universal. Sin embargo, nuestro modo, aparentemente «natural», de vivir nuestra vida «privada» no ha sido siempre así. Algunos ejemplos nos permitirán ver que no sólo que en la edad media la vida transcurría en un marco que, siguiendo a F. Barker (s/d), podemos denominar «espectacular», sino que el paso a modos con mayor restricción de la exposición pública y con retracción sobre un ámbito privado es tanto un hito que, asociado a la construcción cartesiana del *cogito*, nos permite fechar los comienzos de la modernidad, como una condición de lo que fueron los nuevos modos de

subjetivación paralelos al nacimiento del capitalismo. Narra, por ejemplo, P. Ariès (1982) que ante la inminencia de la muerte

«la habitación del enfermo se convertía en lugar público. La gente entraba libremente. Los médicos de finales del siglo XVIII que descubrían las primeras reglas de higiene, se quejaban de lo repletas que estaban las habitaciones de los agonizantes (...) Aún a principios del siglo XIX, los transeúntes que se cruzaban en la calle con la pequeña comitiva del sacerdote llevando el viático, le acompañaban y le seguían hasta el interior de la habitación del enfermo (...) Convenía que parientes, amigos y vecinos se hallasen presentes. Traían a los niños: no había representación de una habitación de agonizante hasta el siglo XVIII sin unos cuantos niños. ¡Y pensar que hoy impera el afán de apartar a los niños de las cosas de la muerte!».

O, vinculado justamente con los niños, E. Stapich (1998) muestra que

“en la Edad Media los niños estaban por todas partes. Y cuando nos dicen ‘por todas partes’ quieren decir exactamente eso. Niños en las calles, en los prostíbulos, jugando en los cementerios, en fin... Es bastante difícil imaginar a los niños en una época en que no existía el tutelaje. Podemos pensar que los únicos vigilados y controlados eran los que estaban destinados a ocupar algún trono. Los hijos de la aristocracia eran criados, precisamente, por los criados. Otros, iban a parar a instituciones de la Iglesia, que se ocupaban de huérfanos y abandonados, los expósitos. Otros, se marchaban del hogar, un sitio donde pululaban durante un tiempo literalmente revueltos con los adultos, hacia talleres donde pasaban a ser aprendices. Eso, si no habían muerto durante los primeros años, que era lo más común y siguió siéndolo hasta el siglo XIX, cuando aparecieron la pediatría y las normas de higiene”.

En fin, condiciones de vida muy diferentes a las que hasta no hace mucho considerábamos como «normales» y «naturales»: la constitución del sujeto en el seno de una familia constituida por padre, madre e hijos y preferentemente viviendo en una morada particular; privacidad del ámbito sexual; separación fuerte de los ámbitos infantiles y adultos; discriminación neta entre los ámbitos público y privado. Y si decimos en pasado que las considerábamos «normales» y «naturales» es porque en los fines de la modernidad y de la organización capitalista burguesa asistimos a nuevas condiciones que seguramente derivarán en nuevas formas de constitución subjetiva: familias ensambladas con adultos provenientes

de anteriores uniones e hijos de las uniones anteriores convivientes con hijos de la nueva unión; progreso hacia la legitimación de parejas del mismo sexo con derecho a constituirse en padres de crianza por adopción; fuerte modificación del valor «natural» de la función de los progenitores por la influencia de los avances tecnológicos en el campo de la procreación; retorno a la espectacularidad por la vía de los *mass media*, con exposición de ámbitos que eran privados en la organización moderna: escenas sexuales a la vista indiferenciada de adultos y de niños, discusión pública de cuestiones que anteriormente hubieran sido restringidas al ámbito privado y exposición a la vista de cualquiera de la vida cotidiana a través de programaciones como los llamados *reality show* o como las páginas en Internet de las denominadas *web cams*; aparición de medios que, como el *chat*, conjugan un máximo de vinculación virtual simultánea con otros, a la vez que un aislamiento corporal que deja al individuo solo con su computadora.

Desagregar la idea de intimidad respecto de la de privado, constituye un recurso que puede permitirnos discutir ocasiones en que no necesariamente el mantener algo como privado implique el respeto por la intimidad.

b) en segundo término, el profesional, al igual que el sacerdote, actúa también por delegación, pero esta delegación la hace la sociedad y le transfiere, junto con su función, el conjunto de las obligaciones que habrá de respetar en el ejercicio profesional. Con esta delegación, se lo convoca también al profesional a un compromiso subjetivo ya que las obligaciones, como la que nos ocupa, están generalmente acompañadas de excepciones; pero la decisión de si la ocasión es o no la que habrá de caer bajo excepción quedará en la conciencia del profesional. Los textos deontológicos suelen incluir fórmulas como la siguiente: «cuando a juicio del profesional interviniente, el levantamiento del secreto sea necesario para evitar un daño serio a la persona asistida o a terceros».

Consideraciones efectuadas sobre Intimidad y Secreto Medico por Miguel Sánchez González (s/d), pueden ayudarnos a comprender el problema al que nos enfrentamos en la relación entre la defensa de la intimidad y la obligación de confidencialidad, dice Sánchez González *«que para regular adecuadamente la intimidad y el secreto médico es necesario partir de ciertas premisas. La primera de estas premisas es que ambos conceptos encierran valores de naturaleza distinta. Porque la intimidad es un valor en sí mismo, y engendra un derecho individual básico. Mientras que el secreto médico es sólo un medio para lograr otros fines; y su valor es meramente instrumental. La segunda premisa que podemos*

aceptar es que, así como los derechos básicos deben ser defendidos con una cierta independencia de las consecuencias, la realización de valores instrumentales obliga a tener en cuenta las consecuencias. Según esta idea, si la intimidad y el secreto médico encierran valores distintos, también deben ser defendidos y justificados de distinta forma. Finalmente, como conclusión ética de las anteriores premisas, defenderé, por un lado, la necesidad de ser principialistas en la defensa de la intimidad y, por otro, la conveniencia de ser consecuencialistas en la protección del secreto médico. O, dicho en otras palabras, se debe ser deontologista en la regulación de la intimidad, y se puede ser utilitarista en la regulación del secreto médico».

Es interesante la reflexión a que Sánchez González nos convoca. Creo que podemos avanzar si nos adentramos en ella y nos permitimos discriminar dos valores diferentes incluidos en el tema de la confidencialidad, uno de ellos es el que está implicado en la etimología del término, y que nos lleva a la confianza plena en el confidente, podemos pensarlo en el orden del principio más que de lo utilitario; el segundo aspecto, puramente instrumental, es el que aparece como fundamento del Juez que votara en disidencia en el caso Tarasoff: *«el juez Clark, quien no acuerda con la mayoría en el sentido de que el psiquiatra debe comunicar las amenazas de violencia basándose exclusivamente en la previa relación psiquiatra-paciente, e insiste en el valor de la confidencialidad en el sentido de que, sin una garantía de confidencialidad, los pacientes no concurrirían al tratamiento. Este magistrado señaló que el «deber de advertencia» sostenido por la mayoría del Tribunal conduciría, sin duda, a debilitar la práctica y la eficacia de la psiquiatría: mucha gente que aún vacila en acudir a ella, se podría inclinar definitivamente por no hacerlo; los pacientes tendrían temor de revelar sus fantasías y, finalmente, esta exigencia al psiquiatra que lo fuerza -en ciertos casos- a violar la confianza de sus pacientes, terminaría por destrozar la relación interpersonal, fundamento de una terapia eficaz».*

En consecuencia, la posición del psicólogo frente a la normativa del secreto profesional suele implicar situaciones de tensión a partir de los siguientes puntos: a) el hecho de que el respeto por la intimidad de las personas asistidas constituye un principio, que deriva en la normativa de confidencialidad, b) que en algunas ocasiones, generalmente descritas de modo general en las leyes y/o códigos, la situación profesional enfrenta posibles excepciones a la obligación de la confidencialidad, porque un principio superior al de la intimidad se encuentra en riesgo, c) la valoración de principio o utilitaria de la confidencialidad y d) que es el

mismo profesional implicado quien deberá resolver, en el caso particular, si es o no ocasión de excepción (con la posibilidad de tener que dar cuenta de las razones de su decisión en posteriores instancias judiciales y/o colegiales)

Veamos a continuación posibles excepciones para el secreto profesional:

1) en primer término, evitar un daño serio para la persona asistida o para terceros. Es el caso contemplado en el ejemplo clínico que propusimos, pero también lo planteado en la película *Actos privados*. Constituye el núcleo del denominado *Caso Tarasoff*, donde el asesinato de Tatiana Tarasoff podría haberse evitado si los profesionales, levantando el secreto profesional, la hubiesen advertido del riesgo que corría. Debe agregarse que en estos casos suele ocurrir que conservar el secreto tiene más un efecto de protección del victimario, ubicando al profesional en posición de cómplice, que de la legítima defensa de la intimidad;

2) por propia defensa del profesional frente a una acusación. Caso contemplado en distintos códigos de ética y que, en nuestra exposición de hoy, está ilustrado por la película *Mi secreto me condena*. Una observación de un Código Médico español aporta una precisión que merece destacarse: “*cuando el médico se vea injustamente perjudicado por causa del mantenimiento del secreto de un paciente y éste sea el autor voluntario del perjuicio*” (el resaltado me pertenece);

3) con el consentimiento de la persona asistida. Posibilidad contemplada en algunos códigos, pero que debe ser puesta en cuestión a partir de la fuerte influenciabilidad que los pacientes suelen tener en relación con sus terapeutas. Una situación como esta podría derivar en un consentimiento inválido; por lo cual creo que puede considerarse recomendable contar con el acuerdo del paciente, pero no deberá valorarse como suficiente. En la misma línea de lo que digo puede considerarse la siguiente afirmación del Código de Ética de los psicólogos de la Provincia de Buenos Aires: “*El psicólogo no debe admitir que se le exima de ella (de la obligación de guardar secreto) por ninguna autoridad o persona, ni por los mismos confidentes*”;

4) cuando mantener el secreto pudiera facilitar la comisión de actos que vulneren los derechos humanos fundamentales. Este supuesto debe ser tenido particularmente en cuenta ya que la defensa de los DDHH aparece en la mayoría de los cuerpos deontológicos como principio básico. Algunos de los códigos son particularmente enfáticos en la cuestión; por ejemplo el Código Deontológico del Psicólogo Español sostiene en su artículo 8º que “*Todo/a Psicólogo/a deberá informar, al menos a los organismos colegiales, acerca de violaciones de los*

derechos humanos, malos tratos o condiciones de reclusión crueles, inhumanas o degradantes de que sea víctima cualquier persona y de los que tuviere conocimiento en el ejercicio de su profesión". Un caso vinculado con esta temática ha sido tratado por Andrea Ferrero (2001), discutiéndose allí la primacía del derecho a la identidad sobre la confidencialidad.

Para finalizar, a modo más de posibles disparadores para el intercambio que de conclusiones cerradas, propongo las siguientes afirmaciones.

Sin desconocer la importancia que el secreto profesional tiene en el desarrollo de la práctica profesional de la psicología, igualmente sostenemos que la obligación de guardar secreto profesional no es ni puede ser considerada absoluta, ya que no constituye en sí misma un principio, sino un medio, un instrumento, para la defensa, sí principalista, de la intimidad. Si el medio se convirtiera en absoluto, caeríamos en situaciones en las cuales el mismo fin podría ser afectado.

Nuestra práctica es siempre enmarcada social, legal y éticamente y este marco debe serle claro al consultante; quien podrá entonces asumir que nuestro compromiso con él y nuestra disposición confidencial serán máximas, pero siempre dentro del juego que nuestro compromiso social, legal y ético permite.

El valor de nuestra palabra frente a los consultantes ha de encontrar sustento en nuestro compromiso con los principios universales y en que, en situaciones de conflicto, actuaremos siempre en procura del bien mayor ♦

Referencias bibliográficas

Aries, Philippe (1982). *La muerte en Occidente*. Barcelona: Argos Vergara.

Barker, Francis (s/d). *Cuerpo y temblor. Un ensayo sobre la sujeción*. Bs. As.: Editorial Per Abbat.

Colombo, Marcelo Daniel (1995). *La protección de la intimidad (canon 220 CIC) y el examen psicológico en la admisión a la formación sacerdotal*. Imprimatur ROMAE, die 28 mensis aprilis anni 1995. Sac. Luigi Moretti, Secret. Gen. Vicariatus Urbis.

Ferrero, Andrea (2001). Secreto profesional y derechos humanos. Su reciente impacto en la docencia de la Carrera de Psicología. *Jornadas Internas de Docencia de la Facultad de Ciencias Humanas*. Universidad Nacional de San Luis.

Sánchez González, Miguel (s/d). Intimidad y secreto médico. *VI Congreso de la AEDSVI. Congreso Nacional de Derecho Sanitario*. S/D.

Stapich, Elena (1998). *Conferencia: Imágenes de la infancia*. Sociedad Psicoanalítica Marplatense. Mar del Plata.

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año III- N° 1-2 (5-6/2002) / pp. 147- 156

La enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras de grado en el actual contexto social

Ana María Hermosilla

Universidad Nacional de Mar del Plata
E- mail: ahermo@mdp.edu.ar

Resumen

Las características enunciadas como rasgos deseables en el perfil profesional de los alumnos de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, junto con los objetivos que de la materia Deontología de la Psicología se proponen en aquél perfil y en consonancia con los que la misma cátedra se ha propuesto desde su inicio en agosto de 1990, serán analizadas en este trabajo de cara al impostergable proceso de innovación que sugiere la revisión de un diseño curricular que rige desde hace más de una década. Así como también se avanzará en el análisis la vertiginosidad de los cambios sociales ocurridos en nuestro país y en el mundo en ese lapso temporal.

Abstract

The statements characteristics as well as desirable dash in the professional profile of the student of the psychology career in the Universidad Nacional de Mar del Plata, together the objective that the study Psychological Deontology propose in this profile and consonance so them same study has proposed from your start in August of 1990, will be analyse in this work of face to the undelay of innovation process that the revision be suggest of the plan curricular that since most of one decade. As with too will be advance in the analyse the giddiness of the social changes in the our country and the word in this temporal lapse.

Palabras claves: enseñanza . - deontología – ética – axiología – innovación curricular.

Key Words: teaching - deontology- ethics - axiology - curricular innovation

Las características enunciadas como rasgos deseables en el perfil profesional de los alumnos de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, junto con los objetivos que de la materia Deontología de la Psicología se ha propuesto en aquél perfil, y en consonancia con los que la misma cátedra se ha impuesto desde su inicio en agosto de 1990, serán analizadas en este trabajo. Se lo hará de cara al necesario proceso de innovación de la currícula que rige desde hace más de una década

A nadie escapa que un diseño curricular creado antes de los 90 y que continúa sin ser evaluado representa un problema, sobre todo para un contexto nacional sumido en cambios profundos y en una crisis aguda en lo económico, en lo valorativo y en sus implicancias sociales.

Observamos en un trabajo anterior que la vertiginosidad de los cambios sucedidos en la década pasada, junto con los movimientos que los psicólogos argentinos venimos llevando a cabo para nuestra integración al bloque Mercosur, ha favorecido el pensar nuestra disciplina ya no desde la simple mirada de nuestra inserción curricular sino desde una perspectiva sobre los saberes sobre los que investigamos y transmitimos.

Las deficiencias puestas de manifiesto en la calidad de la enseñanza que hemos impartido en la universidad y que se pueden precisar con variables rigurosas, insta a que nos aboquemos a la tarea de plantear cómo conjugamos nuestra parcelada inserción curricular con la empresa mayor que es la enseñanza y profesionalización de la psicología.

Si bien aseveramos que la deontología alude en principio a las prácticas profesionales, también creemos que tales prácticas para ser merecedoras de status científico deben estar basadas en la más rigurosa investigación fáctica.

Una aproximación de lo aquí expresado la ha constituido el proyecto de investigación denominado Estudio comparativo de las normativas deontológicas para el ejercicio de la psicología en los países del Cono Sur. Este proyecto ha promovido el Código de Ética Nacional adoptado por la Federación de Psicólogos de la República Argentina, el cual, más allá de su valor instrumental, refleja el desarrollo alcanzado por la profesión hasta el momento. Ello fue posible debido a

múltiples decisiones en el ámbito de la gestión universitaria y también del sector gremial a través de los colegios y asociaciones profesionales.

En la primera instancia es mencionable la creación de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Universidades Nacionales de Argentina y Uruguay (AUAPsi) en 1991; en la segunda la existencia de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRa). Ambas instancias constituyen las organizaciones más representativas, en Argentina, de los intereses académicos y gremiales respectivamente. Fue merced a acciones llevadas a cabo por ambos organismos que la psicología en Argentina vino dando pasos lentos que conllevan empero el cometido de un futuro que nos acerque a los estándares mundiales de la ciencia psicológica. Para que este logro se concrete es imprescindible un cambio cultural dentro de las organizaciones profesionales y, del mismo modo, el dejar de lado mezquinos intereses particulares. Sólo el avance de una disciplina hace a su perdurabilidad y crecimiento, máxime en un momento socioeconómico en que el imperativo de supervivencia está atado a parámetros de calidad en la enseñanza, a la vez que en la relevancia social de sus prácticas. El creciente deterioro socioeconómico del país se ve reflejado en el progresivo dismantelamiento de la superestructura científica en el plano universitario, producto de un orden económico social basado en un proceso de selección darwiniano, donde lo que se observa es una legitimación natural de lo social con los mercados como reguladores.

Tal lo enunciado al comienzo, partiremos del diseño curricular vigente desde 1989 en la hoy Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El mismo se apoyó, como ocurrió con casi la totalidad de las carreras de Iberoamérica en el modelo Boulder, que alude a un esquema científico - practicante basado en el postulado de que la aplicación profesional debe sustentarse sin excepción en la investigación empírica. Lamentablemente este modelo inserto en nuestras latitudes tuvo un efecto solo formal, ya que entre las diversas variables que acompañaron la creación de nuestras carreras estuvieron los sucesivos quiebres del estado de derecho, que favorecieron una distorsión del modelo científico - practicante que en nuestro país tuvo un cariz profesionalista con escaso o nulo énfasis en la investigación.

Son numerosos los autores argentinos que vienen comunicando esta realidad, pero es en Las deudas de la psicología del Cono Sur donde Vilanova (1997) expresa con crudeza y nitidez incomparables un diagnóstico de la realidad de la psicología en Argentina que nadie ha podido refutar hasta el presente. Allí el autor expresa que los males de la psicología en nuestro país han sido: el dogma-

tismo y la monoexplicación, el relegamiento de la investigación, el clinicismo, el practicismo y tecnicismo y la irrelevancia social.

No sólo estas apreciaciones no han sido refutadas hasta la fecha sino que están implícitas en el documento que surgió como informe del Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular, en el marco del Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza en Psicología de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología. (AUAPsi).

Tan es así que en el primer nivel de concreción (para emplear los términos del documento) se destaca la necesidad de reelaborar el perfil, los objetivos y los contenidos de los planes de estudio, de modo de garantizar su coherencia interna para apuntar a una formación plurivalente que permita superar el sesgo profesionalista de las carreras de psicología. Para ello se proponen como ítems, entre otros: desarrollar una formación básica sólida, proporcionar una formación intensiva en investigación, acentuar las prácticas profesionales en áreas no clínicas, etcétera.

Es en este sentido donde además del sector curricular que le corresponda a la Deontología de la Psicología como asignatura es menester rescatar la dimensión ético - deontológica de toda la comunidad científico profesional. Cualquier nivel de enseñanza constituye una práctica social, y de ello deviene su compromiso, ya que como tal, responde a necesidades y determinaciones que comprometen tanto a los actores directos (profesores - alumnos), como a quienes tienen la responsabilidad política de ejecutar innovaciones en la currícula. Sin duda no debe ser sólo obra de los inquilinos del "poder" de turno, sino del consenso de toda la comunidad comprometida en tal acción. Coincidimos con Aplee (1987) cuando expresa que las prácticas educativas son prácticas morales y no pueden ser plenamente interpretadas si no adoptan esa rúbrica ética.

Retomando el documento aludido mencionaremos un postulado referido a nuestro tópico:

Capacidades ético – axiológicas - deontológicas: las que se definen como competencias relativas al valor de la educación y del conocimiento; a las aplicaciones del conocimiento (ejercicio de la profesión), a los valores que están implicados (deontología profesional) y finalmente a la dimensión ética en la práctica de la enseñanza, la investigación, la extensión.

El correlato enunciativo de estas capacidades es: promover competencias relativas a la dimensión ética – axiológica - deontológica implicada en la producción, transmisión, transferencia y aplicación del conocimiento, especialmente en relación a los valores y responsabilidades involucrados en el ejercicio científico y profesional del psicólogo.

Como se observará, es importante el espacio que se otorga en la innovación curricular en marcha en nuestras carreras, a la dimensión ética, que sobrepasa con creces el ámbito de una materia aislada en el diseño curricular, e involucra más bien, a todo el proyecto más allá de los contenidos a que esta materia se pueda y deba abocar.

En este punto nos parece válido preguntarnos por qué si nuestras carreras se apoyaron en el ya citado Modelo científico –practicante el mismo no funcionó en su sentido estricto. También aquí debiéramos introducir, como lo hemos sugerido el factor social que incide en el texto en un currículo.

Consideramos al currículo como cambio social contextualizado y para concebir su cambio, este proceso implica modificaciones en el medio del que es un emergente, o, como lo expresa Comleth (1995), en tanto que contexto y currículum son mutuamente determinantes, el primero es más probable que siga y no que preceda el cambio del segundo.

Por ello es factible decir que cuanto más radicales sean las innovaciones propuestas, cuanto más novedoso sea un currículum, cuanto más con profundidad se plantee una reforma afectando a la calidad de la enseñanza, tanto más dependerá su éxito de los mecanismos que operan en todo el proceso de concreción y desarrollo del ese currículo y menos del plan explicitado.

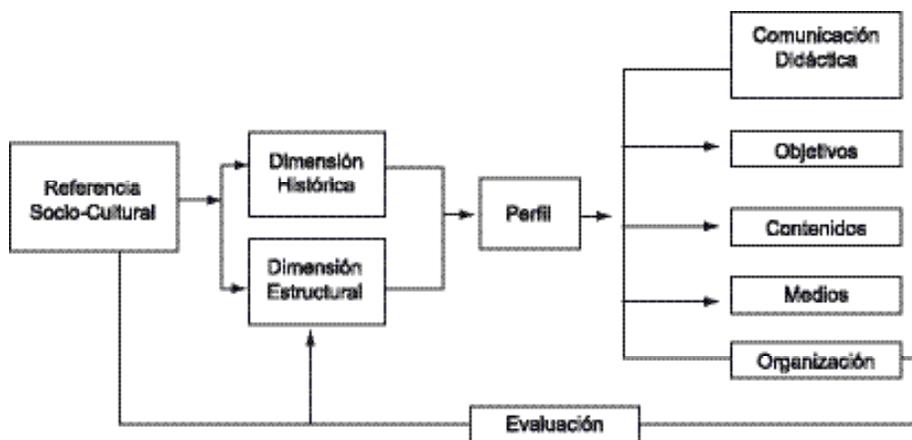
Si tomamos el diseño de la carrera de psicología en la Universidad de Mar del Plata, la innovación del año 1989 tuvo la impronta antes mencionada, pero una de las variables para cualquier innovación curricular no fue prevista; nos estamos refiriendo a la concienciación y formación del plantel docente en forma global. Ello se tradujo en el currículo oculto que de todos modos se hace siempre visible en un currículo por ideal que éste parezca. Pero esta parte oscura del currículo impone a los estudiantes obligaciones adventicias que acaban siendo tanto o más importantes para ellos, para su supervivencia y éxito en sus estudios, que las del programa oficial. Del mismo modo, para el plantel docente una cosa es la versión oficial del diseño y otra la concepción de enseñanza a la que adhieren, a veces es muy distinto la que ellos perciben que enseñan o debieran enseñar. En definitiva todo será producto final de estas variables o de la combinatoria

de algunas, pero acabará imponiéndose este tipo de intencionalidad extracurricular que determinará lo que los alumnos aprenden.

No poseemos evaluaciones serias de la implementación del plan 1989 en nuestra facultad; es claro que para quienes venimos de una formación que posee los déficits que Vilanova enumeró en el artículo ya mencionado es inferible su exigua concreción. Era muy improbable que se funcionara como colectivo docente en la dirección que esa currícula nos planteaba, ya que nadie puede enseñar aquello a lo que no adhiere, desconoce o no le interesa.

No obstante la experiencia de las acciones llevadas a cabo en la última década por nuestros directivos académicos y por las exigencias que emanan del propio alumnado, conectado hoy al mundo; sumados a una sociedad que nos pide resultados confiables de la enseñanza impartida; ilustraremos con mayor precisión lo expresado en esta comunicación.

Nos fundaremos en el modelo sugerido por Jonhson y por Gimeno Sacristán, para lo cual partiremos del siguiente gráfico. Para luego vincularlo con el informe de los especialistas en innovación curricular, en torno a las cuestiones ético / deontológica y axiológicas que nos ocupan.



Partimos, conforme a este modelo, en que el aprendizaje es un hecho profundamente social y por lo tanto necesita adaptar estrategias y contenidos a un con-

texto histórico-cultural específico en el que viven los protagonistas de la tríada didáctica docente-alumno-contenido.

Iniciamos el recorrido por el marco de referencia en sus dimensiones histórica y estructural. La primera es la que permite reconstruir los hechos académicos, sociales y jurídicos que determinaron la creación de la carrera; que en definitiva contribuyen al análisis diagnóstico de partida. El segundo releva datos cuantitativos, que caracterizan la institución en que se desarrolla el currículum, pautas organizativas, titulaciones, alumno, duración de la permanencia promedio del alumno en el sistema, etcetera. Ambos niveles confluyen en lo que se ha dado en llamar perfil del egresado y que para muchos autores posee también diversos niveles de análisis entre los que tomaremos los siguientes:

- Perfil decadente: alude a aquellas prácticas profesionales con tendencia a su desaparición, sea por no ajustarse a las actuales condiciones sociopolíticas y económicas de la sociedad en que se desarrollan o porque las innovaciones científicas y tecnológicas tienden a modificar su práctica.
- Perfil dominante: se priorizan aquellas prácticas profesionales más generalizadas, tratando de especificar a qué demandas sociales responden.
- Perfil emergente: se antepone a aquellas prácticas que emergen o que pueden preverse su ritmo de desarrollo, bien en la misma profesión o abriendo camino a una subdivisión en nuevas profesiones.

Del perfil se desprenden los objetivos que constituyen un elemento de la estructura formal y condición de racionalización de la acción. Constituyen por sí mismos un acopio de recursos que en términos de conocimiento, habilidades y actitudes deberán adquirirse.

Así, las habilidades refieren al saber hacer, capacidades y destrezas que el estudiante desarrolla o adquiere. Estas habilidades, a su vez, pueden ser operativas en el sentido de sistematizaciones adquiridas o creativas en tanto produzcan nuevas estrategias de apropiación de la información.

Los tres niveles de análisis posibles en el establecimiento de un perfil, sin duda fueron abordados por los especialistas en innovación en su elaboración documental, ya que partieron para la conformación del perfil, de las leyes de ejercicio profesional, incumbencias de título y antecedentes históricos sobre la creación de nuestras carreras. Pero también de cara al futuro se vislumbra el análisis de los perfiles decadente y dominante y su combinatoria con el emergente. Esto ocurre porque parten de un diagnóstico global para afianzar aquellas

líneas que asoman en el horizonte de la profesión como imperiosas para su desarrollo.

En cuanto a los conocimientos que el futuro egresado debe acreditar para poder graduarse en lo atinente a la temática que nos convoca (ética y deontología) se incluyen los siguientes propósitos:

- Abordar los temas y problemas propios de la psicología como ciencia y profesión, plantea como imprescindibles las consideraciones ético deontológicas de la comunidad científica profesional, en un plano de igualdad de sus diferentes enfoques teóricos, metodológicos y técnicos y con la necesidad de contextualizar los conocimientos científicos y profesionales en el marco del desarrollo permanente de la psicología.

Perfilar como habilidades y destrezas que se esperan del futuro psicólogo:

- El desempeño con idoneidad de su quehacer profesional en los diferentes campos y ámbitos de aplicación de la psicología, sosteniendo una práctica fundada en los avances científicos de la disciplina, con actitud reflexiva y crítica, evaluando su propia práctica y los efectos de ella. Como se observará, este ítem alude al compromiso ético del psicólogo con su práctica.

- Respetar como científico y profesional a los principios de derecho, integridad y dignidad de las personas.

- Reconocer en su accionar científico y profesional la base socioeconómica y política general del tiempo histórico en el que se desempeñan, a través de:

- Participar en la planificación, coordinación, ejecución y evaluación de planes y programas de educación, salud, trabajo, y acción social, entre otros.

- Intervenir como profesional en equipos encargados en la implementación de dichos planes y programas.

De manera que siguiendo el esquema curricular arriba mencionado sobre la base de las precedentes apreciaciones y en consonancia con el perfil del egresado, cada parcela curricular instrumentará los medios para plantear los objetivos, contenidos y organización, a la vez que la comunicación didáctica.

Lo que queda claro del documento elaborado es que la dimensión ético / deontológica y axiológica tiene, por un lado, un sentido transversal que debe permear toda la currícula y, a la vez, los propios de los problemas concretos de la práctica psicológica, que son los que se refieren al conocimiento y reflexión sobre el aspecto normativo, legislación y cuestiones jurídicas de la disciplina.

Aquí los descriptores seleccionados prima facie por los especialistas fueron: Derechos Humanos. Responsabilidad Civil y Penal. Consentimiento. Patria potestad. Secreto Profesional. Habilitación y uso de instrumentos psicológicos. Confidencialidad de los resultados. Los códigos y comités de ética. Deberes y Derechos de los psicólogos. Tópicos todos que con sus mas y con sus menos, son tomados por las materias específicas con carácter obligatorio que se dictan en nuestras carreras, a saber: Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de Córdoba. Igualmente en los espacios electivos de las carreras de la Universidad Nacional de San Luis y de la República del Uruguay. Carecen en la actualidad de un espacio propiamente deontológico las carreras de las Universidades Nacionales de La Plata y Rosario.

Es infrecuente en nuestro medio académico la mención, en carácter de imperativo ético, de la fundamentación científica de las prácticas. Sin embargo es advertible en las universidades de las grandes naciones industriales que la pertinencia, eficiencia y eficacia de las artes profesionales depende de la solvencia que los conceptos y fórmulas de acción poseen en el campo investigativo. No solamente es el psicólogo un acatador de normativas socialmente consensuadas sino que, como productor de conocimiento en torno a la mente humana es un introductor de noticias acerca de lo que es moral y de la índole psíquica que conlleva toda argumentación ética. Pero además, como prestador de servicios sociales, el psicólogo aplica conocimientos mas producidos por él mismo que tomados de otras ciencias, lo que hace que sus prácticas reposen en conocimientos por él generados que no pueden carecer de validación fáctica. Es en esta dirección intelectual que debemos laborar quienes estamos comprometidos tanto en la reflexión ética del quehacer profesional como en el establecimiento y transmisión de códigos deontológicos.

Puede ser, en el contexto rioplatense de la psicología académica, que este propósito constituya aún una y no la menor de las cuestiones pendientes ♦

Referencias bibliográficas

Aplee, Michel (1987) *Educación y Poder*. Buenos Aires. Paídos.

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

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año III- N° 1-2 (5-6/2002) / pp. 157- 175

Circuitos lógicos de la institución psicoanalítica La marca freudolacanianiana a 95 años de la primer disolución

Andrea Ferrero

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

Resumen

Este trabajo toma en consideración las condiciones estructurales de las instituciones psicoanalíticas y de las causas que operan en los procesos de fractura y disolución que tan habitualmente han sufrido.

Para ello, se realiza un análisis de la conformación y decurso de la primer institución psicoanalítica: la Sociedad de los Miércoles, -y su disolución por parte de Freud, en 1907-, en base a ejes fundamentales de la obra freudiana: la estructura del totemismo, el complejo paterno y el advenimiento de lo cultural en relación al super-yo.

Finalmente se aportan datos respecto del estado actual de las instituciones psicoanalíticas en Argentina.

Abstract

This paper takes in account the structural conditions of the psychoanalytical associations, so as the reasons that take part in its so often dissolution and breakup processes.

In this way, it is considered the creation and development of the first psychoanalytical association: the Wednesday's Society, and its dissolution held by Freud in 1907, through the concepts of totemic structuration, paternal complex, and the cultural arising up due to the super-ego.

Finally, current data of psychoanalytical associations in Argentina are included.

Palabras claves: psicoanálisis - instituciones psicoanalíticas - Sociedad de los Miércoles - totemismo - complejo paterno

Keys words: psychoanalysis - psychoanalytical associations - Wednesday's Society - totemism - paternal complex

Para un psicoanalista, el tema de las instituciones que construye y de las que suele formar parte, es una preocupación prácticamente insoslayable. Preocupación que además se vincula nodalmente con su praxis, ya que sabemos que la autorización del analista remite a sí mismo, -un analista se autoriza de sí mismo-, pero también de otros. Estos son los otros analistas frente a los cuales pondrá en juego su producción.

Y sin dudas, no es poco lo que se ha dicho ya sobre las instituciones de analistas. Lo mismo que las produce, lo mismo que hace que las produzcamos, nos hace escribir sobre ello.

En esta oportunidad quisiera poner el acento en las condiciones estructurales de la institución de psicoanalistas, y en los posibles efectos de identificación imaginaria a la hora de que la institución advenga. Advenir, no como referencia al hito cronológico del momento fundacional de una institución, sino más bien al pasaje lógico que allí se implica. Que una persona esté recostada en un diván y otra escuche detrás no significa necesariamente que allí haya análisis, y que un grupo de analistas se reúnan tampoco significa que haya allí institución de analistas. Ese pasaje lógico puede ser entendido como el efecto de un proceso, cuando las condiciones necesarias para ello se hacen presentes. Dichas condiciones se encuentran indisolublemente unidas a lo que podría ser considerado como ejes centrales: castración, identificación y transferencia.

Para avanzar en la relación entre estos ejes y la producción en la institución, e intentar caracterizar distintos modelos posibles de institución actualmente vigentes, retomaremos una vía de análisis que ya en otra oportunidad nos fuera de utilidad a la hora de pensar en la institución psicoanalítica (Ferrero, 1995), y que abreva en algunos de los llamados "textos sociales o culturales" de Freud. En ellos, Freud plantea el inicio de cualquier institución a la luz del surgimiento de la cultura, tratando por cierto de poner el acento en el pasaje, lógico, de la naturaleza a la cultura, análogamente a la antigua preocupación filosófica que implicaba el pasaje del caos al logos.

Desde esos textos, desde la interioridad de su entramado, es posible dar cuenta del devenir de la institución psicoanalítica, centrándonos en el destino de la llamada *Sociedad de los Miércoles* -primera institución formal de transmisión del psicoanálisis-.

Si seguimos la línea de escritura de *Totem y Tabú* pueden rastrearse allí dos preocupaciones centrales por parte de su autor. Una, más próxima a la línea antropológica, centrada en el origen del hombre y el surgimiento de la cultura, y otra, más puramente psicoanalítica, preocupada por el origen y desarrollo del psiquismo. Ambas instancias se anudan en una idea que atraviesa la totalidad del escrito, y que llevara a Freud a considerar otras vías de análisis y otros pensadores. La pregunta central aquí hará referencia a cuáles son los medios por los cuales se constituye la necesaria continuidad de la vida psíquica a lo largo de las sucesivas generaciones (Freud, 1913/1975a) (Wundt, 1909, 1912/1926).

Así, Freud retoma la teoría de Darwin sobre el estado social primitivo de la humanidad (Ritvo, 1990), sosteniendo que, al igual que los monos, el hombre también conformó pequeñas hordas, dentro de las cuales el macho más viejo y robusto era el único que podía acceder sexualmente a las hembras (Freud, 1913/1975a).

Darwin realiza un amplio desarrollo de este tema, vinculando poderío y sexualidad:

“Si cada macho se apropia de dos o más hembras, otros no podrán aparearse, los que naturalmente serán los individuos más débiles y de menos atractivos” (Darwin, 1872/1943, p. 282).

“Los hombres más fuertes y vigorosos -aquellos que mejor podían defender a sus familias y cazar más, los que estaban provistos de armas más perfectas y tenían mayores propiedades, y animales- lograrían criar mayor número de descendientes que los otros individuos de la tribu, más flojos y más pobres. No cabe duda tampoco que tales hombres pudieron escoger mejor a las mujeres de mayor atractivo” (Darwin 1872, p.760).

Retomando a Freud, sabemos que al llegar a la adultez, los machos jóvenes podrían competir con el macho jefe de la tribu. Si vencían obtenían el derecho de ocupar su lugar, de lo contrario -en caso de no haber perdido la vida-, eran expulsados y posiblemente fundaran sus propias tribus. Poco tiempo después de escribir *Totem y Tabú*, precisamente dos años después, Freud realiza el borrador

de un texto, considerado el XII de la metapsicología freudiana, al que titulara *Panorama de las neurosis de transferencia*, texto no incluido en sus *Obras completas*. Allí sugiere un destino diferente para los hijos varones:

“Esta segunda generación comienza con los hijos varones que el celoso padre primitivo no tolera. Hemos incluido en otro lado -Totem y Tabú- que los expulsa cuando han alcanzado la pubertad. Pero las experiencias psicoanalíticas advierten otra solución más cruel, es decir que los privaba de su virilidad, después de lo cual podían permanecer en la horda como inofensivos ayudantes de trabajo” (Freud, 1915/1990, p. 34).

Con un final u otro, lo que queda establecido es la exogamia, ante la imposibilidad de mantener relaciones sexuales con miembros de la misma horda. Instauración del totemismo mediante, la prohibición se trasladó a las relaciones sexuales entre los sujetos que compartieran un mismo totem. Finalmente, la unión de los hermanos frente al despótico tratamiento del padre concluyó en el asesinato de éste a manos de aquéllos, cosa que ninguno hubiera podido llevar a cabo por su cuenta.

Este episodio marca el fin de la horda paterna y el comienzo de una organización fraterna, en la que ninguno de sus miembros podía acceder a los beneficios anteriormente usufructuados por el padre. A su vez, la responsabilidad ante la muerte del padre aparece repartida entre todos los hermanos, al igual que la consciencia de culpabilidad.

Es posible apreciar, por tanto, cómo la estructura totémica operará al estilo de una garantía para las culturas primitivas, apostando a su mantenimiento. Como toda garantía, se sostiene en algunas exigencias, una de ellas es la del sacrificio ritual del animal totémico, y, la mayoría de las veces, su ingesta. De este modo se garantiza una identificación, tanto con el totem, como de los diferentes miembros entre sí, condición, decíamos, de mantenimiento de la estructura. La fiesta totémica, adquiere así su sentido en la posibilidad de hacer lo que habitualmente está prohibido:

“El psicoanálisis nos ha revelado que el animal totémico es realmente el sustituto del padre, y con ello armonizaba bien la contradicción de que estuviera prohibido matarlo en cualquier otro caso, y que su matanza se convirtiera en festividad; que se matara al animal y no obstante se lo llorara. La actitud ambivalente de sentimientos que caracteriza todavía hoy al com-

plejo paterno en nuestros niños, y prosigue a menudo en la vida de los adultos, se extendería también al animal totémico, sustituto del padre” (Freud, 1913/1994a, p. 143).

Es fácilmente observable aquí la marca de ambivalencia que la relación con el padre adquiere, ya que es un padre amado y admirado por sus hijos y al mismo tiempo odiado, por oponerse a sus exigencias sexuales y de poderío.

La muerte del padre abre la puerta a la consciencia de culpabilidad, generándose la instauración de los dos únicos hechos que serían considerados criminales: el asesinato y el incesto, desde ya, los ejes fundantes de la estructura edípica. De este modo, la introyección de la prohibición del incesto quitaba peso a la necesidad de concretar el parricidio, en tanto las mujeres deseadas, móvil fundamental de aquél, ya no eran accesibles desde el sujeto mismo. Este hecho se constituye en indicador del orden simbólico, de la constitución de una ley desde la cual la enunciación no podrá ya reducirse al enunciado de un discurso (Lacan, 1961/1999a). Podría considerarse que el éxito de esta operación se basó en el fracaso de su intención: ningún hermano debería ocupar el lugar del padre, de lo contrario nada habría cambiado. Ni el enunciado, ni el lugar de la enunciación.

Evidentemente, este compromiso fraterno constituye el origen tanto de las organizaciones sociales y de posteriores estructuraciones morales, como de la religión misma. Por ello, el pasaje de la horda paterna a la organización fraterna, o más aún, el acto de asesinato involucrado en él y asociado al posterior ejercicio de poder por parte de la fratria, nos permite interpretar el surgimiento y posterior destino de la llamada *Sociedad de los Miércoles*, convertida después en *Sociedad Psicoanalítica de Viena*, inicio de la *IPA, Asociación Psicoanalítica Internacional*.

Esta aproximación a lo allí sucedido se sustenta en la necesidad de la búsqueda de una marca. Marca que no sólo se instaura como efecto de estructura sobre cualquier institución, podríamos decir cualquier fratria, sino sobre la institución psicoanalítica en particular. Es por ello consideramos necesario recuperar dichas marcas, para intentar luego dar cuenta de qué es lo que se pone en acto en las instituciones psicoanalíticas actualmente existentes.

Según podemos leer en la Introducción de la actas de la *Sociedad de los Miércoles*, la actividad se centraba en: «... la lectura de trabajos, se hacían reseñas de libros y artículos de revistas, se discutían los temas más variados: biología, psicología animal, psiquiatría, sociología, mitología, religión, arte y literatura,

educación y criminología; incluso los experimentos psicogalvánicos y de asociación» (Nunberg & Federn, 1979, p. 14).

En 1924, Freud decía lo siguiente al referirse a esa etapa del psicoanálisis:

«Mi susceptibilidad ante la crítica fue disminuyendo conforme comprendí las razones interiores de su actitud. Poco a poco fue terminando también mi aislamiento. Al principio se reunió en Viena, a mi alrededor, un pequeño círculo de discípulos, y después de 1906 se supo que el psiquiatra de Zurich, E. Bleuler, su ayudante C.G. Jung, y otros médicos suizos se interesaban extraordinariamente por el psicoanálisis. Iniciadas las relaciones personales, los amigos de la naciente disciplina celebraron en 1908 una reunión en Salzburgo» (Freud, 1924/1994b, p. 45).

En este comentario, Freud muestra un pantallazo general y abreviado del tránsito del psicoanálisis desde la época de la mayor crítica hasta el inicio de su institucionalización formal, ya que la reunión de Salzburgo no es otra cosa que el primer congreso de psicoanálisis. El segundo que se realizó en Nuremberg en 1910, avanzó el proceso institucionalizante, constituyéndose la I.P.A., subdividida en instituciones locales.

Ese movimiento comenzó justamente con las reuniones de los miércoles, iniciadas a partir de 1902. Gran parte del curso de estas reuniones fue volcado a actas, cuyo registro comenzó en 1906, cuatro años después de iniciadas las reuniones. Dichas actas se extendieron como tales hasta 1915. Ese año Otto Rank dejó de tomarlas ya que debió prestar servicio en la 1º Guerra Mundial, y no fue reemplazado en dicha función. (Nunberg & Federn, 1979)

En 1914, esto es diez años antes del comentario anterior, se hace mención a las reuniones de los miércoles, pero aquí Freud había sido bastante más explícito:

“Desde 1902, se agruparon en derredor de mí cierto número de médicos jóvenes con el propósito expreso de aprender, ejercer y difundir el psicoanálisis. (...) Determinados días se hacían reuniones vespertinas en mi casa., se discutía siguiendo ciertas reglas y se buscaba una orientación en ese campo de estudios extrañamente nuevo, procurando interesar en él, a otros investigadores. (...) El pequeño círculo se amplió pronto, y en el curso de los años que siguieron cambió muchas veces de composición. (...) Yo podía estar satisfecho, y creo que lo hice todo para poner al alcance de los otros lo que sabía y había averiguado por mi experiencia. Sólo hubo dos cosas de mal presagio, que en definitiva terminaron por enajenarme inte-

riormente a ese círculo. No logré crear entre sus miembros esa armonía amistosa que debe reinar entre hombres empeñados a una misma y difícil tarea, ni tampoco ahogar las disputas por la prioridad a las que las condiciones del trabajo en común daban sobrada ocasión. (...) La autonomía de los trabajadores intelectuales, su temprana independencia del maestro, siempre son satisfactorias en lo psicológico; empero, ella beneficia a la ciencia sólo cuando esos trabajadores llenan ciertas condiciones personales, harto raras” (Freud, 1914/1996a, p. 24).

Al dejar Viena, en 1938, Freud confió las actas originales de las reuniones a Paul Federn, quien se desempeñaba como presidente de la asociación desde que Freud cayera enfermo. Poco antes de morir, Federn entregó las actas a Herman Nunberg con la intención de que fueran compiladas y editadas, propósito que éste llevara a cabo.

En relación a lo que comenzó a acontecer en dichas reuniones, Nunberg relata:

“A pesar de todas las dificultades, esos primeros seguidores de Freud no vacilaban en considerarse sus discípulos, y por un tiempo, trabajaron en armonía con él. Pero esa armonía no duraría mucho. Como en todo grupo humano, también aquí la ambivalencia comenzó a ejercer una influencia negativa. Tal vez ello explique el hecho de que algunos de esos hombres, a pesar de la atracción que en ellos ejercía la psicología profunda y su devoción a Freud, todavía tenían resistencias precisamente en relación con lo que, en forma consciente, estaban tratando de aprender” (Nunberg & Federn, 1979, p. 15).

El 22 de septiembre de 1907, obviamente ya advertido de estos efectos, Freud envió desde Roma una nota a la asociación para que, desde allí, fuera hecha llegar en forma de circular, a todos los miembros de la asociación, ante la proximidad del nuevo año de trabajo, al mes siguiente.

En dicha nota Freud anunciaba su intención de disolver la pequeña sociedad que se reunía en su casa los miércoles por la noche, para reconstruirla inmediatamente. Dicha disolución tenía la manifiesta intención de que algunos miembros pudieran alejarse del grupo sin que su renuncia pueda considerarse un acto inamistoso. En relación a aquellos miembros que no renovar su membresía ante el secretario de la sociedad, para entonces Otto Rank, antes del 1º de octubre, se estimaría que no deseaban seguir perteneciendo a la misma. El motivo para dichas circunstancias era atribuido por Freud a *“cambios naturales que se produ-*

cen en el curso de las relaciones humanas”, la “imposibilidad de asistir a las reuniones”, o, finalmente, “razones personales que lo aparten”. Quedaba clara la intención: “se le devuelve a cada uno su libertad de acción”. Proponía así mismo la repetición de ese procedimiento a intervalos regulares de tres años (Nunberg & Federn, 1979, p. 219).

Posiblemente, el hecho de que los discípulos de Freud se reunieran en torno a su saber, y a lo que seguramente se le adjudicara -fascinación, sumisión- debe haber generado en ellos ese doble vínculo al que Freud se refiere en términos de ambivalencia: por un lado admiración y amor, por el otro envidia y odio por no poder detentar la posición de poder en la que Freud se hallaba ubicado para ellos.

El lugar del maestro fue relacionado por el mismo Freud, por el rasgo de lo imposible, con el de gobernante y el de psicoanalista. Podríamos considerar aquí el lugar de padre, aunque en realidad, más que un simple agregado hace referencia al significativo del cual los otros tres son tributarios, ya que en su estructuración, indirectamente, se fundamentan. Y si hay algo de imposible en la identificación al padre, es acceder a su objeto. Recordemos simplemente el capítulo III del Yo y el Ello donde Freud enuncia la sentencia superyoica: “Así, como el padre debes ser, pero, así, como él no te está permitido ser, no puedes tener lo que él tiene”. Lamentablemente la traducción de López Ballesteros traduce ambas veces “debes”, perdiendo la diferencia de los dos términos que allí Freud utiliza –la conjugación en segunda persona de los verbos sollen y dürfen-, y que estaría rescatada en la traducción de Amorrotu, apuntando a recuperar la noción absolutamente conflictiva que implica la identificación al padre (Freud, 1923/1975b, p. 301).

Vemos entonces cómo, la transferencia con el grupo, y fundamentalmente con Freud, era lo que posibilitaba el funcionamiento de la Sociedad. Pero, como Freud mismo lo aclarara en la mencionada carta, parte de esas transferencias se tomarían un obstáculo para tal funcionamiento, adviniendo en una situación que no escapó a intelección: el deterioro de la transferencia de trabajo.

Tanto la hostilidad en las relaciones personales, la rivalidad y las dificultades en cuanto a la producción intelectual no pueden ser consideradas como otra cosa que la consecuencia del particular posicionamiento que los integrantes del grupo tenían con respecto a su líder.

El lugar de Freud constituía la condición de posibilidad, pero al mismo tiempo, el mayor obstáculo. En ese sentido, quedaba dificultado el libre discurrir de las relaciones de poder dentro del grupo, al detentar el maestro una imaginaria om-

niscencia a los ojos de sus discípulos, y siendo el objeto hacia el cual se dirigía tanto la admiración como el odio.

Y si hay un acto, como hemos visto en estas referencias al totemismo, que condensa al amor y al odio, no es otro que el del asesinato. La hostilidad irrumpe inicialmente, y posibilita el asesinato; el amor entra en escena posteriormente al concretarse la deseada identificación con el padre. Sin lugar a dudas Freud debe haber advertido estos movimientos. Hijos que pretendían recuperar la "libertad perdida", que clamaban, al igual que en la horda paterna, por un indispensable estatuto de sujeto desde donde poder producir y ejercer el poder que cada lugar conlleva, y del cual posiblemente se sintieran privados.

Si bien Freud rechazaba la posibilidad de considerar como ficción al asesinato del padre, -acto inaugural de la humanidad-, ya que deseaba evitar que fuera entendido como mito, su lugar es claramente metafórico, en tanto genera efectos subjetivos. De ese modo, lo que cobra verdadera relevancia es la noción del significante que representa al padre, -tributario del devenir totémico-, más allá de sus características particulares y del hecho generacional (Freud, 1913/1975a; Lacan 1973).

El modo en el cual la institución psicoanalítica -*Sociedad de los Miércoles*- estaba estructurada impedía el avance del propio discurso psicoanalítico. Era necesario, por tanto, disolverla, para salvarla. Esta dimensión de muerte no es sino la referencia a la castración como instancia necesaria para el surgimiento de la vida, articulada al deseo. Es posible entonces apreciar que, en tanto organización social, la institución psicoanalítica, se basa en la estructura del totemismo y el pasaje de la horda primitiva a la horda fraterna, asesinato mediante. Este ciclo se renovará cada vez que un padre se deslice al lugar del ser de la ley en vez de constituirse en agente de su transmisión. Es necesario tener en cuenta el hecho de que la institución está, por efecto de su estructura, inevitablemente signada por el intento de restituir la completud perdida. La cuestión en todo caso es qué hacer con ello, cómo poder recuperar en la institución una reactualización de la castración -operación metafórica mediante- y no derivar en una alternancia metonímica entre las concentraciones de poder y las rupturas de la institución.

En este contexto recordemos lo que Freud enuncia con respecto a la fiesta totémica, esa posibilidad de generar una nueva legalidad:

"Un proceso como la eliminación del padre primordial por la banda de hermanos no podía menos que dejar huellas imperecederas en la historia de la

humanidad y procurarse expresión en formaciones sustitutivas...” (Freud, 1913/1994a, p. 156).

En ese texto, Freud apunta no sólo a la repetición del acto festivo que incluye al parricidio, sino que arroja luz sobre el lugar que él mismo encarnó en ese movimiento institucional:

“La satisfacción que ello produce hace que se introduzca la fiesta conmemorativa del banquete totémico, en la cual se levantan las restricciones de la obediencia de efecto retardado, y convierte en obligatorio renovar el crimen del parricidio en el sacrificio del animal totémico toda vez que lo adquirido en virtud de aquella hazaña, la apropiación de las cualidades del padre, amenaza desaparecer a consecuencia de los cambiantes influjos de la vida. Y no nos sorprenderá hallar que también el elemento del desafío del hijo varón, a menudo en los disfraces y por los rodeos más curiosos, vuelva a aflorar en las formaciones religiosas más tardías” (Freud, 1913/1994a, p. 147).

Ante el devenir de los hechos, Freud envió la carta; ejerciendo por sí mismo el movimiento que se imponía y que puede ser escuchado en su verdadera dimensión de acto. Él mismo nos recuerda que en la escena del sacrificio se halla presente el padre, en un doble sentido: como dios y como víctima del sacrificio; y que a su vez el totem es, en realidad, una sustitución del padre. Es posible así apreciar cómo la disolución de la institución propiciada por Freud queda ubicada en el lugar del asesinato, con la particularidad de que la horda fraterna, hasta ese momento, sólo había manifestado cierto disgusto, que Freud escuchó. A partir de ello, él desplegó ese acto tendiente no sólo al acotamiento del goce en juego, sino a lo que con ello se articula: el relanzamiento del sujeto hacia una posición deseante.

«Una fiesta es un exceso permitido, más bien obligatorio, la violación solemne de una prohibición. Los hombres no cometen esos excesos porque algún precepto los ponga de talante alegre, sino que el exceso mismo está en la esencia de la fiesta; el talante festivo es producido por la permisón de todo cuanto de ordinario está prohibido» (Freud, 1913/1994a, p. 142).

La carta, como vehículo de la disolución, legitima lo que en otras circunstancias podría ser censurado: abandonar la sociedad. Podría decirse también: renegar del totem, intentar el parricidio individualmente.

Faltaban casi diez años más, para que Freud planteara sus inquietudes acerca del funcionamiento de ciertos grupos orgánicos como la Iglesia y el Ejército, introduciendo la tesis central del proceso de identificación de cada individuo con una única imagen ideal soportada por el espejo que el otro -el líder-, representa. Especularidad de la alienación, ya que a lo que en realidad se apela, es al reflejo que para el otro implica el propio narcisismo (Freud, 1921/1975c).

La tematización hasta ahora realizada en torno a la estructura totémica y la constitución de los grupos humanos, nos permite comenzar a hilvanar estos hechos con el decurso de algunas de las instituciones psicoanalíticas más representativas, y sus fracturas.

El crecimiento de la *I.P.A.* -*Asociación Internacional de Psicoanálisis*- fue notable. Esta institución cuenta con filiales en gran cantidad de países, y se ha caracterizado por el acento puesto tanto en la formación teórica de sus afiliados, como en lo que podría considerarse la principal formación práctica de los mismos: el propio análisis. Ha tendido además a ser, en líneas generales, una institución abierta a diferentes líneas dentro del psicoanálisis. Sin embargo ha sido sumamente criticada por haber montado una estructura jerárquica sumamente rígida, jerarquías que no siempre se condecían con el lugar de maestro, sino, más de una vez, con el mero hecho de ir cumpliendo con los sucesivos pasos de la formación: básicamente la aprobación de seminarios y el riguroso cumplimiento de determinada cantidad de horas de análisis. La otra crítica fuerte de la cual ha sido objeto la transmisión realizada desde la *IPA* y sus filiales, es cierta desvirtuación de los principios básicos del psicoanálisis, por la cual, aún renegando de ello, se podría terminar proponiendo como objetivo del análisis tanto el fortalecimiento yoco como una más o menos sutil adaptación al medio.

Muchos fueron los factores que llevaron a Lacan a cuestionar dicha manera de transmitir el psicoanálisis, en los cuales no nos detendremos especialmente en esta oportunidad. Solamente destaquemos su interés en volver a llevar al centro del debate conceptos centrales como el de transferencia, que parecía, por ese entonces haber quedado reducida al intercambio vincular de emociones, unas propias de un Yo más sano -el del analista-, y otras de un Yo más débil -el del paciente. Lacan se dedicó arduamente en la década del 50 a trabajar, entre otras, nociones como ésta, junto con las de resistencia, relación de objeto, el problema del Yo, y el denominado "encuadre". En sus trabajos intentó dar cuenta de lo que consideraba un desvío con respecto a las enseñanzas freudianas. El retorno a ellas fue su lema, aportando, además, un elemento conceptual indispensable: la

teoría de la lingüística. Decimos indispensable, ya que si bien Freud no contaba con ella como herramienta epistemológica explícita, difícilmente podamos no pensar a la teoría del significante como la vía privilegiada para entender lo inconsciente que se manifestaba en los casos freudianos: desde el sueño de la inyección de Irma, hasta el Hombre de los Lobos y Signorelli o Aliquis, pasando por la estructura del chiste, y el rebus de la interpretación de los sueños.

Todo tiende a hacer suponer que la estructura institucional tan estricta que la *IPA* había constituido –y las consecuencias teórico-clínicas que acarrearía- no permitió cuestionamiento alguno. En ese sentido, se señala habitualmente que la ruptura de Lacan con la *IPA* –de donde fue excluido- tuvo el valor de denunciar el retroceso que la institución de analistas podría haber estado produciendo con respecto a las enseñanzas freudianas, y aún a la disolución por él propiciada. Es dable pensar que ante esta situación, fue el criterio de masa –y por tanto religioso-, el que se antepuso a lo que debería ser un discurso psicoanalítico, aquél que, precisamente, debería evitar los fenómenos identificatorios propios de la masa. (Lacan, 1964/1987, 1958/1999b).

Hemos visto la importancia de aquella primer disolución a principios del siglo pasado, en tanto permitió el surgimiento de la institución psicoanalítica, basada ahora en el propio deseo y su articulación a una ley –que no es otra que la de la castración-, y no en el sometimiento irremediable a un padre todopoderoso. Es por ello que decimos que al escribir esa carta, Freud puso fin al más allá del principio del placer que había irrumpido en el grupo, ejerciendo sobre sí mismo una operación de castración simbólica, –representada por la disolución de la Sociedad-. El producto obtenido fue sin dudas el de una institución psicoanalítica ubicada en el lugar de un valor surgido a posteriori de la castración –la ley del padre-, esto es: el falo en función simbólica.

Recordemos aquí que el llamado “padre terrible”, propio del segundo tiempo del complejo de Edipo según Lacan, –aquel de la horda primitiva, dueño de la ley y las mujeres-, deja lugar a una instancia posterior, en la cual da a su hijo la posibilidad de identificarse con él. El pasaje del ser al tener, –al cual Lacan otorgaría tanta importancia-, ya está explícitamente presente en un brevísimo texto freudiano de 1938, que escribiera poco antes de su muerte:

“ ‘Tener’ y ‘ser’ en el niño. El niño tiende a expresar el vínculo de objeto mediante la identificación: ‘yo soy el objeto’. El ‘tener’ es posterior, vuelve de contrachoque al ‘ser’ tras la pérdida del objeto. ‘El pecho es un pedazo

de mí, yo soy el pecho'. Luego, sólo: 'Yo lo tengo, es decir, yo no lo soy...'”
(Freud, 1938/1996b, p. 301).

Como era de esperar, este efecto de diferenciación fálica, en tanto movimiento donador del padre, trajo aires renovados a la institución. Vemos así cómo el pasaje lógico plasmado en la disolución no fue sin consecuencias: al año siguiente, precisamente el 15 de abril de 1908, la entidad formalizó su nombre. Ya no era el grupo de jóvenes que se reunía en torno a Freud; era ahora la *Sociedad Psicoanalítica de Viena*. Ese mismo año comenzó a formarse lo que luego se convertiría en una extensísima biblioteca. En abril de 1910, el crecimiento de la *Sociedad* hizo que las reuniones no pudieran ya realizarse en la casa de Freud, de modo que comenzaron a llevarse a cabo en el Colegio de Médicos (Jones, 1956/1976) (Gay, 1989).

En su *Presentación autobiográfica*, Freud ubica la disolución de la *Sociedad de los Miércoles* dentro de un momento especialmente importante para él y para el movimiento psicoanalítico.

“Para mí la historia del psicoanálisis se descompone en dos tramos, prescindiendo de la prehistoria catártica. En el primero, que se extendió desde 1895 - 6 hasta 1906 o 1907, yo estaba solo y debía hacer por mí mismo todo el trabajo. En el segundo tramo, desde los años mencionados en último término hasta hoy, fueron adquiriendo cada vez mayor significación las contribuciones de mis discípulos y colaboradores, de suerte que ahora, cuando una grave enfermedad me anuncia el final, puedo pensar con calma interior en el cese de mi labor” (Freud, 1924/1994b, p. 51).

Es significativo que en un texto donde se hace referencia al surgimiento de un nuevo orden institucional y al crecimiento intelectual de sus discípulos, Freud incluya, como un hecho asociado a ello, la finalización tanto de su rendimiento, como de su propia vida, independientemente de que ambos se hubieran prolongado en el tiempo.

Con la muerte del padre y su identificación con él a través de la fiesta totémica, se instaura un nuevo tiempo: la prohibición es justamente lo que da cabida al surgimiento del deseo. Y, a partir de allí, un espacio que será por siempre inaccesible a la consciencia del sujeto. Ya no es un padre, sino su nombre: el significante Nombre del Padre, lo que operará como función ordenadora del deseo en relación a la falta. (Lacan, 1957/1999c; 1973).

Innumerables escisiones ha habido dentro de las instituciones psicoanalíticas, desde aquel momento inaugural, pero son sin dudas estas dos, la freudiana del inicio y la lacaniana posterior, las que mayor impacto han tenido en el campo del psicoanálisis, la primera, por inaugural, la segunda, porque propicia el retorno a esa huella. Estas marcas deben evocar en nosotros el compromiso con una suerte de vigilancia epistemológica, en el sentido bachelardiano, estar advertidos de los efectos que las instituciones psicoanalíticas pueden generar como fenómeno de masa.

Este mismo compromiso es el que hoy nos anima para retomar la senda propuesta por Freud y Lacan, cuando podrían advertirse nuevamente diversas obturaciones del discurso del psicoanálisis, ahora en el campo lacaniano. La primera de ellas ha sido señalada como la posible omisión en parte de la producción post lacaniana de conceptos teóricos centrales en la obra del maestro francés. Este reclamo ha sido fundamentalmente dirigido hacia la lectura propuesta por Jacques-Alain Miller, yerno y comentador de Lacan, de la cual se dice, por ejemplo, que omite aspectos centrales de la construcción y atravesamiento del fantasma en análisis, tanto como la diferencia fundamental entre síntoma y sinthome, entre otros aspectos. Así mismo se han señalado groseros errores de traducción de las versiones "oficiales" de Seminarios lacanianos, -versiones aprobadas por Miller en tanto responsable testamentario de los mismos-, como por ejemplo la del Seminario XX, desde el error mismo de su título, al omitir una acentuación en el *Aun* que acalla la dimensión del *hay más todavía*, aún más del goce suplementario, del que el *Seminario* da cuenta. Más allá de la falta de rigurosidad teórica que se le atribuye a parte de la transmisión milleriana del psicoanálisis freudo-lacaniano, es indudable el hecho de que mantener sin publicar -ni ceder derechos para publicación- muchos de los Seminarios lacanianos, implica una suerte de apropiación -y por tanto represión-, de la obra del maestro francés, que pareciera exceder cualquier justificación testamentaria.

La otra gran crítica que ha recibido este sector del psicoanálisis lacaniano ha sido la creación de una macroestructura institucional, la *Asociación Mundial de Psicoanálisis*, cuyo representación en nuestro país está básicamente a cargo de la Escuela de Orientación Lacaniana, E.O.L.. La crítica se ha basado en que esta macro estructura no deja de evocar los ecos de la *IPA*, apuntando a generar un poder centralizado y verticalista, con una gran concentración de poder, -nada más lejos de los fundamentos que el psicoanálisis propicia, precisamente en su crítica a las estructuras religiosas y militares-. Estas presunciones parecieron en gran medida verse confirmadas por las -finalmente frustradas- negociaciones entre

Jacques-Alain Miller y Horacio Etchegoyen, por entonces presidente de la *IPA*, para -según se enunciara-, intentar unir esfuerzos y discursos frente a ese supuesto enemigo común que avanzó a paso firme a partir de los 90': las neurociencias.

Sin dudas no ha sido solamente éste el único movimiento que se ha generado dentro del campo psicoanalítico lacaniano, ya que un gran número de instituciones han adherido a la propuesta de funcionar por fuera de una estructura de poder centralizado, estructura que es vista como tributaria de un discurso amo. En un primer momento esas instituciones adhirieron al movimiento llamado *Lacanoamericano*, significante ofrecido por Lacan en sus conferencias de Caracas, para referirse a los lacanianos de América, aquellos que, decía, corren con la ventaja de estar más lejos de su persona, y por lo tanto de la fascinación que ésta producía en los psicoanalistas franceses. Desde 1998, estas instituciones han generado un nuevo espacio institucional llamado *Convergencia*, que implica básicamente una vinculación en red entre instituciones de analistas. Analistas latinoamericanos y europeos han realizado la propuesta de sostenerse a través de la transferencia de trabajo desabonada de la adherencia religiosa, ya que se funciona a partir de comisiones que se disuelven luego de haber cumplido su cometido, y no hay un poder central, ni jerarquías -más que las que implica el reconocimiento de un saber. Aunque esta red de trabajo posiblemente no esté exenta de "amorodios" ni de cierta cuota de pugna por el poder, el tipo de estructura en la que se sostiene tiende a operar como límite para los abusos consecuencia de la fascinación narcisítica.

Hemos visto cómo, si la institución psicoanalítica no logra disolver la transferencia que actúa allí como resistencia, difícilmente quede otro camino para esa institución que el de la disolución, -como lo demuestra la historia de las instituciones psicoanalíticas, jalonadas por permanentes rupturas-, o las recomposiciones cada vez más sintomáticas. El valor que la castración conlleva en la estructura de deseo, es lo que Freud desarrolló en la teoría, y se vio en la necesidad de ejercer en la práctica. La institución psicoanalítica -y no sólo un conglomerado de analistas-, difícilmente pueda arribar a buen puerto sin circulación de poder. Para que dicha circulación sea efectiva, el poder deberá estar sostenido por una legalidad que exceda la individualidad de cada uno de los miembros, sosteniendo por tanto la diferencia, y no apasionados juegos de identificaciones, de odios y amores.

Por ello proponíamos que si la transferencia posee una doble vertiente de necesidad y obstáculo, la identificación representa para la institución la misma

complejidad. El reconocimiento de un mismo maestro, los intereses comunes, la perspectiva de política institucional, todos ellos pueden ser factores propicios para montar allí procesos de idealización e identificación. Será deber de la institución reubicar esos movimientos de modo tal que puedan sostenerse en la textura del lazo social, anudado a la producción, y no a la repetición de estructuras al estilo de la iglesia o el ejército fundadas en la fascinación. En ese sentido la institución deberá estar permanentemente advertida sobre los riesgos que asuma y no ceder, en modo alguno, a la tentación de fomentar, aunque pueda enunciarse lo contrario, un conjunto cerrado, un juego de espejos que no puede conducir sino al desgaste y a la frustración.

Y si este debate nos compete es porque no creemos posible pensar a la institución solamente como un lugar donde ir a buscar -o a ofrecer- conocimiento, basado en la sola enunciación de la transferencia de trabajo. La institución va mucho más allá, ya que colaborará nodalmente a nuestra formación como analistas. Esa formación tendrá mucho que ver no sólo con el grado de rigurosidad de la transmisión, sino con la versión que esa institución se dé *en acto* respecto de la castración -falta indispensable desde donde sostener dicha transferencia de trabajo-. Por tanto, es dable pensar que no será sin efectos en nuestra formación como analistas, el tipo de institución en la cual decidamos formarnos. Es desde allí desde donde enunciábamos la importancia de estar advertidos -recordemos que la pasión de la ignorancia de la que Lacan habla no es precisamente la de los libros-, advertidos de los posibles efectos religiosos, de esos discursos del amo que tienden a surgir en nuestras instituciones -más o menos freudianas, kleinianas, lacanianas, etc-, atentando contra la posibilidad de proseguir el avance del discurso psicoanalítico.

Basándonos en los actos que tanto Freud como Lacan produjeran en ese sentido, deberíamos, por tanto, preguntarnos por la posición que en relación a esto tiene la institución de la cual formamos parte. Tal vez incluso sea nuestra obligación. Pero no para caer en la vertiente narcísica que implica esa suerte de fanatismo que más de una vez pareciera escucharse en nuestro medio, sino, simple y fundamentalmente, para no desentendernos del lugar desde donde hablamos como psicoanalistas. Es de la mayor importancia que sea ése el objeto que motive nuestra inquietud, y no la vana necesidad de defender una especie de bando, ya que de ser así estaremos degradando un necesario interés de cualquier analista, a una posición de rivalidad especular, absolutamente estéril. Como analistas, deberemos entonces recordar el sentido que Lacan diera a la institución como el cuarto -homónimas mediante- de la formación del analista, junto

con la formación teórica, el análisis personal y el de control. La institución será, por tanto, el lugar donde el analista pone en juego su falta, a través de la producción compartida con sus pares.

Si en algo puso el acento Freud, fue en el peso con que la cultura impacta en la estructura de la subjetividad, al mismo tiempo que la determina como efecto de lo inconsciente. Sujeto, cultura e inconsciente pasaron así a ser conceptos fundamentales de la humanidad moderna, conceptos unidos inevitablemente a la ausencia de garantías instintivas y a la falta de un objeto de deseo predeterminado. Es esperable que las instituciones psicoanalíticas hagan acto, en su constitución y funcionamiento, de ese circuito de deseo en torno a la falta de objeto. Cada intento de reforzamiento entre el yo narcisista y la imagen que posee de su objeto, será un nuevo desvío del sujeto en su camino hacia la irrupción de la verdad de lo inconsciente. Las renovadas tensiones de ese eje narcísico podrán montarse en diversa clase de escenas en los miembros de una institución: la lectura religiosa de la letra de los maestros, los juegos de rivalidades y fascinaciones, las concentraciones de poder, el condicionamiento en relación a la elección del analista, los efectos represivos en la lectura, o el fanatismo de la política institucional; pero al fin y al cabo, el efecto de sometimiento de la horda a un discurso amo - encarnado o no-, sería siempre el mismo. Intentar evitar esos efectos en la institución, esa también es nuestra función como analistas ♦

Referencias bibliográficas

Darwin, Ch. (1943) [Original: 1872]. *El origen del hombre y la selección en relación al sexo*. Buenos Aires: Albatros.

Ferrero, A. (1995). La institución psicoanalítica: totemismo y parricidio. *Intercambios*, 1, segunda época, 26 - 31.

Freud, S (1975a) [Original: 1913]. *Totem und Tabu. Eine Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden un der Neurotiker*. En *Studienausgabe*, vol. 9, pp. 287-444. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

Freud, S. (1975b) [Original: 1923]. *Das Ich uns das Es*. En *Studienausgabe*, vol 3, pp. 273-330. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

Freud, S. (1975c) [Original: 1921]. *Massenpsychologie und Ich-Analyse*. En *Studienausgabe*, vol. 9, pp. 61-134. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

Freud, S. (1990) [Original: 1923]. *Panorama de las neurosis de transferencia*. En: *Intercambios en psicología, psicoanálisis, salud mental*, 4, 32-36.

Freud, S (1994a) [Original: 1913]. *Totem y Tabú* En *Obras Completas*, XIII, pp. 1-164. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1994b) [Original: 1924]. *Presentación autobiográfica*. En *Obras Completas*, XX, pp. 1-70. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1996a) [Original: 1914]. *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico*. En *Obras Completas*, XIV, pp. 1-64 . Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1996b) [Original: 1938]. *Conclusiones, ideas y problemas*. En *Obras Completas*, XXIII, pp. 301-302. Buenos Aires: Amorrortu.

Gay, P. (1989). *Freud. Una vida de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Paidós.

Jones, E. (1976) [Original: 1956]. *Vida y obra de Sigmund Freud*. Buenos Aires: Hormé.

Lacan, J. (1973). *Seminario XXI: Los nombres del padre*. Versión mimeo.

Lacan, J. (1987) [Original: 1964]. *La excomuni3n*. En: *Seminario XI: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, pp. 9-21. Buenos Aires: Paid3s.

Lacan, J. (1999a) [Original: 1961]. *La m3taphore du sujet*. En *Écrits II*, pp.359-363. Éditions du Seuil: París.

Lacan, J. (1999b) [Original: 1958]. *La direction de la cure et les principes de son pouvoir*. En *Écrits II*, pp. 62-123. Éditions du Seuil: París.

Lacan, J. (1999c) [Original: 1957]. *L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud*. En *Écrits I*, pp. 490-526. Éditions du Seuil: París.

Nunberg, H . & Federn, P. (1979) [Original: 1974]. *Las reuniones de los mi3rcoles*. *Actas de la Sociedad Psicoanal3tica de Viena*, 1. Buenos Aires: Nueva Visi3n.

Ritvo, L (1990). *Darwin's influence on Freud. A tale of two sciences*. New Haven - London, Yale University Press.

Wundt, W. (1909) *Volkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*. Leipzig, Wilhelm Engelman Verlag.

Wundt, W. (1926) [Original: 1912]. *Elementos de psicología de los pueblos*. Madrid: Daniel Jorro.

Fundamentos en Humanidades

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 Bour-
dieu
The double speech as an institutional practice. An analysis from the standpo-
int of Pierre Bourdie

Ovide Menin (UNR - Argentina) • 149
La formación de los investigadores jóvenes
The academical background in young researchers

Testimonios / Testimonies •155
Libros / Books •157

Fundamentos en Humanidades

Año I – Número II

Orlando Calo (UNMDP) – Argentina) • 7
Etica y deontologia en la formacion del psicologo argentino
Ethic and deontology in argentinian psychologyst background

Juan Jorge Michel Fariña (UBA – Argentina) •13
La etica en movimiento
Ethic in movement

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 21
La etica en psicologia y su relacion con los derechos humanos
The ethic in psychology and its relationship with the human rights

Ramon Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) • 43
La psicologia como “ideologia exotica” en los oscuros años del proceso de desorganizacion nacional: 1975 –1980
Psychology as an “exotic ideology” in the dark years of the national disorganization process: 1975 – 1980

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 63
Psicologia y Mercosur: la dimension etica de la integracion y antecedentes del debate en Argentina
Psychology and Mercosur: the ethical dimension of the integration and the antecedents of debat in Argentine

Jose G. Fouce (UCM – España) • 77
Frente a la posmodernidad
Facing to the post –modernism

Jorge Ricardo Rodriguez (UNSL – Argentina) • 111
Solo para tus ojos
For your eyes only

Angel Rodriguez Kauth (UNSL – Argentina) • 123
¿para que sirven las fuerzas armadas?
What is the use of the armed forces?

Ana Maria Corti (UNSL – Argentina) • 129
Socializacion e integracion social
Socialization and social integration

N. Rodrigo – A. Quevedo – G. Sosa (UNSL – Argentina) • 153
Caracteristicas de las identificaciones maternas en un grupo de adolescen-
tes 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 implica-
ciones para la enseñanza
Epistemological problems in historical and social knowledge. Its implications
for teaching

Ana Lía Cometta (UNSL - Argentina) • 79

La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿qué didáctica?

The construction of didactic knowledge since the research project and its relationship with practice: Which knowledge? Which didactic?

Saada Bentolila - Patricia M. Clavijo (UNSL - Argentina) • 109

La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexiones desde una lectura vigotskiana del problema

The computer as a symbolic mediator of school learning. Analysis and reflections on the problem from a vigotskian point of view

Graciela Castro (UNSL - Argentina) • 145

Las relaciones sociales en la cotidianidad del 2000. De la toga a los bits

Daily social relationships in the year 2000. From toga to bits

Ramón Sanz Ferramola (UNSL - Argentina) • 167

El "imperativo categórico" de Kant en Freud

The 'Categorical Imperative' of Kant in Freud

Angel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 189

¿Neoliberalismo o antiliberalismo clerical?

Neoliberalism or clerical anti-liberalism?

Entrevista / Interview • 203

Libros / Books • 213

Intercambios / Exchanges • 225

Fundamentos en Humanidades

Año II – Número II (4)

José Gimeno Sacristán (US – España) • 7

Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa post-moderna

Politics and cultural practices in schools: the abysses of post-modernism stage

Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL – Argentina) • 45

El superyó y la posición femenina
Super - ego and feminine position

Luis Armando Gonzalez (UCSC – El Salvador) • 61

A propósito del fundamentalismo
A propos of fundamentalism

Ana Maria Corti (UNSL - Argentina) • 77

Cambio y gramática institucional en la educación superior latinoamericana
Change and institutional grammar in Latin American higher education

Leticia Marin (UNSL – Argentina) • 91

La multidimensionalidad en la construcción del trabajo como objeto de estudio
The multidimension in the construction of work as object of study

Marta Brovelli (UNR – Argentina) • 103

Evaluación curricular
Curriculum evaluation

R. Herrera – J. Amaya Charras – E. Blanda (UNSL – Argentina) • 127

Interjuego de imágenes: mama – yo – mi bebe a través del psicodiagnostico
de rorschach
Interplay of Images: mother-me-my baby through Rorschach Psychodiagno-
sis

Silvia de la Cruz (UNSL - Argentina) • 135

Dualidad social y sexual
Social and sexual duality

Instrucciones para la admisión de trabajos

- ℞ ***Fundamentos en Humanidades*** publica artículos originales en castellano, referidos a cualquier temática teórica o de revisión en el campo de las ciencias humanas o sociales, privilegiando aquellos que se relacionen con la fundamentación de dichas disciplinas.
- ℞ Cada artículo irá acompañado de un resumen, y su correspondiente traducción al inglés (abstract), cuya extensión máxima no deberá exceder las 200 palabras.
- ℞ El límite de palabras del trabajo no deberá exceder las 10.000 palabras (incluyendo resumen, abstract, notas a pie de página y referencias bibliográficas).
- ℞ El trabajo debe contener 5 palabras claves que lo identifiquen (en castellano y su correspondiente traducción al inglés).
- ℞ Las referencias bibliográficas se incluirán en el texto según el sistema de autor y año. Al final del texto, deberá incluirse el listado de todas las referencias realizadas en el mismo, siguiendo un orden alfabético, y de acuerdo con las normas del *Publication Manual of the American Psychological Association*, 4th edition. Por ejemplo:

3. a. Libros:

Carpintero, H. (1994). *Historia de la Psicología en España*. Madrid: Eudema.

Virilio, P. (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial.

3. b. Artículos de revistas:

Pavlov, I. P. (1932). The reply of a physiologist to psychologists. *Psychological Review*, 39, 91-127.

Sverdlick, I. (1997). Buscando la calidad educativa. *Crítica educativa*, Año II, N° 2.

3. c. Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:

Blumenthal, A. (1980). Wilhelm Wundt. Problems of interpretation. In W. Bringmann & R. Tweney (Eds.), *Wundt Studies*. (pp. 435 - 445). Toronto: Hogrefe.

Salinas, D. (1995). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En M. Poggi (Ed.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 122 - 157). Buenos Aires: Kapeluz.

Solamente debe incluirse en las referencias bibliográficas aquella bibliografía *exclusivamente* citada en el trabajo.

- ℞ Los originales deben dirigirse al Editor por triplicado, incluyendo una copia en disco de 3½, para PC, en *Word* (95 o superior), o procesadores de texto compatibles con *Word*. Deben ser presentados escritos con interlineado sencillo, sin ningún tipo de margen o sangría, con letra tipo *Times New Roman* de tamaño 12, y todas las hojas deben estar numeradas. Solo serán resaltados en negrita los títulos y subtítulos del escrito.
- ℞ El Editor se reserva la posibilidad de introducir correcciones estilísticas en el escrito, preservando el sentido del trabajo.
- ℞ En la primera hoja del manuscrito sólo figurará el título del trabajo. En hoja aparte figurará el título del trabajo, el/los nombre/s del/de la/de los/de las autor/a/es/as, las filiaciones del/de la/de los/de las mismo/a/os/as, y la dirección completa (incluyendo dirección electrónica si la tuviera) de al menos uno de los autores. El/la/los/las autor/a/es/as deberán realizar todos los esfuerzos para que los trabajos no incluyan elementos que permitan su identificación.

- β Junto con el trabajo, el/la/los/las autor/a/es/as deberá remitir una nota en la que explícitamente cede los derechos de autor a **Fundamentos en Humanidades**. Dichos derechos cobraran vigencia a partir de la efectiva publicación del artículo.
- β El trabajo será sometido a la consideración de dos árbitros anónimos. Para tal fin, se le solicita a el/la/los/las autor/a/es/as que sugieran el nombre un evaluador. El mismo deberá ser un especialista reconocido y afín al campo disciplinar tematizado en el escrito. Los árbitros podrán recomendar la publicación del trabajo, la reelaboración parcial o total del mismo, o bien la no publicación del escrito.
- β Por cada trabajo publicado **Fundamentos en Humanidades** entregará gratuitamente al primer autor 5 (cinco) separatas.
- β Los originales enviados no serán devueltos.

Suscripción

IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN

- ℔ 1 número: \$ 10
- ℔ 2 números (suscripción anual): \$ 20

FORMAS DE PAGO

- ℔ Giro postal o cheque a nombre de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*.
- ℔ Transferencia bancaria a la cuenta de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*. Banco Nación Argentina, cuenta N° 20172/3.

Para informar de la suscripción, enviar fotocopia de comprobante de transferencia o número de cheque o giro, junto con la ficha de suscripción, por correo o fax a la dirección de la revista:

Fundamentos en Humanidades

Av. Ejército de los Andes 950 - IV Bloque

D5700HHW - San Luis - Argentina

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

TE.: +54 - 02652 -435512 (interno 131)

Fax: +54 - 02652 - 430224

FICHA DE SUSCRIPCIÓN
Fundamentos en Humanidades

Nombre de persona física / institución:

Dirección: -----

Ciudad -----

País: -----

Tel.: ----- Fax: -----

e-mail: -----

Firma

Aclaración