

Revista IDEA

AÑO 16 - NÚMERO 38

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
ARGENTINA

Diagramación y Compaginación
María Angélica Camargo

Responsable de Edición On-line
Germán Roque Arias

Hecho el depósito que marca la Ley 11723

(c) Julio de 2002 - Facultad de Ciencias Humanas
Av. Ejército de los Andes 950 - San Luis (5700)
Dirección Postal: Casilla de Correos: 272 - San Luis (5700) - República Argentina

EMail: akauth@unsl.edu.ar

Página web: <http://www.unsl.edu.ar/idea>

Editado por:

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de San Luis



Autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas

Lic. Marta Di Gennaro de Tivoli
Decano

Lic. Nelly Esther Mainero de Greco
Vice Decana

Lic. Julio Navarini
Sec. General

Lic. Lucía del C. Sosa Gazari
Sec. Académica

Lic. Jacqueline Miazzo
Sec. de Ciencia y Técnica

Lic. Silvia Luquez
Sec. de Extensión

Comité Editorial

Coordinador Responsable
Dr. Angel Rodriguez Kauth

Integrantes

Lic. Ana María Scipioni de Lentini

Lic. María Inés Ruta de Moreno

Flga. Nery Carlomagno

Prof. Delia Suardiaz

Lic. Mirta Tarasconi de Montoya

Lic. Graciela Flores

Lic. Norma Chillemi de Lucero

ADVISORY BOARD

- George Mendel. Universidad de Niza.
- Maritza Montero, Universidad Central de Caracas
- Juan Carlos Portantiero. Fac. de Cs. Políticas, Buenos Aires.
- Florencio Jimenez Burillo. Univ. Complutense, Madrid.
- Luis Oblitas Guadalupe. Universidad Intercontinental, México.
- Rubén Ardila. Universidad de Los Andes, Bogotá.
- Beatriz Sarlo. Universidad de Buenos Aires.
- Luis M. Sáenz. Madrid.
- Alfredo B. Zambrano Mora. Lima.
- Mónica Sorín. Universidad de La Habana
- Gustavo Pineda. Universidad Centroamericana, Managua.
- Eduardo Crespo Suarez. Universidad Complutense, Madrid.
- Alberto Vilanova. Universidad Nac.de Mar del Plata.
- Graciela Mota Botello. Universidad Autónoma de México.
- Cesar Cansino, México.
- Danilo Donolo. Univ. Nacional de Río Cuarto. Argentina.
- Angel Alvarez. Univ. Central de Venezuela. (Caracas).
- Raimundo Abello Ramos. Univ. del Norte (Barranquilla), Colombia.
- Narciso Benbenaste. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.
- Dr. Rafael Bullé-Goyri Minter. Universidad Veracruzana, México.
- Dr. Alexandre Dorna. Universidad de Caen, Francia.
- Dr. J. Francisco Morgado. UNED, Madrid

INDICE

1. <u>LA COMPETENCIA FONOAUDIOLÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.</u>	6
Fgo. Raúl Edgardo Samper.....	6
2. <u>CARACTERISTICAS OBSERVADAS EN LAS PRACTICAS DE ALUMNOS DE LA RESIDENCIA DOCENTE EN CIENCIAS DE LA EDUCACION.....</u>	14
Autora: Ilda R. Cornejo.....	14
JOSÉ GUILLERMO FOUCE.....	17
Profesor Universidad Rey Juan Carlos I. Madrid. España.....	17
3. <u>LA ESCUELA FRENTE A LA DIVERSIDAD</u>	25
Licenciada Norma Alicia Sierra	25
Profesora Leonor Oliva.....	25
4. <u>PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA CULTURAL. PERSPECTIVAS COMUNES ACERCA DE LA SIGNIFICACIÓN.</u>	28
Lisandro Evangelista y Mariano Bruno*	28
5. <u>ACTOS DE HABLA Y PRAGMÁTICA COMUNICACIONAL.....</u>	33
Carlos Cangiano	33
6. <u>LA POLÍTICA UNIVERSITARIA Y LA FORMACIÓN DOCENTE DURANTE LA DICTADURA MILITAR: SUS EFECTOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS.....</u>	37
Pedro Gregorio Enriquez	37
7. <u>EL YO EN CRISIS : EMBARAZO ADOLESCENTE.....</u>	45
Lic. Raquel J. Herrera. *	45
Lic. Elizabeth Blanda. **	45
Srta Silvina García. ***	45
8. <u>INTERACCIONES COLABORATIVAS. ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN.....</u>	50
AUTORAS: Magister Ehuletche, Ana María.	50
Magister Terroni, Nancy. **	50
9. <u>ELECCIONES PARLAMENTARIAS EN ARGENTINA 2001.....</u>	58
Dr. Angel Rodriguez Kauth	58
10. <u>DESARROLLO SIMBÓLICO EN NIÑOS PEQUEÑOS: FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COMPRENSIÓN Y EL USO DE OBJETOS SIMBÓLICOS</u>	65
Olga Peralta de Mendoza(, María del Rosario Maita y Analía Salsa)	65
11. <u>LA PATRIA GRANDE : ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA INTEGRACIÓN DE NUESTRA AMÉRICA</u>	71
Carlos Véjar Pérez-Rubio	71
12. <u>EL MÉTODO DE LA CIENCIA Y LA METODOLOGÍA COMO DISCIPLINA METATEÓRICA*</u>	76
Gustavo Fernández Acevedo**	76

LA COMPETENCIA FONOAUDIOLÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.

Fgo. Raúl Edgardo Samper

- Coordinador General del Departamento Psicopedagógico Provincial e integrante del

equipo de la Cátedra de Fonética y Proyecto de Investigación n° 22-H-006.-

RESUMEN

La presente investigación exploratoria tiene por objeto configurar un perfil de las competencias fonaudiológicas involucradas en la actuación lingüística, en la que se encuentra la población escolar que cursa 1er año, del Primer Ciclo la EGB, de acuerdo a la Ley Federal de Educación a la que ha adherido la Provincia de San Luis.

Esta especificación, perfil o “diagnóstico de las competencias” pretende aportar a los responsables de brindar educación, sean estos docentes, directivos o aquellos que fijan las políticas del sector y también a los que desde otras ramas del saber, son soportes y corresponsables en esta tarea, una mirada localizada y analítica en la temática.

ABSTRACT

This exploratory research is aimed at devising a profile of the phonoaudiological competences involved in the linguistic performance. It is based on the educational population of first year – 6-year-old children- of the First Cycle of the Basic General Education according to the Federal Act of Education which is in force in San Luis Province.

This specification, profile or “diagnosis of competences” tends to supply a focused and analytic view of this problem to those engaged in education such as teachers, directors and decision-making administrators as well as those who, from other branches of knowledge, support and are also responsible for this task.

INTRODUCCION

Sabemos que el lenguaje es una función compleja contenida dentro de un conjunto de funciones y conductas que posibilitan la comunicación y no una habilidad aislada. Por medio de la cual podemos expresar y percibir estados afectivos, conceptos e ideas a través de signos acústicos, gráficos y/o gestuales integrados y aceptados socialmente como son los códigos. Todos ellos, acentados sobre procesos de desarrollo de construcción creciente en

complejidad¹, sostenidos e instalados sobre una maduración óptima, o al menos suficiente, de las funciones y estructuras psiconeurológicas de todo ser humano.

Instrumento necesario para el desempeño escolar, mediante el cual se incorpora toda nuestra realidad socio-cultural y curricular, y por la diversidad de variables existentes en cuanto a “dificultades”^{*} en el lenguaje oral, cualquiera sea su etiología que comprometa este fenómeno y su posterior desarrollo, surge la necesidad de una mirada detallada y focalizada que parta de una reflexión científica, de la dinámica de los procesos psicobiosociales, que desde su inicio, post gestacionales, intervienen coadyuvando a la conformación y posterior desarrollo de un proceso que culmina en un mecanismo eficiente de comunicación, como lo es el lenguaje oral. Esta mirada científica se caracteriza por plantearse desde un enfoque autonómico e integral. Enfoque que busca descubrir y comprender lo esencial de un problema para tratarlo y resolverlo acertadamente. Autonómico para defender esa postura y el derecho a sostenerla, e integral por considerar que las partes interactuando unas con otras constituyen la dinámica que conceptualiza al todo.

Quizás desde cierta posición filosófica, bien podría definirse como una postura ecléctica, que no necesariamente viene de una actitud dubitativa frente a otras teorías, sino más bien de una decidida visión científica abarcativa de todas, que es lo que más la caracteriza, al menos hasta hoy.

Desde aquí y observada la realidad existente, es que emerge la impostergable necesidad de realizar acciones organizadas por parte de los equipos técnicos. Estos, integrados en Departamentos Psicopedagógicos u otras estructuras similares conformadas por psicólogos, fonoaudiólogos, asistentes sociales, psicopedagogos y otros profesionales, sin olvidarnos del aporte que pueden hacer los docentes de las escuelas, los que, debidamente capacitados en la problemática, bien pueden hacer una detección precoz con el fin de neutralizar las dificultades que puedan estar presentes en este proceso de desarrollo del que hacíamos mención en un principio.

Básicamente, diríamos que este esfuerzo coordinado debe tender a la generación de estrategias didácticas crecientes en complejidad, destinadas a potenciar todos los aspectos involucrados en las destrezas necesarias para la comunicación oral. Por otro lado, la incorporación y desarrollo de este modo de comunicación, constituye el paso previo y fundamental para obtener las capacidades que posibilitan la participación en el mundo cultural, para su interpretación, representación y recreación que cada uno hace de él.

Indudablemente que mediante diseños estratégicos, que fomenten la comunicación oral ampliando su área de desempeño, facilitando situaciones en las que la necesidad de expresión oral sea necesaria para describir cosas o situaciones determinadas, la construcción de la observación pueda ser manifestada públicamente y con los mayores detalles, sea el vínculo en la apreciación de situaciones determinadas entre personas, y además permita el debate y la defensa de las ideas u opiniones, expresar necesidades e interpretar reclamos, se ayudará al educando. Por esto es importante enfatizar que es en el contexto escolar donde más se evidencian las dificultades del lenguaje infantil, lo que nos indica la necesidad de implementar acciones de detección tempranas, adecuadas y oportunas en la evaluación de las competencias lingüísticas de los alumnos.

Es por ello, que este acotado trabajo de investigación pretende, por un lado, obtener mediante muestreo, un perfil general de las condiciones fonoaudiológicas en que se encuentra la población que compone el grupo de alumnos del 1er. Año de la Educación General Básica, Primer Ciclo, buscando desde la Fonoaudiología describir cuantitativamente las dificultades más frecuentes de encontrar a nivel de la producción oral sin cualificarlas; y por otro lado, conocer la problemática, orientar nuestra acción, capacitarnos y capacitar, con el fin de lograr introducir acciones preventivas interdisciplinarias, que bien se podrían insertar en adecuaciones curriculares (como se detalla en página 7) para ser aplicadas como acciones remediales en este sentido.

METODOLOGÍA

¹ Reconociendo la diversidad de teorías existentes, y que en general cada una, desde su postura, tienden a describir las conexiones de fases sucesivas por que evoluciona este fenómeno psicobiosocial.-

^{*} Se utiliza el término “dificultades” por ser este el más genérico y con mayor dosis de neutralidad para definir las dificultades del lenguaje en educación, ya que la mayor parte de los problemas de lenguaje y comunicación se manifiestan y en otras se intensifican en la situación de enseñanza-aprendizaje. Acosta y otros.1998.

La toma de la muestra se realizó seleccionando al azar nueve escuelas provinciales de la ciudad de San Luis, Capital, distribuidas dentro del perímetro de las cuatro avenidas que circundan el macro centro de la ciudad², totalizando una muestra integrada por 449 alumnos que componen la totalidad de la población de los 1er años de la Educación General Básica Primer Ciclo del Sistema Educativo Provincial, turno mañana.

Instrumento de medición

Se elaboró un Protocolo de examen, que contiene áreas específicas que se vinculan y relacionan dinámicamente en el desempeño de la producción del lenguaje oral, consideradas anatomofisiológicamente básicas, necesarias y suficientemente desarrolladas, al iniciar los aprendizajes en el 1er. Año de la Educación General Básica primer nivel y que son las siguientes:

- 1- Voz, los parámetros evaluados fueron:
 - altura : (normal, aguda , grave)
 - intensidad : (normal, fuerte, débil)
 - timbre : (normal, opaco, metálico)
 - resonancia : (normal, laringea, nasal, pectoral, facial)
- 2- Organos articulatorios, los parámetros evaluados fueron:
 - labios : (motilidad gruesa y fina)
 - lengua : (idem anterior)
 - paladar : (diámetros, ojival)
 - maxilares: (piezas dentarias, espacios, oclusión)
- 3- Aparato respiratorio, los parámetros evaluados fueron:
 - tipo respiratorio : (clavicular, diafragmática, costoabdominal o mixta)
 - modo : (nasal o bucal)
 - capacidad vital : (pruebas espirométricas)
 - permeabilidad nasal : (prueba de Glatzer)
- 4- Audición, los parámetros evaluados fueron:
 - Se realizó un barrido tonal por vía aérea en ambos oídos, fundamentalmente en zona de la palabra, que comprende las frecuencias desde 500Hz. a 8.000Hz. Para esta prueba se utilizó un audiómetro portátil marca Beltone 200 C.
- 5- Articulación, los parámetros evaluados fueron:
 - coordinación fonorespiratoria : (evaluada a través del habla espontánea e inducida y repetición de listas de palabras dictadas en casi todas las combinaciones silábicas posibles, diseñada a tal efecto, en dónde se ubicaron todos los fonemas en posición inicial, media y final)
- 6- Se incluyó también la observación de la “dicción” o producción del léxico infantil, como un valor agregado importante de observar, dejando de lado las variedades lingüísticas, por considerarlos ajenos al objeto del presente estudio.

En función de cada una de estas áreas evaluadas se buscó determinar en cada una de ellas aspectos para una valoración de normalidad y anormalidad a ponderar. Los valores obtenidos se compararon con los que se consideran valores estándares de una media evidenciados por el 90% de la población la que permite un desempeño normal, y da como resultado una comunicación oral funcionalmente coordinada, en todas las estructuras y la fisiología involucrada, y a la vez que sea fluida, armónica, rítmica y comprensible para el receptor.

Se trabajó en forma unipersonal e individualmente con cada alumno de la población señalada, concurriendo a las escuelas y evaluando de acuerdo a protocolo (ver Anexo I). Se otorgó un tiempo máximo a la entrevista de 60' en cada caso. La misma fue tomada en forma idéntica, resguardando en todos los casos idénticas condiciones ambientales, físicas y terapéuticas. La información valorada fue volcada en Tabla global de diagnóstico n° 1 y en la Tabla global diagnóstica de porcentajes individuales n° 2 respectivamente. Se utiliza este tipo de diseño para las tablas de interpretación por considerar que las mismas ofrecen una clara y rápida lectura de los datos obtenidos, pudiendo ubicarlos y relacionarlos uno con otros, tanto por áreas evaluadas como con la frecuencia en que se manifiestan cada uno.

² Se adopta este criterio por entender que representan al azar, todas las variedades de nuestra lengua vernácula y condiciones socioeconómicas.

RESULTADOS

Del análisis e interpretación de los datos obtenidos, se volcaron a la Tabla global de diagnóstico n° 1. Finalizado su análisis, interpretación y evaluación de la totalidad de la muestra (449 alumnos), los resultados fueron:

Tabla global de diagnóstico n°1

Escuela	Poblac.Eval	Audic.	Voz	Ap. Resp.	Art.	Dicc.	Reson.	Org. Art.
N° 01	62	02	14	09	15	13	01	08
N° 02	32	02	03	02	11	01	01	0
N° 03	62	01	21	26	36	29	0	15
N° 04	62	02	14	10	24	22	16	18
N° 05	69	03	09	04	20	05	06	22
N° 06	56	08	09	03	21	08	08	14
N° 07	52	0	04	04	20	07	05	13
N° 08	30	0	05	03	07	06	02	06
N° 09	24	0	01	01	08	0	0	01
Tot. Eval.	449	-	-	-	-	-	-	-
Tot. alumnos por áreas		18	80	62	162	91	39	97
% de alumnos por áreas		3.96	17.58	13.63	35.60	20	8.57	21.32

Para un caso en particular cualquiera y como ejemplo, se transcribe el siguiente resultado logrado:

Ejemplo (a).

Escuela n° 3: la población evaluada fue de 62 alumnos, total del 1er año de la EGB-1 en esa escuela. En esta población se encontró 1 alumno que presentaba un descenso de los umbrales de la audición; 21 alumnos con dificultades en su voz; 26 alumnos con dificultades en su aparato respiratorio; 36 con dificultades articulatorias y 15 con dificultades en sus órganos articulatorios. No teniendo en cuenta los 29 alumnos con distintas variedades lingüísticas por las mismas causa referidas en pág.3 (Instrumentos de medición, punto 6).

Esta tabla permite apreciar los totales de alumnos afectados por áreas investigadas en todas las escuelas, por ejemplo 162 alumnos con dificultades articulatorias, con una ponderación porcentual del 35,60%, valor de un impacto importante en el desempeño del lenguaje oral de los mismos.

En razón de explicitar más detalladamente los valores hallados en la totalidad de la población estudiada, por cantidad de alumnos, por áreas y porcentajes que representa cada una, se confecciona la Tabla global de diagnóstico n° 2.

Tabla global diagnóstica n° 2

Esc. N°	01	02	03	04	05	06	07	08	09
Pob. Eval.	62	32	62	62	69	56	52	30	24
Audic.	2/2.94 %	2/6.25 %	1/1.61 %	2/3.22 %	3/ 4.35%	8/14.28%	0/0	0/0	0/0
Voz	14/20.59%	3/9.37%	1/1.61%	14/22.58%	9/13.04%	9/16.07%	4/7.69%	5/16.67%	1 / 4.17%
Ap. Resp.	9/13.23%	2/6.25%	26/41.93%	10/16.12%	4/5.80%	3/5.36%	4/7.59%	3/10%	1 / 4.17%
Articul.	15/22.06%	11/34.37%	36/58.06%	24/38.71%	20/28.98%	21/37.5%	20/38.46%	7/23.33%	8/33.33%
Reson.	1/1.47%	1/3.12%	0/0	16/25.81%	6/8.69%	8/14.28%	5/9.61%	2/6.67%	0/0
Dicción	13/19.12%	1/3.12%	29/46.77%	22/35.48%	5/7.25%	8/14.28%	7/13.46%	6/20%	0/0
Org.Art.	8/11.76%	0/0	15/24.19%	18/29.03%	22/31.88%	14/25%	13/25%	6/20%	1 / 4.17%

Para un caso en particular cualquiera y como ejemplo, se transcribe un resultado alcanzado:

Ejemplo (b).

Escuela n° 3 : sobre un total de la muestra de 62 alumnos, el 100% de esos 36 alumnos con dificultades articulatorias, representan del total, el 58.06%, más de la mitad de la muestra. Cifra importante a tener en cuenta para pensar en futuras acciones en este sentido.

Para no redundar, se sugiere hacer la misma lectura interpretativa en todas las demás áreas y valores consignados en la tabla.

Resumen general por áreas evaluadas, expresadas en valores porcentuales.

1. Articulación: 35.60 %
2. Organos articulatorios: 21.32 %
3. Dicción: 20 %
4. Voz: 17.58 %
5. Aparato Respiratorio: 13.63 %
6. Resonadores: 8.57 %
7. Audición: 3.96

Conclusiones

De la exploración de las destrezas fonoaudiológicas involucradas en la actuación lingüística realizada cuantitativamente, una primera conclusión a la que se llega, es que de la muestra estudiada el más alto índice porcentual de dificultad está en el área articulatoria específicamente (35,60%). En este sentido se debe aclarar que muchas variables³ no han sido tenidas en cuenta, como por ejemplo: C.I., condiciones alimentarias, antecedentes perinatales, carencias nutricionales, enfermedades de la niñez, traumatismos de cráneo, estudios E.E.G, mapeos, tipologías de las dificultades articulatorias, clasificaciones, variedades lingüísticas, etiología, etc. entendiendo que muchas de ellas podrían aportar datos relevantes acerca del alto valor establecido. Pero sí aquellas áreas específicas analizadas puntualmente en la introducción, por entender que son las que nos determinan cualitativamente el desempeño de la producción oral infantil, pudiendo objetivarlas asignándoles índices porcentuales para saber su magnitud de impacto en el proceso articulatorio.

Esto nos está mostrando que nuestro accionar debe comenzar prioritariamente en el nivel inicial, sala de 5 años y/o 1er. año del 1er. ciclo, que propone la Educación General Básica, constatando las competencias fonoarticulatorias y auditivas - tanto desde el punto de vista funcional como orgánico - que fundamentan la habilidad para la buena producción o de desempeño oral, o la detección precoz de las dificultades en las mismas.

Colateralmente a la investigación, se ha detectado bajo o escaso caudal lexical. Quizás, sin haber profundizado en este aspecto, se podría suponer, - partiendo de lo precedentemente dicho - que un programa bien diseñado con el objeto de enriquecer su bagaje lexical sería conveniente instrumentar, a través una didáctica eslabonada de complejidad creciente para sala de 5 años, como también a nivel de 1er año de la EGB-1, implementada a través de una acotada adecuación curricular, como se verá más adelante, con una actitud permanente de la escuela y sus docentes de "fomento de la conciencia lingüística que les permita globalmente conocer por su nombre, caracterizar por su cualidad y distinguir por su uso.

Al respecto debemos reconocer que no hay saber claro sino se expresa con claridad, y que no hay dominio de la ciencia si no hay medio para expresarla"⁴. Esto no es más que incrementar la competencia Léxico-semántica de los alumnos, dotándolos progresivamente de mecanismos que permitan ampliar su léxico. En ningún Proyecto Educativo Institucional se ha podido ver algún tipo de adecuación curricular de contexto, que diseñe estrategias o recursos que actúen sobre la estructura grupal y emocional del aula y que también comprenda a la institución y a la comunidad. Que lleve a los alumnos, a través de una actividad áulica o extra áulica a generar un espacio, donde puedan expresarse con libertad y espontaneidad sobre un tema cualquiera a propuesta del docente o de los mismos alumnos.

Quizás sea hora de pensar en la implementación de algún tipo de práctica diversa de facilitación para enriquecer, fomentar y mejorar su producción lingüística. Es como si se considerara "cosa juzgada" y que sólo el medio que los rodea los alimentara, sin considerar que se deben propiciar situaciones de esta naturaleza para el incremento lexical, además de ser uno de los tantos recursos de inclusión e integración educativa y social.

³ Que podrían abordarse desde un enfoque teórico de un equipo interdisciplinario o multiprofesional.

⁴ Sáez 1974. *Las artes del lenguaje en la escuela elemental*. Pag.2 y13.

Es conocido por todos que desde la diversidad profesional de los centros técnicos del aprendizaje⁵ es como se ayuda a superar los inconvenientes que esto trae aparejado para aquellos que lo padecen, capacitando, garantizando la igualdad de oportunidades, sin hipotecar su futuro y como fin último, resguardando su derecho a la educación.

Por último y sobre el particular, mucho debe ser lo que se puede aportar, acrecentar y ampliar, esto no se agota aquí, deja líneas emergentes para la investigación y una visión interdisciplinar con principios científicos y humanísticos, para coadyuvar a la calidad educativa y garantizar el derecho Constitucional a la educación.-

⁵ También llamados Gabinetes Psicopedagógicos, organizados por servicios que interactúan interdisciplinariamente e intersectorialmente dentro del sistema educativo, atendiendo la demanda de aquellos que por distintas razones se encuentran atravesados por diversas dificultades en sus aptitudes para incorporar los aprendizajes normalmente, y también capacitando a docentes con el fin de transformarlos en agentes de detección precoz de esas dificultades.

ANEXO I

PROTOCOLO DE EVALUACION

Alumno: _____ Edad: _____
 Escuela n°: _____ Grado: _____ Fecha: _____

1. VOZ: Altura: Normal – Aguda – Grave
INTENSIDAD: Normal – Fuerte – Débil
TIMBRE: Normal – Opaco – Metálico
RESONANCIA: Normal – laringea – Nasal – Pectoral – Facial
2. ORGANOS ARTICULATORIOS ⁶
 - a) Labios (movilidad en general)
 - b) Lengua (idem)
 - c) Paladar (ojival)
 - d) Velo (oclusión)
 - e) Implantación dentaria (espacios y falta de piezas)
3. RESPIRACION
 - a) Tipo (costal sup. o clavicular; diafragmática; costoabdominal o mixta)
 - b) Modo (nasal o bucal)
 - c) Capacidad Vital (espirometría)
 - d) Pba. de Glatzer (permeabilidad nasal)
4. AUDICION (Barrido Tonal con Audiómetro Beltone 200 C portátil)
 - a) Normal:
 - b) Anormal compatible a:
5. ARTICULACION
 - a) Coord. fonorespiratoria (al habla espontánea o inducida)
 - b) Repetición de listado de palabras en distintas combinaciones silábicas.
6. DICCION
 - a) variedad lingüística⁷
 - b) ⁷ Es importante destacar que a medida que las escuelas se alejan del micro centro y se hacen periféricas, mayor son las variedades lingüísticas encontradas y su similitud entre ellas por sectores. Destacándose otras, en aquellas zonas en que la densidad poblacional está intercalada con otra/s nacionalidad/es.

CUADRO VISUALIZADOR DE LAS FUNCIONES EVALUADAS

Ejemplificando en este cuadro un alumno cualquiera de los casos evaluados, este quedaría conformado de la siguiente manera:

⁶ Este ítems se evaluó desde lo estructural a lo funcional.

AREAS	S/dificultad	C/dificultad	Leve	Mod.	Grave
Voz	-	X	X	-	-
Org. Articulatorios	X	-	-	-	-
Ap. Respiratorio	-	X	X	X	-
Audición	X	-	-	-	-
Articulación	-	X	-	X	-
Dicción	-	X	X	-	-

OBSERVACIONES:

CARACTERISTICAS OBSERVADAS EN LAS PRACTICAS DE ALUMNOS DE LA RESIDENCIA DOCENTE EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

Autora: Ilda R. Cornejo

El presente trabajo se refiere a un aspecto de la investigación, que realiza el equipo de Residencia Docente de los profesorados en Ciencias de la Educación y en Psicología, de la UNSL, acerca de “la construcción de la experiencia de aprender a enseñar”.

La investigación consiste en el estudio de cuatro casos, conformados todos ellos por estudiantes del profesorado en Ciencias de la Educación que realizaron su residencia docente durante el año 2000.

A los efectos de la obtención de datos se realizaron entrevistas antes y después de las etapas de análisis del concepto educativo, de planificación y de conducción. También se tuvieron en cuenta las anotaciones del diario de cada residente y las observaciones y registros de clase.

Los datos obtenidos se trabajaron aplicando el método comparativo constante en busca de categorías que den cuenta de la realidad estudiada. El aspecto que aquí nos ocupa, es el relacionado con la descripción de las características sobresalientes de las prácticas, en la etapa de conducción del aprender y el enseñar en un aula de una escuela secundaria del medio.

Durante ésta etapa nos planteamos el siguiente interrogante: “ hasta qué punto las intervenciones del residente resultan ricas en significado y tienen sentido co-constructivo para los alumnos”.

A primera vista las intervenciones de los residentes parecieran ser exitosas en la medida en que sus alumnos responden en forma correcta a las evaluaciones planteadas como parte de la planificación.

Por otro lado, el análisis de los registros de observación dan cuenta de dos aspectos que nos parece importante señalar: las características del contenido enseñado y la propuesta de trabajo para los alumnos.

En relación a los contenidos desarrollados por los residentes en sus clases, se observan las siguientes particularidades referidas a:

- a) la contextualización de la problemática
- b) la relación del tema o problema con aspectos de la realidad
- c) la forma que adopta la ejemplificación de los conceptos desarrollados
- d) la formulación de preguntas, problematizaciones, hipotizaciones, etc.

El discurso del residente, al transmitir los conceptos disciplinares, se centra por lo general en explicaciones de tipo abstracto que adolecen de mención alguna al contexto de producción del conocimiento del que se trata, obviando las referencias al momento histórico en que se encuadra y/o la historia personal de los científicos que lo desarrollaron, influencias que pudieron afectar su producción, etc. Proliferan así afirmaciones que dan a lo expuesto visos de verdad absoluta, donde el espacio para la interrogación, la problematización, la propuesta de otros puntos de vista queda cerrado. A pesar de que se solicite al alumno sin intervención, de hecho, ésta no puede darse en el marco del discurso así estructurado.

El planteo interesante de los autores en el marco de las Ciencias Humanas y Sociales, sobre la provisionalidad del conocimiento, es digno de ser tenido expuesta a propósito del análisis de la forma que adopta el discurso cuando se trasmite la disciplina.

También es preciso subrayar que la exposición del residente y la propuesta de trabajo en el aula, no condice con la postura constructivista que dice sustentar cuando define el aprendizaje como una construcción del alumno y la enseñanza como la ayuda a esa construcción.

Otra característica que adopta la exposición, íntimamente ligada a lo que se viene argumentando, es la mención a aspectos que responden a una sola visión de la realidad, sin puntualizar, que desde el mismo campo de conocimiento aparecen otras visiones o teorías que también interpretan esa realidad, pero desde otros paradigmas.

Referido al trabajo con el contenido, hay una serie de cuestiones que hacen al proceso de transposición didáctica, como la necesaria adaptación del conocimiento, el respeto por el alumno, la libertad del actor, para señalar solo algunos de las más importantes.

Al respecto, si bien al residente le son dados unos contenidos que forman parte de la programación anual del profesor de polimodal, estos contenidos pueden ser reorganizados por él, también puede optar por desarrollar más algunos temas, o agregar algún sub-tema. Los

residentes lo hacen con la finalidad de responder a los intereses de los alumnos, dar algún planteo teórico del momento.

La necesidad de transformar el conocimiento erudito en conocimiento a ser enseñado es marcado por los residentes como una de sus mejores preocupaciones en consultas, entrevistas y diario. Esta dificultad tiene que ver posiblemente, con el dominio de la disciplina en la que tiene que practicar. De hecho este aspecto es señalado por ellos como sus miedos o limitaciones.

Encontrar relaciones con otros saberes que los alumnos probablemente poseen o forma parte de su curriculum de polimodal suele ser también otra tarea difícil de hacer.

La necesidad de relacionar la teoría con los hechos cotidianos más cercanos a las vivencias de los escolares, es otra fuente de conflicto, esta vez con su realidad de alumnos que por lo general no accede frecuentemente a la lectura de diarios, revistas de actualidad, e incluso variedad de programas televisivos. Permanecer alejados de los vaivenes de la política, la economía, el mundo de la cultura (posiblemente porque la carrera universitaria no se lo requiere); hace poco probable que ya en el aula, establezca relaciones sustanciales con otros aspectos, promueva la búsqueda de argumentaciones diferentes o al menos desde las mismas conceptualizaciones que está desarrollando.

El residente, visualiza la necesidad de la ejemplificación ya sea desde su lugar de docente o por parte de los escolares pero una vez que esto se produce, falta el análisis desde las categorías teóricas planteadas de manera que queda en la nebulosa, cuando podrían servir los efectos de la aplicación de la teoría, para volver a la teoría, para volver a la teoría, para originar nuevos planteos, etc...

Así la intención de responder a las necesidades-intereses de los alumnos quedan limitados cuando no totalmente ausentes.

Otro aspecto analizado en las clases de los residentes fue la propuesta de trabajo para los alumnos. Con respecto a ello, durante el desarrollo de las reuniones de la RID en particular en la consulta sobre las estrategias a usar en el aula, generalmente el equipo docente sugiere en el marco de la propuesta, organizar la clase en *pequeños grupos de trabajo para favorecer intercambios solidarios* entre los estudiantes con dos finalidades prioritarias: una de ellas es la posibilidad de que se propicien espacios de trabajo en que se vea enriquecido el aprendizaje con la *cooperación entre* los alumnos y por la otra, propiciar intercambios que promuevan la *participación, la solidaridad, la capacidad de argumentar, hipotetizar, etc.* en el contexto de los conocimientos disciplinares desarrollados.

Para ello se recurre fundamentalmente a la rememoración de los conceptos vigoskyanos y de la psicología cognitiva que los residentes han estudiado durante el transcurso de su carrera.

Además durante el transcurso de la R.I.D. se propone a los residentes trabajar en forma cooperativa para resolver distintas situaciones que implican recibir enseñanza de sus compañeros y para poner a prueba los suyos con la idea de acercarlos al concepto de constitución social del conocimiento que sirve de base a los análisis que se promueven a posteriori.

No obstante ello la organización de la clase en la mayoría de los casos responde a la manera tradicional, exposición del residente, consigna para trabajo en grupos y exposición de la producción de los grupos.

La exposición responde a las características ya mencionadas con anterioridad.

Aquí nos referimos a las características y significados que los residentes les otorgan al trabajo grupal. Comenzamos por referirnos a las orientaciones iniciales o consigna que usan para formular el trabajo en grupo.

Las mismas se reducen a comunicar a los alumnos que deberán reunirse un grupo para leer y analizar la bibliografía que se les entrega. No existe alusión alguna a los objetivos del trabajo, a la distribución de roles, en ningún momento además se han mencionado los objetivos, las funciones y los roles dentro de un grupo cooperativo. Por lo que podemos deducir que no son las intenciones del residente formar esta clase de grupos sino la simple lectura del texto propuesto.

Durante el trabajo de lectura en grupo, si bien los residentes recorren los mismo, no parecen interesarse realmente en la tarea que realizan, ¿cómo se distribuye esa tarea?, ¿Cómo van construyendo las ideas?, sólo preguntan ¿tienen algún problema?, ¿Necesitan algo?, preguntas muy genéricas.

Por fin a la hora de exponer el producto grupal no se propone un verdadero análisis e intercambio de las producciones de los grupos. Sosteniéndose casi un monólogo por parte del expositor designado frente al residente.

La misma propuesta se repite a diario con la justificación de que el profesor de la materia quien sugiere ese trabajo como el más productivo, perdiendo de vista las limitaciones por ellos planteadas a éste tipo de trabajo en la etapa de análisis del contexto áulico.

Otras respuestas dadas como explicación a su modo de trabajar es la de que durante la etapa de formación que han recibido han visto mucha teoría pero que no se les ha proveído de estrategias de acción para el trabajo en el aula.

Para finalizar esta descripción, es interesante señalar el positivo avance y mejora en los mecanismos de rememoración y colaboración en el análisis de sus clases, recurriendo a las teorías (que ellos rescatan) y la reformulación posterior de su práctica.

BIBLIOGRAFÍA.

Frigerio G. Bravlsky C., Entel S.: 1991, Currículum Presente Ciencias Ausentes,, Normas, Teorías y Crítica. Miño y Dávila, Bs. As.

Rinaudo M.C., Veléz G.: 2000, Estrategias de Aprendizaje y Enfoque Cooperativo, Educando Ediciones. Córdoba.

Stodolsky Susan: 1991, La Importancia del Contenido en la Enseñanza, Paidos Madrid.

Derek E., Merecer N.: 1998, El conocimiento compartido, Paidos Barcelona.

INMIGRACION, RACISMO Y DISCURSO SOCIAL*JOSÉ GUILLERMO FOUCE.*

Profesor Universidad Rey Juan Carlos I. Madrid. España

DIRECCIÓN: C/ Martín de Vargas, 15, 2º B; 28005 Madrid. Guiller@correo.cop.es

RESUMEN : Se plantearán una serie de reflexiones críticas sobre posibles contradicciones que puedan estar desarrollándose tanto a nivel español, como europeo y mundial con respecto al fenómeno de la inmigración y en especial la inmigración por motivos económicos. Contradicciones tanto a nivel macro sociológico como microsocioal. Por último se plantearán una serie de alternativas positivas a desarrollar.

PALABRAS CLAVE : Inmigración, racismo, discurso social, política migratoria.

ABSTRAC: This paper, development a critical perspective about the actual perspective of immigration in European countries. This paper work about controversial aspects of economic immigration phenomenon, for example: racisms, politics restrictions of immigration, etc.

KEY WORDS: inmigration, racism, political of migration

INMIGRACION, RACISMO Y DISCURSO SOCIAL

Por definición, nadie que viva en democracia o que no quiera ser acusado y vapuleado públicamente, es racista o xenófobo, y mucho menos que nadie los políticos o los medios de comunicación, todos hablamos de igualdad de derechos, mientras solemos reconocer la existencia de desigualdades y desajustes o que vivimos en un mundo injusto.

El discurso social vigente, la mayoría, analizamos las causas de la inmigración, de la mayoritaria, de aquella marcada por las necesidades económicas y enseguida concluimos en comprenderla a nivel analítico, mientras cuestionamos a los partidos políticos que surgen en Europa con tendencias explícitamente xenófobas (como Lepen en Francia o Heider en Suiza) o a los grupos de skins, hablamos de comprensión e igualdad, de considerar que solo existe una sola raza, la humanidad.

Desarrollamos acciones solidarias y comprometidas, cercanas, bajo sentimientos positivos. Hablamos de acogida, nos presentamos como un pueblo español abierto y cercano, comprensivo, acogedor.

Sin embargo, y tanto a nivel macro sociológico (por ejemplo en medios de comunicación, o en el discurso o medidas políticas adoptadas) como a nivel micro sociológico (vida cotidiana) podemos encontrar en este, como en otros temas, elevadas dosis de contradicción que pueden explicar manifestaciones preocupantes del presente o del futuro y pueden llevarnos a dar la voz de alarma, es lo que en otros términos se considera el racismo encubierto, tratemos de analizar alguna de dichas contradicciones.

CONTRADICCIONES

En el mundo.

Hay dos discursos explícitos y contradictorios en la comunidad internacional, el primero, procedente del las Naciones Unidas sobre los Derechos del Hombre, del Niño, de la Mujer, la igualdad de países, culturas, religiones y formas de vida. El segundo, puede representarse por el FMI, que trata de imponer una única visión económica y social a todo el planeta: el capitalismo.

Hay varios datos que nos confirman esta hipótesis. Cuando se publican informes de la situación económica en el mundo nos encontramos con cosas como estas; se asume y disculpa, con altas dosis de supuesta comprensión y necesidad de cambio, que en el mundo hay desigualdades económicas crecientes y que la situación no parece que vaya a cambiar, por ejemplo, encontramos como el FMI sin “despeinarse” reconoce que “existen 200 millones de pobres más en el último año, con lo que ya estamos en los 3.000 millones... la pobreza a nivel mundial es una bomba de relojería que explotará a nuestros hijos” o la ONU “mientras 15 países mejoran, 85 retroceden” (cf. Esteban Ibarra, 1997) y tras decir algo tan grave como lo reproducido, no se marcan políticas o líneas de actuación que ofrezcan algún tipo de solución a estas situaciones, se sigue adelante sin problemas y sin preocupaciones, al menos explícitas, al fin y al cabo, si un problema me preocupa y se va incrementando cada día busco nuevas soluciones. Es más, se fomentan estas desigualdades con políticas rígidas que se plantean desde el Fondo Monetario Internacional (FMI), por ejemplo, se conceden créditos siempre y cuando el país de turno se someta a profundas transformaciones económicas que no suelen ir de la mano de la igualdad social. ¿Por qué seguimos esta línea de actuación si la práctica nos dice que no funciona?.

Por otro lado la Asamblea de Naciones Unidas plantea las ideas de igualdad y solidaridad en sus resoluciones y establece misiones humanitarias que no son sino parches del problema.

Se habla de multiculturalidad, de comprensión, de cooperación internacional, de igualdad y libertad. Multiculturalidad e interculturalidad se nos presentan como palabras bonitas y bien intencionadas, de moda, de esas que entran en el diccionario de lo políticamente correcto y fomentable, de los principios por encima del bien y del mal que de tanto usarse pierden su significado inicial (véase también libertad, igualdad o solidaridad) pero no se profundiza en su auténtico y revolucionador significado de construcción de algo nuevo a partir de lo diferente y de las diferencias, desde la convicción de la igualdad absoluta de derechos y oportunidades de todas las personas con independencia de su raza, religión, clase

social o género (habría, tal vez que incluir también el concepto de desigualdad económica), del respeto a la diferencia y del aprender del otro y construir con él.

Se rechaza todo signo de racismo definido o explicitado, vía partidos políticos o vía medios de comunicación, hasta se plantean años (como el pasado, 1997) dedicados a la lucha contra el mismo y sus manifestaciones, dedicándose fondos para combatirlo como mal o problema social de todos a evitar y combatir.

Se combate el racismo, la xenofobia, se abandonan las teorías de la asimilación (Francia) o de colonización (Inglaterra) y se preconiza la integración, pero surgen nuevas formas de exclusión en torno a la segregación, a la separación del diferente del pobre, doblemente a separar si además es inmigrante, nuevas formas de rechazo más sutil y encubierto, más cotidiano y menos visible, más adaptado al mundo que vivimos, más “políticamente correcto”, más frías, más sutiles, modernas, racionalizadas, rechazo que evita el contacto con el emigrante, que niega que exista el problema de la discriminación, no asociamos sentimientos negativos a los emigrados pero les damos menos características positivas.

Casi nadie habla o defiende ya, un sistema de categorías raciales para clasificar a las personas, estableciendo correlatos con lo psicológico y planteando una jerarquización de las razas y conductas diferenciales según el grupo racial (antiguo racismo y su teoría unida) pero, a veces, parece sustituirse esa ordenación por categorías raciales en una ordenación por categorías nacionales dividiendo a la humanidad en compartimentos estancos diferentes pero similares, tal vez no jerárquicos pero si con consecuencias conductuales claras, definiendo qué rasgos debe tener alguien que pertenezca a una determinada nación, recibiendo un trato de favor los nacionales frente a los extranjeros.

La globalización que nos invade y que se defiende o se manifiesta como inevitable, como la única alternativa posible pero, ¿para cuándo la liberalización de personas?,

En Europa.

En Europa tenemos dos planteamientos, el dictado por los valores europeos procedentes de la Ilustración, igualdad, libertad, fraternidad, y la actuación de los órganos de poder europeos, los gobiernos nacionales y la Unión Europea.

Se habla y plantea, la Europa sin fronteras, la liberalización de capitales, la ruptura de aranceles aduaneros, un mundo aparentemente ideal ¿es así realmente? parece que no lo es tanto, la liberalización de las personas, por ejemplo, depende de si perteneces a la Unión, si no es así, pasas de ser un ciudadano, a ser un elemento hostil, no querido, molesto, deseándose la expulsión ¿por qué?, eres un ser inferior, no, eso te dicen que no, ¿entonces qué es lo que pasa?, dejemos planteada una idea, el principal requisito para entrar en el selecto club de la Unión Europea es que se cumplan una serie de condiciones económicas, ¿es esta la opción coherente con la opción de la globalización y la eliminación de fronteras?; ¿O es que la economía es la que dicta las reglas y se prescinde de otros valores como la igualdad, la solidaridad, que son los pilares de humanidad?.

¿Qué medidas se toman en la práctica? ¿qué convenios se firman? ¿qué políticas se desarrollan? ¿qué noticias se dan? Contradicción y otras caras de la moneda, la Europa fortaleza, la Europa que se protege de los pobres que le llegan, que los rechaza con medidas políticas y los persigue y reprime, la que refuerza las fronteras exteriores y dificulta la entrada de nuevos contingentes humanos, que defiende y define un ellos y un nosotros diferentes y diferenciados por leyes, reglamentos, normas o medidas; los medios de comunicación que no pierden la ocasión de relatar la noticia señalando que tal o cual suceso (normalmente negativo: robos, estafas...) lo propicio un magrebi o un centro africano cuando no nos identifica, en la mayoría de los casos, si el que desarrolla los mismos sucesos era un extremeño o un catalán porque no aporta nada, como no lo hace lo anterior.”... todos hermanos, todos farsantes, hacer mentiras con las verdades...” (Celtas Cortos).

Lepen (Francia), Heider (Austria), Fini (Italia) hablan de la expulsión o repatriación inmediata a los inmigrantes, o desarrollan analogías entre el número de parados y el de inmigrantes, asociando ambas situaciones y sugiriendo que solucionando una cuestión se soluciona la otra (sin inmigrantes no habrá paro).

La Unión Europea y, en extensión, los gobiernos europeos, tras criticar estos planteamientos y reprobarlos, parece caminar, en algunos aspectos prácticos, de medidas concretas en direcciones similares, aunque matizadas (aumentan las dificultades para conceder el asilo y no digamos ya del intento de decreto ley del gobierno español para recortar el derecho de asilo hasta el punto de poder expulsar a los exiliados políticos en cualquier momento, se reduce el número de miembros de la familia a reagruparse, se limitan los derechos de los ilegales y se facilita su expulsión colectiva : no-atención sanitaria salvo en casos extremos o educación solo primaria.... contradiciendo los principios ilustrados de nuestras sociedades democráticas), y se plantea la necesidad de reforzar las fronteras exteriores ante la supresión de las fronteras internas, de luchar contra la inmigración ilegal, de actuar sobre las causas de la inmigración para tratar de evitarla.

Las políticas de cuotas, por otra parte, tratan de señalar el número de inmigrantes que pueden regularizar su situación de modo legal ligando sus decisiones a las necesidades del mercado económico (conectando, de nuevo, el tema de trabajo e inmigración).

El numero de pobres, de inmigrantes que pueden entrar es este y no otro, pongámosle puertas en forma de números, al campo y al hambre. ¿Son la vivienda y el empleo derechos de todos los hombres o solo de los nacionales ? ¿y la educación, la atención sanitaria o las prestaciones sociales ? “...si encuentras un destino, si encuentras un camino tendrás que irte a otro lugar, el polvo del camino cubre tu rostro amigo... y la justicia te maltrata... sin piedad...” (Celtas Cortos).

Cuotas que se plantean en torno a cuántos puestos de trabajo quedan bacantes en nuestras sociedades, sin tener en cuenta que trabajan en sectores que vamos abandonando o que sus condiciones de trabajo son más negativas (siniestrabilidad, ausencia de contratos...) y tal vez fomentando ciertas ideas-estereotipias sociales de que vienen a quitarnos trabajo, cuando aquí no hay ¿o no se fomentan las mismas si se liga la decisión de entrada, las famosas cuotas que establece Europa, a los puestos de trabajo a asumir ? “... buscas trabajo, tú tienes hambre, pero no hay sitio pal emigrante...” (Celtas Cortos) .

En los años 50 se les llamó a los inmigrantes porque se les necesitaba para reconstruir una Europa en plena reconstrucción, pero se pensaba que venían sólo de paso, que terminarían su trabajo y se marcharían, sin embargo, no ha sido así, una parte de ellos ha optado por quedarse y establecerse definitivamente en el país de destino. Hoy se presentan de improviso, sin haber sido invitados, y no aceptan volver a sus países. Ayer se les veía con una visión más positiva porque venían a contribuir y contribuyeron, hoy se recela de ellos bajo, entre otras, la falsa idea de que vienen a quitar trabajo y vivienda.

Frente a otras zonas del mundo, también preocupadas por la inmigración, en Europa parece no existir una ideología positiva con respecto a la misma que pudiese hacer de contrapeso a lo mismo, y se desarrolla una moral y sociedad cerradas que percibe lo externo como amenaza, salvo cuando los inmigrantes fueron o son necesarios como mano de obra barata, por lo general, en ámbitos en los que los europeos no quieren trabajar.

Todos los gobiernos europeos prefieren tener el menor número posible de inmigrantes y para ello desarrollan políticas restrictivas, de ahí la Europa fortaleza, como dijo el ministro francés Pasqua “estamos a favor de la cuota, la cuota cero”.

Y se invierte en equipamientos caros y modernos instrumentales para detectar la entrada de inmigrantes y para rechazarlos, se firman acuerdos diplomáticos diversos para facilitar la repatriación.

Desde una amplia parte del arco político se van tomando medidas en esta dirección. La derecha, acosada en algunos países como Francia, Alemania, Austria e Italia, por nuevos movimientos de extrema derecha, va introduciendo en su discurso parte del ideario de estas formaciones en política de inmigración para no perder a parte de su electorado, la izquierda no se libra, al menos algunos partidos, de su parte de culpa, para ser más cercanas a ese electorado llamado de centro que se supone que hace ganar las elecciones, se dictan políticas poco generosas o incluso recesivas con los movimientos migratorios, véase el caso de la ley de Extranjería en España, la falta de decisión del gobierno de Jospin en la regularización de los ilegales, o el mutismo de otras fuerzas políticas en Europa con la Europa fortaleza. En conjunto hay una contradicción entre el ideario europeo y las políticas marcadas desde la Unión.

¿Qué motivos llevan a alguien a arriesgar su vida y su hacienda y con frecuencia a perder ambas, montado en una patera que cruce 14 millas de mar entre África y España, descalzos, casi desnudos, con el único equipaje de un hatillo de ropa seca envuelta en bolsas de basura, apiñados ? ¿porque se mantienen durante largos periodos de tiempo en míseros campamentos esperando el momento de atravesar el estrecho ? ¿que lleva a arriesgar la vida en los ejes de un camión, o en los contenedores de mercancías? Miles de personas se juegan la vida a diario para alcanzar un etéreo paraíso parido en las ondas de la televisión : Europa. Para muchos será un viaje sin retorno, otros deberán regresar tras pasar por fichas policiales, centros de retención o campos de ilegales. La alternativa que se desarrolla es llegar o morir.

“ Y a pesar de todo, por qué queremos pasar ? Seguro que para vosotros es difícil comprender por qué una persona normal, que tiene su casa y un pequeño trabajo y una familia, lo deja todo y se echa a la aventura. Por qué camina miles de kilómetros, paga sobornos a los policías de medio África y se pone en manos de desalmados para llegar a Europa... la respuesta es que no tenemos otro horizonte. Y preferirnos jugar todo para encontrarlo... y queremos disfrutar de esa democracia que desde aquí nos parece maravillosa. Todo África es una gran dictadura. Y la gente joven quiere libertad. Y si nos morimos en el Estrecho, es que Alá lo ha querido así” (El país dominical, p.62)

El mestizaje, la multiculturalidad enriquecen y son necesarios, aportan y hacen avanzar las cosas, por encima de viejos complejos de prepotencia y superioridad de los europeos y la cultura occidental, acostumbrada a mirar por encima del hombro a otras culturas. Una Europa arrogante y orgullosa que considera que su cultura, su ciencia es la única, la civilizada, la positiva, con una postura totalmente etnocéntrica, sin preguntarse que ha recibido de otras culturas y sociedades, y qué se puede aprender ¿dónde esta el reconocimiento de la cultura árabe sus aportaciones y su riqueza actual, por ejemplo ? ¿ cuánto conocimiento de otras culturas conocemos y manejamos? .

Las culturas que han desaparecido son las que no se mezclaron, la diversidad enriquece, siendo necesario el desarrollo de una pedagogía social extensa para transmitir estas cuestiones desde lo cotidiano, desde el conocimiento y la relación directa (el que se conoce se aprecia) para hacer caer mitos e impopularidades con frecuencia extensamente enraizados en la sociedad.

En España.

En España, un país por el cual han pasado gran cantidad de movimientos migratorios y con una gran mezcla de pueblos, cíclicamente se intentan cerrar las puertas a nuevos ciclos migratorios.

La ley de Extranjería de 1985 y posteriormente el acuerdo de Schengen con otros países de la UE en 1991, obligó a los trabajadores del Tercer Mundo a obtener un visado que les autorizase a permanecer en España. Así comenzaron los problemas, las condiciones ínfimas de trabajo amparadas en la ilegalidad de la situación de los trabajadores, las mafias de paso de las fronteras, las muertes. Hoy España se ha convertido en el gendarme de Europa y está militarizando sus fronteras para impedir un movimiento imparable.

Olvidamos que toda sociedad es multicultural y multiétnica, que en el pasado fuimos, por ejemplo, nosotros los españoles los que tuvimos que dejar nuestras cosas y casas para transportarnos a otros países de Europa, más ricos, para poder salir adelante, ¿por qué no podemos comprender, entonces, que lo mismo que llevo a nuestros ancestros a abandonar nuestra tierra es lo que lleva a los inmigrantes ha hacerlo en la actualidad ? ¿les resulto tan fácil a los españoles que salieron de nuestro país o que hoy deben salir, abandonar sus orígenes, sus raíces ? ¿ fue un paso tan sencillo y desdeñable, tan poco valorable? ¿no se pedía ayuda y comprensión?¿, ¿ por qué esa búsqueda de diferencias entre cuando emigrábamos “nosotros” y ahora que emigran “ellos”?.

Pero no-solo éramos un pueblo de emigrantes en el pasado, aproximadamente un millón setecientos mil españoles se encuentran hoy fuera de España como inmigrantes, lo que por otra parte, es tres veces el número de extranjeros que residen en al actualidad en España ¿qué extraño o “consecuente” proceso nos lleva, a comprender y solidarizarnos con otros emigrantes, al no parecernos bien la marginación y rechazo que sufren, por ejemplo, los hispanos en EEUU y luego no ser capaces de lanzar paralelismos con otros inmigrantes que llegan a España ? “...esta es la vida del emigrante, del vagabundo,

del sueño errante... un Dios maldijo la vida del emigrante, serás mal visto por la gente en todas partes, serás odiado por racistas, maleantes... “ (Celtas Cortos) .

Disponemos de una Ley de Extranjería que pretende cuadrar el círculo: para disponer de una seguridad legal hay que tener trabajo, para tener trabajo hay que tener los papeles en orden, circular y compleja ley de extranjería la nuestra ¿cómo se explica y se consigue lo que se regula ? ley que condiciona y limita cualquier intervención o planteamiento.

¿Porqué si el inmigrante que llega a España se dedica a un trabajo cualificado o viene a descansar en nuestras playas no se le guarda rencor, ni se le engloba en el mismo lugar que al resto ? Cuestión racial y cuestión económica reforzadas y relacionadas, potenciadas, el clasismo social, el rechazo al diferente que además es pobre, la aceptación del diferente siempre que sea rico, y ocurre que la gran mayoría de los que llegan están sobre representados en las cárceles, entre los parados, en las cifras de fracaso escolar...no es lo mismo un hombre pobre que un hombre pobre negro, existen rasgos externos para identificarlos o informaciones que se encargan de recordárnoslo desde el impacto que supone que lo diferente sí es noticia, se ve, marca y por tanto debe ser importante ¿no será que a veces, cuando se habla de expulsar a los extranjeros, se habla en realidad de expulsar a los pobres ? “... pan para todos, tenemos hambre, pero los ricos no lo comparten... “ (Celtas Cortos).

4. Discursos sociales y contradicciones

Se da limosna para los pobres del tercer mundo y, a veces posteriormente se critica que nos encarguemos más de lo de fuera que de lo de dentro ; se reconoce la pobreza y la desigualdad pero se reduce a lo individual y no se buscan o analizan sus causas globales ; se ve el sufrimiento ajeno, hasta su muerte, pero esa especie de habituación amortiguadora vía caja dormidera (o televisión) nos evita tener que preocuparnos demasiado “...la gran Occidente, ya no tiene vergüenza, arrasa nuestra tierra nos roba la riqueza, que bien se come de restaurante, cuanta miseria pa’ el emigrante.... nuestros hijos se mueren, estomago vacío, tú lo ves por la tele después de haber comido...” (Celtas Cortos)

Hay una profunda doble moral de toda la sociedad en general, desde lo más alto hasta lo más bajo del escalafón social se mastica un racismo y una doble moral encubierta. Hay una falta total de voluntad por querer entender el problema.

Somos conscientes que la inmigración existe, de la situación de pobreza de los países de origen pero ¿ que estamos dispuestos a hacer?, las medidas de ayuda clara y decidida al tercer mundo no son admitidas, no vamos a dar nuestro dinero a gente de fuera, es “su problema”, por otro lado nos quejamos de que vengan a nuestro país, les miramos con recelo por la calle, nos parece mejor que no se sentaran al lado nuestro en el autobús, se nos acusará de que tal vez si así lo decimos es por que lo pensamos nosotros pero ¿ cuántas veces los medios de comunicación ante sucesos delictivos se enfatiza la nacionalidad, raza del autor si es extranjero?, ¿por qué esto no pasa si el autor es extremeño, catalán o madrileño?, ¿qué hay en ese matiz que lo hace más atractivo?,¿ cuántas veces hemos discutido de medidas concretas como una disminución de nuestro nivel de vida para ayudar a estos países y se nos mira como si estuviéramos locos?, ¿ no hemos tenido controversias sobre si el nivel de delincuencia entre los extranjeros es más alto que entre los españoles?, son muchas preguntas sobre nuestros prejuicios per vayamos a preguntas más duras si cabe ¿ cuántos españoles mueren de hambre? ¿cuántos estómagos vacíos inflados de aire podemos ver por la calle ? ¿cuánto de nuestra riqueza la debemos al Sur del que nos llegan los emigrantes ? ¿cuántas materias primas conseguidas a bajos precios con el sudor de muchos “moros” o “negros” consumimos transformadas y etiquetadas a lo largo del día ? ¿cuánto tiempo debe pasar, cuánto nos van a aguantar ?.

A veces da la impresión que sociedades en crisis de cohesión social, con Estados sociales en cuestionamiento buscan en los inmigrantes el chivo expiatorio, la válvula de escape, la excusa para subjetivamente justificar problemas, como tantas otras veces en nuestro pasado histórico.¿no será que no hemos aprendido de nuestros errores que los podemos cometer otra vez?. Si lo que estamos esperando para tomar medidas es la aparición de grupos, partidos y otro tipo de organizaciones extremistas ya están aquí, si esperamos que regiones enteras del planeta se desestabilicen ya lo empezamos a ver en enfrente de nuestras costas, en el Magreb, por ejemplo ¿a qué esperamos?.

Y al final se habla de la necesidad de integración, pero como se integra a alguien que si le ve la policía le detiene o que para vivir con su hijo necesita tal o cual requisito, opciones y planteamientos demagógicos. Integración que depende de tres ejes básicos : el consenso social y el diálogo, las cuestiones que afectan a los inmigrantes (trabajo, papeles...) y las reacciones de la sociedad de acogida (a veces, de rechazo, cautela...).

La inmigración es estructural y tenderá a aumentar, igual que tienden a aumentar las desigualdades, no se pueden parar los flujos migratorios ni evitar que los que llegan traten de quedarse y se queden.

Es necesario un cambio en este contexto sociopolítico tan negativo, porque crea estereotipias, expectativas y una determinada cultura, es necesario que Europa deje de jugar duro y se abra a la multiculturalidad.

EN POSITIVO

Necesitamos la tolerancia cotidiana, el conocimiento, la cercanía, la cotidianidad, la construcción de actitudes y conductas cercanas, de la generación de un deseo de conocer e intercambiar experiencias, sentimientos y acciones con otro aún siendo diferente, por encima de concesiones.

La educación es fundamental para dar a la sociedad un verdadero carácter multicultural, la integración del inmigrante en el sistema educativo en igualdad de condiciones es, pues, fundamental. Adaptando el sistema educativo, en pos de un sistema de enseñanza multicultural, y no una subordinación cultural que obligue a una socialización en un solo sistema de valores, por ejemplo, porque defender que se imparta religión católica en la escuela y no plantear que se imparta historia de las religiones, que con el respeto a las demás culturas y formas de ver el mundo pueda ayudar a una integración multicultural, por ejemplo en historia dar una visión más objetiva de la Historia de España.

También es fundamental abrir el sistema sanitario a todas las personas que lo necesiten independientemente de si son o no españolas.

Abrir, también el derecho al voto y a la participación política de los residentes en una comunidad independientemente de su origen, o no es contradictorio que una persona que vive en una comunidad varios años no tenga derecho a decidir quién le representa en los distintos foros de participación o ser él mismo quién decida participar, la integración real y los valores democráticos hay que fomentarlos con hechos y no solamente con palabras.

Otro aspecto importante es facilitar la concesión de la nacionalidad española, ¿qué miedo podemos tener a una decisión tan bonita como que una persona quiera pertenecer a nuestro país?.

Es necesario no discriminar en espacios cotidianos, es necesario conocer y asumir las diferencias como positivas y deseables y no-solo tolerables, es necesario desarrollar un esfuerzo por formarnos, formar desde la información y el conocimiento profundo y global y no los sesgos concretos.

Es necesario construir una ideología positiva de lo que significa y aporta el diferente desde las vivencias y conocimientos cotidianos, generar un clima social de solidaridad, fomentar la integración real frente a la segregación, estimular conductas y culturas diferentes y su difusión y conocimiento, pelear contra el mito de que las culturas son infranqueables o irrompibles, fomentar la comunicación y convivencia intercultural, desde el enriquecimiento mutuo sin tener que rechazar lo propio, desde la asunción de que no somos ni superiores, ni mejores y que no se trata de asimilar o de segregar. Las formas de hacer esto posible son múltiples, una manera muy bonita es hacer participar a todos los miembros de la comunidad en las fiestas populares (danzas, ritos, etc.), es una forma de ver diferentes expresiones culturales, conocer otras culturas, participar en otras maneras de entender el mundo, en una palabra, abrirse, abrirse a otra realidad tan rica y válida como la nuestra.

La Ley de extranjería es otra de las cosas a modificar urgentemente. No se puede tener una ley que provoque paradojas como que para poder residir en un país tengas que tener un contrato de trabajo y que para poder tener ese trabajo tengas que residir en ese país.

Sentirse parte del problema y por tanto parte de la solución, ejerciendo una solidaridad cotidiana y constante, como proceso y evitando la solidaridad puntual, cercana al paternalismo o la reducción de ansiedad y justificación de lo negativo.

La interculturalidad interiorizada en la vida cotidiana supone asumir una concepción igualitaria en el valor del ser humano, como ser humano, planteándose que no querer conocer al otro, pierde la oportunidad de enriquecerse.

Por encima de ser inmigrante o extranjero, es persona con iguales derechos y deberes que el resto, ciudadanos con todo lo que ello significa.

El que se para ante el racismo, explícito o encubierto, se convierte en cómplice, tiene una paternidad y una organización.

Es necesario crear espacios de interculturalidad insertos en el día a día, frecuentes, contruidos con tiempo, con paciencia, con confianza, espacios de comunicación, hay mucho que hablar, mucho que conocer, mucha desconfianza que vencer. Modificar actitudes y prejuicios por la interacción, por el conocimiento y el estrechamiento de lazos, por la adquisición de sentimientos empáticos y cercanos, por la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

La forma en la que nosotros proponemos tratar el problema de la inmigración es ayudar a los países de origen a desarrollar sus economías partiendo de la concepción de la igualdad y el derecho al desarrollo de todos los pueblos, evitando así las emigraciones masivas forzadas por motivos económicos y , al mismo tiempo, abrir las fronteras dado que toda persona tiene derecho a residir en el lugar que decida libremente, otras interpretaciones van en contra de la idea de considerar a todo ser humano con los mismos derechos fundamentales independientemente de su país, ideología, raza, cultura, religión, género y otras variables que consideremos adecuadas.

LA ESCUELA FRENTE A LA DIVERSIDAD

Trabajo realizado para el 2º Congreso Mundial de Educación Internacional, Integración y Desarrollo “Aprendiendo a vivir Juntos”

Licenciada Norma Alicia Sierra

Profesora Leonor Oliva

Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

¿En que marca de fracaso se instala el “fracaso escolar”?

Adriana Puigros

Segundas Jornadas del Instituto del Campo Freudiano

Las siguientes reflexiones surgen de la experiencia compartida por un grupo de profesionales que trabajamos en la atención de niños que sufren las consecuencias del fracaso escolar.

Consideramos que uno de los grandes desafíos que se plantean a la sociedad en este próximo milenio respecto a la niñez, es cómo propiciar condiciones socio-culturales que favorezcan el desarrollo y crecimiento en beneficio de la futura inserción social de los sujetos. El alto índice de Fracaso Escolar debe ser entonces una prioridad, si se pretende alcanzar una mayor equidad educativa.

Cuestionar y escudriñar este fracaso, supone irremediamente cuestionar nuestras propias prácticas y acciones.

¿Sabe cada uno de los que forman parte directa o indirectamente del equipo educativo, qué papel les toca en la superación del fracaso escolar?; ¿Se tienen acaso criterios educativos unificados, evitando las rivalidades y generando las condiciones necesarias para facilitar la maduración personal, el desarrollo de la persona, o el desarrollo de las aptitudes?; ¿Se atienden las diferencias individuales?; ¿Porqué se sigue programando como si todos los niños fueran iguales, provocando una contradicción entre aquello que se espera y se exige del alumno y aquello que él pide y exige para satisfacer sus necesidades fundamentales de crecimiento?; Sabemos que la educación se encarga de transmitir los valores de la clase dominante. Pero acaso con esto, ¿no se contribuye a perpetuar las diferencias de clases existentes en la Sociedad, contribuyendo a que el niño o joven se vacíe del bagaje cultural que posee renunciando así, a los propios orígenes, capacidades y cultura para adaptarse al sistema?; ¿No somos acaso también responsables, de la excesiva competitividad que hace que la enseñanza tenga un papel selectivo y discriminatorio con aquellos que son los que más ayuda necesitan?; ¿No son entonces, muchos de los fracasos escolares fallos de programación en el sistema escolar?

Partimos desde estos interrogantes para definir al fracaso escolar como el resultado de un desencuentro entre la Escuela, como institución sobre la cual la sociedad ha delegado la educación de sus miembros, y el niño, como perteneciente a una determinada realidad sociocultural, pero también con una historia personal y singular.

Desencuentro que se traduce en planteos metodológicos y curriculares que desoyen los aspectos esenciales de ese grupo al cual el niño está identificado, y que colocan al docente en dificultades para atender las diversidades que sus alumnos plantean.

Si recorremos bibliografía de estas últimas décadas no podríamos afirmar que algo haya cambiado, sino que es un mismo problema agravado y aún sin resolver. Una gran deuda pendiente de aquel imaginario de progreso que forjó nuestro sistema educativo.

Desde aquella concepción, el sujeto era enteramente educable, sólo era necesario un pasaje por la escuela. Si había un fracaso, o bien era el alumno el responsable o la metodología educativa no había sido la adecuada. “Avances”, entonces de todas las formas de mediciones psicométricas que nos orientarían mejor para conocer las verdaderas posibilidades del alumno. “Avances” de los recursos metodológicos y didácticos porque eran ellos los que harían posible el éxito escolar.

Sin embargo, ya no podemos pensar que nuestro actual Sistema Educativo responda a aquellas viejas creencias de progreso social sostenidas en una idea de educabilidad. Justamente lo que se coloca en situación de fracaso son tales pretensiones, y con ellas al discurso pedagógico mismo. Fracaso que en estos momentos se presenta agudizado y agravado por las condiciones impuestas por un neoliberalismo globalizado.

Ante la consiguiente desestructuración del conjunto de relaciones que sostenía la Escuela, y por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje, se instalan nuevas políticas educativas de las cuales se

desprenden instrumentos que hacen de “moldes de contención”⁸ ante semejante crisis. Palabra crisis que nos remite a una idea de ruptura del orden, o del equilibrio, perturbación profunda que implica una amenaza objetiva para quien ha perdido su capacidad de autorregulación y que se ve imposibilitado de recuperar el equilibrio con los mecanismos y recursos habituales.⁹

Frente a esto no podemos dejar de preguntarnos: ¿Cuales son los objetivos ocultos tras estos “moldes” que se están construyendo?; ¿A quienes se quiere atrapar, y que es lo que hay que contener bajo este supuesto de transformación educativa?

Ante nuestra realidad de desajuste económico, desintegración social, y su consecuente expulsión y marginación de importantes sectores sociales, se responde con “un discurso tecnocrático que promete orden y eficacia”. Pero ¿Para quienes?

Lo que enfrentamos desde la particularidad de nuestras prácticas profesionales es la peor cara del Ajuste (económico, educativo, etc.). Los efectos de la expulsión y segregación social que deja a muchos niños en un lugar de “restos”, obligándonos a cuestionar las actuales categorías de Fracaso Escolar, debiéndolo ubicar en un marco de Fracaso más amplio en el cual no sólo están el niño, la familia, la escuela, sino que este entramado de relaciones responde a metas sociopolíticas en general difíciles de captar y concientizar.

Por eso es que el fracaso es fracaso para algunos pero tal vez es una forma de éxito de un proyecto velado.

Que un alumno fracase en su escolaridad implica una primera instancia de exclusión. Pero ¿Qué opciones se ofrecen desde el actual sistema educativo?; ¿No es acaso un vacío de posibilidades, que sólo afianza al niño en su fracaso, abriéndole el camino a una forma de segregación social muchas veces definitiva?

Nos preguntamos porqué ese vacío de posibilidades, y sólo encontramos unas pocas respuestas: Desinterés y una visión Darwiniana que trasforma a los sujetos en seres descartables, “de poco rédito” donde sólo tienen lugar aquellos que poseen el privilegio de adecuarse a las circunstancias impuestas. Si decimos que faltan opciones es porque partimos del supuesto de que podría haberlas y de hecho las podemos encontrar o construir, ya que ningún sistema social es monolítico.

Es en los espacios de fracturas, donde se pueden insertar alternativas que ofrezcan otro nivel de respuesta a aquellos niños que “fracasan”. Espacios que les posibiliten construirse un destino diferente al de la segregación social. Claro que sabemos que de lo que se trata aquí es de un trabajo de desarticulación sintomática de aquello que se enmarca en una historia particular y que atañe a un sujeto singular.

¿Cómo propiciar entonces que no excluyan las singularidades, que no borren al sujeto desde un sistema educativo pensado a partir de categorías globales, que tienden a homogeneizar a los individuos?

El tema de la diversidad debe ser planteado respecto a otra idea de nuestra época, que es la de “no excluir”, de “no segregar”. Así, se pretende reintroducir en la escuela la “diversidad” que antes fue excluida, pero sin que se disponga para ello de los recursos ni del suficiente interés para abordarla. Frente a esto, la “integración de la diversidad” se transforma en un discurso que se diluye en sólo buenos propósitos, en el mejor de los casos.

Por otra parte, “el éxito en los estudios no corresponde sólo a la calidad de la enseñanza, ya que son muchos los factores que entran en juego para determinar la incapacidad de alcanzar el nivel de instrucción requerido”¹⁰. Un factor esencial es el conflicto que se genera por la abrupta transformación social y la discordancia entre generaciones. Tener éxito en su escolaridad, para un niño perteneciente a una condición social y cultural diferente a los objetivos sociales y culturales trazados por el sistema educativo, puede implicar un gran riesgo de conflictos entre sus distintas formas de identificación. Además, esta situación puede generar rechazo a la ignorancia de los padres, y luego culpabilidad por haberlos rechazado, instalándose esta problemática en el origen de muchos casos de fracaso escolar.

Por esto, una cultura que “olvida” su carácter integrativo, digita en sus integrantes, condiciones llenas de padeceres.

Este hecho se visualiza en poblaciones en las que se han perdido sus raíces culturales. No es casual que en éstas poblaciones impere un mundo sin horizonte, donde lo que se ha perdido es la dimensión de temporalidad, de historia, que permite ubicarse simbólicamente a los sujetos.

Qué mejor para visualizar la conciencia fragmentada del presente y la falta de conciencia del futuro que la imagen, que hoy parece más literal que metáfora, de “horizonte borrado” de Nietzsche: Luego de hablar de la muerte de Dios dice Nietzsche (en *La Gaya Ciencia* o *La Ciencia Jovial*): “¿Quién

⁸ Adriana Puiggrós – *Intervención en las II Jornadas del Instituto del Campo Freudiano*- Ed. Atuel

⁹ Habermas J.- *Problemas de Legitimación del Capitalismo Tardío*. Ed. Amorrortu- Bs. As. 1975

¹⁰ Anny Cordié- *Los retrasados no existen* – Ed. Nueva Visión

nos dio la esponja para borrar todo el horizonte?; ¿Qué hicimos cuando desencadenamos esta tierra de su sol?; ¿Hacia dónde se mueve ahora?; ¿Hacia dónde nos movemos nosotros?”

BIBLIOGRAFÍA:

- Puigrós Adriana, “Intervención” – “El niño y el lazo social” Publicación del Centro Pequeño Hans-Ed. Atuel1997
- Cordié Anny, “Los retrasados no existen – Psicoanálisis de niños con fracaso escolar” Ed. Nueva Visión 1994
- Narodowski Mariano, “Las escuela Argentina de fin de siglo – Entre la informática y la merienda reforzada” Ediciones Novedades Educativas- 1996
- “La clínica frente a la Segregación” Publicación de la Jornada del Instituto del campo freudiano y centro interdisciplinar de estudios del niño (CIEN)- Barcelona, 27 de Julio de 1998

PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA CULTURAL. PERSPECTIVAS COMUNES ACERCA DE LA SIGNIFICACIÓN.

*Lisandro Evangelista y Mariano Bruno**

Resumen:

Este artículo propone una lectura convergente entre la concepción psicoanalítica teórico-clínica del sueño y aspectos funcionales del relato, autobiografía y narrativa de la psicología cultural.

La psicología cultural ha puesto de manifiesto la importancia del relato en el proceso de transmisión cultural. Mediante los relatos, los sujetos dan sentido y orientación a su experiencia. Ciertas características del sistema preconscious descritas por el psicoanálisis, como la temporalidad, o la inteligibilidad del contenido manifiesto del sueño, son comparables con los usos que los individuos hacen del relato descritos por diversos autores provenientes de la psicología cultural. En el cuerpo teórico del psicoanálisis los sueños son relatos de vivencias, fantasías, traumas, que permiten a los sujetos escenificar y elaborar deseos inconscientes en un tratamiento.

Particularmente, se postula que este aspecto de otorgar sentido y elaborar es convergente con el acto narrativo de relatar sueños en el curso de un psicoanálisis. Es a partir de la apropiación y modificación de la historia propia, en función de sucesivas reinterpretaciones del relato personal, que singularizamos nuestra pertenencia a una cultura.

Palabras claves: Psicoanálisis/ Psicología Cultural/ sueño/ relato/ formaciones del inconsciente/ narrativa.

Abstract:

This article proposes a convergent reading among the theoretical-clinic conception psychoanalysis of dream and functional aspects of the account, autobiography and narrative of the cultural psychology.

Cultural psychology has shown the importance of the account in the process of cultural transmission. By means of the stories, individuals give sense and orientation to their experience. Certain characteristics of the preconscious system described by the psychoanalysis, as the temporality, or the intelligibility of the manifest content of dream, are comparable with the uses that individuals do of the retelling described by various authors grounded in cultural psychology. In the theoretical body of psychoanalysis dreams are life stories, fantasies, traumas, that allow individuals to put in scene and to elaborate unconscious desires in treatment.

Particularly, it is postulated that this aspect of giving sense and elaborating is convergent with the narrative act of relating dreams in the course of a psychoanalysis. It is from the appropriation and modification of the own history, arising from successive reinterpretations of personal story, that we single our ownership to culture.

Key words: Psychoanalysis/ Cultural Psychology/ dream/ account/ unconscious formations/ narrative.

Introducción

El psicoanálisis tiene un particular lazo con el sueño. Le debe su nacimiento. Freud relata en su autobiografía cómo descubre el significado de los sueños, gracias tanto al análisis de sus pacientes como a su propio autoanálisis.

En este trabajo, intentaremos caracterizar al sueño como una forma particular de acto narrativo. Particular debido a los derroteros y teorizaciones que se sustentan en la concepción psicoanalítica acerca del sueño y qué significa. Freud sostuvo que el análisis de los sueños (tanto como los síntomas y los actos fallidos) era la vía regia para acceder a lo inconsciente y al deseo que expresa. A su vez planteamos la hipótesis acerca del complejo de edipo, como respuesta freudiana al deseo inconsciente, y su generalización a todos los hombres, como una forma de narrativa universal, al menos en quienes vivimos en una cultura occidental. Siguiendo las palabras de Bruner (1997):

“Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros”.

Tomamos a la producción narrativa como una conjunción reticular y como resultado de un entrecruzamiento “dialógico” entre la cultura, entendida como una dimensión “superorgánica” y el individuo. No se trata de pensar a la narrativa como producto de lo inconsciente, sino como un medio por

el cual otorgamos significados a nuestros actos. La creación de significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para saber de qué tratan.

“Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables”. Bruner (1997).

Tópica freudiana y pensamiento narrativo.

En los autores que trabajan la relación entre narrativa y cultura como Bruner (1995, 1997), Wertsch (1998), Ochs (1999), se destaca tanto el papel que tiene ésta en la conformación de la propia identidad, la interacción con los otros, la importancia del contexto, la posibilidad de elaboración y significación de los conflictos. Este recorte es sesgado, reseñándose aquello que puede ser pensado desde el psicoanálisis, en ambos sentidos, no sólo cómo puede pensar el psicoanálisis a la narrativa sino también como estos autores permiten pensar al psicoanálisis en función del relato que brinda el paciente en el ámbito clínico. Bruner distingue dos formas de pensamiento, de conocer y de estructurar el mundo. El pensamiento lógico-científico o paradigmático y el pensamiento narrativo. Mientras que el pensamiento lógico-científico se ocupa fundamentalmente de convencer sobre la verdad de los argumentos (exposición lógica, causal, descripción y explicación), el pensamiento narrativo trata de convencer sobre su semejanza con la vida (Bruner, 1988). El pensamiento narrativo se encuentra en la cultura. El lenguaje usa las formas narrativas para explicar lo que sucede y sentimos. La mente narrativa se construye fundada en las más tempranas experiencias sociales, y no deja de alimentarse mediante la información que nos interesa. Bruner destaca que la forma paradigmática es indicada para pensar en el mundo físico y en los conocimientos que no nos afectan. El pensamiento narrativo es destacado como aquél que nos permite pensarnos a nosotros mismos, a quienes nos rodean y a aquello que afecta a nuestra identidad.

“...parece evidente, entonces, que la habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y en la construcción de un lugar para nosotros mismos...”. (Bruner, 1997)

Al pensamiento paradigmático puede adjudicársele el sistema descrito por el psicoanálisis como preconsciente, en el que rigen leyes temporales, lógicas y con sentido. Una narrativa inconsciente, en donde el acto de “hacer consciente lo inconsciente” es pasar de un sistema inconsciente a uno preconsciente. Aquello que es posible pensar como una narrativa inconsciente es una construcción por parte de un analista y un paciente en el transcurso de un tratamiento. Basándonos en la denominada primera tópica freudiana (aquella comprendida por las instancias: consciente, preconsciente e inconsciente) encontramos que las características descriptas por Freud (1998) en “Lo inconsciente” del sistema preconsciente (prcc) son las siguientes:

“Al sistema Prcc competen el establecimiento de una capacidad de comercio entre los contenidos de las representaciones, de suerte que puedan influirse unas a otras, el ordenamiento temporal de ellas, la introducción de una censura o de varias, el examen de realidad y el principio de realidad. También la memoria consciente parece depender por completo del Prcc.”.

Roudinesco y Plon (1998) definen los procesos (primario y secundario) que regulan cada instancia psíquica:

“Freud designó como “proceso primario” un modo de funcionamiento caracterizado, en el plano económico, por el libre flujo de la energía y por el deslizamiento del sentido. El inconsciente es por excelencia el lugar de esos procesos, cuyos mecanismos específicos son el desplazamiento y la condensación como modos de pasaje de una representación a otra. A la inversa, los “procesos secundarios” se caracterizan en el plano económico por estar ligados y por un control del flujo energético sometido al principio de realidad. El sistema preconsciente-consciente es el lugar de estos procesos secundarios, que son el verdadero soporte del pensamiento lógico y de la acción controlada. Por el contrario, los procesos primarios corresponden a un pensamiento libre, imaginativo, en el que el movimiento de los significantes no sufre el peso de los conceptos, como ocurre en el caso del sueño”.

En función de las cualidades de cada sistema, es en lo preconsciente que las representaciones cobran sentido.

“El sistema Icc contiene las investiduras de cosa de los objetos, que son las investiduras de objeto primeras y genuinas; el sistema Prcc nace cuando esa representación-cosa es sobreinvertida por el enlace con las representaciones-palabra que le corresponden.”

Mediante el mecanismo de represión, lo que se impide según Freud, es la traducción en palabras de los representantes.

Si entendemos a la cultura como un “texto” que los individuos leen para orientarse en ella, el género de este texto funciona como una modalidad de organizar estructuras de sucesos y relatos. Sirve como marco de referencia tanto para contar las propias historias como para comprender las ajenas. Así, el género mismo que se supone a un relato funciona como una “censura” frente a la polisemia de sentidos.

Todo texto presenta la posibilidad de múltiples lecturas. En psicoanálisis, el tratamiento del relato autobiográfico abre al individuo la realización de ellas. La herramienta por excelencia del psicoanálisis, la asociación libre, permite el despliegue de otros relatos. El sueño es un ejemplo paradigmático de ello. Los “pensamientos inconscientes” que permanecen latentes, subyacen al relato y a la conformación del sueño. Sobre el relato del soñante, mediante la asociación libre, se posibilita la verbalización de esa textualidad inconsciente.

Sueño y relato.

Cole (1999) cuando expone su versión sobre la Psicología Cultural, consigna que para adoptar éste enfoque es menester adoptar:

“...alguna forma de psicología cultural-histórica como marco teórico. Cree una metodología, una manera sistemática de relacionar la teoría con los datos que recurra tanto a las ciencias naturales como a las ciencias culturales, como corresponde a su objeto híbrido, los seres humanos. Encuentre un entorno de actividad donde pueda ser tanto participante como analista.”

El método psicoanalítico que desarrolló Freud para investigar a lo inconsciente sigue, en cierta medida, éstos postulados metodológicos que sostiene Cole, un siglo después. Freud tenía la teoría que los síntomas neuróticos, los sueños, eran causados por deseos inconscientes insatisfechos. Crea su herramienta para llegar a lo inconsciente, la asociación libre.

Antes de Freud, el sueño no solía tener un particular prestigio como objeto de estudio “científico”. Freud mismo, en cierto sentido, es obligado por sus pacientes a tenerlos en cuenta. A su vez, la narrativa estaba confinada al reducto de la teoría literaria, y en la medida que se ha ido dando en las ciencias un “giro hacia la narrativa” a partir de un cambio de paradigma moderno a uno postmoderno, se comienza a darle un lugar central a lo narrativo.

En la teoría psicoanalítica se distinguen el “contenido latente” y el “contenido manifiesto” de un sueño. El contenido manifiesto es el relato común del sueño, tal como se presenta al soñante que lo relata. Por extensión se habla del contenido manifiesto de toda producción verbalizada (desde la fantasía a la obra literaria) que se intenta interpretar por el método analítico. Para Freud, el contenido manifiesto es el producto del trabajo del sueño, y el contenido latente es resultado del trabajo inverso, el de la interpretación. El contenido latente, de carácter inconsciente, se basa en mecanismos denominados condensación, desplazamiento y figurabilidad. Lacan (1953), basándose en la retórica, retoma los conceptos de condensación y desplazamiento y los reemplaza por los conceptos de metáfora y metonimia. Estos mecanismos suponen que un representante del contenido manifiesto del sueño puede “condensar” en sí mismo más de un elemento inconsciente (condensación). En el caso del desplazamiento, el elemento inconsciente es representado en el relato por alusión, proximidad temporal o semejanza.

Sobre ese material se ejerce de entrada otro trabajo, a fin de darle un carácter de inteligibilidad. En esto, el sueño narrado se emparenta con una historia relativamente bien construida, como puede serlo una fantasía o un ensueño diurno. La elaboración secundaria es quien permite “reducir la importancia de los acontecimientos que acaban de vivirse y hacer más soportable lo que va a seguir” (Freud 1900).

Como el sueño es en esencia el relato que se hace de él, la elaboración secundaria del sueño, por la semejanza que da a éste con los pensamientos diurnos, es un efecto de la censura. Es la necesidad de traducir el sueño en un relato coherente el que instaura un encadenamiento de sucesos.

Teniendo en cuenta la tesis psicoanalítica de que “todo sueño es una realización de deseos”, según Freud (1900) un deseo preconscious (o consciente en el estado de vigilia) no tiene por sí solo fuerza para producir un acto psíquico como el sueño. Es necesario que pueda ligarse a un deseo inconsciente. Freud diferencia: 1) un deseo suscitado durante el día y no reconocido, que ha quedado insatisfecho y perdura por la noche de modo preconscious; 2) un deseo también surgido durante el día, pero que es reprimido

desde el preconscious hasta el inconsciente; 3) un deseo sin relación con la vida diurna y que sólo surge por la noche y pertenece exclusivamente al inconsciente. Sintetizando, en psicoanálisis la fuente capaz de producir un sueño es un deseo inconsciente de índole sexual de carácter infantil. Mediante el análisis de neuróticos,

Contexto.

Es importante remarcar la importancia del contexto, o como es posible entender desde el psicoanálisis al contexto en que se produce el relato de un sueño. El psicoanálisis es ante todo una práctica clínica. El relato de un sueño ocurre en el marco de una situación “ad hoc”, es decir, un tratamiento. El contexto de la situación clínica es particular.

La tesis freudiana de “todo sueño es una realización de deseos inconscientes” debería ser tratada dentro de este marco. Aquellos textos en donde Freud (1913, 1920) expone la concepción psicoanalítica del origen de la cultura, relata cómo la cultura impone restricciones al deseo del sujeto. La cultura se basa en la prohibición de ciertos goces, y es hija de la prohibición del incesto. El complejo de edipo, como significación última del deseo inconsciente, aparece escenificado en los sueños. Obviamente, esta escenificación está deformada para poder burlar la represión que surgiría si estos representantes ideacionales llegaran a la consciencia. La pesadilla sería un tipo de sueño particular en donde esta desfiguración (lograda mediante los mecanismos de condensación y desplazamiento) no es lograda. El durmiente despierta, presa de la angustia.

Todo sueño es tratado como un texto. El texto de un sueño es su relato.

El sueño es un texto enigmático a interpretar, pero el saber no se encuentra en el analista, sino en el relato mismo, en la asociación libre en el caso del psicoanálisis. Es la asociación libre que realiza el sujeto la que va produciendo un saber, otro texto, que se entrama en los recuerdos del soñante. Es una forma de ir produciendo otra narración sobre el primer texto.

Un sueño se forma de hechos sucedidos durante los días precedentes, intenciones o pensamientos que no se han realizado, expectativas o sucesos que han llamado poderosamente la atención, recuerdos. A ellos, según la teoría psicoanalítica, se les suma un deseo de carácter infantil reprimido, y en última instancia, de tinte edípico.

Una característica particular de los sueños, es la de tramitación o elaboración de hechos traumáticos. Un accidente es soñado una y otra vez, con el fin de lograr una tramitación de la experiencia. Este aspecto fundamental y funcional del sueño es consustancial con la narrativa, ya que soñar es principalmente dar sentido a las experiencias, adjuntarlas a nuestra historia, hacer una “internalización” del mundo.

Autobiografía.

El sujeto está inmerso, incluso antes de nacer, en una cultura que lo espera. Aquello que se conforma en la novela individual es lo que de la cultura sedimenta, y que lo orientará en su relación con los otros, con el mundo. Lacan (1964) habla del “baño de lenguaje” en el que es sumergido el sujeto. En un sentido amplio, podríamos decir el “baño cultural”. La narrativa singular, subjetiva, sería la forma de autobiografiarse, de conservarse con una identidad en una “red de redes” que es la cultura.

Bruner y Weissner (1995) sostienen que la autobiografía (o autoinforme) está determinado por convenciones estilísticas y reglas de género. Los cambios fundamentales en la percepción de la propia historia no se producen por hechos reales sino por revisiones efectuadas en el relato propio.

En el psicoanálisis, habría una significación inconsciente que genera un acto narrativo como el del sueño, el cual es conformado a partir de la biografía del soñante.

y esta significación inconsciente es un tipo de narratividad marcada por la cultura, no es absolutamente propia del sujeto.

Siguiendo a Bruner (1988), no todos compartimos nuestros actos narrativos, ellos a lo sumo nos sirven para orientarnos en la vida, relacionarnos con otros, hacer cosas, etc. Pero todos compartimos un texto que subyace, una narrativa común que no es encarnada por nadie, porque es producto de todos.

Para terminar, y concordando con la temática expuesta, quisiéramos hacerlo con un cuento que ejemplifica el concepto de narrativa. En “El Aleph” Borges, personaje de su propio cuento, aparece en una relación triangular entre Danieri y su hermana, de la que Borges ha estado enamorado. Muerta ella, Borges se reencuentra con Danieri y surge un extraño lazo entre ellos, ya que lo único que tienen mucho en común es la hermana muerta de Danieri. Éste le pide a Borges que revise su obra, una obra en donde pretende consignar todo lo que existe en el universo, una obra infinita e inabarcable, que le llevará la vida. El manuscrito es ilegible.

Danieri le revela a Borges su secreto, y en el sótano de su casa le da a ver el aleph. El aleph es un punto fantástico de donde se ve al mismo tiempo todo lo que ha ocurrido, lo que ocurre y lo que ocurrirá, todo lo que hay en el universo, lo más general y lo más particular. El aleph es alienante.

Se puede tomar a la cultura como una suerte de aleph. Quienes queden atrapado en él, serán alienados y estarán condenados a describir y morar en un mundo impropio y externo. Nuestra oportunidad es la de Borges, es escribirnos un cuento, es hacer de ese caos un orden, narrando y narrándonos. El sueño, al ser un producto de transacción entre el mundo que nos rodea y el mundo interior, es un buen ejemplo de cómo la autobiografía y la narrativa nos sirven como una herramienta para darle sentido, tanto a uno como a otro.

La narrativa, como en el caso del relato de un sueño, impone cierta temporalidad, nos permite cierta conformación de nuestra identidad, cierta estética en el caos.

BIBLIOGRAFÍA

- Borges, J. L. *El Aleph*. Emecé, Buenos Aires. 1992.
- Bruner, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa. 1988.
- Bruner, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje Visor. 1997.
- Bruner, J y Weisser, S. “La invención del yo: la autobiografía y su formas”. En Olson, D. y Tornance, N. (comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa. 1999.
- Cole, M. *Psicología Cultural*. Madrid, Morata. 1999.
- Freud, S. (1900). “La interpretación de los sueños”. En *Obras Completas de Sigmund Freud*. Tomo 5. Buenos Aires, Amorrortu. 1993.
- Freud, S. (1915). “Lo Inconsciente”. En *Obras Completas de Sigmund Freud*. Tomo 14. Buenos Aires, Amorrortu. 1998.
- Freud, S. (1920). “El malestar en la cultura”. En *Obras Completas de Sigmund Freud*. Tomo 18. Buenos Aires, Amorrortu. 1998.
- Freud, S. (1913). “Totem y Tabú”. En *Obras Completas de Sigmund Freud*. Tomo 13. Buenos Aires, Amorrortu. 1993.
- Lacan, J. (1953). “Las Psicosis”. En *El Seminario de Jacques Lacan*. Libro 3. Paidós, Buenos Aires. 1993.
- Lacan, J. (1964). “Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis”. En *El Seminario de Jacques Lacan*. Libro 11. Paidós, Buenos Aires. 1993.
- Ortega, R. “Psicología y Educación”. En *Cultura y Educación*, 19, págs. 101-115. 2000.
- Roudinesco, E. y Plon, M. *Diccionario de psicoanálisis*. Paidós, Buenos Aires. 1998.
- WERTSH, J. *La mente en acción*. Aique, Capital Federal. 1999.

* Mariano Bruno es becario del CONICET con sede en el IRICE. Lisandro Evangelista es becario del CONICET con sede del IRICE.

Concepto citado por Bruner, J. en *La educación puerta de la cultura*. Tomado de Kroeber, L. “The superorganic”.

ACTOS DE HABLA Y PRAGMÁTICA COMUNICACIONAL

*Carlos Cangiano**

cangiano@unsl.edu.ar

ABSTRACT

Linguistic and communication studies focused from a pragmatical perspective have not only facilitated the development in each one of those areas, but rather they also suggest a pragmatic approach between them, with renovated heuristic virtue. In these sense, we support the hypothesis that the pragmatic acts of the speech inscribes the “illocutorios” acts, in the communicational interaction area. We notice, also, the possibility of new focuses that link the functions of language with the concepts of information and communication.

Los estudios de la lingüística y la comunicación enfocados desde la perspectiva pragmática no sólo han posibilitado desarrollos en cada una de esas áreas, sino que también sugieren un planteo programático de acercamiento entre ellas, con renovada virtud heurística. En este sentido, se propone la hipótesis de que la pragmática de los actos de habla inscribe los actos ilocutorios en el ámbito de la interacción comunicacional. Asimismo se advierte la posibilidad de nuevos enfoques que vinculen las funciones del lenguaje con los conceptos de información y comunicación.

En sus desarrollos teóricos de las últimas décadas algunas ramas de la lingüística y la comunicación han coincidido en incursionar en la pragmática. Ello ha dado lugar, entre otros, a los estudios filosóficos de los actos de habla, sobre todo con los aportes de John Austin y John Searle, que destacan el hablar como acción realizativa y como participación en un tipo de conducta gobernado por reglas; asimismo ha conducido a un nuevo modelo de comunicación humana, que gracias a los aportes de la Escuela de Palo Alto es ahora concebida como interacción. Esto ha implicado que la atención que ambas disciplinas prestan al lenguaje, sea como objeto específico de estudio, sea como código, ya no se centre sólo en su función semántica y en su utilidad instrumental para la transmisión de datos, sino también en su aspecto dinámico, en el plano relacional de los sujetos.

Además de los avances que la pragmática ha posibilitado en cada una de esas áreas, también cabe prever acercamientos y puntos de contacto entre ciertos contenidos y categorías de ambas. Obviamente que esto no se refiere a los procesos comunicacionales en sí, que de hecho involucran el lenguaje, pues su virtud comunicativa es intrínseca e indubitable¹¹; se trata más bien de una observación sobre los acercamientos teóricos¹². Tal suposición podría traducirse en un planteo programático para trabajar algunas hipótesis y buscar nuevos enfoques sobre cuestiones como –por ejemplo– la distinción entre información y comunicación. Una de esas hipótesis, ligada justamente a la perspectiva relacional de la comunicación y a las acciones involucradas en el uso del lenguaje, es que la pragmática de los actos de habla permite inscribir los ilocutorios en el ámbito teórico de la interacción comunicacional.

Interacción y lenguaje

* Integrante de los Proyectos de Investigación Proico 22 H023, Análisis de los Parámetros Acústicos de la Voz Normal y Patológica, y Proico 22 H004, Lengua y Literatura. La creatividad Lingüística.

¹¹ “El lenguaje es el único tipo de conducta social cuya función primaria es la comunicación”: VERON, E., Lenguaje y comunicación social (Nueva Visión, Buenos Aires, 1971) p. 11.

¹² Entre los planteos ya existentes pueden mencionarse los relativos a las funciones del lenguaje, de Roman Jakobson, y la sistematización de las competencias, entre ellas la lingüística, en el esquema comunicacional de Catherine Kerbrat-Orecchioni; ver La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje (Hachette, Buenos Aires, 1987) 27ss.

Es cierto que al definir y explicar los procesos de comunicación como interacción, la perspectiva pragmática ha privilegiado los lenguajes de tipo analógico (gestualidad, proxemia, paralenguaje, etc.), en función de profundizar el aspecto relacional. En tal sentido ha relegado de algún modo los lenguajes digitales, como la palabra, que el modelo emisor-mensaje-receptor tomaba como el código de referencia en la comunicación humana, a raíz de su riqueza semántica y de su sintaxis tan desarrollada, que permite estructuras secuenciales definidas y de significación precisa y unívoca. Paul Watzlawick expresa de esta manera la diferencia entre los lenguajes analógicos y los digitales:

El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones.¹³

Sin embargo, al definir mediante los actos de habla (a través de verbos) las mismas acciones realizadas en los usos del lenguaje, pero sobre todo al centrarse justamente en el acto de imisión como determinante en el estudio del lenguaje¹⁴, la pragmática destaca el aspecto dinámico de éste y se posiciona en el plano de los sujetos y de sus acciones, y no sólo de los mensajes con sus contenidos o significados.

Austin¹⁵ distingue entre los enunciados o expresiones descriptivas o constatativas, que se refieren al significado de las palabras y su correspondencia con los hechos u objetos de los que tratan; y los enunciados o expresiones realizativas, en virtud de las cuales se produce un efecto. Las primeras resultan verdaderas o falsas, y las segundas, afortunadas o desafortunadas¹⁶.

Al mismo tiempo debe tenerse en cuenta la clasificación de Austin sobre los distintos actos o dimensiones del habla: el acto locucionario de decir, o dimensión locucionaria del acto lingüístico (por ejemplo, el hecho mismo del decir cuando se está ordenando algo); el acto ilocucionario, que es lo que se hace en ese decir (siguiendo el ejemplo sería el acto de mandar), y el acto perlocucionario, que es el efecto de lo dicho (ser obedecido)¹⁷.

En principio, la mayoría de los enunciados ofrecería la posibilidad de ser enfocado en cuanto constatativo y en cuanto realizativo, pero la atención se centra en el aspecto locucionario, en el primer caso, y en la fuerza ilocutoria, en el segundo¹⁸. Lo que ha pasado hasta no hace mucho es que la lingüística y en particular la semántica han prestado poca atención al mandato como fenómeno propio de la comunicación¹⁹, situación que también se traslada al tradicional modelo comunicacional emisor-mensaje-receptor, que sesga la atención hacia el contenido del mensaje y a sus procesos de codificación y decodificación. La pragmática de los actos de habla, por el contrario, destaca la acción, sobre todo ilocutoria; sólo algunas expresiones llegan a ser perlocutorias, es decir, producen algo por el solo hecho de proferirlas (suponiendo el cumplimiento de las condiciones necesarias y suficientes para ello)²⁰. En cambio, el acto ilocutorio ocurre siempre, ya que en cada uso del lenguaje se está efectuando una acción (informar, pedir, sugerir, avisar, comentar, advertir, etc., etc.), sea que el verbo que la defina se explicita o no. Esto es ya desarrollado por Austin y precisado por Searle²¹.

Searle sostiene que “hablar un lenguaje es participar en una forma de conducta gobernada por reglas. Dicho más brevemente: hablar consiste en realizar actos conforme a reglas”²². Para explicar esta hipótesis suya plantea algunas leyes y condiciones con las cuales se habla y que dan luego lugar a la clasificación de los distintos tipos de actos de habla. Entre ellas

¹³ WATZLAWICK, P. y otros, *Teoría de la comunicación humana* (Herder, Barcelona, 1981) 68.

¹⁴ Cf. AUSTIN, J., *Cómo hacer cosas con palabras* (Paidós, Barcelona, 1981) 185.

¹⁵ Ver AUSTIN (1981).

¹⁶ Cf. Ibid. 97s.

¹⁷ Cf. Ibid. 32s.

¹⁸ Cf. Ibid. 192s.

¹⁹ Cf. WATZLAWICK, P., *El lenguaje del cambio* (Herder, Barcelona, 6ª ed., 1994) 114.

²⁰ Ver AUSTIN, 166.

²¹ Cf. AUSTIN, 142s, 194 y 32s; ver también 153-178. Ver SEARLE, J., *Actos de habla* (Cátedra, Madrid, 1980) 52 y sobre todo cap. III, pp. 62-79.

²² SEARLE, 31.

figura el presupuesto de la comprensión, por parte de aquél a quien se le habla, del mensaje y de la acción intentada por el hablante, como también la asociación estrecha del acto de habla, en especial del ilocutorio, con la comunicación:

La comunicación humana tiene algunas propiedades no usuales, no compartidas por la mayor parte de los otros tipos de conducta humana. Una de las menos usuales es ésta: si intento decirle algo a una persona, entonces (suponiendo que se satisfacen ciertas condiciones) habré conseguido decírselo tan pronto como esa persona reconozca que intento decirle algo y qué es exactamente lo que estoy intentando decirle. Además, a menos que ella reconozca que estoy intentando decirle algo y qué es exactamente lo que intento decirle, no habré logrado decirle algo de manera completa. En el caso de los actos ilocucionarios logramos hacer lo que intentamos hacer, al conseguir que nuestro auditorio reconozca lo que estamos intentando hacer.²³

Es decir que el autor plantea la necesidad de algún tipo de participación del destinatario para la concreción de la emisión. De manera resumida, Searle va a integrar los distintos aspectos que permiten asociar teóricamente los actos de habla y la noción de comunicación en el sentido interaccional:

La hipótesis de que el acto de habla es la unidad básica de la comunicación, tomada juntamente con el principio de expresabilidad [cualquier cosa que pueda querer decirse puede ser dicha], sugiere que existe una serie de conexiones analíticas entre la noción de actos de habla, lo que el hablante quiere decir, lo que la oración (u otro elemento lingüístico) emitida significa, lo que el hablante intenta, lo que el oyente comprende y lo que son las reglas que gobiernan los elementos lingüísticos²⁴.

Con ello, la pragmática de la lengua, a partir de los actos de habla, abre la posibilidad de analizar a los interlocutores y sus acciones lingüísticas en la perspectiva relacional y a la luz del concepto de interacción. Esta posibilidad es llevada al extremo por Gilles Deleuze y Félix Guattari, quienes prácticamente desestiman el contenido y rescatan sólo la virtud relacional, y más específicamente conativa:

La unidad elemental del lenguaje –el enunciado– es la consigna [...] El lenguaje ni siquiera está hecho para que se crea en él, sino para obedecer y hacer que se obedezca.

El lenguaje es transmisión de palabra que funciona como consigna, y no comunicación de un signo como información.²⁵

Sin llegar a esa visión radical, es dable advertir que el concepto de acción –en lo lingüístico filosófico– sugiere un razonable acercamiento de los usos del lenguaje al plano teórico de la interacción comunicacional, que puede profundizarse recurriendo a diversos estudios, especialmente a los axiomas de la comunicación propuestos por Watzlawick, representante de la escuela de Palo Alto. De este modo cabría buscar en las palabras, o en todo caso en los actos por los cuales –y en circunstancias determinadas– se hace uso de ellas, primariamente de los verbos ilocutorios, algunas de las virtudes o funciones que la pragmática comunicacional atribuye a los lenguajes analógicos, como indicadores de la relación entre los hablantes.

Importa citar al respecto la convergencia en este punto desde otro planteo, como el de Habermas en su teoría de la acción comunicativa:

El potencial de acción típico del acto de habla se expresa en la pretensión que el hablante, en el caso de actos de habla explícitos, entabla, con ayuda del verbo realizativo, en favor de lo que dice. El oyente, al reconocer esa pretensión, acepta la oferta que se le hace con el acto de habla. Este éxito ilocucionario sólo es relevante para la acción en la medida en que con él se establece una relación interpersonal entre hablante y oyente, que ordena espacios de acción y secuencias de interacción y que a través de alternativas generales de acción abre al oyente posibilidades de conectar con el hablante.²⁶

²³ *Ibid.*, 55s.

²⁴ *Ibid.*, 30.

²⁵ DELEUZE, G., GUATTARI, F., Postulados de la lingüística: en Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia (Pre-Textos,) 81, 84.

²⁶ HABERMAS, J., Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos (*Cátedra, Madrid*, 3ª ed., 1997) 499s.

Perspectiva comunicacional e informativa de los enunciados

Siguiendo lo anterior, puede proponerse al menos otra cuestión, que pretendería una mirada sobre los enunciados en la perspectiva comunicacional e informativa. Consistiría en analizar el relativo paralelismo de la distinción entre enunciados descriptivos y realizativos de Austin con los aspectos de contenido y de relación que establece la comunicación entendida como interacción, y asimismo con la distinción información/comunicación.

Uno de los axiomas de Watzlawick consiste en que “toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tales que el segundo clasifica al primero y es, por ende, una metacomunicación”²⁷. Austin, por su parte, sostiene que no puede limitarse la atención a la proposición (contenido), sino que debe considerarse “la situación total en que la expresión es emitida –el acto lingüístico total– para poder ver el paralelo que hay entre los enunciados y las expresiones realizativas [...] Quizás, en verdad, no hay una gran diferencia entre los enunciados y las expresiones realizativas”²⁸. Con esto, además de introducir una noción valiosa para la pragmática, como es la de “situación” (que incluye el contexto), pretende sugerir que el acto lingüístico comporta de algún modo contenido y acción (realización), y que es justamente ésta la que determina a aquél. Este paralelismo con el axioma antes mencionado queda remarcado con lo siguiente:

La verdad o falsedad de un enunciado no depende únicamente del significado de las palabras, sino también del tipo de actos que, al emitirlos, estamos realizando y de las circunstancias en que lo realizamos.²⁹

En definitiva, la distinción entre enunciados descriptivos o constatativos, en la línea del contenido, y expresiones realizativas, en la línea de la acción y de la relación³⁰, podría encontrar un correlato en la distinción información/comunicación, y dar lugar a una sistematización que integre estos conceptos pertenecientes a estas tres áreas: la lingüística, la comunicación y la información. Cabría asignarle a la información –tal vez no de modo excluyente pero sí predominante– la virtud descriptiva del lenguaje, en cuanto se ocupa del dato o contenido transmitido; y atribuir su virtud realizativa al enfoque comunicacional, pues ella considera la complejidad del proceso, que presupone el contexto (no sólo como elemento para la referencia, sino como situación en la que ocurre el acto de habla y por eso como factor constitutivo del acto) e involucra a los interlocutores, lo cual conforma una instancia de interacción entre los protagonistas.

Ello puede o no suponer una respuesta o un diálogo mediante el uso de la lengua, pero indefectiblemente sí implicará algún tipo de acción, de influencia, de re-acción, expresable quizá en lenguaje analógico; en definitiva, conformará necesariamente una interacción, pues “no es posible no comunicarse”, como afirma el primer axioma de Watzlawick³¹.

Por eso, siguiendo el otro axioma ya mencionado más arriba, también en esta instancia sería posible decir que, así como el aspecto relacional determina el contenido y el aspecto realizativo determina el descriptivo, el hecho comunicacional determina el informativo. Con esto, y a modo de conclusión, cabe destacar la virtud heurística que la pragmática parece ofrecer en orden, al menos, de encarar otros enfoques y nuevas sistematizaciones.

²⁷ Se trata del segundo axioma comunicacional de Watzlawick (1981); ver pp. 56as.

²⁸ AUSTIN (1981) 95. Ver también lo referido previamente, de pp. 192s.

²⁹ Ibid., 192.

³⁰ Quizá sería más exacto referirse “al aspecto constatativo y al aspecto realizativo de los enunciados”.

³¹ WATZLAWICK (1981) 52as.

LA POLÍTICA UNIVERSITARIA Y LA FORMACIÓN DOCENTE DURANTE LA DICTADURA MILITAR: SUS EFECTOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS.

Pedro Gregorio Enriquez

RESUMEN

En el presente trabajo se examinan las consecuencias sociales y pedagógicas producidas en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) por las políticas educativas en general y las políticas relativas a la Educación Superior y a la Formación Docente implementadas por la Dictadura Militar durante el período que abarca: 1976-1983.

ABSTRACTS

The Military dictatorship government of the period 1976 to 1983, have implemented general educational policies as well as particular policies in relation to Higher Education and Teacher Training. The consequences generated by these policies at the National University of San Luis are analyzed here.

1. Introducción

En el presente trabajo se examinan los efectos socio-pedagógicos que se producen en la UNSL como consecuencia de las políticas educativas llevadas a cabo durante la Dictadura Militar (Período: 1976-1983).

Para tal efecto, se efectúa una caracterización global de estos periodos históricos, se examinan los lineamientos que sostienen las propuestas educativas en general y, especialmente las políticas relacionadas a la Educación Superior y a la Formación Docente. En base a ello, se analizan críticamente las consecuencias que se generan en la UNSL (Figura Nro. 1).

Categorías		Informaciones
	Gobierno	1976. Golpe de Estado y gobierno militar
	Universidad	1976. Ley Universitaria Nro. 21276 1980. Ley Universitaria Nro. 22207
	Formación Docente	1980. Rosol. Nro. 1196/80 1980. Resol. Nro. 538/80
	Institucional UNSL	1976. Intervención de la UNSL. 1976. Designación de Rector Interventor: Vice-comodoro Rodolfo Fernández 1976. Designación del Rector Interventor: Dr. Genaro Neme. 1982. Designación del Rector Interventor: Lic. Dennis Cardozo Biritos 1977. Ord. 1/77 1978. Ord. 1/78

Figura Nro. 1. Acontecimientos del contexto nacional (gobierno, políticas universitaria y Formación Docente) que inciden en la UNSL.

2. La Dictadura Militar (Período: 1976-1983)

El 25 de marzo de 1976 se inicia la etapa más aberrante de la historia Argentina. Las Tres Fuerzas Armadas al mando del Teniente General Jorge Rafael Videla, del Almirante Emilio Masera y del Brigadier Héctor Agosti mediante un golpe de Estado se hacen cargo ilegítimamente del gobierno.

La política del auto-denominado “Proceso de Reorganización Nacional” está destinada a:

a) Instaurar medidas económicas que favorecen a los grandes grupos de poder mediante la expoliación del patrimonio nacional, la reducción del salario real, la liberalización del sistema financiero y un esquema general de apertura de la economía (Asborno, 1993).

b) Suprimir los espacios de participación y democratización logrados durante el período anterior, tratando de desarticular las organizaciones populares mediante la aplicación de un conjunto de normas sumamente restrictivas. Por ejemplo la Ley Nro. 21.400 pena de 3 a 10 años a los que instigan públicamente a efectuar medidas de huelga; y de 1 a 6 años a quienes participan de ella.

c) Imponer un modelo autoritario, excluyente y conservador mediante fuertes medidas represivas. Entre las acciones adoptadas están: la suspensión por tiempo indeterminado de las negociaciones de las comisiones paritarias (Punto 7 del Acta para el Proceso de Reorganización Nacional), la suspensión del derecho de huelga y toda medida de fuerza de acción directa (Ley 21.161), la prescindibilidad de los empleados públicos sin sumario previo (Ley 21.274), la suspensión del Estatuto Docente (Ley 21.278), la eliminación del fuero sindical (Ley 21.263), la prohibición de las elecciones sindicales, asambleas y toda actividad gremial (Ley 21.366), etc.

El proyecto político propuesto por el gobierno de “facto” logra sus propósitos mediante el oscuro terrorismo de Estado, donde la violencia real y simbólica se ejerce sobre la sociedad civil y en particular sobre aquellos sectores sensibles y críticos de la comunidad (estudiantes, intelectuales, artistas, periodistas, obreros, etc.). Así 30.000 personas son perseguidas, torturadas o se las hace desaparecer físicamente.

2.1.Dictadura y Educación

La militarización promovida en toda la sociedad es impuesta al sistema educativo. Así escuelas, universidades y liceos pasan a funcionar como instituciones militares donde se privilegia la subordinación al sistema jerárquico. El eje ordenador de la política educativa de este período es “*el disciplinamiento y la desarticulación de la participación de los actores comprometidos en la tarea educativa*” (Tiramonti, 1989:31).

El sistema educativo se convierte en uno de los espacios privilegiados para la implantación del proyecto político dominante mediante: la adopción de una concepción *conservadora de la sociedad y la educación* que asocia la rectitud cívica con la promoción y el mantenimiento de valores cristianos y occidentales; la aplicación de acciones educativas de carácter *autoritaria y represiva* destinadas a expulsar docentes¹ y alumnos de las distintas instituciones educativas y a incluir contenidos que legitimen el orden ideológico imperante y, la generación de acciones educativas de carácter *excluyente y elitista* dirigida a restringir el ingreso al nivel medio y superior disminuyendo las oportunidades educativas de un amplio sector de la sociedad, particularmente los de menores recursos económicos.

La política educativa no es monolítica y lineal, sino que admite expresiones y matices. Tedesco y otros (1983) han diferenciado en este período, dos modelos educativos, el primero tiene como figura a Bruera y el segundo, a Llerena Amadeo.

Bruera se enrola en un humanismo abstracto y descomprometido en la medida que reivindica la libertad, la creatividad y la participación, pero contradictoriamente exige como condición previa la subordinación y el ordenamiento de toda la sociedad civil. Su declaración al diario el Clarín en abril de 1976, ilustra claramente esta contradicción: “*la libertad como forma y estilo de vida tiene un precio previo, necesario e inexcusable, el de la disciplina*”³². *El caos significa alienación y en el que se diluye toda posibilidad de realización personal y social auténtica* (citado por Tedesco, 1983). En cambio,

³² La negrita no corresponde al texto original

Llerena Amadeo se encuadra abiertamente en la visión ideológica del catolicismo tradicional, donde la jerarquía y el disciplinamiento de la sociedad no constituyen un medio sino un fin en sí mismo. Hay que advertir, sin embargo, que estas variaciones no constituyen una ruptura sustantiva del proyecto político de base.

Las acciones aberrantes generadas por la Dictadura Militar (política, social, educativa, etc.) producen un apagón en la cultura caracterizado por falta de creatividad y criticidad. El miedo producido por la violencia y la represión provoca un mutismo que silencia muchas mentes y, a más de 20 años siguen intactas esas heridas.

2.2. Dictadura y Educación Superior

Al igual que el resto de la sociedad, las Universidades Nacionales fueron afectadas por las políticas conservadoras, autoritarias y elitista. Durante este período se aprobaron dos Leyes Universitarias: Ley 21276 y Ley 22207.

La primera Ley

Para combatir la rica experiencia participativa del período anterior, la junta militar sanciona la Ley 21276, en virtud del cual: se modifican los fines de la Casa de Altos Estudios.

El Art. 2 determina que las Universidades deben preservar, incrementar y transmitir cultura y asegurar la formación y capacitación integral de profesionales y técnicos de conformidad con los requerimientos del desarrollo cultural, social y económico de la Nación. Se designan en la conducción de estas instituciones a aquellas personas (ya sea universitario o no) que estuviesen consustanciados con su perfil *ideológico-político*.

El Art. 3 establece que el gobierno de las Universidades sería ejercido por el Ministerio de Cultura y Educación y los Rectores, Presidentes y Decanos serían designados por dicho Ministerio.

Se facultan al Ministerio de Cultura y Educación (MCE) a resolver situaciones no previstas en la Ley, especialmente en aquellas que afectan la paz, el orden interno y el funcionamiento normal de las Universidades (Art. 4).

Por último se derogan algunos artículos de la Ley aprobada durante el período democrático previo relacionados con la forma de gobierno, la elección, la participación estudiantil, etc. La expresión más clara de este marco jurídico es el Art. 11 que deja sin efecto los artículos 1, 2, 9, 10, 12 (inc. a), 14, 17, 18 (inc. d), 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28 (inc. f, q, r y s), 29, 30, 32, 33, 34 (inc. k), 39, 40, 42, 43, 44, 51, 56, 57, 60 y 61 de la Ley 20654.

Mediante esta Ley se logra imponer el orden autoritario, la sanción arbitraria, la restricción ideológica, política y educativa debido a que el Estado Nacional centraliza el poder, elige los lacayos para que ejecuten sus políticas destructivas y deroga las normas que garantizan la participación política en la Universidad.

La segunda Ley

El presidente de “facto” Jorge Rafael Videla en uso de las atribuciones (auto) conferidas por el Art. 5 del Estatuto del Proceso de Reorganización Nacional, sanciona y promulga la Ley 22207 (abril del 1980) cuyo ámbito de aplicación son las Universidades Nacionales, Provinciales y Privadas.

Dicha Ley entiende a las Universidades Nacionales como personas jurídicas de carácter público que gozan de autonomía académica y autarquía administrativa económica y financiera, pero el mismo marco jurídico determina que el ejercicio de estos derechos, no constituye un obstáculo “para el ejercicio de las atribuciones y deberes que competen a otras autoridades nacionales o locales”. Esta definición jurídica pone de manifiesto una importante contradicción, por un lado, otorga un conjunto de libertades para las Universidades; pero por el otro, indica claramente que las mismas se deben subordinar a las decisiones que establecen las autoridades que gobiernan el Estado.

La Ley define una serie de normas que prescriben el quehacer docente, tanto en el ámbito socio-político, como en el institucional y áulico. Para analizarla, se reproducen las consideraciones acerca de la finalidad de la Universidad, de la estructura de gobierno y académica, de los docentes y de los alumnos.

a) Acerca de la finalidad de la Universidad

En el marco de esta Ley, las Universidades tienen como finalidad (Art. Nro. 2) la formación plena del hombre a través de la universalidad del saber y el desarrollo armonioso de la personalidad; la transmisión de valores, conocimientos y métodos de investigación; la búsqueda desinteresada de la verdad y el acrecentamiento del saber en el marco de la libertad académica; la preservación, la difusión y transmisión de cultura y los principios democráticos y republicanos que animan a la Nación y; la formación y capacitación del universitario armonizando su vocación personal con las exigencias de bien común.

Este artículo establece algunas definiciones ideológicas que materializan los sujetos que pretenden educar. Así se puede apreciar que esta Ley intenta formar personas con valores espirituales, republicanos y democráticos, capaces de utilizar el método científico para acceder de manera desinteresada a la única verdad universal, en un marco de una supuesta libertad académica. Las Universidades están destinadas a constituirse en instituciones dedicadas a promover y legitimar el orden social vigente mediante la transmisión de conocimientos abstractos y descontextualizados del mundo social.

b) Estructura de gobierno y académica

El gobierno de la Universidad debe ser ejercido por el Rector y auxiliados por un Consejo Superior constituido por el Vice - rector y representantes de los Profesores. Las Facultades deben ser conducidas por los Decanos y asistidos por Consejos Académicos conformados por el Vice-decano y Profesores Ordinarios que tuvieran a cargo la dirección de docencia e investigación. Estos organismos administran la situación financiera, contable y académica. Cabe recordar que las decisiones políticas importantes están a cargo del MCE.

c) Acerca de los docentes

Esta Ley exige para el ejercicio de la docencia universitaria: Título Universitario, integridad moral e identificación con los valores de la Nación y con los principios consagrados en la Constitución Nacional; observancia a las Leyes, a los Estatutos, a las disposiciones internas y a los planes de estudio e investigación de la Universidad (Art.21). La designación de Profesores Ordinarios deberían efectuarse mediante concurso público de título, antecedentes y oposición. No obstante, esto tiene escasa significación, debido a que la mayoría de los nombramientos son directos.

Este marco normativo es sumamente contradictorio porque garantiza la plena libertad para *enseñar e investigar* (Art.22), pero prohíbe tanto las actitudes que signifiquen propaganda, adoctrinamiento, proselitismo o agitación de carácter político-partidario o gremial (Art. 4) como la adhesión y difusión a concepciones políticas supuestamente totalitarias o subversivas (Art.21 inc. c). Condenar la adhesión y/o divulgación de alguna concepción acerca del mundo, es una forma cercenar la libertad de elegir, de enseñar y de aprender. El conocimiento avanza gracias a la libertad, a la creación, a la imaginación y a la crítica; limitar o restringir algunas de estas acciones es atacar la naturaleza de la ciencia y de la humanidad misma.

Con relación a las funciones que deben desempeñar *los docentes*, la presente Ley determina puntualmente las tareas que deben cumplir cada integrante de acuerdo a su categoría. Así:

El Art. 11 indica que el Profesor Titular es la máxima autoridad y está habilitado a dirigir la cátedra y hacer investigaciones en el ámbito universitario.

El Art. 12 establece que el Profesor Asociado tiene que colaborar con el Profesor Titular en la dirección de enseñanza, coordinando el desarrollo de los programas y las actividades docentes.

El Art. 13 determina que el Profesor Adjunto debe colaborar con los otros Profesores, siendo dependientes de ellos.

El Art. 18 determina que los Docentes Auxiliares dependen de los Profesores y su deber es colaborar con ellos.

Como se puede advertir, los cargos se estructuran en función del principio de autoridad. Las funciones que deben desempeñar cada uno de los docentes están definidas de acuerdo al grado de dependencia que tienen con los cargos superiores.

d) Acerca de los alumnos

El acceso a la Universidad está restringido a una determinada elite. Los exámenes de admisión y los cupos disponibles reducen significativamente la cantidad de estudiantes³³ y se convierten en las herramientas que promueven la discriminación educativa, la competencia destructiva y un individualismo salvaje.

A estas Leyes Universitarias se las puede calificar como “autoritaria y restrictiva” porque; por un lado, privilegian las relaciones verticales en donde las autoridades de mayor jerarquía centralizan el poder y los restantes son meros ejecutores acrílicos. Así se puede observar que la estructura de la Universidad, en realidad es una cadena de mando donde los Auxiliares dependen de los Profesores, éstos a su vez están a disposición del Decano y así sucesivamente hasta llegar al Ministro de Educación. Por el otro lado, prohíben y castigan la difusión de concepciones ideológicas, políticas y metodológicas distintas a la suya, cercenando la posibilidad de conocer y analizar otras perspectivas de análisis.

2.3. Dictadura y Formación Docente

Durante este período, la Formación Docente se desarrolla en las Universidades y en los Institutos de Educación Superior de Nivel Terciarios No Universitario (Escuelas Normales).

La Dictadura Militar no define una política específica en torno a cómo se debería desarrollar la Formación Docente en las Universidades; sin embargo, las prohibiciones y prescripciones establecidas en leyes, decretos y otros, constituyen poderosos mecanismos de control y disciplinamiento que también afecta a este ámbito educativo.

Hasta fines de la década del '80, las Escuelas Normales se manejan con el plan de formación aprobado en 1973 (Resol. Nro. 287/73)³⁴, pero a partir de esta fecha hay un cambio cualitativo importante porque, se introduce “Ética y Deontología Profesional” como asignatura obligatoria en los planes de estudios de las carreras docentes (Resol. Nro.1196/80) y se implanta el plan del Profesorado para el Nivel Elemental en 6 Escuelas Normales y 5 Escuelas Privadas (Resol. Minist. Nro. 538/80). Estas dos decisiones convierten explícitamente a la Formación Docente en un espacio privilegiado para la transmisión de la perspectiva política e ideológica de la dictadura.

La asignatura “*Ética y Deontología Profesional*” propone entender “*el trabajo y la profesión* como medio de perfeccionamiento personal y de servicio social, como requisito para el recto ejercicio de la profesión, *integridad moral, ejemplaridad profesional, vocación, idoneidad profesional y sentido de autoridad*” (Resol. Minist. Nro. 1196/80) y para ello trasmite una concepción espiritualista del ser humano, donde los “*valores supremos, las virtudes morales y la actitud de permanente actualización y perfeccionamiento, la procuración por el desarrollo armónico y cabal de la persona y el consolidar a la familia como agente natural y primaria de la educación*” (Resol. Nro.1196/80) son los ejes constitutivos de la profesión docente. En opinión de Vior y Misuraca (1998), en esta propuesta subyace una definición neutral de persona humana, de moral, de bien, etc. donde los valores centrados en el sujeto como ser ético, no tiene en cuenta la relación con el contexto social y político.

³³ De acuerdo con los datos proporcionado por MCE en 1976 se matricularon 465196 alumnos, en 1977 se redujo a 406.196, en 1978 a 396227, en 1980, en 301812.

³⁴ El plan 287/73 fue aprobado en febrero de 1973, en la fase final de la dictadura ejercida por el General Lanusse.

El plan del Profesorado para el Nivel Elemental pretende formar un profesional que cuente con un sólido perfeccionamiento ético-espiritual. El anexo que acompaña a la Resol. Nro. 538/80 aclara que esta carrera no sólo aspira “*formar técnico eficientes, sino formar para motivar, promover, afirmar y consolidar una vocación*”. Como puede advertirse los elementos de la perspectiva tecnológica está subordinada al enfoque espiritualista dominante. En opinión de Vior y Misuraca (1998) el docente perfilado en ese momento es un verdadero apóstol que además de responder a su vocación, debe transmitir un modelo de valores y virtudes humanas casi como un sacerdote.

2.4. La Universidad Nacional de San Luis durante la dictadura

Durante la Dictadura Militar se designan a tres Rectores interventores: El Vice-Comodoro Fernández, el Dr. Genaro Neme y el Dr. Cardozo Biritos, a los mismos se les confiere plenos poderes (equivalía a la suma de los poderes propios de los Rectores y los Consejos -Art.3 de la Ley 21276-) para ejecutar las políticas elaboradas por el gobierno de “facto”.

Durante este período la UNSL está regulada por decretos y resoluciones emanadas de los organismos nacionales. Esta institución no cuenta con un Estatuto propio, pero para salvar parcialmente este vacío se aprueba la Ord. Nro. 1/77 referida a las normas reguladoras de la actividad de los docentes y de los alumnos y la Ord. Nro. 1/78 vinculada al régimen de clasificación del personal. Dichas ordenanzas traducen el espíritu conservador, autoritario y excluyente que impera en el gobierno de “facto”. A continuación se analizan algunos de ejes.

a) Acerca de la estructura académica.

La Ord. 1/77 sustituye el Régimen de Departamentos y Áreas aprobado por el gobierno universitario anterior, por el sistema tradicional de Facultades, Escuelas y Cátedras.

Las Facultades son definidas como unidades académicas de docencia e investigación destinadas a cumplimentar los fines de la Universidad. Éstas se componen de un Decano y dos Secretarios (académico y técnico) que lo asisten en lo vinculado a la enseñanza y lo administrativo-contable.

Las Escuelas son definidas como una sección técnica interna por medio del cual se canalizan las actividades inherentes a un determinado campo específico del saber (una carrera). Esta entidad está conformada por un Director y un Secretario que lo asiste en su trabajo diario. El responsable de esta estructura organizativa está autorizado a proponer al Decano las modificaciones curriculares que juzgue conveniente, a controlar y evaluar el desarrollo de las tareas que realizan los docentes e incluso puede aplicar sanciones en caso de incumplimiento injustificado de las funciones.

Las Cátedras (El Art. 7 de la Ord. Nro.1/77) son consideradas como el núcleo básico de la docencia y la investigación que se organizan en torno a un determinado ámbito del conocimiento.

b) Acerca de los alumnos

La Ord. Nro. 1/77 establece que: Los alumnos regulares deben registrarse habitualmente ante la Facultad y cumplir con las exigencias definidas en los planes de estudios de sus carreras. Los alumnos vocacionales, ya sean graduados o estudiantes de la Universidad u otro organismo de nivel terciario equivalentes, pueden cursar una asignatura perteneciente a otro plan de estudio, pero deben cumplir con las mismas obligaciones que se determina para los alumnos regulares. Finalmente los alumnos libres pueden adquirir esta condición cuando por circunstancias particulares no cumplen con las exigencias fijadas para la obtención de la categoría de alumno regular.

c) Acerca de los docentes

La Ord. Nro.1/78 determina la existencia de Profesores Ordinarios (Titulares, Asociados y Adjuntos) y Auxiliares docentes (Jefes de Trabajos Prácticos y Auxiliares de Primera y de Segunda) estableciendo de una fuerte distinción funcional entre ellos (Art. 5-18-19 y 20). Los primeros están autorizados a dictar clases y a dirigir investigaciones; en cambio, los segundos solamente pueden colaborar en la realización de las tareas que proponen los Profesores Ordinarios.

La Ord. 1/77 establece un conjunto de prescripciones acerca de la práctica que deben realizar los docentes. En este sentido se determina que:

1) Los planes docentes y la *asignación de tareas al personal* deben ser aprobados por las autoridades de las Facultades respectivas y para ello los docentes tienen que elevar al Decano la siguiente información: Nombre de la cátedra (materia que se dicta), carrera/s para la/s que se dicta, año a que pertenece, cuatrimestre en la que se dicta, crédito horario total y semanal, número de alumnos estimado, nombre de los Profesores Responsables, Colaboradores y Auxiliares de Docencia, etc.

2) Los programas *teórico-prácticos de las materias* deben ser elevados a los miembros de las escuelas y luego remitidos al Decano para que ser aprobados indefectiblemente antes de la iniciación de los cursos (Art. 27). Asimismo se determina las medidas punitivas para los Responsables de las cátedras que no se ajusten a estas normas.

3) La *aprobación de cada asignatura* debe realizarse por el sistema de examen final, para tal efecto se tiene que conformar un tribunal constituido exclusivamente con Profesores (Art. 32).

En suma, y haciendo una síntesis parcial de lo expuesto se puede decir que la Dictadura Militar mediante sus políticas autoritarias, conservadoras y elitistas; sus controles burocrático y sus acciones destinadas a expulsar o eliminar físicamente a no docentes, docentes y alumnos universitarios producen en la UNSL un empobrecimiento cultural y un deterioro notable en las condiciones académicas que resultan difíciles de superar.

4. Conclusiones

Haciendo una mirada retrospectiva del presente trabajo, se puede apreciar que la dictadura aprueba diversas normas legales (leyes, decretos, etc.) definen de forma *explícita o soterrada el modelo de educación en general y de Educación Superior y Formación Docente en particular, que gravitan directa o indirectamente sobre la estructura y el funcionamiento la UNSL.*

En este sentido se puede decir que la Dictadura Militar instaura una *política económica que favorece a los grandes grupos de poder, suprime los espacios de participación e impone un modelo de sociedad excluyente* mediante fuertes medidas represivas. Las Leyes Nro. 21276 y 22207 definen una Universidad conservadora, y elitista y, proporcionan el soporte normativo para sancionar, prohibir y expulsar arbitrariamente a quienes no estuvieran de acuerdo con ello. Esta *cosmovisión perversa se traslada al campo de la Formación Docente mediante la introducción obligatoria de la asignatura de Ética y Deontología Profesional y la creación e implantación del Profesorado de Nivel Elemental.* En virtud de estas medidas se forman docentes aislados de la realidad socio-política, *cuya misión primordial es la búsqueda desinteresada de la verdad, la preservación de los valores espirituales y la capacitación armoniosa entre vocación y bien común.*

La UNSL no escapa de los influjos de las *políticas autoritarias de la Dictadura Militar.* Durante este período, *esta Casa de Altos Estudios no cuenta con un Estatuto que regule su vida, esta ausencia no es casual, sino que responde a una ideología que busca centralizar el poder en un gobierno controle todo.* Solamente se aprueban dos Ordenanzas (1/77 y 1/78) que reglamentan la Universidad militarizada que requiere la dictadura, adoptando el *Régimen de Facultades y estableciendo un orden jerárquico rígido entre Profesores y Auxiliares.*

En suma, a la política educativa gestionada en este momento histórico se la puede calificar como “conservadora, autoritaria y excluyente”. El gobierno de “facto” expulsa, persigue y asesina a aquellos docentes, no docentes o estudiantes que no se adecuen al modelo de Universidad y de Formación Docente que imponen. Pablo Neruda frente a los embates del autoritarismo decía: “podrán cortar todas las flores pero nunca podrán matar la primavera”, análogamente a este gran poeta latinoamericano, se puede

afirmar que los militares podrán perseguir a las personas que creen, adhieran o difundan diversas concepciones e interpretaciones acerca del mundo, pero nunca podrán exterminar su libertad y su pensamiento.

BIBLIOGRAFÍA.

- ASBORNO, M. (1993): La moderna Aristocracia Financiera. Argentina 1930-1992. Bloque Editorial. Buenos Aires
- TIRAMONTI, G. (1989): ¿Hacia dónde va la burocracia educativa?. FLACSO. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- TEDESCO, J. y otros (1983): El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982. FLACSO. Buenos Aires.
- VIOR, S. y MISURACA, M. (1998): “*Conservadurismo y formación de Maestro*”. En Revista Argentina de Educación. pp. 7-25. Buenos Aires.

REFERENCIAS NORMATIVAS.

- Acta para el Proceso de Reorganización Nacional,
- Ley 21.161: Suspensión del derecho de huelga y toda medida de acción directa
- Ley 21.263: Eliminación del fuero sindical
- Ley 21.274: Prescindibilidad de los empleados públicos sin sumario previo.
- Ley 21.278: Suspensión del Estatuto Docente.
- Ley 21.366: Prohibición de elecciones sindicales, asambleas y toda actividad gremial.
- Ley 21276: Primera Ley Universitaria de la Dictadura Militar.
- Ley 22207: Segunda Ley Universitaria de la Dictadura Militar.
- Ord. Rect. Nro. 1/77: Normas reguladoras de la actividad de docentes y de alumnos.
- Ord. Rect. Nro. 1/78: Régimen de clasificación del personal
- Resol. Minist. Nro. 538/80: Plan del Profesorado para el Nivel Elemental de 6 Escuelas Normales y 5 Escuelas Privadas.
- Resol. Nro. 287/73: Plan de Formación Docente.
- Resol. Nro.1196/80: Inclusión de “Ética y Deontología Profesional” como asignatura obligatoria en los planes de estudios de las carreras docentes.

EL YO EN CRISIS : EMBARAZO ADOLESCENTE

*Lic. Raquel J. Herrera. **

*Lic. Elizabeth Blanda. ***

*Srta Silvina García. ****

Jherrera@unsl.edu.ar

* Directora del Proyecto de Investigación “Significaciones inconscientes del embarazo en adolescentes en estado de gravidez”. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL.

** Integrante del equipo de investigación.

*** Alumna becaria de Ciencia y Técnica, en dicha investigación.

RESUMEN:

El siguiente trabajo cuyo objetivo es analizar las funciones yoicas de un grupo de adolescentes embarazadas, surge a partir de un Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de San Luis.

Los cambios producidos en la adolescencia son tan continuos que llevan a pensar que un yo sometido a una permanente crisis debe adoptar características específicas como instancia mediadora y organizadora de la personalidad.

El yo adolescente debe enfrentar experiencias de duelo y la resolución de estos permitirá una salida autónoma y madura de esta etapa y por lo tanto el logro de una identidad personal. La maternidad precoz puede llegar a ser un factor que precipite la asunción de roles adultos sin que se haya logrado una elaboración de estos factores, por lo cual es posible que se encuentren fallas en la estructuración y/o funcionamiento yoico, ya que el embarazo implica también situaciones de pérdida en relación al cuerpo, a los objetos externos (familia) y a los objetos internos (identificaciones).

La muestra no probabilística accidental está constituida por 14 adolescentes embarazadas de la ciudad de San Luis, Argentina.

Se analizarán las funciones yoicas (adaptación a la realidad, sentido de realidad, control de los impulsos y defensas) a partir de los datos obtenidos en el psicodiagnóstico de Rorschach.

Palabras claves: adolescencia – embarazo – funciones yoicas – Rorschach.

THE EGO IN CRISIS : ADOLESCENT PREGNANCY

ABSTRACT

The present work, whose objective is to analyse the ego functions in a group of pregnant adolescents, develops from a research project of the Universidad Nacional de San Luis.

The changes undergone in the adolescence are so continuous that lead to think that an ego subjugated to a permanent crisis must adopt specific characteristics as a mediating and organizing moment of the personality.

The adolescent ego must face mourning experiences and the resolution of these will allow an autonomous and nature way out of this stage and therefore, the achievement of a personal identity. Precocious motherhood may become a factor that rushes the taking on of adult roles, without having achieved an elaboration of these factors, so that it is possible to find flaws in the structuring and or working of the ego, since pregnancy also implies situations of loss in relation to the body, to external objects (family) and to internal objects (identifications).

The accidental non-probabilistic sample is made up of 14 pregnant adolescents younger than 20 years old, from the city of San Luis, Argentina.

The functions of the ego (adjustment to reality, sense of reality, control of impulses and defenses) will be analysed starting from the data obtained in the Rorschach psychodiagnosis.

Key words: adolescence – pregnancy – ego functions - Rorschach

EL YO EN CRISIS : EMBARAZO ADOLESCENTE

El siguiente trabajo cuyo objetivo es analizar las funciones yoicas de un grupo de adolescentes embarazadas, surge a partir de un Proyecto de Investigación de la Universidad Nacional de San Luis.

Los cambios producidos en la adolescencia son tan continuos que llevan a pensar que un yo sometido a una permanente crisis debe adoptar características específicas como instancia mediadora y organizadora de la personalidad.

El yo adolescente debe enfrentar experiencias de duelo y la resolución de éstos permitirá una salida autónoma y madura de esta etapa y por lo tanto el logro de una identidad personal. La maternidad precoz puede llegar a ser un factor que precipite la asunción de roles adultos sin que se haya logrado una elaboración de estos factores, por lo cual es posible que se encuentren fallas en la estructuración y/o funcionamiento yoico, ya que el embarazo implica también situaciones de pérdida en relación al cuerpo, a los objetos externos (familia) y a los objetos internos (identificaciones).

La muestra no probabilística accidental está constituida por 14 adolescentes embarazadas de la ciudad de San Luis, Argentina, cuyas edades oscilan entre 16 y 19 años con una Media de 17 años 7 meses. Respecto a la escolaridad, siete están cursando la escuela secundaria, dos tienen secundaria completa, dos secundaria incompleta, dos cursan estudios universitarios y una tiene primaria incompleta. Respecto a la clase social, ocho pertenecen a clase media, tres a clase media baja y tres a clase baja. Nueve de estas adolescentes solicitaron atención en centros asistenciales públicos y cinco en centros privados.

Se analizarán las funciones yoicas (adaptación a la realidad, control de los impulsos y defensas) a partir de los datos obtenidos en el psicodiagnóstico de Rorschach.

Tendremos en cuenta los elementos aportados por Gladis W. de Lehmann, (1989) en el capítulo sobre Rorschach y la analizabilidad para el análisis de estas funciones yoicas a través de dicha prueba.

ADAPTACIÓN A LA REALIDAD:

Podemos considerarla en términos de la matriz cultural como una adaptación en el sentido popular. Representaría la capacidad que tenemos para poder desempeñar un papel en la vida real ya sea en la familia, en el trabajo, en el estudio, en las crisis, en la pareja, etc. El concepto de adaptación a la realidad abarca las funciones sintéticas del yo y sus funciones de percepción, pensamiento y juicio. En este sentido implica la capacidad para diferenciar los datos externos de los determinantes internos. Las perturbaciones en esta función se reflejan en las distorsiones de la percepción del individuo en lo que se refiere a su papel y al papel de los demás, provocando una desadaptación con la gente y con las tareas.

Para la adaptación a la realidad consideramos su evaluación sobre la base de la exactitud de la percepción y de la capacidad de juicio. En el Rorschach esto lo podemos ver a través del nivel formal y de la adaptación intelectual (F+%, F+T%, P%, A%, ausencia de O- y de perturbaciones del pensamiento). Sabemos que el F+% óptimo se encuentra entre el 80-95%, lo que nos hablaría de ver la realidad tal cual es, sin que intervengan distorsionándola las fantasías y los afectos y por lo tanto mayor será la capacidad de concentración, la claridad de las ideas, la madurez acorde al momento evolutivo y el grado de estructuración del yo. Si este F+% se encuentra por encima de 95% mostrando una percepción demasiado exacta de las láminas, encontraríamos una perturbación de otras funciones del yo que pueden ser una disminución en la capacidad de organización, rigidez y falta de espontaneidad y creatividad. Si por el contrario el F+% se encuentra cada vez más por debajo de lo esperado nos habla de una falta de capacidad para ver la realidad tal cual es, llegando a casos extremos como en la psicosis, donde las respuestas son mucho más distorsionadas.

Según Sachtel, (1989) se refiere no sólo a la ausencia de groseras distorsiones en la percepción sino que hay que considerar “la rigidez o la flexibilidad, la amplitud o coartación, la profundidad o superficialidad del vínculo con los demás y con el mundo que lo rodea”, teniendo entonces en consideración además del F+%, las respuestas de color, clarooscuro y movimiento.

Si tomamos en cuenta la media del grupo encontramos los siguientes valores:

F+%	F+T%	P%	A%	O	Perturbaciones de pensamiento
70%	48%	32%	43%	--	Contaminadas y confabuladas

pero consideramos más pertinente para un análisis que refleje lo que ocurre en esta adolescentes, establecer categorías y analizar de esta manera las sujetos que se encuentran en cada una de ellas.

F+%	33%	50-73%	80-95%	100%
SUJETOS	2	6	5	1
%	14%	42%	35%	7%

El 7% de los casos (un sujeto) presenta un F+% de 100 mostrando una exactitud exagerada en la percepción de la realidad, pero con un F+T% bajo, de 68%. Es decir que cuando entran a jugar los afectos y emociones no puede mantener la exactitud, con estereotipia de pensamiento (A% elevado), con un tipo aperceptivo donde los detalles inusuales están aumentados, sin representación del color. Esto nos indicaría como trata de hacer una adaptación rígida pero sin que esto le sea útil, pues tiene una percepción demasiado exacta de las láminas en detrimento de otras funciones que la empobrece y le impide ser espontánea, creativa y mantener buenas relaciones con los demás, (ausencia de FC).

El 35% de los casos (5 sujetos) muestra un F+% entre 80-95, que sería lo esperado, pero todos con un F+T% inferior al 60%, lo que daría cuenta de un funcionamiento capaz de adaptarse a la realidad y mantener un control lógico pero que se muestra muy defendido frente a la intervención de los afectos. Puede llegar incluso a alterar la realidad, lo que se corrobora con un aumento de los Dd y con la aparición en dos de ellos de contaminaciones y combinaciones confabulatorias. Llama la atención el alto porcentaje de respuestas P que pensamos operan aquí a manera de respuestas clisé que les permiten adaptarse de un modo convencional en determinados momentos.

De estos cinco sujetos hay uno que debemos analizar separadamente pues si bien tiene un F+% de 80 presenta un F+T% de 20% con un total de 11 respuestas siendo 7 de ellas manchas de sangre, de suciedad y de pintura, contenidos que hablan de una regresión importante, ausencia de M, FC y textura, sin contenidos humanos, un fracaso en la lámina VII, todos ellos indicadores de un funcionamiento cercano a lo psicótico, corroborado por datos del resto de las pruebas.

El 42% del grupo (6 sujetos) presenta un F+% entre 50-73%, con un F+T% muy disminuido, lo que indicaría una falla en la función de reconocimiento y adaptación a la realidad y a sí mismo, donde la intensidad de las proyecciones y fantasías dificultan la discriminación. Si bien hay respuestas populares, los tipos de enfoque desequilibrados mostrarían intentos de transformar la realidad de acuerdo a las propias necesidades, intento no siempre exitoso ya que aparecen nuevamente respuestas patológicas.

Resultan particularmente llamativos dos de los casos (14%) que tienen un F+% de 33 y un F+T% de 30 implicando una severa distorsión de la realidad y de sí mismas. Uno de los casos presenta un F% de 69% con estereotipia, cierta perturbación en el proceso de pensamiento (combinación confabulatoria) e indicadores de escasa capacidad intelectual. Mientras que en el otro el desajuste tiene que ver con el notable aumento de las respuestas anatómicas que enmascaran respuestas de tipo sexual ya que se refieren al aparato reproductor femenino, sin que aparezca un debilitamiento intelectual. Esto unido a un Índice de Angustia de 67% mostraría claramente la incidencia del embarazo como conflictivo y la preocupación narcisista por su cuerpo.

CONTROL DE LOS IMPULSOS:

La capacidad de regular y dominar a los impulsos se desarrolla a partir de los patrones de conducta aprendidos en el proceso de socialización del niño y también de las fases internas de maduración. A su vez dependerá de la magnitud e intensidad de los impulsos, de los medios de que disponga el yo para manejarlos (defensas, capacidad de sublimación, tolerancia a la frustración, posibilidad de posponer la gratificación inmediata) y de la integración y flexibilidad del superyó.

Las perturbaciones en la regulación de los impulsos pueden manifestarse en la debilidad de los controles o en una gran defensividad a través del control excesivo y la rigidez.

En este sentido podemos decir que es importante poseer un yo fuerte para no ser invadido por los impulsos del ello. El control maduro y estable de los impulsos, la posibilidad de tolerar la frustración y la ansiedad, se ven a través de una serie de factores en el Rorschach (M mayor que FM, FC mayor que CF + C, F+% adecuado, F+T% entre 80-90%, mayor cantidad de respuestas acromáticas que cromáticas). También podemos tener en cuenta los contenidos de las respuestas de CF generalmente explosivos, como “volcán en erupción”, “cohete disparando fuego”, “explosión”, etc., y las respuestas de FC- que revelan una disminución en la eficiencia intelectual cuando el sujeto se enfrenta con un impacto emocional. Las respuestas de espacio blanco (S) pueden mostrar la fuerza del yo que busca la autonomía y el dominio activo de las situaciones, que puede defender sus puntos de vista y que no se deja abrumar por sus impulsos. También es importante según Levi que los protocolos con un F+% de 100% indican un control

extremo pero que en realidad esto encubre una gran tendencia a la actuación, es decir indica una conducta subyacente sumamente impulsiva.

Debemos considerar si hay predominio de las respuestas de M sobre las de C, ya que esto nos mostraría un sujeto más independiente en su forma de pensar, que no se deja influir por los demás, que piensa antes de actuar y que se maneja teniendo en cuenta aspectos de su mundo interno. En cambio, cuando predominan las respuestas de C, los sujetos son más sensibles a las influencias del ambiente y de los demás.

En este grupo solamente cuatro sujetos (28%) presentan $M > FM$ y $FC > CF + C$, indicando la posibilidad de aplazar la gratificación inmediata sin un excesivo conflicto interno. A su vez tienen posibilidad de expresar los afectos de manera controlada por el pensamiento, o sea a disposición del yo. En estos casos hay mayores posibilidades de movilizar recursos internos que se tienen como disponibles. Si bien como desarrollamos anteriormente el F+% y el F+T% se encuentran disminuidos y en dos de los casos aparece una M- significando una falla de la lógica frente a una situación determinada.

El resto de los sujetos (diez) (71% de la muestra) se caracterizan por el predominio de un manejo infantil e impulsivo ($FM > M$ y $CF + C > FC$), mostrando la dificultad para el control de los impulsos del ello. O bien aparece la supresión de M y FM lo que daría cuenta de las serias dificultades en las relaciones interpersonales y consigo mismas. No pueden aceptarse a sí mismas, a sus propios impulsos, (los que son totalmente reprimidos), a sus fantasías ni mantener buenas relaciones de objeto. Un déficit tan marcado en las respuestas de M son una clara expresión de la imposibilidad de apelar a recursos internos para hacer frente a los embates de la crisis adolescente y menos aún enfrentar un embarazo precoz.

En estos casos también hay ausencia de respuestas de FC o están marcadamente disminuidas, lo que implicaría una notable insensibilidad a los demás, indicando desolación, intensa represión de la afectividad y pensamos también que da cuenta de los sentimientos depresivos generalmente negados a nivel consciente.

Debemos considerar respecto a este punto que frecuentemente los adolescentes disminuyen sus respuestas al color como un intento defensivo frente a la responsividad externa (Weigle, M.C.; 1991).

LAS FUNCIONES DEFENSIVAS:

Para abordar este punto seguiremos las ideas de Passalacqua y otros,(1986), quienes han trabajado en mayor profundidad este tema en el Rorschach, definiendo como defensa a cualquier operación psicológica que tiende a bloquear la descarga de impulsos peligrosos rechazados y de tal modo evitar las consecuencias emocionales penosas de tal descarga. Tendremos en cuenta el quantum, la frecuencia, rigidez y efectividad de las mismas como así también el aspecto evolutivo.

El Rorschach permite detectar las principales defensas utilizadas. Además la estabilidad o inestabilidad de las mismas puede verse en la secuencia de las respuestas y en los determinantes, en el tono emocional, el logro de formas articuladas, específicas y exactas, la integración formal, emocional y del contenido de las respuestas, el grado de ansiedad que aparece y la ausencia de trastornos de pensamiento.

En la muestra es generalizada la utilización del mecanismo de represión visto a través del bajo número de respuestas, suma C disminuida, M y FM disminuida, utilización de F en detrimento de otros determinantes, fundamentalmente por haber reprimido lo impulsivo.

En segundo lugar aparece el mecanismo de desplazamiento a través de contenidos vinculados a las imagos parentales. Esto se ve a partir de contenidos irreales como (H) y (A) y en el significativo aumento de Dde y At como desplazamiento de respuestas sexuales encubiertas.

En tercer lugar encontramos mecanismos defensivos de tipo obsesivo como el aislamiento y la intelectualización, vistos a través de la disminución del color, W y Dd aumentados. El F% sobre lo esperado y contenidos como estatuas, anatómicas, etc.

Resulta llamativa la utilización de la disociación como algo frecuente pero que en estas adolescentes fracasa en la mayoría de los casos, dando como resultado respuestas de tipo confabuladas y contaminadas, sin adquirir aquí las características de un funcionamiento psicótico sino más bien aparece como un fracaso defensivo frente al contenido simbólico al que refiere la lámina, especialmente en las láminas maternas (VII y IX) y en la lámina VI de la heterosexualidad.

Hemos podido observar también que existe una dificultad generalizada en las posibilidades sublimatorias de estas jóvenes ya que los protocolos se caracterizan por la falta de indicadores de creatividad, por la presencia de un tipo vivencial coartativo, con escasez de C y M, falta de respuestas de textura, estrechamiento en los intereses, índice de angustia elevado.

CONCLUSIONES:

A diferencia de lo considerado por distintos autores (Weigle, M.C. 1991, Ames, L.B., 1977) y de nuestra práctica clínica con protocolos típicos de adolescentes no embarazadas, en las jóvenes de esta muestra

predomina un tipo vivencial coartativo debido a la coartación en el desarrollo y funcionamiento de las tendencias introversivas y extraversivas, es decir se trata de personas muy disociadas, defendidas rígidamente y bloqueadas.

Si bien aparecen respuestas populares (P) dentro de lo esperado mostrando la posibilidad de pensar de acuerdo al grupo al que pertenecen, es llamativo el aumento de Dd dando cuenta de intentos poco exitosos (F+% disminuido) por transformar la realidad de acuerdo a las propias necesidades.

Otra diferencia interesante es la marcada disminución de FM implicando una represión excesiva de los impulsos infantiles y de la espontaneidad.

Hay también ausencia de FK dando cuenta de la fuerte represión de la sensibilidad y de los estados de angustia que son muy frecuentes en los protocolos de los adolescentes.

Finalmente, la ausencia de M nos parece particularmente peligrosa porque si M tiene que ver con la aceptación de sí misma y del otro, esto implicaría un serio riesgo en cuanto a la relación empática con su bebé.

BIBLIOGRAFÍA:

ABERASTURY, A. y KNOBEL, M.: La adolescencia normal. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1984.

AMES, L.B. y colab.: El Rorschach de 10 a 16 años. Ed. Paidos. Buenos Aires. 1977.

BELLAK, L. y SMALL, L.: Psicoterapia breve y de emergencia. Pax. México. 1969.

FERNÁNDEZ MOUJAN, O.: Abordaje teórico y clínico del adolescente. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 1987.

FIORINI, H.: Teoría y técnica de Psicoterapia. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 1982.

KLOPFER, B. y DAVIDSON, H.: Técnica del Rorschach. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1966.

PASSALACQUA, A y Colab. : El Psicodiagnóstico de Rorschach. Sistematización y

nuevos aportes. Ed. Kapelusz. 1986.

PASSALACQUA, A. y Colab.: El psicodiagnóstico de Rorschach. Interpretación.

Ediciones Klex. Buenos Aires. 1989.

PAZ, C.A. y Colab.: Analizabilidad y momentos vitales. Nau Libres. Valencia. 1989.

VIDELA, M.: Maternidad, mito y realidad. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 1991.

WEIGLE, M.C.: El Rorschach y las estructuras narcisistas. Ed. Roca Viva. Uruguay. 1991.

INTERACCIONES COLABORATIVAS. ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN.

*AUTORAS: Magister Ehuletche, Ana María.³⁵
Magister Terroni, Nancy. ***

Interacciones colaborativas. Elaboración de un instrumento para el análisis de la comunicación.

Resumen

En el contexto de los procesos de interacción que se dan en la resolución colaborativa de una tarea en condiciones de comunicación cara a cara y mediada por computadoras y desde un marco socioconstructivista se elabora un instrumento para analizar las comunicaciones generadas durante el mismo. Desde la posición asumida, que pone un fuerte énfasis en la producción del conflicto y en sus características, se fundamentan las categorías comunicacionales definidas para el instrumento, contemplando tanto aspectos cognitivos como emocionales implicados en los intercambios grupales. Se espera que este permita caracterizar los procesos interaccionales en pequeños grupos, tanto en cuanto a la naturaleza de la tarea como así también a la riqueza del medio o soporte a través del cual se desarrolle la interacción.

Palabras Claves: Comunicación – Categorías – Grupos colaborativos – Interacción social.

Collaborative interaction. Making an instrument for the analysis of the communication.

Abstract

In the context of the interaction processes that are present in the collaborative task solving in face to face and computer mediated communication conditions and from a socioconstructivist framework, an instrument is elaborated that allow us to analyze the communication generated during the collaborative processes. From the position assumed, that gives a strong emphasis on the production of the conflict and its characteristics, the communicative classifications defined for the instrument are grounded, considering both cognitive and emotional aspects implied in the group exchange. It is expected that this instrument allows to characterize the interaction processes in small groups, both, related to the nature of the task as to the richness of the communication channel through which the interaction is developed.

Key Words: Communication – Categories – Collaborative Groups- Social Interaction

INTRODUCCIÓN.

Este trabajo se genera en el contexto de la realización de una investigación que aborda los procesos de interacción en condiciones de comunicación cara a cara y mediada por computadoras.

Para el experimento, que consistió en una tarea de recuperación de memoria, se trabajó con la historia “La guerra de los fantasmas” (Bartlett, 1932).

El objetivo era comparar la recuperación de la historia en diferentes condiciones:

a) una secuencia de tres fases:

- 1- Individual.
- 2- Colaborativa.
- 3- Individual (luego de la interacción grupal).

b) en dos medios: cara a cara (CAC) y chat (CMC).

³⁵ Mg. Ana Ehuletche. Magíster en Psicología Social. Lic. En Psicología. Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora de Psicología Educacional. Investigadora del Grupo Psicología Cognitiva y Educacional. UNMDP

**Mg. Nancy Terroni. Magíster en Psicología Social. Lic. En Psicología. Becaria de Perfeccionamiento. Investigadora del Grupo Psicología Cognitiva y Educacional. UNMDP

Analizar los datos recogidos durante la experiencia implicaba básicamente trabajar con la comunicación que había quedado como producto del proceso de interacción en la fase 2 de la tarea -grupo colaborativo-.

El estado del arte con relación a la temática mostraba lo siguiente: a) la vigencia en la últimas décadas del enfoque vygotskiano a la luz de los neovygotskianos, b) el énfasis puesto en la investigación de los procesos de socioconstrucción entre iguales y pares; c) el abordaje de las temáticas emergentes de la teoría de la interacción comunicativa. También se observó cómo la comunicación se constituía -a partir de la influencia ejercida en los procesos interaccionales- en una importante herramienta mediacional, tanto de tipo cognitivo como socioemocional. Era necesario entonces analizar los recursos lingüísticos utilizados con relación a la tarea a resolver y a los medios o soportes a través de los cuales se realiza el proceso de interacción (comunicación mediada por computadoras o comunicación cara a cara), elaborando un instrumento que permitiera la categorización de la comunicación verbal generada durante el proceso interactivo.

ANTECEDENTES DE SISTEMAS DE OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN PEQUEÑOS GRUPOS.

Encontramos diversos estudios llevados a cabo con la finalidad de crear un sistema de clasificación de los mensajes emitidos-recibidos en un grupo, mientras sus miembros interactúan por ejemplo, resolviendo un determinado problema o ante una tarea de toma de decisión.

En tal sentido, se pueden citar los trabajos pioneros de Bales (1950^a, 1950b, 1952, 1953, 1959, 1968, 1970) quien se planteaba cuestiones que hacen a la adaptación y al cambio en los procesos grupales. Su teoría *del equilibrio* analiza las fuerzas internas a la dinámica grupal, más que las presiones externas al grupo, y por lo tanto, su teoría llega a ser conocida como *teoría de la interacción*. Primero, Bales (1951) construye un esquema observacional para codificar las conductas grupales, conocido como *Análisis del Proceso de Interacción* (IPA). El IPA clasificaba la función de un acto comunicacional (o unidad comunicativa) según dos grandes categorías: socioemocional y tarea. Estas dos clasificaciones se subdividían a su vez, en 12 subcategorías (6 socioemocionales y 6 hacia la tarea). Analizaba el rendimiento grupal con relación al porcentaje de comunicación perteneciente a una y otra categoría.

Años más tarde, Bales & Cohen (1979) amplían el modelo incluyendo dos dimensiones estructurales adicionales: el status (dominación-sumisión) y la atracción (amigable- hostil) durante la interacción grupal. Para ello se valen de una serie de escalas de auto-reporte que los miembros del grupo pueden utilizar para evaluarse a ellos mismos y a otros participantes. De este modo nace un Sistema para el Múltiple Nivel de Observación de Grupos (SYMLOG), donde las comunicaciones pueden ser medidas y representadas según un diagrama tridimensional: orientadas a la tarea o hacia lo socioemocional; de tipo dominante o sumiso y comunicación amigable (positiva) o no amigable (negativa).

Estos trabajos así como el de Carter et. al., (1951) fueron los pioneros del análisis funcional de la interacción grupal. Los investigadores de la comunicación han adelantado otros sistemas funcionales (Fisher, 1970; Gouran, 1969; Gouran & Hirokawa, 1983; Mabry, 1975). Se han considerado que intervienen en la comunicación grupal las siguientes funciones: (a) funciones del procesamiento social de la información, las cuales involucran el análisis y la combinación de la información como la generación, la elaboración y la evaluación de las ideas; (b) funciones analíticas que involucran el análisis de las circunstancias y las contingencias que rodean a la situación de toma de decisión; (c) funciones procedurales, abarcando el establecimiento y mantenimiento de procedimientos y reglas para llegar a la decisión; (d) funciones vinculadas a los objetivos, las que pertenecen al establecimiento y monitoreo de los objetivos grupales y valores; (e) funciones sinérgicas, que involucran la coordinación y la motivación de los miembros del grupo y (f) las funciones retóricas, tales como la persuasión, la influencia social, el liderazgo y la visión. Un tema que aporta a este es el de la influencia social. Nemeth et al (1986) opinan que las percepciones, los juicios no son los únicos temas objetos de influencia, sino que aportan pruebas de la influencia de una fuente directamente sobre el modo de pensamiento (convergente o divergente) con el que se aborda la solución de un problema dado. Han mostrado que fuentes minoritarias, contrariamente a las mayoritarias, inducen a los sujetos a generar por sí mismos nuevas respuestas e incluso a elaborar estrategias cognitivas más diferenciadas. Para Moscovici & Personnaz (1980) las ideas nuevas de la minoría generan conflicto e incertidumbre y el sujeto puede decidir: mostrarse sumiso a lo que dice la mayoría o bien mantener su juicio independiente de esta, con lo cual evita la connotación negativa de la sumisión, pero se expone a ser rechazado por el grupo. No obstante para que aparezca la influencia minoritaria se tiene que dar un proceso de validación. Pérez & Mugny (1988) opinan que la validación implica una actividad socicognitiva por la que se cambia el modo de definir las entidades o grupos sociales, se dan otras interpretaciones a los significados o se infieren nuevos

significados de las reacciones sociales. Cuando se dan estas actividades se pone en juego un proceso de descentración sociocognitiva, que conduce a los procesos de innovación y cambio. Estas cuestiones que hacen a los procesos de interacción social han determinado la necesidad de contar con sistemas de observación de las mismas basadas fundamentalmente en la posibilidad de generar categorías de análisis de la comunicación.

Siguiendo la línea del conflicto sociocognitivo en las interacciones de los grupos encontramos los aportes de Roselli et al., (2000) quienes trabajaron con 12 díadas y 12 tétradas en tareas de resolución de problemas en medios cara a cara y mediado por computadora. Analizaron el logro cognitivo y el tiempo de resolución de la tarea. Para ello elaboraron una clasificación de las intervenciones comunicativas (tomando como tal toda expresión que produjeran los sujetos y que hubiese quedado audiograbada o almacenada; independiente de su longitud, cantidad de frases, etc.) en: Cognitiva (intervención o fragmento de intervención que aporte al razonamiento, argumentación o solución de la tarea), Organizativa (toda intervención o fragmento que implica un ordenamiento de la tarea y/o del diálogo), Extracognitiva (sin relación con la tarea a resolver), Cognitiva inespecífica (referida a la tarea cognitiva pero sin contener un razonamiento manifiesto, por ejemplo, consentimientos del tipo “ahá”, “sí”) y Conflicto Cognitivo (intervenciones que evidenciaban un cambio en la direccionalidad del razonamiento). Se toma en cuenta esta clasificación de la comunicación para analizar la cantidad de intervenciones de cada grupo; la proporción de aportes de uno y otro tipo (cognitivos, extracognitivos, organizativos, cognitivos inespecíficos y conflicto cognitivo).

FUNDAMENTOS PARA LA OBSERVACIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN GRUPOS COLABORATIVOS.

Para Hirokawa & Poole (1996), existe un mundo de diferencias entre la resolución de la tarea en forma individual y la resolución de la tarea en forma grupal y esta diferencia estaría dada por la química tan especial que se da entre los miembros, a través de lo cual cada uno es capaz de aportar lo mejor de sí. Además los autores utilizan la metáfora de la comunicación como catalizador de la química social. Este punto de vista es importante porque le da un lugar instrumental a la comunicación y la considera como una herramienta primaria de acción social, la comunicación media los efectos de rasgos, conocimientos, preferencias, características de la tarea, y aporta otras influencias entre los miembros del grupo para la resolución de la tarea. Además brinda los inputs sobre los factores contextuales durante el proceso del grupo. Sin embargo, otros autores (Weldon & Bellinger, 1997) formularon la hipótesis de la inhibición colaborativa como un fenómeno asociado a la dinámica grupal para una tarea de recuperación de memoria, señalando la disrupción en la estrategia generada por la actividad de los otros miembros del grupo. Diehl y Stroebe (1987) señalaron la posibilidad de tres interpretaciones acerca de la inhibición colaborativa: el bloqueo de la producción, la haraganería social (loafing social) y la aprensión a la evaluación. El bloqueo de producción es la hipótesis de que la interacción grupal interfiere en la capacidad de cada individuo para expresar sus ideas. La haraganería social como concepto explica que el esfuerzo individual se reduce cuando los sujetos participan en grupo, y está estrechamente relacionado con el aumento del tamaño del mismo. En general la productividad del grupo excede el promedio del rendimiento individual, pero no llega a ser tan productivo como podría llegar a serlo si los sujetos pudieran incluir sus mejores respuestas y estas fueran consensuadas.

Entender esa química a la cual se refieren Hirokawa & Poole y el fenómeno de la inhibición colaborativa implica identificar para poder observar y analizar los fenómenos psicosociales que se ponen en juego en el proceso de construcción colaborativa. Es entonces cuando consideramos que la *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo* (Mugny & Pérez 1988), brinda una serie de conceptos que pueden ayudar a analizar este proceso que intentamos abordar. Formulan cuatro supuestos necesarios para el mismo: 1. que nada hay humano que no sea social; 2. el hombre se socializa a través de la interacción comunicativa; 3. la comunicación exige la presencia activa del “otro” en nuestra vida; y 4. para que esta comunicación sea constructiva debe crear conflicto.

Consideramos al conflicto como la contraposición de distintos puntos de vista o distintas centraciones, necesario para que exista progreso cognitivo. La fuente de esos conflictos es generalmente situada en las diversas propiedades de los estímulos como la *novedad, su ambigüedad, etc.*, propiedades que efectivamente pueden configurar un conflicto entre respuestas simbólicas incompatibles y, dada la alerta y la activación emocional de una especie de “curiosidad epistémica”, puede desencadenar un comportamiento exploratorio orientado a resolver tal “conflicto conceptual”. Otra fuente del conflicto puede constituir la oposición entre las hipótesis emitidas por el individuo y los observables o constataciones que las invalidan o que inducen a una insatisfacción intelectual (Carugati & Mugny, 1988). Smedslund (1966) opina que estos son más eficaces cuando se inscriben en un conflicto de comunicación social. Podemos mencionar también la teoría de la disonancia cognitiva

(Festinger, 1957), que aporta la imposibilidad para el individuo de mantener dos cogniciones o conocimientos incompatibles entre sí.

A partir de estas cuestiones desarrolladas hasta aquí entendemos la influencia de la interacción social y conflictiva como estructuradora del proceso colaborativo y generadora de soluciones o construcciones nuevas en relación a las que los sujetos logran individualmente. Se está hablando entonces de una co-elaboración que supone que los individuos se hayan implicados en un conflicto sociocognitivo a través del cual confrontaron las respuestas heterogéneas y aquellas incompatibles tanto social como lógicamente. Es necesario cuidar las condiciones en las cuales se da el conflicto para que el mismo conduzca a la producción de un nuevo conocimiento y que éste sea superador del producido individualmente, garantizando de esta manera un progreso sociocognitivo y una disminución de los efectos de la inhibición colaborativa.

Por lo tanto una cuestión básica a considerar dentro del abordaje de la interacción social y el conflicto sociocognitivo en la producción del grupo colaborativo es la comunicación y fundamentalmente poder reconocer sus cualidades con relación a los procesos de influencia y las condiciones de producción en la resolución de tareas.

Considerando la aproximación teórica de la cual se parte y que reconoce la interacción como un proceso que forma el comportamiento humano y por lo tanto que una persona en interacción con otras personas ha de tener en cuenta lo que cada cual está haciendo o a punto de hacer (...) las actividades de los demás intervienen como factores positivos en la formación de su propio comportamiento; ante los actos ajenos una persona puede abandonar una intención o propósito, reconsiderarla, verificarla, cancelarla, intensificarla o sustituirla. Los actos de los demás se incluyen en la decisión de una persona respecto de lo que proyecta hacer, pueden oponerse o impedir el proyecto, exigir una revisión o motivar un planeamiento muy diferente del mismo (Blumer, 1982). Estos aspectos considerados intervienen en el proceso del grupo colaborativo. Los aportes de cada miembro desde sus conocimientos previos y la argumentación y contraargumentación son utilizados para conseguir el consenso del grupo. Se da un proceso de intercambios e interacciones entre los participantes a través de los cuales se producen descentraciones y nuevas centraciones, desequilibrios como consecuencia de conflictos cognitivos y sociocognitivos y reestructuraciones. Los intercambios tienen como objetivo entonces el logro de consensos. El concepto clave para este tipo de procesos es el de conflicto cognitivo y sociocognitivo. Para Carugati & Mugny (1988), la fuente de esos conflictos generalmente está situada en las diversas propiedades de los estímulos, tales como su novedad, su ambigüedad, etc., en la oposición entre las hipótesis emitidas por el individuo y los observables o las constataciones que las invalidan o inducen una insatisfacción intelectual. Para Smeldslund (1966), éstos son más productivos cuando se inscriben en un conflicto de comunicación social. Moscovici & Mugny (1987) y Mugny & Pérez (1988) lo relacionan con los procesos de conversión, que llevan a la aparición de respuestas nuevas (Ehuleche & Terroni, en prensa).

Para la observación, *codificación, elaboración y análisis de los grupos* en condiciones experimentales es necesario tener en cuenta el supuesto de la existencia de dos procesos fundamentales que subyacen a la interacción en grupos en la resolución de problemas: *procesos instrumentales u orientados* a la tarea asociados con el esfuerzo para llevar a cabo la misma, y procesos interpersonales o socioemocionales asociados con las interrelaciones entre los miembros (Bales, 1979). La posibilidad de elaborar un instrumento para la *codificación de los tipos de unidades comunicativas* permitirá *analizar las relaciones entre los tipos de comunicaciones* halladas, su frecuencia y la modalidades que la misma adopta en comunicación *cara a cara* y mediada por computadora y el rendimiento de los sujetos en la *resolución de las tareas*.

CATEGORÍAS DE COMUNICACIÓN EN LAS INTERACCIONES COLABORATIVAS.

El material a ser analizado estaba constituido por las desgrabaciones de las interacciones de la condición cara a cara y los registros de log. de las interacciones del chat provenientes de la interacción comunicativa para la resolución grupal de la tarea de recuperación de memoria (Bartlett, 1932). La población estaba agrupada en pequeños grupos de 5 miembros cada uno.

Este instrumento debería permitir analizar los tipos de emisiones comunicativas producidas en cada grupo durante los intercambios de manera de poder reconocer diferencias si las hubiera y sus posibles relaciones con los logros obtenidos (Ver Anexo 1).

Lo primero que se detecta analizando las emisiones grupales es una secuencia de intervenciones. Denominándose como intervenciones toda expresión que produjeran los sujetos y que haya quedado registrada en la audiograbación o en el log. del chat. Dentro de las intervenciones puede

haber una o más Unidades Comunicativas (UC), definiendo a las mismas como toda intervención o fragmento de intervención emitido durante el proceso de interacción y que tenga sentido y significado en sí misma. Constituyendo según Chomsky (1957) un sintagma nominal.

Se generaron categorías para la clasificación de las unidades comunicativas producidas durante el proceso colaborativo de recuperación del relato. Se hizo una primera clasificación general de las unidades comunicativas en dos grandes categorías: pertinentes y no pertinentes.

1. Pertinentes: UC. de información, razonamiento, argumentación, emocionales, de ordenamiento, vinculado directamente con la resolución de la tarea.

2. No Pertinentes: UC. de información, razonamiento, argumentación, emocionales, de ordenamiento, no vinculado directamente con la resolución de la tarea.

Las unidades comunicativas pertinentes se subdividen en:

1.1 Cognitiva: toda UC. que aporte información, razonamiento, argumentación para la resolución de una tarea.

1.2 Socioemocional (SE): : toda UC. que aporte sentimientos, emociones, valores, estados de ánimo, etc..

“Esto fue todo un éxito”(S)

“Me fui al carajo, no?????”(S)

“Qué onda???” (S)

La categoría cognitiva se subdivide en:

1.1.1. Conceptual (C): contenidos relacionados con la tarea, argumentaciones y contra argumentaciones,

1.1.2. Gestión de tarea: (GT): toda UC. que implique aportes para lograr el consenso de los miembros del grupo para realizar algo de una determinada manera.

“Bueno, entonces sigamos”(GT)

“Contemos lo que no acordamos”(GT)

“Si les parece bien que la 1 ordene” (GT)

La categoría conceptual se subdivide en:

1.1.1.1. Contenidos Novedosos (CN): contribuciones novedosas que los sujetos aportan correspondientes a la tarea.

“Sintieron ruidos...y pensaron que eran de guerra...” (CN)

“Eran varias canoas, una se aproxima a la orilla” (CN)

“...ruidos de remos.” (CN)

1.1.1.2. Contenidos No Novedosos (CNN): sobre el contenido de la tarea pero no aportan novedad.

“Ruidos de remos eran”(CNN)

“Escuchan ruidos de remos”(CNN)

LOS PROPÓSITOS DE ESTA CLASIFICACIÓN.

En general el propósito de la clasificación propuesta apunta a generar categorías para las emisiones comunicativas durante el proceso de interacción grupal (fase 2 de la tarea o sea grupo colaborativo). Esto a su vez permitirá la comparación de las mismas en los dos medios (CMC y CAC) y en diversas tareas.

La primera mirada se dirige a la cantidad de intervenciones producidas por los miembros del grupo. Se registra no sólo la cantidad de intervenciones sino la de unidades comunicativas contenidas en cada una de ellas.

Las categorías pertinente y no pertinente permiten reconocer unidades comunicativas relacionadas con la resolución de la tarea de aquellas que no lo son, y su relación con la riqueza de los medios. En nuestra propuesta de categorización de la comunicación emitida se focaliza y generan subcategorías para lo pertinente. A través de lo cual se ordenan las unidades en dos grandes categorías de comunicación: cognitiva y socioemocional. Esto nos permite describir ciertos fenómenos psicosociales - la conducta desinhibida y otros - que pueden surgir de la interacción de los sujetos a través de estos dos medios. La categoría comunicación cognitiva, se diferencia cualitativamente de la socioemocional, reservada esta última para las emisiones relacionadas con los afectos. En la comunicación cognitiva vinculada a los aspectos racionales se especifica lo conceptual y aquellos relacionados con la gestión de la tarea o logísticos. Se establece a su vez una subcategoría de lo conceptual para reconocer los aspectos novedosos de los que no lo son. Esta clasificación es un primer paso para reconocer indicadores de procesos de descentración y producción de conflicto sociocognitivo. Representados éstos por unidades comunicativas que generan novedad o discrepancia –divergentes, independientes, innovadoras, etc.- y

aquellas que aparecen conforme a las propuestas para el logro del consenso –convergentes, sumisas, conformistas-. Esto permitirá analizar posibles diferencias significativas en relación a la tarea y a los medios.

La riqueza de los medios hace que los mismos sean sincrónicos o asincrónicos, y estas condiciones influyen en los procesos interaccionales. Dicha influencia estaría sobre todo en relación a las tareas logísticas o de gestión para la resolución de la tarea. Esta tipificación de las emisiones comunicativas permitirá hipotetizar la mayor cantidad de intervenciones de tipo gestión de tarea cuanto mayor sea la asincronía del medio. Asimismo la falta de presencia social cuando las restricciones del medio en la comunicación mediada no lo permitan (no percepción de lo no verbal y paralinguístico) hará suponer la existencia de mayor frecuencia de unidades comunicativas tipificadas como socioemocionales. Asimismo, las unidades comunicativas categorizadas dentro de las conceptuales como novedosas indicarían el aporte de lo innovador y su posible vinculación con la generación de conflicto sociocognitivo.

A MANERA DE CONCLUSIÓN.

La propuesta para el análisis de las comunicaciones emitidas en el proceso de construcción colaborativa pretende ser un instrumento de utilidad en el análisis de las interacciones. Además se espera poder reconocer las diferencias en las mismas de acuerdo a la naturaleza de la tarea y a la riqueza de los medios a través de los cuales se da el proceso de mediación. Desde un encuadre teórico que señala el lugar de la emergencia del conflicto sociocognitivo en la resolución colaborativa de las tareas, consideramos a esta una primera aproximación que nos permite identificar los indicadores del mismo, a través de las unidades comunicativas categorizadas como conceptuales novedosas, que suponen opiniones innovadoras con una función disruptiva en el proceso interaccional.

De acuerdo a experiencias previamente reportadas, la naturaleza de la tarea tanto como el medio empleado en la mediación para los grupos colaborativos, influyen en las características de la dinámica grupal. Si bien el instrumento estuvo inspirado en clasificar las unidades comunicativas emitidas durante la resolución de una tarea específica, creemos que las características del mismo que sea utilizado para la clasificación de comunicaciones emitidas en los procesos colaborativos en otros tipos de tareas. Siendo un aporte importante que permite analizar en situaciones particulares la herramienta fundamental de los procesos interaccionales, la comunicación.

Cabe aclarar que este instrumento desarrollado permite registrar las emisiones verbales. No obstante los fundamentos sostenidos para la observación de la comunicación en los procesos grupales, señalamos que la misma media los efectos de rasgos, conocimientos, preferencias, características de la tarea, aporta influencias entre los miembros del grupo. Sin embargo, el instrumento elaborado en este trabajo permite sólo la categorización de la comunicación verbal, queda como desafío para un nuevo trabajo el diseño de una herramienta específica destinada a la comunicación no verbal o paralingüística, considerada ésta como un aspecto importante y complementario de la comunicación verbal en los procesos de influencia social presentes en la interacción social. Si bien algunas de estas cuestiones pueden ser inferidas de las categorías propuestas para el instrumento diseñado.

BIBLIOGRAFÍA.

- Bales, R.F. Interaction process analysis: A method for the study of small groups. Cambridge, MA: Addison-Wesley. (1950^a).
- Bales, R.F. "A set of categories for the analysis of small group interaction". *American Sociological Review*, 15, 257-263. (1950b).
- Bales, R.F. & Strodtbeck, F.L. "Phases in group problem – solving". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 485-495. (1951).
- Bales, R.F. Some uniformities of behavior in small social systems. En G.E. Swanson, T.H. Newcomb & E.L. Hartley (Eds), *Readings in social psychology* (pp. 146-159). New York: Holt. (1952).
- Bales, R.F. The equilibrium problem in small groups. En T.Parsons, R.F. Bales & E. A. Shils (Eds), *Working papers in the theory of action* (pp. 111-161). Glencoe, IL: Free Press. (1953).
- Bales, R.F. Small group theory and research. En R.K. Merton, L. Broom & L.S. Cottrell, Jr. (Eds), *Sociology today: Problems and prospects* (pp. 293-305). New York: Basic Books. (1959).
- Bales, R.F. Interaction process analysis. En D.L.Sills (Ed), *International encyclopedia of the social sciences* (Vol. 7, pp.465-471). New York: Macmillan/Free Press. (1968).
- Bales, R.F. *Personality and interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston. (1970).
- Bales, R.F. & Cohen, S.P. *SYMLOG: A system for the multiple level observation of groups*. New York: Free Press. (1979).

- Bartlett, F.C. Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge, England: Cambridge University Press. (1932).
- Blumer, H. El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método. Barcelona: Hora. (1982).
- Carter, L.F.; Haythorn, W.; Meiorowitz, B. & Lanzetta, J. "The relation of categorizations and ratings in the observation of group behavior". Human Relations, 4, 239-254. (1951).
- Carugati, F. y Mugny, G. La teoría del conflicto sociocognitivo. En G.Mugny & J. Pérez (1988) Psicología social del desarrollo cognitivo. España: Anthropos. P.79. (1988).
- Chomsky, N. (1957). En Stenberg, R. Psicología Cognitiva. Edit. Artmed. Brasil. (1993)
- Diehl, M.; Stroebe, W. "*Productivity loss in brainstorming groups: Toward the solution of a riddle*". Journal of Personality and Social Psychology, 53, 497-509. (1987).
- Ehuletche, A.; Terroni, N. "Grupo nominal versus grupo colaborativo en cara a cara y en comunicación mediada por computadora. Performance en una tarea de toma de decisión". Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias afines. (En evaluación). P. 5. (2001).
- Festinger, L.A. Theory of cognitive dissonance. Evanston, Row & Peterson. (1957).
- Fisher, B. A. "Decision emergence: Phases in group decision – making". Speech Monograph, 37, 53-66.s (1970).
- Gouran, D.S. "Variables related to consensus in group discussions of questions of policy". Speech Monographs, 36, 387-391. (1969).
- Gouran, D.S.; Hirokawa, R.Y. The role of communication in decision- making groups: A functional perspective. En M.S. Mander (Ed.), Communications in transition (pp.166-185). New York: Praeger. (1983).
- Hirokawa,R; Poole, M. Communication and group decisión making. California: Sage. (1996).
- Mabry, E.A. "An exploratory analysis of a developmental model for task-oriented small groups". HumanCommunication Research, 2, 66-74. (1975).
- Moscovici, S.; Mugny, G. Psychologie de la conversión. Etudes sur l'influence inconsciente. Cousset, Deval. (1987).
- Moscovici, S., Personnaz, B. Studies in social influence V: Minority influence and conversion behavior in a perceptual task. En Morales (Coordinador) *Psicología Social*. España: McGraw-Hill. (1980).
- Mugny, G.; Pérez, J. Psicología social del desarrollo cognitivo. España: Anthropos. (1988).
- Nemeth, C. Differential contributions of majority and minority influence. En Morales (Coordinador) *Psicología Social*. España: McGraw-Hill. (1986).
- Pérez, J.; Mugny, G. Minority influence, manifest discrimination and latent influence. En Morales (Coordinador) *Psicología Social*. España: McGraw-Hill. (1990).
- Roselli, N.; Bruno, M.; Evangelista, L. Análisis experimental de la interacción sociocognitiva mediada por sistemas informáticos de intercomunicación escrita. Aplicación al campo educativo. X Congreso Argentino de Psicología: La Psicología en el siglo XXI: vigencia de sus prácticas. Rosario. (2000).
- Smedslund, J. Les origines sociales de la decentration. En F. Bresson & M. De Montmollin (eds.) *Psychologie et épistémologie génétique*, Paris, Dunod. P.80(1966).
- Weldon, M.S.; Bellinger, K. "Collective memory: Collaborative and individual processes in remembering". Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 23 (5) 1160-1175. (1997).

ANEXO 1. PROTOCOLO DE REGISTRO DE COMUNICACIONES EMITIDAS

Condición: Cantidad de intervenciones: Cantidad unidades comunicativas:
 Tarea.....

		PERTINENTE						T.....	NO PERTINENTE	T-----
		COGNITIVO				SOCIOEMOCIONAL	F			
Sujetos	CONCEPTUAL				GESTIÓN DE LA TAREA	F				
	CN*	F	CNN**	F						
1										
2										
3										
4										
5										

• Contenidos Novedosos*

Contenidos No Novedosos**

ELECCIONES PARLAMENTARIAS EN ARGENTINA 2001

Dr. Angel Rodriguez Kauth ()*

RESUMEN:

Se pasa revista al resultado de las elecciones del 14 de octubre de 2001, para renovar parcialmente la Cámara de Diputados y totalmente la de Senadores de la Nación. El autor observa que el único ganador fue el "voto del enojo", ya que limpiando los resultados ofrecidos oficialmente todos los candidatos perdieron, aún los que ganaron. El pueblo expresó su voluntad de cambio al rumbo político y económico del país merced a distintos testimonios electorales.

Palabras clave: Voto enojo, clase política, rumbo económico.

ABSTRACT:

PARLIAMENTARY ELECTIONS IN ARGENTINA, 2001

The outcome of the 2001 Argentinian Parliamentary elections is reviewed. The author claims the only winner was the "angry vote", since all candidates lost, even those who won. In this election people expressed their will to change the political and economical direction of their country.

Key words: "Angry vote", political class, economy.

1-INTRODUCCION:

A poco más de un mes de los trágicos -y de imprevisibles consecuencias para la paz mundial- atentados terroristas que tuvieron lugar en los EE.UU. -el 11 de septiembre- la población argentina fue convocada a elecciones a fin de renovar la composición parlamentaria nacional y provincial, para el 14 de octubre. Si bien entre uno y otro hecho social no existe relación de dependencia alguna, el primero de ellos alcanzó a monopolizar el foco atencional de la población, provocando que se le restara importancia a lo que estaba por ocurrir fronteras adentro del país. Esto último que vengo de afirmar es parcialmente falso, ya que si bien es cierto los atentados no pudieron dejar de concentrar la atención en ellos -por la magnitud, lo sorpresivo y el lugar estratégico en que tuvieron lugar- y, sobre todo, por sus posibles consecuencias ulteriores, sin embargo la realidad es que el proceso electoral argentino estuvo signado por un "clima social" de apatía generalizada por parte del electorado. La argumentación espuria de que un hecho opacaba al otro, fue esgrimida por los políticos profesionales para no quedar descolocados ante una población que les daba la espalda a sus campañas y discursos, ya que entendía que la grave crisis política y económica que atraviesa el país no la iban a solucionar ellos que, para el imaginario social, no representaban otra cosa que "más de lo mismo" de lo que padecemos. Ni siquiera las alternativas electorales no tradicionales, como son las de las múltiples fracciones en que se presentó la izquierda, fueron capaces de llamar suficientemente la atención de la "gente" con poder de voto, salvo un éxito relativo en dos concentraciones urbanas que fueron -hace una centuria- sus bastiones de lucha con el apoyo del proletariado inmigrante de Europa, especialmente españoles, italianos, y polacos. En esta oportunidad, entre Capital Federal y Buenos Aires, duplicaron con creces los votos obtenidos en 1999 y pudieron superar el millón.

Para el segundo semestre del año, Argentina se encuentra atravesando la peor crisis política de su historia, la cual no solamente se manifiesta en el plano institucional republicano y en la de los partidos políticos (1). Para las elecciones presentaba el triste récord de marchar primero en la calificación de "riesgo país" por parte de las consultoras internacionales, por encima de países como Nigeria, Ecuador, Turquía y Rusia, que tienen objetivamente un mayor nivel de miseria poblacional que la Argentina. La única opción visible y viable para emerger de entre la cenizas en que ha quedado reducido el país es asumir propuestas claras que trasciendan la demagogia barata de lo

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

discursos huecos que sean capaces de atraer el consenso hacia la unidad nacional, más allá de las diferencias partidarias que hacen al régimen democrático. Sin embargo, la incapacidad política con que se han movido nuestros gobernantes, los que no pudieron asumir un liderazgo nacional que los haga creíbles -tanto interna como externamente- nos ha conducido a una situación límite en que se ha perdido la confianza del crédito. Por su parte, los políticos de la oposición no han hecho otra cosa que presentarse como "honestos, transparentes y trabajadores", condiciones que son necesarias para la función y que no los distingue del resto.

Al respecto, vaya una anécdota que pinta nuestra realidad política de cuerpo entero. A principios de septiembre, un grupo de investigadores de Ciencias Económicas de la Universidad de Bs. Aires presentó en sociedad un plan económico alternativo para superar la crisis, al que no por casualidad bautizaron como Ave Fénix. Tal propuesta fue hecha para que algún Partido la hiciese suya, ya que ellos no querían implementarla sino solo contribuir modestamente con su sapiencia a salir de la crítica situación en que nos hallamos; no cobraban "derechos de autor" y estaba disponible para quien quisiera estudiarlo, hacerle las modificaciones necesarias y aplicarlo. Pues bien, ningún candidato o Partido se tomó el trabajo de estudiar la propuesta y asumirla como suya; más aún, salvo algunos intelectuales interesados en la problemática, nadie conoce al Plan Ave Fénix.

Más, continuando con el propósito que anima este escrito de realizar el análisis y la lectura de los datos que arrojaron los resultados de la compulsa electoral del 14 de Octubre, debido a que tal tarea sirve para extraer algunas conclusiones parciales acerca del futuro inmediato del país, de los partidos políticos y, particularmente, de una original estrategia que ha tomado el electorado, la cual debiera ser tenida en cuenta por la "clase política" (Mosca, 1884) nacional para modificar sus tácticas de captación de votos y, en lo fundamental, para que no se pierda el sentido republicano democrático y esta haya sido una avanzada en pos del retorno a épocas superadas de dictaduras.

2-METODOLOGIA PARA LEER EL RESULTADO ELECTORAL:

Antes de iniciar la lectura de la dirección de los votos -y de los "no votos"- es preciso aclarar que, es un lugar común en este tipo de análisis, hacerlo comparativamente respecto la elección anterior. Vale aclarar que en este caso tal estrategia metodológica resulta imposible de realizar, ya que las elecciones anteriores -que condujeron a reemplazar al gobierno menemista por otro que aseguraba mayor transparencia en el manejo de la res pública- debido a que la imposibilidad metodológica radica en el hecho de que aquellas fueron elecciones para autoridades del Poder Ejecutivo, en tanto que en estas últimas se trató de elecciones -nacionales también, aunque de orden parlamentario- por lo que cual cualquier comparación que se hiciese resultaría ser -metodológicamente- de un nivel equivocado (Galtung, 1966) para su análisis comparado. Quizás, lo único que sea posible comparar entre ambas elecciones es el estado psicológico que le dio a su voto el elector: mientras en 1999 se lo hizo con esperanzas, en el 2001 se llevó a cabo con desilusión.

Asimismo, vale aclarar que la Alianza UCR-Frepaso, triunfadora en 1999, para el acto eleccionario de 2001 resultó ser un auténtico galimatías, ya que no se presentó unificada y, más aún, en los distritos en que sí lo hacía -como en Capital Federal- sus candidatos a senadores y diputados no pueden ser considerados oficialistas, como consecuencia de que se han convertido en los más acérrimos críticos de la gestión gubernamental. Por otra parte, el peronismo -primera fuerza opositora hasta entonces- tampoco se presentó unificado en todos los distritos, sino que lo hizo con alianzas coyunturales, según la conveniencia estratégica del lugar.

Por tal razón es que solamente nos dedicaremos a hacer la lectura -luego de "limpiar" los datos ofrecidos por el Gobierno y la prensa- únicamente sobre los distritos electorales de mayor "peso relativo" en la estructura política del país. Con tal estrategia, estimamos que será posible llegar a conclusiones relativamente válidas con relación a los resultados que los principales candidatos y referentes políticos obtuvieron en cada uno de ellos. Como ejemplo de la imposibilidad de comparar los resultados de la última elección con los de 1999, solamente anotaremos tres elementos: a) El gobierno no tuvo explícitamente una expresión política que lo respaldara ni se presentaba unívocamente en todos los distritos; b) La primera oposición tampoco tuvo tal característica, ya que se presentó en diferentes alianzas en distintos distritos electorales; y, c) Meses antes de las elecciones apareció una "tercera fuerza" política, la que propugnaba diferentes formas de rechazar a la clase política dirigente, con medidas tales como la abstención de votar, hacerlo en blanco (2) o anular el voto poniendo en el sobre desde un pequeño trozo de

salame hasta papeletas que ya venían impresas por Internet con la propuesta de hacerlo por algún prócer, pasando por la introducción en la urna de leyendas con ácidas críticas sobre los candidatos y hasta proponiendo personajes humorísticos, como fue la realizada de votar por Clemente (3).

Cuando mencionamos la intención de "limpiar" los resultados electorales nos referimos a la necesidad de considerar -más allá de lo que señale la ley electoral vigente- solamente para el análisis la relación entre los votos obtenidos por cada uno de los principales candidatos y el número total de electores que figuran inscriptos en el padrón electoral. De tal forma, se debe recordar que en Argentina existe la obligación de cumplir con el derecho cívico de votar, lo cual es un disparate dentro de la filosofía republicana, ya que los derechos se ejercen por voluntad del ciudadano y no por imposición. Cuando algo se realiza de modo obligatorio deja de ser un derecho para convertirse en un deber y, en el caso que nos ocupa, elegir a los representantes es un derecho del cual gozan los ciudadanos por haberlo adquirido luego de largas y duras luchas sociales y, consiguientemente, no puede ser tratado como una obligación (4).

Por ello es que en la historia electoral argentina, la abstención de votar nunca ha excedido al 20% del padrón en comicios legislativos o presidenciales, lo cual se produce por lo que se conoce como "efecto mortalidad", es decir, ausentismo temporario del lugar de empadronamiento, enfermedad, mortalidad propiamente dicha de algunos inscriptos u otros hechos casuales que les impidieron asistir al comicio; sin embargo, la cifra en 2001 alcanzó el 26%.

Ahora bien, aún cuando la metodología oficial utilizada para computar los resultados electorales es legal en cuanto a sólo considerar los votos "válidos" -ya que la Ley Electoral así lo establece- esto dista bastante de ser legítimo por dos razones: a) el elector se expresa como quiere, es decir, absteniéndose, votando en blanco o anulando su voto, todas ellas son un testimonio de su voluntad cívica; y b) aumenta artificiosamente el caudal de votos obtenidos por los candidatos al no considerar a aquellos que se expresaron de manera diferente a la establecida por la legislación. Esto último trae aparejadas serias consecuencias de legitimidad, ya que como veremos, han habido "triunfadores" con sólo el 11% del favor electoral del padrón, lo cual les resta legitimidad en su representatividad de la voluntad ciudadana.

A las formas mencionadas de rechazar el ejercicio de un derecho, el periodismo rápidamente le adjudicó un calificativo: "el voto bronca". Es decir, la población no solamente está enojada con los manejos políticos y económicos del país por parte de los actuales gobernantes, sino que también está irritada con los políticos profesionales que se sirven de la política para sus intereses personales y que aún no han entendido que la política es una vocación de servicio; esto provoca que no quieran ser cómplices de una nueva estafa al pueblo. Sin embargo, a efectos de realizar un análisis científico del "voto bronca" (5), no se puede tomar como un bloque el rechazo a la política económica -el modelo actual- o el repudio a los políticos, ya que hubieron distritos en que se presentaron políticos a los que se puede llamar como "políticamente incorrectos" y que representaban a diferentes fracciones de la izquierda; estos obtuvieron en un par de distritos un relativamente "buen" caudal electoral, por lo que no se los puede incluir en el mismo paquete de "bronca" hacia los políticos.

2.1-QUIENES AUSPICARON EL VOTO BRONCA:

Fueron ciudadanos jóvenes que presentan un perfil semejante a los de quienes para las elecciones del '99 propusieron la alternativa "501", es decir, viajar a más de 500 kilómetros de su lugar de votación para así justificar la inasistencia al comicio (Rodríguez Kauth, 2000). Según estudios realizados previamente a las elecciones, por diferentes consultoras especializadas en demoscopia para medios periodísticos locales, la intención de anular el voto ascendía a más del 30% de los electores encuestados. Se trata de gente joven -entre 18 y 35 años- con estudios superiores al de la media nacional, que se manejan navegando por Internet y que sienten que los dirigentes políticos no los representan en sus intereses (6). Más bien expresan hartazgo de ser estafados con discursos a los que consideran obsoletos y que no se cumplen cuando llegan al poder. Pero tal hartazgo no es para con la política, ya que no proponen alternativas corporativistas, sino que está dirigido hacia los políticos, personajes de quienes han perdido la esperanza de ser capaces de lograr soluciones viables a la crisis de valores, entre las tantas que vivimos, como ser económicas, políticas y sociales. El hecho elocuente que demuestra que no están en oposición a la política, como así tampoco al sistema democrático, es que utilizaron la herramienta comicial como instrumento para hacer oír su protesta contra los personeros de un sistema político corrupto (Rodríguez Kauth, 2000b) que desatiende las necesidades de la población y que hace

oídos sordos a sus quejas cotidianas que se manifiestan de múltiples maneras a lo largo y a lo ancho del territorio. El sentido de éste voto no debe ser leído como de exclusión o marginamiento del sistema, sino como una forma de demanda de participación política. Con su crítica "pasiva" a la estructura política vigente y al modelo económico en que se sostiene, no pretenden desestabilizar el sistema político democrático. Una de las demandas mejor expresadas en estudios preelectorales es la de la eliminación de los cargos políticos superfluos (7), a lo que suman un reclamo urgente de modificación del rumbo económico impuesto al país durante el último semestre, que condena a la pobreza y marginación a amplios sectores poblacionales (Minujín y Kessler, 1995).

Un dato relevante acerca de que el "voto bronca" representaba un voto contra el gobierno lo ofrecen los estudios preelectorales de las empresas consultoras; ellas observaron que aproximadamente el 20% de los que dijeron que iban a anular su voto, en las elecciones anteriores lo habían hecho por el peronismo, mientras que tal cifra alcanza una dimensión inusitada en el caso de quienes habían votado por la Alianza: los dos tercios de aquél electorado. Vale decir que el fraude del discurso había sido percibido por la población.

El sentido político de su propuesta al solicitar "anular" el voto, es distinto al de votar en "blanco", ya que sobre tal práctica la Argentina ha tenido una larga experiencia que duró todos los años en que el peronismo estuvo proscripto de las compulsas electorales por dictaduras militares que así lo dispusieron. En aquellos momentos, el voto en blanco era el arma que utilizaba el electorado peronista -y no peronista también, pero que no estaba de acuerdo con tal práctica antidemocrática- para demostrar su disgusto por la proscripción. Sin embargo, normalmente siempre existe un porcentaje ínfimo de votos en blanco a la hora del recuento de boletas.

Más allá de la propuesta de anular el voto, es necesario tener presente que si se toma en consideración lo expresado anteriormente de que el oficialismo no estuvo representado -más que en algunas expresiones locales mínimas- el volumen del "voto bronca" aumenta considerablemente, pudiéndose estimarlo en superior al 90% del electorado potencial, cosa que se ratifica con el escaso caudal electoral del Partido conducido por Cavallo, que es el único que avaló sin tapujos a la política del gobierno nacional.

3-LEYENDO LOS RESULTADOS:

En la Capital Federal, distrito con 2.572.268 electorales, solamente votaron algo menos de las tres cuartas partes -72.06%- mientras que anularon su voto el 23.36% y lo hicieron en blanco el 3.95% del total. Vale decir, solamente se expresaron con voto "positivo" -tal como lo define la Ley electoral- el 44.75%. De tal manera, los dos senadores -de los cuales Rodolfo Terragno es la figura más representativa de ambos- que se incorporan a la Cámara Alta por la Alianza, solamente alcanzaron el 11.11% de los ciudadanos empadronados, contra el 21.43% que les adjudica la Ley. Si se aplica un test estadístico no paramétrico de significación de las diferencias entre ambos valores, se podrá observar que las mismas no son fruto del azar sino de un factor que operó en la voluntad de los electores y que bien puede ser definido como "voto bronca". Y, lo más atrabiliario es que el tercer senador -por la minoría, según lo establece la reforma constitucional de 1994- llegó al 6.72%, aunque los cómputos oficiales le adjudiquen el 12.91%.

Vale hacer notar que Terragno (8) fue Ministro Jefe de Gabinete del gobierno de De la Rúa durante algo más de un año, hasta que literalmente aquél lo echó del Gobierno por las severas disidencias que planteaba ante el no cumplimiento de los gobernantes con el programa político que los llevó a ser Gobierno. Asimismo, el Senador por la minoría -el socialdemócrata Alfredo Bravo- también formó parte de la coalición gobernante, aunque se alejó de la misma en su carácter de Diputado Nacional en repudio a la política económica gubernamental, eligiendo como destino de la diáspora una nueva agrupación política encabezada por la Diputada Nacional Elisa Carrió -también disidente de la Alianza y que fue dirigente del radicalismo en el Chaco- quién ha hecho de la lucha contra la corrupción dentro del propio gobierno del cual formó parte, su principal bandera de lucha y de atracción sobre sectores disconformes del electorado que no estaban dispuestos a expresar su desazón con el voto "bronca" y que tenía la alternativa de esta nueva opción llamada Alternativa para una República de Iguales (ARI).

Más, en éste distrito se produjo un hecho curioso por el cual decíamos que no se puede acumular como "voto bronca" a todos los que votaron contra el Gobierno, o que prefirieron la fórmula combinada de abstención, nulidad o blanco. Tal fenómeno se observa en la elección de diputados nacionales y vino de la mano de la izquierda, que durante los últimos años no logró representatividad parlamentaria debido, fundamentalmente, al fraccionamiento de la misma. En

esta oportunidad apareció un Partido nuevo, con no más de tres meses de antigüedad - Autodeterminación y Libertad- cuyo referente principal es el ex Diputado Nacional -1989 a 1993- Luis Zamora y que solamente se presentó en éste distrito. Se trata de un caso interesante para el análisis político, ya que obtuvo el 5.17% de los votos "limpios" y con ellos ingresaron dos diputados, ya que fue acompañado por Marta Castaño en su reingreso a la Cámara.

Zamora es un caso atípico en la "clase política" vernácula, ya que a contrapelo de lo que hacen el resto de los políticos, cuando debió abandonar su banca -1993- renunció a la jubilación de diputado que le correspondía (9) y se dedicó a vender libros en forma domiciliaria, pese a su condición de abogado, ya que como el mismo confesara: "¿quién va a contratar a un trostkista para que lo defienda?". Esta sencilla conducta lo convirtió en un candidato creíble y, pese a sus esfuerzos por unificar a los diferentes sectores de la izquierda, como no pudo alcanzar su propósito creó un nuevo Partido. Este caso es demostrativo de que cuando se mantiene una conducta coherente y limpia, quienes coinciden -aunque sea relativamente con sus programas políticos- lo acompañan con su voto y testimonian su "bronca" de una manera positiva, saliéndose de las estructuras partidocráticas tradicionales para llevar sangre nueva al Congreso y darles la espalda a los políticos que mucho hablan de transparencia, pero a la hora de cobrar sus dietas, todos tienen jubilaciones de privilegio previas, que no son precisamente las que cobra el pueblo trabajador a la hora de jubilarse.

Asimismo, debe hacerse notar que si la izquierda porteña se hubiese unido, los seis Partidos (a más de A. y L. el Humanista, de los Trabajadores Socialistas, Obrero-MAS, Izquierda Unida -que es hegemonizado por el Comunista- y Socialista Auténtico) en que se dividió por cuestiones de oportunismo -dicho esto en el sentido que le da Ferrater Mora (1971)- egoísta de sus dirigentes, entonces hubiesen superado el total de la lista ganadora -la de la Alianza (10)- con el 11.31% contra el 9.92% de aquella.

Al pasar al distrito electoral más numeroso, la Provincia de Buenos Aires, que tiene algo menos de la mitad del total del padrón electoral nacional, es posible observar un fenómeno semejante al anterior. Vale decir, para diputados nacionales el no voto sumado al voto "negativo" fue del 49.26%, en tanto que para senadores nacionales bajó al 43.21%. Esta diferencia puede obedecer al prestigio con que venían revestidos los dos principales referentes del justicialismo y del radicalismo (12).

De todas formas, al hacer la "limpieza" de las cifras oficiales se ve que el 37.55% que se le adjudica a Duhalde se ve reducido a sólo el 21.88%, a la par que el 15.00% que se le otorga a Alfonsín disminuye al 8.57%. Las diferencias halladas para ambas cifras son estadísticamente significativas si se les aplica un sencillo test estadístico, como es el de ji-cuadrado, para evaluar las diferencias de porcentajes, al nivel del 0.05. Vale decir, ellas no obedecen a las leyes del azar, sino que la intervención del proceso de limpieza de los mismos ha operado de modo significativo para que tales reducciones tuviesen en consideración al "voto negativo", cuya elocuencia es imposible dejar de considerar.

En otro de los distritos con más de dos millones de electores, la Provincia de Córdoba, en donde su Gobernador -José M. de la Sota- viene de realizar dos ejercicios electorales durante el año, con un notable éxito para su Partido Justicialista -aliado a un sector de Cavallo- (13) se observa que el 45.65% de los empadronados votaron de modo "positivo", es decir, a alguna de las listas de candidatos a senadores o diputados nacionales. Lo que resulta curioso es que frente a los arrolladores triunfos de hace menos de seis meses, en esta oportunidad haya obtenido, luego de la "limpieza", solamente el 16.06%, en tanto que el segundo -la Unión Cívica Radical que venía en franca caída en aquellos comicios- obtuvo el 14.90%.

A su vez, la Provincia de Santa Fe, con 2.200.000 electores fue un caso paradigmático del "voto bronca": solamente hicieron un voto "positivo" algo más de un tercio de los votantes -el 35.36%- y, limpiando los votos obtenidos por el Partido "triunfador" nos encontramos que el Justicialismo santafecino logró solamente el 15.45% de aquellos. Cabe hacer notar que éste fue el distrito donde el auténtico ganador fue el "voto bronca", por amplia diferencia.

4-LAS URNAS HABLARON. CONCLUSIONES:

Si se observa con criterio anatómico la conformación física de una urna electoral, se verá que ésta tiene una boca -ranura- por donde se introduce información referida a la voluntad de decisión política de los electores. Y, a la vez, esa misma boca luego de diez horas de comicio "habla", comunica a la población -y en especial a los políticos- cual fue el sentido de la voluntad de los electores. En

su decir las urnas no se equivocan, simplemente hacen públicos los contenidos de la información recibida. En esos dichos, las urnas expresaron que hubo un gran derrotado, cual es el proyecto o modelo económico gubernamental que no alcanzó a obtener el 10% de los votos, los que estaban representados por las listas que apoyaba el Ministro de Economía -D. F. Cavallo (14)-. Sin embargo, como no hay "peor sordo que el que no quiere oír" a una semana de conocidos los resultados, el Presidente salió a la palestra a afirmar que habían sido derrotados sus aliados y su propio Partido Radical, es decir, a confesión de partes -de que es sordo- relevo de pruebas.

Más allá de las afirmaciones presidenciales -que cada día gozan de menor confiabilidad en la ciudadanía- debe tenerse presente -a la luz de los "votos negativos"- que el otro gran derrotado ha sido la credibilidad en la clase política, la cual sufrió un fortísimo rechazo en los grandes distritos electorales. Más, esto mismo no ocurrió en los pequeños distritos, dónde todavía existe la práctica "clientelista" que se testimonia a través de "favores" prestados de diferentes maneras a los electores, lo que ya hemos definido como la teoría del morral (Rodríguez Kauth, 1987) (15). Este fenómeno político ya lo describió Marx (1854), con relación al triunfo de Luis Bonaparte que, según su análisis, se asentó en la dádiva de "salchichón y vino" al campesinado. En la actualidad no se utiliza el salchichón, pero sí el vino acompañado de las prebendas como son el acomodamiento en cargos públicos, la provisión de viviendas, etc.

Cuando afirmamos que la clase política fue el otro gran derrotado queremos significar que, más allá de sus rechazos verbales al modelo económico en vigor, la "gente" pretende cambios profundos no solamente de la dirigencia, sino el sistema político y en el rumbo -si es que se le puede llamar así a navegar como en la leyenda escandinava del Mar de los Sargazos- económico, sobre el cual reclama a gritos -esto no es una figura metafórica- urgentes rectificaciones que mejoren la calidad de vida de la población. Sin embargo, en lo político, tal pretensión de profundidad no alcanza a tocar los basamentos democráticos y republicanos del mismo, sino que solamente apunta a lograr que la clase política reduzca sus excesivos gastos y, poniéndose a la altura de las circunstancias económicas que vive la población, tenga gestos políticos de austeridad; tales como -solo por nombrar algunos- dejen de recibir pasajes aéreos gratuitos; pierdan la potestad de otorgar "pensiones graciabiles" (16); no tengan el privilegio de no pagar sus llamadas telefónicas ni los periódicos de los que reciben la mayoría que se publican; y, fundamentalmente, según lo expresan estudios demoscópicos, que de una vez por todas se elimine el perverso sistema de "listas sábanas" en la elección de legisladores, tema sobre el cual ya nos hemos expresado suficientemente en otro lugar (Rodríguez Kauth, 1997).

En definitiva, la situación política -que arrastra a lo económico y social- del país presenta un panorama complicado en tanto y cuanto los gobernantes no quieren oír la voz de las urnas y, si no lo hacen, no podrán modificar el rumbo económico que nos arrastra al fondo de un abismo, con lo cual el territorio se está convirtiendo en un polvorín presto a estallar en cualquier momento, ya que las condiciones de injusticia social que se viven son intolerables para la población que se ve sometida a la exclusión social y a la consecuente situación de hambruna.

5-POST SCRIPTUM:

La lectura que hemos realizado hasta aquí tuvo en la realidad social, política y económica el desenlace previsible. Rápidamente anotaremos que el Gobierno fue absolutamente incapaz de leer el mensaje de las urnas expresado en el "voto bronca". A principios de diciembre, en el autismo que lo ha caracterizado durante sus dos años de gestión -que en política difiere a la caracterización psicopatológica- ya que es el resultado de actuar a espaldas de la voluntad popular, se tomaron una serie de medidas económicas que condenaban definitivamente al hambre, la miseria, el malestar (Freud, (1930) y la indignidad de la población. Con las mismas, en aras de "honrar la deuda externa de la Nación" -De la Rúa dixit- se congelaron los depósitos bancarios de los ahorristas a la par que se prohibía el retiro de los salarios de los bancos a los trabajadores que habían cobrado los mismos hasta en un máximo de 250 dólares semanales. Todo esto -unido a otras acciones tendientes a proteger al sistema financiero y bancario en desmedro de la producción nacional y del bienestar de los trabajadores- produjo una revuelta popular a lo largo y a lo ancho del país, la cual se expresó con una metodología original. Mediante el batir de cacerolas -por ello se lo conoce como "cacerolazo"- y otros instrumentos que produjesen ruido, los pobladores se convocaban en las calles para protestar contra lo que ya no se podía tolerar.

De tal suerte, el 20 de diciembre, tras una brutal represión policial que dejó un saldo de 28 muertos, centenares de heridos y miles de detenidos, De la Rúa debió renunciar y su Ministro de

Economía intentó huir del país, aunque a éste se lo prohibió la justicia por las causas abiertas en su contra. Según la Constitución nacional, debía reunirse la Asamblea Legislativa en 48 horas para designar un nuevo mandatario, figura que recayó en un político del interior que no cuenta con el aval de la mayoría parlamentaria justicialista, pese a gobernar una Provincia en nombre del peronismo. Duró una semana en el cargo. Nuevamente los cacerolazos derrocaron al gobierno por desacuerdo con figuras prontuariadas por corrupción que había nombrado en su equipo gubernamental. El 1° de enero de 2002 la Asamblea Legislativa designó un nuevo gobierno encabezado por E. Duhalde, el cual pareciera que está escuchando las voces del pueblo y ha convocado a romper con el perverso y viejo pacto entre el gobierno y los grupos financieros y bancarios que han dirigido la economía y los destinos del país, para reemplazarlo con un pacto con los sectores de la producción, es decir, trabajadores y empresarios para solucionar la crisis en que caímos.

Debe tenerse en cuenta que el pueblo soberano no solamente volteó a un par de gobiernos con sus manifestaciones callejeras, logró algo mucho más importante -que se asemeja a una revolución- como es haberle dicho ¡basta! a un modelo económico miserable impuesto por los mandantes del imperiocapitalismo (Rodríguez Kauth, 1994) y a un sistema político cómplice de aquel. Lo cual no es poco.

BIBLIOGRAFIA:

- FERRATER MORA, J.: (1971) Diccionario de Filosofía. Sudamericana, Bs. Aires.
- FREUD, S.: (1930) El Malestar en la Cultura. Amorrortu, Bs. Aires, 1986.
- GALTUNG, J.: (1966) Teoría y Método de la Investigación Social. Eudeba, Bs. Aires.
- MINUJIN, A. y KESSLER, G.: (1995) La Nueva Pobreza en la Argentina. Planeta, Bs. Aires.
- MARX, C.: (1854) El 18 Brumario de Luis Bonaparte. Espasa-Calpe, Madrid, 1992.
- MOSCA, G.: (1884) La Clase Política. Fondo de Cultura Económica, México, 1984.
- RODRIGUEZ KAUTH, A.: (1994) Lecturas psicopolíticas de la realidad nacional desde la izquierda. CEAL, Bs. Aires.
- RODRIGUEZ KAUTH, A.: (1987) "Interpretación psicosocial de la corrupción política a partir de la práctica amoraladora". Archivos Brasileiros de Psicología, Vol. 39, N° 4.
- RODRIGUEZ KAUTH, A.: (1997) De la Realidad en que Vivimos... y otras cosas. Red de Editoriales Universitarias, San Luis.
- RODRIGUEZ KAUTH, A.: (2000) "Argentina tras las elecciones". Revista Iniciativa Socialista, Madrid, N° 56.
- RODRIGUEZ KAUTH, A.: (2000b) El Discurso Político (La caída del pensamiento). Espacio Editorial, Bs. Aires.

DESARROLLO SIMBÓLICO EN NIÑOS PEQUEÑOS: FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COMPRENSIÓN Y EL USO DE OBJETOS SIMBÓLICOS

Olga Peralta de Mendoza(, María del Rosario Maita y Analía Salsa)

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET-UNR)_

Resumen

Todas las culturas humanas poseen una variedad de símbolos que apoyan la cognición y la comunicación (letras, números, fotos, mapas, etc.). Una tarea universal en los primeros años de vida es comenzar a dominar los sistemas y objetos simbólicos necesarios para una participación plena en la cultura. De acuerdo a un modelo teórico reciente sobre la comprensión y el uso de símbolos (DeLoache, 1995), varios factores actúan en conjunto afectando este proceso: similitud física, instrucción o información, y experiencia previa. El propósito fundamental de este artículo es presentar y revisar este modelo y discutir investigaciones en el campo del desarrollo cognitivo temprano que lo apoyan y muestran cómo los factores mencionados influyen en la comprensión y utilización de objetos simbólicos, como maquetas y fotografías, por parte de niños pequeños.

Abstract

All human cultures have a variety of symbols that support cognition and communication (letters, numbers, pictures, maps, etc.). A universal task during the first years of life is to begin to master the symbolic objects and systems necessary for a full participation in the culture. According to a recent theoretical model concerning comprehension and use of symbols (DeLoache, 1995), various factors act in concert affecting this process: physical similarity, instruction or information, and previous experience. The main purpose of this article is to present and review this theoretical model and to discuss research in the field of early cognitive development that support this model and show how the mentioned factors influence young children's comprehension and use of symbolic objects like scale models and pictures.

Introducción

La invención de símbolos jugó un rol vital en la evolución de la humanidad, y los símbolos juegan un rol vital en el desarrollo ontológico de los niños. Todas las culturas humanas poseen una inmensa variedad de artefactos y sistemas simbólicos que apoyan la cognición y la comunicación como letras, números, diseños, fotografías, mapas, etc. Como Vygotsky (1978) subrayó, muchos símbolos sirven como herramientas cognitivas: iluminan la memoria, archivan datos y transacciones, facilitan el planeamiento, etc. Los símbolos posibilitan además la adquisición de conocimientos a través de experiencias indirectas ya que proveen información acerca de hechos y entidades a los que no se tiene acceso directo, lo que amplía enormemente las oportunidades de aprendizaje.

Una tarea universal en los primeros años de vida es comenzar a dominar los sistemas y artefactos simbólicos necesarios para una participación plena en la cultura. Nuestro interés en el presente artículo radica precisamente en el advenimiento y curso temprano de este aspecto crucial del desarrollo cognitivo.

El término símbolo ha sido usado de diferentes modos en distintos campos. En el marco de este trabajo definimos a los símbolos como “aquellas entidades que alguien propone para representar una cosa a partir de algo diferente” (DeLoache, 1995, p. 67). Acorde a este concepto, virtualmente cualquier cosa puede convertirse en un símbolo o en un referente. El corazón de una relación simbólica es intrínsecamente abstracto, siendo factor necesario y suficiente que una persona estipule que algo, en alguna forma, puede tomar el lugar de otra cosa.

En cada cultura existen diferentes clases de símbolos. Algunos símbolos, como ciertas figuras religiosas, son comprendidos principalmente por poseer una evocación emocional sin tener un contenido específico. Los sistemas simbólicos, como la escritura o los sistemas numéricos, son conjuntos de símbolos carentes en sí mismos de significado intrínseco pero que proveen información cuando son combinados de modo sistemático. Los artefactos u objetos simbólicos son representaciones de entidades reales que contienen y transmiten información específica. Algunos de estos símbolos, como los modelos a escala y fotografías, son altamente icónicos mientras que otros, como por ejemplo los mapas, son representaciones más abstractas de sus referentes. Este artículo se centra en esta última categoría, el desarrollo de la comprensión y el uso de objetos simbólicos por parte de niños pequeños.

Si bien la capacidad para comprender y utilizar objetos simbólicos se desarrolla en todos los niños normales, los pasos iniciales en esta adquisición pueden llegar a ser muy inciertos. De acuerdo a un modelo teórico reciente sobre la comprensión y el uso de símbolos (DeLoache, 1995) varios factores actúan en conjunto afectando este proceso. Uno de estos factores está determinado por la similitud o iconicismo entre el símbolo y su referente. Otro factor está dado por la cantidad de información suministrada al niño acerca de la relación simbólica, aspecto que se conoce con el término instrucción. La experiencia previa, general o específica, que tiene el niño con símbolos también es un factor importante. El propósito fundamental del presente artículo es realizar una revisión crítica del este modelo teórico discutiendo diferentes investigaciones que muestran cómo estos factores influyen en la comprensión y utilización simbólica de objetos como los modelos a escala o maquetas y fotografías.

Investigaciones sobre desarrollo simbólico temprano

Con el fin de estudiar los pasos iniciales en el desarrollo de la comprensión y el uso de objetos simbólicos, DeLoache y colaboradores realizaron una serie de investigaciones empleando fundamentalmente maquetas y fotografías.

Estos estudios utilizan un juego sencillo en el que los niños observan a un experimentador esconder un juguete en miniatura en un lugar determinado de una maqueta que representa una habitación real contigua amoblada como la sala de una casa. Se le pide luego al niño que encuentre un juguete similar, pero de tamaño mayor, en el lugar correspondiente pero en la habitación real. A continuación, el niño debe volver a la maqueta a buscar el juguete que originalmente vio esconder. Este último paso es importante para asegurarse que una pobre ejecución en la búsqueda en la habitación no se deba a un olvido en la ubicación original del juguete en miniatura o a una falta de motivación en el juego.

Para tener éxito en esta tarea el niño debe: 1. reconocer la correspondencia simbólica entre la maqueta y su referente; 2. mapear los elementos de un espacio en aquellos del otro espacio, y 3. usar el conocimiento de dónde el juguete pequeño fue escondido para inferir dónde buscar el juguete más grande. En resumen, si el niño comprende la relación símbolo-referente puede utilizarla para resolver el problema que se le presenta (encontrar el juguete).

Los resultados de numerosos estudios realizados con esta prueba revelaron un súbito cambio en la capacidad simbólica de los niños entre los 2 años y medio y los 3 años de edad (e.g., DeLoache, 1987, 1989, 1991). A los 3 años, los niños fueron capaces de reconocer la relación simbólica maqueta-habitación, mientras que los niños sólo 6 meses menores no lo lograron. Esta limitación en la capacidad simbólica del grupo de niños más pequeños revela que los niños pensaron al modelo en un sólo sentido:

como un objeto. Sin embargo, las maquetas son también símbolos de la entidad que representan; entonces, es posible responder al contenido simbólico de la maqueta o a la maqueta como objeto en sí mismo o a ambos. Los niños pequeños no muestran esta flexibilidad, cuando se encuentran frente a una maqueta tienen grandes dificultades en apreciar esta naturaleza doble. La comprensión de la función simbólica de las maquetas requiere así de lo que DeLoache (1987) ha llamado representación dual.

Ahora bien, si las características físicas de la maqueta, su naturaleza tridimensional, dificultan la detección de su naturaleza simbólica, se predijo que si la información acerca del lugar donde fue escondido el juguete se suministraba con fotografías, la performance de los niños de 2 años y medio de edad debería mejorar (DeLoache, 1987, 1991; DeLoache y Burns, 1994). A pesar que una fotografía es también un objeto, típicamente no tiene otro rol más que el ser una representación de otra cosa. En consecuencia, no requiere representación doble. Los resultados mostraron una mejora significativa en la ejecución, confirmando la hipótesis de que las dificultades de los niños de 2 años y medio de edad en la prueba con maquetas se originan en la necesidad de mantener una orientación doble hacia ella.

En estudios posteriores se demostró que a los 2 años y medio de edad, los niños pueden comprender la relación maqueta-referente siempre que se les presenten ciertas “condiciones facilitantes”. Una de estas condiciones estaría dada por la similitud perceptual, esto es el grado en que el símbolo (maqueta) es físicamente similar a su referente (habitación). La experiencia previa con símbolos también es un factor que facilita la detección de esta relación simbólica. Por último, la instrucción o cantidad de información que un adulto suministra a los niños acerca de la relación entre el símbolo y su referente influye en dicha comprensión.

La similitud perceptual símbolo-referente

La similitud perceptual o iconicismo símbolo-referente facilita la comprensión y el uso de las maquetas por parte de niños pequeños (DeLoache, Kolstad y Anderson, 1991; Marzolf y DeLoache, 1994; DeLoache, Peralta de Mendoza y Anderson, 1999). Cuanto más físicamente similar sea un modelo a escala al espacio mayor que representa, más fácilmente los niños podrán detectar la función simbólica del mismo. Este supuesto se basa en diversas investigaciones sobre razonamiento por analogía, en las cuales la similitud perceptual ha demostrado tener un importante efecto en el reconocimiento de analogías entre diferentes entidades (Gentner, 1989; Loewenstein y Gentner, 2001).

Por ejemplo, DeLoache, Kolstad y Anderson (1991) investigaron el rol que cumple la similitud perceptual en la comprensión y el uso de maquetas por parte de niños entre 2 años y medio y 3 años y medio de edad examinando los efectos de tres tipos de similitud física: entre los objetos de cada uno de los espacios, entre sus paredes y la similitud en tamaño entre ambos. Para estudiar el impacto de esta última condición se construyó una habitación de aproximadamente el doble del tamaño de la maqueta; para las restantes condiciones experimentales, se empleó el modelo a escala y la habitación real de la prueba estándar.

Estos estudios mostraron que los niños más pequeños (2 años y medio) eran capaces de detectar la correspondencia simbólica entre ambos espacios sólo gracias a la combinación de altos niveles de similitud perceptual (objetos y paredes altamente similares y espacios pequeños similares en escala). A los 3 años, los niños fueron exitosos en la tarea con niveles moderados de similitud (pueden trabajar con dos espacios no similares en escala), y a los 3 años y medio de edad con niveles más bajos (detectan la relación simbólica aunque los objetos de la maqueta y la habitación real no sean perceptualmente similares).

En suma, este estudio demuestra que cuanto más pequeño sea el niño más necesita percibir la similitud física entre la maqueta y su referente para detectar dicha relación simbólica. Con la edad, los niños dependen menos de la similitud física para comprender la relación de representación entre ambos espacios.

Diferentes niveles de experiencia simbólica en la comprensión temprana de símbolos

La experiencia que tiene el niño con símbolos es otro factor que influye en la comprensión infantil de las relaciones símbolo-referente, ya sea la experiencia simbólica general, ligada a la edad y a factores madurativos, como la experiencia previa específica con símbolos muy similares en contextos particulares.

El efecto de la experiencia simbólica general es apoyado por estudios que han encontrado grandes diferencias de acuerdo a la edad de los niños en la ejecución de tareas con símbolos (DeLoache, 1987, 1991; DeLoache, Peralta de Mendoza y Anderson, 1999). La edad influye en el progreso evolutivo de los niños, incluyendo las habilidades verbales y de control cognitivo sobre la conducta. También ejerce una influencia relevante la calidad y cantidad de experiencias en actividades simbólicas tan comunes en la vida de los niños como el juego dramático, la interacción con libros y revistas con figuras, la exposición a la televisión o a los medios escritos. A mayor edad, entonces, más experiencia habrá tenido un niño con diferentes representaciones simbólicas.

Con respecto al efecto de la experiencia simbólica específica, el mismo ha sido claramente establecido en una serie de estudios de transferencia (DeLoache, 1991; Marzolf y DeLoache, 1994; Troseth y DeLoache, 1998; Peralta de Mendoza y Salsa, 2001). La hipótesis central de estos estudios es que la apreciación de una relación símbolo-referente relativamente sencilla para los niños de determinada edad, los ayudará posteriormente a comprender relaciones simbólicas más complejas. El grado de dificultad en estas pruebas ha sido controlado a partir de diferentes variables. Por ejemplo, en uno de estos estudios Marzolf y DeLoache (1994) variaron el grado de dificultad de la tarea en función del nivel de similitud perceptual maqueta-habitación. Un grupo de niños de 2 años y medio de edad resolvió primero la prueba con dos espacios similares en escala (en la cual normalmente son exitosos) para luego resolver la tarea más compleja con una maqueta y la habitación real que ésta representa (la cual, en principio, no pueden resolver). Un grupo control recibió ambos días esta prueba más compleja. La performance del grupo de transferencia en la prueba más difícil (día 2) fue significativamente superior a la del grupo control tanto el primer día (65% vs. 27%) como el segundo (65% vs. 35%). Estos resultados indican que la experiencia con los procedimientos generales por sí sola no es suficiente para aprender y transferir una relación simbólica; la transferencia sólo es posible gracias a la comprensión inicial de una relación símbolo-referente relativamente sencilla para los niños.

En esta investigación un segundo experimento fue diseñado para testear efectos similares en niños mayores. Se trabajó con niños de 3 años de edad siendo otra vez la similitud física manipulada, esta vez en relación a la similitud de los objetos de ambos espacios (color, material, etc.). Al grupo experimental se le administró el primer día la prueba maqueta-habitación con objetos similares, y el segundo día con objetos disímiles. El grupo control recibió la prueba más difícil ambos días. Nuevamente, la performance del grupo de transferencia en la prueba más compleja con objetos no similares fue significativamente mejor a la ejecución del grupo control ambos días.

Efectos de aprendizaje y transferencia también pudieron observarse al variar el tipo de objetos simbólicos, por ejemplo, se investigó la transferencia desde un medio simbólico altamente icónico (una maqueta) hacia uno más abstracto, un mapa. El mismo constituía una vista aérea de la habitación. Se trabajó con niños de 2 años y medio de edad quienes resolvieron el primer día la prueba con espacios de escala similar, en la cual a esta edad son exitosos, seguida de una prueba con un mapa (el experimentador indicaba en el mapa donde se encontraba escondido el muñeco). En el segundo día el grupo de transferencia tuvo una performance mejor que el grupo control (78% vs. 38%) demostrando que la comprensión de un tipo de símbolo facilita también la apreciación de otro objeto simbólico de diferente clase.

El nivel de instrucción o información y su interacción con otras variables

La instrucción se define como la cantidad de información que un niño precisa para comprender la relación que une un símbolo a su referente. Se ha demostrado que la instrucción influye en la capacidad de los niños para detectar exitosamente y utilizar una relación simbólica (DeLoache, 1989; DeLoache, Peralta de Mendoza y Anderson, 1999; Peralta de Mendoza y Salsa, 2001).

En un estudio en el que se examinó el rol de la instrucción en el entendimiento temprano de símbolos (DeLoache, Peralta de Mendoza y Anderson, 1999) se comprobó que las instrucciones interactúan con otras variables como la edad y la similitud física. Cuanto menor sea el niño, necesitará instrucciones más detalladas y completas y mayor similitud física entre el símbolo y su referente para comprender una relación simbólica. Por ejemplo, para poder detectar la relación maqueta-referente, los niños de 3 años necesitan información explícita acerca de la existencia y naturaleza de dicha relación si los espacios utilizados no son similares en escala (maqueta-habitación real). Sólo aumentando el grado de similitud física (escala similar) es posible disminuir la cantidad de información (instrucciones mínimas).

Otro trabajo que se inscribe en esta línea fue realizado por Peralta de Mendoza y Salsa (2001). En tres estudios se varió la cantidad de información suministrada a los niños, la edad de los niños y su experiencia específica previa con el mismo tipo de símbolo. En los tres experimentos se utilizaron dos espacios de escala similar lo que permite estudiar el desarrollo de esta comprensión en niños menores de 3 años. En el primer experimento, se comparó la performance de 2 grupos de niños de 2 años y medio de edad en dos pruebas con escala similar, una con instrucciones mínimas y la otra con instrucciones completas. En la prueba con instrucciones completas los niños tuvieron una performance superior a la de los niños con instrucciones mínimas. Esto demuestra que a esta edad la percepción de la similitud entre un símbolo y su referente no garantiza que los niños puedan detectar la relación simbólica, sin que un adulto les suministre apoyo en la forma de información completa. En un segundo experimento se trabajó con niños de 3 y 2 años y medio de edad en una prueba con instrucciones mínimas y escala similar. Sólo los niños mayores pudieron detectar la relación simbólica: por lo tanto, con el desarrollo, y en parte debido a un incremento con la edad de la experiencia simbólica general, menos apoyo externo es necesario para la comprensión de una relación símbolo-referente. Finalmente, se examinó si la

experiencia específica previa en una prueba con instrucciones completas produce un efecto en la performance posterior de los niños de 2 años y medio con instrucciones mínimas y escala similar. Un grupo control recibió la prueba con instrucciones mínimas los dos días. Los resultados de este estudio mostraron efectos de aprendizaje y transferencia de una prueba más sencilla con instrucciones completas hacia una más difícil con instrucciones mínimas. Este estudio suministra evidencia de la interacción entre instrucción o información y experiencia específica previa.

En síntesis, la influencia conjunta de diferentes niveles de instrucción, de experiencia simbólica general y específica y de similitud perceptual pone de relieve la complejidad del desarrollo de la comprensión y el uso de símbolos por parte de niños pequeños.

Consideraciones finales

A pesar de la universalidad y centralidad del desarrollo simbólico en los primeros años de vida, la comprensión inicial de la naturaleza y uso de un símbolo puede ser muy difícil de lograr por los niños pequeños. Desde los primeros años de vida, los adultos esperan que los niños comiencen a dominar complejos sistemas simbólicos. Los niños deben aprender a comprender y producir gestos y palabras, a leer y usar números, a interpretar imágenes, señales y gráficos. El proceso que posibilita que un niño comience a comprender y utilizar símbolos, hasta los en apariencia más simples, es un proceso muy complejo que recién está comenzando a ser descripto y del cual aún se desconocen muchos aspectos. Relaciones símbolo-referente transparentes para los adultos y asumidas por éstos como claras para los niños pequeños, son a menudo oscuras para ellos.

En este trabajo nuestro propósito ha sido analizar los factores que influyen en la detección y utilización de un símbolo y mostrar las dificultades que puede tener un niño a la hora de interpretar y usar un objeto simbólico. Para ello hemos considerado una serie de investigaciones enmarcadas en un modelo teórico reciente sobre desarrollo simbólico temprano, las cuales muestran que si los niños centran su atención en las características concretas del artefacto simbólico pueden fallar en notar la relación entre él y la entidad que representa. Además, el grado de similitud perceptual, la experiencia simbólica y la instrucción afectan la comprensión infantil de las relaciones símbolo-referente.

Estos estudios poseen, a su vez, interesantes implicancias prácticas debido a que estos factores seguramente influyen en el uso y la comprensión de objetos simbólicos con propósitos educativos (Salsa y Peralta de Mendoza, 2000). Por esta razón, en cualquier uso que se haga de las representaciones simbólicas en la enseñanza con niños pequeños, es esencial estar seguro que la relación básica símbolo-referente es entendida antes de proceder. Por ejemplo, los niños pequeños tienen una comprensión notablemente débil entre la televisión y la realidad (Troseth y Deloache, 1998), un hecho que cualquier intento de enseñar vía televisión debe tener en cuenta. Ellos también son igualmente ignorantes de muchas convenciones pictóricas simples que los adultos dan por supuestas (DeLoache y Burns, 1994). En consecuencia, cada vez que un docente proponga una actividad que involucre el uso de imágenes, mapas, maquetas, diagramas o gráficos, sería necesario incluir instrucciones sobre la naturaleza de estos artefactos simbólicos y sobre cómo ellos deben ser utilizados por los niños, brindando información sobre la existencia y la naturaleza de la relación simbólica implicada. Los docentes de esta forma pueden construir andamiajes que posibiliten despejar aspectos que puedan obstaculizar la interpretación de un sistema u objeto simbólico, facilitando así su aprovechamiento en el aprendizaje por parte de los niños.

Bibliografía

- DeLoache, J.S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, 1556-1557.
- DeLoache, J.S. (1991). Symbolic functioning in young children: Understanding pictures and models. *Child Development*, 62, 736-752.
- DeLoache, J.S. (1989). Young children's understanding of the correspondence between a scale model and a larger space. *Cognitive Development*, 62, 121-129.
- DeLoache, J.S. (1995). Early symbolic understanding and use. In D. Medin (Ed.), *The Psychology of learning and motivation*, Vol.33 (pp.65-114). New York: Academic Press.
- DeLoache, J.S. & Burns, N.M. (1994). Early understanding of the representational function of pictures. *Cognition*, 52, 83-110.
- DeLoache, J.S., Kolstad, D.V., & Anderson, K. (1991). Physical similarity and young children's understanding of scale models. *Child Development*, 62, 111-126.
- DeLoache, J.S., Peralta de Mendoza, O.A., & Anderson, K. (1999). Multiple factors in early symbol use. Instructions, similarity and age in understanding a symbol-referent relation. *Cognitive Development*, 14, 299-312.
- Gentner, D. (1989). Mechanisms of analogical learning. In S. Vosniadu & A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning* (pp. 199-241). London: Cambridge University Press.

- Loewenstein, J. & Gentner, D. (2001). Spatial mapping in preschoolers: close comparisons facilitate far mapping. *Journal of Cognition and Development*, 2, 189-219.
- Marzolf, D.P. & DeLoache, J.S. (1994). Transfer in young children's understanding of spatial representations. *Child Development*, 64, 1-15.
- Peralta de Mendoza, O. A. & Salsa, A.M. (2001). The role of instruction in early comprehension and use of a symbol-referent relation. *Remitido a Journal of Cognition and Development*.
- Salsa, A.M. & Peralta de Mendoza, O.A. (2000). Implicancias didácticas del uso y la comprensión temprana de símbolos. *Cultura y Educación*, 19, 35-45.
- Troseth, G.L. & DeLoache, J.S. (1998). The medium can obscure the message: Young children's understanding of video. *Child Development*, 69, 950-965.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (Investigadora CONICET
- ((Adscripta IRICE (CONICET-UNR)
- (((Becaria de Formación de Posgrado CONICET
- _ Bv. 27 de Febrero 210 bis. 2000- Rosario 2000, Sta Fe, Argentina. E-mail: peralta@ifir.ifir.edu.ar

LA PATRIA GRANDE : ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA INTEGRACIÓN DE NUESTRA AMÉRICA

Carlos Véjar Pérez-Rubio

THE BIG HOMELAND THE BIG HOMELAND
Some considerations on Our America's integration

This paper analyzes the possibilities for Latin American- Caribbean integration under a time of globalization when our identity and future are uncertain. It starts with the history of these people and their common identities in the past. Moreover, it analyzes the Free Trade Agreement and the attacks to Afghanistan as facts which affect this integration. The Latin American and Caribbean people's opinion is also taken into consideration. His proposal is to look at the problems of the region as one and to understand the common problems to be able to solve them successfully. The process of integration must comprise three stages: The Latin American and Caribbean integration with the participation of the most diverse economic, political and cultural forces and with a broad popular participation. There is a second stage with the participation of Spain and Portugal and the last stage a negotiation with The United States and Canada for a further and more just development of the region.

1. La utopía

En este tiempo de globalización, cuando el futuro es bruma y espejismos y el pasado huella deslavada, pensar en la integración latinoamericana y caribeña puede parecer obsoleto. Las estructuras culturales cimbran y nuestra identidad se desvanece en el proyecto económico, político e ideológico de la unipolaridad, la homogeneidad y la (inter)dependencia, ese que genera entre nosotros pobreza y riqueza extremas, subordinación económica y política, desintegración social, hambre, migraciones, inseguridad, violencia, vicio, depauperación del agro, industria de maquila, urbanización anárquica y acelerada, deterioro ambiental...

Allí está como ejemplo Argentina, alguna vez, en palabras de Vasconcelos, "el país más fuerte y el más hermoso de América", hoy saqueada, empobrecida y desmoralizada. Unos más, otros menos, todos los pueblos de América Latina que, unidos, deberían conformar según Bolívar una respetable "nación de repúblicas", sufren desunidos las consecuencias de la política impuesta por sus clases dirigentes y los centros de poder.

Sujeto de la anécdota en los libros de historia parece haber quedado el itinerario triunfante del ejército internacionalista de Simón Bolívar por los campos de América del Sur, ejército conformado por hombres y mujeres provenientes de los más diversos rincones de la patria grande, unidos por un objetivo común: la conquista de la independencia, la libertad, la dignidad y la justicia social. Lejano está en el tiempo el Congreso Anfictiónico de Panamá, realizado en 1826 a instancias del Libertador para unir en una gran federación de estados libres y soberanos a los pueblos de Nuestra América, bajo cuyos auspicios podrían cultivarse las virtudes y talentos que los conducirían a la gloria y a la felicidad. Sepultados en la memoria yacen tantos otros intentos frustrados de integración política, económica y cultural de los latinoamericanos y caribeños. Y sin embargo...

2. La identidad

Identidad nacional y regional, lo que nos une y nos separa, o mejor, nos distingue a los latinoamericanos y caribeños. ¿Cuáles son las claves? Cintio Vitier, titular en La Habana de la Cátedra de América Latina, opina que "Así como pensamos que hay un modo peculiar de expresarse las esencias de cada país en la poesía y en el arte, y que ese modo es su genuino aporte a la poesía y al arte universales, creemos también que la conciencia moral existe y se desarrolla en cada país con formas, argumentos y modulaciones propias que permiten conocer lo que puede llamarse una ética en vivo o en acto y entender por dentro la motivación espiritual de sus manifestaciones históricas... Nuestro punto de partida es siempre la autoctonía como fundamento de la universalidad."

La autoctonía. Es indudable que la fuerza de las etnias originarias del Nuevo Mundo impactó al grupo conquistador y colonizador europeo, modificándolo de tal modo que aun quienes se conservaron sin mezcla alguna de sangre indígena, los criollos, se hicieron americanos, diferenciados de los peninsulares. Es cierto que con el establecimiento de los españoles y los portugueses en estas tierras desaparecieron muchos rasgos de la población autóctona, pero muchos otros perduraron y llegaron a ser parte importante del medio cultural que hizo de las colonias americanas de España y Portugal agrupaciones originales, y no simples desprendimientos de las metrópolis.

Se gestó así, en un largo y complejo proceso sincrético, la identidad cultural de los pueblos latinoamericanos y caribeños, producto de la simbiosis de la cultura occidental europea con las culturas originarias del continente americano, y, en un segundo momento, con las africanas, la tercera raíz, incorporadas a la dinámica de la colonización vía el drama de la esclavitud. Posteriormente, el proceso se enriquecería con las corrientes migratorias provenientes del Medio y Lejano Oriente y de Oceanía, la cuarta raíz de nuestra identidad. Sujetos desde siempre a la colonización y la dependencia, la antigua, la que empezó hace quinientos años, y la moderna, la que se les impone hoy en día desde los nuevos centros de poder, los pueblos de Nuestra América se han identificado también por la rebeldía, por el cimarronaje, por la inconformidad con un destino manifiesto diseñado al margen de su voluntad. Leopoldo Zea lo pone con estas palabras:

La América Latina tiene, pese a la diversidad de razas y culturas que se han dado encuentro en ella, más elementos de unión que los que pudieran tener asiáticos y europeos dentro de sí. Nuestros pueblos, unidos por una cultura que ha posibilitado la integración y mestizaje de razas diversas, poseen una lengua, religión y sentido de la vida forjado en varios siglos de dependencia común y la lucha por ponerle fin. Por ello sólo integrados estos nuestros pueblos podrán entrar en relación con otras regiones de la tierra, con los bloques de intereses que se están formando, en una relación que no puede ya ser la de la dependencia._

3. El mundo

Una nueva y sofisticada guerra mundial ha sido declarada unilateralmente “en el nombre del bien” por Estados Unidos y sus aliados europeos, guerra en la que todos los habitantes del planeta, de una manera u otra, estamos involucrados. El enemigo, aunque parece estar concentrado principalmente en Afganistán y algunos otros países integrantes del “eje del mal”, puede estar en cualquier parte, incluso dentro de las propias fronteras del imperio. No, no se trata de un nuevo juego cibernético ni de una película de Hollywood. Es la cruda realidad, la paranoia del amanecer del siglo XXI.

Más allá de lo que significó para la humanidad la tragedia de los atentados terroristas en las Torres Gemelas y el Pentágono, corazón civil y militar de Estados Unidos, es un hecho que este suceso lamentable se convirtió en un excelente pretexto para acelerar la conquista del mundo y ponerlo en su totalidad bajo la égida del capital, cuyo centro neurálgico militar, tecnológico y financiero se encuentra en el país del norte. Doce años habían transcurrido apenas desde la caída del muro de Berlín y el derrumbe de la Unión Soviética y el llamado socialismo real, acontecimientos que, si bien facilitaron la implantación mundial de la economía de mercado y lo que ella conlleva política, social y culturalmente, habían contribuido también a abrir la caja de Pandora.

Innumerables odios y conflictos regionales asolaban al mundo a principios de los años noventa del pasado siglo. Fenómenos tales como los nacionalismos exacerbados, el fundamentalismo religioso, las guerras locales, las migraciones forzadas, los reacomodos geopolíticos, el fanatismo, el terrorismo y el narcotráfico, desafiaban al sistema dominante y entorpecían su globalización. Intereses económicos geoestratégicos, como el petróleo y el gas, estaban también involucrados. Una década después, los sucesos del 11 de septiembre de 2001 vinieron a facilitar su combate al legitimar estrategias en las que todo es permisible, desde afectar al derecho internacional, el medio ambiente y la ética de la información, hasta modificar los usos y costumbres de pueblos de los cinco continentes para someterlos a los valores occidentales, por ejemplo, el de la democracia representativa, que, junto al del libre mercado, se han convertido en los caballitos de batalla ideológicos del capitalismo de nuestro tiempo. (Interesante es reproducir aquí las palabras al respecto de Robert McChesney en su introducción al libro *Profit Over People. Neoliberalism and Global Order*, de Noam Chomsky: “Para los neoliberales, porque ganar dinero es la esencia de la democracia, un gobierno que adopta políticas contra el mercado es antidemocrático; cuando lo cierto es que el neoliberalismo es el enemigo principal y más inmediato de una genuina democracia participativa, y que lo que algunos suponen expresión de la «democracia» y el «libre comercio» es, en realidad, «resultado de la acción de poderosos gobiernos, especialmente el de Estados Unidos», que imponen a otros pueblos acuerdos comerciales para favorecer a las grandes compañías y a los ricos.”_)

El saldo de poco más de dos décadas de aplicación de las políticas neoliberales a la economía mundial es en extremo contradictorio y plantea a la humanidad problemas graves. Al tiempo que las estructuras del capital se internacionalizan cada vez más y se desarrollan aceleradamente la ciencia y la tecnología, la comunicación y la información, la producción agropecuaria e industrial (incluyendo a la sofisticada industria militar y a la del entretenimiento), crecen la marginación, la miseria, el hambre y la desesperación de casi tres cuartas partes de la población mundial, hacinada en los países subdesarrollados principalmente, incluidos los latinoamericanos y caribeños. No es de sorprender. En realidad, desde hace

muchos años pensadores como André Gunder Frank establecieron que el desarrollo y el subdesarrollo — el centro y la periferia —, son las dos caras de una misma moneda, de una misma realidad social derivada de la expansión y concentración del capitalismo_.

Para poner en cifras la inequidad y la desigualdad entre ambas caras, mencionemos tan sólo que, mientras en los países desarrollados la pobreza abarcaba en promedio a menos del 15% de la población, en América Latina comprendía para comienzos del año 2000 a casi el 50%, esto es, a 220 millones de habitantes (en Venezuela se estimaba entre 70 y 80%, lo mismo que en Guatemala; en Ecuador, 62.5%; en Brasil, 43.5%)._ Un estudio de la Organización Panamericana de la Salud divulgado recientemente en Nicaragua establece que unos 17 millones de centroamericanos, el 50% aproximadamente de los habitantes de la región, sufre hambre ocasionada por la pobreza crónica, problema que incide en su tamaño cada vez más pequeño y en la aparición de enfermedades ya superadas._

Y mientras tanto, buena parte de los habitantes de las metrópolis industrializadas pasan de la frivolidad, el hastío, el hartazgo y la indiferencia a un egoísmo militante y chovinista que los predispone contra todo aquello que ponga en peligro sus conquistas materiales y sus paraísos artificiales, como lo es por ejemplo el caudal multicolor de inmigrantes proveniente de los empobrecidos territorios del sur. Han recobrado así fuerza en Estados Unidos y en Europa lacras ancestrales como el racismo, la xenofobia, la exclusión y la intolerancia, que hoy nutren ideológicamente a los partidos y corrientes políticas de extrema derecha, en continuo ascenso en esas latitudes. El sonado caso de Jean Marie Le Pen y su Frente Nacional en el proceso electoral de Francia de abril de 2002, no es más que una nueva llamada de atención.

4. La desintegración

“¿Qué piensan los latinoamericanos sobre lo que está sucediendo en la región?”, se pregunta Bernardo Kliksberg al inicio de su ensayo Diez falacias sobre los problemas sociales de América Latina_. Y luego dice que, al preguntárseles si creían que estaban viviendo mejor o peor que sus padres, sólo un 17% respondió que mejor, lo que evidencia un hondo descontento de la mayoría con una situación que para 1999, fecha de la encuesta, se había deteriorado sensiblemente.

Lo más importante de esas diez falacias enunciadas por Kliksberg, que presentan la visión distorsionada y pragmática de los problemas sociales de América Latina que tienen los centros de poder, es que han sido fuente de inspiración de las erróneas políticas públicas (y privadas), nacionales y transnacionales, que han llevado a la región a la crítica situación en la que se encuentra actualmente. En ellas se niega, por ejemplo, la gravedad y la extensión de la pobreza_ y no se considera la irreversibilidad de los daños que produce; se argumenta que el crecimiento económico por sí solo puede resolver los problemas; se desconoce la trascendencia de la desigualdad y de la inequidad social; se desvaloriza la función de la política social; se descalifica la acción del Estado; se desestima el rol de la sociedad civil y del capital social; se bloquea la participación comunitaria_; se eluden las discusiones éticas; y se presenta al modelo reduccionista impuesto por el pensamiento único de nuestro tiempo como la única alternativa posible de desarrollo.

Un punto nos interesa destacar de todos los anteriores, por la importancia que tiene para la integración de nuestros pueblos: el de la desigualdad, que se manifiesta de varias maneras y en varios campos. Es conocido que América Latina es considerada como la región más desigual del planeta. Las tesis que plantean que ese fenómeno es una etapa inevitable del camino al desarrollo, han fracasado aquí estrepitosamente. Se les olvida a los teóricos primermundistas que esta región es producto de la colonización, en cuya misma raíz está la desigualdad, la inequidad y más aún, la injusticia social. En todo proceso colonizador, los pueblos autóctonos son derrotados, sometidos, esclavizados, explotados e ideologizados por los conquistadores. Por ese proceso inmoral pasaron nuestros pueblos indígenas y los esclavos africanos y asiáticos importados a estas tierras americanas. Lamentablemente, la independencia política lograda por los latinoamericanos y caribeños en el siglo XIX, en la que los criollos jugaron el papel protagónico, y las repúblicas que emergieron de ella, no mejoraron en nada su situación (a veces, incluso, la empeoraron)._ Los actuales movimientos reivindicativos de los indígenas de Chiapas y de sus hermanos de la cordillera andina, responden a ese estado de cosas.

La desintegración social en América Latina y el Caribe, producto de la citada desigualdad, es preocupante y puede significar un obstáculo para la integración de nuestros pueblos si no se toman las medidas adecuadas para enfrentarla. La polarización creciente de la sociedad contemporánea conforma ya una dualidad central: incluidos y excluidos, que se manifiesta al interior de todos nuestros países (Cuba puede ser la excepción), como se manifiesta también a escala universal.

5. El modelo

El proceso de integración de América Latina y el Caribe pasa actualmente por un momento extremadamente delicado, que amerita una profunda reflexión y una amplia difusión en todos los niveles. En efecto, la conformación de un bloque continental basado en el proyecto secular de dominación hemisférica de Estados Unidos, revitalizado con las Cumbres de las Américas y la propuesta del ALCA, proyecto que concibe al comercio como motor fundamental del desarrollo e impone cada vez más abiertamente el tema de la cooperación militar, es inminente. Dicha iniciativa, que modernizará nuestra dependencia económica y política, actualizará nuestros problemas sociales y terminará por diluir nuestros valores culturales, cuenta hasta el momento con la anuencia de la mayoría de los gobiernos y las fuerzas económicas y políticas de la región.

Uno de los primeros efectos de ese «Acuerdo de Libre Comercio de las Américas» será el languidecimiento de todos aquellos esfuerzos integradores que se realizan al margen de Estados Unidos, como son, entre otros, las Cumbres Iberoamericanas animadas desde 1991 por España y Portugal, la Comunidad Andina, el Mercosur, el Grupo de Río, el G-3, la Asociación de Estados del Caribe (AEC), el Pacto de San José y el Parlamento Centroamericano. Es muy probable que las mismas relaciones con otros bloques, como la Unión Europea, que para los países del Mercosur es el primer socio comercial e inversor, se vean también afectadas.

¿Cómo enfrentar este escenario? ¿Qué alternativas proponer? Alonso Aguilar Monteverde coincide en que ningún país puede resolver sus problemas aislado y solo. “En Latinoamérica, por ejemplo —dice—, tenemos que ver la región en su conjunto, entender los problemas comunes y conjugar esfuerzos para enfrentarnos a ellos con éxito; e incluso una visión latinoamericana, si bien necesaria, no es suficiente. Hoy como nunca antes somos parte de un mundo cuyos problemas, condiciones y contradicciones nos afectan a todos y nos obligan a tirar nuevos puentes, acercarnos a otros países, solidarizarnos con aquellos que luchan por su independencia o por otras justas causas —porque al hacerlo defendemos nuestros más legítimos intereses— y entender que aun con las naciones más poderosas, con las que tenemos serios problemas, debemos encontrar una nueva y mejor manera de relacionarnos.”_ Bernardo Kliksberg, por su parte, sostiene que los latinoamericanos no aceptan la falacia de que no hay otras alternativas y que “aparece en su imaginario con fuerza creciente que es posible, como lo han hecho otros países en el mundo, avanzar —con las singularidades de cada país y respetando sus realidades nacionales— hacia modelos de desarrollo con equidad, desarrollo compartido, o desarrollo integrado, donde se busca armonizar las metas económicas y sociales. Ello implica configurar proyectos nacionales que impulsen la integración regional (que puede ser un poderoso instrumento para el fortalecimiento económico de la región y su reinserción adecuada en el sistema económico global), la pequeña y mediana empresa, la democratización del acceso al crédito, el acceso a la propiedad de la tierra para los campesinos, una reforma fiscal orientada hacia una imposición más equitativa y la eliminación de la evasión, la puesta al alcance de toda la población de la tecnología informática, la universalización de la cobertura en salud, la generalización de posibilidades de acceso a educación preescolar y de finalización de los ciclos primario y secundario, el desarrollo del sistema de educación superior, el apoyo a la investigación científica y tecnológica, el acceso de toda la población al agua potable, el alcantarillado y la electricidad, y la apertura de espacios que permitan la participación masiva en la cultura.”_

El momento histórico en que vivimos está marcado por el cambio, por el surgimiento de nuevos paradigmas que permitan construir un mundo más justo, más bueno y más bello para todos, un mundo en el que se respeten las diferencias y se eliminen las desigualdades. El hombre ya no soportará por mucho tiempo el sufrimiento y el abandono en que se debate la mayoría de sus congéneres. Es un problema de ética, y de lógica.

6. La estrategia

El proceso de integración de Nuestra América debe comprender a nuestro juicio tres etapas. En la primera se emprenderá la construcción de la Comunidad Latinoamericana y Caribeña de Naciones, con el concurso de las más diversas fuerzas económicas, políticas y culturales de los estados nacionales y una amplia participación popular. En la segunda se establecerán los vínculos de dicha Comunidad con España y Portugal, países con los que conformará un sólido Bloque Iberoamericano que estará llamado a jugar un importante papel en el mundo globalizado y nos permitirá estrechar la relación con la Unión Europea. Posteriormente, en una tercera etapa, la Comunidad Latinoamericana y Caribeña de Naciones negociará con Estados Unidos y Canadá los acuerdos y tratados más convenientes para un desarrollo más justo, equitativo y equilibrado de las Américas, desarrollo que permita cerrar gradualmente la creciente brecha que ahora las separa.

Bolívar, el gran comunicador, el fundador de periódicos y autor de innumerables cartas, discursos y proclamas, diría que para integrarnos debemos antes conocernos. Lo mismo diría Martí, quien supo combinar siempre sus dotes literarias con su oficio de periodista y su misión de ideólogo, organizador y

combatiente por la libertad. Y para conocernos, debemos comunicarnos, tarea que cobra relevancia en la época actual, impregnada por la cultura del consumo y el entretenimiento, auspiciada en buena medida por los medios masivos de comunicación transnacionales y latinoamericanos, en su mayoría dominados por las fuerzas del mercado y fieles reproductores de su ideología.

El frustrado golpe de estado en Venezuela, en el que los medios jugaron un destacado papel, ha vuelto a poner en el centro del debate las funciones básicas de la comunicación social: información, orientación, educación y entretenimiento. Los puntos de la agenda son: la propiedad de los medios; la transnacionalización de los medios; el destino de los medios; el Estado y los medios; la política de medios; la comunicación popular alternativa; el papel de los comunicadores, y la ética y la estética de la comunicación.

Es necesario y urgente llevar al terreno de los mass media el tema de la integración latinoamericana y caribeña, para cuya concreción han de ser palanca poderosa. El emisor debe estructurar un mensaje claro, atractivo y convincente, que explique a la población receptora la importancia de llevar a cabo felizmente dicha empresa, que permitirá invertir las tendencias del desarrollo en beneficio de los sectores más desprotegidos de Nuestra América y transformará positivamente, en consecuencia, nuestra realidad social.

Luis Ramiro Beltrán, destacado comunicólogo boliviano, se preguntaba y respondía no hace mucho: “¿Quién ha de encabezar esa misión de lucha quijotesca por el cambio en este mundo internético, globalizado y neoliberal? Sin duda, tendrá que hacerlo el segmento de la juventud a la que los destellos de la mercadocracia no han podido obnubilar, aquellos comunicadores que sienten que su oficio está comprometido con el anhelo de una sociedad próspera, pero ante todo, libre, justa y verazmente democrática.”

Ciudad de México, mayo de 2002

- _ José Vasconcelos: *La Raza Cósmica*, Espasa-Calpe, México, 1948, p. 210.
- _ Ver Gustavo Vargas Martínez: *Simón Bolívar. Semblanza y documentos*, FCE, México, 1998, p. 16.
- _ Cintio Vitier, *Ese sol del mundo moral, Siglo XXI*, México, 1975, p. 8.
- _ Leopoldo Zea, “La integración latinoamericana como prioridad”, en *Cuadernos Americanos*, Nueva Época, núm. 25, México, Enero-Febrero 1991, p. 20.
- _ Citado por Alonso Aguilar Monteverde en *Globalización y capitalismo*, Plaza Janés, México, 2002, p. 191.
- _ En Horacio Cerutti Guldberg: *Filosofía de la liberación latinoamericana*, FCE, México, 1992, p. 81.
- _ En Bernardo Kliksberg: *Diez falacias sobre los problemas sociales de América Latina*, Ediciones Imprinta Nacional, Caracas, 2001, pp. 14-16.
- _ Periódico *Reforma*, México, 19 de mayo de 2002.
- _ Bernardo Kliksberg: *Op. cit.*, p. 11.
- _ Es de hacer notar que la pobreza ha alcanzado incluso a las clases medias, en las que el deterioro de sus bases económicas ha generado un estrato social denominado «los nuevos pobres». En Argentina, esas clases medias han participado activamente en los cacerolazos de los últimos meses, al lado de los piqueteros.
- _ La democracia participativa, que viene a complementar a la democracia representativa tradicional, es ejercida crecientemente por amplios sectores de la población latinoamericana y caribeña, y en casos como el de Venezuela o el de Cuba cuenta con el respaldo del Estado.
- _ Las cifras relativas a la pobreza de la población indígena actual son reveladoras y muestran claramente la desigualdad. En Guatemala, por ejemplo, se halla por debajo de la línea de pobreza el 86% de la población indígena, frente al 54% de los no indígenas, mestizos en su mayoría. Ver Bernardo Kliksberg: *Op. cit.*, p. 15.
- _ No es sólo la presencia de asesores militares estadounidenses en Colombia y la creación de la base aérea en Mantua, Ecuador, con el pretexto del combate al narcotráfico, lo que debe preocuparnos. En Argentina, luego de la criminal política económica de Menem y los organismos financieros internacionales de canjear “deuda por activos”, que condujo a la privatización de las empresas estatales y a la quiebra del país, se ha echado a andar una campaña publicitaria para inducir a ese pueblo a aceptar en un futuro no lejano el canje de “deuda por territorio”; y uno de los destinos manifiestos de ese territorio es precisamente la instalación de bases militares y científicas norteamericanas.
- _ Alonso Aguilar Monteverde: *Op. cit.*, p. 429.
- _ Bernardo Kliksberg: *Op. cit.*, p. 59.

EL MÉTODO DE LA CIENCIA Y LA METODOLOGÍA COMO DISCIPLINA METATEÓRICA*

*Gustavo Fernández Acevedo***

I

Con el término “metodología de la investigación” o “metodología de la ciencia” se designa en ocasiones a un área de la filosofía de la ciencia que intenta resolver el problema acerca de cuál es el método científico (cuando se acepta que algo semejante existe) y determinar sus características;³⁶ en otras se denomina así a una “disciplina” supuestamente autónoma, en parte teórica y en parte instrumental, que supone haber resuelto (aunque sea provisoria y parcialmente) los problemas anteriores y que es necesaria –o al menos útil– para la formación de investigadores científicos. A veces también se utiliza este término para referirse a los procedimientos sistematizados utilizados por los científicos en su búsqueda de conocimiento, y al estudio de las técnicas de investigación o instrumentos de recolección de datos.³⁷ Este último uso puede producir confusiones, ya que muchas veces no se sabe si con la palabra “método” se hace alusión a una estrategia general para obtener conocimientos, común a varias o a todas las ciencias, o a las técnicas que serían propias de cada disciplina. Hay quienes consideran que el término denota menos de lo que muchas veces se pretende;³⁸ suponen que la metodología no constituye en realidad una disciplina autónoma, y que en realidad no hay más que dos cosas; la metodología como rama o área de la epistemología y los procedimientos sistematizados utilizados por los científicos.

En este artículo me propongo, en primer lugar, discutir el status epistemológico de la metodología de la investigación en el segundo de los sentidos arriba mencionados, es decir, como disciplina supuestamente autónoma. En segundo lugar, pretendo analizar algunas cuestiones vinculadas con la enseñanza de los métodos de investigación científica. Para lograr esto último será necesario intentar aclarar primero, dada la ambigüedad con la que usualmente se habla de “metodología de la investigación”, cuáles son los usos legítimos del término. La falta de distinción entre los usos legítimos y los ilegítimos conduce a confusiones frecuentemente nocivas, y, a veces, al surgimiento de dogmas presuntamente metodológicos.³⁹ Algunas de las observaciones que haré parecerán obvias, pero creo que, habida cuenta de los malentendidos que frecuentemente se generan sobre estos temas, no resultarán triviales. Esta discusión tendrá consecuencias de peso en la manera de entender los procesos por los cuales se aprende a investigar. En el análisis de estos procesos me referiré especialmente al caso de la psicología, aunque varias de las conclusiones que expondré podrán aplicarse, mutatis mutandis, a algunas de las ciencias sociales.

II

La pregunta básica que debe formularse en primer lugar es entonces, ¿a qué cosas es razonable designar como “metodología de la investigación” o “metodología de la ciencia”? Parece innegable que un uso legítimo del término es el referido a la rama de la filosofía de la ciencia que tiene por objetivo reflexionar sobre los problemas del método científico, por ejemplo, acerca de problemas tales como el uso de inferencias inductivas, o la influencia de

* *Deseo agradecer los comentarios y sugerencias de Manuel Comesaña, Hernán Miguel y Alberto Vilanova a versiones anteriores de este artículo.*

** Licenciado en Psicología y Magister Scientiae en Epistemología y Metodología de la Ciencia. Docente e investigador de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Dirección particular: Catamarca 2344, 4° C, Mar del Plata. E-mail: Facevedo@mdp.edu.ar

³⁶ *Escapa a los propósitos de este artículo la tarea, probablemente imposible, de proporcionar una definición o caracterización estricta del método científico. No creo que esta falta de precisión constituya un déficit serio, ya que ninguna de las afirmaciones que sostengo aquí dependen de manera crucial de una definición de esa naturaleza.*

³⁷ *Una alternativa mas reciente la constituye la “metodología naturalizada”. Esta área, que forma parte de la denominada “epistemología naturalizada”, se ocupa de estudiar empíricamente fenómenos tales como los procesos por los cuales realizamos inferencias (deducción, inducción, analogía), los denominados ‘sesgos cognitivos’, etc. (Gianella, 1999). Dado que este programa constituye mas bien un campo de investigación empírica, y no una disciplina metateórica que se ocupe de estudiar el método científico, no la examinaremos aquí.*

³⁸ *Cfr. Comesaña (1994, 1998).*

³⁹ *Por ejemplo, a la exigencia de que cualquier proyecto de investigación, independientemente de la disciplina de que se trate, debe enunciar una hipótesis (debo esta observación a Manuel Comesaña)*

factores extracientíficos en la aceptación de hipótesis y teorías científicas. Ejemplos de estudios “metodológicos”, en este sentido, serían los de autores como Popper (1935, y varios de los ensayos reunidos en su 1963), Hempel (1945), Lakatos (1970) y Feyerabend (1975), por citar sólo unos pocos casos entre los especialistas posiblemente mas conocidos. Pero en este caso es obvio que, con el término “metodología de la ciencia” no nos estamos refiriendo a una disciplina autónoma. Por una parte, la metodología, entendida en este sentido, constituye un área de problemas específicos dentro de la filosofía de la ciencia. En segundo lugar, parece razonable afirmar que el estudio del método científico no es algo independiente de, por ejemplo, el estudio de cuestiones lógicas y semánticas de la ciencia. Este uso del término “metodología” es el que aparece de manera standard, por otra parte, en los manuales introductorios a la epistemología.^{40, 41} No deja de ser importante observar, por razones que se pondrán de relieve luego, que tradicionalmente se adscribe a la reflexión filosófica sobre la ciencia un carácter normativo. Esto es, la creencia de que la filosofía de la ciencia debería proveer a los científicos de reglas o normas (en este caso, metodológicas) que les permitieran proceder de una manera mas eficiente. Como argumentaré luego, este carácter normativo resulta intrínsecamente problemático.

Tampoco parece haber dudas acerca de que los científicos utilizan ciertos métodos de manera sistemática. Creo que no es necesario pronunciarse aquí acerca del problema de si existe un método privilegiado para la producción de conocimientos o si, como han sostenido filósofos como Paul Feyerabend, la creencia en el uso privilegiado de un método determinado es sólo un mito que no resiste la confrontación con la historia de la ciencia. El carácter *metódico* de la investigación científica no parece una cuestión opinable: hasta filósofos como el mencionado Feyerabend pueden compartir la creencia sobre este rasgo de la ciencia, sin suscribir por ello la afirmación relativa al uso de un método privilegiado. Los dos usos anteriores del término no parecen, por lo tanto, cuestionables.

No parece tan seguro que exista la metodología de la investigación como disciplina independiente.⁴² El primer criterio que propondré para analizar esta posibilidad consistirá en el examen de ciertas tesis usuales en los manuales dedicados al tratamiento de cuestiones metodológicas. Sobre esta base, considero que existen tres “proposiciones mínimas” que caracterizan a la tesis de la existencia de la metodología de la investigación como disciplina independiente:

⁴⁰ “La metodología de la ciencia puede considerarse como un subconjunto de problemas dentro de la epistemología, ocupada de evaluar los procedimientos utilizados por la ciencia y, en su función *normativa*, prescribiendo los procedimientos que se consideren mas conducentes y confiables” (Gianella, 1995, p. 19. *Cursivas de la autora*). Cfr. también Bunge (1980) y Klimovsky (1994).

⁴¹ Aunque no tan frecuentes, existen también usos bastante diferentes del término “metodología” en la bibliografía. Estany (1993) distingue tres categorías dentro de una idea general de la metodología, esto es, la metodología como “abastecedora de guías para elaborar ciencia”. La primera de estas categorías es lo que denomina “metodología de primer orden (M1)”. Con esto se refiere a las técnicas o aspectos instrumentales de una disciplina, técnicas que pueden ser tanto empíricas como formales. La “metodología de segundo orden (M2)” es lo que denomina la metodología propiamente dicha, a la cual se entiende como equivalente a la filosofía de la ciencia, y abarca cuestiones tales como tipos de conceptos científicos, modelos de explicación científica, estructura de las teorías, etc. La “metodología de tercer orden (M3)” incluye tanto cuestiones metafísicas, entendida ésta como la evaluación de los instrumentos conceptuales de la filosofía de la ciencia, como cuestiones metafísicas, a las que entiende como aquellos principios no comprobables empíricamente que están en el sustrato de la investigación científica. Estany considera que esta categorización en niveles “clarifica enormemente los problemas planteados por los científicos y los filósofos que han hecho aportaciones en el aspecto metodológico de la ciencia” (p. 31). Dudo que estos usos “idiosincrásicos” del término aporten mayor claridad conceptual.

⁴² Un lector de este artículo ha opinado que existe un acuerdo generalizado, entre quienes se dedican a la tarea de investigar, acerca de que cada estudio requiere de una metodología diferente. Si esto fuese así, no haría falta discutir esta cuestión. Sin embargo, en el caso de que esta opinión pudiera parecer plausible en una apreciación superficial, se pueden mencionar los siguientes casos que la contradicen: 1. la existencia de una variada oferta de cursos de posgrado sobre “metodología de la investigación” en distintas universidades de nuestro país, dictados muchas veces por prestigiosos investigadores en ciencias sociales; 2. la existencia de carreras de posgrado que ofrecen formación en “metodología de la ciencia”, abiertas a graduados de las mas diversas especialidades científicas y profesionales (por citar dos casos, se dictan en nuestro país en la actualidad una maestría en metodología de la investigación científica en la Universidad Nacional de Lanús, y otra en la Universidad Nacional de Entre Ríos); 3. los numerosos libros que tratan temas de metodología de las ciencias (en general, de ciencias sociales) considerándolas en conjunto. Creo que estos ejemplos bastan para mostrar que la creencia en la metodología como una disciplina autónoma tiene un arraigo considerable y muchos adherentes. Si hiciera falta una muestra adicional, podemos mencionar la presencia, en la denominada “formación orientada” del nivel polimodal de enseñanza, de un contenido denominado “metodología de la investigación social”.

1. Existe una “estrategia” o “lógica” general común a todas las disciplinas científicas (o a un subconjunto importante de ellas, como las ciencias sociales), lo cual supone una resolución al menos parcial de varios problemas epistemológicos referidos al método científico.
2. Esta estrategia puede ser sistematizada y descrita en sus rasgos fundamentales por quienes se ocupan de investigar. Así, por ejemplo, suelen encontrarse descripciones de las “etapas” que supuestamente atraviesan todas las investigaciones científicas.
3. Esta sistematización y descripción pueden llevarse a cabo con (relativa) independencia de las discusiones epistemológicas sobre el método científico.⁴³

Con el fin de examinar en profundidad la plausibilidad de estas tesis, discutiré la propuesta de Sabino (1996).⁴⁴ Este autor, a diferencia de otros, intenta proporcionar una caracterización de la metodología, junto con sus alcances y límites. Por esta razón, su texto resulta muy apropiado para analizar algunas creencias muy difundidas sobre estos temas, las cuales pueden ser sintetizadas en las tres tesis expuestas.

Sabino caracteriza de manera explícita lo que entiende por metodología:

El estudio del método –o de los métodos, si se quiere dar al concepto un alcance más general- se denomina metodología, y abarca la justificación y la discusión de su lógica interior, el análisis de los diversos procedimientos concretos que se emplean en las investigaciones y la discusión acerca de sus características, cualidades y debilidades” (p. 33. Subrayado del autor).⁴⁵

Junto con esta manera de concebir la metodología, Sabino afirma su utilidad para la investigación científica: “La metodología es en definitiva un instrumento dirigido a validar y a hacer más eficiente la investigación científica” (p. 11). Y también “la metodología, para quien se dedica a investigar, no es una panacea milagrosa sino una simple guía a la que se apela cuando surge la duda o el desconcierto” (p. 7). O: “la metodología de la investigación no aspira a ser más que una aplicación de los principios fundamentales del método (...)” Consecuentemente, considera que los libros de metodología “(...) sí pueden proporcionar, como se intenta en este caso, una exposición concreta de la lógica interior a toda investigación científica, un panorama de las técnicas y procedimientos más usuales, un esquema para organizar nuestras actividades para que éstas no nos desborden de un modo caótico” (p. 7).

Estas dos últimas afirmaciones parecen inclinar al autor hacia la idea de que existe un método científico, o, al menos, una “estrategia” o “lógica” o unos “principios” comunes subyacentes a las investigaciones de las distintas ciencias. Esta idea está expresada también en otras afirmaciones: “lo que distingue a la investigación científica de otras formas de indagación acerca de nuestro mundo es que ésta se guía por el denominado método científico” (p.6. Cursivas del autor); “El método científico, por lo tanto, es el procedimiento o conjunto de procedimientos que se utilizan para obtener conocimientos científicos, el modelo de trabajo o pauta general que orienta la investigación” (p. 33. Cursivas del autor). Y también: “*modelo lógico que se sigue en la investigación científica*” (p. 34).

No obstante, el mismo autor se muestra inconsecuente con respecto al alcance de algunas de las distinciones realizadas. Por una parte, formula ciertas reservas acerca de los alcances que la expresión “método científico” puede tener: “¿Cuál es, o cómo es, el método de la ciencia? Pero aquí nos encontramos con una seria dificultad: no investigan del mismo modo el astrónomo y el economista, el historiador y el químico, el antropólogo y el bioquímico” (p. 35).

Por otra parte, también se observan oscilaciones con respecto al status de disciplina independiente que se concede a la metodología, lo que se pone de manifiesto en afirmaciones como las siguientes:

⁴³ No pretendo que estos rasgos caractericen a todas las posiciones existentes, pero en alguna medida la mayoría los comparten. Por otra parte, debe tenerse en cuenta que afirmaciones como “la metodología de la investigación es un área independiente” difícilmente pueda ser encontrada en los textos de algún autor, pese a lo cual pueden ser inferidas del enfoque y el tratamiento que distintos autores hacen de los problemas del método científico.

⁴⁴ La bibliografía existente sobre estos temas es muy extensa, por lo que resultaría impropio pretender examinarla de manera completa. No voy a referirme a libros o autores que traten de los métodos específicos de una ciencia en particular (por ejemplo, libros como el clásico *manual de Galtung, que se ocupa de la investigación sociológica*), sino que me limitaré, en los casos que sea necesario, a libros que supongan la existencia de un método común para todas las ciencias o un subgrupo importante de ellas –como las ciencias sociales–.

⁴⁵ Sabino admite, por otra parte, que tanto en el lenguaje cotidiano como en el mundo académico hay otros usos del término. También sugiere sobre el término metodología: “pensamos que lo mas adecuado es considerarla como el estudio y análisis de los métodos, reservando los términos técnicas y procedimientos para hacer alusión a los aspectos más específicos y concretos” (p. 34)

Cuando comenzamos a preocuparnos acerca del modo en que se ha adquirido un conocimiento, o cuando intentamos encontrar un conocimiento nuevo, se nos presentan cuestiones de variada índole, muchas de las cuales integran el campo de estudio de la metodología. Algunos de estos problemas, los mas generales, serán apenas esbozados en las páginas siguientes, por cuanto son el tema de la epistemología y de la filosofía del conocimiento en general; otros, más específicos, son los que abordaremos a partir del capítulo 3 de este libro (p. 13. Subrayado del autor).

Además, considera que “los problemas técnicos e instrumentales de la indagación científica no pueden desvincularse totalmente de los enfoques epistemológicos que la orientan” (p. 8).

Si todas estas afirmaciones se analizan conjuntamente el cuadro resultante es poco plausible. Supongamos que la metodología es, como pretende Sabino en alguna de sus definiciones, un estudio del método o métodos científicos, que incluye una discusión y justificación de su lógica específica, sus procedimientos y características. En este caso, no se estaría refiriendo a algo distinto a la metodología tal como se la suele entender en su sentido de área o rama de la epistemología (identificación que Sabino, no obstante, no admite explícitamente). Pero la situación es distinta si se considera, como lo hace, que su función es la de constituir una guía a la que puede apelar el investigador ante situaciones problemáticas. Esta afirmación resulta al menos dudosa por varias razones.

En primer lugar, como es bien sabido, no existe una concepción acerca del método científico que goce del consenso entre los especialistas, entendiendo por tales a los filósofos de la ciencia, que son quienes han desarrollado tradicionalmente esta clase de análisis. Habiendo concepciones rivales acerca de cuales procedimientos son admisibles y recomendables a los científicos, no podemos hablar de la existencia de una metodología privilegiada que sirva de guía a la investigación; en el mejor de los casos, podría decirse que no es la metodología la que puede servir de guía en una investigación científica, sino una metodología.⁴⁶ No se puede negar que la reflexión filosófica sobre la ciencia ha tenido tradicionalmente un carácter normativo. Este carácter queda recogido en algunas definiciones de la metodología como un área de estudios perteneciente a la epistemología.⁴⁷ Es interesante destacar a este respecto la observación de Lakatos (1970), con respecto a que el término “normativo” ha cambiado de significado en la filosofía de la ciencia: ya no se hace, con este término, referencia a la existencia de reglas mecánicas para obtener soluciones a problemas, sino mas bien a directrices para la estimación de soluciones preexistentes. Sin embargo, el reemplazar las reglas mecánicas por directrices heurísticas no afecta en nada al argumento expuesto: existirán tantas directrices como filosofías de la ciencia existan, por lo que no podríamos hablar tampoco en este caso de aplicación de la metodología a los problemas científicos, sino de la aplicación de una metodología.

Por otra parte, y sin negar la colaboración que los filósofos pueden prestar en la solución de ciertos problemas científicos (por ejemplo, las propuestas de solución de algunos filósofos a los problemas de interpretación de la mecánica cuántica), no sólo se presenta aquí la dificultad ya referida al carácter esencialmente controvertido de la reflexión filosófica. A pesar de ser deseable, no resulta fácil determinar cuándo y cómo la epistemología (en este caso, la metodología) puede ser útil a la ciencia. Si se aceptan modelos de la ciencia como el de Kuhn (1970) o similares, parecería razonable esperar que la reflexión filosófica sobre la ciencia puede realizar aportes pertinentes sólo en determinados momentos del desarrollo científico –por ejemplo, ciertas fases en las cuales existen profundos desacuerdos entre los científicos acerca de cuestiones fundamentales-, o en ciertas áreas de frontera.

Podría sostenerse que esta guía que provee la metodología no es dada por los epistemólogos, sino por los propios científicos. Creo que para examinar este supuesto es necesario analizar con algo de detalle cuáles pueden ser los casos de “duda o desconcierto”. Supongamos que la duda es causada por el error en la elección del diseño utilizado, o por una falla en los instrumentos de recolección de datos. En este caso, los propios científicos serán los que determinen las correcciones pertinentes, en la forma de una mejora o reemplazo de los instrumentos utilizados, o en un tipo de diseño mas adecuado a los fines del estudio. No parece, es un caso tal, que hiciera falta un recurso a la metodología como una disciplina o especialidad ajena a la práctica científica de los especialistas de esa comunidad científica. Supongamos ahora que la duda o desconcierto tiene causas mas profundas, a saber, es producida por una inadecuación profunda en las formas estandarizadas en que la comunidad científica desarrolla sus investigaciones (por ejemplo, la física clásica antes del surgimiento de la teoría de la relatividad y la cuántica). Una vez mas, no parece plausible la afirmación de que una presunta metodología autónoma pudiese servir para guiar a los científicos en tal situación. ¿Puede existir algún caso intermedio entre los descriptos –es decir, entre

⁴⁶ Por ejemplo, ante la pregunta ¿es un procedimiento legítimo utilizar hipótesis ad hoc?, la respuesta será distinta si se le formula a un popperiano o a un partidario de la concepción de Kuhn.

⁴⁷ Véase la nota 5.

dificultades “normales” de investigación, y las dificultades “extraordinarias”-? No puede descartarse completamente esta posibilidad; no obstante, aún la existencia de este caso no probaría automáticamente la utilidad de una supuesta metodología autónoma para la práctica científica real.

En segundo lugar, el mismo Sabino admite que no investigan “del mismo modo” especialistas de distintas disciplinas científicas, aunque no especifica el alcance de estas diferencias. No obstante, no hace falta señalar que las diferencias entre los procedimientos de disciplinas tales como la física, la biología y la historia hacen difícil aceptar, al menos sin un profundo análisis, que exista una “lógica común” a ellas (y sin una elucidación precisa de lo que se quiere decir con “lógica”). Esta observación –que parece bastante plausible–, constituye otro argumento para dudar seriamente acerca de la existencia de una metodología que sirva de guía a las distintas disciplinas científicas.⁴⁸

Por último, Sabino no deslinda claramente los límites entre lo que considera el objeto propio de la metodología y los problemas metodológicos como objeto de la reflexión epistemológica. Si, como afirma en los fragmentos citados, los problemas de la investigación científica no pueden disociarse de concepciones epistemológicas, y si no existe una distinción marcada entre los problemas metodológicos que plantea la metodología como disciplina independiente y los que plantea la filosofía de la ciencia, no se puede más que concluir que la distinción entre estas últimas es completamente artificial y no resiste un examen detallado.

Por todo lo expuesto, parece razonable afirmar que Sabino no logra articular una posición consistente en favor de la idea de que la metodología constituye un área independiente de indagación.

Un criterio alternativo que parece razonable para responder a esta pregunta es intentar determinar si existen expertos o especialistas en metodología de la investigación. Un “especialista en metodología de la investigación”, en este sentido, sería tal vez un experto en todos los métodos y técnicas de investigación de todas las ciencias. No parece necesario argumentar en profundidad por qué no parece razonable admitir que pueda haber especialistas de esta clase; el conocimiento que demandaría esta “especialidad” no parece asequible para ningún ser humano. Podría sostenerse una tesis más moderada y afirmar que hay especialistas en la metodología de la investigación de una disciplina. Pero creo que este tampoco es el caso, por dos razones. La primera, que parece razonable afirmar que un presunto especialista en los métodos de una disciplina debería conocer las distintas técnicas utilizadas en las distintas áreas de investigación, ya que son parte indisoluble de los procedimientos estandarizados, y, dado el grado de desarrollo de las ciencias modernas no es razonable esperar que alguien pueda lograr esto. En segundo lugar, y como argumentaré luego, el dominio de los métodos y técnicas de investigación no es cuestión sólo de conocimiento proposicional, de un saber que, sino también de un saber hacer, de ciertas habilidades que no se adquieren leyendo tratados sobre métodos o técnicas.

Por estas razones, creo que no existen “metodólogos”, si se entiende por esto a expertos en el estudio del método científico *latu sensu*. No sólo creo que no los hay de hecho; no puede haberlos en principio. Lo que hay, obviamente, son investigadores especializados en algún área de la disciplina científica de la cual se trate. La psicología no constituye una excepción. Tal como sucede en las otras disciplinas científicas, existen investigadores altamente especializados en distintas áreas. Cada una de estas áreas, además del conocimiento teórico específico, requiere el dominio de diversas técnicas, en general muy complejas. Resulta al menos ingenuo, dado este alto grado de especialización, creer en la existencia de un “experto” en las distintas áreas de investigación, aun dentro de una misma disciplina. Esta crítica se aplica a una definición algo distinta de la figura del “metodólogo”, que examinaré a continuación.

Klimovsky (1994) sugiere que, además de la definición usual, en la cual se considera a los problemas metodológicos como una clase de problemas de la Epistemología, se considere también como metodólogo a alguien que “no pone en tela de juicio el conocimiento ya obtenido y aceptado por la comunidad científica. Su problema es la búsqueda de estrategias para incrementar el conocimiento” (p. 28). Nuevamente, parece al menos dudosa la existencia de un especialista de esta naturaleza. Dadas las enormes diferencias entre disciplinas y campos científicos, parece poco plausible esperar que exista un especialista en encontrar estrategias que hagan progresar el conocimiento en todas ellas. Si se modifica algo esta tesis y se sostiene que existen diferentes “metodólogos” para las distintas disciplinas científicas, no se hace más que extender la dificultad; dado el alto grado de desarrollo de los distintos campos y áreas en las distintas ciencias, parece poco probable que pueda existir un especialista de esta naturaleza que no sea a la vez (o más bien) un investigador en el campo del cual se trate. Si este es el caso, tendremos a un investigador experto en un campo bien delimitado, el cual, en el curso de su tarea de producción de

⁴⁸ Si, para eludir esta dificultad, se procede a eliminar como no científicas a aquellas disciplinas, como la historia, más refractarias a su ajuste a un modelo preconcebido –por ejemplo, la lógica del método hipotético-deductivo–, se actuaría de una manera demasiado drástica, y seguramente de más difícil justificación (lo que constituiría una violación del principio de “no te arranques la nariz por despecho contra tu cara”).

conocimiento, diseña algún nuevo procedimiento o técnica para maximizar los resultados de sus acciones, y no un “especialista” abstracto que realiza aportes metodológicos y técnicos desde fuera de la disciplina.

Podemos concluir que, juzgada a la luz de estos criterios, la metodología de la investigación no existe como disciplina independiente.

III

A pesar de que puede afirmarse que la metodología de la investigación como disciplina independiente no existe, abundan las asignaturas con este nombre en las facultades de ciencias sociales y psicología, y es conveniente analizar que es lo que puede implicar ese rótulo. Esto es necesario para aclarar la aparente contradicción que surge del hecho de que se dicten estas materias en base a una disciplina inexistente.⁴⁹

En primer lugar, es necesario advertir que el caso de las materias “metodológicas” no es un caso aislado. Por ejemplo, muchos -si no todos- los planes de las carreras de psicología incluyen una materia denominada “introducción a la psicología” o “psicología general”, en la cual se enseñan al estudiante los problemas y fundamentos básicos de la disciplina. Ahora bien, creo que nadie sostendría que se trata de un área de especialización: no existen especialistas en “psicología general”; lo que hace falta para dictar una materia tal, razonablemente, no es un conocimiento especializado como el que se requiere para dictar, por ejemplo, psicología clínica o psicometría; se necesita, mas bien, un conocimiento general de los problemas teóricos, de las distintas áreas de investigación, de los ámbitos profesionales e institucionales de trabajo, y cuestiones afines.

Aunque la metodología no exista como área o especialidad de investigación, quiero defender la tesis de que el dictado de tales materias puede constituir una contribución a la formación de los estudiantes. Esto requiere discutir varias cuestiones.

En primer lugar, creo que pueden enseñarse aspectos básicos de los métodos de investigación de una determinada disciplina de manera relativamente independiente de los problemas del método de la ciencia tal como son discutidos por los filósofos. El hecho de que los epistemólogos no concuerden con respecto a determinadas características del método científico, no es un obstáculo para que una determinada comunidad científica, en un momento dado del desarrollo de la disciplina, acuerde que una estrategia en particular es la mejor para producir un progreso cognoscitivo. Esto pasó, por ejemplo, con el conductismo, si bien esta posición no abarcó la totalidad de la comunidad profesional. Con él se impuso la idea de que la psicología podía progresar estudiando la conducta observable por medio de procedimientos rigurosamente experimentales, ignorando los procesos internos. Un proceso análogo de consenso comunitario ocurrió décadas mas tarde con el cognitivismo, pero de mucho mayor alcance. Esta estrategia no es inusual; no es infrecuente que la investigación científica se base en ciertos presupuestos que pueden ser epistemológicamente opinables. El acierto en la elección de esos presupuestos deberá ser juzgado de acuerdo con los méritos que puedan exhibir las teorías resultantes (por ejemplo, su poder explicativo y predictivo).

En segundo lugar, es necesario aclarar en qué medida estas materias pueden resultar útiles. Es preciso destacar que no parece razonable afirmar que alguien pueda formarse como investigador científico tomando cursos o leyendo tratados de metodología.⁵⁰ En general, esta afirmación es compartida por muchos autores de libros y profesores de cursos de metodología

⁴⁹ *Hernán Miguel ha objetado que el hecho de que la metodología no sea independiente no la convierte automáticamente en una disciplina inexistente. Creo que la objeción es pertinente, pero conduce a una intrincada discusión acerca de la delimitación de las disciplinas y áreas de investigación científicas. Para aclarar mi posición sin entrar en las complejidades de tal discusión, haré dos observaciones. En primer lugar, es obvio que la negación de que la metodología constituya una disciplina independiente no implica negar que los investigadores expertos de una disciplina puedan realizar aportes metodológicos (entendiendo ‘método’ en un sentido amplio), en la forma de nuevas técnicas de recolección de datos, tratamientos estadísticos de los datos, etc. No obstante, esos aportes son realizados por investigadores expertos en una disciplina, y no por supuestos especialistas en una ‘metodología de la investigación’ autónoma y separada de las distintas ciencias. En este sentido, la reflexión metodológica podrá acompañar la práctica científica, pero no ser independiente de aquella (salvo el caso, ya mencionado, de los epistemólogos). En mi opinión, la carencia de independencia de la metodología en el sentido analizado es razón suficiente para considerarla una disciplina inexistente.*

⁵⁰ *Esta afirmación es compartida por diversos autores, entre otros Sabino (1996) y Wainerman (1998). No descarto, por supuesto, que los cursos y manuales puedan contribuir a la formación de un investigador. Lo que niego es que sean suficientes para aquella.*

(aunque no todos, como veremos), que suelen ser prudentes en cuanto al alcance de sus propuestas.⁵¹ En muchos casos se admite que la manera de aprender a investigar no es leyendo libros o asistiendo a cursos sobre el tema; se acepta que el investigar no implica sólo un conocimiento proposicional (un saber que), que incluye tanto conocimiento acerca de algún sector de la realidad como acerca de las acciones que pueden efectuarse sobre él, sino también un saber hacer. Esto último no es conocimiento de los hechos o de las acciones posibles sobre esos hechos, sino que es una capacidad para actuar, mientras que el conocer las acciones que deben ejecutarse no implica necesariamente el poder efectuarlas. Esta capacidad para la acción, en el caso de la investigación científica, implica la adquisición de habilidades que no pueden formarse sólo por medio de la lectura, la reflexión crítica o las instrucciones verbales, sino por medio del trabajo continuo que demanda resolver los problemas concretos planteados en el curso de una investigación, usualmente bajo la dirección de un especialista en el tema. Algunos autores de libros de metodología, reconociendo la importancia de este último factor, se conforman con remarcar la necesidad de desarrollar y ejercitar los hábitos de pensamiento de los investigadores experimentados.⁵² No obstante, como he señalado, no siempre se sostienen posiciones realistas con respecto a lo que puede esperarse de los cursos o manuales de metodología. Una pretensión que resulta injustificada es la de sostener que puede aprenderse a investigar por medio de la lectura de manuales. Por ejemplo, Hernández Sampieri y otros (1991) sostienen que un objetivo de su libro es que el lector cuente con un manual que “le permita llevar a cabo investigaciones” (p. XXIV). Afirmaciones como ésta sólo pueden resultar verdaderas (pero triviales) si por “investigación” se entienden cosas tales como hacer una búsqueda sistemática en una biblioteca y exponer organizadamente los resultados; no parecen admisibles si con “investigación” se pretende referirse a investigaciones científicas. Entre otras razones, resulta inaceptable la idea de que alguien que necesita partir de un manual introductorio para realizar una investigación esté en posición de determinar cuáles son los problemas que una comunidad científica considera relevantes y cuya solución constituiría un aporte de importancia al progreso en el conocimiento. Si a esto se responde que basta con que una investigación respete ciertos cánones standard para ser considerada científica, diría que esta réplica convierte a casi cualquier cosa en una investigación científica.

Aun suponiendo que las habilidades que requiere la investigación pudieran adquirirse por medio de cursos y lecturas, en la investigación científica original (y mas aún revolucionaria) siempre existirá un componente fundamental de talento individual, no reductible a habilidades algorítmicas. Las investigaciones científicas que han marcado hitos en la historia intelectual no han tenido lugar por la aplicación de una serie mecanizada de pasos o etapas en una estrategia standard, sino fundamentalmente por el genio de hombres capaces de observar y relacionar hechos que habían pasado inadvertidos y de analizar y criticar aquellas teorías que parecían definitivas, proponiendo teorías mejores en su lugar. Así lo atestiguan multitud de ejemplos a lo largo de la historia de la ciencia: los casos de Galileo, Newton, Darwin o Piaget eximen de mayores comentarios. Estas últimas afirmaciones podrían ser consideradas como un contraejemplo a la tesis de la utilidad de enseñar métodos de investigación; si la investigación original depende en muchos casos de factores no controlables, como el talento individual, ¿para qué impartir enseñanza acerca de la investigación científica a quienes tal vez carezcan de los atributos necesarios para realizarla? Creo que esta objeción pierde fuerza si se considera que en ningún momento he sostenido que se aprende a investigar leyendo manuales o tomando cursos; como expondré a continuación, considero que la enseñanza de los métodos de una ciencia responde a otras necesidades.⁵³

Si afirmo que no parece plausible esperar que se pueda aprender a investigar tomando cursos o leyendo tratados ¿cuál sería, entonces, un objetivo razonable para estas materias? La respuesta se deriva de las características de la enseñanza de una disciplina científica. Una parte fundamental de la formación de especialistas en una ciencia consiste en la enseñanza de las teorías que son consideradas como mas satisfactorias por la comunidad profesional, en un determinado momento.⁵⁴ Como parte de esta formación, el estudiante debe conocer no sólo los principios teóricos y los méritos empíricos de las teorías, sino también las estrategias utilizadas en su producción. Es razonable considerar, por lo tanto, que

⁵¹ Cfr. por ejemplo Wood (s/f).

⁵² Cfr. al respecto Booth, Colomb y Williams (1995).

⁵³ *Creo que hay otras réplicas posibles a esta objeción, basadas en las características institucionales de la ciencia moderna, pero no tengo espacio aquí para desarrollarlas.*

⁵⁴ *Si bien esto ocurre con una frecuencia inferior a la deseable en algunas facultades de psicología, a juzgar por los contenidos de los planes de estudio y las materias que se dictan.*

no puede haber una comprensión cabal de los avances teóricos en una determinada disciplina ignorando las estrategias metodológicas que han conducido a esos avances.⁵⁵

Esta posición implica entonces una distinción entre el aprendizaje de la investigación (el cual, como he observado, no es una cuestión de cursos o manuales), y lo que podríamos denominar la enseñanza de una reconstrucción de los métodos de una ciencia determinada. Nadie duda, por ejemplo, de que la psicología contemporánea hace un uso intensivo de diseños experimentales de muy variados tipos y de complejas técnicas estadísticas. Una comprensión mas completa de los principales desarrollos en las investigaciones en distintas áreas (entre otras, las del lenguaje, la percepción o la memoria), requerirá del conocimiento de las estrategias generales utilizadas para lograr estos avances.⁵⁶ Un objetivo plausible de estos cursos es, de acuerdo con lo anterior, el de instruir a los estudiantes en las distintas estrategias metodológicas utilizadas en una ciencia.

De todo esto se deriva, además, la necesidad de admitir que la enseñanza de estrategias metodológicas no puede estar desvinculada de los aspectos teóricos e instrumentales de la ciencia de la cual se trate. Si se intenta enseñar métodos de investigación a psicólogos, no se puede dissociar la enseñanza de la estrategia general de la investigación de los problemas teóricos que planteen la elección de un determinado tipo de diseño de investigación, o de los problemas instrumentales que surjan de la selección de las técnicas de recolección de datos. Esto lleva, necesariamente, a que la enseñanza de la metodología deba estar a cargo de investigadores expertos en cada disciplina científica.⁵⁷ Mas aún, en ocasiones debe estar a cargo de investigadores expertos en un área dentro de una disciplina científica, dado el grado de especialización de éstas hoy en día. Es perfectamente posible que un psicólogo especializado en estrategias experimentales en el estudio de los procesos básicos carezca de formación para enseñar estrategias de investigación para estudiar fenómenos como las representaciones sociales. Esto vale también, mutatis mutandis, para otras disciplinas científicas.⁵⁸

Estas últimas observaciones pueden parecer obvias, pero debe tenerse en cuenta que con frecuencia no despreciable se habla de “metodología de las ciencias sociales” (o “ciencias humanas”). Como es sabido, las clasificaciones usuales de las disciplinas científicas suelen dividir a las ciencias fácticas en dos grandes grupos: las ciencias naturales y las ciencias sociales. No obstante, esta última clase suele reunir a disciplinas notablemente diversas entre sí, lo cual hace dudar seriamente de la pretensión de que exista una estrategia metodológica común a todas ellas. Ciencias que suelen agruparse juntas, como la psicología, la historia, la sociología, la economía y la lingüística, tienen entre sí suficientes diferencias como para que resulte al menos opinable la afirmación de que existe una estrategia metodológica general compartida.

Por otra parte, cada una de las disciplinas habitualmente denominadas “sociales” plantea problemas epistemológicos específicos y marcadamente disímiles entre sí (basta pensar, por ejemplo, en las implicancias que para las explicaciones psicológicas tiene el problema de la relación mente-cerebro, problema que no se plantea en otras ciencias). Esto dificulta aún más, si cabe, la estrategia de proponer de manera fundada una metodología común a estas disciplinas.⁵⁹

⁵⁵ No deja de ser llamativo el hecho, observado por varios autores, de que las materias “metodológicas” abundan en las carreras de ciencias sociales –aunque también en carreras médicas o paramédicas, como me ha señalado Hernán Miguel–, y no existan en las de ciencias naturales. Parece razonable suponer que este hecho obedece, al menos en parte, a las características del desarrollo histórico-social de las primeras.

⁵⁶ Esto vale también para el caso de áreas que requieran la utilización de métodos no experimentales.

⁵⁷ Pretender lo contrario y creer que se puede enseñar a investigar sin referencia a ninguna disciplina en especial puede llevar a situaciones absurdas. Quien esto escribe debió padecer, como parte de una presunta “formación en metodología”, cursos cuya temática se refería casi exclusivamente a censos y encuestas de hogares.

⁵⁸ “Tal y como he remarcado antes, es especialmente en los métodos experimentales de las diferentes ramas de la ciencia donde encontramos formas radicalmente diferentes. No es una exageración afirmar que los manuales del método experimental de una disciplina resultan ser generalmente ilegibles por expertos en otra disciplina (y la definición de “disciplina” puede ser bastante estrecha aquí). Los físicos que trabajan en física del estado sólido no pueden leer de forma inteligible las detalladas explicaciones del método de otras partes de la física. Esto es cierto incluso en ciencias menos desarrolladas, como la psicología. Los psicólogos fisiologistas usan un conjunto de métodos experimentales que son ajenos a los psicólogos especializados, por ejemplo, en teoría de los test educativos y, de la misma forma, los intrincados detalles de la metodología de la construcción de test resultarán desconocidos para cualquier psicólogo fisiologista” (Suppes, 1984, citado en Estany, 1993, p. 32).

⁵⁹ Por otra parte, no siempre las justificaciones de las elecciones metodológicas son adecuadas y razonables. En ocasiones estas justificaciones son innecesarias. Por ejemplo, J.P. Rossi (1989), al referirse al método experimental en psicología, señala: “Las ciencias empíricas se basan en la investigación de datos que pueden validar hipótesis. Como Popper (1934), consideramos que puede llamarse científica a la disciplina que cuenta con medios para refutar una proposición. Popper (1934) insiste en que basta una observación para descartar una ley.” También sostiene:

A modo de conclusión, deseo enfatizar un aspecto que mencioné al principio de este trabajo: la forma en la que se entienda la metodología de la investigación dista de tener sólo consecuencias puramente teóricas; por el contrario, de la manera en que se juzguen estas cuestiones depende muchas veces el financiamiento de proyectos de investigación, la formación de estudiantes de grado y posgrado, y aun partes de la administración de la ciencia en su conjunto. Estas implicancias deberían obligar (aunque lamentablemente esto ocurre con mucha menor frecuencia de la deseable) a una actitud prudente y respetuosa de las diferencias entre disciplinas y campos de investigación científicos.

“Popper (1934) demostró la necesidad de validar las hipótesis o los modelos por medio de las observaciones.” Esta referencia a la posición popperiana es doblemente desafortunada. En primer lugar, es innecesaria: no hace falta vincular el experimento (cuya importancia como estrategia para el desarrollo del conocimiento no es necesario enfatizar) con ninguna posición epistemológica particular. En segundo lugar es muy discutible, ya que apela a una doctrina epistemológica altamente controvertida, cuyas serias limitaciones como han sido señaladas por multitud de especialistas. Otras veces las justificaciones son a todas luces absurdas: por ejemplo, basarse en supuestas consecuencias filosóficas de la mecánica cuántica para justificar la necesidad de utilizar metodologías cualitativas en ciencias sociales (cfr. al respecto Martínez Miguelez, M. (1994).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, Wayne, Gregory Colomb y Joseph Williams (1995), *The Craft of Research*, Chicago & London, The University of Chicago Press.
- Bunge, Mario (1980), *Epistemología*, Barcelona, Ariel.
- Comesaña, Manuel (1994), “Investigación científica, debate epistemológico y diseño de formularios”, En M. Comesaña, *Razón, verdad y experiencia. Un análisis de sus vínculos en la epistemología contemporánea, con especial referencia a Popper*, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, 1996.
- (1998), “Sobre la utilidad de la epistemología”, en A. Novakovsky y G.M. Viñuales (eds.), *Maestría en gestión e intervención en el patrimonio arquitectónico. Textos de cátedra*, Mar Del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, 1998.
- Estany, Ana (1993), *Introducción a la filosofía de la ciencia*, Barcelona, Crítica.
- Feyerabend, Paul (1975), *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Madrid, Tecnos, 1986.
- Gianella, Alicia (1995), *Introducción a la Epistemología y a la Metodología de la Ciencia*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- (1999), “Hacia una epistemología naturalizada”, ponencia presentada en el Coloquio de Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Análisis Filosófico.
- Hempel, Carl (1945), “Estudios sobre la lógica de la confirmación”, en *La explicación científica*, Buenos Aires, Paidós, 1988.
- Hernández Sampieri, Roberto, et al. (1991), *Metodología de la Investigación*, México, McGraw-Hill.
- Klimovsky, Gregorio (1994), *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*, Buenos Aires, A•Z.
- Kuhn, Thomas (1970), *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1990.
- Lakatos, Imre (1970), *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*, Madrid, Tecnos, 1987.
- Martínez Miguelez, Manuel (1994), *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, México, Trillas.
- Popper, Karl (1935), *La lógica de la investigación científica*, Buenos Aires, REI Argentina, 1989.
- (1963), *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Rossi, Jean-Pierre (1989), “Introducción al método experimental”, en Jean-Pierre Rossi et al. (1989), *El método experimental en psicología*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Sabino, Carlos (1996), *El proceso de investigación*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas.
- Suppes, Patrick (1984), *Probabilistic Metaphysics*, Oxford, Blackwell.
- Wainerman, Catalina (1998), “Introducción: acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”, en Catalina Wainerman (comp.), *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1998.
- Wood, Gordon (s/f), *Fundamentos de la investigación psicológica*, México, Trillas, 1984.

Resumen. En este trabajo me propongo discutir el status epistemológico de la metodología de la investigación y ciertos rasgos específicos que presenta su aprendizaje, haciendo especial referencia a la investigación psicológica. En particular, sostengo que 1) la metodología de la investigación, contrariamente a lo que en ocasiones se sostiene, no constituye una disciplina o área de investigación autónoma, y 2) el aprendizaje de las habilidades que la investigación científica requiere es una parte indisociable de la formación en cualquier disciplina científica, y que este aprendizaje no puede tener lugar con independencia de esta formación. Analizo, además, ciertos malentendidos derivados de una comprensión incorrecta de los alcances y características de los procedimientos científicos.

Abstract. THE METHOD OF SCIENCE AND METHODOLOGY AS METATHEORETICAL DISCIPLINE. In this paper I want to discuss the epistemological status of methodology of research and certain specific features of its learning, making special reference to psychological research. Specially I claim that 1) methodology of research is not an autonomous discipline or research area, as it is often believed, and 2) the learning of abilities that scientific research demands is a non-dissociable part of academic training in any scientific discipline, and that this learning can not occur separately from this training. I also analyze certain misunderstandings derived from a wrong comprehension of the scopes and features of scientific procedures.

Palabras clave: metodología de la investigación, filosofía de la ciencia, investigación psicológica, disciplinas científicas.

Keywords: methodology of research, philosophy of science, psychological research, scientific disciplines.

NOMINA DE PUBLICACIONES RECIBIDAS EN BIBLIOTECA POR CANJE
CON NUESTRA REV. IDEA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
(Del N° 37 al 38)

- ALVAREZ, A.: Hermenéutica analógica. México, 2002.
- Anuario IEHS. Tandil, N° 16, 2001.
- Boletín Academia Nac. de Educación. Bs. Aires, N° 48 y 49, 2001.
- Boletín PPDQ. Bogotá, N° 37, 2002.
- Carta Informativa I.I.P.E. París, N° 3, 2002.
- Cuadernos de Realidades Sociales. Madrid, N° 59-60, 2002.
- European J. Psychology of Education. Lisboa, N° 2, 2002.
- Expedición Pedagógica. Bogotá, N° 1, 2, 2001.
- Informativo Mujer. Asunción, N° 155, 158, 2002.
- Journal Cultures and Development. Bruselas, N° 43/44, 2002.
- Latin American Research Review. New Mexico, N° 2, 2002.
- Network Culturelink. Zagreb, N° 37, 2002.
- Notas de la Cepal. Santiago de Chile, N° 22, 23, 2002.
- PARAFAN: "Pensamiento y conocimiento de profesores". Bogotá, 2002.
- Psychologica Belgica. Bruselas, N° 4, 2001.
- Quaderni Ibero-Americani. Torino, N° 90, 2001.
- Rev. Analogía Filosófica. México, N° 1, 2002.
- Rev. AnáMnesis. México, N° 1, 2002.
- Rev. Brasileira de Estudos Políticos. Minas Gerais, N° 87, 2002.
- Rev. Capítulo Criminológico. Maracaibo, N° 4, 2001.
- Rev. Casa de las Américas. La Habana, N° 227, 2002.
- Rev. Ciclos. Bs. Aires, N° 22, 2002.
- Rev. Cidob d'Afers Internacionals. Barcelona, N° 58, 2002.
- Rev. Ciencia, Docencia y Tecnología. Paraná, N° 24, 2002.
- Rev. Ciencias & Letras. Porto Alegre, N° 31, 2002.
- Rev. Clínica y Análisis Grupal. Madrid, N° 88, 2002.
- Rev. Contribuciones. Bs. Aires, N° 2, 3, 2002.
- Rev. Crítica de Ciencias Sociales. Coimbra, N° 62, 2002.
- Rev. de Ciencias Sociales. Maracaibo, Vol. 7, N° 1, 2, 3 y Especial; 8, N° 2, 2002.
- Rev. de Educación. Madrid, N° 227, 2002.
- Rev. de Historia. Managua, N° 14, 2002.
- Rev. de la Cepal. Santiago, N° 77, 2002.
- Rev. de la Universidad. Tegucigalpa, N° 6, 7, 2002.
- Rev. de Psicología Social. Madrid, N° 17, 2002.
- Rev. Disenso. Canarias, N° 37, 2002.
- Rev. Ecuador Debate. Quito, N° 56, 2002.
- Rev. Educación Siglo XXI. Madrid, N° 4, 2002.
- Rev. Educación. San José, N° 1, 2001.
- Rev. Envío. Managua, N° 244, 245, 246, 247, 2002.
- Rev. Escrits. Barcelona, N° 16, 2000.
- Rev. Española de Drogodependencias. Valencia, N° 1, 2, 2002.
- Rev. Estudios Sociales. Santa Fe, N° 22-23, 2002.
- Rev. Europea Estudios Latinoamericanos y Caribe. Amsterdam, N° 72, 2002.
- Rev. Exactamente. Bs. Aires, N° 23, 2002.
- Rev. Exodo. Madrid, N° 63, 64, 2002.
- Rev. Greenpeace. Madrid, N° 62, 2002.
- Rev. Hika. Bilbao, N° 133, 134/5, 2002.
- Rev. INETemas. Córdoba, N° 24, 2002.
- Rev. Intersubjetivo. Madrid, N° 1, 2002.
- Rev. Investigación & Desarrollo. Barranquilla, Vol. 10, N° 1, 2; 2002.
- Rev. Latinoamericana de Psicología. Bogotá, N° 3, 2002.
- Rev. Máthesis. Jandaia do Sul, N° 1, 2, 2000.
- Rev. Metodología Ciencias del Comportamiento. Murcia, N° 1, 2002.
- Rev. MicroMega. Roma, N° 3, 2002.
- Rev. Minusval. Madrid, N° 134, 135, 2002.

- Rev. Nueva Sociedad. Caracas, N° 179, 2002.
- Rev. Página Abierta. Madrid, N° 128, 129, 2002.
- Rev. Papers. Barcelona, N° 65, 66, 2002.
- Rev. Politeia. Caracas, N° 27, 2001.
- Rev. Política Exterior. Madrid, N° 87, 88, 89, 2002.
- Rev. Política y Sociedad. Madrid, N° 38, 2001.
- Rev. Pro-posições. Campinas, N° 37, 2002.
- Rev. Psicología desde el Caribe. Barranquilla, N° 8, 2001.
- Rev. Psicología Iberoamericana. México, N° 2, 2002.
- Rev. Punto de Vista. Bs. Aires, N° 73, 2002.
- Rev. Radio y Educación de Adultos. Madrid, N° 46/47, 2001.
- Rev. Secuencia. México, N° 52, 53, 54; 2002.
- Rev. Teias. Río de Janeiro, N° 3, 2001.
- Rev. Tesis 11 Internacional. Bs. Aires, N° 64, 65, 2002.
- Rev. Tinkazos. La Paz, N° 12, 2002.
- Rev. Topía. Bs. Aires, N° 35, 2002.
- Rev. Venezolana de Gerencia. Maracaibo, N° 18, 2002.
- Rev. Viento Sur. Madrid, N° 63, 64, 2002.
- Rev. Yachay. Cochabamba, N° 35, 2002.