

ISSN 1667-6750



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Psicología

**Memorias de las XIII Jornadas de Investigación
y Segundo Encuentro de Investigadores
en Psicología del Mercosur
10, 11 y 12 de Agosto de 2006**

PARADIGMAS, MÉTODOS Y TÉCNICAS

Tomo III

Técnicas y Procesos de Evaluación Psicológica
Historia de la Psicología
Psicología del Desarrollo
Filosofía y Epistemología
Musicoterapia
Terapia Ocupacional
Estudios Interdisciplinarios y Nuevos Desarrollos
Psicología Experimental
Talleres

Autoridades de la Facultad de Psicología

Decana

Sara Slapak

Vicedecana

Graciela Leticia Filippi

Secretaria Académica

Graciela Cristina Paolicchi

Secretaria de Investigaciones

Nélida Carmen Cervone

Secretario de Posgrado

Gustavo Eduardo González

Secretario de Coordinación Administrativa

Cristina Abraham

Secretario de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario

Jorge Antonio Biglieri

Secretario de Consejo Directivo

Oswaldo H. Varela

Consejo Directivo

Claustro de Profesores:

Titulares

Filippi, Graciela | Schejtman, Fabián | Benbenaste, Narciso | Sarmiento, Alfredo | Laznik, David | Rabinovich, Diana | Neri, Carlos | Diamant, Ana

Suplentes

Luzzi, Ana María | Lombardi, Gabriel | Attorresi, Horacio | Casalla, Mario | Rodulfo, Ricardo | Romero, Roberto | Godoy, Claudio | Casullo, María Martina

Claustro de Graduados

Titulares

Sotelo, María Inés | Muñoz, Pablo | Miceli, Claudio | Celotto, Ileana

Suplentes

Vitale, Nora | Ferraro, Marcelo | Delfino, Gisela | Del Do, Adelqui

Claustro de Estudiantes

Titulares

Rodríguez, Juan Pablo | Tome, Marcelo | Muñoz, Pilar | Fernández, Gabriela

Suplentes

Panigadi, Marcelo | Sales, Leandro | Lenta, Pampa | Freijo, Fedra

Representante de APUBA

María del Rosario Rodríguez

Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires

Av. Independencia 3065 - Código Postal C1225AAM
Ciudad de Buenos Aires, República Argentina
Tel / Fax: (54 11) 4957 5886
Email: secinve@psi.uba.ar

Autoridades de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur

Presidente Honoraria

Decana Sara Slapak

Presidente

Nélida Carmen Cervone

Miembros de la Comisión Organizadora

Coordinadora de la Comisión Organizadora

Juan José Calzetta

Miembros de la Comisión Organizadora

Gabriela Aisenson | Susana De La Sovera Maggiolo | Alicia Passalacqua | Paula Quatrocchi |
Margarita Robertazzi | Fabián Schejtman

Miembros del Comité Científico

Aisenson, Diana | Álvarez, Patricia | Autino, Gloria | Baquero, Ricardo | Baumgart, Amalia | Benbenaste, Narciso |
Bottinelli, María Marcela | Burin, Débora | Cassullo, Gabriela | Castro Solano, Alejandro | Chardón, María Cristina |
Cortada de Kohan, Nuria | Cosentino, Juan Carlos | De Lellis, Carlos Martín | Diamant, Ana | Duhalde, Constanza |
Erausquin, Cristina | Fernández Liporace, Mercedes | Ferreres, Aldo | Filippi, Graciela | Franco Jorge | Friedenthal, Irene |
Galibert, María | Godoy, Claudio | Landeira, Susana | Laznik, David | Leibson, Leonardo | Lenzi, Alicia María | Lodieu,
María Teresa | Lombardi, Gabriel | López, Mercedes | Lores Arnaiz, María del Rosario | Luzzi, Ana María | Mandet,
Eduardo | Mendez, María Laura | Mikulic, María Isabel | Molinari Marotto, Carlos | Mutchinick, Daniel | Muzio, Rubén |
Naparstek, Fabián Abraham | Núñez, Ana María | Oiberman, Alicia | Paolicchi, Graciela | Papiermeister, Ana María | Pavesi,
Pablo | Pelorosso, Alicia | Piccini de Vega, Martha | Politis, Daniel | Rabinovich, Diana | Raznoszczyk de Schejtman, Clara |
Romero, Roberto | Rosenfeld, Nora | Rossi, Lucía | Rovalletti, María Lucrecia | Rubistein, Adriana | Ruiz, Guillermo | Rutzstein,
Guillermina | Saforcada, Enrique | Sarmiento, Alfredo | Schejter, Virginia | Schlemenson, Silvia Ester | Schmidt, Vanina |
Seidmann Susana | Talak, Ana María | Tausk, Juan Roberto | Umerez, Osvaldo | Wainstein, Martín | Yorio, Alberto | Zaldua,
Graciela | Zubieta, Elena

El contenido, opiniones y el estilo de los trabajos publicados, previamente aprobados por el Comité Científico son exclusiva responsabilidad de los autores, y no debe considerarse que refleja la opinión de la Facultad de Psicología de UBA.

TÉCNICAS Y PROCESOS DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

TRABAJOS LIBRES

DELIMITACIÓN DEL CONSTRUCTO PARA ELABORAR UNA ESCALA UNIDIMENSIONAL DE VOLUNTAD DE TRABAJO SEGÚN LOS SUPUESTOS DEL MODELO LINEAL CLÁSICO Abal, Facundo Juan Pablo; Lozzia, Gabriela; Galibert, María Silvia; Aguerri, María Ester	19
TRADUCCIÓN Y ADAPTACIÓN DE UNA MEDIDA MULTIDIMENSIONAL DE PERFECCIONISMO: LA ESCALA APS-R (ALMOST PERFECT SCALE REVISED). FASE PRELIMINAR Arana, Fernán; Scappatura, María Luz; Lago, Adriana; Keegan, Eduardo.....	22
LA TÉCNICA DE ENTREVISTA EN VÍCTIMAS DE VIOLENCIA Biasella, Rogelio Enrique; Castillo, María Cristina; Luque, Adriana Edith	25
A PRÁXIS DO PSICÓLOGO: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS ALUNOS DE PSICOLOGIA Brochier, Jorgelina Inés; Dos Santos, Hillevi Soares; Belviláqua, María Heloísa	27
FUNCIONES YOICAS DE REALIDAD Y DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL CON RORSCHACH Castro, Fernando Julio.....	29
ESTILOS DEL SENTIDO DEL HUMOR. UN ESTUDIO TRANSCULTURAL EN POBLACIÓN ADULTA SEGÚN GÉNERO Cayssials, Alicia; D'Anna, Ana; Pérez, Marcelo Antonio	32
BIENESTAR PSICOLÓGICO, AFECTIVIDAD Y DEPRESIÓN EN ADULTOS DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO Cingolani, Juan Marcelo; Méndez Quiñónez, Martín Andrés	34
USO DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE ADAPTABILIDAD Y COHESIÓN FAMILIAR (FACES III) EN POBLACIÓN CLÍNICA DE UN EQUIPO DE INTERVENCIÓN EN CRISIS del Valle, Guillermo Francisco	36
RESULTADOS PRELIMINARES ACERCA DE LAS DIFERENCIAS Y COINCIDENCIAS EN COMO PERCIBEN A LOS OTROS Y ESTABLECEN CONDUCTAS INTERPERSONALES, PACIENTES Y NO PACIENTES Elias, Diana; Lunazzi, Helena; Urrutia, María Inés.....	39
ANÁLISIS DEL DIF EN UNA ESCALA DE VOLUNTAD DE TRABAJO MEDIANTE LOS PROCEDIMIENTOS DE MANTEL-HAENSZEL Y BRESLOW-DAY, REGRESIÓN LOGÍSTICA Y EL CRITERIO ETS Galibert, María Silvia; Aguerri, María Ester; Lozzia, Gabriela; Abal, Facundo Juan Pablo.....	41
EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA. UNA CIUDADANÍA NEGADA Guraíib, Constanza	44
TÉCNICAS GRÁFICAS EN CONTEXTOS DE POBREZA Leibovich, Nora; Schufer, Marta Leonor; Minichiello, Claudia; Marconi, Aracelli; González, María Alejandra; Aranda Coria, Elizabeth; Cassullo, Gabriela Livia.....	47
DIFERENCIAS DE GÉNERO EN MOTIVACIÓN ACADÉMICA PARA ESTUDIAR PSICOLOGÍA. UN ESTUDIO EN BASE A LA ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA EMA/PSI López, Alejandra; Ledesma, Rubén.....	49

VIOLENCIA: MUJER GOLPEADA-OBSERVACIONES PRELIMINARES SOBRE EL CUESTIONARIO DESIDERATIVO Maglio, Norma; Fatelevich, Marisa; Mascia, Lorena	52
EVALUACIÓN INTEGRATIVA DE LA PERSONALIDAD ADULTA: ADAPTACIÓN DE LA PRUEBA INVENTARIO DE PERSONALIDAD DE CALIFORNIA, UN APOORTE A LA PSICOLOGÍA POSITIVA Mikulic, Isabel María; Muñíos, Roberto.....	54
ANÁLISIS DE LA TRÍADA COGNITIVA DEL SISTEMA COMPREHENSIVO EXNER EN PROTOCOLOS DE SUJETOS EVALUADOS CON EL TEST DE ZULLIGER EN SITUACIÓN DE SELECCIÓN DE PERSONAL Moritán, Juan Ignacio.....	57
MODIFICACIONES DEL POTENCIAL SUICIDA EN EL TRANCURSO DE PSICOTERAPIAS Passalacqua, Alicia Martha; Simonotto, Teresa; Piccone, Anabela; Ferrari, Gladis; Alvarado, María Laura; Nuñez, Ana María; Mussoni, Ana María; Boustoure, María Alejandra; Menestrina, Norma Benedicta; Pestana, Lelia Sandra.....	60
NIÑOS EN RIESGO. EFECTOS DE LA DEPRIVACIÓN FAMILIAR Y DE CONTEXTO. 2DA PRESENTACIÓN Pelorosso, Alicia; Etchevers, Martin; Fernández, Cristina; Arlandi, Natalia; Retamar, María Soledad; Giannini, Stella	62
TESTSCORE: UN PROGRAMA DE CÁLCULO DE PUNTUACIONES PARA PRUEBAS BASADAS EN TCT Peltzer, Raquel; Poo, Fernando; Ledesma, Rubén	64
DE LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE A LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. SU EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN Piacente, Telma; Tittarelli, Ana María.....	66
DETERMINACIÓN DE ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS EN RESPUESTAS AL TEST DE ZULLIGER EN PERSONAS DE 31 A 40 AÑOS, EN SITUACIÓN DE SELECCIÓN DE PERSONAL Redondo, Ana Isabel; Moritán, Juan Ignacio.....	69
DATOS PRELIMINARES: VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO POR QUÉ PREOCUPARSE Rovella, Anna Teresa; González, Manuel.....	72
ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA Y CONCEPTUAL DEL EATING DISORDER INVENTORY-3 (GARNER, 2004). UN ESTUDIO PILOTO Rutzstein, Guillermina; Maglio, Ana Laura; Armatta, Ana María; Leonardelli, Eduardo; López, Pablo; Moiseeff, Catalina; Murawski, Brenda; Redondo, Gisela; Marola, María Elena.....	75
VIOLENCIA: MUJER GOLPEADA - ESTRUCTURA PSIQUICA: INDICADORES - Schwartz, Liliana.....	78
DIFERENCIAS SEGÚN GÉNERO EN LAS RESPUESTAS DE ADOLESCENTES AL TRO. UNA CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO NORMATIVO DE LA TÉCNICA Veccia, Teresa; Calzada, Javier.....	81
POSTERS	
ATRIBUTOS IMPLÍCITOS EN LÍDERES CIVILES Y MILITARES Becerra, Luciana; Lupano Perugini, María Laura.....	87
LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA PRÁCTICA Y EL LIDERAZGO EFECTIVO Benatuil, Denise; Castro Solano, Alejandro.....	89
LA CAPACIDAD DE PERDONAR. UN ESTUDIO CON ADOLESCENTES Y ADULTOS JÓVENES Brizzio, Analía; Carreras, María Alejandra; Mele, Silvia Viviana.....	91
EVALUACIÓN DE LOS ESTILOS DE APEGO EN ADOLESCENTES Y SU RELACIÓN CON LOS SÍNTOMAS PSICOPATOLÓGICOS Carreras, María Alejandra; Brizzio, Analía; Casullo, María Martina; Saavedra, Elena.....	93
CAPACIDAD DE PERDONAR Y SÍNTOMAS PSICOPATOLÓGICOS Casullo, María Martina; Mele, Silvia Viviana; Morandi, Paola.....	95
ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE LA SABIDURÍA EN ADULTOS DE BUENOS AIRES Casullo, María Martina; Fernández Liporace, María Mercedes	97
LA PRECARIEDAD LABORAL EN JÓVENES Y SU RELACIÓN CON EL CONSUMO DE SUSTANCIAS. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA BATERÍA DE INSTRUMENTOS Cuenya, Lucas	99

EL APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y SU RELACIÓN CON EL CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE EN ADOLESCENTES Fernández Liporace, María Mercedes; Ongarato, Paula	101
VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE AUTOESTIMA AUTOE EN POBLACIÓN GENERAL DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Góngora, Vanesa	103
DIAGNÓSTICO DE LOS PROCESOS COGNITIVOS SECUENCIAL Y SIMULTÁNEO EN NIÑOS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO. UN ESTUDIO CON LA BATERÍA DE KAUFMAN (K-ABC) Lacunza, Ana Betina; Contini de González, E. Norma.....	105
CONDUCTAS DE LIDERAZGO. UNA PROPUESTA PARA SU EVALUACIÓN Lupano Perugini, María Laura; Blanco, Eduardo; Castro Solano, Alejandro	107
EL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR: PERCEPCIÓN INFANTIL. ADAPTACIÓN DE LA ESCALA FACES III Minichiello, Claudia	109
LA EVALUACIÓN DE LOS VALORES HUMANOS MEDIANTE EL PORTRAIT VALUES QUESTIONNAIRE Nader, Martin; Blanco, Eduardo.....	111
WAIS III. SUBTEST DE INFORMACIÓN. EDADES 16-18 AÑOS. CIUDAD DE LA PLATA Y ZONA DE INFLUENCIA Rossi Case, Lilia Elba; Neer, Rosa Haydée; Lopetegui, María Susana	112
TRASTORNO DE ANSIEDAD GENERALIZADA: DINÁMICA DE LAS VARIABLES PROCESUALES Rovella, Anna Teresa; González, Manuel; Peñate, Wenceslao	113

HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA

TRABAJOS LIBRES

JORGE ORGAZ: UN PUENTE ENTRE EL FREUDISMO REFORMISTA DE LOS '30 Y EL FREUDOMARXISMO DE LOS '60 (PRIMERA PARTE) Argañaraz, Juan de la Cruz; Ferrari, Fernando José; Argañaraz, Leonor; Orgaz, Santiago; Guerrero, Juan Manuel	117
JORGE ORGAZ: UN PUENTE ENTRE EL FREUDISMO REFORMISTA DE LOS '30 Y EL FREUDOMARXISMO DE LOS '60 (SEGUNDA PARTE) Argañaraz, Juan De La Cruz; Argañaraz, Leonor; Ferrari, Fernando José; Orgaz, Santiago; Guerrero, Juan Manuel	120
NIETZSCHE, TAINE Y LA DISOLUCIÓN DEL SUJETO CLÁSICO. UN CRUCE ENTRE PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA A FINES DEL SIGLO XIX Audisio, Irene	123
LOS INICIOS DE LA CLÍNICA PSICOANALÍTICA EN ARGENTINA (1930-1942) Chirico, Marcelo	126
MOUCHET, LOUDET Y BOSCH Y LAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS DE LOS AÑOS TREINTA Y CUARENTA EN ARGENTINA Falcone, Rosa	130
EL MATIZ DIFERENCIAL. SOBRE EL CONCEPTO DE MANÍA Y LA LEGITIMACIÓN DISCURSIVA DURANTE EL PERÍODO ILUMINISTA EN LA ARGENTINA Ibarra, María Florencia.....	134
VERBOCROMÍA: REPLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE V. MERCANTE (1909) Jakovcevic, Adriana; Justel, Nadia; Elgier, Angel Manuel.....	136
PRESENCIA DE LA PSICOLOGÍA EN LA REVISTA ACTA (1957-1962) Kirsch, Ursula; Rodríguez Sturla, Pablo	138
IMPACTO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL NORTEAMERICANA EN PICHON RIVIÈRE Macchioli, Florencia Adriana.....	141
JOSÉ INGENIEROS Y LOS "ARCHIVOS DE CRIMINOLOGÍA" Miceli, Claudio Marcelo.....	144

ENRIQUE BUTELMAN: SU PARTICIPACIÓN EN LOS COMIENZOS DE LA ORGANIZACIÓN DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UBA Moreau, Lucía Inés.....	147
SEXISMO Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS EN EL NIVEL PARADIGMÁTICO Ostrovsky, Ana Elisa.....	150
UN APOORTE PARA EL ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE TRES PUBLICACIONES PERIÓDICAS ARGENTINAS EN FUNCIÓN DE LA PRODUCTIVIDAD DE LOS AUTORES Y DE LAS TEMÁTICAS ABORDADAS (1931-1960) Rojas Breu, Gabriela; Jardón, Magalí.....	153
EL DISEÑO DE LAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS EN ARGENTINA Rossi, Lucia.....	156
PSICOLOGÍA, CRIMINOLOGÍA Y DEGENERACIÓN EN ARGENTINA Talak, Ana María.....	159
RESÚMENES	
CORRIENTE ARGENTINA DE PSICOANÁLISIS: RESTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD CIENTÍFICA Y DE LA HISTORIA DE SU PRÁCTICA Naclerio, María Laura	165
POSTERS	
ALGUNOS ASPECTOS CUANTITATIVOS DE LA EVOLUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA EN ARGENTINA 1975-2005 Alonso, Modesto M.; Gago, Paula T.	169
EL ALMA Y SU RELACIÓN CON LOS ASTROS, LA GEOGRAFÍA Y EL CUERPO EN AMÉRICA DEL SUR Guardia Lezcano, Juan Ramón	171
SOBRE LA DESCRIPCIÓN DEL CUERPO HUMANO EN LA MODERNIDAD Guardia Lezcano, Juan Ramón	172

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

TRABAJOS LIBRES

LAS PERCEPCIONES SOCIALES ACERCA DE LA INFANCIA Y SU INFLUENCIA EN LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS VÍNCULOS MAESTRO-ALUMNO Allidiére, Noemí; Berenbaum, Laura Libertad; Eguidazu, Sandra.....	175
MODOS DE CONHECER E OS SENTIDOS DO APRE(E)NDER: UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE CONHECIMENTO Andrade, Joana; Smólka, Ana Luiza.....	178
LATENCIA EN LA COOLTURA Avila, Solana María de la Cruz; Sustaita, Tomás	181
LA GÉNESIS DE LA CREENCIA EN EL MUNDO JUSTO: UN PROCESO DE APROPIACIÓN IDEOLÓGICA Barreiro, Alicia Viviana.....	183
FUNCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN EN LOS TRASTORNOS SEVEROS DEL DESARROLLO Calzetta, Juan José; Juri, Silvia Nora.....	185
LAS RELACIONES DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL PENSAMIENTO DE VIGOTSKY. EL PROBLEMA DE LA CULTURA Castorina, José Antonio; Toscano, Ana Gracia; Lombardo, Enrique; Karabelnicoff, Daniel	188
¿CÓMO ESTUDIAR LAS REPRESENTACIONES EMOCIONALES EN LA INFANCIA? EL ABORDAJE CUALITATIVO COMO HERRAMIENTA INTERPRETATIVA Celia, Paladino; Gorostiaga, Damián; Barrio, María Alejandra; Chaintiou, Marcela; Camacho, Silvia; Paladin, Silvana.....	190
"ASÍ ESTA MEJOR": UN CASO ILUSTRATIVO DE LOS CAMBIOS CONDUCTUALES A PARTIR DE LA ESCRITURA Cerdá, María Rosa; Naiman, Fabiana; Gechuvind, Haydée	193

VÍNCULO DE PAREJA: DE LA NORMA AL CONSENSO Chopita, Guadalupe; González Oddera, Mariela; Praderio, Fernando	195
PATRONES DE APEGO EN LA NIÑEZ: MEDICIÓN EN UNA MUESTRA DE RIESGO Di Bártolo, Inés.....	197
MÚSICA E INFANCIA Español, Silvia; Shifres, Favio	200
LOCUS DE CONTROL Y AUTOEFICACIA EN MEMORIA EPISÓDICA VERBAL: EN ADULTOS MAYORES QUE HABITAN EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES Feldberg, Carolina; Stefani, Dorina.....	202
PUBERTAD E IDENTIDAD SEXUAL García, María Julia; Ramos, Daniel Alberto; Aranda, Nancy; De Mathía, Mariana; Bruno, Karina Teresa	204
CONSTRUCCIÓN DE NORMAS Y VALORES EN EL CONTEXTO DE CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA Gómez, Valeria Mariel.....	206
PROTOCONVERSACIONES: RITMOS Y TURNOS DE HABLA González, Daniela Nora; García Labandal, Livia Beatriz	209
¿QUÉ PIENSAN LOS NIÑOS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO? Huarte, María Faustina	212
FUNCIONAMIENTO REFLEXIVO MATERNO Y REGULACIÓN AFECTIVA EN LA RELACIÓN MADRE-HIJO Huerin, Vanina; Zucchi, Alejandra; Duhalde, Constanza; Mrahad, María Cecilia	215
LOCALIZACIÓN DE SONIDOS DIRECTOS Y REFLEJADOS EN INFANTES: APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DE ESTIMACIÓN DEL MÍNIMO ÁNGULO AUDIBLE (MAA) Hüg, Mercedes Ximena; Ramos, Oscar; Ortiz Skarp, Aldo; Arias, Claudia.....	218
EFFECTOS DEL MALTRATO FÍSICO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL DE NIÑOS DEAMBULADORES Landeira, Susana; Giraldo, José.....	221
APEGO E INSTITUCIONALIZACIÓN: UN ESTUDIO EMPÍRICO Lecannelier, Felipe	223
APEGO, TEMPERAMENTO, MENTALIZACIÓN Y AUTORREGULACIÓN: UN ESTUDIO LONGITUDINAL DE LOS 12 A LOS 36 MESES Lecannelier, Felipe	226
UN HIJO: UN REAL A SER SIGNIFICADO EN EL VÍNCULO Longas, Carolina Julia.....	229
ESTUDIO SOBRE EL MIEDO A LA TECNOLOGÍA EN ADULTOS MAYORES Luque, Leticia Elizabeth; González Verheust, María Cristina; Burba Pons, María Cristina.....	232
VIDEOJUEGOS EN RED: LA VIOLENCIA Y LOS ADOLESCENTES Luque, Leticia Elizabeth; Almada, Ivana Pilar.....	235
DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN Y EL USO DE MAPAS EN NIÑOS PEQUEÑOS Maita, María del Rosario; Peralta, Olga Alicia	237
QUE CONOCIMIENTO DEL MUNDO PONEN EN JUEGO LA MAESTRA Y LOS NIÑOS PARA COMPRENDER NARRACIONES EN EL JARDÍN DE INFANTES Manrique, María Soledad.....	239
EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EN BEBÉS ARGENTINOS: FINALIZA EL PERÍODO DE LA INTELIGENCIA SENSORIO MOTRIZ A LOS 24 MESES Oiberman, Alicia; Mansilla, Mariela; Santos, María Soledad	242
LENGUAJE, ESCRITURA Y TRASTORNO DEL SENTIDO DE LA ACTIVIDAD EN EL ESPECTRO AUTISTA Orlievsky, Daniel; Massun de Orlievsky, Susana	244
ESTRATEGIAS Y DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS DE RIESGO SOCIAL. SUS EFECTOS EN LAS RELACIONES PATERNO-FILIALES Paolicchi, Graciela Cristina; Botana, Hilda Haydée; Colombres, Raquel; Gechuvind, Haydée; Maffezzoli, Mabel; Pennella, María; Woloski, Elena Graciela; González, Julia Rosa; Cortona, Paula; Olleta, María Valeria.....	247

A COR DA PELE: SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS NAS RELAÇÕES Pedrosa Andriani, Ana Gabriela; Bustamante Smolka, Ana Luisa	250
A INSTITUIÇÃO FAMÍLIA: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO CULTURAL DO IMAGINÁRIO/IMAGINAÇÃO Pedrosa Andriani, Ana Gabriela; Bustamante Smolka, Ana Luisa	253
ALGUNOS HALLAZGOS EN LOS MODOS DE ENVEJECER EN LA ACTUALIDAD Petritz, Graciela Mabel; Delucca, Norma Edith; Urtubey, Elisa; Canal, Marina E.; Bravetti, Gabriela Rosana	255
COMPARACIÓN DEL NIVEL DE EVOLUCIÓN DEL YO DE ADOLESCENTES CLÍNICOS TEMPRANOS Y MEDIOS Y EL NIVEL DE EVOLUCIÓN DEL YO DE SUS PROGENITORES Piccini Vega, Marta; Jiménez, Ana Clara; Sánchez, Magali Luz; Capano, Roxana; Pinto, Milagros; Colugio, Alicia	258
SOCIALIZACIÓN, POBREZA Y CONTEXTO: ¿CÓMO CONSTRUYEN LOS NIÑOS SUS IDENTIDADES SOCIALES? Pizzo, María Elisa; Slobinsky, Lía; Panzera, María Gabriela; Gergolet, Analía; Lograzo, Mariana	261
REGULACIÓN AFECTIVA MADRE-BEBÉ EN EL PRIMER AÑO DE VIDA Y SU RELACIÓN CON MANIFESTACIONES SINTOMALES EN LA PRIMERA INFANCIA Raznoszczyk de Schejtman, Clara; Zucchi, Alejandra; Barreyro, Juan Pablo.....	264
REGULACIÓN AFECTIVA MADRE-INFANTE, SU RELACIÓN CON LA AUTOESTIMA Y EL FUNCIONAMIENTO REFLEXIVO DE LAS MADRES COMO MODERADORES DEL IMPACTO EMOCIONAL DE LOS SUCESOS DE VIDA Raznoszczyk de Schejtman Clara; Vernengo, María Pía; Vardy, Inés; Silver, Rosa; Mindez, Susana; Mrahad, María Cecilia; Felberg, Liliana; Leonardelli, Eduardo; Lapidus, Alicia; Umansky, Eleonora; Barreyro, Juan Pablo.....	267
LA PRODUCCIÓN DE RELATOS POR NIÑOS PEQUEÑOS EN LOS CONTEXTOS CONVERSACIONALES DE HOGARES URBANO-MARGINALES Rosemberg, Celia Renata; Stein, Alejandra	270
LA VIOLENCIA DESDE LA MIRADA DE LOS NIÑOS Salas, Marta Antonia; Carreras, Julia Argentina; Casacci, María Elena; García, Isabel A.; Hogas, Alejandro; Medina, Daniel	273
CAMBIOS EVOLUTIVOS EN LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE SÍMBOLOS GRÁFICOS Salsa, Analía	276
CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN LA INFANCIA: LA RECEPCIÓN DE MENSAJES MASSMEDIADOS Santos, Griselda; Saragossi, Catalina Diana; Pizzo, María Elisa; Clerici, Gonzalo Daniel; Krauth, Karina Edelmys	279
APRENDIZAJE DE CATEGORÍAS EN LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO EN NIÑOS PEQUEÑOS Taverna, Andrea; Peralta, Olga Alicia	282
ESTRATEGIAS DE LAS MAESTRAS ANTE LAS DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS Y DISCURSIVAS ENTRE EL HOGAR Y LA ESCUELA. UN ESTUDIO CON NIÑOS DE BARRIOS URBANO MARGINADOS DE BUENOS AIRES Terry, Marcela Inés; Rosemberg, Celia Renata.....	284
UNA APROXIMACIÓN EPISTÉMICA A LA ARGUMENTACIÓN POLÍTICA EN LOS ADOLESCENTES Villanueva, Guillermo; Barbabella, Marina; Ginobill, Silvia; Estévez, Alicia	287
LA BÚSQUEDA DE PRUEBAS EN EPISODIOS LITIGIOSOS ENTRE NIÑOS EN CONTEXTO ESCOLAR DEL NIVEL INICIAL. ANÁLISIS DE UN CASO Ynoub, Roxana Cecilia; Samaja, Juan; Vitalich, Pablo.....	289
RESÚMENES	
NUEVO APOORTE PARA LA ESCALA ARGENTINA DE INTELIGENCIA SENSORIO-MOTRIZ (EAIS) Rodríguez, Gisela	295
POSTERS	
ASIGNACIÓN DE SENTIDOS A LA EDUCACIÓN CUANDO FINALIZA EL 7° GRADO EN LAS VOCES DE LOS PADRES Rodríguez, María del Carmen; Callieri, Ivanna Gabriela; Sosa, Sofía; Paredes, Cecilia; Mamaní, Adriana	299

FILOSOFÍA Y EPISTEMOLOGÍA

TRABAJOS LIBRES

LAS DIMENSIONES DE LA TEMPORALIDAD EN LAS RELACIONES TEMPRANAS Bareiro, Julieta; Ardila, Sara	303
TEMPORALIDAD, AFECTIVIDAD Y MEMORIA EN LA GÉNESIS DEL EGO EN HUSSERL Beretervide, Virginia.....	306
UNA LECTURA CRÍTICA DE LA RECEPCIÓN DE M. HEIDEGGER EN LA TEORÍA NARRATIVA DE P. RICOEUR Bertorello, Adrián Mario	308
EL PSICOANÁLISIS EN LA TEORÍA CRÍTICA Buscarini, Carlos Antonio	310
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS de la Riestra, María del Rosario	312
LA TRAMPA CAZAMOSCAS. ANOTACIONES PSICOLÓGICAS SOBRE EL "SEGUNDO" WITTGENSTEIN Estévez, Alicia	314
UN ABORDAJE DE LAS EMOCIONES DESDE EL PARADIGMA DE LA PSICOLOGÍA EVOLUCIONISTA Fasciglione, María Paola; Gillet, Silvana Ruth; Troglia, Marisa	316
LA EMERGENCIA DE NUEVAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS Gallegos, Miguel	319
FENOMENOLOGÍA DE UN REENCUENTRO Martinez, Daniela Verónica.....	323
VERDADES RACIONALES, VERDADES EMOCIONALES Menéndez, Osvaldo	325
LA FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS IRREFUTABLES EN EL MARCO DE LA PSICOLOGÍA EVOLUCIONISTA Poo, Fernando.....	327
PENSAR LA PSICOLOGÍA DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD Saidon, Dora Beatriz.....	330
IMAGINARIOS SOCIALES Y DISCURSO CIENTÍFICO Simonetti, Graciela; Ponce, María Flaviana; Lerma, Silvana; Turco, Domingo Luis; Quiroga, Victor Fabian; Rinaldi, Mónica.....	332
PSICOLOGÍA EVOLUCIONISTA, EL CASO DE LAS FOBIAS Troglia, Marisa; Gillet, Silvana Ruth; Fasciglione, María Paola	334
SENTIDO, MUNDO Y DELIRIO Vino, Noemí Amelia	336
APORTES DE LA SEMIÓTICA DE PEIRCE PARA LA TEORIZACIÓN DE LA CLÍNICA PSICOANALÍTICA Zelis, Oscar	338
RESÚMENES	
CIENCIA, PODER Y DOCENCIA UNIVERSITARIA Turco, Domingo Luis Daniel; Tartaglia, Horacio; Cerolini, Pablo	343

MUSICOTERAPIA

TRABAJOS LIBRES

LA COMICIDAD Y EL HUMOR EN LA ENSEÑANZA DE LA MUSICOTERAPIA Moreau, Lucía Inés; Otero, Laura	347
---	-----

RESÚMENES

MUSICOTERAPIA: LAS INTERVENCIONES LÚDICO - EXPRESIVAS Y EL ABORDAJE PROMOTOR DE LA SALUD EN NIVEL INICIAL Jiménez, Verónica; González, Daniela Nora	353
--	-----

TERAPIA OCUPACIONAL

RESÚMENES

TERAPIA OCUPACIONAL: A PRÁCTICA REFLEXIVA E O DESEJO POSSIBILITANDO A TRANSDISCIPLINARIDADE Lima, Flavia Teresa de	359
---	-----

ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS Y NUEVOS DESARROLLOS

TRABAJOS LIBRES

ESTUDIO Y ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO DE LA FOBIA A VOLAR EN AVIÓN. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN - ACCIÓN DESARROLLADO. Alonso, Horacio Jorge; Ciancio, Vicente R.; Galeano, Patricia; Bucchino, Julieta; Chinelli, Mariela; Adamo, Analía.....	363
ANTECEDENTES DE LA PSICOLOGÍA EN CÓRDOBA. EL CASO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA Altamirano, Patricia; Scherman, Patricia; Rodríguez, Mariana; Celis, María Eugenia	365
PERCEPCIÓN DEL DINERO EN NIÑOS Y SU UTILIZACIÓN Altamirano, Patricia; Camps, Natalia; Demaria, Mariela	367
UNA APROXIMACIÓN A LA INTERPRETACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS DE CONTROL EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO: EL CASO PARTICULAR DE LA ORTOGRAFÍA Baez, Mónica; Simonetti, Graciela.....	369
INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA EN PSICOPATOLOGÍA: CONCEPCIONES Y FORMAS CLÍNICAS DE LAS PSICOSIS ESQUIZOFRÉNICAS. ACTUALIZACIÓN Baumgart, Amalia	372
LAS FUNCIONES TUTORIALES EN LA PSICOLOGÍA DE LA INSTRUCCIÓN. SU IMPORTANCIA EN EL ESTUDIO DE LAS MEDIACIONES TUTORIALES EN LA UNIVERSIDAD Borgobello, Ana; Peralta, Nadia.....	374
A MODALIDADE DE APRENDIZAGEM PATOLÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA Cesar Keli, Graziela	376
HACIA UN NUEVO CONCEPTO DEL HOMBRE: LA ANTROPOLOGÍA FENOMENOLÓGICA DE L. BINSWANGER Coleclough, Elba Marta	378
MÚSICA POPULAR Y CONCEPTO DE ENSAMBLE EN EL MARCO DE UNA ESCUELA DE MÚSICA. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO Corvalán de Mezzano, Alicia Nora; Mezzano, Nora; Misiunas, Laura Constanza; Álvarez, Blanca Estela	380
UN EJERCICIO DEL PENSAR PSICOANALÍTICO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN Corvalán de Mezzano, Alicia Nora; Álvarez Blanca, Estela	382
LA FUNCIÓN ARCÓNTICA: RESGUARDO Y DISPOSICIÓN Diamant, Ana	385
EL CONSENTIMIENTO INFORMADO EN LA CLÍNICA CON NIÑOS Domínguez, María Elena	388
LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRESENCIA SOCIAL EN LOS MENSAJES DE TEXTO. ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS COMUNICACIONES EN LOS FOROS DE UN CURSO A DISTANCIA Ehuletche, Ana María.....	392

MECANISMOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA Y LOGROS ACADÉMICOS DE LOS ALUMNOS. LA TUTORÍA EN UN CURSO DE GRADO, MEDIADO A TRAVÉS DE UN CAMPUS VIRTUAL Ehuletche, Ana María; González, Elsa Elba	395
EL APRENDIZAJE IMPLÍCITO Y EXPLÍCITO EN EL MARCO DE LA FILOGÉNESIS Fernández Acevedo, Gustavo; López, María Fernanda	397
LA INTEGRACIÓN ENTRE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE IMPLÍCITO Y LA PSICOLOGÍA EVOLUCIONISTA Fernández Acevedo, Gustavo; López, María Fernanda	399
APORTES DEL ENFOQUE EVOLUCIONISTA PARA LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Fernández, Ana María	401
PROYECTO ARTE Y REHABILITACIÓN: SISTEMATIZACIÓN DE LOS TRABAJOS REALIZADOS HASTA HOY EN REHABILITACIÓN MEDIANTE TÉCNICAS DERIVADAS DEL ARTE EN PACIENTES PSIQUIÁTRICOS DEL URUGUAY Fernández Araceli; Méndez Errico, Sebastián; Ferreira, Mariana; Panizza, María Eugenia; Curto, Laura; Díaz, Marianna; Banchero, Patricia; Techera, Andrés; Clara, Mauro; Apud, Ismael	403
EDUCAR LOS VÍNCULOS EN EL JARDÍN MATERNAL Fernández, Cristina	407
UN MODELO DE ENSEÑANZA DE LAS TICS EN LA UNIVERSIDAD Fernández Salazar, Diana Concepción; Neri, Carlos; Veron, Carina Mariana; Freijo Becchero, Fedra Solange	410
EL SUJETO Y SU ESTATUTO EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN Galiussi, Romina	412
TRATAMIENTOS DE LA MEMORIA: ¿SUPRESIÓN O INVENCIÓN? Galiussi, Romina	415
REPRESENTACIONES SOBRE PSICOLOGÍA Y PSICOANÁLISIS DE LOS AGENTES JUDICIALES Gerez Ambertín, Marta	418
TAMIZAJE DE TCA EN ADOLESCENTES ATLETAS Girolimini, Mirna; Benitez, Carlos; Calbé, Silvina Marcela	421
ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LAS PERCEPCIONES QUE TIENEN SOBRE LA FAMILIA LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INICIAL González, María del Lujan	425
GOCE FEMENINO, GOCE HISTÉRICO Isacovich, Lila Adriana	428
TECNOLOGÍAS DE REPRODUCCIÓN ASISTIDA: ÉTICA Y DESARROLLO CIENTÍFICO Kletnicki Armando	430
LA RECOMENDACIÓN POR PARTE DE PSICOTERAPEUTAS COGNITIVOS DE LA PRÁCTICA DEL YOGA COMO ESTRATEGIA COMPLEMENTARIA DE LA TERAPIA Korman, Guido Pablo; Garay, Cristian Javier; Saizar, Mercedes	433
A INTERDISCIPLINARIDADE EM SAÚDE MENTAL E A ATUAÇÃO JUNTO AO PROFESSOR Lima, Flávia Teresa de	435
MODOS DE LOS ÍCONOS HIPERTEXTUALES SIMBÓLICO-ARGUMENTATIVOS, COMPRENSIÓN LECTORA Y ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS Lonchuk, Marcela; Rubione, Alfredo	437
EL CARÁCTER ECOLÓGICO DE LA PERCEPCIÓN GUESTÁLTICA López Alonso, Alfredo Oscar	440
A METACOGNIÇÃO COMO RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO Lunetta, Cintia	442
INVESTIGAR / INVESTIR / INVADIR Lubartowski Raquel	444
O JOGO DRAMÁTICO SOB UM OLHAR PSICANALÍTICO Moraes Elisângela Natália Sapia Carrilho de	447
LA TRANSFERENCIA Y LO DELUSIONAL Musumeli, Lucrecia	449

DE LA ACCESIBILIDAD A LA USABILIDAD. CONSECUENCIAS DEL DISEÑO Y EDICIÓN DE SITIOS WEB QUE RESTRINGEN LA NOCIÓN DE LO PÚBLICO Y LA SUBJETIVIDAD Neri, Carlos; Fernández Salazar, Diana Concepción.....	451
EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE: INICIAÇÃO NA LINGUAGEM PLÁSTICA ARTÍSTICA E APRECIÇÃO DA ARTE Nogueira, Ana Carmen	453
É POSSÍVEL ROMPER COM A IDEOLOGIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E RESGATAR O SUJEITO DESEJANTE? Perce Eugênio da Silva Aline Aparecida	456
LA PSICOLOGÍA DE LAS MASAS... DE FREUD COMO ANTECEDENTE DEL CONCEPTO DE POPULISMO DE LACLAU. UNA LECTURA CRÍTICA Perelló, Gloria Andrea.....	459
LA LECTURA Y LOS DOCENTES Rotstein, Berta; Tealdi, Mariana Victoria; Cabarcos, Noelia	462
CONTRIBUCIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA METODOLOGÍA DE LA COMPLEJIDAD Sagastizabal, María De Los Ángeles; Perlo, Claudia Liliana	465
PRIMEROS PLANES DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UBA: ALGUNOS SIGNIFICADOS CURRICULARES Salles Nora.....	468
HACIA, HASTA, PARA, POR... EL ÉXODO DEL TRABAJO ASALARIADO; LAS EMPRESAS RECUPERADAS POR SUS TRABAJADORES/AS Sánchez García, Raquel	471
EL PAPEL DE LA INFORMACIÓN LÉXICA EN EL PRIMING SINTÁCTICO. UNA EXPERIENCIA CON VERBOS AISLADOS Sevilla, Yamila; Jaichenco, Virginia; Olmedo, Alicia; Raiter, Alejandro.....	474
ORGANIZAÇÃO SUBJETIVA E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO Siqueira de Andrade, Márcia	477
CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO SOCIAL ACTUAL Y SU INCIDENCIA EN LOS ESPACIOS ESCOLARES Y PROCESOS DE APRENDIZAJE Sismondí, Adriana; Torcomian, Claudia.....	480
ALGUNOS ASPECTOS RELEVANTES EN LA EVALUACIÓN Y EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Torres, Cármen; Peluso, Leonardo.....	482
LAS FISURAS DEL SISTEMA: UNA ZONA FECUNDA PARA LA AUTOFORMACIÓN Valcarce, María Laura; Venticinque, Nilda Margarita; Del Río, Marta.....	486
CONSTITUCIÓN SUBJETIVA Y MASOQUISMO Wainszelbaum, Verónica.....	488
RESÚMENES	
A SUPERPROTEÇÃO DOS PAIS E SUA INTERFERÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM NA CRIANÇA Campos, Telma Aparecida Pinheiro	493
INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL DO ADOLESCENTE Gama Rita de Cássia Sandor da Gama	493
LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS COMPARTIDOS DE CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE PSICOLOGÍA, EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE MEDIADOS POR ENTORNOS VIRTUALES. UN CURSO REGULAR DEL PROFESORADO EN DISCIPLINAS INDUSTRIALES DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL González, Elsa Elba	494
POSTERS	
TEMPERATURA CORPORAL, TAREAS COGNITIVAS Y CRONOTIPOS Arias, Carlos F.; Zanín, Laura; De Bortoli, Miguel; Gil, Esteban.....	497
PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG EN UNIVERSITARIOS CHILENOS Fernández, Ana María; Celis Atenas, Karem; Vera Villarroel, Pablo	499

CONCEPCIONES SOBRE LA PSICOLOGÍA CLÍNICA EN DOCENTES Y ESTUDIANTES CURSANTES DE LA ASIGNATURA EN LAS DISTINTAS UNIDADES ACADÉMICAS DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES DEL PAÍS González, Cristina; Gentes, Gladys; Ginocchio, Adriana	501
ESCALA DE PREFERENCIAS TARDE TEMPRANO: ESTUDIO PSICOMÉTRICO Lodi Abdo, Pamela; Rodríguez, Mariana; Zanín, Laura; De Bortoli, Miguel; Gil, Esteban	503
PSICOLOGÍA DEL ENVEJECIMIENTO: CREENCIAS Y REALIDADES. INVESTIGACIONES 1996-2006 Monchietti, Alicia; Lombardo, Enrique; Krzemien, Deisy; Sánchez, Mirta	505
DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO PARA ADULTOS Sano Santos, Simone Sayuri	507

PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL

TRABAJOS LIBRES

ETANOL Y PREFERENCIA DE LUGAR CONDICIONADA EN RATAS: DISEÑO INTER-INTRASUJETO Kamenetzky, Giselle; Pedrón, Valeria	511
MODELOS ANIMALES SOBRE ANSIEDAD Y ALCOHOLISMO Kamenetzky, Giselle	513
LEY DE WEBER Y RESPUESTAS DE FRUSTRACIÓN CONDICIONADAS Pellegrini, Santiago; Cervellini, Lorena Mariana; Papini, Mauricio	515
FRUSTRACIÓN Y RESPUESTA DE ELECCIÓN EN RATAS: ESTUDIO PRELIMINAR Ruetti, Eliana; López Seal, María Florencia; Mustaca, Alba E.	517

POSTERS

APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN ENTRE PERROS (CANIS FAMILIARIS) Y HUMANOS: RESULTADOS PRELIMINARES Bentosela, Mariana; López Seal, María Florencia; Bianco, Gustavo	521
ENRIQUECIMIENTO AMBIENTAL Y CONTRASTE SUCESIVO NEGATIVO Cuello, Marina Inés; Elgier, Ángel Manuel; Justel, Nadia; Loes Arnaiz, María Del Rosario	523
PAPEL DEL HIPOCAMPO Y ESTRUCTURAS HOMÓLOGAS EN UNA TAREA SIMPLE DE ORIENTACIÓN ESPACIAL Daneri, María Florencia	525
BASES NEURALES DEL ESCAPE Y LA EVITACION EN ANFIBIOS Puddington, Martín Miguel; Muzio, Rubén	527

TALLERES

LÓGICAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOANÁLISIS Azaretto, Clara; Ros, Cecilia; Barreiro Aguirre, Cynthia; Estévez, Natalia; Crespo, Beatriz	531
CLÍNICA DE NIÑOS EN EDAD ESCOLAR Bo, Teresita; Ramos, Laura	531
INVESTIGACIONES ACTUALES EN CÁTEDRAS DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL DE UNIVERSIDADES NACIONALES Y DEL MERCOSUR Chardón, María Cristina	532
UN LUGAR PARA EL CUERPO Chayo, Yazmin	532

NUEVAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN FRENTE A LA VULNERABILIZACIÓN SOCIAL De la Sovera Maggiolo; Susana; Puccetti, Cristina	533
INTERSECCIONES DISCIPLINARIAS EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL: OBSTÁCULOS Y APORTES METODOLÓGICOS Elichiry, Nora E.	533
¿POR QUÉ ES NECESARIO REALIZAR UNA REVISIÓN CRÍTICA DEL DIAGNÓSTICO DE DÉFICIT ATENCIONAL? Janin, Beatriz; Untoiglich, Gisela	534
AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA Lanz, María Zulma	534
ASENTAMIENTOS IRREGULARES - EMPRESAS RECUPERADAS POR SUS TRABAJADORES Y TRABAJADORAS: NUEVAS PRÁCTICAS SOCIALES, NUEVAS SUBJETIVIDADES. "LA LUCHA POR LAS TIERRAS, LA LUCHA POR LA FUENTE DE TRABAJO" Larroca Ghan, Jorge O.; Robertazzi, Margarita	535
LAS NOSOLOGÍAS DE JACQUES LACAN Lombardi, Gabriel; Schejtman, Fabián	536
ACCIONES COLECTIVAS EN ESCENARIOS DE VULNERABILIZACIÓN SOCIAL López, Mercedes.....	536
¿LA VIOLENCIA ESTÁ EN NOSOTROS Y/O/CON/ ENTRE NOSOTROS? Penecino, Elida; Ferroni, María Ester	537
PROBLEMAS Y DESAFÍOS DE LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y/O HUMANAS Rovaletti, María Lucrecia; Sorokin, Patricia	538
CULTURA DEL AGUANTAR EN EL CAPITALISMO POSMODERNO Sauaya, Dulce; Cohen, Esther; Martinez, Deolida	538
PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA: CONTRIBUCIONES E INTERCAMBIOS Seidmann, Susana; Chardón, Cristina; Zaldúa, Graciela; Mezzano, Alicia; Figueroa, Nora.....	539
RESULTADOS EN PSICOTERAPIA APLICANDO EL ILOP A LO LARGO DE LA PSICOTERAPIA Szprachman, Regina.....	539
VULNERABILIDAD, ARTE Y DESINSTITUCIONALIZACIÓN Tisera, Ana; Leale Hugo	540
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: EJES DE ORGANIZACIÓN PSÍQUICA Y MODALIDADES ESPECÍFICAS DE PRODUCCIÓN SIMBÓLICA Wald, Analía	540

Técnicas y Procesos de Evaluación Psicológica

DELIMITACIÓN DEL CONSTRUCTO PARA ELABORAR UNA ESCALA UNIDIMENSIONAL DE VOLUNTAD DE TRABAJO SEGÚN LOS SUPUESTOS DEL MODELO LINEAL CLÁSICO

Abal, Facundo Juan Pablo; Lozzia, Gabriela; Galibert, María Silvia; Aguerri, María Ester
UBACyT, Universidad de Buenos Aires - CONICET - ANPCyT PICT

RESUMEN

Este trabajo ilustra cómo se procedió en la etapa inicial de la construcción de una escala que evalúa la voluntad de trabajo a partir de los requerimientos de la Teoría Clásica de Test (TCT). Se inscribió el constructo en el modelo de la personalidad de los "Cinco Grandes" y se acotó su alcance para lograr una escala unidimensional. La Voluntad de Trabajo quedó caracterizada como la actitud por la cual una persona se aboca a sus obligaciones llevándolas a cabo con responsabilidad, precisión, automotivación y sin dilaciones aun cuando dichas obligaciones pudieran desagradarle. Se administró un cuestionario inicial de 21 ítems a 1141 estudiantes de segundo año de Psicología (UBA). Se descartaron los que mostraban alguna similitud con los demás con el fin de satisfacer el supuesto de la TCT que postula la covarianza nula de los errores y para no generar un incremento ficticio del coeficiente alpha como resultado de aumentar la longitud del test. La escala final quedó conformada por 9 ítems que maximizaron el coeficiente alpha en 0.726. Un análisis factorial exploratorio corroboró la unidimensionalidad del conjunto seleccionado. Se discute la dificultad de satisfacer simultáneamente la unidimensionalidad de la escala y la independencia conceptual de los ítems.

Palabras clave

TCT Unidimensionalidad Voluntad Trabajo

ABSTRACT

DEMARICATION OF THE CONSTRUCT FOR BUILDING AN UNIDIMENSIONAL SCALE OF WILL-TO-WORK ACCORDING TO THE ASSUMPTIONS OF CLASSICAL LINEAL MODEL

This work illustrates the way that the construction of a scale for measuring will-to-work was carried out in its initial stage taking into account the assumptions of Classical Test Theory (CTT). The will-to-work construct was defined according to the "Big Five" personality model and it was delimited in order to build an unidimensional scale. Will-to-Work was characterized as the attitude by which an individual is devoted to his duties discharging them with responsibility, precision, self-motivation and without procrastination, even when disliking them. An initial questionnaire of 21 items was administered to 1141 students of the Psychology School, University of Buenos Aires. Similar items were discarded in order to satisfy the assumption of non-correlated errors as well as not to generate a fictitious increment of the coefficient alpha as a result of increasing the test length. The final scale was conformed by 9 items that maximized the coefficient alpha in 0.726. An exploratory factor analysis corroborated the unidimensionality of the item set selected. It is discussed the difficulty to satisfy scale unidimensionality and conceptual independence of items simultaneously.

Key words

CTT Unidimensionality Will Work

INTRODUCCIÓN

La construcción de ítems fue considerada tradicionalmente como una tarea artesanal que respondía más a la intuición que a una forma sistemática de elaboración, motivo por el cual no se encontraban en las fuentes bibliográficas más que lineamientos generales. Recientemente, con la importancia que adquirió la validez de constructo y con el reconocimiento de que no se puede obtener un test de calidad si su materia prima es defectuosa, distintos autores han investigado y sistematizado los procedimientos que garantizan el desarrollo de buenos ítems (Prieto y Delgado, 1996). A pesar de estos avances, la literatura abocada a la construcción de escalas de medición de actitudes ha mantenido cierta desconexión entre la teoría psicológica que fundamenta el constructo que será evaluado y la teoría psicométrica que servirá para su validación. Así, las teorías de medición intervienen en un momento bastante tardío del proceso de construcción de test. Padilla García y González Gómez (2001) alertan sobre la necesidad de tener presente el modelo psicométrico por adoptar en momentos previos: cuando se define conceptualmente el constructo que se pretende medir y cuando se elaboran los ítems que permiten su operacionalización. De esta forma, se intenta salvar la fragmentación que suele ocurrir entre la teoría psicológica del constructo y el modelo psicométrico aplicado. Para aplicar la Teoría Clásica de Test (TCT) es necesario que los puntajes de los ítems que evaluarán el constructo satisfagan ciertos supuestos.

Para garantizar la validez de constructo, se debe tener una clara definición conceptual de aquello que se pretende medir obtenida a través de una exhaustiva revisión de la literatura sobre el tema y su estudio. La confiabilidad de un test depende de su consistencia interna, la cual aumenta con las intercorrelaciones de los ítems; de modo que se vincula con la unidimensionalidad. Esto restringe las múltiples aristas que podría llegar a tener el constructo y limita al investigador a tomar decisiones respecto de cuál será específicamente el abanico de indicadores que compondrán esta dimensión. La unidimensionalidad consiste en que todos los ítems empleados en un proceso de medición miden el mismo rasgo cuyos niveles pueden representarse por un intervalo de números reales; es decir, la respuesta a un ítem es explicable por una sola actitud, la cual es a su vez unidimensional. Sin embargo, como es difícil que este supuesto se satisfaga totalmente ya que múltiples factores pueden afectar a las respuestas a un test, sólo se exige que haya un rasgo fundamental como factor dominante. Por tanto, si se desea construir una escala unidimensional, será la tarea del investigador encontrar o delimitar un constructo que, manteniendo cierta riqueza de indicadores, sea expresable en una sola dimensión. Luego llegará la etapa de construcción de ítems. En este punto los escritores de ítems deben estar atentos a los requerimientos de la teoría psicométrica que aplicarán. Si bien es cierto que según la TCT una mayor cantidad de ítems supone mayor precisión en la medida, solo es aceptable si el constructo presenta una amplitud tal que permita encontrar una variada muestra de conductas sin que el instrumento de evaluación final contenga

ítems redundantes. El modelo lineal que sirve de fundamento a la TCT supone que la puntuación obtenida por un sujeto en un test es el resultado de la suma del puntaje verdadero y un error de medida. La incorporación de ítems entre los cuales existe dependencia lógica produce que los errores de medición también se encuentren asociados, lo que puede violar el supuesto de incorrelación de los mismos requerido por el modelo. También puede generar un incremento ficticio del coeficiente alpha como resultado de aumentar la longitud del test. En efecto, para demostrar que el coeficiente alpha es una cota inferior de la confiabilidad, se usa el axioma por el cual la covarianza entre los errores asociados a medidas paralelas debe ser nula.

El objetivo de este trabajo es ilustrar, a modo de ejemplo, cómo se ha procedido en la etapa inicial de la construcción de una escala unidimensional que evalúa la voluntad de trabajo a partir de los requerimientos de la TCT. Se muestra cómo es recomendable tener presente desde el origen mismo las limitaciones y exigencias que la teoría impone.

DESARROLLO: Construcción del Instrumento

1. Determinación del propósito general del test

Especificar el objetivo principal del test determinará el tipo de ítems que se habrá de construir y seleccionar. En nuestro caso se trata de la medición de un rasgo de personalidad que hemos denominado "Voluntad de Trabajo" y que posteriormente será utilizado para establecer un perfil de los estudiantes de Psicología.

2. Revisión bibliográfica y definición del constructo

Se realizó una revisión bibliográfica para inscribir el constructo en un marco teórico específico y dar una definición precisa del mismo. Se encontró en la literatura que con distintos nombres como Escrupulosidad (McCrae y Costa, 1999) Tesón, (Caprara, Barbaranelli, y Borgogni, 1995), Minuciosidad (Pedersen, Allan, Laue y Johnson, 1992), o incluso Trabajo (Peabody y Goldberg, 1989) los inventarios de personalidad diseñados desde el enfoque de los "Cinco Grandes" incluyen preguntas que dan cuenta de la responsabilidad y disposición al esfuerzo de un sujeto para cumplir con sus deberes así como la motivación intrínseca o extrínseca por la cual lo hace. Si bien todos los autores mencionados discrepan en la cantidad y tipos de subdimensiones, todos coinciden en que este constructo jamás podría ser considerado unidimensional. En efecto, desde este modelo jerárquico de la personalidad la Escrupulosidad se plantea como un dominio superior compuesto por diferentes facetas.

Ahora bien, dado que se deseaba construir una escala unidimensional se restringió el alcance de la definición en dos sentidos: (1) Se acotó el conjunto de aspectos que, pese a ser representativos del constructo, podían entenderse como subdimensiones solidarias a las conductas que engloban la idea de Voluntad de Trabajo. Es por esto que se desestimaron ítems asociados a la puntualidad, planificación, orden, sentimiento de competencia, propensión a la búsqueda de logros, y tendencia a la reflexión. (2) Se prefirió reflejar únicamente un componente conductual aislado del cognitivo y el afectivo. Teniendo en cuenta todas estas referencias y consideraciones, se logró operacionalizar esta disposición hacia el trabajo de manera que reúna en una única dimensión aspectos como la perseverancia, la responsabilidad y la motivación intrínseca y extrínseca. Así, se ha caracterizado a la Voluntad de Trabajo como la actitud por la cual una persona se aboca a sus obligaciones llevándolas a cabo con responsabilidad, precisión, sin dilaciones, motivada por su propio deseo de realizar un buen trabajo sin rehuir el esfuerzo que ello implica, aun en los casos en que dichas obligaciones pudieran no ser de su agrado. Esta definición nos permite precisar el conjunto de indicadores conductuales representativos del constructo y resulta útil para orientar el diseño de los ítems. Permite verificar que cada aspecto del constructo se encuentre reflejado

en los ítems, ya que los errores típicos de esta etapa son la supra o infra representación de algunas de las características del constructo.

3. Elaboración de ítems

Se elaboró un cuestionario inicial que constó de 21 ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (de *casi nunca* a *casi siempre*). Los ítems se redactaron teniendo en cuenta los consejos dados por Edwards (1957, citado en Cortada de Kohan, 2004). En la elaboración de los mismos se intentó reflejar el repertorio de conductas relevantes del constructo de Voluntad de Trabajo que permitiera diferenciar a los sujetos con distinto nivel en el rasgo.

Aunque algunos ítems eran de similar contenido igualmente se los incluyó en la misma administración con el objetivo de elegir la formulación que mejor funcionara en términos de las propiedades psicométricas de la escala. Por ejemplo el cuestionario incluía estos ítems: "*Necesito que alguien me exija (profesor, jefe, padres, etc.) para cumplir bien mis deberes...*" y "*Aún para llevar a cabo los proyectos que yo mismo me he propuesto necesito que alguien más me exija poner el esfuerzo necesario.*" Había también ítems que representaban el constructo de manera general. Por ejemplo: "*Soy exigente conmigo mismo*". Estos fueron incorporados con el fin de obtener una apreciación global que permita evaluar la consistencia de las respuestas.

4. Administración

Se contó con la colaboración de 1141 estudiantes de segundo año de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El 83% eran mujeres. La edad oscilaba entre 18 y 64 años siendo la mediana de 20 años, la media de 22.5 años y SD 6.5. La prueba administrada fue pre-testeada y evaluada por jueces competentes.

5. Análisis de los datos

Se realizó un primer análisis de ítems mediante el programa TESTAT de SYSTAT y quedaron excluidos cuatro ítems que disminuían el coeficiente Alpha de Cronbach por no correlacionar suficientemente con el resto. Como entre los 17 restantes había algunos ítems similares en contenido, para decidir cuáles mantener se analizó la consistencia interna de distintos subconjuntos de ítems. También se excluyeron del análisis los ítems globales aunque sirvieron para evaluar la consistencia de las respuestas. La escala quedó conformada por 9 ítems que maximizaron el coeficiente alpha en 0.726. El Análisis Factorial exploratorio (método de componentes principales) corroboró la unidimensionalidad del constructo. El resultado fue una solución con un único componente que explica el 32% de la varianza con pesajes adecuados que oscilaban entre 0.451 y 0.666.

DISCUSIÓN

Las escalas de medición de las actitudes y rasgos de personalidad son el resultado de la evaluación de un conjunto finito de indicadores observables representativos del constructo. Es importante destacar que los ítems generados tienen que reflejar el constructo definido evitando los ítems sensibles a otras variables. Si el investigador desea construir una escala unidimensional necesita restringir la cantidad de indicadores. Pero al utilizar los pocos indicadores a disposición se corre el riesgo de incluir ítems redundantes en la escala lo que violaría el supuesto de incorrelación condicional de los errores de medición. Es decir, la independencia conceptual de los ítems sería más fácilmente lograda cuando los mismos no pertenecen a una única dimensión.

El objetivo del presente trabajo ha sido intentar satisfacer simultáneamente los requerimientos de incorrelación de los errores y de unidimensionalidad, objetivo difícil de lograr dado que ambos requerimientos, si bien no son incompatibles, apuntan en la dirección contraria. La revisión bibliográfica ha permitido inscribir la Voluntad de trabajo en un marco teórico reconocido en el ámbito psicológico. Además, la definición

conceptual se delimitó dentro de los supuestos que especifica la TCT. Se ha conseguido operacionalizar un constructo unidimensional cuyos ítems son conceptualmente independientes unos de otros.

BIBLIOGRAFÍA

Caprara, G. V., Barbaranelli, C. y Borgogni, L. (1995). *BFQ Cuestionario Big Five*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

Cortada de Kohan, N. (2004). *Teoría y métodos para la construcción de escalas de actitudes*. Ed. Lugar.

Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1999). *Manual, NEO PI-R, Inventario de Personalidad NEO Revisado y NEO-FFI, Inventario NEO reducido de Cinco Factores*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

Padilla García, J. y González Gómez, A. (2001). Fundamentos de medición psicológica para los modelos basados en la TRI. En Rojas Tejada, A. y Pérez Meléndez, C. *Nuevos Modelos para la Medición de Actitudes*. Valencia Promolibro.

Peabody, D. y Goldberg, L. (1989). "Some determinants of factor structures from personality-traits descriptors". *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 552-567.

Pedersen, L., Allan, K., Laue, F. y Johnson, J. (1992). *Personality Theory for Air-crew Selection and >Human Resources Directorate*. Manpower and personnel research division. Brooks air force base, TX.

Prieto, G. y Delgado, A. (1996). Construcción de Ítems. En Muñiz, J. *Psicometría*. Ed. Universitat. Madrid.

TRADUCCIÓN Y ADAPTACIÓN DE UNA MEDIDA MULTIDIMENSIONAL DE PERFECCIONISMO: LA ESCALA APS-R (ALMOST PERFECT SCALE REVISED). FASE PRELIMINAR

Arana, Fernán; Scappatura, María Luz; Lago, Adriana; Keegan, Eduardo
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

RESUMEN

Se presenta la parte preliminar de un proyecto más extenso sobre la investigación del constructo perfeccionismo. Se describe la pertinencia del estudio del perfeccionismo como nueva área clínica y se describe el instrumento, sus propiedades psicométricas y el proceso de depuración primaria, que consta de una parte de traducción-retrotraducción y una posterior administración piloto. Se describen los motivos de la elección de verificación de la adaptación, siguiendo los lineamientos estandarizados sobre el tema y se discute su pertinencia. Finalmente, se presenta la versión preliminar de la adaptación de la escala APS-R (Almost Perfect Scale). OBJETIVO. Adaptar transculturalmente el cuestionario APS-R a la población argentina. Determinar la correcta redacción de los reactivos a través del proceso de traducción y retrotraducción. Elaboración de primera versión borrador y administración de prueba piloto verificatoria. MÉTODO. Estudio de adaptación transcultural y validación organizado en varias fases. Se describe la primera (depuración primaria). Traducción múltiple, retrotraducción, sometimiento a juicio experto. Primera administración piloto verificatoria.

Palabras clave

Adaptación Escala Retrotraducción Perfeccionismo

ABSTRACT

TRANSLATION AND ADAPTATION OF A MULTIDIMENSIONAL MEASURE OF PERFECTIONISM: THE APS-R SCALE (ALMOST PERFECT SCALE). PRELIMINARY STAGE

We present the preliminary stage of a larger project which involves the study of perfectionism. We describe the adequacy of the study on a clinical area. We describe the instrument, their psychometric properties and the first depuration process, which consist in traslation-back-traslation part and a pilot study administration. We describe the motives of the election of the adaptation method following the guidelines of the adaptation of tests. Finally, we present the preliminary spanish version of the APS-R scale.

Key words

Adaptation Scale Back-translation Perfectionism

INTRODUCCIÓN

Como parte preliminar de nuestro proyecto sobre la investigación del constructo perfeccionismo, publicamos una serie de trabajos destinados a destacar la importancia del concepto para la investigación clínica psicológica (1, 2, 3, 4, 5). Esencialmente fueron trabajos de revisión bibliográfica que sugerían lineamientos para estudiar el término en nuestra cultura. Existe un particular incremento en la investigación empírica del perfeccionismo a lo largo de la última década(6). Los resultados de numerosas investigaciones sobre el tema determinaron combinaciones factoriales que miden el constructo en varias dimensiones, y una configuración adaptativa y desadaptativa para las mismas. Hoy en día el perfeccionismo no es simplemente una tendencia aislada a tener estándares elevados sino que se lo puede ver de forma multidimensional. En 1978, Hamachek describe dos tipos de perfeccionismo: uno desadaptativo o neurótico, y otro, adaptativo o normal. Los individuos que caen bajo el primer subtipo tienden a establecer altos estándares de desempeño y están preocupados por las críticas y cometer errores (7). Tienen también un fuerte deseo de evitar el fracaso y se sienten vulnerables frente a la posibilidad de que se los critique (8). Al centrarse en los errores pierden el foco de los pensamientos relevantes para llevar a cabo una tarea, y esto se refleja en un pobre desempeño (9). Los segundos, tienden a establecer altos estándares mientras que tienen la habilidad de seguir viéndose exitosos aún cuando estos estándares no se hayan alcanzado totalmente (10) Son capaces de aceptar las limitaciones personales y ambientales en sus metas (11). Nuestros trabajos parten de las investigaciones del equipo de Robert Slaney, que han retomado estas conceptualizaciones teóricas a la luz de los procedimientos empíricos actuales. Los autores sostienen que no son los estándares elevados los que hacen de una persona un perfeccionista, ni su desempeño real, sino la observación de la distancia entre ambos, es decir, su discrepancia. Este equipo creo a estos fines una nueva escala, la APS-R (Almost Perfect Scale-Revised) (12). Se considera a la medida de gran utilidad clínica, puesto que la discrepancia ayuda a discriminar entre los individuos perfeccionistas que necesitan de ayuda profesional.

Nuestro objetivo es el de adaptar esta escala sobre perfeccionismo. Para ello dividimos dos áreas de trabajo: la investigación cualitativa del término en nuestra cultura, y la adaptación de una medida psicométrica de perfeccionismo para aplicar en nuestra población objetivo. El primero de estos trabajos, actualmente en preparación, responde a la necesidad de estudiar las equivalencias interculturales de los constructos psicológicos al emplear instrumentos provenientes de otras culturas. Para una correcta adaptación de la escala es imprescindible realizar una exploración de las conceptualizaciones del constructo en nuestro ámbito. En este trabajo nos ocupamos de la adaptación lingüística y conceptual de la escala.

La escala APS-R

El instrumento está compuesto por 23 ítems que distribuyen en una escala, con formato de respuesta de tipo Likert de 7 (desde 1= fuertemente en desacuerdo a 7= fuertemente de acuerdo) indicando grado de acuerdo a las afirmaciones. A su vez la escala presenta tres subescalas: Estándares, orden y discrepancia. La escala altos estándares (7 ítems) evalúa la presencia de estándares elevados de desempeño. La escala Orden (4 ítems) mide la preferencia por el orden y la pulcritud. La escala Discrepancia (12 ítems) evalúa el grado en que los entrevistados se perciben a sí mismos como incapaces para alcanzar sus propios estándares de desempeño. Los datos referentes a la validez y confiabilidad de la nueva escala son prometedores (13, 14, 15, 16, 17, 18). Análisis factoriales exploratorios y confirmatorios apoyaron la estructura factorial de la escala (19). Los coeficientes alfa de Cronbach fueron .92 para Discrepancia, .85 para Altos Estándares, y .86 para Orden. Los estudios de Ashby y col., Rice y col. y Suddarth y Slaney (20, 21, 22) brindaron información adicional confirmando la estructura factorial del APS-R. En comparación con la validez predictiva de los puntajes derivados de distintas medidas de perfeccionismo, los puntajes de las subescalas del APS-R superaron los de otras escalas de perfeccionismo (19).

La adaptación de la escala. Depuración primaria

Existe un interés creciente en todo lo relacionado con los estudios interculturales (23). Los tests deben de adaptarse cuidadosamente teniendo en cuenta las diferencias interculturales entre la población de origen y aquella en que se pretende utilizar. El proceso que estamos realizando no se trata de una mera traducción, sino de una adaptación ya que nuestro interés no apunta únicamente a preservar el significado original de la técnica sino también a realizar los cambios adicionales en función de las diferencias culturales, asegurando de este modo la equivalencia de las versiones al utilizarse en distintas poblaciones (24).

A sabiendas de la existencia de otras medidas de perfeccionismo en habla inglesa, optamos por la adaptación de la APS-R porque consideramos que da una conceptualización más amplia del término en comparación con otros instrumentos, posee buenas propiedades psicométricas y está especialmente diseñada para aplicarse en el área clínica tanto como en población no clínica. La posibilidad de considerar una vertiente adaptativa más allá de la desadaptativa del constructo hace que se pueda investigar el fenómeno no solamente como un rasgo psicopatológico sino más bien como una rasgo caracterológico cuya expresión puede depender del ambiente en donde interactúe.

Para el proceso de adaptación, procuramos tener en cuenta aquellos factores que pudieran afectar la validez del instrumento al administrarlo en nuestra cultura, atendiendo a las posibles fuentes de error más comunes en la adaptación de tests. Estas tienen que ver con el contexto sociocultural de las poblaciones implicadas, con la construcción- adaptación misma del test, con su aplicación y con la posterior interpretación de los datos (25). Con el fin de minimizar los posibles sesgos existentes (de constructo, de método y de ítem), intentamos seguir los lineamientos estandarizados para el proceso de adaptación (26). La primera parte de nuestra adaptación (la llamada depuración primaria del instrumento) constó entonces de dos partes, la primera de traducción en sí misma y la segunda de verificación en una administración piloto.

Primera parte

De acuerdo a lo planteado por Maxwell (27), consideramos las guías de excelencia para los traductores, mediante el cumplimiento de las siguientes operaciones:

- Identificar y minimizar diferencias culturales.
- Encontrar palabras y frases equivalentes.
- Asegurarnos de que el nivel de lectura sea el mismo en el

original como en la población objetivo.

- Asegurarnos de que los significados esenciales no cambien.
- Asegurarnos de que el nivel de dificultad de los ítems de desempeño no cambie.
- Estar atentos a cambios en el (equipo) no varíen debido a la traducción.

Atento a las limitaciones que presenta el proceso de retrotraducción (24) se han integrado tres procedimientos adicionales (28) para verificar la traducción. A saber: Traducciones múltiples (1er análisis). Cada uno obtiene una traducción independiente del instrumento seguido por una comparación ítem-ítem. Retrotraducción o traducción inversa (2do análisis): Es un procedimiento en 3 pasos. El texto es traducido al otro idioma, un traductor diferente traduce la versión nuevamente al inglés, y finalmente se compara la primera con la última versión. Traducción revisada por jueces bilingües (3er análisis). Revisión estadística (4to análisis).

Para iniciar el proceso de adaptación de la técnica, recurrimos entonces en un primer momento a la solicitud del original obteniendo la autorización por parte del autor (Slaney), comenzando a partir de entonces con el proceso de traducción, llevado a cabo por nuestro equipo de trabajo así como por traductores externos. Se buscó que los mismos tuvieran conocimientos tanto en materia lingüística como en lo que refiere a los aspectos culturales de ambas poblaciones, minimizando así posibles sesgos etnocéntricos. Se procuró además que los traductores contaran con las nociones básicas acerca de la construcción y adaptación de tests. Estos aspectos permiten optimizar el proceso permitiendo una mayor equivalencia entre ambas versiones lingüísticas. El proceso comenzó por una traducción inglés-castellano de la escala, realizada en forma individual por cada uno de los cuatro integrantes del equipo. Estas fueron analizadas ítem por ítem en común (1er análisis), obteniendo de este modo una primera versión borrador. Posteriormente se remitió esta última a un grupo de traductores ajenos a la técnica de formación bilingüe, a los que se les pidió una traducción de la versión borrador al inglés original, procediendo luego a comparar las similitudes de la redacción de cada ítem en el idioma de origen (2do análisis). El material retrotraducido demostró una correcta similitud con el original, lo cual nos aseguraba una buena traducción de idioma. Sin embargo, esto no resulta suficiente para una correcta adaptación. Por este motivo, con el texto traducido por el equipo y revisado luego de la retrotraducción, se le pidió análisis a un juez externo bilingüe y con conocimientos en el área de nuestra investigación (3er análisis).¹

Segunda parte

Administramos luego la escala APS-R en su versión borrador a un grupo piloto, añadiendo una pregunta más por fuera de la técnica, en la que se pedía la opinión sobre el entendimiento de los términos, ítems, e instrucciones intentando de este modo analizar la comprensibilidad de la versión en nuestro idioma y obtener evidencia acerca de la adecuación de la misma. El grupo se constituyó de 32 sujetos que participaron voluntariamente (edad media de 30 años, con valores mínimos de 21 y máximos de 50, desviación estándar de 10). Más de la mitad fueron mujeres (63%), casi la mitad (44%) con estudios universitarios completos. El 40% de los participantes realizó algún tipo de sugerencia, lo cual era esperable dado que el propósito de la administración era que pudieran darnos una retroalimentación sobre el entendimiento tanto de las consignas como del formato de respuesta y redacción y comprensión de los ítems.

A través de la administración del piloto pudimos comprobar que existían ciertas dificultades mínimas de entendimiento en lo que hace al formato de respuesta, a la redacción de las instrucciones y a la comprensión de los reactivos. En cuanto al primero de estos factores, cambiamos la opción "no representa nada para mí" del original inglés, a la más adecuada "no

estoy de acuerdo ni en desacuerdo" dado que seguía con mayor coherencia la redacción restante del formato de respuesta. En cuanto a las instrucciones, cambiamos ciertos términos que hacían dificultosa la comprensión en nuestra lengua dado que al traducirlos literalmente eran muy reiterativos. En cuanto a los ítems, las objeciones que se hicieron fueron aisladas y jamás se repitió una misma observación sobre alguna afirmación en dos sujetos distintos. Más allá de eso, en un último análisis de nuestro equipo comprobamos que más que problemas de entendimiento se nos brindaron alternativas que no eran satisfactorias en una evaluación posterior o sencillamente opiniones externas sobre la pregunta en sí comprendida.

CONCLUSIONES

Podemos concluir que la traducción de los ítems presenta un buen entendimiento en nuestra lengua y que la técnica no ha tenido dificultades en su comprensión y posterior llenado. Dado que verificamos de diversas maneras la primera adaptación y que luego consideramos y modificamos la prueba con las opiniones de la administración piloto, podemos estar frente a una primera adaptación fiable que debemos completar luego con el análisis estadístico de los datos, que presentaremos luego (análisis de discriminación de los ítems y validez factorial, proceso de depuración secundaria). Las puntuaciones totales y separadas por las correspondientes dimensiones son presentadas en el próximo trabajo en preparación, tanto como la parte cualitativa de este proceso de investigación del perfeccionismo en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- (1) Arana, F. G. (2003). El rol del perfeccionismo en los trastornos de ansiedad: revisión conceptual y consecuencias en la clínica. *Memorias de las X Jornadas de Investigación. Tomo I, Agosto de 2003*, 31-34.
- (2) Arana, F. G. (2002). Fobia Social circunscripta vista como un problema de alto perfeccionismo: un estudio de caso aplicando un tratamiento cognitivo conductual. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, Vol. XI, 3*, 191-209.
- (3) López, P.; Arana, F.; Keegan, E.; Lago, A.; & Scappatura, M. (2005) Actualización y perspectivas de la relación perfeccionismo - imagen corporal. *Memorias de las XII Jornadas de Investigación, Tomo I, Agosto de 2005*, 56-58.
- (4) Lago, A.; Keegan, E.; Arana, F.; Maglio, A.; López, P.; & Scappatura, M. (2005). Las relaciones interpersonales de los perfeccionistas: Revisión conceptual y aplicaciones en terapia de pareja. *Memorias de las XII Jornadas de Investigación, Tomo I, Agosto de 2005*, 50-52.
- (5) Arana, F. G., Lago, A., & Keegan, E. (2004). Perfeccionismo y depresión: revisión conceptual y aplicaciones en terapia cognitiva. En Publicación en CD del *Precongreso Marplatense de Psicología "Psicología, Ciencia y Profesión"*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. 24 y 25 de septiembre de 2004. ISBN N° 987-544-128-3.
- (6) Haring, M. Hewitt, P.L. & Flett, G.L. (2003) " Perfectionism, coping and Quality of intimate relationships". *Journal of marriage & family*, 65.
- (7) Frost, R. O. Marten, P. Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990) "The dimensions of perfectionism". *Cognitive therapy and research* 14, 449-468.
- (8) Blatt, S. J. (1995) "The destructiveness of perfeccionism: implication for The treatment of depression". *American Psychologist*, 50, 1003-1020.
- (9) Frost, R. O. & Henderson, K. J. (1991) "Perfectionism and reactions to Athletic competition. *Journal of sport & exercise Psychology*, 13, 323-335.
- (10) Hamachek, D. E. (1978) "Psychodinamics of normal and neurotic Perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- (11) Blatt, S. J. (1995) "The destructiveness of perfeccionism: implication for The treatment of depression". *American Psychologist*, 50, 1003-1020.
- (12) Slaney, R. B. Mobley, M. Trippi, J. Ashby, J. S. & Johnson, D. (1996). Almost Perfect Scale. Revised. *Unpublished Scale*. The Pennsylvania State University Park.
- (13) Accordino, D. B., Accordino, M. P., & Slaney, R. B. (2002). An Investigation of perfectionism, mental health, and achievement motivation In adolescents. *Psychology in the Schools*, 37, 535-545.
- (14) Ashby, J. S., Kottman, T., & Schoen, E. (1998). Multidimensional perfeccionism and eating disorders. *Journal of Mental Health Consulting*, 20, 261-271.
- (15) Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130-145.
- (16) Suddarth, B. H., & Slaney, R. B. (2001). An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 157-165.
- (17) Suddarth, B. H., & Slaney, R. B. (2001). An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 157-165.
- (18) Vandiver, B. J. & Worrell, F. C. (2002). The reliability and validity of scores on the Almost Perfect Scale-Revised with academically talented middle school students. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 13, 108-119.
- (19) Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130-145.
- (20) Ashby, J. S., Kottman, T., & Schoen, E. (1998). Multidimensional perfeccionism and eating disorders. *Journal of Mental Health Consulting*, 20, 261-271.
- (21) Rice, K., & Slaney, R. (2002). Clusters of Perfectionistics: Two Studies of Emotional Adjustment and Academic Achievement. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 35.
- (22) Suddarth, B. H., & Slaney, R. B. (2001). An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 157-165.
- (23) Van de Vijver, F. y Lonner, W. (1995). A bibliometric analysis of the Journal of Cross-Cultural Psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 591-602.
- (24) Hambleton, R. (1992). Translating Achievement Tests for Use in Cross-National Studies (Doc. Ref.: ICC454/NRC127). *Escrito preparado para la TIMSS*.
- (25) Muñiz, J. y Hambleton, R.K. (1996) Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Papeles del Psicólogo*, 66, 63-70.
- (26) Van de Vijver, F. & Hambleton, R.K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1(2), 89-99.
- (27) Maxwell, B. (1996). "Translation and Cultural Adaptation of the Survey Instruments" en M. O. Martin y D. L. Kelly (eds.), *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Technical Report, Volume I: Design and Development*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- (28) Yi-Hsiu Lin, Chen-Yueh Chen, & Ping-Lun Chiu (2005). Cross-Cultural Research and Back-Translation, *The Sport Journal*, vol. 8, N° 4., Fall 2005.

¹ El cuarto análisis en su descripción completa se detalla en el próximo trabajo de depuración secundaria.

LA TÉCNICA DE ENTREVISTA EN VÍCTIMAS DE VIOLENCIA

Biasella, Rogelio Enrique; Castillo, María Cristina; Luque, Adriana Edith
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El trabajo se desprende del Proyecto de Investigación que está realizando la Cátedra de Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de la Exploración Psicológica II de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la U.N.L.P. a la cual pertenecemos, denominado "Violencia: Mujer Golpeada - Delimitación de Estructura Psíquica, Mediante Técnicas Proyectivas". El objetivo del presente trabajo es la búsqueda de elementos concordantes en los discursos producidos en las entrevistas de sujetos víctimas de violencia. Se ejemplificará como una aproximación preliminar el análisis de dos casos, a quien se les administraron varias técnicas privilegiando para nuestro trabajo los datos obtenidos en las Entrevistas; instancia en la que se da cuenta de los vínculos paradójicos entre víctima y agresor, fundamentalmente apelando a claves afectivas o emocionales que aparecen en el contexto del entorno traumático. En el que dos factores, el desequilibrio de poder y la intermitencia en el tratamiento bueno-malo, generan en la mujer maltratada el desarrollo de un lazo traumático que la une con el agresor a través de conductas de docilidad.

Palabras clave

Violencia Entrevista

ABSTRACT

THE INTERVIEW IN VICTIMS OF VIOLENCE

This work is based in the Project of Research making by UNLP, named "Violence: Woman Hit - Definition of psychic structure by means of Projectives Technologies". The objective of this work is the searching of constant elements in the speech of subjects victims of violence during the interview. It will be exemplify as preliminary approach the analysis of the two cases, whose will be applied various technique privileging the dates of the interviews, in which it report on paradoxical relation between victim and aggressor, resorting to affective keys appear at the traumatic surrounding, where two factors: power's imbalance and the intermittency in the treatment good-bad, produce to the victim the developing of a traumatic link that to join

Key words

Violence Interview

El presente trabajo surge como inquietud a partir de los datos recolectados para el Proyecto de Investigación que lleva a cabo la Cátedra de Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica II, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P. a la cual pertenecemos, denominado "**Violencia: Mujer golpeada - Delimitación de Estructura Psíquica mediante Técnicas Proyectivas**" -

El objetivo de la investigación citada es la búsqueda de "indicadores" obtenidos mediante Técnicas Proyectivas, que enriquezcan al Psicodiagnóstico en relación a la temática "mujer golpeada", diferenciando las características psíquicas prevalentes de la víctima que puede denunciar y retirarse de la situación, de aquella que permanece al lado del golpeador aunque crea haber modificado la situación pero en realidad lo único que cambió es la violencia del golpe, por la "violencia de quedarse".

Con este trabajo nos proponemos establecer una primera aproximación en relación a la temática anteriormente mencionada, a través del análisis de dos casos de "mujer golpeada" que denuncian y reciben ayuda pero que a pesar de ello no pueden retirarse de la situación de violencia.

Para ello utilizamos como técnica la Entrevista en tanto consideramos como al decir de J. Bleger: "...que es un instrumento fundamental del método clínico y es -por lo tanto- una técnica de investigación científica de la psicología..."

Entendemos por violencia de género al ejercicio de la violencia que refleja la asimetría existente en las relaciones de poder entre varones y mujeres, y que perpetúa la subordinación y desvalorización de lo femenino frente a lo masculino. Se caracteriza por responder al patriarcado como sistema simbólico que determina un conjunto de prácticas cotidianas concretas, que niegan los derechos de las mujeres y reproducen el desequilibrio y la inequidad existentes entre los sexos. La diferencia entre este tipo de violencia y otras formas de agresión y coerción consiste en que en este caso el factor de riesgo o de vulnerabilidad, es el solo hecho de ser mujer.

En la actualidad prevalecen concepciones tradicionales de educación, injustas, que no cambian de una manera radical, el sexismo cultural de nuestra sociedad impone roles, patrones, de manera estereotipada para ambos sexos.

Al polarizarse los roles femeninos y masculinos, el hombre ocupó un lugar preponderante, estableciéndose, a lo largo de la historia, desde la época del feudalismo, la opresión de la mujer, que ha variado en el desarrollo histórico; llevando ciertas modificaciones, pero que persiste hasta nuestros días.

Las condiciones que se mantienen a lo largo de una generación se convierten finalmente en costumbre, en algo común, y la educación las perpetúa como algo "natural".

Por eso, la mujer, acepta todavía hoy, su posición de subordinada como algo "natural".

No obstante la incorporación de las mujeres a la esfera productiva, la elaboración de las mujeres como agentes reproductores y como dependiente de los hombres (desde lo real y lo simbólico) se mantiene a pesar de los cambios existentes en los patrones sociales.

Dentro del condicionamiento social que reciben las mujeres, señalamos como un importante presupuesto, la creencia acerca de que la "familia" es la esfera de mayor autorrealización de la mujer.

A su vez esa autorrealización está sustentada sobre la base de lo que recibimos socialmente; en la familia, la escuela, el

trabajo, los medios de comunicación masiva, entre otros, que implican pasividad y subordinación, siendo esto uno de los ejes fundamentales de la violencia de género.

A lo largo de la exposición podremos dar cuenta de los vínculos paradójicos que se establecen entre la víctima y el agresor, fundamentalmente apelando a claves afectivas o emocionales que aparecen en el contexto del entorno traumático. En el que dos factores, el desequilibrio de poder y la intermitencia en el tratamiento bueno-malo, generan en la mujer maltratada el desarrollo de un lazo traumático que la une con el agresor a través de conductas de docilidad. A nuestro entender la incertidumbre asociada a la violencia repetida e intermitente es un elemento clave en el camino hacia el desarrollo del vínculo, pero no su causa única, pues lo que se juega es la estructura psíquica subyacente y no solo las cuestiones culturales.

A modo de ejemplo se exponen a continuación los casos seleccionados.

CASO 1

Doris, persona de 50 años nacida en la pcia. de Chaco, trasladándose a Bs. As. a la edad de 14 años, junto a su madre y hermanos. La flia. de origen (de acuerdo al relato en la entrevista) era una familia violenta, donde los menores y la madre eran maltratados por su progenitor, quien además de golpearlos los amenazaba con cuchillo y otras armas. A los 17 años queda embarazada, motivo que la induce al casamiento. De esa unión tuvo 3 hijos. Al momento de comentar esta situación dice "...me hizo madurar de golpe y a los golpes, ya que en poco tiempo fui madre y ama de casa"...

El esposo tenía trabajo pero los celos lo llevaron a golpearla. Después de muchos años se mudan y ella en el nuevo barrio comienza a concurrir a una iglesia donde es ayudada por las monjas quienes la alfabetizan y le dan la posibilidad de tener un trabajo de catequista. Es en ese lugar, al llegar con moretones, donde encuentra un espacio para contar lo que le pasa. A los 40 años después de concurrir a un taller espiritual, comienza a interrogarse, sobre lo "que quería". Fue ahí donde las religiosas la orientan para que concurra a una psicóloga especialista en el tema. Comienza terapia con su marido y desde hace 8 años no recibe agresiones físicas.

Actualmente coordina un grupo de violencia familiar, continúa con el tratamiento psicoterapéutico y permanece en su hogar.

CASO 2

Celia, mujer de 62 años quien se ha desempeñado como: peluquera, modista, mucama y cocinera. Es madre de 3 hijos y proviene de un hogar violento.

En la entrevista expresa que: "...siente que no soy yo" "que siempre dependí" y "que siempre tuve miedo", "que nunca conté nada por vergüenza, tapé todo".

El marido es alcohólico y la golpea desde hace muchos años al igual que a sus hijos.

Llega a la comisaría en busca de ayuda para su hija pues el yerno la maltrata a ella y a su nieto, al punto de haberle hecho perder un embarazo.

Cesantina justifica la violencia que recibía acotando: "...no me pegaba porque sí, yo lo molestaba", "cuando llegaba tomado, yo quería a la fuerza que hablara".

A partir del acercamiento a la comisaría accede a un grupo de terapia; también participa en un grupo para familiares de enfermos alcohólicos desde hace 15 años.

Comentó que intentó separarse pero que su marido comenzó a concurrir a alcohólicos anónimos y eso la detuvo, permaneciendo en su hogar hasta la actualidad.

Observamos en ambos casos:

- que las denuncias fueron después de muchos años de convivencia de mal trato
- que el pedido de ayuda y la inclusión de terceros posibilitó el

acceso a tratamientos psicoterapéuticos

- que esto resultó beneficioso generando un cambio de posición en la víctima, pudiendo en ambos casos retomar sus estudios y no sometiéndose más a la violencia hogareña
- que generaron recursos económicos laborales como para poder salir de ese hogar y pese a ello permanecen en el mismo
- que modificaron la dinámica de pareja, resguardando su integridad física.

De lo anteriormente expuesto se desprende que la Entrevista como técnica proyectiva permite dar cuenta:

- de constantes discursivas;
- de cómo la violencia dentro de la pareja perjudica gravemente los vínculos intrafamiliares afectando no sólo a la mujer golpeada sino a todos los miembros de la familia;
- de la salida del "desvalimiento" a partir de la explicitación de la violencia de la que se es víctima, y con apelación y respuesta de diversos recursos.
- Del cambio en tanto cambio de situación pero no cambio de la estructura psíquica.

La discursiva de las víctimas dejan en evidencia los lazos afectivos entre agresor y agredido. Muestra que la estructura psíquica de las mismas las llevó al desvalimiento, no pudiendo salir de la situación sino hasta el momento en que recibieron "ayuda externa". Ésto les permitió "un fortalecimiento yoico." que provocó cambios de posición. Allí donde el hombre tenía el poder y la mujer carecía de él; se posibilitó el pasaje de la sumisión a una postura de fortalecimiento e incluso de mando. Cabe aclarar que los resultados obtenidos en las otras técnicas administradas (Desiderativo, gráficos HTP y Hombre bajo la lluvia y el TAT) que acompañaron a la Entrevista, permitieron convalidar lo interpretado en ella, en tanto logro del sujeto al simbolizar, acrecentando sus posibilidades yoicas.

Cambio que posibilitó que Doris exprese que ... **hoy tiene la sartén por el mango...**

BIBLIOGRAFÍA

- Bleger José (1971): *Temas de Psicología*. Cap. La Entrevista Psicológica (su empleo en el diagnóstico y en la investigación). Ed. Nueva Visión.
- Corsi, J. (2003): *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires, Paidós.
- Corsi, J. (1992): *Violencia Familiar*. Buenos Aires, Paidós.
- Foloclari, H. C. (2000): *Violencia: la Institución del maltrato*. Santiago de Chile, Gradita.
- Lola, F. (1991): *Agresividad y violencia*. Buenos Aires, Losada.
- Siquier de Ocampo, M. y García Arzeno, M. E. (1974): *Las Técnicas Proyectivas y el Proceso Psicodiagnóstico*. Buenos Aires, Paidós.

A PRÁXIS DO PSICÓLOGO: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS ALUNOS DE PSICOLOGIA

Brochier, Jorgelina Inés; Dos Santos, Hillevi Soares; Belviláqua, María Heloisa
Universidade Gama Filho. Brasil

RESUMEN

O objetivo deste trabalho foi investigar as representações gráficas dos alunos de psicologia sobre a práxis profissional do psicólogo através da Técnica Situacional Gráfica (TSG). Esta investigação centrou-se em duas questões básicas: o âmbito de atuação do psicólogo e a sua interação com o outro. A amostra é constituída de 130 participantes do 3º ao 9º período de uma universidade privada situada no Município do Rio de Janeiro (Brasil). Foi solicitado a esses participantes que desenhassem um psicólogo em seu local de trabalho desenvolvendo uma atividade. Ao término do desenho, pediu-se que respondessem a um inquérito sobre a situação representada. Em relação ao âmbito de atuação predominaram: consultório (52,30%), hospitais (14,61%), organizações do trabalho (10,76%) e comunidades (6,1%). Em relação à interação, foi privilegiada a representação de objetos e do ambiente em detrimento da interação com pessoas. Constatou-se que a práxis do psicólogo está cristalizada no modelo tradicional de atendimento individual, apontando para a necessidade de propiciar, desde os primeiros períodos da graduação, o desenvolvimento de uma visão crítica, pluralista e contextualizada na realidade social.

Palabras clave

Representações gráficas TSG Atuação

ABSTRACT

PRAXIS OF THE PSYCHOLOGIST: GRAPHIC REPRESENTATIONS BY STUDENTS OF PSYCHOLOGY

The purpose of this work was to investigate the psychology students' graphic representations concerned with the professional praxis of the psychologist with use of the Graphic Situational Technique (TSG). This search centralized on two basic topics: the psychologist's field of action and his interaction with the other. The sample contains 130 participants from the 3rd to 9th period of a private University in Rio de Janeiro (Brazil). These participants have been requested to make a drawing of any psychologist's activity at work. After such a drawing they have been requested to answer a questionnaire about the presented situation. Concerning to the field of actuation the following answers prevailed: doctor's offices (52,30%), hospitals (14,61%), work organizations (10,76%) and communities (6,10%). In relation to the interaction, the representation of the objects and the environment has prevailed on the interaction with people. It has been ascertained that psychologist's praxis is still crystallized in a traditional method of individual attendance, which thus leads to need of propitiating, from the early years, the development of a critical, pluralist, contextualized view to social reality.

Key words

Graphic representations TSG actuation

INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga as representações gráficas dos alunos de psicologia sobre a práxis profissional do psicólogo, através de uma Técnica Situacional Gráfica (TSG). O estudo centrou-se em duas questões básicas: o que o aluno representa como âmbito de atuação e como representa a interação com o cliente e com outros profissionais.

Estudos desenvolvidos por Bock (2003) e Moura (1999) demonstram que a graduação em psicologia deve estar ancorada na formação de um profissional crítico e construtor de novas práticas contextualizadas na realidade sócio-cultural. Visando trazer novas contribuições sobre este tema, utilizou-se, como instrumento nesta pesquisa, a TSG, criada para funcionar como intermediária entre a técnica projetiva e o teste situacional.

Esse instrumento foi utilizado, recentemente, em duas pesquisas. A primeira teve como objetivo investigar a coerência entre o que é verbalizado em uma entrevista de seleção de pessoas e o conteúdo internalizado pelo candidato (Brochier et. all, 1998). A segunda investigou representações gráficas da práxis do psicólogo elaboradas por estagiários de psicologia de universidades públicas e privadas (Brochier; Santos; Nogueira, 2000).

METODOLOGIA

A amostra foi constituída de 130 participantes, do 3º ao 9º período, de uma universidade privada situada no Município do Rio de Janeiro (Brasil). Foi solicitado a estes participantes que desenhassem um psicólogo em seu local de trabalho, desenvolvendo qualquer atividade. Em seguida, foi desenvolvido um inquérito sobre o desenho realizado.

Os dados foram categorizados de acordo com a técnica de análise de conteúdo, proposta por Minayo (2002). Foram criadas duas categorias (âmbito de atuação e representação do lugar que o psicólogo ocupa) e duas sub-categorias (caracterização do ambiente e procedimentos adotados).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

Em relação ao âmbito de atuação, as quatro maiores frequências foram consultórios (52,30%), hospitais (14,61%), organizações do trabalho (10,76%) e comunidades (6,1%). Os 16,23% restantes foram distribuídos nas áreas: escolar, esporte e jurídica, que não foram analisadas por não serem representativas. A atuação em consultório privilegiou o modelo clínico-individual, com o paciente deitado no divã e o terapeuta sentado atrás. Neste âmbito, foi enfatizada a infra-estrutura do ambiente privilegiando acessórios decorativos em detrimento da interação psicólogo-cliente. Na área hospitalar, predominou o modelo de atendimento adotado em consultório sem referência a outro profissional. No âmbito das organizações do trabalho, a maior concentração foi vinculada aos processos de seleção com utilização de técnicas de avaliação psicológica. E na comunitária, predominou o atendimento a grupos, porém sem referência a outros profissionais.

Verificou-se que os alunos do 3º ao 5º período (que antecedem ao estágio especializado) dão mais ênfase à atuação em consultório, e os alunos a partir do 6º período têm uma visão mais pluralista da práxis do psicólogo. Nesse sentido, fica evidenciado que, embora o estágio exerça significativa influência, os alunos ainda denotam dificuldade para pensar a psicologia

como uma profissão que se caracteriza por uma atividade dirigida ao outro e compartilhada com outros profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os estudantes de psicologia a prática do psicólogo ainda está centrada em um modelo tradicional de intervenção do psicólogo enfatizando o atendimento clínico-individual. Interessante foi verificar que os âmbitos hospitalar e comunitário, apesar de contemplados no curso de graduação, ainda não foram internalizados nem diferenciados do modelo restrito do consultório particular.

Nesse sentido, é importante repensar a formação do graduando em psicologia propiciando, desde os primeiros períodos, o desenvolvimento de uma visão crítica e pluralista e fomentando competências técnicas e sociais que o capacitem para intervenções em diferentes contextos sociais.

BIBLIOGRAFIA

BOCK, A.M.B. *Psicología e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites*. In

BOCK, A.M.B (Org.). *Psicología e o compromisso social*. São Paulo. Cortez, 2003.

BROCHIER, J.I.; NOGUEIRA, R.M.S.; NUDELMAN, J.; SANTOS, II.S. Verbalização e representação gráfica em seleção de pessoal. *Anais da XXVIII Reunião Anual de Psicologia*. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo. 1998.

BROCHIER, J.I.; SANTOS, H.S.; NOGUEIRA, R.M.S. A representação gráfica da práxis do psicólogo por estudantes de psicologia. *Anais do III Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Rorschach e outras técnicas projetivas*. Porto Alegre, 2000.

MINAYO, M.C.S (Org.) *Pesquisa social*. Petrópolis. Vozes (2002).

MOURA, E.P.G. *A psicologia que temos e a psicologia que queremos: reflexões a partir das propostas de diretrizes curriculares (MEC/CSCU) para os cursos de graduação em psicologia*. IN: *Psicología ciência e profissão*. Ano 19 N°2 1999

FUNCIONES YOICAS DE REALIDAD Y DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL CON RORSCHACH

Castro, Fernando Julio
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo aborda la problemática del diagnóstico diferencial a partir de la Escala de Evaluación de las Funciones Yoicas de realidad (Prueba, Adaptación y Juicio) que se aplica a sujetos a quienes se administró el Psicodiagnóstico de Rorschach, haciendo hincapié en cuestiones como el pronóstico y la estrategia terapéutica. Se intenta explorar el alcance de esta Escala en la relación con el diagnóstico clínico previamente obtenido con el Test de Rorschach, indagando su eficacia en detectar la estructura clínica a la que pertenece el sujeto. La muestra estuvo compuesta por 60 sujetos adultos (edades entre 18 y 59 años, media 31,98 años), de ambos sexos, residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o alrededores. Se evaluaron los resultados de la prueba Rorschach y se aplicó la escala E.F.Y.R. lo que permitió trabajar con grupos de sujetos divididos por diagnósticos clínicos (neurosis, psicosis, perversión y trastorno límite). Se realizaron estadísticos de tendencia central y puntaje z para abordar los primeros objetivos planteados. Esta comunicación constituye un avance del proyecto de investigación enmarcado en la Programación Científica UBACyT 2004-2007.

Palabras clave

Diagnóstico Rorschach Funciones Realidad

ABSTRACT

EGO FUNCTIONS OF REALITY AND DIFFERENTIAL DIAGNOSIS WITH RORSCHACH TESTING

This presentation will show preliminary results of an investigation carried out in the Scientific Program of University of Buenos Aires. It approaches the problem of differential diagnosis from the view of the scale called "Evaluation of Ego Functions of reality" (test, judgment and adaptation to reality), which is applied to individuals who have gone through Rorschach testing, and bearing in mind key issues such as prognosis and therapeutical decisions. It's a goal to explore the effectiveness of this scale in detecting the clinical structure of the individual after comparing it with the diagnosis given by Rorschach test. The population sample was formed with 60 adult individuals (aged between 18 and 59 years old, mean being 31,98 years old), male and female, all residents in the city of Buenos Aires or suburbs. The results of the Rorschach test were evaluated and the scale was applied in order to divide the individuals in four different groups according to their previous diagnosis (neurosis, psychosis, perversion, and borderline). Statistical measuring was done to comply the first objectives of the investigation, for this communication brings preliminary results.

Key words

Diagnosis Rorschach Reality functions

PRESENTACIÓN DEL TEMA

El presente trabajo se propone mostrar los avances de una investigación enmarcada en el Proyecto de Investigación "La problemática del suicidio en nuestra sociedad", dirigido por la Prof. Lic. Alicia Martha Passalacqua y que pertenece a la Programación Científica UBACyT 2004-2007.

El diagnóstico diferencial constituye para los profesionales psicólogos un tema de permanente debate, particularmente enfocado en la cuestión de la utilidad del mismo.

En cualquiera de los ámbitos del quehacer de nuestra práctica psicológica (clínica, laboral, forense, educacional, etc.) nos enfrentamos con la especial situación de tener que tomar decisiones que, de alguna manera, contribuyan a la salud mental de las personas a quienes estamos ayudando.

La histórica relación de nuestra ciencia con la Medicina, y en particular con la Psiquiatría, y también por influencia de los lugares donde realizamos nuestras prácticas, nos conduce a pensar rápidamente en el "diagnóstico" de los pacientes, empleados, sujetos en problemas con la ley, alumnos, etc.

Con este estudio se pretende realizar un aporte a la problemática del diagnóstico diferencial, a través de la Escala de evaluación de las funciones yoicas de realidad (E.F.Y.R.), pero haciendo hincapié en dos cuestiones fundamentales: el pronóstico y la rápida decisión respecto de las acciones a llevar a cabo (una estrategia terapéutica acorde, una propuesta para admisión laboral, un informe de peritaje correcto o una intervención en una decisión vocacional, por ejemplo.)

MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

"Nuestras representaciones sobre el yo comienzan a aclararse, y a ganar nitidez sus diferentes nexos. Ahora vemos al yo en su potencia y en su endeblez. Se le han confiado importantes funciones, en virtud de su nexo con el sistema percepción establece el ordenamiento temporal de los procesos anímicos y los somete al examen de realidad." (Freud, 1923)

Las funciones de realidad del yo, tema abordado por Sigmund Freud a lo largo de su obra, han ocupado un lugar privilegiado en recientes investigaciones llevadas a cabo por especialistas en Psicodiagnóstico de Rorschach.

Estas funciones (Prueba, Adaptación y Juicio) consisten en un conjunto de operaciones, procesamientos, transformaciones de las que el sujeto registra en forma conciente sólo alguno de los resultados. (Passalacqua, 1994)

La **Prueba de Realidad**, consiste en una tarea propia del yo cuya función principal es la de distinguir la proveniencia de una idea del mundo interno (huellas mnémicas) o de la realidad exterior (percepciones) y, a su vez, verificar su exactitud, lo que permite pensar en la discriminación Yo-no Yo.

Laplanche (1981) describe a esta función como lo que permitiría la distinción entre lo que es simplemente "representado" y lo que es "percibido", y por su medio la constitución de un yo que se diferencia de la realidad exterior en el movimiento mismo que lo instituye como realidad externa. Esto significa que a través de su funcionamiento adecuado, la prueba de realidad identifica el origen interno o externo de los contenidos mentales.

Otto Kernberg (1985) trabaja el concepto de prueba de realidad como uno de los criterios para diferenciar las estructuras de personalidad (neurótica, psicótica y límite). Este autor de-

fine esta función como la "capacidad para diferenciar el sí mismo del no-sí mismo, lo intrapsíquico de los orígenes externos de la percepción y estímulos, y la capacidad para evaluar realísticamente el contenido de nuestro propio afecto, conducta y pensamiento en términos de las normas sociales."

El **sentido o juicio de realidad** se define como "la capacidad para cargar libidinalmente la representación del estado real del mundo exterior y del self. Es, en esencia, no compartido, privado, subjetivo y completo en sí mismo, sin requerir confirmación alguna." (Passalacqua, 1994)

Se trata de "la actividad intelectual que permite al hombre comprender la constitución objetiva de la realidad". (Vidal, 1995)

Este mismo autor opina que las alteraciones del juicio se expresan a través de creencias infundadas respecto de aspectos de la realidad circundante, pudiéndose interpretar erróneamente determinadas situaciones o acontecimientos o atribuir falsos significados a ideas o representaciones. Un ejemplo de esto sería la ideación delirante.

La **adaptación a la realidad** consiste en "un equilibrio... entre dos mecanismos indisociables: la asimilación y la acomodación" (Piaget, 1985)

Alicia Passalacqua y colaboradores (2005) agregan que "el primero se refiere a la incorporación de objetos a los patrones de estructura o esquemas de conducta; mientras que lo segundo implica la tendencia a modificar las respuestas de acuerdo a las demandas del medio. Es por ello que la adaptación a la realidad requiere de una participación activa del sujeto en relación con el grado de ajuste a las pautas normativas de su cultura, compartiendo los objetivos de su sociedad."

Numerosas investigaciones (Passalacqua et al) han abordado las funciones yoicas descriptas y su detección en el Psicodiagnóstico de Rorschach, pudiendo delimitar signos específicos que dan cuenta de su aparición o no, lo que indica que esta prueba es altamente eficaz a la hora de indagar el funcionamiento yoico de un sujeto.

Los porcentuales de buena forma (F+% y F+% Extendido) y los fenómenos especiales de Transparencia y los relacionados con la conciencia de interpretación dan cuenta de la función de prueba de realidad. El índice de realidad (IR), junto con los porcentajes de respuestas populares y de reacción ante las tres últimas láminas de color, nos informan acerca de la adaptación a la realidad. Mientras que la evaluación del juicio o sentido de realidad es abordada por la presencia o ausencia de los fenómenos especiales de Contaminación, Lógica Autista, Secuencia, Confabulación, Combinación confabulatoria, Verbalización de Relación, Contradicción y Respuesta de posición.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Teniendo en cuenta que el diagnóstico diferencial, tal como es enfocado en el presente estudio, nos posibilitará pensar de manera especial en el pronóstico es que se intenta compartir con los psicólogos clínicos (y de otras áreas de incumbencia) una nueva forma de acercamiento al diagnóstico diferencial. Esto es, teniendo en cuenta la utilización de una escala que, respaldada en la validez y confiabilidad de un instrumento como el Psicodiagnóstico de Rorschach facilite y dinamice la siempre solitaria tarea de diagnosticar, pero más importante aún, permita una toma de decisión acertada respecto de las acciones consecuentes para con los sujetos que sufren.

Objetivo General

Indagar si la Escala de evaluación de las funciones yoicas de Realidad (E.F.Y.R.), aplicada al Psicodiagnóstico de Rorschach, permite establecer criterios diagnósticos.

Objetivos específicos

1. Explorar si los puntajes obtenidos en la escala E.F.Y.R per-

miten establecer la pertenencia de los sujetos a una de las estructuras diagnósticas de la tríada Neurosis, Psicosis y Perversión.

2. Explorar si los puntajes obtenidos en la escala E.F.Y.R. permiten establecer la ubicación estructural de los sujetos con diagnóstico "Borderline".

3. Explorar si los puntajes obtenidos en la escala E.F.Y.R. permiten establecer diferencias dentro de cada una de las estructuras diagnósticas.

METODOLOGÍA

La muestra estuvo compuesta por 60 sujetos adultos (edades entre 18 y 59 años, media 31,98 años), de ambos sexos, residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o alrededores. El muestreo tiene en cuenta las cuotas sexo y edad.

Los materiales que se utilizaron fueron el Psicodiagnóstico de Rorschach y la escala E.F.Y.R (Escala de evaluación de las Funciones yoicas de Realidad.), e información de la historia de los sujetos obtenida en las entrevistas diagnóstico-clínicas. Se analizaron en primer lugar los protocolos del Rorschach, lo que significó la revisión de la clasificación de las respuestas por parte de tres jueces. Este análisis se llevó a cabo con los criterios de la Escuela Argentina.

Al momento de la toma de la prueba, cuarenta y dos sujetos eran pacientes en psicoterapia, mientras que doce atravesaban un proceso de selección de personal y seis participaban de un peritaje por cuestiones judiciales.

En un segundo momento, se procedió a la determinación del diagnóstico clínico de cada sujeto a partir de los datos de entrevistas y de la interpretación del Psicodiagnóstico de Rorschach.

Se aplicó luego a cada caso la Escala E.F.Y.R, obteniendo un puntaje para cada sujeto.

En esta primera etapa, y con el fin de analizar los objetivos específicos número 1 y 2, se dividió a los sujetos en cuatro grupos de acuerdo al diagnóstico clínico y se procedió a realizar los estadísticos de Media y Desvío estándar, resultando que:

- Para el grupo 1 (Neurosis), con un n = 33 sujetos, Media = 8,51 y z = 1,02041
- Para el grupo 2 (Psicosis), con un n = 12 sujetos, Media = 4,65 y z = 1,97086
- Para el grupo 3 (Perversión), con un n = 7 sujetos, Media = 9,15 y z = 0,41576
- Para el grupo 4 (Borderline), con un n = 8 sujetos, Media = 5,60 y z = 1.07319

CONCLUSIONES

Del análisis estadístico (medida de tendencia central Media y puntaje z) se puede inferir que los puntajes de la Escala E. F.Y.R. se corresponden con los diagnósticos de las tres estructuras (Neurosis, Psicosis y Perversión). Todos los sujetos con diagnóstico "Neurosis" han puntuado por encima de 6,40 y hasta 9,80, lo que se verifica con su media de 8,51. El puntaje alto significa que las funciones de realidad están conservadas en los sujetos con este diagnóstico.

Los sujetos con diagnóstico "Psicosis" puntuaron por debajo de 7, excepto dos casos en los que se constató que estaban bajo medicación al momento de la prueba. De cualquier manera, la media de este grupo (4,65) nos confirma que los sujetos con este diagnóstico fracasan en las tres funciones de realidad.

Con respecto a las "perversiones" es llamativo el alto puntaje obtenido por los sujetos. La media para este grupo fue de 9,15, siendo el puntaje más bajo de 8,70. Esto nos permite tomar la hipótesis de que los sujetos de "estructura perversa" no fallan en la adaptación, superan la prueba, y mantienen el juicio de realidad. Más interesante aún, los puntajes obtenidos en la escala E.F.Y.R. no nos permitirán realizar un diagnóstico diferencial entre esta estructura y la neurosis porque en am-

bos casos los sujetos obtienen alta puntuación. Con relación al segundo objetivo específico, se destaca que los sujetos con diagnóstico "Borderline" obtienen una media de 5,60 con un desvío de 1,07, lo que permite ubicarlos entre las estructuras "psicosis" y "neurosis". Esto es significativo ya que, clínicamente, el diagnóstico de "Borderline o trastorno de personalidad límite" se refiere justamente a que estos sujetos viven en el límite entre la realidad y la psicosis, manifestados en las distorsiones perceptivas, la visión irreal y los cambios de ánimos. La escala E.F.Y.R. entonces sería efectiva al momento brindarnos un dato que permite ubicar estos sujetos entre las estructuras más diferenciadas. Además, realizando el análisis completo de los datos de la escala se puede apreciar que estos sujetos pueden conservar alguna de las funciones de realidad, generalmente la adaptación a la realidad, o si superan todas lo hacen con índices muy bajos. Al momento de pensar en un diagnóstico diferencial, entonces, el puntaje E.F.Y.R. que un sujeto obtenga nos podría guiar, tomando en cuenta el análisis integral del Psicodiagnóstico de Rorschach, respecto a qué estructura pertenece. Queda pendiente indagar entonces si los puntajes obtenidos en la escala permiten establecer diferencias dentro de cada una de las estructuras diagnósticas y continuar la presente tarea investigativa con una mayor cantidad de casos para eventualmente poder realizar un análisis de mayor alcance que permita obtener resultados estadísticamente más significativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Freud, S. (1923) *El Yo y el Ello*. Obras Completas. Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 55-56.
- Kernberg, O. (1985) *Trastornos graves de la personalidad*. Manual Moderno.
- Laplanche, J. Y Pontalis, J. (1981), *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor, pp. 315-316.
- Passalacqua, A. (1994) "Las funciones de realidad y su evaluación en el Rorschach", en la *Revista Psico-Logos* de la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.
- Passalacqua, A. y Gravenhorst, M. (1996) *Los fenómenos especiales en Rorschach*. Cuarta edición aumentada. Buenos Aires: JVE Psiqué.
- Passalacqua, A. y otros (2001) "Evaluación de la prueba de realidad en niños a través del Rorschach. Modificaciones terapéuticas y evolutivas." Comunicación libre presentada en el XI Congreso Latinoamericano de Rorschach y otras técnicas proyectivas. Rosario, Argentina, mayo de 2001.
- Passalacqua, A. M., et al. (2005) Aportes a la evaluación de cambio psíquico a través de dos escalas de signos Rorschach: Evaluación de las funciones yoicas de realidad (E.F.Y.R.) y Escala de potencial suicida para adultos (ESPA). *Revista Psicodiagnóstico de Rorschach y otras técnicas proyectivas*, 61-79.
- Piaget, J. (1985) *Seis estudios de Psicología*. Barcelona, Planeta Agostini, pp. 3.
- Vidal y otros (1995) *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría*. Buenos Aires, Médica Panamericana, pp. 1144.

ESTILOS DEL SENTIDO DEL HUMOR. UN ESTUDIO TRANSCULTURAL EN POBLACIÓN ADULTA SEGÚN GÉNERO

Cayssials, Alicia; Danna, Ana; Pérez, Marcelo Antonio
UBACyT. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Durante el siglo pasado se realizaron numerosos intentos para evaluar el sentido del humor. Martin y colaboradores (2003) han teorizado acerca de cuatro estilos del humor: Afiliativo, Mejoramiento personal, Agresividad y Descalificación personal y han creado varios instrumentos para medir las diferencias en cuanto al sentido del humor. En el presente trabajo se presentan los datos hallados a partir de la adaptación del Humor Styles Questionnaire (HSQ) en la Universidad de Buenos Aires. En el estudio participaron 800 sujetos de entre 22 y 60 años (media 38; desvío 10); 50% mujeres y 50% varones. Se analizan los diferentes estilos del humor teniendo en cuenta las diferencias halladas según género y los resultados se comparan con los obtenidos en una muestra canadiense y otra libanesa. En las tres muestras los varones presentaron puntuaciones más elevadas que las mujeres en los estilos Agresivo y Descalificación Personal. Se hallaron diferencias entre las muestras en los estilos Afiliativo y Mejoramiento Personal.

Palabras clave

Sentido humor Psicología Transcultural

ABSTRACT

THE HUMOR STYLES. A STUDY CROSS CULTURAL WITH ADULTS

Throughout the 20th century there were numerous attempts to develop measures of a sense of humor. According to Rod Martin and his colleagues' s approach (2003) were four styles: Affiliative, Self-enhancing, Aggressive and Self-defeating scales. The present work presents data about measures of The Humor Styles Questionnaire (HSQ), which was adapted and applied to an argentinian sample of 800 subjects (50% female; 50% male; mean age=38, SD=10). This adaptation will be useful for research on humor and psychological well-being by assessing forms of humor that may be deleterious to health as well as those that are beneficial. We studied the sex differences and compare these scores with the Canadian and Lebanon samples. Males scored higher than females on Aggressive and Self-defeating humor in all samples. There are differences between samples on Affiliative and Self-enhancing humor.

Key words

Sense humor Cross-cultural Psychology

INTRODUCCIÓN

El relevamiento bibliográfico de las investigaciones psicológicas internacionales desarrolladas durante las dos últimas décadas, permite verificar que han surgido nuevas variables que implican un giro desde un enfoque *patogénico* a uno *saludable* (Casullo, 2000). Este abordaje propone estudiar los comportamientos humanos no sólo en términos de déficits o síntomas sino desde una mirada que pone el foco de atención en las capacidades intelectuales y emocionales de las personas (Keyes y Haidt, 2002).

Sobre la base de investigaciones llevadas a cabo en distintas universidades y desarrolladas también en nuestro medio, se estudian algunos constructos psicológicos con la finalidad de desarrollar instrumentos que posibiliten su evaluación válida y confiable. Entre estos constructos se destacan los valores, la sabiduría, la creatividad, la capacidad de amar, la capacidad para perdonar, la madurez moral y el sentido del humor.

El término *humor* tiene una larga historia aunque no entra en el campo de lo cómico hasta el siglo XVI. Aún en la actualidad, el *Sentido del Humor* es un concepto multifacético y amplio. Puede aludir a características del estímulo (relatos, películas, historietas), a los procesos mentales presentes en la creación, percepción y comprensión de situaciones humorísticas o a las respuestas que da un sujeto determinado frente a situaciones diversas. Supone entonces tanto elementos cognitivos como afectivos y, aunque se manifiesta en situaciones interpersonales, puede ser un fenómeno exclusivamente intrapsíquico (Martin, 2001).

Por otro lado, la creencia popular sostiene que el humor es saludable y promueve el bienestar de las personas. Sobre éste tema, en el año 2001, R. Martin, en su artículo *Humor, laughter, and physical health*, realiza una revisión de la evidencia empírica hallada y la metodología utilizada en investigaciones sobre el tema y concluye que son necesarios nuevos estudios científicos sobre los posibles beneficios del humor en la salud de las personas. Sugiere además, llevarlos a cabo con el objetivo de discriminar entre diferentes estilos de humor y analizar la relación de cada uno de ellos con el bienestar psicológico.

Recientemente, Martin junto con Pulhlik-Doris, Larsen, Gray y Weir (2003), desarrollaron estudios con el fin de evaluar las diferencias individuales en los siguientes cuatro estilos de humor que reciben su nombre según el objetivo de quien lo utiliza. (1) **Afiliativo** (*Affiliative*). Se refiere a la tendencia a decir cosas divertidas, a hacer chistes y bromas, a llamar la atención con burlas espontáneas e ingeniosas para divertir a otras personas, facilitar las relaciones entre sí y reducir las tensiones surgidas en las relaciones interpersonales. Se trata de un estilo esencialmente carente de hostilidad y su uso ubica adecuadamente tanto a quien lo utiliza como a los demás. Se presume que permite el aumento de la cohesión interpersonal. (2) **Mejoramiento personal** (*Self-enhancing*). Se refiere a la tendencia a mantener una perspectiva humorística de la vida aunque ésta no sea compartida con otros. Implica divertirse con las incongruencias de la vida aún en la adversidad y usar el humor como una estrategia para afrontar las vicisitudes. (3) **Agresividad** (*Aggressive*). Es la tendencia

a usar el humor con el propósito de criticar o manipular a otros recurriendo al sarcasmo, "tomando el pelo" a los otros, molestando con bromas, poniendo en ridículo a los demás (frecuentemente con temas sexistas o racistas). Es una forma potencialmente ofensiva del humor. En este caso el humorista se impone a expensas de los demás y (4) **Descalificación personal** (*Self-defeating*). Las personas que usan este tipo de humor son autodespreciativos, hacen o dicen cosas divertidas a expensas de sí mismos y se ríen con otros al tiempo que se ridiculizan o menosprecian. Implica también el uso del humor como una forma negativa de defensa para ocultar sus sentimientos. Este estilo de humor parece ser un intento de congraciarse consigo mismo o de ganar la aprobación de los otros a expensas de sí mismo.

Es decir, dos estilos son hipotetizados como potencialmente beneficiosos para el bienestar (Afiliativo y Mejoramiento Personal), mientras que los otros dos se presentan como estilos del humor que pueden ir en detrimento del bienestar tanto de quienes lo utilizan como de quienes lo rodean.

METODOLOGÍA

Técnica: Como parte del Programa UBACyT 2004-2007: "Compromiso ético, fortalezas humanas y desafíos contextuales específicos: desarrollo de técnicas para evaluar algunas propuestas de la Psicología Salugénica o Positiva", dirigido por la Dra. Casullo (2003), se ha adaptado la *Escala sobre el Sentido del Humor*. Dicha escala arrojó un coeficiente Alpha igual a 0,75 (Cayssials, 2004), lo cual indica un nivel adecuado de confiabilidad y similar con los hallados en otras investigaciones (Kazarian y Martin, 2004). En cuanto a la validez de constructo se utilizó el Análisis Factorial -Componentes principales con método de rotación VARIMAX-. Se hallaron cuatro factores que explican el 37% de la variancia. El primer componente explica el 15,47%; el segundo el 9,2%; el tercero el 6,30% y el cuarto el 6,20%. La estructura factorial hallada permite afirmar la validez de la hipótesis teórica de los cuatro estilos del Sentido del Humor.

Muestra: Respondieron a la *Escala sobre Sentidos del Humor* 800 sujetos residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Conurbano bonaerense, de entre 22 y 60 años ($m=38$; $ds=10$); 50% mujeres y 50% varones. El 8% con estudios secundarios incompletos o menores; el 45% con estudios secundarios completos y el 47% restante con estudios terciarios completos. En cuanto al estado civil, el 40% de los sujetos son solteros; el 45% casados y el resto viudo, separado, en pareja o divorciado.

RESULTADOS

Con el fin de estudiar la influencia de la edad en los estilos del humor, se seccionó la muestra total en tres subgrupos (1) 22 a 33 años; (2) 31 a 43 años y (3) 44 a 60 años. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos 1 y 2, mientras que se encontraron entre el grupo 2 y el 3. Los sujetos más jóvenes presentaron un puntaje significativamente mayor en los estilos Afiliación y Agresividad (p -valor ,000). A su vez, ambos estilos denotan diferencias significativas entre los grupos más extremos en edad (grupos 1 y 3), a favor de los más jóvenes (p -valor ,000).

Se analizó también la muestra según el nivel educativo de los participantes y no se hallaron diferencias significativas según esta variable.

Por último se hallaron las diferencias estadísticamente significativas según género. Se encontraron en los estilos Afiliación, Agresividad y Descalificación personal (p -valor ,000). Los varones obtuvieron mayores puntajes que las mujeres. Estos datos permitieron a su vez, establecer comparaciones transculturales con los hallados por Martin (2003) en Canadá y por Kazarian y Martin (2004) en El Líbano.

Afiliativo: en las muestras canadiense y argentina se halló que los varones utilizan más este estilo de humor que las

mujeres (p -valor ,01), mientras que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas con la muestra libanesa. Mejoramiento Personal: en las muestras libanesa y argentina no se hallaron diferencias, mientras que en la canadiense se encontró que los varones utilizan más este estilo de humor que las mujeres (p -valor ,05). Agresión y Descalificación Personal: en las tres muestras analizadas se encontró que los varones utilizan más este estilo de humor que las mujeres (p -valor ,000)

CONCLUSIONES

En las tres muestras consideradas, se hallaron diferencias a favor de los varones en los estilos de humor Agresivo y de Descalificación personal. Estas modalidades del sentido del humor implicarían, desde el punto de vista teórico, un potencial detrimento del bienestar psicológico de quienes lo utilizan y de los que los rodean.

Coincidimos con Kazarian y Martin (2004) cuando establecen una relación entre estas diferencias en el uso del humor en los varones, comparados con las mujeres, con el lugar que cada uno tiene en el status social. El humor Agresivo puede ser visto como una manera de intentar mejorar y afirmar el propio status a expensas de los demás, mientras que el estilo Descalificación Personal puede ser una estrategia alternativa para mejorar el propio status intentando congraciarse con los otros y divertirlos a expensas de sí mismos. También sostenemos, como lo hacen los autores mencionados, que estas hipótesis requieren futuras investigaciones.

Los estilos de humor Afiliativo y Mejoramiento Personal, hipotetizados como potencialmente beneficiosos para el bienestar psicológico, por otro lado, muestran resultados disímiles en las tres muestras.

A pesar de las limitaciones del presente estudio (variables de base no homogéneas en las tres muestras), consideramos que este tipo de investigaciones puede constituir un punto de comienzo para examinar las diferencias culturales en los distintos estilos de humor, variable relacionada con la salud y el bienestar psicológico.

BIBLIOGRAFÍA

- Casullo, M. M. (2000). Psicología salugénica o positiva. Algunas reflexiones. VIII Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA. 340-346.
- Casullo, M. M. (2003). Compromiso ético, fortalezas humanas y desafíos contextuales específicos: desarrollo de técnicas para evaluar algunas propuestas de la Psicología Salugénica o Positiva. Presentación del Proyecto de Investigación. PROGRAMACIÓN UBACyT 2004-2007.
- Cayssials, A. (2004). "Sentidos del Humor. Un estudio psicométrico". Dpto. de Publicaciones. Facultad de Psicología. UBA. y on line en www.aidep.org/UBA.
- Kazarian, S. S. y Martin, R. A. (2004) *Humor >. Department of Social and Behavioral Sciences, American University of Beirut*.
- Keyes, C.L. y Haidt, J. (2002). Flourishing. Positive Psychology and the life well lived. Washington: A.P.A.
- Martin, R. A. (2001). Humor, laughter, and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*, 127, 504-519.
- Martin, R. A.; Puhlik-Doris, P.; Larsen, G., Gray, J. y Weir, K. (2003): Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of The Humor >Journal of Research in Personality. 37 48-75.

BIENESTAR PSICOLÓGICO, AFECTIVIDAD Y DEPRESIÓN EN ADULTOS DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Cingolani, Juan Marcelo; Méndez Quiñonez, Martín Andrés
Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

El trabajo que se presenta tuvo por objetivo estudiar las relaciones entre bienestar psicológico, afecto positivo-negativo y sintomatología depresiva en adultos de la ciudad de Mar del Plata. Este estudio se basa en desarrollos aportados por la perspectiva salutígena y, particularmente en aquellos relacionados con la capacidad saludable de las personas para dar respuesta a las demandas de la vida cotidiana, aún en condiciones de alto impacto psicosocial y de adversidad (Antonovsky, 1988). Se administraron la Escala de Ansiedad (PANAS), el Inventario de Depresión de Beck (BDI-II) y la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-A) a una muestra de adultos de población general (N = 100). El estudio se basa en un diseño transversal con metodología descriptivo-correlacional. Los resultados obtenidos pusieron en evidencia que el sexo y la edad no tuvieron un efecto diferencial sobre el bienestar, y que aquellas personas con mayores niveles de afectividad negativa y/o depresión autoinformada, declararon significativamente menor bienestar psicológico.

Palabras clave

Bienestar Afecto Depresión Evaluación

ABSTRACT

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING, AFFECT AND DEPRESSION IN ADULTS OF MAR DEL PLATA: AN EXPLORATORY STUDY

The objective of this work is to study the relationships among psychological well-being, positive-negative affect and depression in adults of Mar del Plata. This study is based on developments contributed by the salutogenic perspective, and particularly in those related with the healthy capacity of people to give answer to the demands of the daily life, still under conditions of high impact psychosocial and adversity (Antonovsky, 1988). It was administered the Scale of Anxiety (PANAS), the Inventory of Depression of Beck (BDI-II) and the Scale of Psychological Well-being (BIEPS-A) to a sample of general population's adults (N = 100). The study is based on a traverse design with correlative descriptive methodology. The obtained results show that there is no significative relationship among well-being and sex and age, and that people with more levels of negative affect and/or depression declare significantly smaller psychological well-being.

Key words

Well-Being Affect Depression Evaluation

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la psicología se ha orientado hacia el estudio y comprensión de las patologías y las enfermedades mentales (Veenhoven, 1988; Ryff & Keyes, 1995; Figueroa & Contini de González, 2001), sin embargo este enfoque ha descuidado otras características consideradas positivas en los individuos, ignorando los efectos saludables que estos aspectos presentan para las personas (Ryff & Keyes, 1995). Este modo de entender la salud con énfasis en las fortalezas humanas, se centra en el interés por determinar qué recursos y de qué manera contribuyen al grado de satisfacción y bienestar psicológico, y cuáles son sus consecuencias para un funcionamiento psicológico saludable (Antonovsky, 1988; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Actualmente las investigaciones se centran en entender los procesos que subyacen al bienestar. Entre los desarrollos más recientes se encuentran los trabajos de Veenhoven (1991), quien define al *bienestar psicológico (BP)* como el grado en que un individuo juzga favorable su vida, considerándola como un todo. Diener, Suh y Oishi (1997) brindan una concepción integradora del bienestar subjetivo, al considerarlo como la evaluación que hacen las personas sobre sus vidas, incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas (afecto positivo -AP- y afecto negativo -AN-).

Diener y Suh (2000) han realizado estudios que demuestran la relativa independencia de los AP y AN. Estos autores señalan que para que la persona tenga un alto nivel de bienestar no es suficiente que se perciba satisfecha con su vida y tenga bajos niveles de afectos displacenteros, sino que además, es preciso que sienta afectos positivos frecuentemente, satisfacción personal y vincular y ausencia de depresión (Casullo et al., 2002; Diener, Suh & Oishi, 1997).

Tanto el bienestar psicológico, como la ansiedad y la depresión, son fenómenos complejos y multidimensionales, que son influenciados por el impacto de variables socio-contextuales. De hecho, la diversidad de modelos que intentan explicar y conceptualizar la ansiedad y la depresión, pone en evidencia la necesidad de seguir avanzando en el conocimiento de estos fenómenos, tanto en la parte teórica como en su evaluación. Desde esta perspectiva, el objetivo del trabajo que se presenta fue analizar las relaciones entre el BP, el afecto positivo-negativo, y la sintomatología depresiva autoinformada en una muestra de adultos de la ciudad de Mar del Plata. También se estudió el impacto que las variables demográficas sexo y edad, tienen en la declaración del BP de las personas.

MÉTODO

Muestra y procedimiento

El estudio que se presenta se realizó sobre una muestra de población general de la ciudad de Mar del Plata (N = 100) entre 20 y 60 años. La muestra está conformada por 63% mujeres y 37% varones con una edad media de $32,66 \pm 11,27$ años. Se administraron una serie de instrumentos de evaluación psicológica en forma colectiva. Para analizar los datos recogidos se utilizó el software SPSS.13.

Instrumentos

Evaluación del Bienestar Psicológico - Escala BIEPS-A - (Casullo

et al, 2002). Este instrumento autoinformado que toma como marco teórico los desarrollos de Ryff y Keyes (1995), Ryff (1989), y Schmutte y Ryff (1997). Está conformado por 13 ítems que se agrupan en 4 dimensiones: 1-autonomía (capacidad de actuar en modo independiente); 2-vínculos psicosociales (calidad de las relaciones interpersonales); 3-proyectos (metas y propósitos en la vida); y 4-aceptación de sí mismo (sensación de bienestar con uno mismo) - control de situaciones (sensación de control y autocompetencia).

Escala PANAS de Afecto Positivo Negativo (Watson et al., 1988). Se aplicó la versión en español (Sandín Ferrero et al, 1999). Incluye 20 ítems, 10 de los cuales se refieren a la subescala de afecto positivo (AP) y 10 a la subescala de afecto negativo (AN).

Inventario de Depresión de Beck II - BDI-II - (Beck, Steer y Brown, 1996). Se aplicó la versión española (Sanz, Perdígón & Vázquez, 2003). Consta de 21 reactivos para evaluar la intensidad de sintomatología depresiva. Su rango de respuesta oscila entre 0 - 3. Para el presente estudio se consideró el punto de corte 16, como lo sugiere la bibliografía revisada.

RESULTADOS

Bienestar psicológico y depresión

Los resultados obtenidos indicaron que el 12% de la muestra presentó puntuaciones consideradas subclínicas según el criterio establecido (>16), datos compatibles con lo esperado por tratarse de población no clínica. Las personas con puntuaciones elevadas en sintomatología depresiva informaron significativamente menor bienestar psicológico ($t = -0.58$ $p < 0.01$).

Bienestar psicológico y afecto positivo-negativo

Con el fin de establecer la presencia de diferencias entre las puntuaciones de BP y AP-AN, se establecieron 4 grupos (AP bajo, AP alto; AN bajo, AN alto) en función de la media empírica ($30,97 \pm 6,62$ y $19,39 \pm 5,92$ para AP y AN respectivamente). Los resultados muestran diferencias significativas en la manifestación del bienestar psicológico. Las personas con puntuaciones más elevadas en AP (53%), informaron significativamente mayor BP ($t = -3,30$; $p < 0,01$). Estos resultados confirman la tendencia de hallazgos previos (Diener & Suh, 2000). Posteriormente se comparó el BP con los valores de AN, y las diferencias resultaron también estadísticamente significativas: los sujetos con mayores puntuaciones en AN declararon menor BP ($t = 3,32$; $p < 0,01$). Asimismo se constató, al igual que en los estudios de Diener y Suh (2000), la independencia de AP y AN ($r = -0.05$; n.s.).

Depresión y afecto positivo-negativo

Al analizar la relación entre sintomatología depresiva y afectividad, se constató que las personas que presentaron puntuaciones más elevadas en depresión, informaron significativamente mayor AN ($r = 0.54$; $p < 0,01$) y menor AP ($r = -0.27$; $p < 0,01$).

DISCUSIÓN

En la muestra estudiada, el 12% de los sujetos alcanzó puntuaciones de corte clínico en el BDI-II. Estos datos apoyan empíricamente las hipótesis dimensionales que establecen diferencias de grado entre la normalidad y la psicopatología, y confirman la tendencia de otros estudios sobre la presencia de síntomas depresivos en poblaciones no clínicas (Cía, 2002). Estos datos locales evidencian importantes niveles de depresión subclínica y/o estados depresivos transitorios, muchos de los cuales probablemente no lleguen a consulta.

Los resultados obtenidos con respecto a las variables demográficas coinciden con los hallazgos de Lucas y Gohm (citados en Diener & Suh, 2000) y Casullo et al. (2002), ya que constatan la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre el BP, sexo y edad. Si bien en esta muestra se obtuvieron puntuaciones medias elevadas para la medida del BP ($34,27 \pm 3,03$), y esta tendencia coincide con investigaciones previas en otros contextos (Casullo et al, 2002), sería importante con-

siderar los posibles efectos de sesgos muestrales para nuevos estudios.

Efectivamente y como ya lo informan otros estudios, el AP y el AN están asociados con el BP; en cuanto a la depresión, las correlaciones halladas entre sintomatología depresiva y BP, deberían analizarse a la luz de los instrumentos utilizados, dado que las dimensiones que componen la escala BIEPS-A (proyectos, aceptación de sí mismo) estarían vinculadas, al menos teóricamente, con el constructo que operacionaliza el BDI-II, lo cual potenciaría las relaciones identificadas.

Para finalizar, el presente trabajo forma parte de un proyecto de mayor alcance a cargo del grupo de Investigación en Evaluación Psicológica de la Universidad Nacional de Mar del Plata, abocado al estudio del bienestar psicológico en adultos residentes en la ciudad. Somos conscientes de las limitaciones de este estudio de carácter exploratorio, pero creemos que los datos obtenidos por este estudio pueden aportar información para establecer nuevas líneas de investigación, contribuyendo a una mejor comprensión y conocimiento de las relaciones entre variables psicoemocionales y bienestar psicológico.

BIBLIOGRAFÍA

- Antonovsky, A. (1988). *Unraveling the Mystery of Health*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Beck, A.T., Steer, R.A., & Brown, G.K. (1996). *BDI-II Manual*. San Antonio, The Psychological Corporation.
- Castañeiras, C. & Posada, C. (2005). Investigación psicométrica del Inventario de Depresión de Beck. Datos normativos en la ciudad de Mar del Plata, *Perspectiva en Psicología, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 2 (1): 58-63
- Casullo, M. (2001). Psicología salutígena o positiva: Reflexiones sobre un nuevo paradigma. *Anuario VIII de investigaciones, Facultad de Psicología, UBA*, 340-346
- Casullo, M. et al. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Cía, A. H. (2002). *La Ansiedad y sus Trastornos. Manual Diagnóstico y Terapéutico*. Roche S.A.Q.e I. Buenos Aires, Argentina.
- Cingolani, J.; Castañeiras, C. & Posada, C. (2005). *Actualizaciones en el campo de la salud mental: aportes desde una perspectiva salutígena*. II Congreso Marplatense de Psicología. Ponencia libre.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3): 542-575
- Diener, E. & Suh, E. (2000). *Culture and Subjective Well-Being*. Cambridge: MIT Press.
- Figuerola, M. & Contini de González, N. (2001). Hacia un cambio de paradigma: de la psicopatología al bienestar psicológico. *Acta psiquiátrica América Latina*, 47(4): 306-315.
- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4): 719-727.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of Psychological Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6): 1069-1081.
- Sanz, J., Perdígón, L. A. & Vázquez, C. (2003). Adaptación española del Inventario para la Depresión de Beck-II (BDI-II): 2. Propiedades psicométricas en población general. *Clinica y Salud*. 14 (3) 249-280.
- Schmutte, P. & Ryff, C. (1997). Personality and Well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 549-559.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*. January, 55(1): 5-14.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24:1-34

USO DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN DE ADAPTABILIDAD Y COHESIÓN FAMILIAR (FACES III) EN POBLACIÓN CLÍNICA DE UN EQUIPO DE INTERVENCIÓN EN CRISIS

Del Valle, Guillermo Francisco

Comite Docencia e Investigación - Hospital Central San Isidro - Residencia de Psicología. Argentina

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar un uso Clínico de la Escala de Evaluación de Adaptabilidad y Cohesión Familiar (FACES III) como elemento de diagnóstico del contexto familiar en población clínica asignada a un "Equipo de Atención en Crisis" de un Hospital General del Norte del Cono Urbano Bonaerense. Dicha escala se aplicó a una muestra de 38 pacientes, con la finalidad de indagar como los mismos perciben a su familia y que tipo de cohesión y flexibilidad presenta su vínculo familiar, en tanto factor de importancia diagnóstica para la toma de decisiones clínicas en lo concerniente a dispositivos e intervenciones terapéuticas. Se ha considerado también la pertinencia de situar dicha muestra tanto en relación a la población general como así también a lo que el modelo teórico que sustenta esta Escala postula como "funcional".

Palabras clave

Crisis Cohesión Adaptabilidad Familiar

ABSTRACT

USE OF SCALE "FAMILY ADAPTABILITY AND FAMILIAR COHESION EVALUATION SCALE" (FACES III) IN CLINICAL POPULATION UNDER PSYCHOLOGICAL CRISIS

The objective of this work is present the Family Adaptability and Familiar Cohesion Evaluation Scale (FACES III; Olson & cols, 1985) as element diagnostic of the familiar context in clinical population assigned to a "Crisis Intervention Team" in a General Hospital of the Buenos Aires Urban Cone. This scale was applied to a sample of 38 patients with purpose to investigate how they perceive his familiar group, what type of flexibility and cohesion their families have, as factor of diagnostic importance to make clinic decisions related to implementation devices and therapeutics interventions. Also, it has been considered pertinent locate this sample in relation to the general population like also contrast it with the theoretical model postulates like "functional families".

Key words

Psychological crisis Family cohesion Family adaptability Family evaluation inventory

Key words

Psychological Crisis Cohesion Adaptability

INTRODUCCIÓN

El presente estudio es parte de un relevamiento de los recursos familiares y de redes de apoyo con que cuenta la población clínica encargada al "Equipo de Atención en Crisis" de un Hospital General del Gran Buenos Aires, estudio que se complementó con la administración de las Escalas FES y MISS. En lo que respecta al empleo de la Escala de Evaluación de Adaptabilidad y Cohesión Familiar de Olson y colaboradores - FACES III-, motivo el empleo de este instrumento la necesidad de estudiar el contexto familiar de aquellos pacientes que atraviesan situaciones críticas, con la finalidad de evaluar mas convenientemente el empleo de determinados dispositivos o prescripciones clínicas en un marco institucional de pluralidad de modelos de práctica clínica.

Es de destacar la relevancia que diversos autores han otorgado al contexto familiar tanto en la génesis como en la resolución de las situaciones críticas. Entre ellos citaremos a G. Caplan (1964) o recientemente P. Herrera Santí y K. Avilés Betancourt (2000). En cuanto a la Escala FACES III, la misma ha sido empleada en diversos estudios, entre ellos los efectuados con población de nuestra región por Schmidt V. (2002), habiéndonos servido de sus baremos.

Con la finalidad de poder conocer e intervenir clínicamente más certeramente en situaciones de crisis, nos hemos propuesto indagar acerca de la percepción de los vinculos familiares tanto en aquellos pacientes que son derivados para la Admisión que realiza el Equipo, como también de aquellos que se encuentran ya bajo tratamiento en los diversos dispositivos del mismo (grupales, familiares, vinculares). En forma secundaria -dada la escasez de registros-, creemos que también puede resultar de interés consignar las puntuaciones realizadas por diferentes familiares "acompañantes" de los "pacientes indicados", y si las mismas poseen una diferencia significativa respecto al resto de pacientes.

A los fines de poder ponderar mejor lo que representan las puntuaciones de la muestra, se contrastará la misma con los baremos regionales como así también a las puntuaciones que el modelo que sustenta la Escala considera "funcionales".

La Escala FACES III

Se compone de 20 ítems, 10 de los cuales evalúan la *cohesión* y otros 10 la *adaptabilidad* mediante una escala tipo Likert de cinco puntuaciones. Las mismas veinte afirmaciones que sirven para evaluar como la familia es percibida en ese momento ("Familia Real"), sirven para evaluar como le gustaría que la misma fuese ("Familia Ideal") alterándose para ello la consigna inicial.

- *Cohesión* hace referencia al grado de unión emocional percibida por el sujeto respecto a su familia, considerando entre otros aspectos la "unión emocional", las relaciones padre-hijo, y las fronteras internas y externas de la familia.

- *Adaptabilidad*, hace referencia al grado de plasticidad que el sujeto considera que posee su familia para adecuarse a estresores tanto internos como externos, manifestándose en as-

pectos como el liderazgo, la disciplina, los roles, reglas y las decisiones.

Modelo Teórico de la Escala.

El modelo teórico en que se sustenta la escala -Modelo Circumplejo- discrimina la funcionalidad o disfuncionalidad de la familia según su puntuaciones sean "balanceadas" o "extremas" en cada una de las dos variables, si bien "bajo ciertas circunstancias puede resultar adaptativo que una familia presente niveles extremos" siendo una Escala sensible a los cambios que se atraviesan a través de los ciclos vitales. (Schmidt V. 2002)

Es de destacar que para algunos autores el instrumento ofrecería inconvenientes en la captación de la curvilinealidad que su modelo teórico postula, ofreciéndose como alternativa la posibilidad de "rectificar" sus puntajes. Se trataría así a ambas variables como "rectas", estableciéndose una proporcionalidad directa entre el mayor puntaje alcanzado en la sumatoria de ambas y un mayor nivel de balanceo del sistema familiar. Tenemos entonces que, en el Baremo Regional (Schmidt 2002), se establece la siguiente escala de puntajes rectificadas:

Variable Cohesión:	Variable Adaptabilidad:
1-2 Desligada (27 a 35 puntos brutos)	1-2 Rígida (15 a 22)
3-4 Separada (37 a 39)	3-4 Estructurada (25 a 26)
5-6 Conectada (42 a 43)	5-6 Flexible (30 a 31)
7-8 Muy Conectada (46 a 49)	7-8 Muy Flexible (34 a 39)

A su vez, el tipo de familia (Extrema, Rango Medio, Moderadamente Balanceada, y Balanceada) dependerá de la divisoria de la los "ranking" alcanzados (Tipo de familia = cohesión + adaptabilidad / 2)

Respecto a la evaluación curvilineal, la misma arroja 16 tipologías de sistemas familiares, pero la localización en un tipo dependerá de los valores en que ambas variables se interceptan.

El punto central del diagrama (máximo balance) es la intersección del puntaje de cohesión (40) con 24 puntos de adaptabilidad. A medida que la cohesión desciende, el tipo se torna de "separado" a "desligado"; y a medida que asciende, de "conectado" a "extremadamente conectado". Cuando es la Adaptabilidad la que desciende, esta se transforma de "estructurada" a "rígida", y cuando se supera el puntaje medio, el ascenso de la adaptabilidad se designa en un primer nivel como "flexible" y posteriormente como "muy flexible".

La muestra clínica.

La misma se tomo durante la primera quincena de abril del año 2006, consistiendo en la totalidad de los pacientes que hacen terapia en dos dispositivos grupales, todos aquellos que concurren para Admisión, pacientes de dos Consultorios Externos, y, aquellos familiares de "pacientes indicados" citados durante dicho período por razones terapéuticas, sumando un total de 38 entrevistas diferentes. Es de destacar que el 80% de los pacientes indicados ha recibido durante el último año tratamiento farmacológico afin a trastorno ansioso/depresivo.

Composición de las muestras

Admisión	Familiar	ExternoA	ExternoB	GrupoA	GrupoB	
N	10	4	5	7	4	8
fem/	9-1	3-1	3-2	6-1	3-1	8-0
Edad x	57	46	46	39	55	47

A los fines de determinar si había una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones de los diferentes familiares eventualmente convocados, y aquellos que solicitaban admisión al Equipo y los mismos, se procedió a contrastar la muestra proveniente de "Familiares" respecto a "Admisión" mediante análisis de varianza de sus medias, no arrojando una diferencia estadísticamente significativa al 95%.

El mismo procedimiento estadístico se aplico a las diferentes muestras, no arrojando diferencias estadísticamente significativas.

RESULTADOS

Del análisis estadístico aplicado (análisis de varianza) surge que no hay una diferencia estadística significativa al .05% entre las diferentes muestras, incluida la de los "familiares" respecto a los "pacientes designados".

En líneas generales, pueden contemplarse las bajas puntuaciones en lo que respecta a "cohesión", equilibrándose mediante puntajes mas elevados en "adaptabilidad". No obstante, tomadas en su conjunto y promedio, respecto a "tipo de familia", las mismas puntúan bajo (ver anexo "Tabla Puntajes Brutos"). En lo que respecta a la distribución percentilar de la variable Cohesión en la población regional, los puntajes hallados en las muestras se concentran considerablemente en torno a los cinco primeros percentiles.

Para la variable Adaptabilidad, puede observarse una distribución mas homogénea destacándose también la presencia de puntuaciones dispersas en el extremo superior.

El procesamiento (que no se efectua aquí por razones de espacio) y la visualización de la información de la tabla con las puntuaciones brutas nos permite algunas orientaciones clínicas generales. Se puede observar que el promedio se condice con la tipología "desligada", lo que se corresponde con una percepción de la familia como carente de contención o apoyo emocional, correspondiéndose generalmente con desinterés entre sus miembros.

Pueden observarse también algunas puntuaciones "extremadamente conectadas", lo que puede contribuir a una situación crítica mediante la "presión" vivenciada por sus integrantes, no promoviendo aperturas en sus fronteras hacia el exterior del sistema familiar.

Excediendo este estudio, ofrece interés clínico indagar si existe correlación entre puntuaciones pobres en "cohesión" y primacía de modalidades comunicacionales "analógicas", (tal como lo sugieren diversos autores), en las que posiblemente primen dimensiones comunicacionales centradas mas en la dimensión relacional que de contenido, constituyendo ésto un dato de importancia al momento de prescribir unos u otras modalidades de intervención.

ANEXO

Tabla ANOVA para la variable cohesión (Admisión-Familiares)

Fuente	Sumas de cuad.	GI	Cuadrado Medio	F (eg/ig)
Entre grupos	81,7786	1	81,7786	0,87
Intra grupos	1123,15	12	93,5958	
Total	1204,93	13		

Tabla ANOVA para la variable Adaptabilidad (Admisión-familiares)

Fuente	Sumas de cuad.	GI	Cuadrado Medio	F (eg/ig)
Entre grupos	4,11429	1	4,11429	0,11
Intra grupos	437,6	12	36,4667	
Total	441,714	13		

TABLA DE PUNTUACIONES BRUTAS

Caso	Cohes-Adap	Caso	Cohes-Adap	Caso	Cohes-Adap
1	28-26	14	36-23	27	23-29
2	17-19	15	34-23	28	39-33
3	31-34	16	28-28	29	25-26
4	30-22	17	32-36	30	39-36
5	50-27	18	34-26	31	36-27
6	19-26	19	22-17	32	29-21
7	28-33	20	15-22	33	32-29
8	40-25	21	33-28	34	27-24
9	14-21	22	37-28	35	36-26
10	37-35	23	39-27	36	32-31
11	35-22	24	38-26	37	33-36
12	31-27	25	33-33	38	38-19
13	45-23	26	40-44		

prom 31-27 = desligada- estructurada

TABLA

Distribución de frecuencias Percentilares. Variables "Cohesión" y "Adaptabilidad"

Cohes**	Admisión-Fliar		Consult.Externos		Grupos TOT		Bare Adap	
	COH	ADA	COH	ADA	COH	ADA	COH	ADA
<5	7	--	5	--	7	1	19	1
33** 5	2	2	1	--	1	--	4	2** 20
<25	1	2	1	1	3	1	5	4
38** 25	2	1	4	1	1	1	7	3** 24
<50	1	3	1	2	--	1	2	6
41** 50	--	1	--	2	--	4	--	7** 28
<75	--	--	--	2	--	--	--	2
44** 75	--	1	--	--	--	--	--	1** 31
<95	--	3	--	2	--	2	--	7
48** 95	--	1	--	1	--	1	--	3** 36
>95	1	--	--	1	--	1	1	2
	14	14	12	12	12	12	38	38

BIBLIOGRAFÍA

- Caplan G "Principios de Psiquiatría preventiva" Editoria Paidos, Buenos Aires (1980)
- Herrera Santí P, Avilés Betancourt K. "Factores familiares de riesgo en el intento suicida" Revista Cubana de Medicina (2000), versión online.
- Olson D, Portier, Lavee (1985) "Escala de Evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar, 3ra versión". Traducción Zamponi y Pereyra (1997) Adaptación Schmidt (2001)
- Olson D, Russell C., Sprenkle (1989) "Modelo circunplejo de sistemas familiares y maritales" Traducción Schmidt V. (2000) Mimeo Cátedra Técnicas Psicométricas I, Fac. Psicología.UBA
- Papp, P "El proceso de cambio" Editorial Paidos, Buenos Aires (1988)
- Schmidt, V. (2000) "El uso de la Escala de Evaluación de Adaptabilidad y cohesión Familiar, 3ra versión (FACES III) en familias de drogodependientes" publicado en www.vaninaschmidt.com.ar

RESULTADOS PRELIMINARES ACERCA DE LAS DIFERENCIAS Y COINCIDENCIAS EN COMO PERCIBEN A LOS OTROS Y ESTABLECEN CONDUCTAS INTERPERSONALES, PACIENTES Y NO PACIENTES

Elias, Diana; Lunazzi, Helena; Urrutia, María Inés
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Este trabajo surge del proyecto de Investigación "Construcción de normas argentinas e investigación de variables socioeconómicas y de género en la técnica de Rorschach (SC)" 11H/391- Acreditado por la UNLP. El objetivo, es investigar cómo las variables de género y edad se asocian con los indicadores del Sistema Comprehensivo comparando pacientes y no pacientes. Material y Metodología: Recolección de dos muestras homologadas según edad, sexo, años educativos y nivel socioeconómico. No pacientes = N 200 casos Pacientes = N 200 casos. Ambas demográficamente representativas con rangos de edad repartidos en cinco niveles de 18 a 65 años de edad. Se aplica la técnica de Rorschach Sistema Comprehensivo de Exner, para investigar las variables correspondientes al área interpersonal: Contenidos Humanos (H) Contenido comida (Food) y respuestas de textura (T) Índice de aislamiento Códigos especiales: PER, COP y AG Relación pasivo activo ($p+1>a$) Representaciones humanas: Good > Poor se utilizó el test no para-métrico CHI-cuadrado. Resultados: Se informarán las variables del SC que presentan diferencias significativas entre ambas muestras, como son las respuestas de contenido comida, de Textura, $p>a$ y Good > Poor. Se analizarán las variables que no informaron diferencias significativas

Palabras clave

Pacientes No pacientes Interpersonales

ABSTRACT

PRELIMINARY RESULTS CONCERNING DIFFERENCES AND COINCIDENCES NOT PATIENTS AND PATIENTS ABOUT HOW PERCEIVE THE OTHERS AND HOW THEY ESTABLISH INTERPERSONAL RELATIONS

This work comes from the project "Construction of Argentinean norms and research of gender and socioeconomic variables in the Rorschach Technique (SC)" 11h/391 Sponsored by the University of La Plata. The aim of this paper is to investigate if gender, age and socioeconomic within the interpersonal section of the SC are or not associated no patients and patients. Method: two N=200 no patients and patients samples homologated in gender, age and socioeconomic variables used, are compared. Results: We will comment significant differences and non significant differences variables no patients- patients

Key words

Patients Not patients Interpersonal

INTRODUCCIÓN

Formando parte de las investigaciones que realizamos en la UNLP y dentro de nuestro proyecto "Construcción de normas argentinas e investigación de variables socioeconómicas y de género en la técnica de Rorschach (SC)", venimos investigando el comportamiento de distintas variables del Sistema Comprehensivo comparando pacientes y no pacientes. En esta oportunidad, investigaremos las variables del área interpersonal, que nos permitirá evaluar algunas de las características de los conflictos que habitualmente se presentan en la misma.

Nos interesa poder informar las diferencias y las semejanzas. Son antecedentes de esta investigación, trabajos que hemos realizado acerca del problema de los sesgos (8). Considerando que, el Sistema Comprehensivo de Exner, indica como criterio de inclusión que las muestras normativas deben organizarse con no pacientes (3), nos preguntamos si en nuestra comunidad excluir a pacientes externos sin medicación sería correcto. Esta pregunta como se comprenderá surgió de reconocer que en la provincia de Buenos Aires la gran cantidad de psicólogos favorecen que gran parte de la población realice psicoterapia.

El autor define como no pacientes a sujetos voluntarios que no recibieron tratamiento psicoterapéutico ni medicación. Definimos los pacientes que nos interesaron investigar, como personas adaptativas que realizan sus tareas habituales, reconocen conflictos, demandan tratamiento y no requieren internación o medicación.

Seleccionamos 200 sujetos de nuestra base de datos normativa de 506 casos de no pacientes. Recolectamos 200 pacientes equiparados según edad, sexo, nivel socioeconómico y años educativos.

Como dijimos, nos interesa indagar en que se parecen y diferencian pacientes y no pacientes en cuanto a los aspectos de la relación interpersonal.

La relación interpersonal, es un concepto amplio involucra tanto aspectos de percepción concientes e inconcientes entre los cuales vamos a investigar la pasividad ideacional, la cualidad de las representaciones humanas y las tendencias disponibles para la interacción.

El conjunto de variables a ser analizadas en el área interpersonal según el Ssistema Comprehensivo son 1) **Respuestas de contenidos humanos**, 2) **Respuestas de contenido comida (Food)** 3) **Índice de Aislamiento**. 4) **Respuestas de textura** 5) **Pasivos mayor a activos $p+1>a$** . 6) **Códigos especiales: AG -PER -COP y 7) Buenas Representaciones Humanas (GOOD) y Pobres Representaciones Humanas (POOR)** (4) (6)

A continuación haremos breves referencias de los aspectos que investigan cada una de estas variables. Los contenidos Humanos permiten a través de su sumatoria evaluar el interés del sujeto por las personas, si estos contenidos están entre paréntesis ofrecen un indicio acerca del uso de experiencias reales o imaginarias y la cualidad proyectiva atribuida en las mismas.

Los contenidos comida ofrecen información acerca de la necesidad de dependencia de un sujeto. En cuanto al índice

de aislamiento es importante para evaluar sobre cómo se percibe el medio social y como se reacciona ante él. Es significativo cuando se encuentra en .33 o mayor porque indica aislamiento social. Las respuestas de textura son aquellas que reflejan una marcada necesidad de afecto en los individuos. La presencia de $p+1>a$ resulta de la predominancia de movimientos pasivos sobre los activos, en más de un punto. Reflejan sujetos que tienden a recurrir a la fantasía con exceso, adoptando una actitud a rehuir frente a la toma de decisiones. Dentro de los códigos especiales los AG son un índice no solo de aspectos agresivos sino asertivos. Las llamadas respuestas personalizadas, reflejan una fuerte tendencia a personalizar las interacciones y los COP indican una interacción interpersonal favorable, interactuando de manera cooperativa. Por último y en relación a las buenas o pobres representaciones humanas, cuando el $Good>Poor$ permiten identificar comportamientos interpersonales eficaces y adaptativos de aquellos perturbados y conflictivos cuando es a la inversa. (2)(3)(7)

HIPÓTESIS

Proponemos que quienes no demandan tratamiento están adaptativamente mejor para desenvolverse en las relaciones interpersonales.

RESULTADOS

A continuación informaremos, según género y edad, la investigación de las variables que presentaron diferencias significativas. Ellas son las respuestas de contenido comida y Sum T, $p+1>a$ y $Good > Poor$. Posteriormente analizaremos los contenidos Humanos, el Índice de aislamiento, los códigos especiales de COP-AG y PER variables que no presentaron diferencias.

En cuanto a las respuestas de contenido **comida**, observamos diferencias en relación al género y a la edad. Son los masculinos pacientes lo que presentan diferencia significativa ($P= 0,020$) en relación a los masculinos no pacientes. Siendo esta diferencia altamente significativa ($P=0,000$) en las mujeres pacientes respecto de las no pacientes. En el primer rango de edad 18 a 25 años se observan diferencias altamente significativas ($P= 0,002$) y en el siguiente de 26 a 35 años diferencias significativas ($P= 0,019$) entre pacientes y no pacientes.

Con respecto a **SUM T** aparecen diferencias significativas ($P= 0,022$) en pacientes de 26 a 35 años con los no pacientes y diferencias significativas ($P= 0,019$) en relación solamente al género femenino de las pacientes respecto de las no pacientes. La relación de $p+1>a$, presenta diferencia significativa ($P=0,027$) en los masculinos pacientes respecto de los no pacientes, tendencia que se cumple en el género femenino ($P= 0,031$).

Dentro de las buenas y pobres representaciones humanas, **Good > Poor** presenta diferencia significativa ($P=0,021$) en los masculinos pacientes respecto de los no pacientes, no siendo significativa según rango de edad.

El resto de las variables relativas al área interpersonal como contenidos humanos, en todas sus manifestaciones, los Códigos especiales (COP-AG-PER) y el Índice de aislamiento no presentaron diferencias significativas.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Teniendo en cuenta nuestros resultados observamos que ciertas variables presentan diferencias en relación a género solamente y otras en relación a género y edad.

En la variable (Food) se observa que los **pacientes** presentan más acentuada la capacidad de dependencia, sobretudo en los niveles de edad de 18 a 35 años, con un marcado énfasis en el primer rango de edad de 18 a 25 años que los **no pacientes**. Esta característica aparece además significativa en relación al género, dado que las femeninas **pacientes** dan mayor cantidad de respuestas comida que las **no pacientes**. Repitiéndose esa tendencia con los masculinos **pacientes** en relación a los **no pacientes**. Es decir, encontramos una marcada necesidad de dependencia.

Al analizar la variable de textura, considerando la importancia que aparezca una respuesta de este tipo y no más, observamos que hay diferencias entre género y edad. En la muestra de **pacientes** se presenta de manera significativa, en el rango de 26 a 35 años, donde aparecen más de una respuesta que nos permite pensar en una mayor necesidad de búsqueda de afecto y dependencia, una necesidad de mantenimiento de relaciones más cercanas y un grado de ansiedad para relacionarse que se correlaciona con las necesidades de dependencia encontradas en las respuestas de contenido comida (Food). Dentro de las cuestiones de género son las **pacientes femeninas** las que se destacan en esta búsqueda con respecto a las **femeninas no pacientes**.

Asimismo y dentro de los **masculinos pacientes**, encontramos una predisposición más pasiva para adaptarse a pautas nuevas ($p+1>a$) que en los **masculinos no pacientes**, estos últimos además aparecen con mayor probabilidad de establecer relaciones interpersonales más adaptativas ($G>P$).

Sabemos que es difícil extraer de las relaciones interpersonales, como un sujeto percibe a los demás y se relaciona con ellos. Cómo también es difícil conocer el contexto real del sujeto. J. Exner, manifiesta que esta información ejerce una gran influencia en la manera como es percibido el entorno y en la interacción con él. En esta búsqueda algunos datos derivan de fuentes más indirectas y más inferenciales que con respecto a otras agrupaciones.

CONCLUSIÓN

Por las variables analizadas hallamos que los pacientes tienen una necesidad de dependencia significativamente diferente tanto en género como en edad, en aquellas variables que indican mayor necesidad de dependencia, mayor estilo ideacional pasivo y menor capacidad para relacionarse positivamente. Sin embargo los pacientes como los no pacientes son igualmente cognitivos y asertivos, no presentando aislamiento social ni unos ni otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Andronikof-Sanglade, A "Interpretación y Proceso de la respuesta" Univ. de Paris X. France no publicado presentado en *Jornadas de actualización - ADEIP*
- Exner J. E. Jr (1994) *El Rorschach: Un Sistema Comprehensivo*: Fundamentos básicos. Psimática. Madrid
- Exner J. E. Jr (1995) *Manual de Codificación del Rorschach* Psimática. Madrid.
- Exner J. E. Jr Concepción Sendín (1995) *Manual de Interpretación del Rorschach*. Psimática. Madrid.
- Exner J. E. Jr (2000) *Alumni Newsletter*. Nov 1-20
- Fuster Jaime (1993) *Revista de la Sociedad Española del Rorschach y Métodos Proyectivos (SERYMP)* N° 6 ¿Por qué T o no T, en el Rorschach? Pag 39 a 44
- Lunazzi H, Urrutia M, García de la Fuente M, Elías D, Fernández F, de la Fuente, S. (2002) *Revista Psicodiagnosticar -ADEIP-* Vol XII "Acerca de los sesgos en la construcción de estudios normativos ¿ La muestra de no pacientes constituye un sesgo?"
- Lunazzi H, Urrutia M, García de la Fuente M, Elías D, Fernández F, de la Fuente, S. (2003) Trabajo sobre "Variables asociadas a diferencias de género mediante la técnica de Rorschach (SC) en nuestra población de no pacientes N=506 y muestra de pacientes N=80", presentado en *X Jornadas de Investigación UBA - Facultad de Psicología* - Publicado en actas. Buenos Aires 14 y 15 de agosto de 2003.
- Lunazzi H, Urrutia M, García de la Fuente M, Elías D, Fernández F, de la Fuente, S. (2003) Trabajo sobre "Integración de variables asociadas a diferencias de género en la técnica de Rorschach (SC)", presentado en el *VII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico - XIV Jornadas Nacionales de ADEIP*. Publicado en actas. Mendoza 9,10 y 11 de octubre de 2003.
- Lunazzi H, Urrutia M, García de la Fuente M, Elías D, Fernández F, de la Fuente, S. (2003) Trabajo sobre "Cuando una muy buena Hipótesis diagnóstica fue descartada y merece revisión", presentado en el *VII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico - XIV Jornadas Nacionales de ADEIP*. Publicado en actas. Mendoza 9,10 y 11 de octubre de 2003
- Psicoanálisis y género. *Actualidad Psicológica*. Periódico de Divulgación Psicológica (1994). Año XIX N° 210

ANÁLISIS DEL DIF EN UNA ESCALA DE VOLUNTAD DE TRABAJO MEDIANTE LOS PROCEDIMIENTOS DE MANTEL-HAENSZEL Y BRESLOW-DAY, REGRESIÓN LOGÍSTICA Y EL CRITERIO ETS

Galibert, María Silvia; Aguerri, María Ester; Lozzia, Gabriela; Abal, Facundo Juan Pablo
UBACyT, Universidad de Buenos Aires - CONICET - ANPCyT PICT

RESUMEN

Se estudia el funcionamiento diferencial de los ítems (DIF), según el sexo, en una escala de voluntad de trabajo que se halla en elaboración. El análisis del DIF se lleva a cabo mediante los procedimientos de Mantel-Haenszel y de Breslow-Day, la regresión logística y el criterio de clasificación del Educational Testing Service (ETS). Los datos fueron recogidos de dos muestras de estudiantes de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, cuyos resultados se comparan. En una muestra, un ítem fue detectado con DIF por el procedimiento de Mantel-Haenszel además de ser clasificado como sospechoso de DIF por el criterio ETS y otro ítem exhibió DIF no uniforme por el análisis de regresión logística pero este resultado no fue sostenido por el test de Breslow-Day. En la otra muestra, tres ítems resultaron con una magnitud de DIF intermedia pero no estadísticamente significativa. Del estudio comparativo entre métodos y muestras se concluye que en la escala no hay suficiente evidencia de ítems con DIF según el sexo. Sin embargo, convendría seguir analizando aquéllos que en algún momento fueron señalados como tales para descartar cualquier posible sesgo y administrarlos junto con un mayor número de ítems para obtener resultados más confiables.

Palabras clave

DIF Voluntad de trabajo Mantel-Haenszel Breslow-Day

ABSTRACT

DIF ANALYSIS IN A WILL-TO-WORK SCALE BY MEANS OF THE MANTEL-HAENSZEL AND BRESLOW-DAY PROCEDURES, LOGISTIC REGRESSION AND THE ETS CRITERION

Differential Item Functioning (DIF) according to genders is analyzed in a will-to-work scale that is being built. DIF analysis is carried out by means of the Mantel-Haenszel procedure, the Breslow-Day test, logistic regression and the Educational Testing Service (ETS) criterion. The data were gathered from two samples of students of the Psychology School, University of Buenos Aires. The results obtained from both samples are compared. In one of them, one item was detected as having DIF by the Mantel-Haenszel procedure and it was also classified as suspected of DIF by the ETS criterion; another one displayed nonuniform DIF when applying logistic regression but this result was not supported by the Breslow-Day test. In the other sample, three items had a medium magnitude of DIF but it was not statistically significant. From the comparative study among methods and samples it is followed that there is no strong evidence of DIF between genders. However, in order to discard any potential bias, it is advisable to keep under study the items pointed out with possible DIF. They should be administrated with a larger number of items so as to obtain more reliable results.

Key words

DIF Will to work Mantel-Haenszel Breslow-Day

INTRODUCCIÓN

El análisis del Funcionamiento Diferencial de los Ítems (DIF) forma parte de los procesos de construcción y validación de una escala. Existe DIF cuando sujetos de igual nivel en el rasgo que se desea medir, por ejemplo una habilidad, tienen distinta probabilidad de responder correctamente al ítem según el grupo al que pertenecen. Si un ítem tiene DIF puede haber alguna característica asociada al grupo de pertenencia que afecta la respuesta al ítem y es diferente de la variable que se desea medir, con la cual se confunde. En otras palabras, puede manifestar una falta de unidimensionalidad que afecta a la validez.

Se detecta DIF a través de diversos métodos de contraste de hipótesis estadísticas. Básicamente, consiste en el rechazo de la hipótesis nula que postula su ausencia. También existen medidas que expresan su magnitud. Fidalgo y Ferreres (2002, p. 493) aconsejan la utilización de las medidas del DIF como guía de aceptación de la significación estadística.

Cuando se detecta DIF es de interés hallar una razón que lo explique; es decir, interpretarlo en términos de sesgo. Esto es importante principalmente para identificar posibles fuentes de sesgo. En ese caso el ítem es excluido de la escala. Cuando no se halla una explicación clara, puede sospecharse que se trata de una falsa detección; es decir, un resultado debido al azar que lleva a cometer error de tipo I. Estudios de simulación han mostrado que algunos contrastes de hipótesis tienen una tasa de error de tipo I superior a la nominal (5%). En particular esto ocurre con la prueba χ^2 de Mantel-Haenszel, presentada por Mantel y Haenszel (1959) y aplicada al estudio del DIF por Holland y Thayer (1988). Por ello, antes de descartar el ítem con DIF es preferible, de ser posible, estudiar su comportamiento en sucesivas administraciones.

El DIF se clasifica en uniforme y no uniforme según que un grupo se vea favorecido por el ítem para todo nivel del rasgo en la misma proporción o bien que dicha proporción varíe según los niveles. En el primer caso no hay interacción entre el grupo de pertenencia y la habilidad y en el segundo sí la hay. Camilli y Shepard (1994) y Holland y Wainer (1993) presentan diversos métodos para detectar la presencia de DIF uniforme y no uniforme.

Para la medición de actitudes y preferencias se suelen utilizar escalas tipo Likert. Si bien en estos casos no hay "respuestas correctas", sí se puede hablar de respuestas que están en la dirección de un mayor o menor nivel del rasgo que se desea medir. Si éstas se dicotomizan asignando 1 y 0 respectivamente, se pueden utilizar los modelos antedichos para el análisis del DIF. El 1 resume entonces el conjunto de respuestas asociadas con un mayor nivel en el rasgo medido y el 0 a las asociadas a un menor nivel.

En este trabajo se analiza el funcionamiento diferencial entre sexos de los ítems de una escala de Voluntad de Trabajo durante el proceso de elaboración de la misma. Este constructo se ha caracterizado como la actitud por la cual una persona se aboca a sus obligaciones llevándolas a cabo con responsabilidad, precisión, sin dilaciones y motivada por su propio deseo

de realizar un buen trabajo. Se comparan los resultados obtenidos en dos administraciones de la escala que tuvieron lugar durante su proceso de construcción, todavía no finalizado.

MÉTODO

Participantes

Estudiantes de segundo año de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Administración Año 2003

Tamaño de muestra: 1141

Composición por sexo: 83% mujeres y 17% varones.

Composición por edad: 68% entre 18 y 21 años, 23% entre 22 y 28 y 9% a partir de 29.

Administración Año 2005

Tamaño de muestra: 834

Composición por sexo: 79% mujeres y 21% varones.

Composición por edad: 71% entre 18 y 21 años, 27% entre 22 y 28 y 2% a partir de 29.

Instrumentos

El protocolo administrado en 2003 consiste de un cuestionario con un número inicial de 21 enunciados de cuatro opciones al modo de las escalas Likert. Las opciones hacen referencia a las frecuencias con que se presentan ciertas conductas donde se manifiestan las características del constructo Voluntad de Trabajo. Para la administración 2003 las opciones fueron *casi nunca, a veces, con frecuencia y casi siempre*. En la administración del 2005 se agregó una categoría central: *casi nunca, pocas veces, a veces, con frecuencia y casi siempre*. El cuestionario también contiene datos personales como edad, sexo y condición laboral. No se registró la identidad de los sujetos con el fin de favorecer una mayor sinceridad. Después del análisis clásico de ítems quedaron seleccionados 9 enunciados que volvieron a ser administrados en 2005 junto con otros ítems para ampliar la escala. Es sobre estos nueve que se lleva a cabo el análisis comparativo del DIF.

METODOLOGÍA

Se aplicó el procedimiento de Mantel-Haenszel, la regresión logística y la prueba de Breslow-Day, estos métodos proporcionan un test de significación estadística sobre el cual basar la decisión. El primero permite decidir acerca de la presencia o ausencia de DIF, el segundo permite además decir si el DIF es uniforme o no uniforme mientras que el último se aplica para la detección del DIF no uniforme. También se consideró la clasificación del ítem según su DIF utilizada por el Educational Testing Service (ETS) sobre la base de la magnitud y significancia del estadístico MH D-DIF, definido por Holland y Thayer (1988), y la clasificación basada en la sola magnitud del estadístico MH D-DIF. El ETS considera los siguientes tipos de ítems, propuestos por Zieky (1993), A: con DIF muy pequeño, B: con DIF intermedio (o sospechoso de DIF), o C: con DIF grande. Un ítem es clasificado 'tipo C' si el valor absoluto del estadístico MH D-DIF es mayor o igual que 1.5 y significativamente mayor que 1, y clasificado como 'tipo A' si MH D-DIF es menor que 1 o no es significativamente diferente de cero. El resto de los ítems son clasificados 'tipo B'.

Estos procedimientos requieren que los ítems tomen sólo los valores 0 o 1; por lo que hubo que dicotomizarlos. A las dos categorías que expresaban un mayor grado de voluntad de trabajo del cuestionario de 2003 se les asignó 1 y a las otras el 0. En la administración de 2005 se presentó la dificultad de una clase central que hubo que determinar si se le asignaba 1 o 0. A fin de que los resultados de ambas administraciones fueran comparables se adoptó como criterio que las distribuciones de frecuencias de las variables dicotomizadas fueran lo más similares posibles entre las dos administraciones. Examinando las mismas se observó que esto se lograba asignando 1 a la clase central.

Se utilizó el programa EZDIF (Waller, 1998) que proporciona el valor del estadístico χ^2 de Mantel-Haenszel y su probabilidad

asociada, el valor del estadístico MH D-DIF, la clasificación del ítem según el ETS y el análisis de regresión logística y el SAS (Statistical Analysis System, 1989) para obtener el valor del estadístico de la prueba de Breslow-Day y su probabilidad asociada.

RESULTADOS

En la administración del año 2003 el ítem 26: "*Me dejo estar en el cumplimiento de mis deberes*" fue señalado como sospechoso de DIF a favor de las mujeres, según el criterio del ETS y el procedimiento Mantel-Haenszel. En efecto, habiéndose rechazado la hipótesis nula de la prueba χ^2 de Mantel-Haenszel ($p=0,036$) fue clasificado como B, con una medida MH D-DIF = -1,56. No fue igualmente detectado por el método de la regresión logística ni la prueba de Breslow-Day.

Si bien el ítem 32: "*Aunque me sienta cansado termino con la tarea que me impuse*" no fue señalado como con DIF al 5% por la prueba χ^2 de Mantel-Haenszel, estuvo cerca del límite de rechazo, pues $p = 0.064$, esto también ocurrió con la prueba de Breslow-Day ($p=0.0505$) pero fue detectado con DIF no uniforme por la regresión logística pues la interacción entre Voluntad de Trabajo y Sexo resultó significativa ($p=0.003$).

En cuanto al ítem 24: "*Cuando iba a la escuela estudiaba como máximo lo necesario para estudiar*" fue señalado con DIF no uniforme por el análisis de regresión logística por cuanto la interacción entre Voluntad de Trabajo y Sexo resultó significativa ($p=0.000$), este resultado no fue sostenido por la prueba de Breslow-Day, además fue considerado sin DIF a partir del procedimiento de Mantel-Haenszel y el criterio del ETS.

En la administración del 2003, los métodos empleados y la clasificación del ETS coincidieron en considerar libres de DIF a los seis ítems restantes.

Para los datos recogidos en la administración de 2005 no se detectó DIF al 5% en ninguno de los ítems con la prueba χ^2 de Mantel-Haenszel ni con la clasificación del ETS ni DIF no uniforme con la prueba de Breslow-Day; pero el mencionado ítem 32 tiene una magnitud de DIF a favor de los varones (MH-D-DIF = 1.227) que lo posicionaría entre los sospechosos aunque no fue significativa al 5%. Lo mismo ocurre con el ítem 34: "*Doy muchas vueltas antes de ponerme a trabajar*" (MH-D-DIF = 1.114) y con el ítem 20: "*Prefiero un menor esfuerzo a un mejor resultado*" (MH-D-DIF = -1.171), en este caso a favor de las mujeres. Según el análisis de regresión logística el ítem 15: "*Prefiero aquellas actividades que no demandan mayor esfuerzo*" presenta DIF no uniforme pues la interacción entre Voluntad de Trabajo y Sexo resultó significativa ($p=0.006$) y el resto de los ítems estarían libres de DIF.

DISCUSIÓN

Del análisis comparativo entre métodos y muestras no ha surgido ningún ítem que exhibiera fehacientemente DIF. De hecho, en la segunda administración todos los ítems fueron clasificados tipo A, según el criterio del ETS; es decir, sin DIF. El único ítem con potencial DIF que muestra cierta estabilidad en ambas muestras, es el ítem 32 cuyo valor p de significación lo posiciona próximo a ser detectado con DIF, del tipo no uniforme según lo obtenido en el análisis de regresión logística y la prueba de Breslow-Day, y en la segunda administración tiene una magnitud MH-D-DIF intermedia pero no de significación estadística.

Posibles causas de las diferencias en la detecciones de DIF entre ambas administraciones pueden ser, por un lado, el efecto de haber tenido que dicotomizar a partir de distinto número de categorías. Los sujetos de 2005 correspondientes a la clase central, que fueron asignados al 1 podrían haber estado repartidos entre el 0 y el 1 de no haber existido esa clase central. Por otra parte, los métodos de detección pueden no resultar estables cuando el conjunto de ítems es pequeño.

Convendría, pues, antes de aventurarse a una explicación del DIF o a proceder a descartar los ítems donde alguna vez se

detectó, volver a administrarlos junto con un conjunto mayor de ítems y utilizando el mismo número de categorías de la escala para verificar si se reiteran o no algunos de estos resultados. Entre tanto, puede sostenerse la unidimensionalidad de la escala de Voluntad de Trabajo respecto del sexo.

BIBLIOGRAFÍA

- Breslow, N.E. y Day, N.E. (1980). *Statistical methods in cancer research*. Vol. I: The analysis of case-control studies. Scientific Publication N° 32. Lyon: International Agency for Research on Cancer.
- Camilli, G., y Shepard, L. (1994). *Methods for identifying biased test items*. Thousand Oaks: Sage.
- Fidalgo, A., y Ferreres, D. (2002). Supuestos y consideraciones en los estudios empíricos sobre el funcionamiento diferencial de los ítems. *Psicothema*, 14 (2), 491-496.
- Holland, P. W., y Thayer, D. T. (1988). Differential item functioning and the Mantel- Haenszel procedure. En H. Wainer & H.I.Braun (Eds.), *Test Validity* (pp. 129 -145) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Holland, P.W., y Wainer, H. (1993). *Differential Item Functioning* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mantel N., y Haenszel, W. (1959). Statistical aspects of the analysis of data from retrospective studies of disease. *Journal of the National Cancer Institute*, 22, 719-748.
- SAS Institute Inc., SAS/STAT® *User's Guide*, Version 6, Fourth Edition, Volume 1, Cary, N.C.: SAS Institute Inc., 1989. 943 pp.
- Waller, N. G. (1998). EZDIF: Detection of Uniform and Nonuniform Differential Item Functioning with Mantel-Haenszel and Logistic Regression Procedures. *Applied Psychological Measurement*, 22 (2), 391.
- Zieky, M. (1993). Practical questions in the use of DIF statistics in item development. In P.W. Holland & H. Wainer (Eds.) *Differential Item Functioning* (pp. 337-347). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

EVALUACIÓN PSICOLÓGICA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA. UNA CIUDADANÍA NEGADA

Guratiib, Constanza
Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es poner en conocimiento la realidad en la que vive la población con déficit auditivo en la provincia de Tucumán. Se intenta mostrar el grado de vulnerabilidad y riesgos psicológicos y sociales a los que está expuesta esta comunidad y, a su vez, la falta de asistencia adecuada desde las diferentes áreas sociales, por no primar una conciencia de integración social en toda la población. Esta integración se sostiene principalmente en el hecho de compartir un código (la lengua de señas), una lengua que favorezca la comunicación entre todos los miembros de una sociedad más allá de diferencias físicas o sensoriales. A continuación se expone una investigación que actualmente se lleva a cabo y algunos primeros datos concluyentes sobre la necesidad de profundizar en el estudio de herramientas psicodiagnósticas adecuadas para esta población.

Palabras clave

Discapacidad Auditiva Evaluación Integración

ABSTRACT

PSYCHOLOGICAL EVALUATION IN PEOPLE WITH AUDITORY DISCAPACITY. A DENIED CITIZENSHIP

The main objective of this article is to put in knowledge the reality in which the population lives with auditory deficit in the county of Tucumán. It is tried to show the vulnerability grade and psychological and social risks to those that this community is exposed and, in turn, the lack of appropriate attendance from the social different areas, for not prevailing a conscience of social integration in the whole population. This integration is sustained mainly in the fact of sharing a code (the language of signs), a language that favors the communication among all the members of a society beyond physical or sensorial differences. Next an investigation is exposed that at the moment is taken to end and some conclusive first data about the necessity of deepening in the study of tools appropriate psicodiagnósticas for this population.

Key words

Discapacidad Auditory Evaluation Integration

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo tiene por finalidad mostrar una realidad que pocos re-conocen como tal en nuestro medio. Me refiero a la existencia *en* nuestra sociedad de una gran comunidad, la de las personas sordas, que muestra un segmento de la población en franca situación de vulnerabilidad con sus consecuentes riesgos psicológicos y sociales. En los últimos años las prácticas de segregación de las personas con discapacidades han ido gradualmente modificándose, orientando las acciones para promover una mayor búsqueda de espacios compartidos e integrados. Aún así la realidad denuncia una insuficiente cantidad de profesionales capacitados que puedan atender y contener la gran demanda de atención en todos los sectores de la sociedad y, particularmente, en lo que se refiere a la asistencia en salud mental a personas con discapacidad auditiva. La brecha que existe en la formación profesional especializada está dada fundamentalmente por la imposibilidad del psicólogo (y demás profesionales de la salud) de entender y darse a entender ante una persona que no maneja como sistema de comunicación la lengua oral y, a veces, ni la escrita. Discapacidad que también registra el profesional como propia y que lleva a truncar hasta una primera consulta asistencial.

CÓMO NOS COMUNICAMOS

Existen opiniones y posiciones respectivas extremas que personas (profesionales o no) allegadas a la temática de la discapacidad auditiva toman en relación al sistema de comunicación "ideal" para la comunidad sorda. Dichas posturas educativas, polarizadas, son conocidas como oralismo y bilingüismo. La psicoanalista argentina y autora de varios libros sobre discapacidad, Marta Schorn, dice: el oralismo - bilingüismo son antagónicas sólo en la cabeza de quienes las sustentan en forma excluyente y absoluta. El que una persona sepa el lenguaje oral se lo debe considerar como una herramienta más, no la más valiosa, de la que dispone para acceder a la comunicación con personas oyentes.[i] Y en esto se fundamenta el *bilingüismo*, permite considerar a la persona sorda como un sujeto bilingüe, hablante de la lengua de señas y del lenguaje oral. El sujeto sordo es un ser hablante más allá de cómo lo haga. Tenemos que poder reconocer que un sujeto sordo no está ni más ni menos limitado que un sujeto oyente, siempre y cuando se facilite, por un lado, el desarrollo de sus posibilidades creativas e intelectuales acorde a sus capacidades y, por el otro, el aprendizaje y adecuación de las personas oyentes a este sistema de comunicación natural y distintivo de la comunidad sorda, la **lengua de señas**. Pensar que una persona sorda que "habla" lengua de señas tiene un lenguaje pobre o considerarla (como lo hacen ignorantemente profesionales de la salud y la educación de nuestro medio) un "mono signante", es negar lo que la realidad misma nos demuestra a quienes compartimos tiempo y actividades con esta comunidad. María Luisa Benedetti, psicóloga argentina, manifiesta que "la sordera está más por fuera del sujeto que la tiene. Está diariamente instalada en nuestra sociedad tiñendo el discurso de la justicia y el discurso médico"[ii]. Esta situación es aún más preocupante cuando la sordera está en el discurso educativo de nuestro medio y hay una sordo-ceguera (negación) desde el campo de la salud mental.

ACTUALIDAD EN EDUCACIÓN

Históricamente los "sordomudos" despertaron siempre gran curiosidad por su manera de comunicarse entre sí, específicamente viso-gestual. A mediados del siglo XVI el objetivo principal del trabajo con los "sordomudos" era hacerlos hablar, fundamentándose en la *orientación oralista* [iii] de la época. Durante cuatro siglos aproximadamente, la educación de las personas sordas se debatió entre el oralismo y el bilingüismo. Recién a fines del siglo XX comienza a reivindicarse a la lengua de señas como el sistema de comunicación apropiado para esta comunidad. Es así que en los últimos años se está asistiendo a la radicalización de posturas a favor de la lengua de señas, acompañadas de una permanente lucha por su reconocimiento oficial.

En lo que refiere a la integración en escuelas comunes, en Tucumán, hay experiencias educativas en EGB I, II, III, Polimodal, dos carreras terciarias y en diversas tecnicaturas. Todo esto se sostiene desde una Asociación civil llamada Comunidad, desde hace ocho años... Ocho años con un accionar que ni siquiera cuenta con el reconocimiento "nominal" desde el área pertinente oficial, sólo aportes discursivos (que sin duda no aportan nada) como: "¿Para qué integración? ... Hay una escuela para sordos". Evidente falta de compromiso con la realidad de esta comunidad, por muchos, negada.

EN SALUD

Cualquier persona sorda que necesite desde asistencia por una congestión nasal hasta la más grave de las operaciones quirúrgicas, no cuenta con alguien "capacitado" que le explique lo que le pasa, por qué y para qué de la medicación o intervención a la que se lo somete. Situaciones, sin duda, altamente angustiantes, en donde no hay una "palabra" que mediate y contenga todo o algo de lo que en ese sujeto se está poniendo en juego a nivel de su subjetividad. Ahora veamos qué sucede si corremos la mirada hacia el área específica de la salud mental. Traten de imaginar una intervención psicoterapéutica: el terapeuta, el sujeto que requiere la intervención, el encuadre que termina de dar forma a ese encuentro terapéutico... y una tercera persona que transmite (ida y vuelta) los pensamientos, sentimientos, pesares, angustias, etc., más o menos profundos de ese sujeto. Indudablemente, esto sale de cualquier encuadre posible psicoterapéutico, más allá de la posición teórica en la que se sostenga el profesional. ¿No es esta una exclusión más sensible? Un sujeto privado hasta de su propia privacidad. De aquí surge el planteo fundamental e incuestionable, a mi entender, de la necesidad de capacitación por parte de los profesionales de la salud en general y de la salud mental en particular, en un conocimiento básico de este código necesario para interactuar con otro que **está ahí**.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

En este momento la práctica en salud mental con la comunidad sorda es el tema que convoca mi interés profesional y actual de investigación. Esta se lleva a cabo en el marco de una Beca otorgada por el Consejo de Investigaciones de la UNT, bajo el título "Evaluación psicológica en personas con discapacidad auditiva profunda". Adhiero esta tarea personal al Proyecto de investigación de un equipo de personas que dirige la Dra. Prof. Judith Y. Casali con el nombre "La cultura política en el mundo contemporáneo. Representación y prácticas de una ciudadanía negada".

En una primera instancia, realizando un relevamiento bibliográfico, surgen varios autores argentinos con excelentes aportes desde el Psicoanálisis y la Psicología preventiva. Sin embargo, a los fines de esta investigación y de su objetivo general (abrir una línea de investigación en el campo de la evaluación psicológica específica para la población sorda de Tucumán) no se pudieron registrar antecedentes en investigaciones y/o publicaciones. ¿En qué consiste esta propuesta de investigación?

Consiste en aplicar técnicas psicodiagnósticas de uso estandarizado, a una muestra de población sorda de un determinado grupo etario (entre 15 y 25 años). Se seleccionan como *técnicas de obtención de información*: *entrevistas a referentes claves de la población sorda; *entrevistas a referentes oyentes en el trabajo con la población sorda; *entrevistas a padres; *Técnicas gráficas: HTP/Test del animal/Persona bajo la lluvia; *Test de Raven (escala general y coloreada); *Test de Apercepción Temática -TAT- (selección de láminas). Cumplida la etapa de administración se plantean *técnicas de análisis de la información*: *Interpretación de cada psicodiagnóstico; *Cruce de datos obtenidos de técnicas y entrevistas administradas. La hipótesis que sustenta esta investigación plantea que los resultados obtenidos mostrarán diferencias significativas tanto en aspectos cuantitativos como cualitativos entre la población sorda y la oyente. La etapa de administración está en curso y ya comenzaron a manifestarse importantes características diferenciales en las producciones de los sujetos sordos. Algunos primeros datos por ejemplo: *En el Test Persona bajo la lluvia, llama la atención que aproximadamente el 70% de los sujetos no dibujan paraguas; *En el dibujo de la casa del HTP, todos (100%) se detienen en detalles tales como rejas en ventanas y puertas, y marcado especial en picaportes o cerraduras; *Tanto las historias del Test Persona bajo la lluvia como los relatos del HTP, son autorreferenciales de manera explícita "esta es mi casa", "este árbol está en mi vereda", "esto me pasó a mí..." Con respecto al Test de Raven, escala general, es llamativo que casi en el 90% de los casos se establece un Rango V, o sea, un diagnóstico de deficiencia intelectual. Al surgir estos datos se intenta con la escala coloreada, pero aquí los mismos sujetos alcanzan un Rango I, es decir, un nivel de inteligencia superior al término medio. Es evidente que dicho Test no se adecua a esta población, por lo tanto no es indicada su inclusión en una batería psicodiagnóstica. Entonces, con lo expuesto hasta aquí ¿cómo se puede evaluar a esta población?, ¿se pueden utilizar los recursos diagnósticos con los que contamos generalmente?. Comienza a hacerse evidente, una vez más, el vacío teórico existente que imposibilita dar cuenta de la realidad psicológica de toda una población. Personalmente mi interés no se limita a un análisis de técnicas de evaluación, pero, sí creo importante mostrar cuán ineficaces pueden resultar las herramientas estandarizadas, administrándolas a personas que **sólo** tienen una discapacidad sensorial. Es mucha y grande la lucha que se lleva a cabo día a día en la sociedad por la inserción de personas sordas, por ejemplo, en el ámbito laboral. Pero ¿quién está capacitado para realizar un psicodiagnóstico para una selección laboral a personas sordas?, ¿con qué se los evalúa?, ¿se los evalúa?. Es necesario tener en cuenta cómo el mal manejo de las pocas oportunidades laborales que consigue la población sorda, puede afectar cualquier otra posibilidad futura de trabajo. Esto sirve para pensar cuán necesario es diseñar baremos específicos para técnicas ya existentes o técnicas adecuadas que puedan dar cuenta de las competencias individuales de toda una comunidad en edad productiva y con las condiciones físicas y psicológicas para desarrollar una actividad laboral.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para ir concluyendo esta presentación quiero leer unas palabras de María Luisa Benedetti: "Mucho se evitaría con un mediano dominio de la lengua de señas y un adecuado sentido común supliendo a la ignorancia" [iv]. En otros países del mundo, la lengua de señas está oficializada y es ampliamente dominada por los agentes de la sociedad y de la salud. Es satisfactorio ver que la sociedad de Tucumán, de a poco se va sumando a esta convocatoria de integración, eligiendo aprender esta lengua y colaborar en la adecuación comunitaria de la población sorda. Tengamos en cuenta que a las personas sordas no las vemos porque la sordera no se ve. Las reconocemos, por ejemplo, cuando vemos "hablar" con las manos. Pero

están, menos evidentes que personas con otras discapacidades (ceguera, síndrome de Down, etc.) pero tan necesitadas de "escucha" como todos. La intención en esta aproximación al tema es mostrar que hay un "País de Sordos", que es en el que vivimos y hacen día a día todos aquellos que pretenden negar una realidad. Hay que comenzar a escuchar a esta comunidad muy golpeada por la sordera de la sociedad.

NOTAS

[i] Schorn, Marta: *El niño y el adolescente sordo. Reflexiones psicoanalíticas*. Bs. As.: Lugar editorial, 2002

[ii] Benedetti, M. Luisa: *Sordo - ¿Mudos? Un mundo a conocer*. Bs. As.: Edit. Tekné, 1995

[iii] Orientación oralista: metodología de enseñanza basada en la articulación sonora de las palabras

[iv] Idem obra citada

BIBLIOGRAFÍA

Benedetti, María Luisa: *Sordo - ¿Mudos? Un mundo a conocer*. Bs. As.: Edit. Tekné, 1995

Núñez, Blanca: *El niño sordo y su familia*. Bs. As.: Edit. Troquel, 1991

Rella, Franca: *Psicología preventiva y sordera*. Bs. As.: Lugar editorial, 2001

Sacks, Oliver: *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Edit. Anaya, 1989

Schorn, Marta: *El niño y el adolescente sordo. Reflexiones psicoanalíticas*. Bs. As.: Lugar editorial, 2002

Schorn, Marta: *Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente*. Bs. As.: lugar editorial, 2002

Schorn, Marta: *La capacidad en la discapacidad*. Bs. As.: Lugar editorial, 2003

Torres Monreal y otros: *Deficiencia auditiva. Aspectos psico - evolutivos y educativos*. Bs. As.: Edics. Aljibe, 1995

TÉCNICAS GRÁFICAS EN CONTEXTOS DE POBREZA

Leibovich, Nora; Schufer, Marta Leonor; Minichiello, Claudia; Marconi, Aracelli; González, María Alejandra; Aranda Coria, Elizabeth; Cassullo, Gabriela Livia
UBACyT. Universidad de Buenos Aires - CONICET

RESUMEN

Muchos niños argentinos reciben cada día sus alimentos en comedores comunitarios. Junto con sus familias son protagonistas de la pobreza y desigualdad social. Nos preguntamos ¿Cuáles son las dificultades que plantean las pruebas de evaluación psicológica al aplicarse en contextos de precariedad psicosocial? ¿Qué adaptación requieren? ¿Cuál es la mejor propuesta para su interpretación? Objetivo: Conocer las ideas o representaciones que estos niños tienen en torno al concepto de familia, trabajo y alimento en tanto conceptos sociales que se hallan atravesados por el contexto socioeconómico en el que habitan. Generar categorías conceptuales desde los propios actores del contexto de precariedad para el análisis e interpretación posterior de los mismos. Comparar las características encontradas con las ya existentes en torno a las pruebas gráficas. Instrumentos: Representaciones gráficas de familia, trabajo y alimento. Metodología Cualitativa. Destacamos, fundamentalmente, que el comprender debe ser desde y con sus protagonistas. Análisis de contenido y de secuencias. Conclusiones: Proponemos una revisión empírica de los conceptos utilizados en la Evaluación Psicológica cuando se trata de contextos de precariedad psicosocial. En el presente trabajo se presenta una discusión en torno a este tema desde un enfoque ecoevaluativo y se ejemplifica con la aplicación de los gráficos en un contexto específico.

Palabras clave

Pobreza Niños Pruebas gráficas

ABSTRACT

GRAPHICS TECHNIQUES IN POVERTY CONTEXT

Many Argentine children attend community institutions where they receive meals. They and their families are suffering the poverty and social inequality that characterize Argentine nowadays. What are the difficulties faced by psychological tests when applied in precarious psychosocial contexts? What sort of adaptation is needed? What is the best interpretation we propose?. Objectives - To know the ideas or representations those children have of concepts such as family, work and food, social concepts built in the socioeconomic context where they live. - To generate their own conceptual categories for the analysis and interpretation. - To compare those characteristics with the already existing for graphic tests. Instruments Graphic representation of family, work and food. Methodology Qualitative Content and sequential analysis. Conclusions We propose an empirical review of concepts used in Psychological evaluation when we work with precarious psychosocial contexts. We use and adapt graphic tests that allow the expression of latent and manifest ideas on the concepts studied. We present the discussion on this subject based on an ecoevaluative perspective and we give examples of the graphics drawn in a specific context.

Key words

Poverty Children Graphic tests

INTRODUCCIÓN

Con el correr de nuestra experiencia como profesionales, investigadores, profesores

Nos encontramos con algunas preguntas o "no respuestas" a nuestro trabajo en Psicología. Se hizo necesario acudir a otras disciplinas y metodologías para plantear nuestros proyectos así como para la interpretación de los resultados del mismo. La propuesta Ecoevaluativa que venimos desarrollando es de suma importancia para este Proyecto donde específicamente se incorporan los factores, geográficos, sociales, económicos y culturales en la implementación, puesta en marcha e interpretación de la información. En este enfoque la dimensión evaluativa toma otro carácter.

Se complejizan los procesos pero a su vez la evaluación ("medición") se hace más real.

Ya no bastan baremos nacionales, hay que trabajar comprometidos como Psicólogos desde la cultura del sujeto.

Así, actualmente, desde el punto de vista de la evaluación, la perspectiva de los actores es cada vez más tenida en cuenta en la literatura internacional. Este recurso es planteado como medio de comprender desde ellos (los actores) los cambios y las problemáticas que se están dando, por ejemplo, en el interior de las familias. Estos estudios parten de la base que hoy día, más que la estructura familiar, importan los contenidos que en ella se definen (Flaquer, 1998).

Las nuevas problemáticas sociales nos enfrentaron, a los psicólogos, con una realidad a la que debemos acercarnos para estudiar y evaluar en un contexto psicosocial diferente.

En relación a los conceptos y técnicas surge un problema ético, metodológico y conceptual vinculado a la evaluación. Los evaluados son los actores, por ejemplo, de su propia vulnerabilidad.

¿Cómo estudiar las representaciones de los niños en precariedad psicosocial?, ¿cómo evaluar el impacto del desempleo de una manera ética y, por otro lado, con resultados que nos permitan acciones de prevención y apoyo acorde a sus necesidades específicas?

Queremos mostrar nuevos modos de acercamiento y evaluación en Psicología.

Berger y Luckman (1988) especifican que la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada a partir de la internalización del mundo que ya viene dado. Dicho proceso - socialización primaria - tiene lugar en la infancia.

Al marcar el carácter social de la construcción del sistema de representaciones y el valor (como organizador social) que éste tiene tanto en el presente como en el futuro, se torna relevante, en nuestro caso, el estudio de los conceptos propios que tienen los nuestros niños en torno a conceptos estructurantes de la realidad social como lo son familia trabajo, alimento en contextos de vulnerabilidad psicosocial.

En el enfoque Ecoevaluativo que aquí proponemos (Leibovich de Figueroa, Schufer de Paikin y cols., 1998, 2002) deseamos incorporar, por un lado, un aspecto de lo que se ha dado en llamar el componente de significado, refiriéndonos a los componentes subjetivos que entrafía la relación sujeto-contexto y a los procesos mentales y emocionales de esta relación.

El componente objetivo de esta relación resulta ser la conducta observable, pero como se ha visto, no siempre la misma conducta tiene el mismo significado en los diferentes contextos.

A modo de ejemplificar nuestra propuesta presentaremos los pasos llevados a cabo en un Proyecto de Investigación Ecoevaluativa para el estudio de la percepción de los niños sobre

familia, el trabajo y la provisión del sustento diario en condiciones de precariedad psicosocial. Estos niños obtienen su alimento diario en comedores comunitarios.

Los así denominados comedores comunitarios son espacios generados a partir de la problemática de falta de recursos económicos de parte de los adultos que les impide proporcionar el alimento diario a sus niños. Estos asisten a dichos comedores donde lo obtienen.

A los adultos, que envían a sus niños, se les solicita la realización de tareas comunitarias para el comedor o la organización a la cual pertenece el comedor.

Se encuentran generalmente en barrios carenciados o villas de emergencia. Estas villas de emergencia son asentamientos precarios que se encuentran generalmente en el cinturón del conurbano bonaerense.

Objetivos

- Contribuir a la construcción de un marco referencial respecto a la situación de la familia en condiciones de precariedad psicosocial a través de la percepción que tienen los niños entre 9 y 11 años pertenecientes a dicho contexto. Se estudiarán las concepciones de familia, trabajo, alimento.
- Aportar categorías de análisis y evaluación a través de un enfoque Ecoevaluativo.

Instrumentos

Uno de nuestros mayores desafíos fue la búsqueda de instrumentos y técnicas adecuados al enfoque propuesto. Donde además se cumplieran los recaudos éticos y metodológicos correspondientes.

A tal fin realizamos los siguientes pasos:

- Observaciones-participantes del y en el contexto donde se realiza la tarea comunitaria (comedores comunitarios);
- Encuentros de dibujo libre y dibujo dirigido (representaciones gráficas de familias, trabajo, alimento);
- Representaciones teatrales interactivas entre actores y niños: a partir de la interacción se va construyendo la representación de escenas de la vida cotidiana en familia, trabajando, alimentándose;
- Filmación de las representaciones teatrales.

Sujetos

Niños entre 9 y 11 años que asisten a comedores comunitarios en zonas precarias del área metropolitana de Buenos Aires, Argentina.

Procedimiento de análisis

El análisis de los resultados es cualitativo, rescatando especialmente la voz de los actores, en este caso los niños.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1996) para quienes la investigación cualitativa aporta descripciones generadas a través de lo expresado en la palabra hablada o escrita de las propias personas y de su conducta observable. Tratamos de reunir las características de todo estudio de orden cualitativo; esto es, se trabajó siguiendo un orden inductivo, tratando de comprender a las personas, concebidas como un todo, dentro de su propio marco de referencia, apreciando todas las perspectivas que aportaban los actores como igualmente valiosas. Por lo tanto, desde este abordaje se realiza la descripción y la comprensión interpretativa del fenómeno estudiado, siempre teniendo en cuenta el contexto en que están insertos.

Para el estudio de la producción gráfica se adoptó el análisis de contenido. Éste consiste en "un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones" (Bardin, 1977, p.31). Se trata de hacer una segunda lectura del documento a estudiar. Para ello, el estudio de los datos se realiza en dos fases. En la primera, que consiste en un análisis descriptivo, se trata de generar las categorías, que responden a reglas bien precisas de homogeneidad, exhaustividad, exclusividad. Se definen entonces las unidades de codificación o de registro, que están profundamente relacionadas con los objetivos del estudio. En la segunda etapa se realizan las inferencias a partir de la visión global de las categorías en dimensiones y subdimensiones más generales. La inferencia permite realizar el pasaje

controlado entre la descripción y la interpretación (Pourtois y Desmet, 1988).

Siguiendo las sugerencias de Strauss y Corbin (1998), para crear las categorías se comenzó con un análisis molecular de la información obtenida. Respetamos las reglas del muestreo teórico tratando de construir teoría a partir de los datos. Así como comparar la información obtenida en los diferentes comedores dadas sus diferencias contextuales.

Si bien poseíamos información relacionada con conceptos que habíamos encontrado en el estudio del marco teórico, en los resultados de otras investigaciones y en los objetivos del estudio y las preguntas iniciales que nos habíamos planteado, tratamos de no utilizar categorías a priori. Nuestras categorías surgieron de los aportes que se iban produciendo de las respuestas de los sujetos encuestados (categorías a posteriori). Durante varias sesiones de trabajo discutimos las categorías que emergían y se repetían en la mayor parte de los casos. La riqueza del material nos condujo a no desestimar ninguna de las producciones de los sujetos, con el fin de trabajar con el máximo rigor. Categorizamos los conceptos que aparecían en las producciones gráficas en forma recurrente para las concepciones de familia, trabajo y alimento.

Realizamos el microanálisis de las 3 concepciones en un mismo niño observando las características secuenciales de su producción. También analizamos las producciones de acuerdo a la temática familia, trabajo, alimento. Nos encontramos con fuertes desigualdades y en algunos casos con desafíos hacia nuestra propia experiencia como evaluadores. No se trata de comparar solamente, sino de poner a prueba algunos constructos y conceptualizaciones de la Psicología que ya no alcanzan para explicar la conducta. Debemos recurrir a otros conceptos y a otra manera de enfocar nuestros instrumentos. Proponemos a continuación incorporar algunos conceptos a la evaluación que amplían su visión y que se resumen en el concepto de Ecoevaluación.

REFLEXIONES FINALES

Se solicitó a los niños que dibujaran, de manera consecutiva, una familia, alguien de su familia trabajando y una escena comiendo.

Si nos atenemos al análisis exclusivamente madurativo de esta niña en la expresión gráfica de alimento deberemos decir que los niveles de expresión gráfica de la figura humana alcanzados no corresponden a su edad cronológica. Pero si miramos los demás dibujos del mismo niño, veremos que su expresión es totalmente diferente, alcanzando y superando los niveles madurativos correspondientes. ¿Como explicamos este fenómeno? No debemos olvidar la significación que el alimento tiene en este contexto de pobreza, donde los niños concurren a comedores comunitarios en busca de su sustento diario. La atribución de significado que juega el contexto en el que vive inmerso el niño es evidente.

BIBLIOGRAFÍA

- Bardin, L., (1977): *L'analyse de contenu*. Paris: P.U.F.
- Berger y Luckman (1988) *La construcción social de la realidad* Paidós
- Flaquer, L (1998): *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Leibovich de Figueroa, N.; Schufer de Paikin, M.; Muiños, R., (1998). *Eco-evaluación Psicológica*. Las figuras humanas en contextos familiar y escolar, EUDEBA Bs As
- Leibovich de Figueroa, N.; Schufer de Paikin, M. (Editoras), (2002) "El malestar y su evaluación en diferentes contextos". EUDEBA Bs As
- Pourtois, Jean-Pierre e Huguette Desmet (1988): *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruselas: Mardaga.
- Strauss, A, Corbin, J, (1998) " Basics of Qualitative Research" . Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory . Second Edition SAGE Publications London
- Taylor y Bogdan (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós, Tercera edición.

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN MOTIVACIÓN ACADÉMICA PARA ESTUDIAR PSICOLOGÍA. UN ESTUDIO EN BASE A LA ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA EMA/PSI

López, Alejandra; Ledesma, Rubén
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

En el contexto educativo se ha desarrollado en francés una escala de medida de la motivación basada en los principios de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) denominada Échelle de Motivation en Éducation (EME) posteriormente validada en Estados Unidos con el nombre de Academic Motivation Scale (AMS). El propósito de nuestra investigación mayor ha sido crear una escala local basada en la EME y aplicada a una disciplina específica: la psicología utilizando una muestra de 320 estudiantes universitarios. Los resultados indican que nuestra versión de la escala denominada Escala de Motivación Académica para Estudiantes de Psicología (EMA/PSI) ha mostrado niveles satisfactorios de consistencia interna, estabilidad temporal y se han confirmado la estructura de siete factores de la EME, finalmente, se han obtenido diferencias de género significativas, estos últimos resultados son los que se exponen en esta comunicación

Palabras clave

Motivacion Universitarios Autodeterminacion EMA/PSI

ABSTRACT

GENDER DIFFERENCES IN ACADEMIC MOTIVATION TO STUDY PSYCHOLOGY. A STUDY BASED OF THE ACADEMIC MOTIVATION SCALE EMA/PSI

A measure of motivation toward education has been developed in French, namely the Échelle de Motivation en Éducation (EME) and based on the principles of self determination theory (Deci & Ryan, 1985) later the scale was validated in the United States with the name of Academic Motivation Scale The aim of this main study it has been to create a local scale based on the EME and applied to a discipline it specifies: psychology completed by 320 university students. Our version of the scale renamed Escala de Motivación Académica para estudiantes de Psicología (EMA-PSI) has showed satisfactory levels of internal consistency and temporal stability and they have confirmed the structure of seven factors like in the original scale. Finally, gender differences were obtained, these last results are those that are exposed next

Key words

Motivation University Students self-determination EMA/PSI

Trascendente importancia reviste la motivación en contextos académicos, diferentes investigaciones han demostrado que la motivación está relacionada con diversos aspectos como la persistencia, el aprendizaje y el nivel de ejecución (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez & González Pienda, 2001; De la Torre & Godoy, 2002; Castillo, Balaguer & Duda, 2003). Un abordaje que intenta dar cuenta de la motivación en educación es la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), perspectiva que sugiere la multidimensional de la motivación al postular que la conducta puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o amotivada. Estas dimensiones se sitúan a lo largo de un continuo desde la autodeterminación hasta la falta de control (Deci & Ryan, 1985, 1991).

La motivación intrínseca (MI) es entendida como un signo de competencia y autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991) y se considera un constructo global en el que pueden ser diferenciados tres tipos: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal & Vallières, 1992). La MI hacia el conocimiento se ha relacionado con conceptos como curiosidad o motivación para aprender (Gottfried, 1985) y hace referencia a llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprende, se explora o se intenta comprender algo nuevo (Vallerand, et al 1992). La MI hacia la realización puede ser definida como el compromiso en una actividad por el placer y satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar o alcanzar una nueva habilidad o destreza, finalmente, la MI hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes derivadas de la propia dedicación a la actividad (Vallerand et al., 1992).

La motivación extrínseca (ME) hace referencia a la participación en una actividad con fines instrumentales. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin y no por sí misma (Deci & Ryan, 1985; Vallerand et al., 1992). Tres tipos de ME son distinguibles: regulación externa, introyección e identificación (Deci & Ryan, 1985, 1999). La regulación externa es el tipo más representativo de ME y se refiere a participar en una actividad para conseguir recompensas siendo la conducta totalmente instrumental. En la introyección, aunque la conducta está regulada por exigencias o demandas externas, el individuo comienza a internalizar las razones de su acción, por último, la identificación es el tipo de ME más autodeterminada ya que el individuo valora su conducta y cree que es importante; el compromiso ante una actividad es percibido como una elección del propio individuo, aunque se sigue considerando ME porque la conducta sigue siendo instrumental.

Finalmente, la amotivación se refiere a la falta de intencionalidad y por tanto, a la relativa ausencia de motivación (Deci & Ryan, 1985; Koester, Losier, Vallerand & Carducci, 1996), concepto similar a la impotencia aprendida (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) en que el individuo desmotivado experimenta sentimientos de incompetencia y expectativas de "incontrolabilidad", los alumnos que están desmotivados asisten a sus clases sin propósitos, no teniendo en claro el la razón por la

cuál continúan estudiando, típicamente experimentan un efecto negativo como apatía, incompetencia, depresión, y no buscan ningún objetivo ni afectivo, ni social ni material. Cuando se está desmotivado, los individuos no están motivados ni intrínseca ni extrínsecamente; simplemente no están motivados Vallerand, Blais, Brière & Pelletier (1989) desarrollaron y validaron en francés la *Échelle de Motivation en Éducation* (EME). Esta escala está formada por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de MI, los tres tipos de ME y la amotivación, medir desmotivación confiere a esta escala una particularidad ya que la medida de la variable se obtiene directamente por ítems que indagan específicamente en la operacionalización del constructo y no simplemente se infiere por puntuaciones bajas en los ítems que miden motivación. Los estudios de validación (Vallerand Blais, Brière & Pelletier, 1989) revelaron que la EME tenía niveles satisfactorios de consistencia interna, con una media en el alfa de Cronbach de .80, altos índices de estabilidad temporal, una media de .75 en la correlación test-retest, después de un mes. Posteriormente, se tradujo al inglés la EME con una muestra de estudiantes universitarios canadienses (Vallerand., Pelletier, Blais, Brière, Senécal & Vallières, 1992) cuyos resultados revelaron que la versión inglesa denominada *Academic Motivation Scale* (AMS), mostraba resultados similares a la versión original de la escala. En Estados Unidos, Cokley, Bernard, Cunningham & Motoike (2001) confirmaron la estructura factorial de la escala en una muestra de estudiantes universitarios estadounidenses y, recientemente, se ha realizado un estudio similar en España (Núñez Alonso, Lucas & Navarro Izquierdo, 2005).

Interesados en el campo de la psicología motivacional en la Universidad Nacional de Mar del Plata se está llevando a cabo un programa de investigación destinado a relevar la estructura motivacional de los alumnos que estudian psicología. Trabajos previos permitieron conocer las principales teorías motivacionales (López, 2003), profundizar en la Teoría de la Autodeterminación y su aplicación al contexto educativo (López, 2003^a) y probar la validez de los de instrumentos construidos para medir motivación académica en una muestra local (López & Urquijo, 2003), el resultado de esta última investigación nos condujo a postular la necesidad de comenzar a trabajar en la adecuación de un instrumento que, basado en el original, diera cuenta de la motivación académica en nuestro contexto (López & Ledesma 2004), por lo que iniciamos un proceso de adaptación cultural y psicométrico de la escala de motivación académica, aplicada en este caso al aprendizaje de una disciplina en particular: la psicología.

El programa de investigación contempló diferentes fases: una primera cualitativa caracterizada por la traducción de los ítems originales; generación de ítems experimentales, evaluación por jueces expertos y paneles de discusión con alumnos que derivó en la confección de una escala experimental aplicada a una muestra piloto y una segunda fase cuantitativa donde se evaluó validez de constructo; se estimó la confiabilidad y se estudió las correlaciones entre las sub-escalas.

Como resultado obtuvimos una escala final compuesta por siete sub-escalas de cinco ítems cada una (con ligeras modificaciones con respecto a la escala piloto), la consistencia interna de la escala evaluada con el criterio alfa de Cronbach arroja en la mayoría de las sub-escalas valores superiores a .70 a excepción sub-escalas de ME Regulación Introyectada (.649) y ME Regulación Identificada (.669). Las correlaciones entre las siete subescalas utilizando el coeficiente de correlación de Pearson demostró que tanto las correlaciones entre los tipos de M E como entre los tipos de M I son positivas y fuertes, en el primer caso los valores oscilan valores entre .44 y .60 ($p < .01$) y en el segundo los valores oscilan entre .61 y .67 ($p < .01$). Las correlaciones obtenidas entre las siete sub-escalas sostienen, en general, la presencia de un continuo de autodeterminación. (López, 2006)

Conjuntamente al proceso de validación de la EMA/PSI relacionamos los diferentes niveles de regulación motivacional distintas variables de segmentación: Sexo, Edad, Situación Laboral, Estado Civil y Grado de avance en la carrera de psicología con el objetivo de encontrar diferencias entre grupos.

En esta comunicación daremos a conocer las diferencias de género observadas a partir de las medias obtenidas en cada uno de los factores de la escala en general y de la desmotivación académica en particular.

Diferencias de género

Una de las variables que más se ha explorado en cuanto a funcionamiento motivacional y aprendizaje autorregulado es el género. Cerezo Rusillo & Casanova Arias (2004) recopilan diferentes investigaciones realizadas en nivel medio de educación donde se ha demostrado la existencia de patrones atribucionales diferentes en hombres y en mujeres así, mientras los primeros apelan a explicar el logro académico por causas internas estables como la capacidad y el fracaso lo atribuyen a causas externas inestables como la suerte; las mujeres tienden a enfatizar mas el esfuerzo como causa interna controlable, a la hora de explicar su performance educativa.

En cuanto a las metas académicas perseguidas por los diferentes géneros, diversos estudios demostraron que los hombres presentan mayor medida de ME mientras que las mujeres presentan mayor niveles de MI (Anderman & Anderman, 1999; Midgley & Urdan, 1995; Roeser, Midgley & Urdan, 1996 citado por Cerezo Rusillo & Casanova Arias, 2004). A pesar de existir evidencia empírica en cuanto distinguir las metas académicas y las tendencias motivacionales que presentan los diferentes géneros, no hemos relevado de la literatura consultada estudios que midieran las diferencias de genero en torno a la desmotivación académica.

METODOLOGÍA

Diseño y muestra

Se trabajo con una estrategia muestral no probabilística por cuotas definidas según año de la carrera que se cursa (segundo a quinto). El tamaño de las cuotas fue no proporcional a su tamaño en la población, se fijo una cuota fija de 80 estudiantes por año ($n=320$). La muestra quedó conformada por alumnos de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que cursan esta carrera de grado de segundo a quinto año del plan de estudios en vigencia, se excluyeron los alumnos de primer año ya que para contestar a los ítems de la EMA/PSI es necesario que hayan realizado un recorrido académico. De los 320 alumnos participantes 238 sujetos eran femeninos y 82 masculinos.

Instrumento de Recolección de datos

Se confeccionó un instrumento teniendo en cuenta los postulados de la teoría de la Autodeterminación y los instrumentos existentes, según nos hemos referido arriba, el instrumento resultante quedó compuesto de la siguiente forma: **Parte 1** Hoja de datos personales y académicos. Se solicitaron los siguientes datos: Edad, Sexo, Lugar de residencia, Situación laboral, y Grado de avance en la carrera de psicología. **Parte 2** Escala de Motivación Académica para estudiantes de Psicología (EMA/PSI) consistente en 49 ítems que exploraban potenciales razones para estudiar psicología y a los que el sujeto debía contestar asignándole un puntaje entre 1 a 10 donde 1 significaba que la afirmación no se correspondía con sus propias razones y 10 guardaba una correspondencia absoluta. Los ítems fueron presentados siguiendo un orden aleatorio.

Procedimiento

La EMA/PSI fue administrada en horarios de clase, las asignaturas fueron seleccionadas mediante sorteo concurrendose a las comisiones de las asignaturas en distintas bandas horarias (mañana, tarde y noche) para asegurar así la representatividad de todos los turnos de cursado. Se solicitó el permiso del docente a cargo para la toma del instrumento explicándole los propósitos del presente trabajo y se solicitó que facilitaran los

quince minutos iniciales de su tiempo de clase para que los alumnos completaran la escala.

Los alumnos completaron la escala en presencia del investigador quien además de asegurar el anonimato y la confidencialidad de los datos explicitó la consigna en caso de no entenderse y allanó las dudas que se presentaron.

Análisis estadístico

Para el procesamiento de la información y su análisis se diseñó una base de datos con el paquete estadístico SPSS 10.1. Para determinar las diferencias de género se compararon las medias de las diferentes sub-escalas y de cada ítem que componen las sub-escalas a través de la prueba *t* de Student.

RESULTADOS

En general las mujeres puntúan más alto, tanto en las escalas en general como en los ítems en particular, que exploran Motivación Intrínseca y los Hombres puntúan más alto, tanto en las escalas en general como en los ítems en particular, que exploran Motivación Extrínseca. El análisis realizado mostró diferencias significativas en cuanto a género tanto en la sub-escala desmotivación como en cada uno de los ítems que la componen.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el análisis de las diferencias de medias de las subescalas de la EMA/ PSI revelaron la existencia de diferencias de género, en especial en la Sub-escala amotivación donde las puntuaciones de los hombres fueron mucho más altas que las de las mujeres lo que viene a confirmar los resultados encontrados en muestras griegas (Tsorbatzoudis, Barkoukis & Grouios, 2001) y recientemente en muestras españolas (Núñez Alonso, Martín; Lucas & Navarro Izquierdo; 2005), este resultado es congruente con el estudio original en muestras canadienses (Vallerand et al., 1992) donde se afirma que las mujeres pueden tener un perfil más autodeterminado hacia las actividades académicas que los hombres.

BIBLIOGRAFÍA

- Cerezo Rusillo, M.T & Casanova Arias P.F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 2 (1) 97-112
- Castillo, I., Balaguer, I. & Duda J.L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15 (1), 75-81.
- Cokley, K. O., Bernard, N., Cunningham, D. y Motoike, J. (2001). A psychometric investigation of the Academic Motivation Scale using a united states sample. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 109-119.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, E. L., Vallerand, R.J., Pelletier, L. G. y Ryan, R.M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14 (2), 444-449.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- López, A (2003) Principales teorías de la motivación. Un recorrido histórico. Primer Congreso Marplatense de Psicología. Mar del Plata, marzo 2003
- López, A (2003^a) La motivación académica desde la teoría de la autodeterminación Memoria de las X Jornadas de Investigación de la UBA Salud Educación Justicia y Trabajo. Aportes de la Investigación en Psicología Tomo I 271-274 Buenos Aires, agosto 2003
- López, A; Urquijo S (2003 b) Escala de motivación académica. Un estudio exploratorio de su validez en alumnos de psicología de la UNMDP Memoria de las X Jornadas de Investigación UBA Salud, Educación, Justicia y Trabajo Aportes de la Investigación en Psicología Tomo 1 pp336. Buenos Aires, agosto 2003.
- López A, Ledesma R. (2004) Adaptación cultural y psicométrica de la escala de Motivación Académica. Un estudio piloto. Tomo II 284- 286 Memorias de

las XI Jornadas de Investigación UBA. Buenos Aires, julio 2004

López A (2005) : Motivación académica en estudiantes de psicología. Una perspectiva desde la Teoría de la Autodeterminación . Tesis de Maestría de Psicología Social de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (en prensa)

Núñez Alonso, Martín; Lucas & Navarro Izquierdo; 2005 Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation (EME) *Psicothema* 17 (2) 344-349

Rodríguez, S., Cabanach, R., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C. y González Pienda, J. A (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13 (4), 546-550.

Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V. & Grouios, G. (2001). A preliminary study of the psychometric properties of the Academic Motivation Scale. *Psychology*, 8, 526-537.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.

VIOLENCIA: MUJER GOLPEADA- OBSERVACIONES PRELIMINARES SOBRE EL CUESTIONARIO DESIDERATIVO

Maglio, Norma; Fatelevich, Marisa; Mascia, Lorena

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Carrera de Psicología - Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se desprende de un proyecto de Investigación llevado a cabo por la Cátedra Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica II de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata a la cual pertenecemos, denominado *Violencia: Mujer golpeada- delimitación de la Estructura Psíquica mediante Técnicas Proyectivas*. Objetivo: es la búsqueda de indicadores en el Cuestionario Desiderativo que nos permitan dar cuenta de los mecanismos defensivos prevalentes que aparecen en los casos de mujeres golpeadas. Metodología: Para esta primera etapa se consideró una muestra de 10 mujeres golpeadas por sus esposos o parejas a las que se le administraron las siguientes técnicas: Entrevista Psicológica, Test del Dibujo de la Figura Humana (D.F.H.), Persona bajo la Lluvia, Cuestionario Desiderativo y Test de Apercepción Temática de H. Murray (T.A.T.). Todas estas técnicas están siendo tratadas en distintos trabajos realizados por el equipo de investigación de la Cátedra. En este caso, se privilegió el análisis del Cuestionario Desiderativo. Conclusiones: El análisis del Cuestionario Desiderativo nos permite dar cuenta de las defensas puestas en juego en las mujeres golpeadas, lo que significa un aporte para el conocimiento de la estructura psíquica de estas mujeres.

Palabras clave

Mujer golpeada Desiderativo Defensas

ABSTRACT

VIOLENCE: BEATEN WOMAN- PREVIOUS OBSERVATIONS ABOUT DESIDERATIVE QUESTIONNAIRE

This work was made starting from an investigation project called *Violence: Beaten Women-Psychic Structure*. It was made by the Cathedra Fundamentals, Techniques & Instruments of Psychological Exploration II of Humanity and Education Sciences Faculty of the La Plata National University, which we belong us. Objective: The search, into the Desiderative Questionnaire, of indicators that can show the main defensive actions of the beaten women. Methodology: In the first part of the investigation we considered the analysis of ten cases about women who were beaten for her husbands. We took them Psychological Interview, A Human Drawing, A Person under the Rain, Desiderative Questionnaire & Henry Murray's Thematic Apperception Test. These tests are included in different works but now we favor the Desiderative Questionnaire. Conclusions: The Desiderative Questionnaire allows us to identify the characteristic defenses of the beaten women. This is a contribution to the knowledge of beaten women's psychic structure.

Key words

Beat women Desiderative Defense

Este trabajo se desprende de un proyecto de Investigación denominado *Violencia: Mujer golpeada- delimitación de la Estructura Psíquica mediante Técnicas Proyectivas* llevado a cabo por la Cátedra Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica II de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Universidad Nacional de La Plata a la cual pertenecemos.

El objetivo que nos ocupa aquí es el análisis de indicadores en el Cuestionario Desiderativo que nos permitan dar cuenta de los mecanismos defensivos prevalentes que aparecen en los casos de mujeres golpeadas.

Para esta primera etapa se consideró una muestra de 10 mujeres golpeadas por sus esposos o parejas, cuya edad oscila entre 28 y 62 años de edad, de clase socioeconómica media o baja, que pudieron modificar la situación a partir de su denuncia en centros de ayuda o terapia individual. A ellas se le administraron las siguientes técnicas: Entrevista Psicológica, Test del Dibujo de la Figura Humana (D.F.H.), Persona bajo la Lluvia, Cuestionario Desiderativo de J. Bernstein y Test de Apercepción Temática de H. Murray (T.A.T.).

Todas estas técnicas están siendo tratadas en distintos trabajos realizados por el equipo de investigación de la Cátedra. En este caso, se privilegió el análisis del Cuestionario Desiderativo porque nos permite, entre otras cosas, indagar a través de las respuestas, los tipos de defensa prevalentes.

Recordemos que esta técnica es un test de completamiento verbal que consta de dos tipos de preguntas que atañen a elecciones subjetivas: unas relacionadas con lo que *más* le gustaría ser y otras, con lo que *menos* le gustaría ser si no pudiera ser persona. Si después de tres preguntas no responde sobre los tres reinos (animal, vegetal, inanimado), se induce la respuesta sobre el reino faltante.

A la vez que se registran las respuestas, se interroga sobre el por qué de la elección. La racionalización, o sea, explicación con que el sujeto fundamenta su respuesta, da cuenta del significado personal que el símbolo elegido adquiere para él.

En total son seis preguntas divididas en dos grupos de tres: las tres primeras llamadas catexias positivas exploran cómo se defiende el sujeto y las restantes, denominadas catexias negativas, exploran de qué se defiende, lo que el yo teme que sucedería en el caso de no poder apelar a las defensas mostradas en las catexias positivas.

Volviendo al tema que queremos investigar sobre las defensas en el Cuestionario Desiderativo administrado a mujeres golpeadas, tomaremos en cuenta para su análisis algunos indicadores, a saber:

1) *Posibilidad de responder a la consigna*: En la muestra administrada, todas las mujeres respondieron a la consigna. Sólo en dos oportunidades y en dos sujetos diferentes, hubo que preguntar en forma inducida por el reino faltante (el *vegetal*), una vez en las catexias positivas y otra, en las negativas.

2) *Tiempo de reacción*:

Oscilaron en las catexias positivas entre 1 y 20 segundos y, en las catexias negativas, entre 1 y 30 segundos. (Sólo se vio aumentado en una respuesta inducida a 60 segundos). Los Tiempos de Reacción cortos estarían relacionados con la posibilidad de respuestas de tipo evacuativo.

3) Calidad de las identificaciones:

Si bien pudieron elegir objetos específicos sin generalizar en categorías, se observó en algunos casos la incapacidad de elegir un solo símbolo (elecciones múltiples). Por ejemplo:

En *Susana*:

1+ "Caballo". (¿Por qué?) "Por ser libre, correr, la fuerza, o el fuego, porque me identifico con el fuego, da calor, protección.

3 - "Una cala o una ruda. Una ruda, por el olor. Por lo menos la cala viste; la ruda no viste".

En *Nelly*:

3 - "No me gustaría ser un objeto que daña a otra persona". (¿Cómo ser...cuál objeto?). "Un revolver, un cuchillo, porque no me gustaría lastimar a nadie".

4) Adecuado repertorio de elecciones y plasticidad en las racionalizaciones:

No hubo rigidez en las elecciones ni en las racionalizaciones. Como se dijo anteriormente, sólo en dos oportunidades hubo que preguntar en forma inducida por el reino faltante (vegetal).

5) Estructura del objeto y rasgos que se enfatizan en la racionalización:

No eligieron objetos de tipo antropomórficos y, en su mayoría, fueron objetos concretos, comunes y de frecuente elección:

En las catexias positivas: caballo, pájaro, perro, gato, roble, jazmín, bicicleta.

En las catexias negativas: perro callejero, víbora, radicheta, pasto, cardo, pelota de football, trapo de piso.

6) Calidad de las racionalizaciones:

En general fueron pobres; reparaban en los rasgos secundarios y muy pocas veces, incluían lo esencial del objeto. Algunos ejemplos:

En las catexias positivas:

"Una heladera porque estoy en contacto con los humanos y porque cuando me abren los ilumino a todos".

"Un tomate, porque me gusta el tomate y me gusta el color rojo".

En las catexias negativas:

"Una papa. Es fea, horrible y sucia".

"Una pared. Me parece insípida".

7) Secuencia:

No fue igual para todos los sujetos. Los distintos reinos se dieron en forma alternada.

8) Grado de idealización y peyorativización del objeto:

En los pares antitéticos, se observó una gran carga de omnipotencia, diferenciando las cualidades positivas y negativas de los objetos, según se tratara de las catexias positivas o las negativas.

9) Falta de discriminación en las elecciones:

En un solo caso se advirtió que se le otorgaron al objeto elegido cualidades positivas y negativas: "Agua, porque si bien es una gran cosa, no me gusta verla contaminada y sucia. No me gusta que no la cuiden".

10) Estilo de verbalización:

Se observó en la mayoría de las verbalizaciones la pérdida de distancia emocional por excesivo acercamiento y falla en la discriminación; como resultado de ello, se expresan en primera persona. Por ejemplo:

En las catexias positivas:

"Un caballo salvaje, de esos sueltos, porque siempre me gustaron, me da la sensación de libertad verlos correr".

"Un roble, porque son fuertes. Se relaciona la fortaleza con los robles; además, a una tía muy querida que murió, le encantaban los robles, entonces lo relaciono con ella".

"Una planta alegre con flores, un jazmín; me encanta el jazmín, las flores me parecen lindas y tienen rico olor".

En las catexias negativas:

"Un perro porque no me gustan los animales, en especial los perros".

"Tacho de basura, porque me tiran todo, repugnante y asqueroso, porque a nadie gusta y porque es inmundo".

"Una pelota de football porque todo el mundo te golpea".

Tomando en cuenta los indicadores mencionados y como una aproximación al tema que nos ocupa sobre los mecanismos defensivos en mujeres golpeadas, podemos establecer algunas generalidades:

Observamos en ambas catexias, como dijéramos anteriormente, autorreferencias y pérdida de distancia emocional.

Por otra parte, no hubo elecciones próximas a la identidad humana, ni se limitaron a responder con evasivas tales como "No sé". Un yo muy débil y sin defensas queda paralizado ante la situación de muerte fantaseada. Esto no se dio en esta muestra.

Un yo menos débil se comporta de distinta manera: logra reorganizarse utilizando como defensa la negación maníaca, como por ejemplo el caso que denominamos *Nelly*, que da como primera respuesta positiva: "Me gustaría ser algo relacionado con la música, algún instrumento... una melodía, algo que trascienda".

En las catexias positivas observamos que cuando prima la reparación maníaca, la necesidad de protección y apoyo está proyectada en los objetos. Por ejemplo:

María, 3+: "Sería un sillón porque la gente se sienta a descansar. Ayudan a la gente a descansar".

Lorena, 3+: "Un sillón cómo para que se puedan sentar cómodos".

Nelly, 2+ "Una bicicleta...y sería para todo el mundo. Podría usarme un chico como un grande.

Observamos en todos los protocolos en mayor o menor intensidad, intentos de reparación maníaca centrados en la fantasía de ser objetos necesitados.

En las elecciones negativas prevalece el temor a quedar a merced de los impulsos sádicos, oral- sádicos y anal expulsivos, como por ejemplo:

Susana, 1-: "Una víbora, es un reptil que se arrastra y mata con el veneno".

María, 3-: "Planta carnívora porque impresiona por el aspecto. No me gusta que se comen los bichos; las vi y son feas".

Estas generalidades y el análisis de los indicadores propuestos anteriormente, nos permiten pensar que, las mujeres que conformaron nuestra muestra, recurren asiduamente a defensas de tipo maníacas; además, los objetos elegidos son cargados de alto grado de omnipotencia tanto en lo positivo como en lo negativo: lo bueno es muy bueno y lo malo, muy malo.

Esperamos poder confirmar con una muestra más amplia que las defensas maníacas prevalentes permiten a las mujeres sometidas a esta situación, instrumentar recursos apropiados para alejarse de la misma, más allá de las circunstancias socioeconómicas.

Lo actuado hasta el momento es sólo una pequeña aproximación a la problemática de la violencia de género, ya que la investigación implicará el estudio de diferentes variables en sus posibles entrecruzamientos, a partir de los datos que nos proporcionan las diferentes técnicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bell, J. (1964). *Técnicas Proyectivas*. Bs. As.: Paidós.
- Celener de Nijamkin, G. Y Guinzbourg de Braude, M. (1996). *El Cuestionario Desiderativo*. Bs. As.: Lugar.
- Grassano de Píccoli, E. (1977). *Indicadores Psicopatológicos en Técnicas Proyectivas*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Ocampo, M. S. y García Arzeno, M. E. (1974). *Las Técnicas Proyectivas y el Proceso Psicodiagnóstico*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Schwartz, L., Caride M. R. y Maglio, N. (2000). *Guía para la Administración e Interpretación de Técnicas Proyectivas*.

EVALUACIÓN INTEGRATIVA DE LA PERSONALIDAD ADULTA: ADAPTACIÓN DE LA PRUEBA INVENTARIO DE PERSONALIDAD DE CALIFORNIA, UN APORTE A LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Mikulic, Isabel María; Muiños, Roberto
UBACyT. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En este trabajo se expone el proceso de traducción y adaptación del Inventario de Personalidad de California (H. Gough, 1996) a nuestro medio. Las principales ventajas de este Inventario son: haber sido construido para evaluar poblaciones normales, medir aspectos importantes de las relaciones interpersonales, poder ser usado para evaluar las fortalezas de una persona y usar conceptos comunes de la vida diaria. Dado que el CPI es excelente para evaluar las fortalezas de una persona incluyendo variables tales como el grado de empatía o tolerancia de una persona o el punto hasta el cual comparte un sentido de comunalidad con otros, su adaptación representa un aporte a la evaluación psicológica desde el enfoque de la Psicología Positiva.

Palabras clave

CPI Adaptación

ABSTRACT

INTEGRATIVE ASSESSMENT OF ADULT PERSONALITY: CALIFORNIA PERSONALITY INVENTORY ADAPTATION, A CONTRIBUTION TO POSITIVE PSYCHOLOGY ASSESSMENT

This study presents California Personality Inventory (H. Gough, 1996) translation and adaptation process in Argentinian context. It is also presented its reliability and factor analysis. Some of its major advantages are: to be designed for normal populations, to assess important aspects of interpersonal relationships, can be used to evaluate an individual's strengths, and uses everyday folk concepts. Since CPI does an excellent job of measuring an individual's strengths such as participant's degree of empathy or tolerance, or the extent to which he or she feels a sense of community with others; its adaptation represents an important contribution to Positive Psychology assessment.

Key words

California Personality Inventory Adaptation

La integración de la información recolectada durante un proceso evaluativo se puede entender en diferentes niveles. Un nivel requiere la traducción conceptual de los resultados obtenidos en descripciones con sentido para el evaluado. De esta manera los informes estarán centrados en la persona y no en las pruebas y ayudarán a resolver problemas antes que a describir "poblaciones de pacientes".

Un segundo nivel de integración implica integrar los datos y el proceso evaluativo con las demandas de diferentes contextos y sujetos. Un informe escrito para un contexto clínico hospitalario es muy diferente a un informe escrito para un contexto jurídico forense. De la misma manera que cada persona a evaluar representa un desafío ya sea por su edad, grupo cultural, zona de residencia, etc. Cada una de las características del sujeto a evaluar representará un aspecto a considerar al seleccionar los instrumentos o al tomar decisiones en el proceso evaluativo.

Finalmente, hay un tercer nivel donde deberemos concentrar nuestra atención y poner un énfasis especial y es el nivel en donde se decide integrar la evaluación con una posible intervención o tratamiento a realizar. Esta integración implica realizar una devolución al evaluado y tal devolución debe ser realizada de tal manera que se convierta en un momento más de un proceso colaborativo caracterizado por el uso de un lenguaje que permita el crecimiento personal del evaluado. Además, todo esto debe reflejarse en un informe útil y relevante que facilite las interacciones que mejoren la calidad de vida del evaluado. Las raíces intelectuales de la evaluación clínica descansan en una tradición de teorías psicométricas y sus aplicaciones a la medición. Sin embargo, un predominio de oportunidades para la práctica y la capacitación en contextos psiquiátricos durante la mitad del siglo XX hizo que el foco de la evaluación se centrara en la detección y descripción de las psicopatologías (Maddox, 2002). Como reacción a este desproporcionado predominio, otras corrientes psicológicas, entre las que se destaca la más reciente psicología positiva ha denunciado las limitaciones del modelo basado en la "enfermedad" para estudiar la conducta humana y se ha decidido por un interés renovado en poner énfasis en los aspectos positivos del desarrollo y comportamiento de los seres humanos (Seligman y Csikszentmihayí, 2000). Desafortunadamente, los psicólogos parecen tener considerables dificultades para reconocer las fortalezas, recursos y potenciales de las personas (Sheldon y King, 2001; Vaillant, 2000, Wright y Fletcher, 1982).

La preeminencia de un modelo psicopatológico no ha permitido incorporar características positivas como humor o altruismo sino como "mecanismos de defensa" (Maddox, 2000). Sin embargo, existen instrumentos con un sólido fundamento en la teoría psicométrica pero que no han sido demasiado utilizados debido a que carecen del sesgo psicopatológico. Uno de esos instrumentos es el Inventario Psicológico de California (CPI) que ha mantenido esa distinción única en su especie por décadas, y su uso es tan relevante hoy como cuando se lo comenzó a usar (Gelso y Pretz, 1992). El CPI se construyó con una estructura similar al MMPI (Hathaway y McKinley, 1943) pero su objetivo

principal fue validar su uso en población no patológica y utilizar puntajes que evalúan atributos positivos de la personalidad mucho más congruentes con los temas abordados por la psicología positiva.

El objetivo fundamental del CPI es evaluar a los individuos por medio de variables y conceptos que la gente común usa en su vida cotidiana para comprender, clasificar y predecir sus propios comportamientos y los de los otros. El propósito fundamental es realizar una descripción útil y realista del evaluado. El CPI se publicó por primera vez en 1957 (Gough, 1957) y en su tercera edición en 1996 (Gough y Bradley, 1996) contiene 434 ítems. La construcción del CPI se debe a la determinación de Harrison Gough quien se abocó al desarrollo de medidas de personalidad usando constructor que definen la personalidad adulta sana. Comenzó desarrollando medidas no clínicas tales como el estatus social, el prejuicio, la responsabilidad. La primera edición publicada del Inventario contenía 18 escalas que evaluaban conceptos familiares como Socialización o Responsabilidad. Antes de su publicación, una investigación realizada para la versión preliminar estuvo disponible en 1951 y contenía 548 ítems que evaluaban 15 escalas. La versión actual contiene 434 ítems con 20 escalas populares, 3 escalas estructurales y un gran número de escalas especiales e indicadores adicionales.

La construcción y validación del CPI siguió la lógica sintetizada en cinco principios que Gough expuso como claves para lograr apreciar los objetivos de este instrumento que son la comprensión, la clasificación y la predicción de las conductas humanas. El primer principio determina que los conceptos evaluados en el CPI deben ser familiares a la mayoría, en cualquier lugar donde se aplique. Los "conceptos populares" muestran la representación que tienen las personas sobre la personalidad y que usan al observar y dar sentido a las conductas de los otros. Es decir que desde el comienzo el CPI midió los conceptos populares o sea aquellos que la gente usa para entenderse en sus interacciones mutuas. Este primer principio también implica un cierto grado de universalidad cultural. En consonancia con este principio, el CPI ha sido traducido y adaptado a más de 36 idiomas diferentes.

El segundo principio guía establece que el inventario debe ser un "sistema abierto". Este principio significa que se pueden agregar o descartar escalas del inventario, según se considere adecuado. El sistema abierto permite que se incorporen nuevas escalas al inventario si una conducta importante de la vida real no se puede predecir adecuadamente a través de las escalas en uso o de la combinación de las mismas. De la misma manera, una escala puede deshecharse si se comprueba, a través del tiempo, que no agrega sustancialmente a la predicción de tales criterios. Tal como se encuentra en este momento, para Gough (1996) las 20 escalas populares del CPI actual representan un número suficiente de constructor para predecir "cualquier forma recurrente y consecuente de conducta interpersonal" (pág. 2).

El tercer principio guía se refiere al enfoque instrumental del CPI. Según este enfoque cada escala del inventario debe predecir con precisión lo que la gente diría o haría en una situación dada. Además, cada escala también debe ser capaz de identificar las características que usaría una persona objetiva que conociera bien a otro para describirlo. Este enfoque instrumental convierte al CPI en un inventario dedicado fundamentalmente a metas pragmáticas referidas a la predicción de conductas de un sujeto y a cómo ese individuo es evaluado por otros. Este objetivo contrasta con lo que Gough (1996) denomina "el enfoque conceptual" para la construcción de escalas que tiende a estar más centrado en constructor académicos y a una adhesión ciega a los criterios psicométricos de consistencia interna y ortogonalidad.

El cuarto principio guía se refiere a cómo las escalas del CPI se relacionan unas con otras. De acuerdo con este principio, la topografía del inventario debe reflejar cómo se usan los conceptos del CPI para describir una persona y sus comportamientos

con el lenguaje cotidiano. Las escalas del inventario, por lo tanto, se relacionan unas con otras siguiendo un modelo que se aproxima, como un mapa, al uso que hace la gente de los conceptos populares. Específicamente, las intercorrelaciones entre escalas del CPI reflejan las correlaciones existentes entre los mismos conceptos en el mundo real. Debido a este principio topográfico, las escalas del CPI no son psicométricamente independientes sino naturalmente intercorrelacionadas.

El quinto principio guía se refiere a la intensificación de la medición. En el caso del CPI, este principio significa que clases o grupos de escalas representan estructuras de orden superior y las escalas populares individuales reflejan mediciones más simples. Este principio pone énfasis en que las escalas individuales del CPI evalúan conceptos complejos, más que rasgos unidimensionales, que ayudan a predecir lo que las personas dirán o harán en contextos específicos y cómo serán percibidos por otros. Por tanto al interpretar el CPI se tiene especial cuidado de considerar la totalidad de cada sesión del perfil que dan significado a las interpretaciones y no a centrarse en escalas individuales.

En este trabajo se presenta el proceso de adaptación del CPI-434 (Gough, 1996) y el análisis factorial realizado.

ADAPTACIÓN DEL INVENTARIO DE PERSONALIDAD DE CALIFORNIA

Actualmente se reconoce que la adaptación de un test es un proceso mucho más complicado que la mera traducción a un idioma diferente. La correcta traducción no asegura un significado unívoco. Van de Vijver y Leung (1997) establecieron tres niveles para la adaptación de las pruebas psicológicas. El primero corresponde a la aplicación, o sea, la simple y llana traducción de un test de un idioma a otro. Este método que asume la equivalencia de constructo es el más utilizado en todo el mundo, pero lamentablemente la sola traducción de una prueba no nos indica ningún nivel de equivalencia entre ambas versiones de la misma. La segunda alternativa es la adaptación. En este caso a la traducción se agrega la transformación, adición o substracción de algunos ítems de la escala original. Algunos ítems cambian su significado a través de las culturas y por lo tanto necesitan ser modificados o eliminados. El tercer caso es el ensamble en el cual el instrumento original es transformado tan profundamente que prácticamente se transforma en uno nuevo.

En este caso se ha realizado la adaptación del CPI a nuestro medio utilizando el siguiente procedimiento:

- a) Traducción: cuatro traductores con conocimientos académicos en Psicología tradujeron en forma independiente el CPI. A cada uno de los traductores se le entregó instrucciones sobre el tipo de traducción a realizar y el tipo de ítem que se esperaba obtener.
- b) Adaptación: se sometió a cada ítem traducido al análisis de un grupo de cinco jueces bilingües. Ellos evaluaron en una escala de cuatro puntos la equivalencia conceptual respondiendo a la consigna: "Comparando con el significado del ítem original, el significado del ítem que se ha traducido es
 1. idéntico
 2. bastante similar
 3. bastante diferente
 4. diferente

Luego, dos investigadores o especialistas estudiaron los resultados obtenidos y seleccionaron los ítems adaptados. Además se realizaron los cambios necesarios en los ítems que así lo requirieron a fin de obtener la versión final del instrumento. Como último paso, se realizó una prueba piloto a cargo de dos psicólogos investigadores del Equipo UBACyT P015, con entrevistas semidirigidas que permitieron conocer la opinión de los participantes respecto de los ítems que presentaban dificultad en el instrumento. Este proceso es por demás complejo y detallado, pero finaliza con un instrumento adaptado que nos permite acceder a un último paso, no por último menos im-

portante.

A través de la administración y el estudio del funcionamiento de la versión final obtenida se buscará obtener la consistencia interna de la prueba, comparando el Alpha de Cronbach obtenido en cada versión y el original del autor; y estudiar la equivalencia de constructo que consiste en analizar hasta qué punto las pruebas evalúan lo mismo en ambos grupos culturales. Cuando se superan los problemas derivados de la traducción, se debe indagar en la distinta relevancia o familiaridad de los items en los dos idiomas y para ambas culturas. Los conceptos de un idioma tienen dimensiones semánticas que no necesariamente coinciden con su traducción literal a otro idioma, se produce una falta de concordancia semántica. Es muy necesario un estudio normativo que evalúe las dimensiones semánticas de las palabras para que se produzca una concordancia semántica que garantice la igualdad en la familiaridad y significatividad de los términos. Contar con pautas normativas objetivas basadas en la frecuencia de uso de las palabras es esencial para alcanzar la equivalencia semántica y en consecuencia la equivalencia métrica.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Se trabajó con una muestra intencional compuesta por 321 participantes adultos en un rango de edades que oscila entre los 18 y 60 años, con un promedio de 34 años (SD: 11). La muestra se distribuyó entre un 47% masculino y un 63% femenino. Los evaluadores eran psicólogos capacitados en el uso de técnicas psicométricas y en su totalidad formaban parte del equipo de investigación UBACyT P015.

En base a dicha muestra, y con el objetivo recortado de analizar las propiedades psicométricas del instrumento se obtuvieron los siguientes resultados:

a) Análisis de elementos: Se estudiaron los índices de atracción de las alternativas de respuesta a cada uno de los elementos del CPI y poder juzgar su capacidad discriminativa. Los resultados se resumen en una tabla que permite comparar los datos obtenidos en las muestras originales para facilitar estudios comparativos transculturales. El cuerpo de la tabla recoge los índices de atracción de cada elemento en la forma de porcentaje de respuestas "Verdadero" dadas en cada sexo.

b) Consistencia Interna: Los resultados que se han obtenido a través del Coeficiente Alfa de Cronbach varían desde un 0.54 en FM (Femineidad/Masculinidad) hasta un 0.83 en V3 (Realización) en casi perfecta coincidencia con los resultados de los estudios originales (0.45 en FM y 0.85 en FM).

c) Análisis Factorial: Si bien el CPI no ha sido desarrollado a partir de un Análisis Factorial, existen referencias de aplicaciones de dicho método estadístico a las escalas de esta prueba. Siguiendo las recomendaciones de H. Gough en el CPI Manual (Third Edition, 1996) se analizó la matriz de correlaciones de las escalas del CPI, excluyendo las 3 escalas de orden superior y las dos correspondientes a Dicken. La aplicación del Método de Componentes Principales con rotación varimax sobre estas escalas arroja resultados similares a los presentados en los estudios originales. Se han podido identificar 5 factores con autovalores mayores a 1 y el porcentaje de varianza explicado por cada uno de ellos es similar al informado en los estudios originales y a los analizados por Megargee (1972) luego de revisar 20 análisis factoriales diferentes.

El Factor 1 Extraversión : está conformado principalmente por el aporte de las escalas Dominancia, Capacidad de nivel alto, Socialización, Presencia social, Autoaceptación, Independencia y Empatía. Estas escalas apuntan a una conducta interpersonal efectiva que manifiesta equilibrio, autoafirmación, iniciativa y resolución, es una forma de extraversión u orientación hacia los demás.

El Factor 2 Control: tiene importante contribución de las escalas Socialización, Autocontrol, Buena impresión, Sensación de bienestar y Tolerancia. Estas escalas apuntan a una medida general del ajuste personal, a una preocupación por los valores

sociales y a su objetivación en las normas.

El Factor 3 Comunalidad o Consenso Socializado: es definido por la escala Comunalidad en lo personal, principalmente. Se subraya en este factor el grado en que la persona percibe el mundo como los demás, guía su actuación con criterios consensuados y no presenta desviaciones ni en sus pensamientos ni en sus conductas.

El Factor 4 Flexibilidad: está conformado principalmente por Tolerancia, Resultados por la vía de la Independencia y Flexibilidad. Se reúnen los rasgos de individualidad, adaptabilidad autónoma y preferencia por la variedad y el cambio.

El Factor 5 Femineidad/Masculinidad: está conformado por las escalas Femineidad/Masculinidad, Responsabilidad y Resultados según normas. Estas escalas apuntan a la dicotomía femineidad o sensibilidad emocional y masculinidad o rudeza.

CONCLUSIONES

Las principales ventajas del Inventario de Personalidad de California son: haber sido construido para evaluar poblaciones normales, medir aspectos importantes de las relaciones interpersonales, poder ser usado para evaluar las fortalezas de una persona y usar conceptos comunes de la vida diaria. Como resultado de todo ello los dominios que abarca este inventario son de interés para un gran número de personas a las cuales se les puede entregar una rápida y fácil devolución. El Inventario CPI es excelente para evaluar las fortalezas de una persona incluyendo variables tales como el grado de empatía o tolerancia de una persona o el punto hasta el cual comparte un sentido de comunalidad con otros. Por ello, la devolución se facilita no solo por el uso de conceptos comunes sino porque al centrarse en las fortalezas del evaluado se aumenta el rapport con el mismo y la aceptación de las áreas problemáticas evaluadas.

Por todas las características expuestas y la necesidad de contar con instrumentos de probada utilidad a nivel internacional, como lo confirma la trayectoria de este inventario, es que postulamos la adaptación del CPI como un valioso aporte a la evaluación psicológica desde el enfoque de la Psicología Positiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Gelso, C.J. & Fretz, B.R. (1992) *Counseling psychology*. Orlando, FL Harcourt Brace Jovanovich.
- Gough, H.G. (1957) *Manual of the California Psychological Inventory*. Palo Alto, CA Consulting Psychologists Press.
- Gough, H. G. & Bradley, P. (1996) *California Psychological Inventory. CPI Manual* Third Edition. Palo Alto California. Consulting Psych. Press
- Maddux, J.E. (2002) *Stopping the Positive psychology and the deconstruction of the illness ideology and the DSM*. En C.R. Snyder & S. López (Ed.) *The Handbook of Positive Psychology* (pp.13-15) New York Oxford University Press.
- Megargee, E. I. (1972) *The California Psychological Inventory Handbook*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000) *Positive Psychology: An introduction*. *American Psychologist* 55, 5-14.

ANÁLISIS DE LA TRÍADA COGNITIVA DEL SISTEMA COMPREHENSIVO EXNER EN PROTOCOLOS DE SUJETOS EVALUADOS CON EL TEST DE ZULLIGER EN SITUACIÓN DE SELECCIÓN DE PERSONAL

Moritán, Juan Ignacio

Grupo de investigación GIPsiL - Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

Se presenta a continuación el avance de una investigación de tipo exploratoria descriptiva que procura responder interrogantes propios del ámbito de la Psicología Laboral. El objetivo general, es analizar los aspectos cognitivos de sujetos en situación de selección de empleo, por ello, se ha elegido estudiar la Tríada Cognitiva del Sistema Comprehensivo desarrollado por John Exner en sujetos testeados mediante el Test de Zulliger. Como objetivo específico se trabaja la distribución de las variables integrantes de cada una de las agrupaciones que conforman la tríada cognitiva, conforme los tipos de puestos a los que los sujetos pretendían acceder. La muestra parcial, de cuarenta protocolos, está conformada por dos grupos de individuos -de edades entre veinte y cuarenta y un años, de ambos sexos y con diferentes niveles educativos alcanzados-, según el tipo de puesto al que se postularon: jerárquico y no jerárquico. Se realizó un análisis general de las variables integrantes de las agrupaciones escogidas, en principio con los valores estadísticos convencionales obtenidos por la Dra. Zdunic (Buenos Aires) y posteriormente vinculándolas con la variables sociodemográficas (edad, género y nivel educativo) y según el tipo de puesto para el que se presentaron los sujetos.

Palabras clave

Selección de personal Sistema Comprehensivo

ABSTRACT

ANALYSIS OF COGNITIVE TRIAD OF EXNER COMPREHENSIVE SYSTEM IN PROTOCOLS OF SUBJECTS EVALUATED WITH ZULLIGER TEST UNDER PERSONNEL SELECTION SITUATION

Here it is presented a research advance of an exploratory descriptive investigation that intends to answer some questions related specifically to Labour Psychology. General objective is to analyze cognitive aspects of subjects under personnel selection situation, for this reason it has been decided to study the Cognitive Triad of Comprehensive System developed by John Exner on subjects evaluated with Zulliger Test. As specific objective we are working on the distribution of variable issues integrating each grouping that forms the Cognitive Triad, as per the types of positions that subjects intended to access. Partial sampling, of forty protocols, is formed by two types of individuals -age between twenty and forty one years old, male and female and with different educational levels completed-, depending on the type of position they have applied to: hierarchical and not hierarchical. It has been performed a general analysis on variable elements integrating selected grouping, at the beginning with conventional statistical values obtained by Dr. Zdunic (Buenos Aires) and relating them, at a later stage, with socio-demographic variable issues (age, gender and educational level) and position type subjects applied to.

Key words

Personnel selection Comprehensive System

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el mercado tiene como paradigma la eficiencia y la eficacia, siendo la competitividad la forma de sobrevivir en él. Así, se observa una importancia creciente de los recursos humanos de las empresas, organizaciones o instituciones. Por ello, la disposición correcta de la gente en los puestos y en ambientes correctos, no sólo constituye una condición sine qua non para el funcionamiento eficaz de la empresa, sino que también es un derecho para el que trabaja.

Al efecto de solucionar los problemas emergentes de las situaciones de selección de personal, la evaluación mediante instrumentos psicotécnicos se hace ampliamente útil y necesaria, así, las técnicas proyectivas, como el Test de Zulliger, son instrumentos imprescindibles a la hora de trabajar.

En la línea de los test de manchas, el Z Test nace en 1942 con Hanz Zulliger, psiquiatra suizo, colaborador y alumno de H. Rorschach. El Z Test es una prueba proyectiva y psicométrica constituida de tres láminas de manchas; tal prueba fue creada inicialmente para la selección del personal Militar de las Fuerzas Armadas Suizas y estudiada para presentar analogías con la prueba de Rorschach permitiendo un suministro más veloz y una lectura más ágil de los protocolos.

El método de administración del Z test, consiste en presentar formas ambiguas obtenidas casualmente, en blanco y negro o en color, y pedir que se les encuentre un significado o parecido. El sujeto responde dando significado a la totalidad o a algún detalle. El examinador interpreta las respuestas y el comportamiento del sujeto mediante un sistema de señalización ideado por Rorschach, obteniendo en consecuencia, una "radiografía" del psiquismo del sujeto (Exner, 1994).

Para la evaluación de los datos recolectados tanto por la administración del test de Zulliger como del Rorschach, se puede optar por varios sistemas de interpretación. Actualmente el sistema de desarrollado por John Exner, llamado Sistema Comprehensivo, es uno de los más modernos y actualizados procedimientos. Este sistema surge como consecuencia de los graves problemas producidos por la fragmentación que sufrió el test de Rorschach en diferentes sistemas de interpretación, tanto en su estudio como en su investigación. Ante ésta situación, se imponía el realizar un abordaje del problema, examinando las diferencias de los principales sistemas y creando un método único, el que sobre una sólida base científica incorporase lo mejor de cada uno de ellos y consiguiese desarrollar un sistema unificado basado en criterios sólidos y objetivos y, por tanto, permitiese alcanzar una fiabilidad adecuada. El Sistema de Interpretación de Exner es el resultado de ese proceso por lo que constituye un avance por sobre las demás metodologías de interpretación (Escobar, 2001). El Sistema de Interpretación de Exner permite la evaluación cuanti y cualitativa de los datos aportados por tests como el Rorschach o el Z test, siendo una metodología más actualizada que otros sistemas de interpretación. La aplicación del Sistema Comprehensivo de Exner al Z Test es la manera más adecuada para transformarlo en un instrumento que permita obtener hipótesis confiables y válidas.

La interpretación de toda la información por el sujeto en la administración se realiza siguiendo el enfoque global, que consiste en tomar en consideración todos los datos, teniendo en cuenta su configuración total y evitando la interpretación de datos aislados. Un protocolo válido proporcionará información sobre aspectos de la ideación, emoción, estilos preferentes para enfrentarse y defenderse de las situaciones, capacidad de control, auto percepción, procesamiento de la información, percepción interpersonal, mediación cognitiva, estrategias defensivas habituales, preocupaciones y fuentes de malestar del sujeto. Todos estos aspectos conforman lo que en el sistema de Exner se denominan Agrupaciones.

La tríada cognitiva que se analiza en esta investigación, está compuesta por las siguientes agrupaciones: procesamiento de la información, mediación e ideación. Las tres, están formadas a su vez, por variables que se refieren a cómo el sujeto incorpora la información procedente del exterior (Procesamiento de la Información), cómo la identifica o traduce a otros códigos (Mediación) y cómo elabora conceptos con ella (Ideación). Toda estas operaciones se relacionan e influyen mutuamente de manera muy compleja, y tienen además un papel relevante en todas las conductas que el sujeto inicia deliberadamente. Dependiendo de la calidad de los procesos implicados en este tipo de elaboraciones, la persona será más o menos capaz de ajustar su conducta a las demandas reales de las situaciones que se le presenten en su vida cotidiana, v. Gr.: Situación de trabajo.

DESARROLLO

Se está trabajando mediante la aplicación del Z Test en sujetos que se postulan a ocupar cargos jerárquicos y no jerárquicos en diferentes empresas marplatenses y/o de la zona. La muestra parcial actual es de cuarenta protocolos (la muestra total intencional es de 150 protocolos) y está conformada por dos grupos de individuos -de edades entre veinte y cuarenta y un años, de ambos sexos y con diferentes niveles educativos alcanzados-, según el tipo de puesto al que se postularon: jerárquico y no jerárquico.

Se realiza un análisis general y comparación de las variables integrantes de las agrupaciones escogidas, en principio con los valores estadísticos convencionales obtenidos por la Dra. Zdunic y posteriormente vinculándolas con la variables socio-demográficas (edad, género y nivel educativo) y según el tipo de puesto para el que se presentaron los sujetos.

A continuación se presentan los valores obtenidos hasta el momento por las variables que integran las tres agrupaciones y los datos relevantes sobre las diferentes agrupaciones de la tríada antes mencionada:

1. Procesamiento de la información:

Variable	Valor obtenido
Zf	5.
Zsum	16.50. W = 2 (%RW=18%)
W:D:Dd	D = 7 (%RD=64%) Dd = 2 (%RDd18%)
W:M	W = 2 M = 1.
PSV	0
DQ+	0.80
DQv	0.33

Los sujetos no han mostrado un esfuerzo relacionado con el intento de abarcar la totalidad de la información, sino que el procesamiento se centró en los detalles y datos que perceptivamente se imponían, representando esta forma, modos más sencillos, económicos y prácticos de responder a la tarea, mermando consecuentemente con ello, la capacidad creativa de los sujetos, el abordaje de la situación de formas más personales y la exactitud de sus procesamientos. Así mismo, dentro de esta agrupación los sujetos trabajaron la información del campo estimular mediante procesos cognitivos poco elaborados,

sin significar ello, detrimentos en sus capacidades intelectuales. No se han esforzado en definir la información que recibían ni elaborarla en forma precisa.

2. Mediación:

Variable	Valor obtenido
XA%	0.93%.
WDA%	0.78%.
X-%	0.04%.
S-%	0.03%.
P	3.
X+%	0.75%.
Xu%	0.18%.

En relación con lo mencionado para la agrupación anterior se encontraría el hecho que los sujetos presentaron valores que indican una adecuación poco lograda de la percepción. Sin embargo, presentaron altos índices de convencionalidad, respondiendo como la mayoría de los sujetos de su grupo de iguales. También presentan un elevado intento de ajustar los datos a formas normativas de manejarlos, por ello se realizó sin introducir elementos personales, disminuyendo esto sus capacidades creativas y de originalidad, pero aumentando sus preocupaciones por búsqueda de exactitud.

3. Ideación:

Variable	Valor obtenido
a:p	2:0
Ma:Mp	1:0
Intel.	0.90.
MOR	0.30.
SumaBruta6	0.05.
SumaPond6	0.35.
Nivel 2	0
MQ-	
MQsin	

Esta agrupación, al no presentar variables con valores significativos, indica que los sujetos utilizan adecuadamente su pensamiento en el desempeño concreto, traduciendo y conceptualizando la información de manera aceptable.

Las conclusiones antes vertidas deben ser evaluadas teniendo en cuenta la particular situación y contexto en que se llevó a cabo la administración del instrumento. Las ansiedades concomitantes de un proceso de selección de personal involucradas en la situación de evaluación, pudieron haber tenido un protagonismo mayor del esperado, repercutiendo en los valores de algunas de las variables de la tríada. Como ejemplo, se pueden mencionar:

W:D:Dd. Los sujetos trabajaron la información proporcionada por las láminas de la manera más económica, sencilla y práctica, descartando acercarse de forma personal a los estímulos, refugiándose en los datos que se imponían perceptivamente y sugerían la respuesta.

Populares. Aquí los sujetos, al igual que la variable anterior, demostraron una alta convencionalidad en sus respuestas, denotando la tendencia a responder como la mayoría y adaptación a las normas de grupo que se mencionó oportunamente. *El aumento registrado en X+%* como la disminución de Xu%, abogan por un elevado intento de ajuste a lo convencional sin introducir elementos personales demostrando una pérdida en las capacidades creativas y de originalidad.

Estos ejemplos expuestos, indican que gran parte de los sujetos evitaron mostrar sus rasgos de individualidad, originalidad, etc., quizás por la necesidad imperiosa de conseguir el empleo, hecho éste que los llevó a mermar esas capacidades y/u otras. Conforme a los objetivos específicos pautados, se exponen a continuación las conclusiones parciales obtenidas en cada una de las variables sociodemográficas elegidas y tipos de puesto.

1. Edad: Con respecto a esta variable sociodemográfica, los sujetos del grupo con edades comprendidas entre 20 y 30 años presentan modos de funcionamiento en el procesamiento de la información cercanos a lo inmaduro o infantil. A su vez, este grupo tendría una mayor capacidad de lograr procesos analíticos-

sintéticos de la información, enriqueciendo el funcionamiento del procesamiento antes mencionado. Este grupo también presenta estilos de respuestas más activos en el desempeño concreto. El grupo con edades comprendidas entre 31 y 41 años presenta un cierto malestar interno que se manifiesta por atribuciones displacenteras a los estímulos. Este malestar se relaciona con una vulnerabilidad que presenta este grupo frente a situaciones de sobre carga emocional, que los hará reaccionar con una desorganización de los procesos del pensamiento.

2. Género: En cuanto al género, el grupo masculino presenta una mayor elaboración cognitiva y un mejor despliegue de las capacidades intelectuales. Sin embargo, la muestra femenina tiene un modo de elaboración cognitiva de la información más precisa, pero sin procesos intervinientes sofisticados. A su vez, esta sub muestra, tiende a usar la intelectualización como estrategia defensiva neutralizando el efecto de las emociones sobre los procesos cognitivos, pudiendo ello favorecer una propensión a la desorganización frente a situaciones de implicancia emocional.

3. Nivel Educativo: En lo que se refiere a esta variable, los sujetos con secundario incompleto (SI) presentan adecuadas sus aspiraciones a sus capacidades y/o recursos, no así los sujetos de secundario completo (SC), universitario o terciario incompleto (UI) y universitario o terciario completo (UC), quienes aumentan sus ambiciones intelectuales manteniendo constantes sus aspiraciones creadoras o recursos para el logro de sus metas, requiriendo así, a medida que aumenta el nivel educativo mayores esfuerzos para el logro de las mismas. Los grupos de niveles educativos medios (secundario completo y universitario o terciario incompleto) evitaron el compromiso de definir los conceptos procesados menguando la eficiencia del procesamiento de la información. En lo referente al ajuste a lo convencional, todos los subgrupos de esta variable sociodemográfica, mantienen el control intelectual haciendo uso de las cualidades formales de las manchas, logrando así respuestas típicas según las apercepciones. Sin embargo, el grupo de secundario incompleto logra incorporar los rasgos de personalidad sin detrimento perceptivo en sus respuestas, mostrando así un leve autocentramiento. El grupo secundario completo presenta una mayor tendencia a la desorganización frente al incremento de tensiones internas y/o externas, utilizando en consecuencia, tácticas de resolución de problemas que reducirían la eficacia de las soluciones planeadas frente a conflictos surgidos. Este grupo, a su vez, registra un tono pesimista que afecta los procesos ideativos del pensamiento, interpretando más personalmente los estímulos.

4. Tipo de Puesto: Los sujetos que pretendían acceder a puesto de trabajo de nivel jerárquico mostraron un esfuerzo mayor que el grupo restante en lo referente al procesamiento de la información, utilizando mecanismos más elaborados y sofisticados. El grupo de sujetos restante tiene potencialidades y capacidades mayores que no alcanzan una aplicación práctica eficaz de los procesos implicados en el manejo de la información, lo que merma considerablemente el rendimiento de estos sujetos. A su vez, tienen una mayor tendencia a la desorganización personal por implicancias emocionales, lo que acentúa, aún más, su déficit en la capacidad de trabajo.

Zdunic, A (1999) *"El Test de Zulliger en la evaluación de personal"*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Piados.

Zulliger, H (1970) *"El Test Z, un test individual y colectivo"*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Kapeluz

BIBLIOGRAFÍA

Exner, J (1994) *"El Rorschach. Un sistema comprensivo"*. Madrid. Editorial Psimática.

Exner, J. (1995) *"Manual De Codificación Del Rorschach. Para El Sistema Comprensivo."* Madrid. Editorial Psimática.

Exner, J y Sendin, C. (1995) *"Manual de Interpretación del Rorschach. Para el Sistema Comprensivo"*. Madrid. Editorial Psimática.

Exner, J (2000) *"A Primer for Rorschach Interpretation"*. Asheville, NC. EE.UU. Editorial Rorschach Workshops.

Rorschach, H (1951) *"Psychodiagnostik: A Diagnostic Tests Based on Perceptions"*. New York. EE.UU. Editorial Grune & Stratton, Inc.

MODIFICACIONES DEL POTENCIAL SUICIDA EN EL TRANCURSO DE PSICOTERAPIAS

Passalacqua, Alicia Martha; Simonotto, Teresa; Piccone, Anabela; Ferrari, Gladys; Alvarado, María Laura; Nuñez, Ana María; Mussoni, Ana María; Boustoure, María Alejandra; Menestrina, Norma Benedicta; Pestana, Lelia Sandra UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo constituye un avance de la investigación en curso denominada "La problemática del suicidio en nuestra sociedad: su evaluación en adultos" (P048) aprobada y subsidiada por UBACyT. El objetivo es presentar los resultados obtenidos hasta el momento en un subgrupo de pacientes que recibieron psicoterapia, centrandó nuestro interés en los cambios producidos en el potencial suicida durante este proceso. La muestra se compone de 34 casos de pacientes con edades entre 18 y 60 años, de ambos sexos, a quienes se les administró la técnica de Rorschach de modo individual al inicio y luego de transcurrir al menos 6 meses de tratamiento. Consideramos especialmente aquellos cambios en los indicadores de las Funciones Yoicas de Realidad que se relacionan con el potencial de riesgo suicida, aplicando dos escalas Rorschach específicas: la E.S.P.A. (Escala de Suicidio para Adultos) y la E.F.Y.R. (Evaluación de Funciones Yoicas de Realidad). Los resultados obtenidos muestran cambios positivos tanto en una escala como en otra, evidenciando la eficacia de la psicoterapia en el mejoramiento de las funciones yoicas y en la reducción del potencial suicida. Se presentan viñetas de pacientes en los que se observaron dichos cambios.

Palabras clave

Rorschach Psicoterapia Suicidio Funciones

ABSTRACT

MODIFICATIONS OF SUICIDAL POTENTIAL DURING PSYCHOTHERAPY

This work represents an approach to the ongoing investigation titled "Problems of suicide in our society: evaluation in adults (P048)", approved and sponsored by UBACyT. The purpose is to present the results gathered up to date in a subgroup of patients who received psychotherapy, focusing the changes found in the suicidal potential during such process. The sample includes 34 patients from 18 to 60 years old, both sexes, who received Rorschach test individually, at an early stage and after at least 6 months-treatment. We considered specially those changes found in the indicators of the Ego functions of Reality associated with the suicidal risk potential, applying two specific Rorschach scales: E.S.P.A. (suicide scale for adults) and E.F.Y.R. (evaluation of the Ego functions of Reality). The results show positive changes on both scales, which demonstrate the efficacy of psychotherapy in the improvement of the Ego functions and lowering of suicidal potential. Patients, in which those changes were observed, are presented in bullets.

Key words

Rorschach Psychotherapy Suicide Functions

INTRODUCCIÓN

El propósito que guía nuestra investigación es contribuir a la prevención de un tema tan apremiante en la sociedad actual como lo es el del suicidio.

A pesar de los intentos que el hombre realiza por dar una explicación racional a este tema, originando una serie de controversias desde varios puntos de vista (filosófico, religioso, psicológico, social, etc.), lo cierto es que cada acto suicida moviliza a la sociedad en su conjunto.

Generalmente quienes tienen actos violentos contra sí mismos, son personas con dificultad para controlar sus impulsos, expresar sus emociones, cambiar de miras, con baja tolerancia a la frustración, rígidos y poco flexibles, y con un nivel de autoexigencia tan alto que cuando no puede ser cumplido, genera en ellos sentimientos de culpa, inutilidad y fracaso. Esto, sumado al hecho de la violencia cotidiana al que nuestra sociedad nos expone constantemente, y que conduce a una "desjerarquización de la vida y una idealización de la violencia por encima de otros valores y formas de comunicación" (Contreras, 2001)

Desde nuestra postura, subrayamos la importancia de las series complementarias que Freud mencionaba, tomando en cuenta, además de los factores hereditarios que pueden predisponer a un sujeto a conductas autodestructivas, muy especialmente las configuraciones vinculares y los factores ambientales (dentro de los cuales se incluyen los aspectos sociales y culturales) como aspectos facilitadores del bienestar psíquico del sujeto o, por el contrario, como agentes patógenos que podrían desencadenar graves alteraciones en el aparato psíquico, llevando al sujeto a dirigir la violencia contra sí mismo. En este punto se articularía el accionar del psicólogo, detectando el riesgo tempranamente de modo de implementar los recursos preventivos apropiados.

La posibilidad de contar con datos objetivos permite la investigación y el intercambio científico que hacen más fecundo el abordaje de un tema específico. El test de Rorschach es una técnica que permite realizar análisis cualitativos y cuantitativos, contando con indicadores y datos estandarizados que posibilitan la comparación entre diferentes sujetos y también de un mismo individuo en diferentes momentos de su vida.

Basándose en indicadores Rorschach observados en casos de pacientes suicidados, se diseñó una escala de potencial suicida llamada ESPA por sus autoras (Passalacqua et al, 1997) que permite evaluar preventivamente el riesgo autodestructivo de un individuo, a fin de implementar las acciones adecuadas. Más recientemente, se construyó una escala referida a las funciones yoicas de realidad, la EFYR (Passalacqua et al. 2004), que brinda datos cuantitativos sobre la Prueba, la Adaptación y el Juicio, posibilitando el análisis de los cambios en dichas funciones. La aplicación conjunta de ambas escalas permite evaluar las modificaciones en el aparato psíquico producidas a partir de un proceso psicoterapéutico.

El presente trabajo constituye un avance de una investigación en curso: "La problemática del suicidio en nuestra sociedad: su evaluación en adultos" (P048), aprobada y subsidiada por UBACyT., en el cual se muestran los resultados obtenidos hasta el momento en una muestra de pacientes adultos que han recibido psicoterapia.

OBJETIVOS:

1. Contribuir a la prevención del suicidio, temática preocupante

en nuestra sociedad actual.

2. Presentar los resultados obtenidos hasta el momento en un subgrupo de pacientes adultos que recibieron psicoterapia, centrando nuestro interés en los cambios, favorables o no, producidos en el potencial suicida durante este proceso.
3. Apuntar a aquellos cambios en los indicadores de las Funciones Yoicas de Realidad que se asocian con el riesgo suicida.

METODOLOGÍA

La muestra está compuesta por 34 casos de pacientes, con edades entre los 18 y 60 años, de ambos sexos, provenientes de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores. Éstos son casos de pacientes que concurren a diferentes instituciones: Servicio de Salud de la Universidad de Buenos Aires (Hidalgo), Hospital Moyano, Hospital de Clínicas; como así también pacientes de consultorio particular, fundamentalmente de psicoterapias de corte dinámico.

A todos ellos se les efectuó una primera administración del test de Rorschach al inicio del tratamiento, y el retest luego de haber transcurrido al menos 6 meses de psicoterapia.

Los protocolos fueron administrados y clasificados siguiendo los criterios de la Escuela Argentina de Rorschach.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos hasta el momento son los siguientes:

Primera toma:

La media de la ESPA de la primera toma fue 15.06 (desvío 5.41) sobre una totalidad de 44 signos Rorschach. En la Prueba de Realidad sobre un total de 5 puntos, se obtuvo una media de 4.18 (desvío 0.91); la media de la función de Adaptación fue 1.48 sobre 2 puntos (desvío 0.31) y en el Juicio se obtuvo una media de 2.53 (desvío 0.41) sobre 3 puntos. El total de la EFYR (cuyo puntaje máximo es de 10 puntos, dio una media de 8.18 (desvío 1.06)

Segunda toma:

En la segunda toma la ESPA dio una media de 13.03 (desvío 5.18); en la Prueba de Realidad la media fue de 4.45 (desvío 0.61); la media de Adaptación fue de 1.57 (desvío 0.33); en la función del Juicio se obtuvo una media de 2.58 (desvío 0.53); En el Total de la EFYR la media fue de 8.60 (desvío 0.90)

Posteriormente, se compararon los resultados entre una toma y otra, aplicándose la *prueba t* a fin de determinar si las diferencias observadas son estadísticamente significativas. Se obtuvieron los siguientes datos:

ESPA: $p=0.12$; Prueba de Realidad: $p=0.15$; Adaptación: $p=0.22$; Juicio: $p=0.68$; Total EFYR: $p=0.09$

Si bien las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas, los cambios más notorios se observan en la ESPA y en el total de la EFYR.

CONCLUSIONES

Al tener en cuenta los indicadores de suicidio de la ESPA, estos se redujeron en la segunda toma, lo que permite nuevamente hacer apreciaciones sobre los efectos de la psicoterapia en general, y sobre lo necesario e importante que serían las intervenciones tempranas en aquellos pacientes que puntúan alto en la ESPA.

En relación a las funciones de realidad, medidas por la EFYR, las mismas modificaron su valor de forma favorable en la segunda toma. Los cambios fueron positivos en las tres funciones, y en el puntaje total. Si bien, las diferencias no son estadísticamente significativas, confirman nuevamente que la psicoterapia tiene efectos positivos sobre el aparato psíquico, evidenciado en el mejoramiento de las funciones yoicas de realidad, y en la disminución del potencial suicida. En el cambio psíquico parecería haber una interrelación y reciprocidad causal entre la optimización de las Funciones de realidad, y el incremento del Instinto de Vida.

De los cambios de las funciones, la que evoluciona más favorablemente es la Prueba de Realidad, que alcanza en las segundas tomas, desde el punto de vista cuantitativo, valores más cercanos a los esperados en sujetos normales.

Le sigue la Adaptación a la realidad, como la posibilidad de compartir pautas y criterios socialmente establecidos, y por el último el Juicio, por el mejoramiento del pensamiento lógico.

En otro trabajo previo (Passalacqua et al, 2003) esto se ha relacionado con la presencia en los adultos, de dos aspectos importantes para el pronóstico terapéutico: la conciencia de conflicto que los lleva a consultar y el hecho de hacerlo por propia demanda y sin depender de otros que hagan peligrar la continuidad de sus tratamientos, como sucede especialmente en el caso de los niños y, en alguna medida, de los adolescentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Contreras, C. (2001) Suicidio en <http://www.santojanni.org.ar/comunidad/suicidio.htm>
- Freud, S. (1925) La negación. Obras Completas Vol.. Amorrortu Ed. Buenos Aires
- Freud, A. (1985) Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente. Paidós, Buenos Aires.
- García, F. S. (1991) "Una clasificación tentativa de metodologías de investigación en psicoterapia" Boletín Argentino de Psicología, Vol IV N° 1/3. págs. 11-14
- Mayer, H. (1980) "La función del juicio, el yo y la realidad" Revista de Psicoanálisis, Tomo XXXVII, págs. 87-92
- Passalacqua, A., Gravenhorst, M. (1988) Los Fenómenos Especiales en Rorschach. Centro Editor Argentino. Buenos Aires.
- Passalacqua, A. (1994) "Las funciones de realidad y su evaluación en el Rorschach" en la Revista Psico-Logos de la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.
- Passalacqua, A. (1997) "El Rorschach y el Diagnóstico Diferencial" en la Revista de Fundaiñ (Fundación Interdisciplinaria para la Docencia, Asistencia e Investigación Humanística de la Niñez, Adolescencia y Familia), págs. 39-44.
- Passalacqua, A. (1997) "Investigación sobre Suicidio y Rorschach" (en colaboración), publicado en la Revista del Instituto de Investigaciones, N° 2, N° 1, de la Facultad de Psicología UBA, págs. 73-87.
- Passalacqua, A. (2002) "Modificaciones Terapéuticas y evolutivas de la Prueba de Realidad en niños a través del Rorschach" (en colaboración), publicado en la Revista del Instituto de Investigaciones, N° 1, 2002, de la Facultad de Psicología UBA., págs. 105-118.
- Passalacqua, A. (2002) "Evaluación de la efectividad terapéutica a través del Psicodiagnóstico de Rorschach. Trayectoria de una Rorschachista", publicado en la Revista Psicodiagnóstico de Rorschach y Otras Técnicas Proyectivas, Año 23, Vol 1, págs. 87-106.
- Passalacqua, A. y otros (2003) "Transformaciones de las funciones de realidad evaluadas con Rorschach en niños y adolescentes a partir de la psicoterapia" publicado en la Revista de la Asociación Latinoamericana de Rorschach N° 7, págs. 53-71.
- Passalacqua, A. y otros (2003) "Cambio Psíquico y su relación con el pronóstico inicial". Psicodiagnóstico de Rorschach y otras Técnicas Proyectivas, Año 24, N° 1, págs. 47-58
- Passalacqua, A. (2004) "Construcción de una escala para evaluar las funciones de realidad" (en colaboración) publicado en las Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología sociedad y cultura. Tomo II, págs. 296 a 298.
- Passalacqua, A. y otros (2005) "Aportes a la evaluación de cambio psíquico a través de dos escalas de signos Rorschach: Evaluación de las funciones yoicas de realidad (EFYR) y Escala de potencial suicida para adultos (ESPA)". Psicodiagnóstico de Rorschach y otras Técnicas Proyectivas, Año 26, N° 1, págs. 61-78
- Slapak, S., Passalacqua, A. y otros (2002) "Cambio Psíquico: técnicas e instrumentos de evaluación aplicados a niños que realizan psicoterapia psicoanalítica grupal", publicado en la Revista de Psicología de Vetor Editora, Vol. 3, N° 1, págs. 86 a 97, San Pablo, Brasil.

NIÑOS EN RIESGO. EFECTOS DE LA DEPRIVACIÓN FAMILIAR Y DE CONTEXTO. 2DA PRESENTACIÓN

Pelorosso, Alicia; Etchevers, Martín; Fernández, Cristina; Arlandi, Natalia; Retamar, María Soledad; Giannini, Stella
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencia y Técnica

RESUMEN

Este trabajo presenta conclusiones de un 2° momento en el análisis del proyecto UBACyT, programación científica 2004-2007: Estudio exploratorio del estado de privación familiar y riesgo, en niños y adolescentes con problemas psico-familiares cuidados en/por instituciones. Un 1° avance fue presentado en las XII Jornadas de Investigaciones del 2005. El avance actual está dirigido a analizar la conflictiva que pueden presentar niños y adolescentes con problemas psico-familiares, entre 6-12 años. Un objetivo es conocer la incidencia que tienen en los niños, las situaciones de privación y/o riesgo, violencia, etc. sufridos dentro del ámbito familiar y los cambios que producen el vivir en instituciones, pequeños hogares o fundaciones (gubernamentales o no gubernamentales), con o sin tutela judicial. Los motivos que llevaron a este tipo de internaciones parciales o totales son diversas: violencia familiar, incapacidad para mantenerlos, abandono, abuso sexual o padres que se encuentren en situación carcelaria, etc. La hipótesis general del proyecto es: "La situación que originó la delegación del cuidado de niños y adolescentes en Instituciones o Pequeños Hogares, es un factor de vulnerabilidad, una forma de violencia, un estado de riesgo, que produce alteraciones en los procesos psicodinámicos, madurativos, conductuales y sociales normales en los seres humanos en desarrollo".

Palabras clave

Evaluación Privación Ausencia Familia

ABSTRACT

CHILDREN IN RISK. EFFECTS OF THE FAMILY AND CONTEXT DEPRIVATION. SECOND PRESENTATION

We presented a 2° advance of the UBACyT project. AP 055. "Exploratory study of the state of familiar deprivation and risk, in children and teenagers with taken care of familiar problems in/by institutions". The objective is analyze the conflicting that presents childrens who have problems psicorelatives, between 6/12 years. The incidence of situations of deprivation or risk undergone within the familiar scope will be evaluated and the changes that produce growing outside the family, in institutions, fundations (governmental or not governmental) with or without judicial tutelary. The general hypothesis of the project is "the situation which originate the delegation of the care of children and teenagers in institutions, is a vulnerability factor, a violence form, a state of risk, that produces alterations in the psicodinamics, maduratives and socials normal processes in the human beings development"

Key words

Evaluation Deprivation Family absence

El trabajo de investigación de campo como aporte a la teoría clínica:

Método: exploratorio.

Muestra y Técnicas: Se evaluaron 50 sujetos varones, que viven de manera total o parcial en 5 instituciones de Cap. Fed. y Pcia. de Bs. As. En esta ocasión presentamos los datos de la escala emocional del Dibujo de la Figura Humana, evaluada por la "Guía de evaluación del DFH", (Pelorosso, A. y Etchevers, M[.]; 2006). Los test fueron administrados en el siguiente orden, el test del DFH, escala emocional, el Test Guestáltico Visomotor de Bender, escalas madurativa, evaluada por Pelorosso A., y Etchevers M. 2004), neurológica y emocional (Evaluado por Koppitz, E. 1968) y el BAS, test de socialización el cual fue informado previamente. Los tests de DFH y Bender fueron administrados en este orden, en forma grupal, por institución. Los niños estaban acompañados por la cuidadora. En casi todas las instituciones el comportamiento de los niños fue muy impulsivo y agresivo entre ellos, tomamos en cuenta este dato para comprender que la tarea de evaluación podría estar produciendo un grado importante de ansiedad.

Por inferencia del análisis de las variables se muestra el estado actual de 50 niños varones, que viven desde pequeños institucionalizados y sin su familia de origen. De ninguna manera esto marca una tendencia a mostrar que es lo mas o menos conveniente en estas situaciones. En nuestra posición teórica creemos que lo fundamental es que los niños reciban la asistencia suficiente en la satisfacción de sus necesidades físicas y emocionales.

El marco teórico es la teoría del Desarrollo Emocional de D. Winnicott, (1958) que le otorga al medio ambiente familiar o sea a las funciones maternas y paternas, la responsabilidad del cuidado de los niños para un desarrollo sano que posibilite la salud psíquica, el aprendizaje y el desarrollo de una buena inserción social.

CONCLUSIONES

1) Resultados del análisis cuantitativo del Test G. V. Bender en total por % de frecuencia (f) de aparición. Con relación a la escala madurativa obtuvimos un 37% de la población con un nivel de madurez adecuada. En cuanto a la escala neurológica el 77% de la población presenta disfunción neurológica. Las instituciones 1, 2 y 3 fueron descriptas en el avance anterior. En cuanto a la 4 y 5 son hogares para niños sin familia por abandono o porque fueron separados de su familia por maltrato o abandono tempranos. Ninguna de estas instituciones, excepto la 1°, tienen cuadros psiquiátricos.

En la 1ª institución psiquiátrica, los indicadores neurológicos y de inmadurez eran muy altos (8,45 puntos por encima de la media, común). Todos los niños de esta institución presentan un nivel de madurez inferior a lo esperado para su edad y con relación a lo indicadores neurológicos, el 90% de la población de esta institución presenta disfunción neurológica. Los indicadores emocionales fortifican las variables aportadas por el DFH y Bender.

En la correlación interinstituciones también se encontraron frecuencias altas en estos indicadores (madurativos y neurológicos). Por ejemplo, en la institución nro. 5, se obtuvo un puntaje promedio de 5,64 puntos por encima de la media. Y en relación a los indicadores neurológicos, el 85% del total de la población presenta D. N.

II) Resultado del análisis cuantitativo del DFH en % de f de aparición: a) Los ítems emocionales predominantes se correlacionaron con los ítems de los grupos normales, por edad de 6 a 12 años de la Guía de evaluación de Buck-Warren (1979). Con hasta el 18% de la población, se destacan 33 ítems, de los cuales mencionamos los 6 primeros por una cuestión de espacio[ij]: 1- Figura con límites / contorno definidos (+) 100%, 2- Línea de base o pasto ausente o reforzados (+), (hasta 10 años) 83,33%, 3- Forma completa (+) 69,44, 3- Ropa: Menos de dos prendas de vestir (-) 66,67%, 5-Sin movimiento pero no rígido (6 - 7 años) (+) y (10 años) 50%, 6- Sin rasgos sexuales (-) 50%.

Las variables mas frecuentes obtenidas fueron: 1- Autodesvalorización, 86,49%, 2- Agresividad, 72,97%, 3- Conflicto sexual, 62,16%, 4- Inestabilidad emocional, 56,76%, 5- Disfunción neurológica 54,05%, 6- Síntomas psicósomáticos 54,05%, 7- Facilidad en contacto con mundo externo/espontaneidad, 37,84%.

III) Resultado del análisis cuantitativo del Bender en % de f de aparición, presentan: 1- Acting-out, 71,43%. 2 - Impulsividad, 65,71%, 3- Agresividad 62,86%, 5- Inestabilidad, 54,29%, 6- Confusión 48,57%.

Los resultados generales indican que en general los niños cuentan con una organización yoica adecuada a la realidad externa consensuada. Encontramos como elemento común en la población de todas las instituciones un mayor porcentaje en relación a la baja autoestima. Esta variable estaría directamente relacionada con el incremento de la agresividad. Esto concuerda con la teoría de la frustración-agresión, de Hammer (1969), según la pobre autoestima de estos niños sería entre otros un elemento para incrementar la agresividad. El factor neurológico también contribuiría al aumento de la agresividad. Hallamos que el 63% de los niños se encuentra por debajo del nivel de maduración esperable para su edad. Aunque varíen los puntajes de indicadores madurativos y neurológicos, las características de autodesvalorización y agresividad son un factor constante que se encuentra presente en los niños del total de las instituciones. La falta de una identidad sexual en las instituciones 1: el 50% y 5: el 50%, es probable que se deba a la ausencia de figuras masculinas a las cuales identificarse, este punto debería ser estudiado con profundidad en otra ocasión.

Piccolo, Elsa Grassano de (1977). *Indicadores Psicopatológicos en las Técnicas Proyectivas*. Bs. As., Edit. Nueva Visión.

Pontalis, Jean (1971): *Prologo en Realidad y juego*.

Rouma, G. (1947). *El lenguaje gráfico del niño*. Ed. El Ateneo, Bs. As
Silva. F y Martorell. M. C. Bateria de Socialización. 1, 2,3,(A) BAS. TEA. Bs. As.

Slapak, S. (1997): "Niñez y adolescencia en riesgo". (pág. 239-244). En *Ética, amor y violencia en la constitución de la subjetividad*. IX Congreso Metropolitano de Psicología: Niñez y adolescencia hoy. Buenos aires.

Slapak, S., Cervone, N. y otros (2001) Consideraciones teóricas y metodológicas sobre cambio psíquico en niños con conductas violentas. AAPPDG-AEAPG-APA-APdeBA (comp.): *Teoría y Clínica de los vínculos*. T II.495-499. Buenos Aires, Argentina.

Slapak, S.; Cervone, N.; Luzzi A.; (1998). Contención institucional en niños con conductas violentas. VI Anuario de Investigaciones (pág. 440-450). Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.

Winnicott, D. (1947) Manejo residencial como tratamiento para niños difíciles. En *Deprivación y Delincuencia*.

Winnicott, D. (1958): *De la Pediatría al Psicoanálisis*, Laia. Barcelona.

Winnicott, D. (1965) *Deprivación y Delincuencia*. (1990)

Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. Gedisa. Barcelona.

Winnicott, D. (1993) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós.

NOTAS

[i] Pelorosso, A. y Etchevers, M. (2006), *Guía de evaluación del DFH*". Es una guía que abarca 124 indicadores emocionales de los autores mas reconocidos que investigaron este test en la escala emocional: Machover, Koppitz, Rouma, Wolf, Koppitz, Hammer, Grassano de Piccolo, Elkisch. Inédito.

[ii] Los asteriscos + y - en los ítems representan a los que son comunes y no comunes con la muestra de normales.

BIBLIOGRAFÍA

Bender, L. (1968). *Test Gestáltico Visomotor y aplicaciones clínicas*. Paidós. Bs. As.

Bowlby, J. (1976): *Una base segura*. Bs. As. Paidos.

Di Leo, Joseph H. (1978); *Los dibujos de los niños como ayuda diagnostica*. Bs. As. Paidos

Elkisch, Paula, (1945) *Children's drawings in a Projective Technique. Psychological Monographs*, I: 58 m. Citada en Hammer, E. Elkisch, Paula, (1969) *Tests proyectivos gráficos*. Bs. As. Paidos. Cap 3.

Freud, A. y Burlingham, D. (1965): *La Guerra y los niños*. Bs. As. Horne.

Freud, S. (1914): "Recordar, repetir y reelaborar", Tomo XII, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Hammer, E (1969) *Tests proyectivos gráficos*. Bs. As., Paidos.

Koppitz, E. (1989). *El test del dibujo de la figura humana*. Guadalupe. Bs. As. 1989.

Koppitz, E.(1976). *El test Gestaltico Vismotor*. Guadalupe.

Machover, K. (1949). *Personality Projection in the drawing of the human figure*. Edit. Charle Thomas.

Pelorosso, A y col. *Niños en riesgo. Efectos de la deprivación familiar y de contexto*. Memorias de las "XII Jornadas de Investigaciones y Primer Encuentro de Investigadores del Mercosur", Fac. de Psicología. T. II. UBA. -2005-

Pelorosso, A y Etchevers, M.: (2004) "*Baremos del Test Gestáltico Vismotor Revista*" *Investigaciones en Psicología*. Año 9 Volumen 3

Pelorosso, A y Etchevers, M.: (2006). *Guía de Evaluación del Dibujo de la Fig. Humana*. Inédito.

TESTSCORE: UN PROGRAMA DE CÁLCULO DE PUNTUACIONES PARA PRUEBAS BASADAS EN TCT

Peltzer, Raquel; Poo, Fernando; Ledesma, Rubén
CONICET - Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo describe el desarrollo y funcionamiento de TestScore, un programa gratuito diseñado para auxiliar al investigador en la gestión de datos psicométricos. TestScore viene a ampliar las utilidades psicométricas del sistema ViSta -"The Visual Statistics System"-, un software estadístico abierto y gratuito. El programa permite crear, partiendo de respuestas a conjuntos de ítems, diferentes puntajes de escala para el caso de pruebas basadas en Teoría Clásica de los Test (TCT). Entre las funciones disponibles se incluyen el cálculo de puntuaciones brutas y normalizadas (Z, T, etc.), la estimación de puntuaciones y la creación de intervalos de confianza para puntajes observados y estimados. Cabe destacar que tanto el módulo TestScore como el sistema estadístico ViSta son programas abiertos, extensibles y disponibles de forma completamente gratuita en Internet. Se espera que el presente trabajo contribuya al desarrollo de herramientas informáticas de libre acceso de utilidad para la investigación y la práctica profesional del psicólogo.

Palabras clave

Software libre Gestión de datos Psicometría Teoría clásica de los test

ABSTRACT

TESTSCORE: A PROGRAM FOR COMPUTING CLASSICAL TEST THEORY SCORES

This paper describes TestScore, a freely available computer program designed to help researchers in managing psychometric data. TestScore extends the psychometric capabilities of ViSta -"The Visual Statistics System"-, a free and open statistical package. Given a data matrix containing items responses, TestScore allows for computing observed, normalized and estimated scores, it also provides confidence intervals around test scores and others related data transformations from the Classical Test Theory approach. It is important to note that TestScore and ViSta are open and expandable statistical software, and they are freely available from internet. We hope that this work contributes to the improvement of free computational tools useful for both, academic and professional psychology.

Key words

Free software Data managing Psychometric Classical test theory

INTRODUCCIÓN

Las tareas de gestión y procesamiento de datos psicométricos, resultantes de administrar pruebas o escalas psicológicas son algo bastante habitual en la práctica de la investigación psicológica. Estas tareas también pueden ser realizadas en contextos vinculados a la práctica profesional, por ejemplo, el educativo o laboral. En estos casos, con la finalidad de automatizar y simplificar el procesamiento de la información obtenida como resultado de la administración de pruebas de forma extensiva y con fines de evaluación, el profesional puede hacer uso de diversas herramientas informáticas. Entre los programas disponibles, de diferente alcance y naturaleza, se encuentran desde las planillas de cálculo hasta los sistemas estadísticos especializados.

No obstante, la explotación adecuada de las herramientas informáticas de uso más habitual requiere cierto conocimiento y experiencia por parte del usuario. Sin embargo, el usuario no siempre dispone del conocimiento técnico necesario para realizar este tipo de operaciones, al menos en los entornos informáticos más comunes, como Excel o SPSS. Por ejemplo, si se quiere, a partir de datos de respuesta a ítems, crear puntuaciones normalizadas o intervalos de confianza para puntuaciones, el profesional deberá realizar los cálculos y especificar al programa las funciones y transformaciones adecuadas que se aplicarán a los datos.

En esta línea, el presente trabajo describe una nueva herramienta para auxiliar al profesional psicólogo en tareas de gestión de datos psicométricos: el programa *TestScore*, un módulo con funciones que operan dentro de un entorno de trabajo mayor: el sistema estadístico ViSta "The Visual Statistics System" (Molina, Ledesma, Valero y Young, 2005). ViSta es un programa estadístico que incluye métodos de gestión, análisis y visualización de datos. Se trata de un programa abierto y extensible, escrito en lenguaje XLispSat (Tierney, 1990) y con una arquitectura de desarrollo basada en *plugins* (Young, 1996; Molina, Valero, Ledesma y Young, 2004). En este contexto, *TestScore* se presenta como un módulo que, integrado a ViSta, amplía las utilidades del sistema en materia de análisis de datos psicométricos.

Por otro lado, es importante destacar que *TestScore* ha sido elaborado como parte de un proyecto mayor de desarrollo de software estadístico de libre acceso, cuyo propósito es la creación y distribución de herramientas informáticas gratuitas de utilidad en psicología. El proyecto plantea la creación de herramientas de análisis psicométrico integrables al programa ViSta y accesibles libremente desde Internet. De esta manera, se espera contribuir al desarrollo, promoción y distribución de software libre, ofreciendo una alternativa viable frente al software de origen comercial, especialmente para quienes desempeñan su tarea en el ámbito académico.

El programa *TestScore* permite automatizar ciertas operaciones básicas que el usuario puede utilizar de forma simple e intuitiva mediante una interfaz completamente gráfica (cuadros de diálogo, etc.), sin necesidad de los conocimientos específicos que requieren otros programas. Entre las posibilidades del programa se incluyen funciones para crear diferentes tipos de puntuaciones brutas y normalizadas e intervalos de confianza para dichas puntuaciones, partiendo de matrices de datos con información de respuesta a ítems. El resultado de estas funciones puede ser guardado como un nuevo archivo de datos, que posterior-

mente puede ser utilizado para nuevos análisis, sea con fines de investigación o evaluación.

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Características generales e Instalación

TestScore es un sub-programa de ViSta-CITA, un módulo o "plugin" de ViSta especializado en análisis psicométrico (Ledesma, Molina, & Young, 2005). Este plugin permite realizar diferentes tipos de análisis psicométrico desde la perspectiva de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) - de ahí las siglas 'CITA': > *incluyendo análisis de ítems, análisis de fiabilidad, análisis factorial, etc.* TestScore se instala automáticamente dentro de ViSta con la instalación del plugin ViSta-CITA. Lógicamente, se debe instalar previamente el programa estadístico ViSta 6.4, versión para Windows 95 o superior, y luego proceder con la instalación del plugin.

El comando Análisis Item-Test y los datos de entrada (ítems)

Luego de la instalación de ViSta-CITA dentro de ViSta, aparece en el menú principal de ViSta un comando llamado Item-Test Análisis, que se activará cuando se haya abierto una matriz de datos apropiadas para este análisis, los cuales funcionarán como datos de entrada. Estos datos deben tener el formato de una matriz donde las filas representan a los individuos y las columnas las respuestas -corregidas- a los diferentes ítems del test o prueba. Este tipo de archivos de datos puede crearse fácilmente en ViSta o, si ya han sido creados en otro programa, pueden ser importados desde ViSta en formato texto. Los datos deben tener formato numérico y estar completos. Si existen datos faltantes debe usarse previamente el comando de Datos Faltantes de ViSta para borrar o realizar imputación de valores a los datos. A partir de estos datos brutos, el usuario podrá usar el sub-programa TestScore para realizar una serie de transformaciones en sus datos de entrada (ítems).

Funciones generales de TestScore

TestScore permite, a partir de los datos de entrada, crear los siguientes tipos de datos de salida de una forma automática para el usuario:

1. **Puntuación Total:** esta función arroja la suma no ponderada de las respuestas a los diferentes ítems, y crea un nuevo archivo de datos conteniendo esta información en columna.
2. **Puntuación Media:** esta función permite obtener el puntaje medio de los individuos en la prueba -es decir, la sumatoria de sus puntajes en los ítems dividida por el número de ítems en la prueba-, y crea un nuevo archivo de datos conteniendo esta información en columna.
3. **Puntajes de Desviación:** esta función crea un nuevo archivo de datos conteniendo los desvíos absolutos de los sujetos con respecto a la media del test.
4. **Puntuación Estimada:** esta función permite calcular los puntajes estimados según la TCT, dados la Media, DS y confiabilidad del Test (por defecto, estimada mediante el Coeficiente Alpha de Cronbach). El usuario puede aplicar los parámetros por defecto -que el programa estima desde los datos activos-, o modificar los parámetros de esta estimación mediante un cuadro de diálogo que aparece automáticamente al seleccionar esta función.
5. **Intervalos de Confianza para puntuaciones observadas:** esta función crea como resultado intervalos de confianza para las puntuaciones totales observadas (al 95%, por defecto) dados la DS y la confiabilidad del test. Nuevamente, el usuario puede modificar fácilmente estos parámetros utilizando un cuadro de diálogo.
6. **Intervalos de Confianza para puntuaciones estimadas:** esta función opera igual que la anterior pero los intervalos de confianza se calculan en torno a las puntuaciones estimadas en la opción 4.
7. **Puntuaciones Z:** esta opción transforma los puntajes totales

en puntajes normalizados de tipo Z.

8. **Puntuaciones T:** esta opción transforma los puntajes totales en puntajes normalizados de tipo T (puntajes estandarizados con media= 50 y DS = 10).

9. **Puntuaciones Totales, puntuaciones Z y T "si el ítem es eliminado":** estas funciones calculan las puntuaciones totales resultantes de eliminar los ítems de a uno por vez. Es útil para explorar y comparar el efecto de la eliminación de los ítems sobre las puntuaciones totales del test.

10. **N-tilas:** esta opción permite transforman los puntajes totales en diferentes valores de posición (fractiles).

Estos datos de salida se pueden obtener para toda la prueba o para sub-conjuntos de ítems -si la prueba posee varias dimensiones o escalas-. Cada una de las opciones crea un nuevo archivo de datos que se puede guardar, editar, fusionar con otros archivos, analizar, visualizar, etc. Asimismo, una vez creados los nuevos datos, puede utilizarse el comando Transforme de ViSta para aplicar otras transformaciones algebraicas, estadísticas y/o lógicas a los nuevos datos.

CONCLUSIONES

La gestión de datos psicométricos es algo habitual en la práctica científica y profesional del psicólogo. Para realizar esta tarea existe software general y especializado, cuyo uso implica cierto conocimiento técnico que muchas veces el profesional no posee. Además, las herramientas más populares son de origen comercial, con las restricciones de acceso que esto plantea para el usuario. En este trabajo hemos presentado una herramienta que posibilita superar esas dificultades: el programa TestScore. Entre las ventajas de este programa se encuentra la de encontrarse disponible en línea de forma completamente gratuita. Por otro lado, permite realizar algunas operaciones básicas y típicas con archivos de datos psicométricos de forma automática, simple e intuitiva para el usuario. Por último, mencionaremos que el sistema estadístico ViSta, dentro del cual funciona la presente herramienta, puede obtenerse de forma gratuita desde la dirección URL: <http://www.visualstats.org>. Por su lado, el plugin psicométrico de ViSta, ViSta-CITA, que incluye las funciones de creación de datos aquí descritas, también puede bajarse gratuitamente desde la dirección URL: www.mdp.edu.ar/psicologia/vista/ En esta misma dirección el interesado puede encontrar una librería de módulos integrables a ViSta con otros métodos estadísticos que pueden resultar de utilidad para el investigador en psicometría.

BIBLIOGRAFÍA

- Ledesma, R. Molina, J. G. y Young, F.W. (2005) Enhancing Dynamic Graphical Analysis with the Lisp-Stat Language and the ViSta Statistical Program. Behavior Research Methods, Instruments, & Computers. (En prensa).
- Molina, J. G., Ledesma, R., Valero, P. M. y Young, F. W. (2005) A Video Tour through ViSta 6.4, a Visual Statistical System based on Lisp-Stat. Journal of Statistical Software, 13, 8, 1-10.
- Molina, J. G., Valero, P. M., Ledesma, R. y Young, F. W. (2004). Sistemas estadísticos extensibles: el modelo de ampliación basado en "plugins" de ViSta. Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Vol. Esp., 671-677.
- Tierney, L. (1990). Lisp-Stat An Object-Oriented Environment for Statistical Computing and Dynamic Graphics. NY: John Wiley & Sons.

DE LA ALFABETIZACIÓN EMERGENTE A LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. SU EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

Piacente, Telma; Tittarelli, Ana María
Universidad Nacional de La Plata. Secretaría de Ciencia y Técnica. Argentina

RESUMEN

En esta presentación se hará referencia al Proyecto en curso "De la alfabetización emergente a la alfabetización académica. Su evaluación y promoción", que se desarrolla en el marco del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores (Período 2006-2009) (1). En él se pretende indagar el desempeño en lectura y escritura en sujetos de diferentes edades, examinar los instrumentos de evaluación utilizados y las estrategias que se implementan en las instituciones educativas para su promoción. Surge a partir de los hallazgos de investigaciones anteriores, que han proporcionado evidencia empírica acerca de las dificultades que presentan los alumnos en la comprensión y producción de textos, aún en el nivel universitario. Consecuentemente se plantean interrogantes acerca de los perfiles de desempeño previos y sobre las características del entorno educativo. En razón de ello, se ha diseñado un estudio descriptivo transeccional, en el que se analizarán cada una de esas cuestiones. Comprende la evaluación de alumnos de diferentes edades, la indagación a informantes claves sobre sus perspectivas acerca de la enseñanza y evaluación del desempeño lector escritor y el análisis de los recursos y actividades que se desarrollan en instituciones de diferente nivel educativo para su promoción.

Palabras clave

Lectura Escritura Evaluación Enseñanza

ABSTRACT

FROM EMERGENT LITERACY TO ACADEMIC LITERACY:
ASSESSMENT AND PROMOTION

During our presentation, we will discuss the ongoing project "From Emergent Literacy to Academic Literacy: Assessment and Promotion." This research project is part of the Incentives Program for Teaching Researchers (2006-2009). Our goals are to explore the reading and writing skills in subjects of different age groups, to analyze assessment tools used to gauge such skills, and to examine the literacy promotion strategies implemented by educational institutions. Such goals have surfaced from previous research providing empirical evidence about students reading and writing difficulties, even at a graduate level. Consequently, we explore previous performance profiles and features of the educational environment. A descriptive trans-sectional study has been designed in order to analyze each problem. Subjects in different age groups will be studied, key informants will be surveyed regarding their view on the teaching and evaluation of reading and writing skills, and resources and activities in different educational institutions will be analyzed.

Key words

Reading Writing Evaluation Teaching

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la que se expondrá una apretada síntesis, esta destinada a examinar las competencias en lectura y escritura de los alumnos en distintos tramos del trayecto formativo, los instrumentos y/o procedimientos que se utilizan para evaluarlos y las características de las estrategias de promoción que se llevan a cabo en las instituciones educativas en relación con el aprendizaje del lenguaje escrito. Surge a partir de los hallazgos de investigaciones anteriores, que han proporcionado evidencia empírica acerca de las dificultades que presentan los alumnos en la comprensión y producción de textos, aún en el nivel universitario. Consecuentemente se plantean, entre otros, interrogantes acerca de los perfiles de desempeño previos y sobre las características del entorno educativo.

Relevancia del tema

El interés sobre las competencias en lectura y escritura es de actualidad e importancia. En primer lugar, en razón del papel que ocupa en una sociedad letrada alcanzar altos niveles de alfabetización y, en segundo lugar, a partir de la consideración de los altos índices de dificultades que se informan al respecto (Adam, 1990; Collins & Blot, 2003; Piacente & Tittarelli, 2005). Por otra parte, sucedánea a tales dificultades aparece la necesidad de contar con instrumentos idóneos para la evaluación del desempeño (Harp, 2000; Torgesen & Mathes, 2002). No ajena a estas cuestiones se encuentran los recursos que las distintas instituciones educativas ponen en marcha para promover las competencias en lectura y escritura (McCardle & Chhabra, 2004).

Cada uno de los aspectos señalados ha tenido un recorrido singular en las últimas décadas. No obstante, la vasta investigación científica en lectura y escritura realizada hasta la fecha, no es uniforme ni abarca todos los períodos escolares. La mayoría se ha realizado sobre niños en edad escolar (Kaminski & Good, 1996; Curran, 2002) y es más abundante en lo que refiere a los procesos de lectura que respecto de los de escritura. Particularmente en el país es insuficiente lo que se conoce acerca de lo que sucede en distintos niveles educativos, a pesar que se han investigado y se están investigado cuestiones relativas a la alfabetización temprana (emergente), inicial y universitaria (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, 1987; Borzone & Rosemberg, 2000a, 2000b; Diuk, 2003; Carlino, 2005; Piacente & Granato, 2002; Silvestri, 2002; Piacente, Marder & Resches, 2005; Arnoux, Nogueira & Silvestri, 2006). Asimismo el campo de indagación acerca de los instrumentos de evaluación y de las estrategias de promoción, es relativamente incipiente.

Las habilidades y conocimientos relativos al lenguaje escrito

La investigación en lectura y escritura ha dado cuenta de la importancia de las habilidades y conocimientos prelectores, que se originan durante la temprana infancia, y resultan altamente predictores de un desempeño satisfactorio en alfabetización (Whiterhurst & Lonigan, 2000, 2003).

En cuanto a los procesos singulares involucrados en la lectura y escritura propiamente dichos, existe en la actualidad evidencia empírica exhaustiva acerca del papel que cumple el dominio fluido del reconocimiento y escritura de palabras en los tramos iniciales y posteriores del aprendizaje (Gombert, 1990, 1992,

2005). No obstante, no resultan suficientes para desarrollar un desempeño adecuado en la comprensión y producción de textos complejos, finalidad última de los aprendizajes en el área. En estas actividades el lector debe dominar otras competencias de carácter *metalingüístico*, que aluden a la reflexión sobre los aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos y textuales incluidos en el lenguaje escrito. Por otra parte vinculados al tratamiento textual concurren factores no metacognitivos, que refieren a la amplitud del *vocabulario* y la *memoria a corto plazo*.

La evaluación del desempeño en lectura y escritura

Una problemática ligada a estas cuestiones refiere a la evaluación del desempeño en lectura y escritura en diferentes tramos del trayecto formativo. Los aportes de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística han permitido especificar los conocimientos y habilidades implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito, cuyo sistema de escritura es *alfabético*, así como determinar las que se ponen en marcha en el dominio del tratamiento textual. Tales especificaciones se tomaron en cuenta a la hora de la elaboración de un conjunto de instrumentos, destinados a examinar el desempeño de niños prelectores hasta el desempeño de los lectores avanzado (Harp, 2000). No obstante esta disponibilidad, es necesario reflexionar a propósito de cuáles son los que se utilizan en el país y/o la región y sobre la necesidad de contar con la construcción de pruebas propias. Efectivamente, no siempre los elaborados en el exterior, particularmente en los países de habla inglesa, pueden trasladarse, a pesar de las adaptaciones y tipificaciones que se hagan, a las características a ser analizadas en el aprendizaje del lenguaje escrito en idioma español.

La promoción de la lectura y la escritura

Es menor el número de trabajos, particularmente en el país, que refiere a las estrategias de promoción para el dominio del lenguaje escrito. Interesa conocer al respecto cuál es la perspectiva del equipo docente y cuáles son los recursos y actividades institucionales que favorecen la progresión de los conocimientos en lectura y escritura. Tanto a nivel nacional como internacional, las preocupaciones al respecto son recurrentes y se actualizan en reformas educativas sobre los currícula de distintos niveles así como en las características que debe asumir la formación de los docentes.

El conjunto de estas consideraciones ha conducido a elaborar esta investigación que se encuentra orientada por los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las habilidades y conocimientos prelectoras con las que los niños ingresan a la escolaridad obligatoria? ¿Qué papel juegan estas habilidades en el posterior desempeño en lectura? ¿Cuál es el perfil lector que presentan los alumnos en distintos tramos del trayecto formativo? ¿Se detectan oportunamente las dificultades en lectura y escritura? ¿A través de qué instrumentos se evalúa el desempeño sin y con dificultades? ¿Los instrumentos que se utilizan resultan confiables a la hora de correlacionar sus resultados con el desempeño escolar o académico? ¿Cuáles son los recursos que se ponen en marcha para mejorar el desempeño de los alumnos? ¿Cuáles son los criterios que permiten delimitar los casos en los que debe consultarse por presunción de presencia de patologías específicas? (2).

OBJETIVOS

Indagar las competencias en lectura y escritura de los alumnos en distintos tramos del trayecto formativo, la pertinencia de los instrumentos de evaluación que se utilizan y la adecuación de las estrategias de promoción que se llevan a cabo en las instituciones educativas en relación con el aprendizaje del lenguaje escrito.

METODOLOGÍA

Para dar cuenta de los objetivos propuestos, a partir de un diseño descriptivo transaccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 1998), se contempla implementar tres

estudios, destinados a indagar: 1) el perfil lector/escritor de los alumnos, 2) los instrumentos y/o procedimientos institucionales de evaluación y 3) las estrategias de promoción.

Estudio 1. Participantes: 30 alumnos en cada uno de los tramos del trayecto formativo seleccionados (nivel preescolar, EPB Primer y segundo ciclo, ESP y Polimodal; se especifican en cada caso los criterios de inclusión) (3). **Instrumentos:** pruebas de conocimientos y habilidades de lectura y escritura, a diseñar y/o adaptar a partir de los instrumentos disponibles en nuestro medio. **Procedimientos:** se examinara individualmente a los alumnos seleccionados en las instituciones educativas a las que concurren. Se categorizarán los resultados a fin de caracterizar el perfil lecto/escritor.

Estudio 2. Participantes: 5/6 informantes clave en cada institución educativa, a cargo o en relación con los sujetos bajo estudio (docentes, directivos y personal técnico-profesional de los distintos niveles educativos). **Instrumentos:** entrevistas semiestructuradas y precodificadas destinadas a relevar los instrumentos y/o procedimientos de evaluación del desempeño. **Procedimientos:** entrevistas individuales a los informantes clave. Categorización de los resultados sobre la evaluación del desempeño lecto/escritor.

Estudio 3. Participantes: 5/6 informantes clave. **Materiales:** cópura de materiales y actividades específicas utilizados en la enseñanza y promoción de la lectura y la escritura. **Instrumento:** entrevistas semiestructuradas y precodificadas destinadas a indagar los materiales y actividades que orientan la enseñanza y la promoción de la lectura y la escritura. **Procedimientos:** entrevistas individuales a informantes clave. Categorización de los materiales y actividades de acuerdo a su adecuación.

El conjunto de los resultados obtenidos conformarán una base de datos a partir de las cuales se realizarán análisis estadísticos, descriptivos e inferenciales, que posibiliten una elaboración e interpretación más acabada del colectivo de información obtenida.

REFLEXIONES FINALES

Las distintas perspectivas teóricas que han dado origen a diferentes consideraciones acerca del aprendizaje de la lectura y escritura, ponen de relieve la importancia de conocer los procesos que el sujeto desarrolla en sus aprendizajes, las demandas cognitivas del objeto de conocimiento y los fenómenos de intervención que aparecen en el transcurso de la enseñanza. En razón de ello en este Proyecto nos proponemos examinar cada una de esas cuestiones a las que adicionamos el análisis de los instrumentos de los que se dispone para la evaluación del desempeño en lectura y escritura.

Como aporte original destacamos, en primer lugar, que no son abundantes los estudios en el país sobre los perfiles que alcanzan los alumnos en distintos tramos del trayecto formativo. Pero además resulta novedoso encararlos de manera conjunta con los instrumentos a partir de los cuales se los examina, y con los recursos institucionales destinados a la promoción de los procesos de aprendizaje. Creemos en tal sentido que, sin agotar la temática ni pretender hacerlo, aportaremos evidencia acerca de la situación actual, que más allá de su interés intrínseco, puede orientar estrategias de intervenciones oportunas, sistemáticas y persistentes a lo largo de toda la escolaridad.

NOTAS

(1) Se trata de un proyecto marco al que están vinculados los proyectos individuales de becarios y doctorandos dirigidos por el director del Proyecto.

(2). Los establecimientos educativos a seleccionar por azar se encuentran dentro de los que atienden a poblaciones de estratos medios.

(3) Se cuenta con el perfil de los alumnos de nivel universitario, a partir de los datos de una investigación anterior (Piacente & Granato 2002).

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, M. J. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Revista Signos*, vol 39, nro. 60, 9-30.
- Borzzone de Manrique, A. M. & Rosemberg, C. (2000a). *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Buenos Aires: Aique
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Collins, J. y Blot, R. K. (2003). *Literacy and Literacies. Texts, Power, and Identity*. U.K.: Cambridge University Press.
- Cuetos, F.; Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores PROLEC*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Cuetos Vega, F., Ramos Sánchez, J. L. y Ruano Hernández, E. (2004). *PROESC. Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA
- Diuk, B. (2003). *Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano marginales*. Tesis Doctoral (inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1987). El aprendizaje del niño y los aprendizajes escolares. En N. Elichiry (comp.), *El niño y la escuela*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gombert, J. E. (1992). Actividades de lectura y actividades asociadas. En E. Gombert et al., *Psychologie cognitive de la lecture*. París: Presses Universitaires de France.
- Gombert, E. (2002). La problematique de la formation autour du principe alphabétique. *Observatoire Nationale d'lecture*. www.inrp.fr/ONL.
- Harp, B. (2000). *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, Massachusetts: Christopher Gordon Publisher
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la Investigación* (2da. ed.). México: McGraw-Hill.
- McCardle, P. y Chhabra, V. (2004). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Piacente, T. y Granato, L. (2002). *Procesos lectores y tipos textuales en alumnos de Psicología de la U.N.L.P.* Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.L.P. Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores (Período 2002-2005).
- Piacente, T., Marder, S. y Resches, M. (2005). *Condiciones de la familia y el niño para la alfabetización*. Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (en prensa).
- Piacente, T. y Tittarelli, A. M. (2005). El problema de la comprensión y producción de textos en la universidad. Su vinculación con el aprendizaje a partir de los textos. Ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. XVI Jornadas Nacionales de A.D.E.I.P. "Identidad, historia, transformación"*.
- Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores PROLEC-SE*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Silvestri, A. (2002). *La adquisición discursivo cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis Doctoral (inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.
- Torgesen, J. K. y Mathes, P. G. (2002). *A Basic Guide to Understand, Assessing, and Teaching Phonological Awareness*. Austin, Texas: Pro-De International Publisher.
- Whitehurst, G. J. y Lonigan, Ch. L. (2000). Emergent Literacy: Development from Pre-readers to Readers. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Development*. New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J. y Lonigan, Ch. L. (2003). *Get Ready to Read. An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities, & Resources*. New York: National Center for Learning Disabilities.

DETERMINACIÓN DE ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS EN RESPUESTAS AL TEST DE ZULLIGER EN PERSONAS DE 31 A 40 AÑOS, EN SITUACIÓN DE SELECCIÓN DE PERSONAL

Redondo, Ana Isabel; Moritán, Juan Ignacio
Grupo de investigación GIPsiL - Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

RESUMEN

Este trabajo se formula con el objetivo de presentar los valores normativos locales para el Test de Zulliger, en personas en situación de selección de personal, según el Sistema Comprensivo de John Exner. El Test de Zulliger es una técnica de gran utilidad para realizar diagnóstico psicológico en cualquier instancia que se lo requiera, su aplicación específica al ámbito laboral ha resultado eficiente y confiable, por lo que definir cuáles son los estadísticos descriptivos para la población local significa contar con recursos validados científicamente, ya que se compara los registros obtenidos por el candidato con aquellos datos normativos, que son los esperables para sujetos de su condición. Esta tarea fue realizada por la Dra. Angélica Zdunic en la ciudad de Buenos Aires, para el grupo etéreo de 21-30 años. Es por eso que nos propusimos continuar con la detección de estadísticos en el grupo siguiente (31 a 40 años), para contar con estadísticos descriptivos argentinos, y abarcar por lo menos la mayoría de los casos en relación a edad que se presentan en la situación de selección.

Palabras clave

Estadísticos Descriptivos Z test

ABSTRACT

NORMATIVE DATA ON RESPONSES ZULLIGER TEST IN PERSONNEL SELECTION SITUATION, TO PEOPLE 31-40 YEARS OLD

This work is formulated with the aim of being able to present local normative values for Zulliger test, in individuals under personnel selection situation, by Comprehensive Systems. Zulliger test is a very useful technique to perform psychological diagnosis in any required instance, its specific application into the labor environment has turned out to be efficient and reliable; to define the descriptive statistics for a local population means to have scientifically validated resources, since comparison is done between records obtained from the candidate and the corresponding normative data that is expected from a subject under his conditions. This task has been performed by Mrs. Angélica Zdunic (PhD.) in the city of Buenos Aires, for the age group from 21 to 30 years old. It is because of this that we had proposed our continuation of this statistics detection in the coming group (31 to 40 years old), so as to achieve an Argentine rating value and cope with almost the majority of the cases related to age that are presented in the selection situation.

Key words

Statistics Descriptive Z test

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente se observa una importancia creciente de los Recursos Humanos, ya que los mismos influyen decididamente en el logro de los objetivos de la organización. Por tales motivos la evaluación mediante instrumentos psicotécnicos se hace ampliamente útil y necesaria (Dolán; Schuler y Valle. 1999). Uno de los instrumentos a utilizar en los procesos de selección y evaluación de personal son los Test de Personalidad, siendo el Test de Zulliger una de las técnicas más fiables.

Todo test es hasta cierto punto el resultado de una cultura y responde a los valores de la misma. De este modo, la manera de evitar el sesgo que la transferencia tecnológica conlleva, es establecer adaptaciones adecuadas de las técnicas al sustrato Emic en el cual se utilizan.

En el presente trabajo de investigación se realiza un estudio mediante la aplicación del Test de Zulliger a la población laboral local, tratando de hallar los valores estadísticos descriptivos de esa población. Es necesario tener en cuenta que el análisis cuantitativo de esta técnica se realiza actualmente a través de valores determinados en grupos Finlandeses, lo cual provoca alteraciones considerables en su validez predictiva.

1.1. Acerca del Instrumento

Desde 1857 hasta 1920 se utilizaron las manchas de tinta para el estudio de rasgos de la personalidad. En 1922, Rorschach desarrolló lo que se publicaría posteriormente en "Psychodiagnostik" donde considera que las respuestas de un sujeto a las manchas, juzgado de acuerdo con categorías formales, eran la base para un diagnóstico de la personalidad. En 1934, Bruno Klopfer desarrolla y promueve un sistema de clasificación que se convertiría en una de las líneas más potentes de desarrollo del Rorschach en la actualidad (Cfr. Klopfer y Davison, 1962). En la línea de los test de manchas, el Z Test nace en 1942 con Hanz Zulliger, psiquiatra suizo, colaborador y alumno de Hermann Rorschach en sus primeros estudios sobre la interpretación de manchas de tinta. El Z-Test es una prueba proyectiva y psicométrica constituida de tres láminas de manchas; tal prueba fue creada inicialmente para la selección del personal Militar de las Fuerzas Armadas Suizas y estudiada por presentar analogías con la prueba de Rorschach permitiendo un suministro más veloz y una lectura más ágil de los protocolos (Zulliger, 1970).

1.2. Del Sistema Comprensivo Exner

En nuestro país se utilizaba habitualmente el sistema de Klopfer y Davison (1962) para la interpretación de estas manchas de tintas. Sin embargo, desde 1995 se utiliza con mayor frecuencia a nivel mundial el Sistema Comprensivo desarrollado por Exner en los Estados Unidos.

Este Sistema supone un avance, por cuanto pretende incorporar en un sistema único todos aquellos elementos desarrollados por distintos autores, que hubiesen demostrado aportar información clínica valiosa, así como la posibilidad de ser definidos de un modo objetivo y, por tanto, de alcanzar una fiabilidad adecuada (Escobar, 2001). La aplicación del Sistema comprensivo de Exner parece ser un camino razonable para transformarlo en un instrumento que permita obtener hipótesis más confiables y facilitar el intercambio de experiencias y de conocimientos entre los distintos evaluadores.

2. METODOLOGÍA.

2.1. Objetivo: Determinar los estadísticos descriptivos de la agrupación Controles en las respuestas al Test de Zulliger en personas de 31 a 40 años, en situación de selección de personal, de la ciudad de Mar del Plata.

2.2. Método y técnica.

Se ha elegido el uso de metodología cuantitativa debido a que es la que los autores de la técnica seleccionada y su método de evaluación (Z Test y Sistema Comprensivo) han creado para este tipo de exploraciones.

La casuística se obtuvo por aplicación individual a sujetos en proceso de selección de personal. Se ha decidido interpretar la información recolectada según el sistema desarrollado por John Exner, por considerarlo una técnica amplia y compleja que permite ahondar en las estructuras más profundas del hombre en estudio.

2.3. Determinación de la Muestra.

Los protocolos del Z Test fueron recogidos por profesionales dedicados a la selección de personal en la ciudad de Mar del

Plata, quienes administraron el test a personas en situación de selección de personal, de ambos sexos, de 31 a 40 años de edad, que no presentaron patología psicológica. Los integrantes del G.I.Psi.L. seleccionaron aquellos protocolos que cumplieran el requisito mínimo de fiabilidad y validez, fundamentalmente que registrarán un mínimo de 8 respuestas.

Posteriormente se procedió con el manejo de los mismos según lo pauta el S.C. para lo cual se han codificado y tabulado los protocolos y los valores promedio obtenidos en las variables.

La muestra total, de tipo intencional, referida al grupo etario 31-40 años, quedó conformada por un total de 131 sujetos, aunque fueron evaluados 150 sujetos.

2.4. Procesamiento de los datos

Las respuestas de los protocolos se codificaron como habitualmente se realiza en cada prueba (Exner, 1994, 1995 y Zdunic, 1999 y 2003) los resultados de esa codificación se reunieron en una matriz de datos que fue sometida a la determinación de una distribución de frecuencias, modas, valores máximos y mínimos para cada categoría de codificación del Z Test.

3. PRESENTACIÓN DE DATOS

Presentamos a continuación los registros obtenidos para las variables del Z Test.

	R	W	D	W+D	Dd	S	SQ-	DQ+	DQo	DQv/+	DQv	FQx+	FQxo	FQxu	FQx-	FQxsin
Media	9,98	2,30	6,56	8,85	1,11	1,16	0,15	1,49	7,77	0,12	0,58	0,09	7,11	1,63	0,98	0,18
DT	2,10	1,57	2,02	1,79	1,48	1,00	0,42	1,61	2,60	0,35	0,91	0,34	2,08	1,69	1,26	0,46
Min	6,00	0,00	1,00	5,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	0,00	0,00	0,00	3,00	0,00	0,00	0,00
Máx	17,00	8,00	14,00	14,00	7,00	5,00	2,00	7,00	14,00	2,00	5,00	2,00	12,00	6,00	5,00	2,00
Frec	131	122	131	131	70	95	17	88	131	15	50	10	131	91	69	19
Moda	9,00	2,00	7,00	8,00	0,00	1,00	0,00	1,00	8,00	0,00	0,00	0,00	8,00	0,00	0,00	0,00

	MQ+	Mqo	Mqu	MQ-	Mqsin	M	F	FM	m	FC	CF	C	Cn	SumC	Sum PondC
Media	0,02	0,97	0,10	0,15	0,01	1,31	5,28	0,78	0,13	0,96	0,31	0,15	0,02	1,45	1,02
DT	0,15	1,07	0,32	0,40	0,09	1,20	2,37	0,86	0,44	0,99	0,54	0,38	0,15	1,21	0,96
Min	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Máx	1,00	4,00	2,00	2,00	1,00	6,00	12,00	3,00	3,00	4,00	2,00	2,00	1,00	5,00	3,50
Frec	3	75	12	18	1	92	130	71	13	76	36	19	3	131	131
Moda	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	6,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

	Sum C'	Sum T	Sum V	Sum Y	Sum SH	Fr	FD	F	(2)	3r+(2)/R	Lamb	FM+m	EA	es
Media	0,78	0,13	0,17	0,20	0,50	0,05	0,18	5,34	3,34	0,35	1,72	0,91	2,34	2,18
DT	0,94	0,38	0,41	0,49	0,71	0,23	0,49	2,41	1,77	0,17	2,00	1,05	1,58	1,77
Min	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Máx	4,00	2,00	2,00	3,00	3,00	1,00	3,00	12,00	10,00	0,71	11,00	5,00	7,00	9,00
Frec	66	15	20	22	51	7	18	130	123	124	131	73	131	131
Moda	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	6,00	4,00	0,50	1,00	0,00	3,00	1,00

	a	p	Ma	Mp	Intelec.	Comp.	Comp.	Afr	Pop	X+%	XA%	WDA%	X-%	Xu%	S-%
Media	1,53	0,60	0,97	0,30	0,53	0,63	0,06	0,05	0,59	3,18	0,72	0,88	0,83	0,09	0,16
DT	1,20	0,85	0,96	0,56	1,25	0,88	0,09	0,21	0,23	1,36	0,18	0,13	0,16	0,12	0,15
Min	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,14	0,00	0,30	0,44	0,25	0,00	0,00
Máx	5,00	3,00	4,00	3,00	10,00	4,00	0,50	1,00	1,33	6,00	1,00	1,00	1,00	0,45	0,56
Frec	103	54	82	33	131	56	56	6	131	125	131	131	131	69	91
Moda	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,50	4,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00

	Aislam.	H	(H)	Hd	(Hd)	Hx	Todos H	A	(A)	Ad	(Ad)	An	Art	Ay	BI	Bt
Media	0,20	1,16	0,48	0,60	0,10	0,05	2,25	3,96	0,02	0,57	0,02	0,63	0,25	0,18	0,05	1,43
DT	0,13	1,00	0,75	0,82	0,32	0,26	1,76	1,68	0,15	0,92	0,12	0,79	0,59	0,44	0,24	0,89
Min	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Máx	0,75	4,00	4,00	3,00	2,00	2,00	7,00	10,00	1,00	5,00	1,00	3,00	3,00	2,00	2,00	4,00
Frec	121	96	47	54	12	6	107	131	3	49	2	62	26	20	5	116
Moda	0,13	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	4,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00

	Cg	Cl	Ex	Fd	Fi	Ge	Hh	Ls	Na	Sc	Sx	Xy	Id
Media	0,25	0,05	0,00	0,08	0,10	0,05	0,20	0,18	0,10	0,06	0,05	0,05	0,22
DT	0,52	0,23	0,00	0,28	0,35	0,23	0,42	0,49	0,35	0,27	0,27	0,23	0,49
Min	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Máx	3,00	1,00	0,00	1,00	2,00	1,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00
Frec	29	7	0	11	11	7	25	19	11	7	4	7	25
Moda	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

	DV	INC	DR	FAB	DV2	INC2	DR2	FAB2	ALOG	CON	Sum6 CCEE	Sum6 CCEE2	Sum Pond 6
Media	0,00	0,07	0,08	0,02	0,02	0,01	0,00	0,02	0,08	0,00	0,28	0,12	1,02
DT	0,00	0,25	0,32	0,12	0,12	0,09	0,00	0,12	0,35	0,00	0,62	0,41	2,38
Min	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Máx	0,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	3,00	0,00	4,00	3,00	17,00
Frec	0	9	8	2	2	1	0	2	9	0	28	13	28
Moda	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

	AB	AG	CFB	COP	CP	MOR	PER	PSV	%R W	%R D	%R Dd	%R S	Sum SH+C'	EA-es
Media	0,08	0,18	0,00	0,27	0,02	0,28	0,15	0,02	0,24	0,66	0,10	0,12	1,27	0,15
DT	0,34	0,40	0,00	0,58	0,12	0,61	0,41	0,15	0,17	0,16	0,12	0,10	1,28	2,16
Min	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,13	0,00	0,00	0,00	-7,50
Máx	3,00	2,00	0,00	3,00	1,00	4,00	3,00	1,00	0,88	0,93	0,46	0,43	5,00	5,00
Frec	8	22	0	27	2	30	17	3	122	131	70	95	88	113
Moda	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,25	0,75	0,00	0,00	1,00	0,00

CONCLUSION

La determinación de los datos normativos aquí presentados nos permitirá evaluar con mucha más precisión a los sujetos que se presentan para una búsqueda de empleo. Sabemos que una persona ubicada en un puesto adecuado va a realizar mejor su tarea, en menos tiempo, con menos errores y con mucha más satisfacción. Y para saber si el puesto es adecuado para esa persona utilizamos técnicas de exploración diagnóstica, como el Test de Zulliger, herramienta adecuada y razonable, máxime cuando contamos con datos locales de comparación estadística.

BIBLIOGRAFÍA

- Dolán, S; Schuler, R; Valle, R (1999) "La gestión de los Recursos Humanos". España. Editorial McGraw-Hill.
- Escobar, J (2001) "Seminario Sistema Comprehensivo de Exner". En: www.edupsi.com/exner.
- Exner, J (1994) "El Rorschach. Un sistema comprehensivo". Madrid. Editorial Psimática.
- Exner, J. (1995) "Manual De Codificación Del Rorschach. Para El Sistema Comprehensivo." Madrid. Editorial Psimática.
- Klopfer, B y Davidson, H (1962) "The Rorschach Technique: An Introductory Manual". New York. EE.UU. Editorial Hartcourt, Brace and World, Inc.
- Zdunic, A (1999) "El Test de Zulliger en la evaluación de personal". Buenos Aires. Argentina. Editorial Piados.
- Zulliger, H (1970) "El Test Z, un test individual y colectivo". Buenos Aires. Argentina. Editorial Kapeluz.

DATOS PRELIMINARES: VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO POR QUÉ PREOCUPARSE

Rovella, Anna Teresa; González, Manuel
Universidad Nacional de San Luis. Argentina - Universidad de La Laguna. España

RESUMEN

En este artículo presentamos los resultados de validación de la adaptación al español del cuestionario *Why Worry?* (Por qué preocuparse?, ¿PP?), que evalúa una variable de proceso relacionada con la sobrestimación de las consecuencias tanto positivas como negativas de la preocupación excesiva e incontrolable, características del Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG). A una muestra de 833 personas de la isla de Tenerife a las cuales se les administró dicho cuestionario con otras medidas psicológicas. El análisis factorial exploratorio y confirmatorio, avalan una estructura de dos factores, que explican el 41,34% de la varianza total. Los datos se discuten atendiendo a la contribución central de la intolerancia hacia la incertidumbre, y otras variables de proceso.

Palabras clave

Metacogniciones Procesos Ansiedad Preocupación.

ABSTRACT

PRELIMINARY DATA: VALIDATION OF THE QUESTIONNAIRE WHY WORRY

In this paper the validated results of the adaptation to the Spanish of the questionnaire *Why Worry?* were presented. This questionnaire evaluates a process variable related to the overestimation of the positive and negative consequences of the excessive and uncontrollable worry characteristics of Generalized Anxiety Disorder (GAD). A sample of 833 participants from Tenerife in the Canary Islands completed this questionnaire among other psychological measures. The exploratory and confirmatory factorial analyses gave a bifactorial structure that explained 41.34% of the total variance.

Key words

Metacognitions Anxiety Worry

FUNDAMENTOS

La característica esencial del TAG, entre otros síntomas físicos, es la ansiedad y preocupación excesiva sobre una amplia gama de acontecimientos o actividades, que se prolongan más de seis meses, y donde la preocupación le resulta difícil de controlar a la persona (DSM-IV-TR, 2000). Si bien la preocupación es un proceso cognitivo relativamente normal en la población general, pues más de un 38% de las personas se preocupan al menos una vez al día (Tallis, Davey y Capuzzo, 1994), en las personas con TAG se vuelve problemático debido a que desarrollan creencias rígidas sobre las ventajas de preocuparse, y seleccionan las preocupaciones como una manera de solucionar problemas. También informan que el preocuparse les ayuda a evitar los sucesos negativos y que es una opción efectiva para aumentar el control (Wells y Carter, 1999).

Teniendo en cuenta la preocupación patológica, muchos autores han comenzado a identificar los procesos cognitivos, comportamentales, afectivos y fisiológicos implicados en dicho trastorno (Borkovec, Ray y Stöber, 1998; Dugas, Gagnon, Ladouceur y Freeston, 1998; Menin, Heimberg, Turk y Fresco, 2002).

En este trabajo nos referiremos a la sobreestimación de las creencias sobre la preocupación, que es una de las cuatro variables de proceso explicativas del modelo cognitivo conductual propuestas por Dugas para la etiología y el mantenimiento del TAG (Dugas, Gagnon, Ladouceur y Freeston, 1998). Este modelo se ha contrastado empíricamente en una muestra de la población canaria (González, Peñate, Bethencourt y Rovella, 2004). Según el modelo la variable de vulnerabilidad cognitiva central, es la intolerancia hacia la incertidumbre, siendo causal de la preocupación excesiva (Grenier y Ladouceur, 2004).

La investigación sugiere que tanto las creencias positivas como negativas sobre la preocupación, refuerzan positiva y negativamente la tendencia a preocuparse, manteniendo la preocupación (Borkovec, Hazlett-Stevens y Díaz, 1999; Freeston Rhéaume, Letarte, Dugas y Ladouceur, 1994).

MÉTODO

Participantes: las personas son 833 de la isla de Tenerife pertenecientes a dos muestras distintas e intervalos de tiempo diferentes. La primera muestra está constituida por 503 personas y la segunda de 330. Del total 477 (57,1%) eran mujeres y 357 (42,9%) hombres. El rango de edad osciló entre los 17 y 88 años, con una media de 30,02 años, desviación típica de 11,47. Transcurridos cinco semanas 97 personas volvieron a cumplimentar el ¿PP? y otros cuestionarios.

Instrumentos: El cuestionario revisado de Personalidad de Eysenck (EPQ-R, Eysenck y Eysenck, 1985), empleándose para esta investigación la versión abreviada (EPQ-RS). Compuesta por 48 ítems que evalúan las dimensiones de Extraversión, Neuroticismo y Psicoticismo (Eysenck y Eysenck, 1985). El cuestionario ¿Por qué Preocuparse?, ¿PP? de Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas y Ladouceur (1994) (Traducido con autorización de los autores). El objetivo de este cuestionario es localizar núcleos de preocupación y ver cómo se valoran dichos argumentos.

La Escala de Intolerancia hacia la Incertidumbre (IUS) de Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas y Ladouceur (1994). La escala consta de 27, con un coeficiente de consistencia inter-

na de 0,91 y fiabilidad test-retest de 0,78.

El Inventario de Supresión de Pensamientos del Oso Blanco (WBSI) de Wegner y Zanakos (1994). Es un inventario de 15 ítems que miden la tendencia general de las personas a suprimir los pensamientos. Los índices de consistencia interna para el total de la escala es de 0,89 y una fiabilidad test-retest que oscila entre 0,69 y 0,92

El Inventario de Resolución de Problemas Revisado (SPSI-R) Maydeu-Olivares y D'Zurrilla, (1996). Consta de 52 ítems y evalúa cinco factores de solución de problemas.

El Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) (Beck, Brown, Epstein y Steer, 1988). El coeficiente de fiabilidad test-retest es de 0,75 y la consistencia interna de 0,92.

El Inventario de Depresión de Beck (BDI) (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979). El coeficiente de fiabilidad test-retest informado por los autores oscila entre 0,65 y 0,72 y la consistencia interna entre 0,81, 0,82 y 0,86.

El Inventario de Preocupación (PSWQ) (Meyer, Miller, Metzger y Borkovec, 1990). Es una escala de 16 ítems que evalúa el rasgo de preocupación. El coeficiente de fiabilidad test-retest es de 0,93 y la consistencia interna de 0,95.

El Cuestionario de Preocupación y Ansiedad (CPA) (Dugas, Freeston, Lachance, Provencher y Ladouceur, 1995). Evalúa TAG mediante 10 ítem, con un índice de consistencia interna 0,90 y la fiabilidad test-retest 0,80.

Análisis estadísticos: Para la obtención de la validez de constructo del cuestionario se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) sobre factores principales y rotación (Promax), así como un análisis factorial restrictivo-confirmatorio (AFC), empleándose el procedimiento de máxima verosimilitud del Lisrel 6.4 (Jöreskog y Sörbom, 1983). Para seleccionar el número de factores se realizó la Prueba de Sedimentación (Scree test) y el Análisis Paralelo de Horn (1965), en su forma más simple.

RESULTADOS

Atendiendo a los procedimientos anteriores se retuvieron dos factores, que explicaron el 41,34% de la varianza total. Para el primer factor los ítems se agrupan en una dimensión donde la preocupación es un medio que evita o distrae del temor, y parece evaluar una serie de motivos por los que preocuparse estaría relacionado con estrategias de afrontamiento. Así, lo hemos denominado preocuparse como estrategia negativa de afrontamiento (PRENA). Por el contrario, en el segundo factor la preocupación tiene un papel activo y positivo (aumenta el control, facilita la resolución de situaciones conflictivas, etc.) donde la persona cree que puede mejorar y aprender, y lo hemos denominado preocuparse como perfeccionismo positivo (PREPP). Como un paso más para apoyar esta solución, teniendo en cuenta que Freeston y cols. (1994) aislaron una solución muy similar a la que aquí presentamos, pues sólo dos ítems (7 y 15) muestran diferencias, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC), que sugiere la retención de dos factores, en la medida en que los índices de ajuste indican que el modelo monofactorial no explica adecuadamente los datos y los modelos bifactoriales parecen más idóneos, mostrando un ajuste más satisfactorio (bifactorial con saturaciones secundarias). Con la finalidad de establecer la homogeneidad de respuestas nos propusimos analizar la consistencia interna y obtuvimos una consistencia interna del total del cuestionario satisfactoria (0,91), obteniendo los factores preocuparse como estrategia negativa de afrontamiento y preocuparse como perfeccionismo positivo, los índices de consistencia interna de 0,86 y 0,85, respectivamente. La fiabilidad test-retest (transcurridos un intervalo temporal de cinco semanas) para el total del cuestionario es de 0,76. Los factores de preocuparse como estrategia negativa de afrontamiento y preocuparse como perfeccionismo positivo, obtienen una estabilidad temporal de 0,75 y 0,70, respectivamente. Aunque las creencias sobre la preocupación y el rasgo de preocupación muestran relaciones elevadas, es plausible que sean constructos distintos.

Si tenemos en cuenta las dimensiones psicopatológicas, se observa como PRENA muestra los coeficientes de correlación más elevados con BAI-ansiedad, BDI-depresión y PSWQ-rasgo de preocupación, que PREPP, existiendo diferencias estadísticamente significativas (una vez transformados los coeficientes de correlación en puntuaciones z), entre el factor uno y la puntuación total del cuestionario, con preocuparse como perfeccionismo positivo. Observamos una correlación de orden cero de 0,67 entre el χ PP? y PSWQ, que se incrementa a 0,70 para el factor PRENA. Teniendo en cuenta esta relación, se quiso conocer si el coeficiente era independiente de depresión e intolerancia hacia la incertidumbre. Para ello se realizó una correlación parcial de Pearson y obtuvimos que la correlación entre los dos factores del χ PP? con el PSWQ disminuye, indicando que la relación entre la puntuación en el PSWQ con el χ PP? es sensible al impacto del estado de ánimo y de la intolerancia hacia la incertidumbre.

DISCUSIÓN

El cuestionario ¿Por qué Preocuparse? es un instrumento diseñado para evaluar los motivos que tienen las personas que se preocupan en exceso para preocuparse, y donde esas creencias mantienen las preocupaciones tanto por reforzamiento positivo como negativo, retroalimentando de esa manera las primeras (Freeston et al., 1994).

La adaptación española del χ PP? presenta propiedades psicométricas satisfactorias, con índices de consistencia interna y fiabilidad tests-retests similares a los encontrados por los autores. En cuanto a la validez convergente, si bien observamos relaciones del género y la edad con ansiedad, depresión y rasgo de preocupación; las creencias sobre la preocupación muestran ausencia de relaciones con las variables antes mencionadas, señalando que la metacognición es un constructo independiente.

Existen diferencias en la contribución relativas de los otros procesos, así preocuparse como estrategia negativa de afrontamiento, además de intolerancia hacia la incertidumbre antes mencionada, intervienen el rasgo de preocupación, el estilo evitativo de resolución de problemas y neuroticismo. Por el contrario, en preocuparse como perfeccionismo positivo, contribuye resolución de problemas racionales y evitación cognitiva. Ello estaría indicando que el primer factor sería una metacognición disfuncional o negativa, y el segundo una metacognición funcional o positiva. En este sentido, esta denominación es en cierta medida coherente con el papel que desempeña la preocupación, pues nos podemos encontrar con preocupaciones adaptativas, que están orientadas hacia la resolución del problema y dan lugar a la conducta centrada en el problema, y con preocupaciones desadaptativas, que generan un rango repetitivo de resultados negativos en los que la persona intenta generar soluciones de afrontamiento hasta que alcanza alguna meta interna (Wells y Matthews, 1994).

Futuras investigaciones deben dirigirse al estudio de las propiedades psicométricas del cuestionario en población clínica y su posible efecto diferencial tras una intervención terapéutica, es decir, si modificando las creencias sobre la preocupación, se van a cambiar las preocupaciones en sí mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV-TR.). Washington. APA. (trad., Barcelona, Masson, 2000).
- Beck, A. T., Brown, G., Epstein, N., y Steer, T. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897.
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F. y Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Nueva York: Guilford Press (trad. Bilbao, DDB, 1983).
- Borkovec, T. D., Hazlett-Stevens, H., y Diaz, M. L. (1999). The role of positive beliefs about worry in generalized anxiety disorder and its treatment. *Clinical*

Psychology and Psychotherapy, 6, 126-138.

Borkovec, T. D., Ray, W. J., y Stöber, J. (1998). Worry: a cognitive phenomenon intimately linked to affective, physiological, and interpersonal behavioral processes. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 561-576.

Dugas, M. J., Freeston, M. H., Lachance, S., Provencher, M., Ladouceur, R. (1995). The "Worry and anxiety questionnaire": Initial validation in non-clinical and clinical samples. Comunicación presentada en la Reunión Anual de la Association for the Advancement of Behavior Therapy. Washington, D. C.

Dugas, M., Gagnon, F., Ladouceur, R. y Freeston, M. (1998). Generalized anxiety disorder: a preliminary test of a conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 215-226.

Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1985). Cuestionario de Personalidad para Adultos (EPQ-R). Tea Ediciones: Madrid.

Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas M. J. y Ladouceur R. (1994). Why do people worry?. *Personality and Individual Differences*, 17, 791-802.

González, M., Peñate, W., Bethencourt, J. M. y Rovella, A. (2004). La predicción del trastorno de ansiedad generalizada en función de variables de procesos. *Psicología y Salud*, 14, 179-188.

Grenier, S. y Ladouceur, R. (2004). Manipulation de l'intolérance a l'incertitude et inquiétude. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 36(1). 56-65

Horn, J. L. (1965). A rationale and technique for estimating the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.

Joreskog, K.G. y Sörbom, (1983). LISREL VI. User's guide. Chicago, National Educational Resources.

Maydeu-Olivares, A. y D'zurilla, T. (1996). A factor analysis of the Social Problem-Solving Inventory using polychoric correlations. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 98-107.

Menin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L. y Fresco, D. M. (2002). Applying an emotion regulation framework to integrative approaches to generalized anxiety disorder. *Clinical Psychological Science and Practice*, 9, 85-90.

Meyer, T. J., Miller, M. L., Metzger, R. L. y Borkovec, T. D. (1990). Development and validation of the Penn State Worry Questionnaire. *Behavior Research and Therapy*, 28, 487-495.

Tallis, F., Davey, G. C. L., y Capuzzo, N. (1994). The phenomenology of non-pathological worry: A preliminary investigation. En G. C. L. Davey y Tallis (Eds.). *Worrying: Perspectives on theory, assessment and treatment* (pp. 61-89). New York: Wiley.

Wells, A., y Carter, K. (1999). Preliminary tests of a cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 585-594.

Wells, A. y Matthews, G. (1994). *Attention and emotion. A clinical perspective*. Hove, UK: Erlbaum.

Wegner, D. M. y Zanakos (1994). Chronic thought suppression. *Journal of Personality*, 62, 615-640.

ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA Y CONCEPTUAL DEL EATING DISORDER INVENTORY-3 (GARNER, 2004). UN ESTUDIO PILOTO

Rutzstein, Guillermina; Maglio, Ana Laura; Armatta, Ana María; Leonardelli, Eduardo; López, Pablo; Moiseeff, Catalina; Murawski, Brenda; Redondo, Gisela; Marola, María Elena
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires - CONICET - Hospital Argerich

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar los avances y resultados preliminares en la adaptación lingüística y conceptual del Eating Disorder Inventory -3 (EDI-3), (Garner, 2004) a nuestro medio. Se trata de la última revisión de una de las medidas estandarizadas de autoinforme más ampliamente difundidas y utilizadas para evaluar aquellas dimensiones psicológicas clínicamente relevantes tanto en el desarrollo como en el mantenimiento de los trastornos alimentarios. En una primera etapa, se realizó la traducción del inventario y se analizó el contenido de cada ítem teniendo en cuenta su correspondencia conceptual con el constructo de la subescala a la que pertenece. En una etapa posterior, se analizaron y compararon versiones previas del inventario en castellano (argentina y española) con el fin de seleccionar aquellos ítems que presentaban mayor equivalencia teórica y modificar aquellos que, en administraciones a muestras anteriores, mostraron alguna dificultad en la adecuación a nuestra realidad sociocultural. Finalmente, se revisó el inventario preliminar con un grupo de expertos y se le administró a una muestra piloto clínica y no clínica para evaluar la comprensión y frecuencia de respuesta de los ítems adaptados. Se presenta la versión preliminar junto con los criterios seguidos en su adaptación y los resultados de la administración en este estudio piloto.

Palabras clave

Trastornos alimentarios Inventario Adaptación

ABSTRACT

LINGUISTIC AND CONCEPTUAL ADAPTATION OF THE EATING DISORDER INVENTORY -3 (GARNER, 2004). A PILOT STUDY

The purpose of this work is to present the advances and preliminary results in the linguistic and conceptual adaptation of the Eating Disorder Inventory -3 (Garner, 2004) to our environment. This is the latest version of one of the most widely spread self-report standardized measures used to assess those clinically relevant psychological dimensions both in the eating disorders development and maintenance. At a first stage, we translate the inventory and each item and its concept with its belonging subscale construct were analyzed. At an ulterior stage, we analyze and compare previous Spanish versions of the inventory (from Argentina and Spain) in order to select those items which showed a greater theoretical equivalence and to modify those items that, when provided in previous samples, showed some difficulty in the adjustment to our socio-cultural reality. Finally, the preliminary inventory was analyzed by experts and administrated to a clinical and non-clinical sample within a pilot study, in order to assess comprehension and answer frequency of the adapted items. We present the preliminary version together with the criteria followed in its adaptation and the results of administration in this pilot study.

Key words

Eating Disorders Inventory Adaptation

INTRODUCCIÓN

En los últimos años los trastornos de la alimentación están siendo centro de atención tanto en la literatura científica como en la de divulgación general. El interés de la investigación clínica en el área de los trastornos alimentarios surge como una necesidad de dar respuesta a las dificultades que presenta actualmente un amplio sector de la población: las mujeres jóvenes que viven en la cultura occidental o que han sido "occidentalizadas". Área que necesita ser estudiada por las graves consecuencias que traen aparejadas estas patologías, poniendo en riesgo la vida de quienes las padecen.

En nuestro país, diversas instituciones asistenciales públicas y privadas, dan cuenta de que el número de consultas de pacientes con esta patología se incrementó en forma notable en los últimos años (Rutzstein y Braguinsky, 1994). Paralelamente a este crecimiento fue disminuyendo la edad de comienzo: la anorexia nerviosa se presenta cada vez más cerca de la menarca (Rutzstein, 1996). Una investigación realizada durante los años 1995/1997 en la Cátedra de Adolescencia de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires indica que la prevalencia de los trastornos de la alimentación alcanzó un porcentaje de 13% (Quiroga, Zonis y Zukerfeld., 1998).

Se hace necesario, entonces, contar con pruebas estandarizadas adaptadas a nuestro medio que permitan evaluar las conductas de riesgo así como la severidad de la sintomatología de relevancia clínica y también el seguimiento de los pacientes que presentan trastornos alimentarios.

El Eating Disorder Inventory - 3 (EDI-3; Garner, 2004) es la última revisión de una de las medidas estandarizadas de autoinforme más ampliamente utilizadas para explorar hábitos alimentarios y psicopatología asociada en pacientes que presentan trastornos alimentarios. La primera versión de este instrumento (Garner, Olmsted & Polivy, 1983) fue desarrollada hace más de 20 años para dar cuenta del "modelo continuo" de la anorexia nerviosa propuesto por Nylander en 1971 (citado por Garner, 2004). Según este modelo, la anorexia nerviosa es el paso final de un proceso continuo que se inicia con una dieta voluntaria y progresa hacia dietas más rígidas y exigentes acompañadas por una falta de conciencia de enfermedad progresiva. Si bien la validez de la hipótesis del continuo no está establecida y el debate original aún no está resuelto y sigue siendo de interés, el *Eating Disorder Inventory (EDI)* ha permitido profundizar el conocimiento acerca de los trastornos alimentarios.

Los autores refieren que el objetivo principal al crear el *Eating Disorder Inventory* original (Garner, Olmsted & Polivy, 1983) y el *Eating Disorder Inventory -2* (Garner, 1991) fue desarrollar un instrumento estandarizado que diera cuenta de los rasgos psicológicos que eran clínicamente relevantes en la población con trastornos alimentarios. Se basa en el principio según el cual los rasgos psicológicos que intervienen en la aparición y mantenimiento de los trastornos alimentarios varían en la población clínica que se presenta de forma heterogénea. Así como en sus versiones previas, el *Eating Disorder Inventory -3* fue formulado usando para la validación de constructos, un acercamiento que enfatiza tanto el método racional como em-

pírico del desarrollo de escalas. Los constructos fueron elegidos basados en una revisión de las teorías principales publicadas en la literatura clínica y las subescalas fueron generadas por clínicos experimentados para definir operacionalmente estos constructos.

El *Eating Disorder Inventory - 3* es la primera revisión mayor de la prueba realizada por los autores en casi 15 años. Theander (citado en Garner, 2004) refiere que se han publicado alrededor de 11.600 artículos sobre trastornos alimentarios en los 18 años que abarca el período de 1983 al 2000, y el *Eating Disorder Inventory* fue citado en alrededor del 5%, 9% y 17% de las publicaciones en períodos sucesivos de 6 años. En la Argentina, M.M. Casullo y M. Pérez (1997; 2003) realizaron una adaptación de la segunda versión del *Eating Disorder Inventory*. El objetivo de este trabajo es presentar el trabajo de adaptación lingüística y conceptual a nuestro medio de la última revisión de este inventario.

PRESENTACIÓN DEL EATING DISORDER INVENTORY- 3

El *Eating Disorder Inventory -3* es un inventario de 91 ítems diseñado con el fin de evaluar aspectos cognitivos y conductuales de los trastornos alimentarios. Se hallan agrupados en 12 subescalas primarias. Tres de estas subescalas componen las denominadas "Escalas de Riesgo", ellas son: Búsqueda de Delgadez (7 ítems), Bulimia (8 ítems) e Insatisfacción Corporal (10 ítems) y son consideradas las escalas específicas de los trastornos alimentarios. Estos 25 ítems correspondientes a las "Escalas de Riesgo", junto con cierta información adicional, forman parte de la versión abreviada del inventario (*Referral Form*) y es utilizada como una herramienta de *screening* que ha mostrado buenas correlaciones con el *Eating Attitudes Test -26* (EAT-26) y la revisión del *Bulimia Test* (BULIT-R) en población clínica de EEUU (citado por Garner, 2004). Por otra parte, las 9 subescalas restantes evalúan características psicológicas generales que son de gran relevancia en trastornos alimentarios aunque no son específicas. Ellas son: Baja Autoestima, Alienación Personal, Inseguridad Interpersonal, Alienación Interpersonal, Déficit Interoceptivo, Desregulación Emocional, Perfeccionismo, Ascetismo y Miedo a Madurar.

Cada ítem del *Eating Disorder Inventory -3* presenta 6 posibles respuestas que van de "siempre" a "nunca". En las versiones anteriores se les daba puntaje sólo a las tres de las seis respuestas, las tres más cercanas al polo sintomático. En la nueva versión reciben puntuación las cuatro más cercanas al polo sintomático. Además, la más reciente versión argentina (Casullo y Pérez, 2003) del *Eating Disorder Inventory - 2* ofrece sólo cuatro respuestas posibles. Todo esto implica una doble tarea para la estandarización en curso. Primero, introducir una escala de respuestas comparable con la internacional, sin lo cual la comunicación entre los investigadores en el campo se ve seriamente dificultada, y al mismo tiempo, resguardar la debida adaptación a la población objetivo. En segundo lugar, hechas estas modificaciones, establecer los nuevos baremos pertinentes, por edad y grupo clínico.

Clínicamente resulta de mayor relevancia el valor de cada una de las subescalas por separado que el valor total. El análisis factorial (exploratorio) que de ellas ofrece la nueva versión del manual deberá ser replicado por este equipo de investigación. De modo tal que la adaptación de esta nueva versión también contribuirá a la discusión sobre nuestros modelos teóricos de los trastornos de la alimentación, su evolución y su valor intercultural.

En esta tercera versión, el *Eating Disorder Inventory* aporta, además, "escalas compuestas" y "escalas auxiliares" cuyo valor teórico y utilidad clínica en nuestro medio también precisan ser examinados con rigor.

ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA Y CONCEPTUAL

Se realizaron distintos procedimientos con el fin, no sólo de obtener una traducción del inventario a nuestro idioma, si no

también de preservar la equivalencia conceptual de los ítems al aplicarla a nuestro medio sociocultural, tal como lo requiere una adecuada adaptación.

Estos procedimientos se realizaron en dos fases: una primera fase de traducción y revisión dentro del equipo de investigación y una segunda fase de aplicación a una muestra piloto. A continuación se expondrán estas dos etapas.

1 Fase - Traducción y Revisión de los constructos y los ítems dentro del equipo de investigación.

1.1- En primera instancia se realizó una traducción completa del inventario original que fue revisada y discutida por expertos en trastornos alimentarios.

1.2- Se analizó el contenido de cada ítem y la correspondencia conceptual en relación al constructo que operacionaliza.

1.3- Se comparó la nueva traducción con la adaptación española (Garner, 1998) y la adaptación argentina (Casullo y Pérez, 1997, 2003) del *Eating Disorder Inventory - 2*. Esta última ha sido utilizada en una investigación previa de miembros del equipo de investigación (Rutzstein, Casquet, Leonardelli, López, Macchi, Marola y Redondo, 2004) por lo que se ha probado la comprensión de los ítems en muestras de nuestro país. En función de la discusión y comparación de estas tres versiones en paralelo, se conservaron aquellos ítems en los que existían coincidencias; se mantuvieron dos alternativas con aquellos ítems en donde no se establecía un criterio claro de preferencia o se requería la consulta con expertos y traductores y, por último, se modificaron los ítems que en función de administraciones previas, se consideró que presentaban alguna dificultad de comprensión o de equivalencia conceptual con el original.

1.4- Esta versión preliminar (en la que se mantuvieron las dos alternativas posibles para algunos ítems) junto con la versión original en inglés fue entregada para su revisión y crítica a un grupo de profesionales que pertenecen al Grupo de Trabajo Interdisciplinario de Trastornos de la Conducta Alimentaria del Hospital Argerich[1]. Allí se revisó la equivalencia conceptual de la traducción con el original, y de cada ítem en relación a la dimensión psicológica de la subescala que operacionaliza, teniendo en cuenta la expresión sociocultural de las mismas en nuestro medio.

1.5- En función de esta revisión y de una nueva discusión crítica dentro del grupo de investigación, se volvió a realizar el mismo procedimiento que fue hecho cuando se compararon las versiones anteriores del inventario. Se obtuvo una nueva versión preliminar en la que: a) se mantuvieron sin cambios los ítems en los que el grupo de expertos y el equipo de investigación coincidían en su adaptación; b) se consultó nuevamente con un traductor sobre la correcta expresión de otros ítems en los que se proponían dos expresiones gramaticales disímiles aunque se consideraba que éstas no alteraban su equivalencia conceptual y c) se definió sobre aquellos ítems para los que se habían propuesto dos alternativas conceptualmente disímiles, por aquella que el grupo consideró que mejor podía discriminar entre un grupo clínico y no clínico en nuestro medio.

En este sentido, teniendo en cuenta que la preocupación por la imagen corporal y la incidencia de dietas en las mujeres de nuestro país es muy alta, ítems tales como "*Quiero estar más delgado*" o "*Pienso mucho en comer*" fueron modificados por alternativas más orientadas hacia el polo patológico como "*El deseo de estar más delgado me preocupa*" o "*Pienso en comer en exceso*", ya que ambos ítems forman parte de las subescalas específicas utilizadas como forma de *screening*. Además, el ítem que en la adaptación anterior indagaba sobre la sensación de sentirse hinchado/a lleno/a después de una comida "*pequeña*", fue modificado por el de una comida "*normal*" y el ítem que preguntaba por la preocupación por "*el aumento de peso*" sin especificar peso alguno, fue modificado por la preocupación de haber aumentado un kilo. El objetivo de estas modificaciones fue, como ya se mencionó, por una parte, cap-

tar los extremos patológicos y a su vez y con la misma finalidad, respetar diferencias sutiles que en la clínica distinguen entre lo normal y lo patológico, y que pueden perderse en la traducción si no son tenidas en cuenta.

El mismo criterio se siguió en relación a dos ítems que evalúan la preocupación por el abuso de drogas. Si bien en versiones anteriores se indagó por el "consumo" y no por el "abuso", al estar incluidas estas preguntas en una subescala que evalúa impulsividad y autodestrucción y ser el consumo muy extendido entre los adolescentes (Schmidt, 2001), se eligió la alternativa que se consideró mejor interpretaría los comportamientos extremos.

2 Fase - Administración a una muestra piloto

Se invitó a participar en este estudio a aquellas pacientes que a juicio de los profesionales presentaban algún trastorno alimentario y fueron comparadas con otras jóvenes sin trastornos alimentarios. Se trata de mujeres entre 13 y 21 años que accedieron a formar parte de la investigación en forma voluntaria y anónima. A aquellas que eran menores de edad se les solicitó autorización a los padres para completar el inventario. Se les administró el inventario mediante el proceso antes descrito y al finalizar completaron un cuestionario semiestructurado, en el que se indagaba sobre los ítems que generaron mayor o menor dificultad, palabras o frases en las que no se hubiera comprendido el sentido.

Se buscaron regularidades en relación a los ítems que produjeron algún tipo de dificultad. Así, es como se modificó la palabra "ocio" por "descanso", ya que 6 de las 20 participantes del estudio refirieron dificultades en la comprensión de este término. Siguiendo el mismo criterio, se cambiaron aquellos ítems que se referían a sentirse "alterado" por sentirse "molesto" y a ser "comunicativo" por ser "sociable".

CONCLUSIÓN

El *Eating Disorder Inventory* es uno de los inventarios más ampliamente utilizados en investigación sobre trastornos alimentarios en todo el mundo. A diferencia de otros inventarios, provee un perfil de los rasgos psicológicos que son clínicamente relevantes en estas patologías. En este trabajo se presentaron los procedimientos y resultados de la adaptación lingüística y conceptual de la tercera versión del inventario a nuestro medio. Para ello, se tuvo en cuenta principalmente la expresión sociocultural de los constructos que operacionaliza, tal como lo requiere una adecuada adaptación. Con esta finalidad se consultó con grupos de expertos en estas patologías y se administró a una primera muestra piloto.

BIBLIOGRAFÍA

- Casullo, M.M. y Pérez, M. (1997). *Inventario para la Evaluación de Conductas Alimentarias*. Ficha de estudio de la Cátedra "Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico", mod. II, cátedra II. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Casullo, M.M. & Pérez, M. (2003) *Inventario para la evaluación de conductas alimentarias (ICA)*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, U.B.A.
- Garner, D.M. (2004). *Eating Disorder Inventory - 3 Professional. Manual*. Fl. Psychological Assessment Resources.
- Garner, D.M. (1998). *Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria - 2*. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Garner, D.M. (1991). *Eating Disorder Inventory -2, Professional Manual*. Odessa, Fl: Psychological Assessment Resources.
- Garner, D.M.; Olmsted, M.P. & Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional Eating Disorder Inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 2, 15-34.
- Quiroga, S., R. Zonis y R. Zukerfeld (1998) Conductas alimentarias y factores psicopatológicos en mujeres ingresantes en la Universidad de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología/UBA*. Año3 -Nº2.
- Rutzstein G. y Braguinsky, J. (1994). Modalities of Treatment for anorexia nervosa at assistential centres of Buenos Aires. *International Journal of Obesity*

and Related Metabolic Disorders, Vol. 18, supplement 2, August 1994, p. 29.

Rutzstein, G. (1996) Modalidades de tratamiento en anorexia nerviosa. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, vol. 4.

Rutzstein, G.; A. Casquet, E. Leonardelli, P. López, M. Macchi, M. E. Marola y G. Redondo (2004). "Imagen corporal en hombres y su relación con la dismorfia muscular". En *Revista Argentina de Psicología Clínica*. Vol. XIII, Nº2- Agosto de 2004. Aiglé Ediciones, ISSN 0327-6716, 119-131.

Schmidt, V. (2001). Recursos para el afrontamiento de eventos vitales estresantes en familias de drogadependientes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 11(1): 75-91.

NOTA

[1] Agradecemos la colaboración del Dr Omar Alva, Dra Florencia Ramírez y Lic. Verónica Pratti.

VIOLENCIA: MUJER GOLPEADA - ESTRUCTURA PSIQUICA: INDICADORES -

Schwartz, Liliana

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Carrera de Psicología y Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Esta actividad surge de una Investigación iniciada este año en el marco de la Cátedra: Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de la Exploración Psicológica II, que tiene como objetivo fundamental determinar la estructuración psíquica prevalente de las mujeres golpeadas que pueden retirarse de la situación, diferenciándolas de aquellas que no lo hacen aunque las condiciones se lo permitan. Partimos de la hipótesis que lo sociocultural como condicionante del mantenimiento de la situación de violencia, puede ser una explicación necesaria, pero no suficiente, ya que hemos observado que aunque lo sociocultural sea un adecuado facilitador de la separación, muchas mujeres permanecen en la misma. Por lo que nos inclinamos a investigar las dinámicas psíquicas que se ponen en juego, para más adelante observar la influencia de lo sociocultural en este tipo de situaciones. Es así que en este trabajo, presentaremos indicadores, obtenidos a partir de la aplicación de Técnicas Proyectivas en una muestra de "mujeres golpeadas" que han logrado retirarse de la situación, con apoyo de "centros de apoyo". A tales efectos se aplicaron: Entrevista (semi-dirigida); TAT (Test de Apercepción Temática); Cuestionario Desiderativo; Test del Dibujo de la Figura Humana y Test del Dibujo de Persona bajo la Lluvia.

Palabras clave

Violencia Mujer golpeada

ABSTRACT

VIOLENCE: BATTERED WOMAN - PSYCHIC STRUCTURE: INDICATORS -

This work is based on an investigation recently initiated through the University Chair of Projective Techniques. The main target of this research is to determine the psychic structure of those battered women who can stop the violent situation, differentiating them from those who can't, even in favourable conditions. We are based on the hypothesis that social and cultural influences help in keeping the violent situation, but it's a nonsufficient explanation, since we have observed that even in favourable social and cultural conditions, many women remain in the same abusive situation. Reason why we investigate the psychic dynamic involved, in order to observe more ahead the social and cultural influence in this type of situations. So in this work, we will display indicators, obtained from the application of Projective Techniques in a sample of "battered women" that have managed to retire of the situation, with support of "shelter centers". To such effects we applied: Interview (semi-directed); TAT (Thematic Apperception Test); Draw of the Human Figure, "Desiderativo" Questionnaire, and Draw of a Person under Rain.

Key words

Violence Battered woman

En enero de 2006 iniciamos una nueva Investigación de Cátedra, encuadrada en el sistema de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata. La Investigación de referencia lleva por título: "Violencia: Mujer golpeada - Delimitación de estructura psíquica mediante Técnicas Proyectivas".

Debemos aclarar que esta temática surgió a partir de observaciones realizadas en el transcurso de la Investigación inmediatamente anterior, la cual se dedicó a la obtención y actualización de los baremos clishés del Test de Apercepción Temática (TAT) de H. Murray.

Las observaciones mencionadas, vinculadas con la temática actual, fueron realizadas a partir del análisis de los relatos dados por mujeres y hombres ante la Lámina N°13 del TAT (Universal), en la que se muestra a una pareja heterosexual denominada "mujer en la cama", destinada a explorar las actitudes, sentimientos, culpas, defensas ... frente a la actividad sexual y a la figura del otro sexo.

Lo primero y más importante que se observó, fue la gran diferencia en cuanto a la vivencia que sobre lo heterosexual presentan ambos géneros, pues encontramos que la situación se presenta como más peligrosa entre las mujeres (61%) que entre los hombres (30%). Representándose ese peligro por la verbalización de muerte acaecida por un tercero, o por mano propia (suicidio). Esta situación dio lugar a ciertas reflexiones que figuran en el trabajo titulado: "Violencia en las relaciones afectivas: peculiaridad de género en la Lámina N°13 del TAT" (Schwartz, L.; Luque, A.), que presentamos en las XII Jornadas de Investigación en Psicología de la UBA en el año 2005, publicado en las "Memorias". Reflexiones que resumimos en esa oportunidad diciendo que "la violencia manifestada en las historias estaría fuertemente relacionada con la culpa, determinada por la actividad sexual que la lámina impone apercipativamente y que en el caso de las mujeres, sus historias teñidas de muerte por agresión o suicidio se deberían a la imposibilidad y falla de una defensa adecuada. Situación condicionada por lo socio - histórico - cultural que discursivamente determina todavía los posicionamientos para cada género y que en el caso femenino, en un sentido general, orienta la percepción de lo sexual, como una situación culpógena y peligrosa".

Refiriéndonos a lo que actualmente nos convoca, diremos que el análisis de la situación propiciada por la Lámina N°13 y otras cuestiones que venimos observando y/o estudiando, nos llevó a proponer una investigación, cuyo título mencionamos más arriba.

Investigación que partió de un fuerte interrogante: ¿Qué es lo que facilita o inhibe el que una mujer golpeada por su pareja masculina, permanezca o no en la situación? Esta cuestión ha recibido explicaciones teóricas que van desde los condicionamientos socioeconómicos (culturales), a los psicoanalíticos que toman en cuenta estructuras psíquicas y defensas prevalentes.

Ahora bien: si nos situamos en el punto de vista socioeconómico, debemos señalar como violencia al fenómeno que tiene que ver con una situación en la cual la víctima no puede escapar a la acción del victimario. La víctima se halla a merced, "no puede salirse de las coordenadas de la situación que se organiza desde la discursiva del poder" (Faladori, H.C.; 2000).

Situación que impide a estas mujeres buscar ayuda mediante

la denuncia correspondiente y a veces cuando lo logran, la retiran. Pudiéndose decir que entre los elementos que mantienen a la mujer en silencio sobre el maltrato que sufre, se cuentan diversos procesos paralizantes relacionados y generados por el miedo, la percepción de una ausencia de vías de escape o salida por parte de la víctima y la carencia de recursos alternativos, sobre todo en el caso de mujeres con hijos que no vislumbran por distintas causas, apoyos alternativos.

Sin embargo, estas explicaciones derivadas de estudios socio-culturales - económicos, resultan necesarias pero no suficientes, ya que los que trabajan en esta área, saben que no en pocas ocasiones, se encuentran mujeres que cuentan con una independencia personal / económica, que sin embargo continúan en una relación de violencia.

Es así que a nosotros nos interesa encarar, entre otros aspectos, los que se refieren a estructuras psíquicas (mecanismos defensivos prevalentes e instancias psíquicas en juego) con o sin situaciones socioculturales condicionantes, lo cual nos introduce directamente en los conceptos psicoanalíticos, donde la violencia es encuadrada bajo el nombre de agresividad (Freud, S.; 1920).

No obstante, y aún dedicándonos al sujeto de la clínica, no dejaremos de tomar en cuenta el otro punto de vista, el cual es un facilitador y contextualizador de esta situación.

Para realizar esta presentación (búsqueda y delimitación de estructuras psíquicas prevalentes) estamos aplicando en principio Técnicas Proyectivas a mujeres golpeadas que han recurrido a buscar ayuda y a la vez han denunciado la situación o se han retirado de la misma, extraídas en general de "Centros de Amparo", tarea que no nos resulta fácil, ya que hay mucha resistencia a prestarse a este tipo de entrevistas diagnósticas, en las que se introducen Instrumentos que siempre producen algún tipo de rechazo, a lo que debemos agregar cierto "pudor" en la mayoría de los casos.

En este trabajo nos circunscribimos entonces a un primer momento, a mujeres que "aparentemente han logrado retirarse de la situación" y en un segundo momento, trabajaremos con una muestra de mujeres que permanecen en esta situación.

Esperamos extraer de ambos tipos de situación, los indicadores que nos permitan deslindar, más allá de lo cultural, aspectos psíquicos que convaliden o no, las explicaciones desde el ámbito psicológico, independizándolas de las a veces "ingenuas" explicaciones socioculturales.

Las Técnicas Proyectivas que hemos seleccionado son las siguientes:

- El Test de Apercepción Temática (TAT) de H. Murray. Es un método que permite estudiar las situaciones y relaciones que provocan al sujeto temores, deseos, conflictos y sus posibilidades de defensa y/o dificultades de simbolización.

- El Cuestionario Desiderativo de J. Bernstein, el cual aporta el análisis de la fortaleza Yoica del Sujeto y sus mecanismos defensivos prevalentes.

- El Dibujo de la Figura Humana (DFH) de K. Machover, Instrumento que explora la imagen corporal del sujeto y la manera en que ésta es simbolizada (tanto en la fortaleza como en las debilidades constitutivas),

- El Dibujo de la Persona bajo la Lluvia (cuya autoría se encuentra en discusión). Esta técnica logra un retrato de la imagen corporal, bajo condiciones desagradables de tensión ambiental y es muy útil cuando se compara su resultado con el DFH.

- Entrevista semi-dirigida con cierto matiz, derivado de las entrevistas focalizadas que corresponden a las investigaciones cualitativas, los cuales aportan datos de situaciones vividas y datos "discursivos" (deseo).

Seguidamente pasamos a presentar brevemente lo obtenido hasta el momento, sobre un total de 8 casos (todos ellos víctimas de violencia conyugal) y actualmente separadas del golpeador.

En las entrevistas encontramos que todos los sujetos tuvieron

una infancia de violencia y/o abuso sexual, con deficiencia de contención materna y en general ausencia de figura paterna, o protagonismo del mismo en los hechos de violencia, lo que nos ha hecho pensar en psiquismos con un alto grado de indefensión y profundos sentimientos de desvalorización.

Del TAT hemos extraído una característica recurrente (independientemente del nivel cultural). Nos referimos a la autorreferencia (pérdida de sitancia) lo que nos hace pensar en la problemática del límite dentro/fuera, con carencia de lo imaginario, dejando las relaciones entre lo simbólico y lo real sin mediación, lo que daría lugar a las defensas maníacas y a la identificación proyectiva, así como la dependencia del otro (relación anaclítica).

Los gráficos nos aportan desde el contenido figuras infantiles, esquemáticas o disgregadas, ya sea por defensas obsesivas contra el peligro de desorganización (esquemas) o con límites vagos, débiles, lo que nos habla de la dificultad para la delimitación entre mundo interno / mundo externo.

El Test del Dibujo Persona bajo la Lluvia, nos permite observar la ausencia en la totalidad de los casos de defensas apropiadas ante situaciones de estrés, (todas las figuras son representadas sin protección alguna) mostrándose indecisos ante la situación, más allá, de que la figura humana se halla representada también disgregada, esquemática o payasesca (o sea con mecanismos maníacos).

Por último, en el Cuestionario Desiderativo, encontramos como indicador relevante para todos los sujetos, un Yo débil, apuntado por defensas maníacas, proyectando en el objeto (en las catexias positivas) cualidades idealizadas, o funciones de protección o apoyo (omnipotentes), simbolizados como objetos que proveen amor y alegría. En tanto que en las catexias negativas prevalece el temor a quedar a merced de los impulsos sádicos (oral y anal).

En síntesis, lo observado hasta el momento nos permite expresar, que en todos los casos han primado situaciones de violencia en la infancia, que han quedado como traumas no resueltos, provocando sentimientos de indefensión, dificultades de diferenciación entre mundo interno / mundo externo, necesidad del otro como apoyo para situarse en el mundo, debilidad yoica con defensas maníacas e identificación proyectiva.

Recordemos que todos los sujetos investigados han logrado separarse de la situación de violencia, mediante el apoyo de centros especializados, los cuales parecerían desempeñarse como un "yo vicariante", sin el cual creemos no hubieran logrado evadirse de la situación, pues las características psíquicas que presentan no permiten deducir tal logro.

Por razones de extensión, suspendemos el análisis de la producción, el cual abordaremos en otras oportunidades, ya que nos quedan los análisis pormenorizados de las distintas producciones obtenidas hasta el momento.

Finalmente debemos recordar que lo expuesto es sólo el principio de una investigación ardua y extensa, pues como hemos dicho es muy difícil obtener los sujetos voluntarios que accedan a participar. Los próximos avances darán cuenta de articulaciones más ajustadas, indicadores reconfirmados y la relación de estas estructuraciones con los condicionantes socioculturales.

BIBLIOGRAFÍA

Albajari, V.L. (1996). *La Entrevista en el Proceso Psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Psicoteca.

Anzieu, D. (1980). *Les Methodes Projectives*. París: P.U.F. Ed. (Hay traducción al castellano: Ed. Abaco)

Anzieu, D. (1985). *Le Moi Peau*. París: Dunod.

Bleger, J. (1972). *Temas en Psicología - Entrevista y grupo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Casandra, E. - Rincón, B. (1974). *La imagen corporal - Su valor psicológico*.

México: Pax.

Celani, D. P. (1994). *The illusion of love: why the battered woman returns to her abuser*. New York: University Press.

Celani, D. P. (1997). Fuentes de resistencia estructural en la mujer golpeada: un análisis fairbainiano. *Documento del Instituto Chileno de Psicoterapia Psicoanalítica*. Santiago de Chile.

Celener de Nijamkin, G. - Guinzbourg de Brande, M. (2001). *El cuestionario desiderativo* (5° edición actualizada). Buenos Aires: Lugar.

Corsi, J. (Comp.) (1995). *Violencia Familiar: una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. México: Paidós.

Corsi, J. (1992). *Violencia Familiar*. Buenos Aires: Paidós.

Foloclari, H.C. (2000). *Violencia: la institución del maltrato*. Santiago de Chile: Gradita.

Freud, S. (1987). *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915). Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.

Grassano, E. (1977). *Indicadores Psicopatológicos en Técnicas Proyectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Guerra, A. (1950). El Test de Apercepción Temática como paradigma de los métodos proyectivos. *Congrés Internacional de Psychiatrie*. París. Raports, Hermann & Cie. Pp. 49/78.

Heise, I. - Pintanguy, J. - Germain, A. (1994). Violencia contra la mujer: la carga oculta de salud. Washington DC. OPS. pp. 6.

Kofman, C. (1997). *El enigma de la mujer*. Barcelona: Gedisa.

Lacan, J. (1980). *Escritos*. Tomos I y II. México: Siglo XXI.

Laplanche, J. - Pontalis, J. (1974 - 2° ed.). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.

Lola, F. (1991). *Agresividad y violencia*. Buenos Aires: Losada.

Mesterman, S. - Grosman, C. (1989). *Violencia en familia*. Buenos Aires: Paidós.

Montero, A. . El síndrome de Estocolmo Doméstico en las mujeres maltratadas. *Sociedad Española de Psicología de la Violencia*. (www.sepv.org).

Murray, H. (1964). *Manual del TAT*. Buenos Aires: Paidós. (3 ejemplares)

Nalker, L. (1984). *The battered woman syndrome*. New Cork: Springer.

O.M.S. (2000). *Definición de Violencia*.

Panos (1998). The intimate enemy: gender violence and reproductive health, en Montero, A. *El síndrome de Estocolmo Doméstico en las mujeres maltratadas*. (Sociedad Española de Psicología de la Violencia - www.sepv.org).

Pulice, G. - Manson, F. - Zelis, O. (2000). *Investigación o Psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.

Rodríguez Gomez, G. - Gil Flores, J. - Garcia Gimenez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Sami, Ali (1970). *De la Projection*. Payot. Ed. Paris. (Hay edición en castellano: Ed. Petrel, Barcelona)

Sampieri, R. - Collado, C. - Lucio, P.B. (1999). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Sanz, D. - Molina, A. (1999). *Violencia y abuso en la familia*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Schwartz, L (1988). *Hablar lo Verbal - Un Sentido a Construir*. Buenos Aires: Tekné.

Schwartz, L (1991). *Técnicas de Exploración. Interpretación en la Clínica*. Buenos Aires: Psicoteca.

Schwartz, L (1995). Las Historias Cliché en las Técnicas Proyectivas. Implicancia Metodológica. *Revista Estudios - Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. U.N.L.P.

Schwartz, L. (1999). Obtención de Normas Cliché en Técnicas Proyectivas Temáticas: PN - C.A.T.-A generales y según distintas interrelaciones de variables. Presentado al *Simposio del III Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica*. Caracas, Venezuela.

Schwartz, L. (2002). Propuesta metodológica para interpretar el TAT desde la clínica de las estructuras. *Revista Psicodiagnosticar*. N°12. Rosario, ADEIP.

Schwartz, L - Caride, M.R. (1997). *El Test Patte Noire. La Interpretación Clínica desde lo Normativo*. La Plata: UNLP Ed.

Schwartz, L - Caride, M.R. (1998). Precisiones Teóricas y Proceso Interpretativo. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. UBA.

Schwartz, L - Caride, M.R. (2004). Test de Apercepción Temática: Actualización de los clichés de las Láminas Universales - similitudes y diferencias. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. Vol. 17, pp. 107. Buenos Aires. AIDEP.

Schwartz, L - Caride, M.R. (2004). Clichés de las Láminas Específicas del TAT - Elaboraciones. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. Vol. 18, pp. 43. Buenos Aires. AIDEP.

Schwartz, L. - Luque, A. (2005). Violencia en las relaciones afectivas:

peculiaridades de género en la Lámina 13 del TAT. *Memorias del XII Congreso de Investigación, Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. T.II, pp. 307.

Shentoub, V. (1973). A pros du normal et du pathologique dans el T.A.T. *Psychologie Française*, 18 - 4; 251-259. París.

Shentoub, V. (1987). T.A.T; Théorie et methode. *Psychologie Française* (Número especial del "Cinquantesimaire du T.A.T."). 32-3. París.

Shentoub, V. (1990). *Manuel D'utilisation du T.A.T (Approche psychoalytique)*. París: Bordas.

Siquier de Ocampo, M. - Garcia Arzeno, M. y colab. (1974). *El Proceso Psicodiagnóstico y las Técnicas Proyectivas*. Tomos I y II. Buenos Aires: Nueva Visión.

Taylor, S.J. - Bodgan, R. (1998). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

DIFERENCIAS SEGÚN GÉNERO EN LAS RESPUESTAS DE ADOLESCENTES AL TRO. UNA CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO NORMATIVO DE LA TÉCNICA

Veccia, Teresa; Calzada, Javier
UBACyT. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo presenta una contribución al estudio normativo del Test de Relaciones Objetales (TRO) de Phillipson. Se ha aplicado el TRO en su versión completa a una muestra de 81 sujetos adolescentes, varones y mujeres, con edad una promedio de 15 años, en contexto escolar. Se han analizado aspectos formales y de contenido: adecuación al clisé, especificidad en los roles, complejidad en la representación de las personas, manifestación de afectos, acercamientos o alejamientos entre los personajes, presencia de conflictos y desenlaces, y contenidos temáticos. Se hallaron aspectos comunes y otros que diferencian las respuestas entre varones y mujeres. Se discuten, además, alcances, contribuciones y limitaciones de la investigación.

Palabras clave

TRO Normas Adolescencia Género

ABSTRACT

DIFFERENTIALS BETWEEN GENDER ON RESPONSES TO ORT BY ADOLESCENTS. A CONTRIBUTION TO A NORMATIVE STUDY OF THE TECHNIQUE

This paper presents a contribution to a normative study with the Object Relations Test (ORT). This technique was administered in its complete version to a sample of 81 male and female adolescences, with an average age of 15 years old. It was taken in schools. Formal and content aspects were evaluated: "clise" adequate, specificity of roles, complexity on human representation, emotional expression, interactions of being close or separate, presence of conflicts and endings, and interpersonal themes. Common and differential aspects between male and females were found. Contributions and limitations of the research are almost discussed.

Key words

ORT Norms Adolescence Gender

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone como ampliación de una comunicación anterior[1] en la que se discutieron algunos resultados hallados a partir de la aplicación del TRO a una muestra de adolescentes de diferentes posiciones sociales. Se compararon en esa oportunidad algunos aspectos formales de los relatos construidos por los sujetos evaluados en los que se estudió la influencia de la posición socioeconómica en las respuestas a las láminas de la técnica aplicada[2]. En esta comunicación, en cambio, se consideran las diferencias de género presentes en las historias que recogen la experiencia interpersonal de los sujetos evaluados. Este trabajo busca además contribuir a una revisión de las normas utilizadas para analizar las respuestas al TRO.

METODOLOGÍA

Sujetos

La investigación mencionada se llevó a cabo en escuelas de capital y el conurbano bonaerense. Se aplicó el TRO (versión completa de 13 láminas) a 81 sujetos, 40 varones (49.4%) y 41 mujeres (50.6%).que formaban parte de una muestra más amplia (N total 307 Ss: 47.8% mujeres/ 52.2% varones). La edad de los sujetos varió entre 14 y 17 años, siendo la edad promedio de 15.37 (s: 0.94).

Instrumento

El TRO es una técnica proyectiva temática que consiste en la presentación de una serie de estímulos pictóricos con figuras humanas, escenarios y objetos de distintos grados de estructuración (series A, B y C), y ante los cuales se solicita la construcción de una narración. El supuesto básico de la técnica es que la forma característica en que cada persona percibe el medio, en este caso las láminas, es congruente con la forma de manejar sus relaciones interpersonales en las diversas situaciones de interacción social que debe atravesar.

Procedimiento

Se armaron subgrupos de 5-6 integrantes, cada uno coordinado por evaluadores psicólogos entrenados en la administración de la técnica. Cada grupo contaba con un juego de láminas que era presentado por el coordinador quien tenía instrucciones de responder todas las preguntas que pudieran surgir al presentar la primera lámina, luego se mantuvo en silencio.

Se utilizó la consigna original propuesta por el autor y se estimuló un tiempo aproximado de 5 minutos por historia. Cada sujeto escribía sus respuestas en las hojas facilitadas.

Se realizaron las tomas en salas amplias o bibliotecas escolares aisladas de la actividad del resto de las aulas para permitir la mayor concentración del grupo en la tarea de responder a las láminas.

Procesamiento de los datos

De la aplicación del TRO, se obtuvieron **972 historias** que fueron tabuladas según un **Sistema de Codificación Experimental** que comprende **7 categorías**: I. Personajes- II. Manifestación de Afectos- III. Complejidad en la Representación de personas- IV. Interacciones- V. Metas- VI. Estructura de la Historia (conflicto-desenlace-tipo de desenlace) -VII. Tiempos conjugados (Veccia, 2002, pp. 126- 127). Los datos relevados corresponden a las narraciones espontáneas obtenidas a par-

tir de la presentación de las láminas TRO, eliminándose el interrogatorio posterior. Este criterio fue empleado con anterioridad por autores ingleses y argentinos (Coleman, 1983; Elkan, 1988; Frank de Verthelyi, 1983) y facilita el trabajo comparativo ya que elimina el sesgo causado por el estilo propio de cada entrevistador al interrogar.

El sistema de codificación fue **informatizado** facilitando la carga de datos para el análisis.

Los aspectos formales que se comparan en este trabajo son: adecuación al clisé (número de personajes presentes en cada historia); atribución de roles específicos a los personajes; grado de complejidad en la representación de las personas; manifestación de afectos; interacciones de acercamiento-alejamiento de los personajes; presencia-absencia de conflicto; presencia-absencia de desenlace.

Los aspectos de contenido estudiados constituyen los temas de relaciones objetales más frecuentes en la muestra. Para establecer cuáles temas se compararían, se consideraron aquellos que fueran expresados por al menos el 20% de los sujetos.

La comparación se presenta dividida por series (A, B, C) ya que cada una representa estímulos emocionales diversos.

La serie A, de sombreado claro y difuso, busca inducir reacciones infantiles, pasivo-dependientes, necesidades y ansiedades primarias y cómo cada sujeto las enfrenta y maneja.

La serie B con nítidos contrastes blanco-negro, moviliza controles del Yo más maduros.

La serie C que incluye el color texturado, intenta explorar el grado de integración entre el contenido de realidad y las emociones provocadas por la presencia del color en las láminas.

Para establecer diferencias entre los grupos se usó la prueba estadística Chi², continuidad de Yates.

RESULTADOS.

En la Serie A las mujeres asignan significativamente más roles específicos a los personajes que los varones (dif. Sig. <.05). El resto de las variables no presenta diferencias. En cuanto a la complejidad se halló que más de la mitad aproximada de la muestra, sean varones o mujeres, presentan una complejidad baja (varones 57.5%, mujeres 58.5%) en esta serie.

En la Serie B se repite la tendencia diferencial en cuanto a roles asignados (dif. Sig. <.05) y se agrega otro resultado: las mujeres representan a sus personajes con un nivel medio de complejidad (dif. Sig. <.02). En cambio los varones puntúan más significativamente que las mujeres en complejidad nula (<.02) y baja (<.02). El resto de las variables no presenta diferencias.

En la serie C aparecen las mismas diferencias en las categorías señaladas para la serie anterior. Así, las mujeres asignan significativamente más roles específicos a los personajes que los varones (dif. Sig. <.05), y puntúan más que los varones en complejidad media (<.05). Los varones, en cambio, puntúan más significativamente que las mujeres en complejidad nula (<.02).

En relación a la categoría "manifestación de afectos", se halla una tendencia diferencial solamente en la serie C: varones 10%, mujeres 31.7% (p<.05). En las otras series no se hallaron diferencias significativas en esta variable: Serie A: varones 47.5%, mujeres 53.6%/ Serie B: varones 22.5%, mujeres 41.4% (p<.06.)

No se hallaron diferencias significativas en cuanto a la adecuación al clisé, la frecuencia de acercamientos, la presencia o ausencia de conflictos y de desenlaces. Sin embargo deseamos presentar algunos de ellos que por su frecuencia pueden dar lugar a un análisis cualitativo.

Acercamiento en las interacciones: Serie A: varones 82.5%, mujeres 87.8%. Serie B: varones 80%, mujeres 85.3%. Serie C: varones 77.5%, mujeres 80.4%

Presencia de conflicto: Serie A: varones 55%, mujeres 70.7%. Serie B: varones 42.5%, mujeres 58.5%. Serie C: varones 45%, mujeres 41.4%.

Presencia de desenlaces: Serie A: varones 22.5%, mujeres 26.8%. Serie B: varones 27.5%, mujeres 31.7%. Serie C: varones 50%, mujeres 50%.

Al analizar los temas más frecuentes de los relatos comparando las respuestas a cada lámina, se encuentra que las mujeres expresan de modo más frecuente que los varones temas relacionados con la preocupación interpersonal: historias de relaciones conflictivas donde abundan peleas en la pareja o engaños (<.02 en lámina A2, y <.02 en lámina B3); historias donde alguien o algo se opone a una relación amorosa (<.05 en lámina B2); relatos donde se percibe malestar al quedar excluido de los intercambios de una pareja (<.01 en lámina B3); relatos sobre ser excluido o discriminado por parte de un grupo (<.05 en lámina BG).

Los varones, por su parte, expresan de modo más frecuente que las mujeres temas relacionados con: el robo, el secuestro o el asesinato (<.05 en lámina C3); la competencia (<.05 en lámina CG).

Otros temas también frecuentes, aunque no alcancen una diferencia significativa entre los grupos comparados, son: la soledad (lámina A1 y B1), la enfermedad y la muerte (lámina AG y C2), la curiosidad y el control (lámina B3), la pobreza y la marginalidad (lámina C1).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En primer lugar es de destacar que todos los sujetos respondieron a la totalidad de las láminas, adecuándose a lo que es esperable desde el punto de vista perceptual. Todas estas características se relacionan con la "normalidad" de la muestra. Más de la mitad de varones y mujeres expresaron interacciones de acercamiento entre los personajes imaginados, es decir que predominó la búsqueda del contacto sea cual fuere su intención. Esta tendencia parece representar la importancia del intercambio y la socialización en este momento vital del desarrollo.

Ambos sexos plantearon conflictos en sus relatos ante el estímulo observado, y buscaron modos de resolución de los mismos. Los porcentajes son bastante altos y casi parejos. Esto también es esperable y es expresión indirecta de la percepción de una problemática propia que tiende a la búsqueda de resoluciones adecuadas.

Al analizar los contenidos temáticos, vemos que aparecen los mismos temas señalados por autores anteriores como usuales. Estos temas son promovidos por el tipo de reactivo que configura cada lámina.

Hasta aquí hemos planteado aspectos que parecen darse de modo general, sin distinción de género. Analizaremos ahora las diferencias.

Las categorías que han presentado diferencias son: *roles específicos, complejidad y manifestación de afectos.*

La variable "rol" se refiere al papel asignado por el sujeto a los personajes pudiéndose clasificar en *específicos* (familiares, sociales, ocupacionales) *inespecíficos* (descripción genérica o vaga del personaje, ej: persona, tipo, mujer-hombre, etc.) y *deshumanizados* (cosificación o desvitalización del personaje: sombra-momia-maniquí-estatua-espíritu-etc.). Al rol pueden asignársele además una serie de atributos o cualidades que se incluyen en la variable "complejidad", como son el sexo, la edad, la manifestación de afectos. En conjunto ambas variables definen el grado de "personificación" atribuido que ha sido tradicionalmente interpretado en relación a la mayor madurez en las relaciones objetales de los sujetos (Phillipson, 1990; Coleman, op. cit.; Frank de Verthelyi, op.cit.). Desde esta perspectiva podría decirse que las **mujeres adolescentes** evaluadas presentan rasgos de mayor complejización en la representación de su experiencia interpersonal, por lo menos en las edades consideradas y frente a situaciones que incluyan el afecto o los controles yoicos más maduros. En cambio debiera resaltarse que cuando los estímulos pierden estructuración y evocan ansiedades más primitivas y vínculos de dependencia,

mujeres y varones adolescentes tienden a parecerse más en el comportamiento.

Aquí muy bien puede retomarse a la consideración por la edad y el momento vital de los sujetos estudiados en los que los conflictos relativos al duelo por la infancia perdida parecen funcionar como un "universal" más allá de las diferencias por género.

Al observar los resultados en "manifestación de afectos", vemos que la diferencia se da en la Serie C que incluye el color, expresivo de la esfera emocional. Podemos decir, entonces, que son las **mujeres** quienes logran una integración mayor entre los afectos y el contenido ideacional. Esta evidencia contribuye también a la hipótesis de una mayor madurez del Yo en las mujeres.

Si consideramos ahora las temáticas, podemos ver que si bien tanto los varones como las mujeres tienden a buscar acercamientos en las relaciones interpersonales, son ellas las que se hallan más pendientes del intercambio amoroso. Frente a lo complejo del intercambio humano, ellas se detienen más en los detalles de la relación, en las necesidades propias y del otro, expresadas con mayor especificidad y complejidad.

Los varones, en cambio, parecen estar más preocupados por la ganancia de status o poder en las relaciones (Wiggins, citado por Veccia, Cattaneo, Calzada, 2002).

CONCLUSIONES

La aplicación del TRO a una muestra de adolescentes ha permitido, entre otras cosas, conocer las respuestas más comunes o frecuentes en un grupo de adolescentes en contexto escolar.

Tomando los resultados que diferencian a varones y mujeres (mayor especificidad en los roles, mayor complejidad e integración de la expresión emocional y mayor preocupación interpersonal), encontramos que las **mujeres adolescentes** presentan mayor madurez emocional que los varones. Esto les permitiría alcanzar una mayor empatía con los demás.

Es importante señalar antes de concluir algunas limitaciones que fuimos encontrando en esta investigación: se trabajó en un contexto escolar siendo que esta técnica nació del ámbito clínico, por lo tanto, al aplicarla colectivamente pierde gran parte de su sensibilidad y riqueza clínica.

Por otra parte, el análisis ceñido a las categorías amplias del sistema de puntuación aplicado si bien facilita la tarea de investigación, también constituye una limitación a la riqueza cualitativa de las respuestas.

Aún así sería deseable la generación de nuevas investigaciones sobre esta técnica para poder completar sus estudios normativos.

BIBLIOGRAFÍA.

Coleman, J. C. (1983) "La percepción de las relaciones interpersonales durante la adolescencia". En: Frank de Verthelyi, R. (comp.) *Actualizaciones en el Test de Phillipson*. Buenos Aires, Paidós.

Elkan, G. (1988) "Scoring System for the O.R.T." En: *British Journal of Projective Psychology*, 39, 138-153.

Frank de Verthelyi, R.; Celener de Nijamkin, G.; Fernández, N. E. (1983) "Una aproximación normativa al Test de Relaciones Objetales". En Frank de Verthelyi, R. (comp.) *Actualizaciones en el Test de Phillipson*. Buenos Aires, Paidós.

Veccia, T. (2002) "Aplicación del TRO al estudio de las Relaciones Interpersonales en la Adolescencia". En: *El Diagnóstico de la personalidad. Desarrollos actuales y estrategias combinadas*. Buenos Aires, Editorial Lugar.

Veccia, T.; Cattaneo, B. H.; Calzada, J. G. (2002). "Diferencias en la percepción interpersonal entre adolescentes varones y mujeres de distintas posiciones sociales". En *X Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

NOTAS

[1] XI Jornadas de Investigación desarrolladas en julio de 2004

[2] UBACyT Período 2001-2003 "Influencia de la edad, el género y la posición social sobre la percepción de las relaciones interpersonales durante la adolescencia". Directora: Prof. Teresa A. Veccia.

POSTERS

ATRIBUTOS IMPLÍCITOS EN LÍDERES CIVILES Y MILITARES

Becerra, Luciana; Lupano Perugini, María Laura
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se realizó un estudio exploratorio-descriptivo, en el ámbito civil y militar, sobre los atributos esperados en las personas consideradas como líderes efectivos. El trabajo se basa en las respuestas obtenidas en dos muestras de sujetos, una compuesta por 430 personas pertenecientes a la carrera militar y la segunda integrada por 194 personas civiles que ejercen puestos de dirección o mando. Se administró una encuesta donde se solicitaba a los participantes que identifiquen a dos personajes o sujetos que consideren líderes efectivos y marcaran en una lista de 11 atributos, cuáles de éstos eran aplicables a las personas elegidas. En la población militar, son identificados con mayor reiteración personajes político militares, mientras que en la muestra civil se observa una elección más asidua de líderes cercanos (jefes o personas de su ámbito laboral). Los atributos más frecuentemente asociados a un liderazgo efectivo, fueron en ambas muestras, la conducción de los grupos de forma adecuada, la resolución de problemas, la habilidad para anticiparse a las situaciones y la modestia o humildad. Los militares identificaron además la orientación hacia la excelencia como una característica deseable, mientras que los civiles privilegiaron el rasgo "visionario" de los líderes por sobre los otros atributos.

Palabras clave

Liderazgo Atributos Civiles Militares

ABSTRACT

IMPLICIT ATTRIBUTES IN MILITARY AND CIVIL LEADERS

An exploratory-descriptive study was carried out in the military and civil context, about expected attributes in people who are considered as effective leaders. The work is based on the answers obtained in two samples of subjects, one was composed by 430 people belonging to the military career and the other one composed by 194 civil people that exercise positions of direction. A survey was administered where was requested the participants that identify two personages or subjects that consider leaders and they marked in a list of 11 attributes, which of these they were applicable to the chosen people. In the military population, they identified with greater reiteration military political personages, while in the civil sample a more assiduous election of nearby leaders is observed (chief or people of its labor environment). The most often associated attributes to an effective leadership, they were in both samples, the conduction of the groups of adequate form, the resolution of problems, the ability to be anticipated to the situations and the modesty or humility. The soldiers identified besides the orientation toward the excellence as a desirable characteristic, while the civilians privileged the characteristic "visionario" of the leaders above other attributes.

Key words

Leadership Attributes Civil Military

Las teorías implícitas del liderazgo, refieren al estudio de las creencias acerca de cómo los líderes se tienen que comportar para ser considerados tales y que actitudes se espera de ellos (Eden y Leviatan, 1975). El liderazgo es conceptualizado como el resultado de un proceso atributivo, derivado de las percepciones sociales generadas en un contexto particular. (Lord y Maher, 1991). Es decir que una persona se convierte en líder solo si el entorno social lo percibe como tal, para ello es preciso que exista una coincidencia entre las conductas y actitudes que presenta la persona con el prototipo ideal construido por los otros. Se establecen guiones o estereotipos sobre las características esperadas de una persona para que sea considerada líder, y estos modelos funcionan como moduladores de las relaciones entre líder y seguidores (Wofford, Godwin & Wittington, 1998). Existe el supuesto de que estos estereotipos o guiones son altamente idiosincrásicos, por lo que es esperable encontrar diferentes prototipos de líderes en distintos grupos sociales y poblaciones. Las conductas esperadas en un líder militar pueden tornarse desadecuadas en relación a un líder civil, así como las actitudes esperadas en población civil pueden ser poco deseables en el desempeño militar.

El objetivo del trabajo es identificar las características que atribuyen las personas a los sujetos que consideran líderes efectivos, constituyendo así un esquema de representaciones que definen actitudes y conductas esperadas en relación a la percepción del líder.

Dado que el proceso atribucional difiere de acuerdo al contexto, se consideraron para el estudio dos muestras diferentes, una correspondiente al ámbito militar y la segunda perteneciente a población civil. La muestra militar estuvo compuesta por 430 personas, en su mayoría hombres, con un promedio de 22 años, actualmente incorporados a la carrera militar. En la muestra civil, participaron 194 sujetos pertenecientes a diferentes empresas, todos ellos con personal a cargo. El 63% son hombres y el 37% mujeres. La edad promedio es de 41 años, comprendiendo la muestra personas entre 20 y 69 años.

Para la recolección de datos se utilizó, dentro de una batería de evaluación más amplia, una encuesta donde se solicitaba a los participantes que identifiquen a dos personajes o sujetos que consideren líderes efectivos y marcaran en una lista de 11 atributos, cuáles de éstos eran aplicables a las personas elegidas.

Se realizó un análisis exploratorio-descriptivo, focalizando el estudio en la distribución de frecuencias obtenidas en la identificación de atributos de cada una de las muestras.

Los militares parecen identificar con mayor frecuencia personajes político-militares, mientras que los civiles identifican en su mayoría líderes cercanos a su actividad (jefes pertenecientes a su empresa o personas bajo las cuales estuvieron a cargo). En relación a personajes más conocidos por la comunidad en general, los civiles se inclinan a considerar como líderes efectivos a personajes asociados a procesos revolucionarios, religiosos o políticos. En la muestra de militares, las personas señalaron con mayor porcentaje de respuestas al General José de San Martín como un líder efectivo, siguiendo ente los cinco personajes más frecuentemente identificados como líderes, el Sub Tte Estévez (Malvinas), Napoleón Bonaparte, Alejandro Magno y el Cap. Lavella (oficial dentro de la formación militar). En relación a la muestra de civiles, se observa una mayor dispersión de las frecuencias, siendo el líder efecti-

vo con mayor cantidad de respuestas Mahatma Gandhi. Siguen el orden de frecuencias el Gral. Juan Domingo Perón, Carlos Bianchi, el General José de San Martín y Jesucristo.

Los atributos más frecuentemente asociados a un liderazgo efectivo, fueron en ambas muestras, la conducción de los grupos de forma adecuada, la resolución de problemas, la habilidad para anticiparse a las situaciones y la modestia o humildad. Los militares identificaron además la orientación hacia la excelencia como una característica deseable, mientras que los civiles privilegiaron el rasgo "visionario" de los líderes por sobre los otros atributos.

La competencia con los miembros del grupo, ser solitario, liberal, poco expresivo y poco sociable, son los atributos menos frecuentes en los líderes elegidos, tanto en civiles como en militares. Es dable pensar que estas características son contrarias a las actitudes y conductas socialmente esperables en los líderes independientemente del entorno de pertenencia.

BIBLIOGRAFÍA

Castro Solano, A., Casullo, M.M. (2003). Concepciones de militares y argentinos sobre el liderazgo. *Boletín de Psicología*, 78, 63-79

Eden, D. & Leviatan, U. (1975). Implicit leadership theory as a determinant of the factor structure underlying supervisory behavior scales. *Journal of Applied Psychology*, 60, 736-741

Lord, R. & Maher, K. (1991). *Leadership and information processing*. London: Routledge.

Wofford, J., Godwin, V., Wittington, J. (1998). A field study of a cognitive approach to understanding transformational and transaccional leadership. *Leadership Quarterly*, 9 (1), 55-84

LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA PRÁCTICA Y EL LIDERAZGO EFECTIVO

Benatuil, Denise; Castro Solano, Alejandro
CONICET. Argentina

RESUMEN

Introducción: Liderazgo e inteligencia han sido conceptos centrales en el campo de la psicología. El término liderazgo puede ser definido como un proceso natural de influencia que ocurre entre una persona - el líder - y sus seguidores (1). La inteligencia puede ser considerada como la adaptación exitosa al medio ambiente. La persona inteligente es la que capitaliza sus propias fortalezas y compensa sus debilidades (2). La inteligencia práctica se evalúa a través del conocimiento tácito -Know How-. En el presente estudio, por tratarse de una muestra de líderes militares, el mismo está vinculado al liderazgo. Objetivo: Evaluar el conocimiento tácito en líderes militares. Detectar si está relacionado con el rendimiento militar evaluado por oficiales instructores. Muestra: 150 oficiales militares (subtenientes) con un promedio de edad de 24,03 (DE = 1.80). Instrumento: CTLM instrumento diseñado para la evaluación del Conocimiento Tácito del Liderazgo Militar. Calificaciones de oficiales instructores en cuatro áreas correspondientes al rendimiento militar. Procedimiento: Se aplicó el instrumento en forma grupal y voluntaria. El mismo estuvo compuesto por 25 escenarios con formato de respuesta abierta. Metodología: se analizaron las correlaciones entre IP (suma de las respuestas a los escenarios) y los cuatro indicadores que conforman el rendimiento militar.

Palabras clave

Inteligencia práctica Liderazgo

ABSTRACT

THE ASSESSMENT OF PRACTICAL INTELLIGENCE AND EFFECTIVE LEADERSHIP

Introduction: Leadership e intelligence has been central concepts in the field of psychology. The term leadership it can be defined as a natural process of influence that happen between a person - the leader - and his followers (1). Intelligence can be considered like successful adaptation to the environment. An intelligent person is the one that capitalizes its own strengths and compensates his weaknesses (2). Practical intelligence it is evaluated through Tacit knowledge - Know How-. In this study, with a sample of military leaders, tacit knowledge is related with leadership. Objective: Evaluated tacit knowledge in military leaders. Detected if it is related to the military score evaluated by instructional officials. Sample: 150 military officials (second lieutenant) with an average of age of 24.03 (OF = 1.80). Instrument: CTLM instrument designed to evaluate the Tacit knowledge of Military Leadership. Qualifications of official's instructors in four areas corresponding to the military yield. Procedure: applied the instrument in group and voluntary. The CTML was made of 25 scenes with format of open answer. Methodology: analyzed the correlations between IP (sum of 25 scenes answer's) and the four scores of the military yield.

Key words

Practical intelligence Leadership

INTRODUCCIÓN

Liderazgo e inteligencia han sido conceptos centrales en el campo de la psicología.

El término liderazgo puede ser definido como un proceso natural de influencia que ocurre entre una persona - el líder - y sus seguidores. Este proceso se puede explicar por determinadas características y conductas del líder, por percepciones y atribuciones por parte de los seguidores y por el contexto en el cuál ocurre dicho proceso (1). En la actualidad para ser un líder exitoso no basta con tener un elevado CI. Se considera que deben ser características de un buen líder: el carisma, la inteligencia y la inspiración de los seguidores. El liderazgo incluye competencias como la comunicación efectiva, la supervisión, la enseñanza y el consejo, la toma de decisiones, la formación de equipos de trabajo, la competencia técnica y táctica, la capacidad de planificar, la tecnología disponible y la ética profesional.

La inteligencia puede ser considerada como la adaptación exitosa al medio ambiente. La persona inteligente es la que capitaliza sus propias fortalezas y compensa sus debilidades. La teoría de la inteligencia práctica fue creada por Sternberg (2) y es considerada una de las teorías modernas de la inteligencia. La inteligencia práctica (IP), puede definirse como la habilidad para adaptarse, modelar y seleccionar diariamente el entorno (3, 4). Esta teoría se diferencia de las teorías clásicas de la inteligencia, tanto en sus presupuestos básicos como en modo de evaluarla, ya que no utiliza ninguno de los test clásicos (CI, g o habilidades). La inteligencia práctica se evalúa a través del conocimiento tácito -Know How-. Es de naturaleza procedimental, está vinculada a la acción y no es explícita, aunque puede hacerse explícita con intencionalidad y reflexión sobre lo aprendido. Se cree que estas características están relacionadas con su modo tácito de adquisición: a partir de las experiencias personales y con poca intervención de los demás (5). En el presente estudio, por tratarse de una muestra de líderes militares, el mismo está vinculado al liderazgo. Actualmente se sabe que mucho de lo que un líder debe aprender para ser exitoso es conocimiento tácito, aprendido de la experiencia de trabajo, de la observación de otros y de la resolución de situaciones (6). Distintos autores han destacado la importancia del aprendizaje por medio de la experiencia para el logro de un liderazgo efectivo (7).

MÉTODO

Objetivo

- Evaluar el conocimiento tácito en líderes militares.
- Detectar si el Conocimiento Tácito obtenido con el CTML está relacionado con el rendimiento militar evaluado por oficiales instructores.

Muestra

- 150 oficiales militares (subtenientes) con un promedio de edad de 24,03 (DE = 1.80).

Instrumento

- CTLM instrumento diseñado para la evaluación del Conocimiento Tácito del Liderazgo Militar.
- Calificaciones de oficiales instructores en cuatro áreas.

Procedimiento

Se aplicó el instrumento en forma grupal y voluntaria. El mismo estuvo compuesto por 25 escenarios de respuesta abierta con formato de lápiz y papel. Se trata de escenarios vinculados a

temáticas del liderazgo con formato de respuesta abierta. A modo de ejemplo se presentan un escenario

En las maniobras de mitad de año Ud. es jefe de sección, está solo, no tiene quien lo reemplace en caso de necesidad. Decide elegir un subalterno para que ocupe su lugar si fuera necesario. Sabe que ninguno tiene los conocimientos para reemplazarlo, por ello es importante que la persona elegida esté interesada en aprender. Tiene un grupo grande con cadetes con diferentes características. ¿Qué características prioriza para elegir al cadete que lo reemplazaría?

El rendimiento militar fue tomado de los registros computarizados que posee la institución, los mismos se obtienen del promedio de calificaciones que obtuvieron los alumnos al finalizar cada uno de los cuatro años de su formación militar. Esta valoración comprende cuatro áreas Mando, Adiestramiento, Personalidad militar y Teoría militar.

RESULTADOS

Este análisis tuvo como objetivo detectar si el Conocimiento Tácito está relacionado con el rendimiento militar evaluado por oficiales instructores. Este último es un criterio externo y permite predecir el rendimiento efectivo, en este caso el *rendimiento militar*. Se hipotizaron correlaciones entre el *CTML* y las puntuaciones que cada subteniente obtuvo al finalizar su entrenamiento militar en *competencia en el mando* (manejo de procedimientos para liderar pequeños grupos), *adiestramiento* (aplicación práctica de la teoría militar en situaciones de combate simuladas) y *personalidad militar* (características esperadas de un líder militar) y rendimiento militar *teórico*, el mismo tiene una modalidad de evaluación idéntica al área académica (ausencia de componentes tácitos).

En la tabla 1, podemos apreciar correlaciones significativas para todas medidas de rendimiento militar.

Correlaciones entre Conocimiento Tácito y Rendimiento Militar.

Rendimiento Militar	Correlación entre Conocimiento Tácito y rendimiento militar
Mando	0.16*
Adiestramiento	0.23**
Personalidad Militar	0.18*
Teórico	0.17**
Rendimiento Militar total	0.22**

* $p < 0.01$

** $p < 0.05$

CONCLUSIONES

El rendimiento en conocimiento tácito está relacionado con la aplicación práctica de conocimientos militares (adiestramiento). Las relaciones entre conocimiento tácito y las diferentes áreas del rendimiento militar son significativas. Es llamativo que aparezcan relaciones significativas con el área de Teoría militar, ya que esta es la única que no tiene características tácitas.

El propósito de estas investigaciones es obtener un predictor (IP) del rendimiento militar futuro (liderazgo) superior a las pruebas que se utilizan en la actualidad para poder discriminar aquellos sujetos con alto potencial para liderar en situaciones reales e inestructuradas, tales como las que se presentan en la vida cotidiana.

En el estudio presentado se han utilizado situaciones simuladas, criterios de rendimiento militar basados en la opinión de otros oficiales y jóvenes egresados con poca experiencia en el liderazgo en situaciones reales. Futuros estudios deberán estudiar la relación entre conocimiento tácito del liderazgo y el mando efectivo en situaciones reales de la vida profesional.

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

- (1) Antonakis J., Cianciolo A., Sternberg R. (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- (2) Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Piados
- (3) Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M. y Horvath, (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50 (11), 912-927.
- (4) Wagner, R. (1987). Tacit knowledge in everyday intelligent behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (6), 1236-1247.
- (5) Sternberg, R., Nokes, C., Geissler, P., Prince, R., Okatcha, F., Bundy, D. y Grigorenko, E. (2001). The relationship between academic and practical intelligence: a case study in Kenya. *Intelligence* (29) 401-418.
- (6) Yukl, G.A. (1998). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- (7) Lindsey, E; Homes, V & Mc Call, M. (1987). *Key events in executive lives*. Technical Report # 32. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership

LA CAPACIDAD DE PERDONAR. UN ESTUDIO CON ADOLESCENTES Y ADULTOS JÓVENES

Brizzio, Analía; Carreras, María Alejandra; Mele, Silvia Viviana
Universidad de Buenos Aires. CONICET

RESUMEN

Este trabajo forma parte del proyecto UBACyT 2004-2007 "Compromiso ético, fortalezas humanas y desafíos contextuales específicos: desarrollo de técnicas para evaluar algunas propuestas de la Psicología Salugénica o Positiva". Se presentan los resultados parciales del estudio realizado con adolescentes y adultos jóvenes de 13 a 24 años, residentes en Ciudad de Buenos Aires y Conurbano. Se administró la Escala sobre Capacidad de Perdonar -CAPER- (Casullo, 2005), analizando solamente las respuestas brindadas por los sujetos a las preguntas sobre su nivel de religiosidad, la importancia que le asignan a poder perdonar, así como las razones que justifican esa respuesta. Los resultados de los análisis realizados, indican que no se encontraron diferencias significativas en la importancia que los sujetos asignan al poder perdonar, según la edad y el sexo de los evaluados. La mayor proporción de sujetos consideró importante poder perdonar. Se agrupan las respuestas a la pregunta abierta sobre por qué es importante perdonar según el uso de algunas palabras "clave", el sentido dado a las frases y los conceptos a los que se orientaban.

Palabras clave

Perdonar Religiosidad Adolescentes Jóvenes

ABSTRACT

FORGIVENESS. UN STUDY WITH ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS

this work comprises of the UBACyT project 2004-2007 "Ethical Commitment, human strengths and specific contextual challenges: development of techniques to evaluate some proposals of Psychology Saluthogenic or Positiva". The partial results of the study made with adolescents and young adults of 13 to 24 years, residents in City of Buenos Aires and Conurbano appear. The Scale was administered on Capacity to forgive -CAPER- (Casullo, 2005), only analyzing the answers offered by the subjects to the questions on its level of religiosidad, the importance that assign being able to forgive, as well as the reasons that justify that answer. The results of the made analyses, indicate that significant differences in the importance were not that the subjects assign to the power to forgive, according to the age and the sex of the evaluated ones. The greater proportion of subjects considered important to be able to forgive. The answers to the question opened on why it is important to forgive according to the use of some words "key", the sense given to the phrases and the concepts are grouped to which they were oriented.

Key words

Forgive Religiousness Adolescents Young

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia gran cantidad de literatura describe los beneficios del perdón para la salud psíquica y el bienestar psicológico. Se concibe que el perdón involucra, en parte, la liberación de pensamientos y afectos negativos hacia el ofensor (Thoresen, Harris & Luskin, 2000). El constructo perdón integra el conjunto de fortalezas que analiza la Psicología Positiva (Peterson & Seligman, 2004).

López y Snyder (2003) definen el perdonar como un proceso que involucra una transgresión donde el vínculo del sujeto con el transgresor, la transgresión y sus secuelas se transforma de negativo a neutro o positivo. La fuente de la transgresión y, por lo tanto, el objeto del perdón, puede ser el propio sujeto, otros sujetos o una situación percibida como fuera del control personal. La capacidad de perdonar es intrapersonal; el objeto del perdón es el self, una situación determinada u otras personas. McCullough, Pargament & Thoresen (2000) sugieren que el poder perdonar refleja cambios prosociales en las motivaciones intra e interpersonales.

Este estudio pretende describir cómo los adolescentes y adultos jóvenes de la muestra conciben al perdón y si reviste alguna importancia para los mismos.

OBJETIVOS

1. Determinar si existen diferencias significativas en la descripción que refieren los sujetos acerca de la importancia de poder perdonar, según sexo y edad.
2. Establecer si existen diferencias significativas en la importancia que los sujetos evaluados asignan al poder perdonar, según la religiosidad referida por los mismos.
3. Describir las respuestas frente a la pregunta *¿por qué es importante perdonar?*, según sexo y edad.

MÉTODO

1. Diseño: descriptivo
2. Muestra Intencional: adolescentes y adultos jóvenes de 13 a 24 años, residentes en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano (N=860). Participación anónima y voluntaria. La muestra está compuesta por el 49% de varones y el 51% de mujeres. La media de edad es de 18 años (sd.= 3,30). El 48% de las mujeres se definieron como 'muy' o 'algo religiosas' mientras que el 36% de los varones se percibió de esta manera. El 50% de los adolescentes de 13 a 15 años se caracterizaron como 'muy' o 'algo religiosos', mientras que se incluyeron en esta categoría un 40% de los adolescentes de 16 a 19 años y un 36% de los jóvenes de 20 a 24 años.

INSTRUMENTOS

La escala CAPER (Adaptación Casullo, 2004) está integrada por 20 ítems que evalúan la predisposición de un sujeto para perdonar.

Se obtiene un puntaje total y 4 subescalas: self, otros, la situación, creencias que determinan perdonar. Asimismo, cuenta con tres

preguntas adicionales: a) nivel de religiosidad autopercebido por la persona (muy, algo, poco o nada religiosa); b) ¿es importante poder perdonar? (Si o No); c) en caso de respuesta afirmativa a la pregunta anterior ¿Por qué es importante perdonar?

RESULTADOS

No se hallaron diferencias en la importancia de poder perdonar referida por los sujetos, según las variables sexo y edad.

El mayor porcentaje de los sujetos de la muestra (95%) consideraron importante poder perdonar, sin embargo esta determinación no se vió influenciada por el nivel de religiosidad reconocido por los sujetos.

La razón que aparece con mayor frecuencia en toda la muestra frente a la pregunta sobre por qué es importante perdonar es la referida a que *'todos nos equivocamos y merecemos una segunda oportunidad'*. Las mujeres de la muestra afirmaron con mayor frecuencia que es importante perdonar para *'vivir bien con uno mismo, en paz, con tranquilidad'*. La mayor proporción de varones de la muestra justificaron la importancia de perdonar en *'intentar conseguir una mejor convivencia con los demás'*.

BIBLIOGRAFÍA

Casullo, M.M. (2005), La capacidad para perdonar desde una perspectiva psicológica. *Revista de Psicología* de la PUCP, Vol. XXIII, 1, pp. 40-63.

Casullo, M.M.; Morandi, P. & Donati, F. (2006), Síntomas psicopatológicos, predisposición a perdonar y religiosidad en estudiantes universitarios. *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología UBA, Vol. XIII (en prensa).

Lopez S. J. & Snyder C. R. (2003). *Positive psychological assessment : a handbook of models and measures*. Washington, DC : American Psychological Association

Peterson, C. & Seligman, M. P. (2004). *Character strengths and virtues: A Handbook and > Washington DC: American psychological Association.*

Thoresen, C. E.; Harris, A. H. S. & Luskin, F. (2000) *Forgiveness and Health: An unanswered question (Perdón y Salud. Una pregunta sin responder)*. En M. McCullough, K. I.; Pargament; C. E.; Thoresen, C. (2000). *Forgiveness: Theory, Research and Practice*, New York: The Guilford Press.

EVALUACIÓN DE LOS ESTILOS DE APEGO EN ADOLESCENTES Y SU RELACIÓN CON LOS SÍNTOMAS PSICOPATOLÓGICOS

Carreras María Alejandra; Brizzio Analía; Casullo Maria Martina; Saavedra Elena
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar los resultados obtenidos en un estudio realizado sobre los diferentes Estilos de Apego y su posible relación con síntomas psicopatológicos en adolescentes escolarizados, residentes en la ciudad de Buenos Aires (N=230). Se utilizó el Inventario de Apego con padres (IPPA, Armsden y Greenberg, 1987) y el listado de síntomas SCL-90-R (Derogatis, 1994) para evaluar síntomas psicopatológicos. Los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas según la variable sociodemográfica sexo, a favor de los varones de la muestra. No se encontraron diferencias significativas según la variable sociodemográfica edad. Se encontraron asociaciones positivas, estadísticamente significativas, entre el Estilo de Apego Ansioso y Sensitividad Interpersonal, Depresión y Ansiedad. El Estilo de Apego Evitativo se asoció significativamente con Psicoticismo, Depresión y Sensitividad Interpersonal. Ambos estilos correlacionaron significativamente con la mayor presencia de síntomas psicopatológicos. Las asociaciones fueron negativas entre el Estilo de Apego seguro y cada uno de los síntomas psicopatológicos evaluados.

Palabras clave

Apego Síntomas psicopatológicos Adolescentes

ABSTRACT

EVALUATION OF THE STYLES OF ATTACHMENT IN ADOLESCENTS AND THEIR RELATION WITH PSYCHOPATHOLOGIC SYMPTOMS

The present work must as objective present the results obtained in a study made on the different Styles from Attachment and their possible relation with psychopathologic symptoms in adolescents, resident in the city of Buenos Aires (N=230). It was used the Inventory of Attachment with parents (IPPA, Armsden and Greenberg, 1987) and the listing of symptoms SCL-90-R (Derogatis, 1994) to evaluate psychopathology symptoms. The results indicate that statistically significant differences exist according to the variable sex, in favor of the men of the sample. Significant differences were not according to the variable age. Were positive associations, statistically significant, between the Style of Attachment Anxiety and Depression and Anxiety. The Style of Avoid Attachment was associated significantly with Psychoticism and Depression. Both styles correlated significantly with the greater presence of psychopathology symptoms. The associations were negative between the Style of safe Attachment and each one of the evaluated psychopathologic symptoms.

Key words

Attachment Psychopathologic symptoms Adolescents

INTRODUCCIÓN

La teoría del Apego tal como fue propuesta por John Bowlby (1969, 1973, 1980), es una teoría sistémica acerca de la organización, función y el desarrollo de la conducta de protección en los seres humanos.

La noción de Apego se refiere al proceso por el cual, a través de las experiencias tempranas, se establecen vínculos entre el infante y su cuidador que brindan seguridad y protección. Estas experiencias son internalizadas y dan lugar a modelos o prototipos de comportamiento psicosocial. (Casullo y Fernández Liporace, 2005).

Un punto central en la teoría del apego es el concepto de *Modelos Operativos Internos*. Este término es utilizado para indicar todas las representaciones acerca del mundo y del ser humano en él, construidas a lo largo de la experiencia, incluyendo personas, lugares, ideas, pautas culturales, estructuras sociales, etc.

Los modelos operativos de uno mismo y de los otros se forman en el transcurso de acontecimientos importantes con respecto al apego y reflejan el resultado que han tenido las comunicaciones de demanda de cuidados por parte del individuo.

Estos modelos comienzan a formarse en los primeros meses de la vida. Sin embargo, continúan siendo interpretados y remodelados a lo largo de todo el ciclo vital. La importancia de los primeros modelos reside en que determinan la forma en la que el niño experimenta después el mundo.

El estudio de las formas específicas de la calidad del apego fue llevado a cabo por Ainsworth y sus colaboradores (Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978).

Desde esta línea de trabajo estudios posteriores (Hazan y Shaver, 1987; Vivona, 2000; Casullo, Fernández Liporace, 2005) han reconocido tres dimensiones de Apego :

APEGO SEGURO: Representan sentimientos de autoconfianza, habilidades sociales, personas que demuestran capacidad e interés en establecer y mantener relaciones afectivas cercanas. Se encuentran satisfechos y estables en las relaciones afectivas a largo plazo.

APEGO TEMEROSO EVITATIVO: Es un estilo de relacionarse en el cual se otorga importancia a la realización personal y la auto-confianza a costa de perder la intimidad con otros. Defensivamente, se desvaloriza la importancia de los vínculos afectivos. Los individuos que sostienen este tipo de Apego desean intimar con otros pero desconfían de los demás, por lo que evitan involucrarse sentimentalmente. Son muy dependientes y temen ser rechazados.

APEGO ANSIOSO: Este Estilo de relacionarse se caracteriza por la preocupación permanente por el abandono y el castigo. Las relaciones personales son efímeras y con escaso compromiso afectivo durante su duración.

Objetivos:

1) Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en los diferentes Estilos de Apego evaluados, según la variable sociodemográfica sexo;

- 2) Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en los diferentes Estilos de Apego, según la variable sociodemográfica edad;
- 3) Establecer la correlación posible entre los diferentes Estilos de Apego y la presencia de síntomas psicopatológicos.

MÉTODO:

Diseño: descriptivo-correlacional;

Muestra: intencional.

N= 230 (48% masculino, 52% femenino); Rango de edad: 13 a 18 años

Instrumentos para la obtención de datos:

Inventario de Apego con padres (IPPA, Armsden y Greenberg, 1987)

Listado de síntomas SCL-90-R (Adaptación Casullo, 1998 de Derogatis, 1994)

RESULTADOS:

1) Existen diferencias estadísticamente significativas en el Estilo de Apego Seguro, según la variable sexo, a favor de los varones de la muestra.

2) No existen diferencias significativas en los diferentes Estilos de Apego, según la variable edad.

3) Existen asociaciones estadísticamente significativas entre el Estilo de Apego Ansioso y Sensitividad Interpersonal, Depresión y Ansiedad. El Estilo de Apego Evitativo se asoció significativamente con Psicoticismo, Depresión y Sensitividad Interpersonal. Ambos estilos correlacionaron significativamente con la mayor presencia de síntomas psicopatológicos.

Las asociaciones fueron negativas entre el Estilo de Apego seguro y cada uno de los síntomas psicopatológicos evaluados.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Armsden, G. C. Y Greenberg, M. T. (1987). *The Inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationships to psychological well-being in adolescence*. Journal of Youth Adolescence, 16, 427-453.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires : Paidós
- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M.M. (1998). *El listado de síntomas SCL-90-R de Derogatis*. Departamento de publicaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Casullo, M. M., Fernández Liporace, M. (2004). *Los estilos de apego. Teoría y medición*. Buenos Aires: JVE.
- Derogatis, L. (1994). *SCL-90-R. Symptom Checklist-90-R. Administration, Scoring and Procedures Manual*. Minneapolis: National Computer System.
- Hazan, C. y Shaver, P. R. (1987). *Romantic love conceptualized as an attachment process*. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 511-524.
- Vivona, J. (2000). *Parental attachment > Journal of Counseling Psychology*, 47, 316-329.

CAPACIDAD DE PERDONAR Y SÍNTOMAS PSICOPATOLÓGICOS

Casullo, María Martina; Mele, Silvia Viviana; Morandi, Paola
CONICET - Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Presentamos los datos obtenidos a partir de la administración de la Escala sobre Capacidad de Perdonar (Casullo, 2004) y el listado de Síntomas SCL-90-R (Derogatis, 1994) a una muestra de estudiantes universitarios (N=419), que concurren al Servicio de Psicología de la Dirección de Salud de la Universidad de Buenos Aires. Se analizaron diferencias y correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de estas dos pruebas y las variables sociodemográficas sexo y edad.

Palabras clave

Perdonar Síntomas Estudiantes Universitarios

ABSTRACT

CAPACITY TO FORGIVE AND PSYCHOPATHOLOGICAL SYMPTOMS

We present data gathered administering the Capacity to Forgive Scale (Casullo, 2004) and the Symptoms Checklist-90-R (Derogatis, 1994) to a sample of university students (N: 419) who attended the Psychological Service at the University of Buenos Aires Health Center. Differences and correlations statistically significant between dimensions assessed by those scales and socio-demographic variables (sex and age) are analyzed.

Key words

Forgive Symptoms University Students

INTRODUCCIÓN:

El listado de Síntomas SCL-90-R diseñado por Derogatis en 1994 y adaptado por Casullo en 1998, evalúa patrones de síntomas que el sujeto (de 13 a 65 años) vivenció en la última semana, puede utilizarse tanto en tareas epidemiológicas, comunitarias y de diagnóstico clínico individual. Está integrado por 90 ítems que se responden en base a una escala tipo Likert de 0 a 4, con cinco opciones: nunca, muy poco, poco, bastante, mucho. La evaluación se realiza a través de 9 dimensiones, definidas sobre la base de criterios clínicos, racionales y empíricos: Somatizaciones, Obsesiones y compulsiones, Sensitividad interpersonal, Depresión, Ansiedad, Hostilidad, Ansiedad fóbica, Ideación paranoide, Psicoticismo. Además se utilizan 7 ítems adicionales, que no se incorporan a dichas dimensiones pero que tienen relevancia clínica y 3 índices globales que completan la evaluación.

Estudios ya publicados (Casullo, Castro Solano, 1999; Casullo, 2004) informan acerca de la validez y confiabilidad de la técnica en estudios argentinos realizados.

Para el diseño de la Escala CAPER se tomó como referencia la técnica desarrollada por Hargrave y Sells (1997). Evalúa cuatro dimensiones, el sí mismo (self), los otros, la situación y las creencias (poder superior, destino) que se supone integran o componen la capacidad para poder perdonar. Está integrada por 20 ítems, con cuatro opciones de respuesta: Casi siempre falso para mí, A veces falso para mí, A veces verdadero para mí, Casi siempre verdadero para mí.

La capacidad de perdonar es intrapersonal. El objeto del perdón puede ser el Self (sí mismo), una situación determinada u otras personas. El poder perdonar no excluye la posibilidad de reclamar justicia, en la medida en la que la motivación de tal reclamo no sea simplemente venganza. Los sentimientos de venganza revelan un apego negativo y la incapacidad de perdonar.

Se sigue trabajando con esta técnica en el marco del proyecto UBACyT en curso.

OBJETIVOS:

1. Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la Escala CAPER según las variables sexo y edad.
2. Establecer si existen diferencias estadísticamente significativas en la presencia de sintomatología psicopatológica según estas mismas variables.
3. Determinar si existen correlaciones entre la presencia de sintomatología psicopatológica, las dimensiones de la Escala CAPER, sexo y edad.

MÉTODO:

1. **Diseño:** descriptivo-correlacional
2. **Unidad de análisis:** estudiantes universitarios que concurren al Servicio de Psicología de la Dirección de Salud de la Universidad de Buenos Aires.
3. **Muestra:** Intencional. N:419. Sexo: Masculino= 50%; Femenino= 50%. Edad : X= 23 años ; sd.= 4,90; rango= 18 a 56 años).
4. **Instrumentos para la obtención de datos:** Escala CAPER (Casullo, 2004) ya descripta en el párrafo anterior.
Listado de Síntomas SCL-90-R (Derogatis, 1994) también descripta en el párrafo anterior.

En ambas pruebas se incluyeron preguntas sobre datos socio-demográficos.

RESULTADOS:

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0,01$) en tres dimensiones del SCL-90-R: ideación paranoide, más elevada en los varones, y depresión y somatizaciones más altas en las mujeres. En cuanto a los grupos de edades, los dos integrados por estudiantes más jóvenes (18 a 20 y 21 a 22 años), reconocen mayor presencia de síntomas psicopatológicos.

Para la Escala CAPER, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas según sexo; sí las hubo según edad: los mayores de 22 años dan más alto en las dimensiones Self, Otros y Situación, y los de la franja de 21 a 22 años en Creencias.

Se encontraron correlaciones negativas y bajas entre las subescalas Self, Otros y Situación de la Escala CAPER con las dimensiones del Listado SCL-90-R; en cambio las Creencias tienen correlación positiva y baja con dichas dimensiones.

BIBLIOGRAFÍA:

Casullo, M. M., & Castro Solano, A. (1999). Síntomas psicopatológicos en estudiantes adolescentes argentinos. Aportaciones del SCL-90-R. Facultad de Psicología. UBA. *Anuario de Investigaciones*, 7, 147-157.

Casullo, M. M. (2004). Síntomas psicopatológicos en adultos urbanos. *Psicología y Ciencia Social*, 6, (1), 49-57.

Casullo, M. M. (2005). La capacidad para perdonar desde una perspectiva psicológica. *Revista de Psicología*. 23, (1), 39-64.

Derogatis, L. R. (1994). *SCL-90- R*. Adaptación castellana de la técnica. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. *MANUAL*. Minnesota: National Computer Systems.

Hargrave, T.D., y Sells, J.N. (1997). The development of a forgiveness scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 23, 41-63.

ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE LA SABIDURÍA EN ADULTOS DE BUENOS AIRES

Casullo, María Martina; Fernández Liporace, María Mercedes
Universidad de Buenos Aires. CONICET

RESUMEN

Se presentan resultados parciales de una investigación sobre el constructo Sabiduría, uno de los conceptos centrales de la Psicología Positiva. Se analizan las respuestas brindadas por 1100 sujetos adultos de 30 a 59 años (edad= 44.89; d.t.= 7.74; 55% de varones, 45% de mujeres), residentes en la Ciudad de Buenos Aires, Conurbano y Provincia de Buenos Aires; las mismas se refieren a las características que los sujetos consideran más apropiadas para caracterizar a una persona sabia. Prácticamente no se verifican diferencias significativas según sexo pero sí según edad, hallazgo que abonaría la hipótesis acerca de la estabilización de esta variable durante la adultez madura.

Palabras clave

Sabiduría Adultez

ABSTRACT

DESCRIPTIVE STUDY ABOUT WISDOM IN ADULTS FROM BUENOS AIRES

Partial results from a research about Wisdom are presented. This is a capital concept into the Positive Psychology. Answers given by 1100 adults from 30 to 59 years old (age= 44.89; s. d.= 7.74; 55% males, 45% females), who live in Buenos Aires city, its suburbs and Buenos Aires State, described notes associated with a wise person. Significant differences by sex are practically absent, but differences by age were verified, favouring the evolutive hypothesis during this life period (mature adulthood).

Key words

Wisdom Adulthood

La *Sabiduría* es un constructo de interés en el campo de la Psicología Positiva, enfoque interesado en el análisis de las fortalezas yoicas. Parece existir consenso en cuanto a considerar que es una forma especial de procesamiento cognitivo, es una virtud o un valor socialmente esperable y también es una condición de la personalidad humana. En tanto proceso cognitivo, se la diferencia de la inteligencia y la creatividad aunque pueden compartir algunas características. Supone una competencia general, una experiencia basada en el conocimiento pragmático y, a la vez, requiere de habilidades meta/análíticas, reflexivas y evaluativas (Holliday & Chandler, 1986). Sin embargo, al estudiar este constructo no sólo se toman en cuenta los procesos cognitivos, ya que supone, también, un tipo de conocimiento que intenta comprender las consecuencias últimas de los hechos de una manera holística y sistemática en sus aspectos morales, optimizando el bienestar de la comunidad (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1990). La sabiduría implica, entonces, empatía, inteligencia y capacidad para el análisis y la reflexión.

El ingreso a la adultez madura supone dejar de lado idealizaciones abstractas y reafirmar la importancia de lo orgánico, lo figurativo y lo mítico. El desarrollo adulto maduro implica una reestructuración profunda de las estrategias de afrontamiento y los mecanismos de defensa, debilitándose el rechazo, las proyecciones, la hostilidad y aumentando el uso de la sublimación, represión y el sentido del humor. Así, la sabiduría surge asociada con una reestructuración de las operaciones intelectuales, integrando los aspectos emocionales, éticos, expresivos y míticos. No puede ser reducida a una teoría cognitiva en términos de ser un experto para algo específico sino que, por el contrario, alude a un tipo de saber que integra y organiza aspectos diversos; implica comprensiones de tipo éticas y morales, entender las emociones propias y diferenciarlas de las de los demás, buscando validaciones objetivas con significación subjetiva. No todas las personas logran ser sabias sino quienes disponen de condiciones que faciliten su desarrollo: un ethos familiar y cultural específico que posibilite el acceso a temas mitológicos, una actitud abierta hacia el mundo de la imaginación, respeto hacia la individualidad (Labouvie-Vief, 1990). Investigaciones llevadas a cabo revelan que alcanza su consolidación durante las cuarta o quinta décadas del ciclo vital personal aunque comienza a estructurarse en la juventud o adultez joven. Supone un tipo de conocimiento procesual y fáctico que hace posible formular juicios acerca de *las pragmáticas fundamentales de la vida* (Baltes & Smith, 1990).

El desarrollo y logro de sabiduría personal depende de factores generales - eficacia cognitiva, personal y social -, específicos - experiencias vitales concretas, prácticas organizadas de algún tipo de actividad y una disposición motivacional - y modificadores - posibilidades educativas, estatus profesional u ocupacional, experiencias de liderazgo y vinculación con mentores o figuras modeladoras y ejemplificadas - (Sternberg, 1990).

El objetivo de este trabajo consiste en describir las características que 1100 sujetos adultos de 30 a 59 años (edad= 44.89; d.t.= 7.74; 55% de varones, 45% de mujeres), residentes en la Ciudad de Buenos Aires, Conurbano y Provincia de Buenos Aires utilizan para caracterizar a una persona sabia.

Los resultados indican que las características más elegidas por todos los integrantes de la muestra fueron *aprender de las*

demás personas y tener conciencia de los propios límites (87%, respectivamente), reconocer los errores propios (85%), razonar con claridad, entender y aceptar las diferencias de ideas y valores, pensar antes de hablar o hacer y reconocer que se ignoran muchas cosas (82%). En cuanto a las preferencias expresadas por cada sexo, sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el ítem *saber aconsejar a otras personas*, que fue elegido mayoritariamente por las mujeres ($\chi^2= 13.472$, 2gl; $p<.01$); en relación a las diferencias según edad, segmentando esta variable en dos categorías (adultos medios: 30 a 44 años; adultos maduros: 45 a 59 años), se halló que una mayor cantidad de adultos maduros elegían los atributos *resolver problemas*, *diferenciar lo correcto de lo incorrecto*, *animarse a decir la verdad*, *tener fe en lo que se hace*, *preocuparse por el bienestar de la gente*, *ser una persona discreta*, *ser educado*, *reconocer que se ignoran muchas cosas* y *tener conciencia de los propios límites*, en tanto que *manejar con eficiencia las rutinas diarias*, *buscar información actualizada/ necesaria*, *sentir dolor ante las desgracias* y *ser sociable* fueron las características menos identificadas con una persona sabia por los adultos medios ($p<.01$). Así, parecen hallarse más diferencias según el paso de la edad y no según el sexo, cuestión que reforzaría la hipótesis sobre la estabilización de esta variable durante la adultez madura.

BIBLIOGRAFÍA

- Baltes, P. B. & Smith, J. (1990). Toward a Psychology of wisdom and its ontogenesis. En R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins and development*. (cap. 5). NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1990). En R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins and development*. (cap. 3). NY: Cambridge University Press.
- Holliday, S. G. & Chandler, M. J. (1986). *Wisdom: explorations in human competences*. Suiza: Karger.
- Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as integrated thought: historical and developmental perspectives. En R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins and development*. (cap. 4). NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1990). *Wisdom. Its nature, origins and development*. NY: Cambridge University Press.

LA PRECARIEDAD LABORAL EN JÓVENES Y SU RELACIÓN CON EL CONSUMO DE SUSTANCIAS. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA BATERÍA DE INSTRUMENTOS

Cuenya, Lucas
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar las modificaciones realizadas a una batería de pruebas a partir de su aplicación a una muestra piloto en el marco del proyecto de investigación "El impacto de la precariedad laboral sobre el consumo de sustancias en jóvenes: la importancia de las variables moderadoras" (UBACyT, Beca Estímulo 2006-2007). Los estudios socio-laborales llevados a cabo en nuestro país en los últimos años muestran que gran parte de nuestra población se halla en condiciones de precariedad laboral, siendo principalmente los jóvenes los más afectados. Este hecho configura una situación de vulnerabilidad psico-social que puede operar como factor de riesgo para el abuso de sustancias psicoactivas. Para esto se han realizado ajustes a una batería de instrumentos con el propósito de obtener información relevante y confiable sobre aquellos aspectos de las condiciones de trabajo asociados a un aumento en la probabilidad de consumo de sustancias, considerando dicha información fundamental para la planificación e implementación de estrategias de prevención e intervención.

Palabras clave

Instrumentos Uso de sustancias

ABSTRACT

THE WORKING PRECARIOUSNESS IN YOUNG PEOPLE AND ITS RELATION WITH THE SUBSTANCE CONSUMPTION. TOWARDS THE CONSTRUCTION OF A SET OF INSTRUMENTS

The purpose of this work is to present the modifications that have been done to a set of instruments after their application on a pilot sample in the context of the research project "The impact of the working precariousness on the substance consumption in young populations: the importance of the moderating variables" (UBACyT, Beca Estímulo 2006-2007). The socio-laboral researches that have been done in our country during the last few years show that a large part of our population is working under precarious conditions, and young people are the most affected. This fact outlines a situation of psycho-social vulnerability that could function as a risk factor for the abuse of psychoactive substances. For this we have done some adjustments to a set of instruments with the purpose of having enhanced and trusty information about the working conditions associated to an increasing probability of substance abuse, considering this information as fundamental for the planning and implementation of prevention and intervention strategies.

Key words

Instruments Substance use

INTRODUCCIÓN

Nuestro país atraviesa en la actualidad una crisis laboral que tiene entre sus rasgos distintivos una precarización creciente de las condiciones de trabajo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) para Octubre de 2002 el 44,2% de los asalariados no contaba con aportes jubilatorios, trepando para Octubre del 2005 a un 47,2% (Clarín, 08-10-2005). La precariedad laboral suele ser definida como las condiciones que se presentan en aquellos empleos que carecen de protección de la legislación laboral, y/o que poseen un contrato por tiempo determinado (Lindenboim, Serino, y González, 2000). Entre las características de esta crisis se destaca la creciente imposibilidad de incluir a las nuevas generaciones en el mercado laboral (Livszyc, 2003). En el segundo semestre de 2004, de la población de desocupados, el 26,9% correspondía a jóvenes de entre 20 y 24 años (La Nación, 4-09-2005). Por otro lado, un estudio epidemiológico realizado en nuestro país por la Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (Sedronar, 1999) indica que la prevalencia del consumo de tabaco llegaba al 44,22%, un 82,99% en el caso del alcohol y un 2,15% para el consumo ilícito de medicamentos, presentando el mayor consumo la franja etaria de 18 a 24 años (Miguez, 2003). De los datos previamente expuestos, se constata que en la actualidad existe una confluencia tanto de altos índices de precariedad laboral como de una elevada prevalencia de consumo de sustancias en jóvenes. Dadas las condiciones socio-laborales actuales es fundamental contar con información sobre las relaciones existentes entre la precariedad laboral y el abuso de sustancias psicoactivas en jóvenes, explorando a su vez el rol modulador que las características de personalidad y el soporte social cobran en dicha relación. El objetivo del trabajo es presentar los instrumentos de medición y las modificaciones realizadas a los mismos a partir de su aplicación a una muestra piloto.

METODOLOGÍA

Participantes: Se contó con la colaboración voluntaria y anónima de 20 jóvenes de ambos sexos residentes en la Ciudad de Buenos Aires.

Instrumentos y Modificaciones Realizadas:

- *Cuestionario de datos socio-demográficos y socio-laboral* (construido ad-hoc para la presente investigación). Objetivo: caracterizar la muestra en función de aspectos socio-demográficos y ocupacionales.

- *Inventario de malestar percibido en la inestabilidad laboral (IMPIL, Leibovich y Schufer, 2003)*. Se ha generado una versión abreviada del mismo en función de la frecuencia de respuestas de los sujetos.

- *Inventario de Estrés Ocupacional (OSI, de Osipow y Spokane, 1987; adaptación: Schmidt, Leibovich y cols., 2003)*. Se ha utilizado la escala Cuestionario de Tensión Personal (PSQ) y la subescala Soporte Social (SS) de la escala Cuestionario de Recursos Personales (PRQ).

- *Cuestionario revisado de Personalidad de Eysenck (EPQ-R, Eysenck y Barret, 1985; adaptación lingüística: Schmidt, Casella, Firpo, Vion, De Costa Oliván, 2005)*. Se continúa trabajando en

la adaptación lingüística y conceptual del EPQ-R.

- *Cuestionario de Consumo de drogas* de Schmidt, Messoulam, Abal y Molina (2003). Realizado sobre la base de encuestas utilizadas en estudios epidemiológicos (OMS, 2000). Se ha confeccionado un cuestionario para recolectar datos relativos a la frecuencia de consumo de sustancias psicoactivas, para lo cual se ha diseñado una versión abreviada del mismo.

En el futuro inmediato, se aplicará la batería definitiva a un grupo de 200 jóvenes de entre 18 y 24 años de ambos sexos residentes en la Ciudad de Buenos Aires. Se espera poder así contribuir a la identificación de los aspectos psico-socio-laborales que influyen en el abuso de sustancias y obstaculizan la posibilidad de un desarrollo saludable en los jóvenes de nuestra población.

BIBLIOGRAFÍA

Bermúdez, I. La mejora de los salarios sólo llega a los que cobran en blanco, (08-10-2005), *Clarín*, Sección El País.

Leibovich, N., Schufer, M. & Schmidt, V. (2005) Ecoevaluación psicológica de la inestabilidad laboral: el Inventario de Malestar Percibido (IMPIL), en Nora Leibovich y Marta Schufer (editoras) *Evaluación psicológicas del estrés por inestabilidad laboral*. Bs. As.: Piados (en prensa).

Leibovich, N. & Schmidt, V. El uso de instrumentos psicológicos para la evaluación del estrés ocupacional en nuestro medio, *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, España, 2004.

Lindenboim, J., Serino, L., & González, M. "La precariedad como forma de la exclusión", Proyecto IE-01 UBACyT 1998-2000, pp. 107-120.

Livszyc, P., (2003) Crisis en el mundo del trabajo, *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales - UBA*, N° 52, pp. 17-32.

Miguez, H., (2003) *Epidemiología de la alcoholización juvenil en Argentina*, WEB: www.geocitioes.com/hugomiguez.

Schmidt, V.; Casella, L.; Firpo, L.; Vion, D. & De Costa Oliván, M.E.; Dimensiones básicas de personalidad y su medición. Adaptación lingüística y conceptual del Eysenck Personality Questionnaire - Revised (EPQ-R) de H. Eysenck y S. Eysenck (1985). *Memorias de las XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR - UBA*, Bs. As., 2005, Facultad de Psicología, UBA, Tomo II: pp. 304-306.

Schmidt, V.; Molina, F.; Messoulam, N. & Abal, F.; Búsqueda de sensaciones y su relación con el consumo de alcohol en adolescentes de nuestra población. *Actas de las XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, UBA*. Bs. As., 2004. Facultad de Psicología, UBA.

Sedronar (1999): *Estudio nacional sobre consumo de sustancias adictivas*, Argentina.

EL APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y SU RELACIÓN CON EL CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE EN ADOLESCENTES

Fernández Liporace, María Mercedes; Ongarato, Paula
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires - CONICET

RESUMEN

Se presentan resultados parciales de un estudio correlacional y de diferencias entre grupos referido al apoyo social percibido por parte de estudiantes adolescentes del ciclo medio de enseñanza, realizado sobre una muestra intencional de 751 sujetos de ambos sexos, de 12 a 19 años, alumnos de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Se analiza la relación del apoyo social percibido con la percepción del clima motivacional de clases, así como las diferencias en el apoyo social según sexo, edad y existencia de hermanos.

Palabras clave

Apoyo social Clima Motivacional

ABSTRACT

PERCEIVED SOCIAL SUPPORT AND ITS RELATIONSHIP WITH MOTIVATIONAL CLASS CLIMATE

Results from a correlational - comparative study on perceived social support, are presented. It was developed on an intentional sample composed of 751 adolescent students of public Junior High Schools from Buenos Aires (12 to 19 years old). Social support is analyzed in association with motivational class climate. Differences in social support by sex, age, and siblings are also analyzed.

Key words

Social support Motivational Class Climate

INTRODUCCIÓN

El apoyo social ha sido definido como la percepción general de la disponibilidad y el deseo de proveer asistencia y ayuda por parte de las personas que conforman la red social del individuo cuando éste lo requiere, mejorando su actividad y/o amortiguando las adversidades (Tardy, 1985). Durante la adolescencia, las cuatro fuentes principales emisoras de apoyo social son los padres, los profesores, los amigos y los compañeros de clase (Elliott, 1999). La provisión de tal apoyo a personas del entorno próximo que se hallen atravesando dificultades físicas, psicológicas o educativas surge como una reacción espontánea a dichas circunstancias. Consecuentemente, esta variable representa una parte fundamental de las intervenciones dirigidas a mejorar el funcionamiento o ajuste general de los individuos (Kazarian & Mc Cabe, 1991; Malecki, Demaray, Elliott & Nolten, 1999; Malecki & Elliott, 1999).

Por otra parte, la motivación ha sido tradicionalmente caracterizada como vinculada con la inteligencia general, las habilidades específicas y el rendimiento académico. El logro de un adecuado clima de trabajo en el aula redundará en un incremento motivacional, de la persistencia y del autocontrol de los estudiantes. Trabajos contemporáneos han hallado que la cohesión, la motivación, los valores y el apoyo social se presentan como predictores más ajustados del desempeño intelectual en la vida cotidiana que la estimación de la inteligencia por medio de pruebas estandarizadas (Flynn, 1998, 1999; Raven, 1999; Zeidner, 2001). Así, la influencia de la actitud y aptitud pedagógicas de los docentes en el logro de un clima motivacional favorable en las clases aparece relacionado con el apoyo social que estas figuras sean capaces de proporcionar a los estudiantes en las situaciones cotidianas de aprendizaje.

OBJETIVOS

- 1) Analizar el apoyo social percibido por estudiantes que cursan el ciclo medio de enseñanza en relación con las variables sexo, edad y existencia de hermanos.
- 2) Estudiar la asociación entre las variables apoyo social percibido y clima motivacional de clase.

MÉTODO

Se trabajó sobre una muestra intencional de 751 adolescentes de ambos sexos (50% cada uno), entre 12 y 19 años ($M_{edad} = 14.26$; $dt = 1.49$), estudiantes del ciclo medio de enseñanza en la ciudad de Buenos Aires y alrededores. Se utilizó para la recolección de datos la *Escala de Apoyo Social Percibido para Estudiantes Adolescentes* (Fernández Liporace & Ongarato, 2005) y la *Escala de Clima Motivacional de Clase* (Fernández Liporace, Ongarato & Casullo, 2004).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los contrastes calculados para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel del apoyo social percibido brindado por cada una de las cuatro fuentes - padres, profesores, compañeros de clase y mejor amigo/a - según las variables sexo, edad y existencia de hermanos indican que las niñas perciben mayor apoyo social por parte del mejor amigo/a que sus pares varones ($t = -3.487$, 148 gl; $p = .001$), en tanto que los adolescentes menores (12 a 14 años), perciben más apoyo por parte de los profesores que los alumnos de 15 a 19 años ($t = 2.000$, 149 gl; $p = .047$). Esta última si-

tuación se repite en el caso de los hijos únicos, quienes perciben mayor apoyo por parte de los docentes que sus pares que tienen hermanos ($t=-2.683$, 140 gl; $p=.008$). Tal vez factores de crianza relacionados con la forma distintiva de socialización primaria y secundaria que se da en varones y mujeres estén marcando la diferencia en cuanto al papel de los amigos íntimos como dadores de apoyo, así como es posible que variables similares en cuanto a cómo se desarrolla la socialización secundaria en hijos únicos y sujetos con hermanos podrían justificar las diferencias halladas en las respuestas de estos dos últimos grupos respecto del apoyo percibido brindado por los docentes. De la misma manera, el avance de la edad introduciría diferencias en la percepción de apoyo proveniente de los profesores, que se vuelve menos apreciable a medida que el adolescente crece y madura.

Por otro lado, se verificaron correlaciones positivas moderadas entre la percepción de apoyo generado por parte de todas las fuentes y el clima de clase (Clima de clase y Apoyo social Padres $r=.366$; $p=.000$; Clima de clase y Apoyo Social Profesores $r=.536$; $p=.000$; Clima de Clase y Apoyo Social Compañeros $r=.461$; $p=.000$; Clima de clase y Apoyo Social Mejor Amigo/a $r=.379$; $p=.000$).

Estos resultados parciales contribuyen a describir el apoyo social, su relación con el clima motivacional de clases y con otras variables psicológicas vinculadas a la situación escolar en adolescentes porteños. Análisis futuros lograrán echar más luz sobre estos conceptos y permitirán el diseño de intervenciones concretas dentro del ámbito educativo referidas a estos puntos específicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Elliott, S. N. (1999). *Fitchburg responsive > Madison, WI: University of Wisconsin*.
- Fernández Liporace, M. & Ongarato, P. (2005). Adaptación de la Escala de Apoyo Social para Estudiantes en adolescentes de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 43-50.
- Fernández Liporace M., Ongarato P. & Casullo, M. (2004). Adaptación y validación de una escala sobre clima motivacional de clase. *Psicología y ciencia social*, 2 (6), 13-22.
- Flynn, J.R. (1998). IQ gains over time: Toward finding the causes.. En U. Neisser (Ed). *The rising curve: Long term gains in IQ and related measures* (pp.25 - 66) . Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Flynn, J.R. (1999). Searching for justice: The discovery of IQ gains over time. *American Psychologist*, 54(1): 5-20.
- Kazarian, S. & Mc Cabe, S. (1991). Dimensions of social support in the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Community Psychology*, 19, 150 - 160.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Elliott, S. N. & Noltin, P. W. (1999). *The Child and Adolescent Social Support Scale*. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Malecki, C. K. & Elliott, S. E. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36(6), 473 - 483.
- Tardy, C. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187 - 202.
- Raven, J. (1999). Psychometrics, cognitive ability, and occupational performance. En S. M. Wechsler & R. Souza Lobo Guzzo (Eds.). *Aviação Psicológica: Perspectiva Internacional* (pp. 299 - 344). Sao Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zeidner, M. (2001). Challenges and directions for intelligence and conation: Integration. En J. M. Collis & S. Messick (Eds). *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 195 - 213). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE AUTOESTIMA AUTOE EN POBLACIÓN GENERAL DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Góngora, Vanesa
CONICET - Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Objetivo: El objetivo de este trabajo es presentar el estudio inicial de las propiedades psicométricas de la escala de autoestima Autoe en población general de la Ciudad de Buenos Aires. **Muestra:** La muestra se conformó por 171 personas adultas, 86 hombres y 85 mujeres. **Instrumento:** La escala Autoe está basada en la escala de autoestima global de Rosenberg, consta de 10 ítems. **Resultados:** Se realizó un análisis de discriminación de los ítems. Los ítems 1 y 10 se eliminaron por poseer inadecuado poder discriminativo. Posteriormente, se efectuó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con criterio Kaiser y rotación varimax. Se extrajeron dos factores que explicaban el 45.1% de la varianza. El primer factor contenía a los ítems positivos y el segundo a los negativos, 26% y 19.1% de varianza explicada respectivamente. Los coeficientes alphas resultaron relativamente adecuados considerando la baja cantidad de ítems: total, ($\alpha = .62$), factor 1 ($\alpha = .61$) y factor 2 ($\alpha = .46$). Finalmente la escala mostró que no había diferencias significativas en las puntuaciones entre hombres y mujeres. **Discusión:** La escala resultó tener una adecuada estructura factorial comparable a estudios previos internacionales pero dos ítems de la escala original tuvieron que ser eliminados.

Palabras clave

Autoestima Evaluación Validación Adultos

ABSTRACT

VALIDATION OF THE SELF-ESTEEM SCALE AUTOE IN GENERAL POPULATION OF BUENOS AIRES

Aim: The aim of this study is to present the preliminary psychometric properties of the self-esteem scale Autoe in general population of Buenos Aires. **Sample:** The sample was composed of 171 adult persons, 86 men and 85 women. **Instrument:** The Autoe scale is based on the Rosenberg global self-esteem scale and it comprises 10 items. **Results:** A discriminant analyses of items was first performed. Items 1 and 10 were removed due to their low discriminate power. A principal component factor analysis with varimax rotation was later executed. Two factors were extracted which explained the 45.1% of the total variance. The first factor contained the positive items while the second factor included the negative ones, 26% and 19.1% of explained variance, respectively. Alphas coefficients were relatively adequate considering the low number of items: total, ($\alpha = .62$), factor 1 ($\alpha = .61$) and factor 2 ($\alpha = .46$). Finally the scale indicated that there were no significant differences between the scores of men and women. **Discussion:** The scale shows an adequate factorial structure similar to international previous studies but two items of the original scale had to be removed.

Key words

Self-esteem Assessment Validation Adults

La autoestima es el aspecto evaluativo del autoconcepto y corresponde a una visión general de sí mismo como valioso o no valioso (Baumeister, 1998). Se la puede definir como una actitud acerca del sí mismo que está relacionada con las creencias personales sobre las propias habilidades, las relaciones sociales y los logros futuros (Hewitt, 2002).

Existen diferencias por género en cuanto a las fuentes de la autoestima: las mujeres estarían más influenciadas por las relaciones interpersonales y los hombres por el éxito objetivo. La autoestima se puede referir al sí mismo en forma global o a aspectos específicos tales como su status social, rasgos físicos, habilidades físicas, desempeño laboral o escolar, etc. (Kernis, 1993).

Una de las escalas más utilizadas a nivel internacional para evaluar la autoestima global es la escala de Rosenberg (Rosenberg, 1965). Numerosos estudios han probado sus cualidades psicométricas. Estudios de validación de la escala se han dividido en encontrar un solo factor, como un aspecto global, o dos factores. En realidad, los dos factores sistemáticamente hallados involucrarían enunciaciones positivas y negativas de la autoestima, cada una en un factor, lo que es consistente con la postulación de Rosenberg (Hagborg, 1993; Miyamoto et al., 2001; Rosenberg, 1979; Shahani, Dipboye, & Phillips, 1990).

En este trabajo se presenta el estudio inicial de las propiedades psicométricas de la escala de autoestima Autoe, basada en la escala de Rosenberg, en población general de la Ciudad de Buenos Aires.

MÉTODO

Muestra:

La muestra se conformó por 171 personas adultas, 86 hombres y 85 mujeres, mayores de 18 años, edad media 32.35 (11.92) de la ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense. Un 2.2% de la muestra tenía estudios primarios, un 63.3% estudios secundarios y un 34.2% estudios universitarios. Con respecto al estado civil, 63.1% eran solteros, 31.8% casados, 3.9 divorciados y 1.1% viudos.

Instrumento:

Escala de autoestima Autoe: Está basada en la escala de autoestima de Rosenberg. La escala consta de 10 ítems con 4 opciones de respuesta: desde extremadamente de acuerdo (4) a extremadamente en desacuerdo (1). Consta de 5 ítems directos y 5 inversos (ítems inversos: 3, 5, 8, 9 y 10).

RESULTADOS

A los fines de estudiar la validez factorial, en primera instancia se realizó un análisis de discriminación de los ítems, en los que se examinó la correlación de los ítems con el puntaje total. Se consideró que aquellos ítems cuya correlación con el puntaje total fueran negativos o cercanos a cero se eliminaran. Los ítems 1 y 10 se eliminaron por poseer inadecuado poder discriminativo. Con los 8 ítems restantes se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con criterio Kaiser y rotación varimax. El coeficiente KMO (Kaiser Meyer Olkin) así como el test de esfericidad de Barlett mostraron adecuados ajustes entre el número de ítems y la cantidad de sujetos de la muestra (KMO = .65, Barlett's test $X^2 = 180.3$, $p = .00$). Se extrajeron dos factores que explicaban el 45.1% de la varianza. El primer factor contenía a los ítems positivos o directos

7, 6, 4, 2, y el ítem negativo 8 explicando un 26% de la varianza. El segundo factor contenía los ítems negativos 5, 3 y 9 y explicaba el 19.1% de la varianza. Luego se calcularon los coeficientes alphas para el total de la escala ($\alpha = .62$), y para cada factor ($\alpha = .61$) y ($\alpha = .46$), respectivamente. Finalmente se computaron los puntajes medios, considerando los 8 ítems de la escala: total 27.3 (3.1), primer factor 16.6 (2.3), segundo factor 10.8 (1.5). No se presentan diferencias significativas por sexo $F_{1,177} = 1.24$, $p = .26$, por lo que no se justificaría la utilización de normas diferentes para hombres y mujeres.

DISCUSIÓN

El análisis factorial de la escala Autoe en población general mostró que 2 ítems no eran adecuados en la adaptación de la escala de autoestima. Con la nueva conformación de la escala en 8 ítems la estructura factorial resultó adecuada, similar a estudios previos con la escala de autoestima de Rosenberg que hallaban dos factores en la escala: uno con los ítems positivos y otro con los negativos. El único ítem negativo que carga en el factor positivo es el ítem 8 "me gustaría sentir más respeto por mi mismo". Este ítem si bien es negativo, no tiene una enunciación absolutamente negativa como los otros 3 del factor negativo es decir, quizás le gustaría sentir más respeto pero no dice que no siente respeto por si mismo y sea por esta razón que cargue en el factor positivo. Otros estudios encontraron un comportamiento similar de este ítem (Miyamoto et al., 2001). Los coeficientes alphas de consistencia interna son relativamente adecuados teniendo en cuenta el bajo número de ítems, particularmente en el factor 2, que con 3 ítems tiene un coeficiente bastante bajo. Finalmente la escala muestra que no hay diferencias significativas entre los niveles de autoestima entre hombres y mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 680-740). New York: Random House.
- Hagborg, W. J. (1993). The Rosenberg Self-Esteem Scale and Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: A concurrent validity study. *Psychology in the Schools*, 30, 132-136.
- Hewit, J. P. (2002). The social construction of self-esteem. In S. J. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 135-147). New York: Oxford University Press.
- Kernis, M. H. (1993). The roles of stability and level of self-esteem in psychological functioning. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 167-172). New York: Plenum Press.
- Miyamoto, R. H., Hishinuma, E. S., Nishimura, S. T., Nahulu, L. B., Andrade, N. N., Johnson, R. C., et al. (2001). Equivalencies regarding the measurement and constructs of self-esteem and major life events in Asian/Pacific Islander sample. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 7(2), 153-163.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). Global self-esteem as a correlate of work-related attitudes: A question of dimensionality. *Journal of Personality Assessment*, 54, 276-288.

DIAGNÓSTICO DE LOS PROCESOS COGNITIVOS SECUENCIAL Y SIMULTÁNEO EN NIÑOS DE NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO. UN ESTUDIO CON LA BATERÍA DE KAUFMAN (K-ABC)

Lacunza, Ana Betina, Contini de González, E. Norma
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Facultad de Psicología.
Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Se hará referencia al diagnóstico de los procesos cognitivos secuencial y simultáneo en niños a partir del modelo neuropsicológico de Luria. El procesamiento cognitivo requiere la participación de varios sistemas funcionales. Uno de éstos es el responsable de recibir, procesar y almacenar la información que una persona obtiene del mundo exterior e interior. Este procesamiento está ligado a formas de actividad integrada de la corteza cerebral, el procesamiento simultáneo y sucesivo. Con el propósito de describir los procesamientos cognitivos secuencial y simultáneo en niños de nivel socioeconómico bajo de S. M. de Tucumán se evaluaron 80 niños de 3 y 4 años, a partir de la Batería de Evaluación de Kaufman para niños (K-ABC). Se analizaron descriptivamente las puntuaciones en los tests cognitivos correspondientes a las Escalas del Procesamiento Simultáneo, Secuencial y Mental Compuesto. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas con relación al sexo de los niños. Además se analizó el rendimiento de ambos grupos en el test Ventana Mágica al considerarlo como una buena medida de la integración hemisférica cerebral. El diagnóstico de estos tipos de procesamiento posibilita discriminar aquellos procesos involucrados en el aprendizaje escolar. Estos datos son de particular utilidad para la planificación de actividades didácticas.

Palabras clave

Procesamiento Cognitivo Niños K-ABC

ABSTRACT

SIMULTANEOUS AND SEQUENTIAL PROCESSES DIAGNOSIS IN CHILDREN WITH A POOR SOCIOECONOMIC BACKGROUND. A STUDY PERFORMED WITH KAUFMAN'S BATTERY (K-ABC)

One will refer to the diagnosis of the cognitive processes sequential and simultaneous in children from the neuropsychological model of Luria. The cognitive process requires the participation of many functional systems. One of these, receives, processes and stores the information that one individual obtains from the external and internal worlds. This processing is linked to forms of integrated activities of the cerebral cortex; i.e. the simultaneous and successive process. Eighty children, aged 3 and 4, with a poor socioeconomic background who live in the urban area of the city of San Miguel de Tucumán were evaluated using the Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC). The marks in the cognitive tests that go with the scales of simultaneous, sequential and mental processing were analyzed in detail. Statistically speaking, any relevant differences were found in relation to the children's sexes. The performance of both groups was also analyzed in the test Magical Window because it is considered a good standard when measuring the cerebral hemispherical integration. The diagnosis of these types of processing makes possible to discriminate against those processes involved in the school learning. This information is of particular utility for the planning of didactic activities.

Key words

Cognitive Processing Children K-abc

INTRODUCCIÓN

Durante gran parte del siglo XX los estudios sobre el constructo inteligencia se centraron sobre las medidas estáticas de la capacidad cognitiva sin profundizar en el análisis de cómo o porqué el sujeto lograba el éxito o fracaso en determinadas tareas. Sin embargo, a partir de la revolución cognitiva se impulsaron las propuestas de modelos de funcionamiento de las estructuras cognitivas (1). Este movimiento ha tenido una sustancial influencia en la psicología teórica y más recientemente en la Psicología aplicada (2). El impacto fue percibido en el desarrollo de los tests de inteligencia, tal como es la Batería de Evaluación de Kaufman para niños (3).

El sustento teórico de esta prueba reside en el modelo neuropsicológico del procesamiento de la información de Luria. Según este autor, el procesamiento cognitivo humano requiere la cooperación de tres sistemas funcionales: el primero es el bloque de la activación y la atención; el segundo es el bloque de la *input*, recepción, procesa y almacena la información y el tercero, el bloque de programación y control de la actividad, programa, regula y dirige la actividad mental (4).

La segunda unidad funcional es la responsable de recibir, procesar y almacenar la información que una persona obtiene del mundo exterior e interior. Este procesamiento está ligado a dos formas de actividad integrada de la corteza cerebral, el procesamiento simultáneo y sucesivo.

Cualquier estímulo es susceptible de ser procesado secuencial o simultáneamente, aunque, algunas operaciones dependientes del cerebro son más efectivas cuando el procesamiento es más bien de un signo que de otro. En este sentido, el procesamiento sucesivo está asociado con la audición y el movimiento, funciones que requieren principalmente un procesamiento de tipo serial o secuencial de la información; el procesamiento simultáneo se asocia con la visión y el tacto, al realizar un agrupamiento o "gestalten" de elementos separados, frecuentemente información espacial (5). Estos tipos de procesamiento han sido conectados con áreas anatómicas específicas del cerebro; el procesamiento secuencial o temporal es asociado al hemisferio cerebral izquierdo mientras que, el procesamiento holístico o espacial con el hemisferio cerebral derecho. Luria (6) consideró al procesamiento sucesivo como una función primaria de la región temporo-frontal del cerebro, en tanto, la zona parieto-occipital lo es para la síntesis simultánea.

Tal como lo plantea Kaufman & Kaufman (3), el análisis de las pruebas del K-ABC otorga un perfil sobre el tipo de procesamiento que prevalece en el niño. Dichos procesos de pensamiento están implicados en el aprendizaje escolar, por lo que el diagnóstico de éstos brinda información valiosa para diseñar métodos didácticos más efectivos para incrementar el rendimiento académico.

Los objetivos de este trabajo son a) describir y comparar los tipos de procesamiento simultáneo y secuencial en niños de nivel socioeconómico bajo de San Miguel de Tucumán y b) describir el rendimiento de los participantes en la prueba Ventana Mágica (perteneciente a la Escala de Procesamiento Simultáneo), al considerarla una buena medida de la integración hemisférica cerebral.

MÉTODO

Tipo de estudio: descriptivo-explicativo

Diseño: no experimental, comparativo, transversal

Participantes: 80 niños de nivel socioeconómico bajo de 3 y 4 años, que concurren a control pediátrico a Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS). Se incluyeron aquellos niños que al momento de la evaluación se encontraron eutróficos o normonutridos. Esto constituye una submuestra de una investigación más amplia que abarca el estudio de niños con déficits nutricionales de San Miguel de Tucumán.

Instrumentos: Batería de Evaluación de Kaufman para niños (K-ABC).

Procedimiento: La administración de la prueba cognitiva a los niños normonutridos se realizó de forma individual cuando asistían a los controles pediátricos al CAPS. Al grupo de 3 años se aplicó 5 pruebas, mientras que a sus pares de 4 años, 7 tests.

Se realizó un análisis cuantitativo del K-ABC, discriminándose el rendimiento en la Escala Secuencial, Simultánea y Mental Compuesta. Posteriormente se analizó la frecuencia de las respuestas en la prueba Ventana Mágica. Las puntuaciones obtenidas fueron analizadas con el paquete estadístico SPSS-11.5.

RESULTADOS

En primer lugar, se analizaron descriptivamente las puntuaciones en los tests cognitivos correspondientes a la Escala del Procesamiento Simultáneo y Secuencial del K-ABC. En el grupo de 3 años no se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto al sexo, aunque las niñas presentaron un desempeño superior en las pruebas Reconocimiento de Caras (procesamiento simultáneo) y Repetición de Números (procesamiento secuencial). Las mujeres tuvieron un mejor desempeño en la Escala de Procesamiento Secuencial, Simultáneo y Mental Compuesto. En el grupo de niños de 4 años, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto al sexo, aunque los varones presentaron un desempeño superior en la prueba Triángulos (procesamiento simultáneo). Sin embargo, las niñas tuvieron una puntuación superior en la Escala de Procesamiento Secuencial, Simultáneo y Mental Compuesto.

En segundo lugar, se efectuó un análisis descriptivo de las respuestas de los niños al test Ventana Mágica, al ser considerada la mejor medida de procesamiento simultáneo para niños preescolares porque requiere la integración hemisférica - cerebral (integración de información espacial presentada temporalmente). Se encontró que la mayoría de los niños de 3 años sólo respondieron positivamente a los ítems 1 (coche) y 2 (niña), mientras que sus pares de 4 años reconocieron además a animales (ítem 3 y 4). A partir de los ítems siguientes se encontró que la tendencia de errores fue mayor en ambos grupos, sobre todo para el reconocimiento de objetos como tijeras y barco en el grupo de 3 años y objetos tales como hoja, cuchara y mesa en los niños de 4 años.

CONCLUSIONES

Estos resultados parciales muestran que las niñas tuvieron un rendimiento superior a sus pares varones en la Escala de Procesamiento Secuencial, Simultáneo y Mental Compuesto en ambos grupos de edad. En ambos grupos, se encontraron limitaciones para el reconocimiento de objetos cotidianos.

El diagnóstico de estos tipos de procesamiento posibilita discriminar aquellos procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje escolar. Estos datos son de particular utilidad para la planificación de actividades didácticas más efectivas para incrementar el rendimiento escolar.

BIBLIOGRAFÍA

1. Forns, M. & Amador, J. (1995). Evaluación de repertorios cognitivos. En F. Silva (Ed.), *Evaluación Psicológica en Niños y Adolescentes* (pp. 289-356). Madrid: Síntesis.
2. Naglieri, J. (1999). *Essentials of CAS Assessment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
3. Kaufman, A. & Kaufman, N. (1983). *K-ABC - Kaufman Assessment Battery for children*. Minnesota: American Guidance Service.
4. Luria, A. (1973). *The working brain: an introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books.
5. Moon, S., McLean, J. & Kaufman, A. (2003). A cross-cultural validation of the sequential - simultaneous theory of intelligence in children. *School Psychology International*, 24, (4), 449-461.
6. Luria, A. (1966). *Las funciones corticales superiores en el hombre*. México: Fontamara colección.

CONDUCTAS DE LIDERAZGO. UNA PROPUESTA PARA SU EVALUACIÓN

Lupano Perugini, María Laura; Blanco, Eduardo; Castro Solano, Alejandro
Secretaría de Ciencia, Tecnología e innovación productiva. Argentina

RESUMEN

Sobre la base del modelo de Yukl (2002) el cual contempla tres dimensiones (conductas orientadas a la tarea, al cambio y a las relaciones) se diseñó un instrumento (CONLID) para población local. Se administró el cuestionario a 1491 sujetos (1003 población civil; 488 población militar). Los resultados indican que la prueba tiene buenas propiedades psicométricas (confiabilidad y validez). Además, se observa que existen diferencias en la percepción de las conductas de los líderes según tipo de puesto y según tipo de cultura organizacional, mientras que no se observan diferencias según tipo de población.

Palabras clave

Conductas Liderazgo

ABSTRACT

LEADERSHIP'S BEHAVIORS. A PROPOSAL FOR ITS ASSESSMENT

Based on Yukl's model (2002), which contemplate three dimensions (Relationship-oriented behavior, Task-oriented behavior, Change-oriented behavior), it was designed an instrument (CONLID) for local population. The questionnaire was administered to 1491 subjects (1003 civilian population; 488 military population). Results indicated that the technique has good psychometric properties (reliability and validity). Furthermore, exists differences in the perceived behaviors according the position and type of organizational culture, but not according to type of population.

Key words

Behaviours Leadership

Hoy en día los líderes en las organizaciones están sometidos a múltiples desafíos: el auge de la globalización que acentúa la interdependencia entre naciones; el contexto cambiante; las características diferenciales de las culturas organizacionales, la fusión de empresas y la reubicación de personal con capacidad de conducción. Por este motivo resulta relevante la formación de un líder que posea valores y competencias necesarias para adaptarse a diferentes contextos en los que desarrolla su práctica profesional. A sí mismo es necesario que se desarrollen investigaciones tendientes a evaluar aquellas características y habilidades requeridas para que un líder se desempeñe en forma efectiva.

El campo constituido por el liderazgo es muy diverso e incluye un amplio espectro de teorías, definiciones y evaluaciones. Su estudio se ha abordado desde diferentes disciplinas como la historia, la teoría psicodinámica, la teoría del desarrollo organizacional y la sociología (Kroeck, Lowe & Brown, 2004). En el terreno de la psicología, son muchas las escuelas que han intentado abordar el análisis del constructo, siendo posible encontrar algunas características comunes entre ellas: el liderazgo puede ser definido como un proceso natural de influencia que ocurre entre una persona - el líder - y sus seguidores. Este proceso de influencia puede ser explicado a partir de: características y conductas del líder, percepciones y atribuciones por parte de los seguidores y/o por el contexto en el cuál ocurre dicho proceso. (Antonakis, Cianciolo & Sternberg, 2004).

Para los fines de este trabajo hemos partido del *Enfoque Conductual*. La principal sede de estos estudios fue la *Ohio State University*. Los investigadores observaron que los líderes despliegan dos tipos de conductas que se agrupan en dos dimensiones independientes:

- *Iniciación de estructura* (conductas orientadas a la tarea): incluyen actos tales como organizar el trabajo, definir roles y obligaciones, entre otras.

- *Consideración* (conductas orientadas a las relaciones): son conductas que tienen como fin el mantenimiento o mejora en las relaciones entre el líder y los seguidores.

Yukl (2002) considera que las conductas de los líderes pueden ser diferenciadas a partir de una tercera dimensión que se suma a las ya mencionadas, ésta sería: *Conductas orientadas hacia el cambio*, la cual referiría a acciones implementadas por el líder, encaminadas a generar nuevas y diferentes estrategias con el objetivo de promover innovaciones.

OBJETIVOS

1. Construir y validar un instrumento (CONLID) para evaluar los diferentes tipos de conductas percibidas en los líderes de acuerdo al modelo de Yukl (2002).
2. Examinar diferencias individuales entre los diferentes tipos de conductas percibidas en los líderes en dos poblaciones diferentes (civil y militar).
3. Determinar si existen diferencias individuales entre los grupos con y sin personal a cargo (líderes / seguidores).
4. Verificar la existencia de diferencias individuales entre los diferentes tipos de conductas percibidas en los líderes y la cultura organizacional en donde se desenvuelven tanto líderes como seguidores en población civil.

MÉTODO:

Participantes: 1491 sujetos (1003 población civil; 488 población militar)

Instrumentos:

1. CONLID (Castro Solano, Nader & Lupano Perugini, 2005)
2. ODQ- Organizational Description Questionnaire (Bass & Avolio, 1992)
3. Escenarios de Liderazgo (Castro Solano, 2005)

RESULTADOS Y CONCLUSIONES:

- Se ha dado lugar al instrumento CONLID presentando buenas propiedades psicométricas.
- En relación con el tipo de conductas percibidas según contexto no se han arribado a resultados que evidenciaran diferencias según población civil o militar.
- En población civil se concluye que quienes tienen personal a cargo perciben en su superior conductas a mejorar las relaciones que establecen con sus subalternos y tendientes a lograr que su personal genere estrategias innovadoras. En cambio para población militar se han encontrado diferencias a favor de los seguidores en Conductas orientadas hacia las relaciones, lo que implicaría que reviste importancia para los cadetes las conductas percibidas en sus superiores tendientes a mantener la cohesión.
- En población civil se ha encontrado que el tipo de cultura organizacional determina diferencias en la clase de conductas percibidas. En las organizaciones en las que predomina un estilo de Cultura Transformacional los miembros perciben en sus superiores conductas tendientes a mantener la unión de sus miembros. Así mismo percibirían comportamientos orientados hacia la promoción y progreso. Por último, apreciarían que sus superiores generan acciones encaminadas hacia la consecución de la tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- Antonakis J., Cianciolo A., Sternberg R. (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1992). *Organizational Description Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Kroeck, K., Lowe, K., & Brown K. (2004). The assessment of leadership. En: J. Antonakis; A. Cianciolo & R. Sternberg. *The nature of leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications.(pp. 61-97)
- Yukl (2002). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

EL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR: PERCEPCIÓN INFANTIL. ADAPTACIÓN DE LA ESCALA FACES III

Minichiello, Claudia
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Las modificaciones de las últimas décadas generaron un escenario social incierto y excluyente que afecta al contexto inmediato del niño: la familia. Los efectos suelen plasmarse en cambios materiales del sistema familiar como también en relación a su funcionamiento. Olson y cols. (1985) desarrollan un instrumento para dar cuenta del funcionamiento familiar desde la propia mirada de sus integrantes (Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar, FACES). En nuestro país carecemos, actualmente, de un diagnóstico sobre el impacto que "el nuevo escenario familiar" provoca en los niños; por lo que es necesario el estudio de las relaciones niño-contexto desde la mirada del propio niño. El objetivo del presente trabajo es presentar las modificaciones preliminares realizadas a la prueba FACES en su tercera versión, y los índices de confiabilidad (consistencia interna) hallados. La adaptación tiene como meta proponer un instrumento válido y confiable para capturar, lo más fielmente posible, la percepción que poseen los niños, en situación de vulnerabilidad socioeconómica, del funcionamiento de sus familias. Para dicho propósito se trabajó con informantes claves y revisión bibliográfica lo que permitió los primeros cambios a fin de llevarla al campo. Los resultados obtenidos han sido ejes para el planteo de nuevas modificaciones.

Palabras clave

Infancia Familia Pobreza Evaluación

ABSTRACT

THE FAMILY FUNCTION: CHILD PERCEPTION: SCALE FACES III

Modifications of the last decades gave origin to an uncertain and excluding social scenery striking on the close context of the child: the family. The consequences can be seen on material changes in the family system and also in its function. Olson and cols.(1985) have developed an instrument to measure from the integrants' own point of view the family function (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale, 3° version). Today in our country we lack of a diagnosis of the impact caused on children as a consequence of the new family scenery; that is why it is necessary to study the relationship child-context from the child's point of view. The aim of the present work is to show the previous changes on FACES scale in its third version, and rates of reliability (alpha de Cronbach) found. The aim of this adaptation is to introduce a valid and fiable instrument to get children's perception on the family function in a vulnerable social and economic situation. For this purpose the first change were made taking informers and bibliographyc revesion, allowing its application in the field. The results obtained led to new modifications.

Key words

Childhood Family Poverty Evaluation

América Latina desde la década de los '90 atraviesa cambios estructurales inciertos con efectos en la vida cotidiana de las personas. La familia es un aspecto del contexto socio-cultural que ha mostrado ser sumamente sensible a los cambios socio-económicos. Su funcionamiento puede verse obstaculizado por el malestar y tensión social producto del desempleo y la pobreza cuyos efectos en los niños pasan a describirse como problemas de aislamiento, hiperactividad, dificultades en el aprendizaje, etc. (Seguí Víguer y Desfilis Serra, 1996; Davila y Guerrino, 2001). Si bien en las últimas décadas ha surgido interés por los efectos de los cambios políticos, sociales y económicos en diferentes áreas de la vida del individuo, poco se lo ha estudiado en relación a la población infantil (Casas, 1998). Quizás porque como grupo etario se lo piense ajeno al mundo real; pero lo cierto es que el mundo infantil - mundo de juego, fantasía y cuentos - se haya atravesado por lo "real", volviéndolos protagonistas del malestar social. El crecimiento cuali y cuantitativo de los problemas que afectan a nuestros niños imponen la necesidad de estudios científicos que permitan generar instrumentos que minimicen la brecha entre el conocimiento que se tiene de la realidad y estos nuevos escenarios (Saltalamacchia, 2005) para implementar políticas éticamente válidas. La búsqueda bibliográfica reveló la ausencia de técnicas adecuadas para dar cuenta de la percepción que tienen los niños del funcionamiento de sus familias. Volviéndose tal vacío motor y objetivo del presente trabajo. La Escala de Cohesión y Adaptabilidad Familiar, tercera versión (FACES III; Olson, Portner y Lavee; 1985) adaptada a nuestro medio (1) ha demostrado ser un instrumento útil de evaluación, su adopción en diversas investigaciones desarrolladas en nuestro medio han arrojado datos interesantes. Lo que abre paso a un nuevo desafío: su adaptación para la población infantil de clases sociales desfavorecidas.

El objetivo del trabajo es dar a conocer el proceso y primeros resultados de la adaptación de la escala FACES III; para obtener un instrumento que, de manera válida y confiable, dé cuenta de la percepción que posee la población infantil del funcionamiento de sus familias en situación de precariedad socioeconómica.

Descripción de la escala: desarrollada para evaluar el funcionamiento familiar percibido consta de 40 ítems a ser respondidos a partir de una escala Likert de cinco opciones (casi siempre, muchas veces, a veces sí / a veces no, pocas veces, casi nunca). El funcionamiento es entendido a partir de las variables: cohesión (grado de unión emocional) y la adaptabilidad (nivel de flexibilidad ante los cambios). Los 40 ítems se dividen en dos partes: Familia Real (se refiere a la familia tal como el sujeto la percibe en el momento actual) y Familia Ideal (se refiere a la familia tal como al sujeto le gustaría que la misma fuera).

METODOLOGÍA:

La fase inicial consistió en la búsqueda de bibliografía pertinente, colaboración de expertos y entrevistas a informantes claves (2) lo que permitió una primera depuración de la técnica. Como resultado de esta primera fase se modificó la estructura de respuesta (3); se decidió eliminar la segunda parte de la prueba (4) y se realizaron modificaciones de vocabulario acorde al contexto y edad de la población objeto. Se acordó que no sea auto administrada sino que un evaluador se encargara de

la toma individual para asegurarse el adecuado entendimiento. Finalmente se la puso a prueba en un contexto similar al de su posterior aplicación. La misma se administró a 60 niños y niñas que concurren al quinto grado de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires. El estudio fue de carácter voluntario y anónimo. Las edades de los niños evaluados van desde los 9 años hasta los 13 años; los mayores porcentajes se nuclearon en torno a los 10 y 11 años (33 y 45% respectivamente). Dicha toma dio paso a una segunda fase o depuración secundaria en la que se realizaron análisis estadísticos descriptivos y estudios de confiabilidad (coeficiente alpha) cuyos resultados permitieron dar cuenta de las modificaciones finales propuestas.

RESULTADOS

Los resultados de la frecuencia de respuesta al ítem (los de la prueba original más los creados para este contexto particular) han mostrado variabilidad, por lo tanto todos tenían un poder discriminativo. Pero algunos de ellos no obtuvieron valores aceptables, coeficientes alpha, por lo cual los ítems con valores bajos fueron eliminados. Esto elevó en principio el coeficiente alpha de la escala total, pero aun así es necesario realizar nuevas pruebas que permitan obtener un adecuado pull de ítems.

CONCLUSIONES

Los estudios de correlación interna (coeficiente alpha) permiten presentar una escala más adecuada para el estudio de la población infantil en situación de precariedad psicosocial. Las dificultades halladas con algunos ítems dan paso a la crítica y reflexión a los fines de generar otros, alternativos, que puedan captar las ideas que los niños poseen acerca del grado de cohesión y adaptabilidad de sus familias. Buscando buenos exponentes del constructo a evaluar (adecuada operacionalización) para este contexto particular. Por último, debido a la falta de instrumentos de evaluación que contemplen la mirada del niño y los actuales contextos de precariedad, se torna imprescindible la creación y/o adaptación de técnicas, ética y científicamente, válidas para afrontar, por medio del conocimiento, los desafíos que la sociedad impone. Este es un primer paso.

NOTAS

- 1- Dicha técnica ha sido traducida y adaptada para su utilización en nuestro medio para población adulta a adaptación lingüística: Zamponi y Pereyra, 1997; adaptación métrica: Schmidt, 2001.
- 2- Niños y niñas de edades y situación social similar a las de la población objeto; a los que se les presentó la técnica a los fines de recoger información acerca de su comprensión y/o dificultad que la misma podía generar.
- 3- De 5 opciones se pasa a 3; dicha reducción aporta una mayor simplicidad, teniendo en cuenta que la diferencia de grados que proponen los 5 tipos de respuestas requieren de un análisis muy sutil no presente en la población infantil.
- 4- En el trabajo con los niños la segunda parte (familia ideal) no era comprendida, aun cuando se les explicaba la diferencia de consigna hacían referencia a que ya habían respondido y que era lo mismo. Parecería ser que el nivel de abstracción para captar la diferencia propuesta no esta presente aun; su nivel madurativo los lleva a no entender la propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- Casas, F (1998) *INFANCIA: perspectivas psicosociales*. Barcelona - Buenos Aires- México. Paidós
- Davila, B; Guerrero, L. (2001). Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en escolares venezolanos. En *Revista Interamericana de psicología*. Vol. 35(1), (pp. 97-112).
- Escala de Evaluación de Cohesión y Adaptabilidad Familiar, 3° versión (FACES III; de Olson, Portner y Lavee, 1985; adaptación lingüística: Zamponi y Pereyra, 1997; adaptación métrica: Schmidt, 2001).
- Olson, D.H. (1985). *Manual de la Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III)*. Universidad de Minnesota, Dpto. de Ciencia Social Familiar.

LA EVALUACIÓN DE LOS VALORES HUMANOS MEDIANTE EL PORTRAIT VALUES QUESTIONNAIRE

Nader, Martin; Blanco, Eduardo
Colegio Militar de la Nación / CONICET. Argentina

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivos: (a) adaptar y validar el cuestionario PVQ de Schwartz (1992, 2001) y (b) verificar si existen diferencias individuales según dos contextos objeto de estudio (civil y militar) y según sexo y edad. Se recogieron datos de población argentina (N = 692) en tres contextos diferentes: (a) población civil (n = 471); (b) oficiales militares (n = 97) y (c) cadetes (n = 124). El estudio permitió verificar parcialmente la estructura de los valores propuestos por el autor. La fiabilidad del PVQ resulta muy adecuada en los tres contextos estudiados. Asimismo se pudo verificar que los civiles está más orientados hacia el logro de objetivos personales (Autopromoción) y la independencia para decir y hacer lo que uno quiere (Apertura al Cambio) mientras que los militares está más orientados por los valores relacionados con el mantenimiento del orden social, la seguridad, la conservación de las tradiciones (Tradición y Conformidad). Por otra parte, los resultados mostraron que no existen diferencias en las orientaciones valóricas según sexo y edad.

Palabras clave

Valores Contexto Civiles Militares

ABSTRACT

HUMAN VALUES ASSESSMENT USING THE PORTRAIT VALUES QUESTIONNAIRE

The objectives of this study are: (a) to adapt and to validate Schwartz's Portrait Values Questionnaire (1992, 2001) and (b) to verify if individual differences exist according to two different contexts (civil and military) and according to sex and age. The samples were obtained (N = 692) in three different contexts: (a) civil population (n = 471); (b) military officers (n = 97) and (c) military cadets (n = 124). The study allowed to verify the structure of the values proposed by the author partially. The reliability of the PVQ is very appropriate in the three studied contexts. We also could verify that the civilians are more guided toward the attainment of personal objectives (Self promotion) and the independence to say and to make what one wants (Openness to Change) while the military are more guided by the values related with the maintenance of the social order, the security, the conservation of the traditions (Tradition and Conformity). On the other hand, the results showed that differences don't exist in the values orientations according to sex and age.

Key words

Values Context Civil Military

Schwartz (1987) propone un modelo en el cual plantea que los valores son metas deseables, transituacionales, variables en su grado de importancia y que orientan la vida y las conductas de un individuo o de una institución. En un estudio desarrollado en más de 40 países, Schwartz (2001) encontró que había diez valores (*universalismo, benevolencia, poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, seguridad, conformidad, tradición*) que subyacían a todas las culturas estudiadas. Todos ellos se agrupan en dos bipolaridades (*autotrascendencia y autopromoción* por un lado, *apertura al cambio y conservación* por otro). A su vez, todas estas polaridades definen intereses. Los intereses están más relacionados con los aspectos sociales y culturales (más generales). Pueden definirse intereses *colectivistas, individualistas* o *mixtos*. A partir de la taxonomía comentada, el autor diseñó un instrumento para evaluar los valores humanos denominado Portrait Values Questionnaire (Schwartz, 2001). La escala original fue utilizada para identificar el sistema de valores a nivel individual, es decir, se obtiene información acerca de la orientación valórica del sujeto. En Argentina se condujeron diferentes estudios para evaluar los valores humanos utilizando el modelo teórico de Schwartz y los instrumentos derivados del mismo.

Con respecto al primer objetivo, los datos muestran buenos niveles de fiabilidad para ambas poblaciones así como evidencias de su validez. Por otra parte, y en referencia al segundo objetivo, se observó que existen diferencias entre las orientaciones valóricas de los civiles y los militares. Los civiles valoran más la búsqueda de éxito personal (Logro) y de sensaciones placenteras (Hedonismo) mientras que los militares (cadetes y oficiales) se guían más por el respeto de las costumbres (Conformidad) y el mantenimiento de las tradiciones (Tradición). Por último, no se encuentran diferencias entre sexo y edad.

BIBLIOGRAFÍA

- Schwartz, S. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos? En M. Ros & V. Gouveia (Eds.), *Psicología social de los valores humanos* (pp. 53-76). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.

WAIS III. SUBTEST DE INFORMACIÓN. EDADES 16-18 AÑOS. CIUDAD DE LA PLATA Y ZONA DE INFLUENCIA

Rossi Casé, Lilia Elba; Neer, Rosa Haydée; Lopetegui, María Susana
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se informan los resultados parciales y las reflexiones, a las que ha dado lugar la investigación destinada a la estandarización de los subtests que conforman el Índice de Comprensión Verbal de la escala Wechsler para la medida de la inteligencia del adulto. WAIS III, en población general (16-24 años) para la ciudad de La Plata. En esta oportunidad se analiza el desempeño de 229 estudiantes del ciclo Polimodal, de 16 a 18 años, de ambos sexos, en la prueba de Información. Interesa este subtest en particular, en razón de la implicancia de los conocimientos previos en la comprensión textual. A partir de las respuestas proporcionadas, los análisis realizados permiten efectuar algunas observaciones: - el promedio de respuestas correctas en este grupo es superior al del grupo analizado anteriormente por este equipo de investigación, para las edades de 19 a 24 años. - La mayoría de los puntajes máximos se obtienen a partir de los aciertos logrados hasta el ítem 18, siendo mayoritariamente nulas las respuestas a los ítems restantes.

Palabras clave

WAIS III Comprensión Verbal

ABSTRACT

WAIS III. INFARMATION SUBTEST. AGES 16-18 YEARS OLD. LA PLATA CITY - ARGENTINA.

This paper shows partial results of the current research about the standardization of the Wechsler Scales. Subtests of the Verbal Comprehension Index: Information, in general population, 16-18 years old, for La Plata City. In this opportunity we present results of 229 sampled students (100 women and 129 males), Polimodal education, in the Information Subtest. In matter of the importance of this subtest in the textual comprehension, the scores given and the analysis of them when are compare the present results with the previous for 19-24 years old, we constate that younger students obtain better scores than older.

Key words

WAIS III Verbal Comprehension

INTRODUCCIÓN

Los resultados del proyecto de investigación referido a la construcción de normas para el WAIS III (Índice de Comprensión Verbal), fueron obtenidos utilizando la escala de inteligencia para adultos de Wechsler, 3ª edición, (WAIS III), publicada por ed. Paidós en el año 2002. La elección de esta escala se realiza por entender que la misma constituye un valioso instrumento de evaluación de la comprensión verbal que es una de las "capacidades transferibles", de mayor importancia en la formación y habilitación de los sujetos. El subtest seleccionado para esta presentación es el de Información, que evalúa los conocimientos generales sobre acontecimientos, objetos, lugares y personas notorias. Este subtest da cuenta de la amplitud de información que poseen los sujetos, y moviliza muchos de los conocimientos generales del mundo. Otra de las razones de la elección de este subtest es que el mismo constituye una buena medida del factor "g", (0,79). (Kaufman, 1994). Además en el subtest de Información, a partir de la percepción que el sujeto tiene de estímulos verbales complejos (comprensión de preguntas), la respuesta a las mismas involucra: la comprensión verbal, la inteligencia cristalizada, los conocien-

tos adquiridos y culturales básicos, el caudal de información, es decir: el grado de conocimientos generales de actualidad, la memoria a largo plazo y la memoria de estímulos semánticos.

METODOLOGÍA

La muestra fue extraída de cinco establecimientos educativos ubicados en La Plata y Gran La Plata. Se respetó para la selección de la misma la estructura de la población de alumnos del Ciclo Educativo Polimodal. Cabe destacar que entre los cinco establecimientos seleccionados, uno de ellos tiene orientación técnica. El grupo en análisis está conformado por 229 alumnos de 16 a 18 años, distribuidos por género de la siguiente manera: Mujeres 100, Varones 129. La administración se realizó de manera colectiva por grupo clase en las distintas instituciones seleccionadas, sin límite de tiempo, es decir los sujetos tuvieron la oportunidad de contestar todos los ítems independientemente de los fallos en que incurrieran. Los resultados obtenidos se analizaron descriptivamente de manera general, por género y establecimiento educativo.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Se observó, que la mayoría de los sujetos respondieron adecuadamente los ítems previos a los establecidos para el inicio del subtest en la administración individual (retrogradación). Los casos en que se obtuvieron respuestas satisfactorias luego de los sucesivos fallos propuestos para la suspensión del subtest, fueron dadas por alumnos de la Escuela Técnica incluida en la muestra. (pregunta N° 25 velocidad de la luz). La mayoría de los puntajes máximos se obtienen a partir de los aciertos logrados hasta el ítem 18, siendo mayoritariamente nulas las respuestas a los ítems restantes. El promedio general de respuestas positivas es de 14,51 con un DS de 3,73 y un rango de 4 a 24 respuestas. Al hacer el análisis por género, el promedio en los varones es 14,53, con un D S de 3,78 y rango de 4 a 22 respuestas; y para las mujeres el promedio es de 14,37, el Desvío Standard de 3,74 y el rango de 6 a 24 años es de 13,90. Una primera aproximación a la explicación de este hecho podría ser la modalidad de algunos estudiantes basada en la inmediatez de los conocimientos, es decir que sólo parecen recordar aquello aprendido más recientemente.

BIBLIOGRAFÍA

- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2000) Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición. Mc Graw Hill. México.
- Kaufman, A.S. y Lichtenberger, E.O. (1999). Claves para la Evaluación del WAIS III. Madrid TEA Editorial.
- Kohan, Nuria C. de (2004) Baires. Test de Aptitud Verbal "Buenos Aires". Manual TEA. Madrid
- Martínez Arias, R. (1995) Psicometría. Teoría de los tests psicológicos y educativos. Síntesis. Madrid.
- Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995) Teoría Psicométrica. McGraw Hill. México.
- Rossi Casé, L., Neer, R., y Lopetegui, S. (2005). WAIS III. Subtests verbales en estudiantes de Psicología y Educación Física. En Actas del IX Congreso Nacional de Psicodiagnóstico y XVI Jornadas Nacionales de ADEIP. "Identidad, historia y transformación." Mar del Plata, 29 y 30 de septiembre y 1º de octubre de 2005.
- Wechsler, D. (2002) Test de Inteligencia para Adultos WAIS-III. Paidós. Buenos Aires.

TRASTORNO DE ANSIEDAD GENERALIZADA: DINÁMICA DE LAS VARIABLES PROCESUALES

Rovella, Anna Teresa; González, Manuel; Peñate, Wenceslao
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis (Argentina)
Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna (España)

RESUMEN

Este estudio pretende comprobar las premisas propuestas por Dugas y colaboradores acerca de las relaciones dinámicas que se establecen entre cuatro variables de procesamiento típicas en el trastorno de ansiedad generalizada, que permiten explicar satisfactoriamente el desarrollo y mantenimiento de la patología. Se administraron los instrumentos diagnósticos sugeridos por los autores del modelo a una muestra de 30 personas que reciben atención clínica. Los resultados muestran que sólo tres variables de proceso se relacionan significativamente con el trastorno.

Palabras clave

Ansiedad Preocupación Procesos cognitivos

ABSTRACT

GENERALIZED ANXIETY DISORDER: DYNAMIC
RELATIONSHIPS COGNITIVE PROCESSES

This study seeks to check the premises proposed by Dugas and collaborators about the dynamic relationships that settle down among four typical prosecution variables in the generalized anxiety disorder that to explain the development and maintenance of the pathology satisfactorily. The diagnostic instruments were administered suggested by the authors from the pattern to a sample of 30 people that receive clinical attention. The results show that only three process variables are related significantly with the disorder.

Key words

Anxiety Worry cognitive Processes

FUNDAMENTOS

Del análisis de publicaciones en los últimos años sobre trastorno de ansiedad generalizada, se desprende que la mayoría de los estudios están centrados en la descripción y en los problemas del tratamiento, evidenciando escasez de investigaciones acerca de la etiología y mantenimiento del trastorno. (Norton, G, Cox, B, Asmundson, G. y Maser, J. (1995).

Los trabajos publicados según el modelo propuesto por Dugas, Gagnon, Ladouceur, Freeston, (1997, 1998), Ladouceur, R. Freeston, M., y Dugas, M. (1993) respecto al trastorno de ansiedad generalizada (TAG) ponen el énfasis en las variables de proceso implicadas en el procesamiento de la información. Y explica el desarrollo y mantenimiento de la patología. Su modelo además de dar especial relevancia a la intolerancia hacia la incertidumbre (Grenier, S. y Ladouceur, 2003) incluye tres componentes principales, las creencias sobre la preocupación, la pobre orientación al problema y la evitación cognitiva, incluyen también otras variables como el estado de ánimo y los eventos vitales. (Dugas, 1998).

Considerando que la efectividad del diagnóstico y del tratamiento del trastorno de ansiedad generalizada podría mejorar contando con un modelo que contemple tanto los factores conductuales y cognitivos que desencadenan y mantienen la ansiedad crónica (Wells y Carter, 1999), como con instrumentos válidos y precisos. Nos propusimos poner a prueba el Modelo Conceptual de Dugas (1998), en una muestra de personas que recibe atención clínica relacionada con diagnóstico de ansiedad, luego de haber realizado otro estudio con una muestra no clínica (González, M., Peñate, W., Bethencourt, J. M. y Rovella, A. 2004).

MÉTODO

Participantes

La muestra clínica se recolectó en una Unidad de Salud Mental de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, conformada por treinta (30) adultos que reciben asistencia psicológica y en algunos casos psiquiátrica en dicho Centro. Está constituida por 29 mujeres y un sólo hombre. La edad media de esta muestra es de 39,66 años, la desviación típica 9,12, la moda 32 y el rango es de 21-65 años.

Instrumentos

El Cuestionario de Preocupación y Ansiedad (CPA, Worry and Anxiety Questionnaire) de Dugas, Freeston, Lachance, Provencher y Ladouceur (1995). que recoge todos los criterios diagnósticos del DSM-IV (APA, 1994), para el trastorno de ansiedad generalizada (TAG).

El Inventario de Preocupación del estado de Pensilvania (PSWQ) (Penn State Worry Questionnaire) de Meyer, Miller, Metzger y Borkovec (1990). Mide la tendencia a preocuparse, es decir, la preocupación como rasgo.

La Escala de Intolerancia hacia la Incertidumbre, IUS (Intolerance of Uncertainty Scale) de Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas y Ladouceur (1994). La escala consta de 27 ítems sobre incertidumbre, reacciones emocionales y conductuales ante situaciones ambiguas, implicaciones de inseguridad e intentos de controlar el futuro.

El Cuestionario ¿Por qué Preocuparse? (PP) (Why Worry?) de Freeston et al., (1994). mide creencias sobre la preocupación, localiza núcleos de preocupación y la valoración de los mis-

mos. Fundamentalmente dos factores pueden aislarse, 1) preocuparse como estrategia de afrontamiento negativo; y 2) preocuparse como perfeccionismo.

El Inventario de Supresión de Pensamientos (WBSI) (White Bear Supresión Inventory) de Wegner y Zanakos (1994), que mide la tendencia a suprimir pensamientos indeseados.

El Inventario de Resolución de Problemas Revisado (SPSI-R) (Social Problem-Solving Inventory) de D'Zurilla y Nezu, (1990). Contiene 52 ítems. Evalúa cinco factores de solución de problemas.

ANÁLISIS DE DATOS:

Del análisis correlacional de las variables de proceso y la medida de preocupación y ansiedad, se desprende que la intolerancia hacia la incertidumbre correlaciona de modo positivo y significativo con la mayoría de las variables de la muestra clínica, salvo con actual supresión de pensamiento.

Las creencias acerca de la preocupación es la variable que guarda mayor relación con la preocupación como afrontamiento (alrededor de .90**), con la orientación negativa al problema (.63**) y en menor medida con el factor de preocupación del CPA (.44*), y la puntuación total de preocupación y ansiedad (.40*).

Respecto a la orientación negativa al problema, se relaciona estrechamente con las creencias sobre la preocupación, preocuparse previene la ocurrencia de eventos negativos (.67**), preocuparse como perfeccionismo (.59**), con intolerancia hacia la incertidumbre (.57**), y con los dos factores que pueden aislarse en esta prueba: incertidumbre como generadora de inhibición (.55**) y la incertidumbre como desconcierto e imprevisión (.58**), pero las relaciones que se establecen con la actual supresión de pensamiento no son significativas.

Es llamativo que la actual supresión de pensamiento no se relaciona con ninguna otra de las variables tomadas en consideración en este estudio, como tampoco el factor de que llamamos preocuparse como perfeccionismo del PP, que no parece relacionarse con el trastorno de ansiedad generalizada, medido a través del cuestionario de preocupación y ansiedad (.21 n.s.).

Para conocer la contribución de las variables de proceso en el trastorno de ansiedad generalizada, y partiendo de la premisa que el cuestionario de preocupación y ansiedad (CPA) es una prueba diagnóstica adecuada para medir TAG, realizamos un análisis discriminante empleando el método por pasos e introduciendo en la ecuación todas las variables procesuales. De acuerdo a la significación de Lambda de Wilks, (.41***) son la intolerancia hacia la incertidumbre y la pobre orientación al problema, las variables procesuales que tienen mayor peso en este trastorno. Tal es así que con ambas variables que podemos clasificar adecuadamente un 88.2% de la muestra.

DISCUSIÓN

Consideramos que las variables de procesos estudiadas aumentan nuestra comprensión del trastorno y permiten especificar mejor las intervenciones. Por los resultados de este trabajo advertimos que en el trastorno de ansiedad generalizada adquieren un importante papel las variables como la intolerancia hacia la incertidumbre, y la orientación negativa al problema, en segundo término las metacreencias que desarrollan los preocupados patológicos acerca de preocuparse como una forma de afrontamiento. En tanto que el rol que desempeña la evitación cognitiva plantea algunos interrogantes, al menos en este trabajo. Puede que la imposibilidad de arribar a los mismos resultados que los autores de la propuesta se deba a la alta comorbilidad de la patología, y que los diagnósticos secundarios contribuyeran de alguna manera a la capacidad discriminante de las variables procesuales. Sería conveniente repetir el estudio con una muestra clínica más extensa y utilizar un instrumento riguroso para la asignación de sujetos a la muestra (por ejemplo CIDI II).

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV-TR.). Washington. APA. (trad., Barcelona, Masson, 2000).
- Dugas, M. J., Freeston, M. H., Lachance, S., Provencher, M. Ladouceur, R. (1995). The "Worry and anxiety questionnaire": Initial validation in non-clinical and clinical samples. Comunicación presentada en la Reunión Anual de la Association for the Advancement of Behavior Therapy. Washington, D. C.
- Dugas, M., Gagnon, F., Ladouceur, R. y Freeston, M. (1998). Generalized anxiety disorder: a preliminary test of a conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 215-226.
- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas M. J. y Ladouceur R. (1994). Why do people worry?. *Personality and Individual Differences*, 17, 791-802.
- González, M., Peñate, W., Bethencourt, J. M. y Rovella, A. (2004). La predicción del trastorno de ansiedad generalizada en función de variables de procesos. *Psicología y Salud*, 14, 179-188.
- Grenier, S. y Ladouceur, R. (2004). Manipulation de l'intolérance a l'incertitude et inquiétude. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 36(1). 56-65.
- Ladouceur, R., Freeston, M., y Dugas, M. (1993). Intolerance of uncertainty and worry appraisal in Generalized Anxiety Disorder. Poster presentado a la Convención Anual de la Société québécoise pour la recherche en psychologie, Québec, Canada.
- Ladouceur, R., Talbot, F., y Dugas, M. (1997) Behavioral Expressions of Intolerance of Uncertainty in Worry: Experimental Findings. *Behavior Modification*, 21, 355-371.
- Maydeu-Olivares, A. y D'zurilla, T. (1996). A factor analysis of the Social Problem-Solving Inventory using polychoric correlations. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 98-107.
- Meyer, T. J., Miller, M. L., Metzger, R. L. y Borkovec, T. D. (1990). Development and validation of the Penn State Worry Questionnaire. *Behavior Research and Therapy*, 28, 487-495.
- Norton, G., Cox, B., Asmundson, G. Y Maser, J. (1995). The growth of research on anxiety disorders during the 1980s. *Journal of Anxiety Disorders*, 9, 75-85.
- Wells, A., y Carter, K. (1999). Preliminary tests of a cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 585-594.
- Wegner, D. M. y Zanakos (1994). Chronic thought suppression. *Journal of Personality*, 62, 615-640.

Historia de la Psicología

JORGE ORGAZ: UN PUENTE ENTRE EL FREUDISMO REFORMISTA DE LOS '30 Y EL FREUDOMARXISMO DE LOS '60 (PRIMERA PARTE)

Argañaraz, Juan de la Cruz; Ferrari, Fernando José; Argañaraz, Leonor; Orgaz, Santiago; Guerrero, Juan Manuel
Facultad de Psicología. UNC SECyT. Argentina

RESUMEN

En la cultura de Córdoba, el pensamiento de Freud es asimilado y difundido hacia finales de la década de 1920 y principios del '30 por un grupo de intelectuales de distinta formación disciplinar, que habían generado el movimiento de la Reforma universitaria de 1918 con fuerte incidencia marxista. Liderados y reunidos en torno a Deodoro Roca estudian asimilan y difunden por su uso el pensamiento del médico vienés, fundido a los ideales revolucionarios de la Reforma, crítica del orden burgués, humanismo ateo, son algunos de sus rasgos. Este movimiento intelectual perdura fuera de los ámbitos académicos hasta mediados de los '50, en que el retorno a la autonomía universitaria lleva al Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba, por elecciones democráticas, al más joven de aquellos freudianos reformistas: el Dr. Jorge Orgaz. El freudo marxismo de los '60 y los debates a él relacionados tienen en su obra poco estudiada, un catalizador y actor fundamental que muestra la continuidad de ambos fenómenos. Este artículo trata el periodo de la reforma universitaria y el de la contrarreforma, es la primera parte del planteo que termina en un segundo artículo que implica al primer momento con el freudo-marxismo de los 60 en Córdoba.

Palabras clave

Freudismo reformista Marxismo Córdoba Historia

ABSTRACT

JORGE ORGAZ: A BRIDGE AMONG THE FREUDISM REFORMIST OF THE '30 AND THE FREUDOMARXISM OF THE '60 (FIRST PART)

In the culture of Cordoba, the thought of Sigmund Freud is assimilated and diffused toward ends of the decade of 1920 and principles of the '30 by a group of intellectuals of different disciplinary formation, that had generated the movement of the university Reform of 1918 influenced by Marxism. Under the figure of Deodoro Roca, this group assimilate and diffuse by their use the thought of the Viennese doctor, melted to the revolutionary ideals of the Reform, criticism of the middle-class order, atheistic humanism, are some of their characteristics. This intellectual movement lasts out of the academic environments to the middle of the '50, in which the return to the university autonomy carries al Rectorado of the National University of Cordoba, by democratic elections, the younger of those freudian reformists: the Dr. Jorge Orgaz. The freudo marxism of the '60 and the debates to him related have in their work little studied, a catalyser and fundamental actor that shows the continuity of both phenomena. These article in about the period of the Reform and the counter-reform and is the first part of a problem that ends in a second article that involve the first period with the freudo-marxism of the 60s in Córdoba.

Key words

Freudism reformist Marxism Córdoba History

INTRODUCCIÓN

El principal resultado de tres años de investigación de nuestro equipo (2003-05) fue el descubrimiento del freudismo reformista. Este es un movimiento intelectual que se desarrollo en Córdoba desde 1929 entre algunos de los principales líderes de la Reforma universitaria del '18 que, paulatinamente separados o autoexcluidos de la universidad por la contrarreforma, y bajo el liderazgo de Deodoro Roca, cultivaron la lectura, uso y difusión de la obra de Freud en los distintos y polimorfos ámbitos de la cultura, a los que se dedicaban simultáneamente. Así, la Filosofía y la Literatura, la Criminología y la Clínica médica, la Psiquiatría y la ideología política también, recibían la incorporación de aspectos de la obra de Freud asimilados de distintos modos y fusionados fuertemente a los ideales revolucionarios que estos reformistas habían, y seguirían, defendiendo. La Meca de estos intelectuales, como de otros del país y el extranjero, era el célebre "Sótano de Deodoro", biblioteca, lugar de escritura y pintura de Deodoro Roca. Además de las tertulias intelectuales, ahí se planeaban revoluciones continentales, y conspiraciones puntuales contra el clericalismo de Córdoba. De paso, casualmente se podían llegar a encontrar en ellas a Rafael Alberti, Gonzales Tuñón, el Conde de Keyserling o Pablo Neruda, Stefan Sweig o Haya de la Torre. Allí habían estado Ortega y Gasset y Eugenio D'Ors.

El más joven del movimiento, y médico personal de Deodoro Roca, era 'uno de los Orgaz': Jorge.

En este trabajo nos dedicaremos específicamente a dar cuenta de las tempranas visciditudes en la formación de Orgaz en la placenta de la Reforma Universitaria, para en un segundo trabajo señalar como esta génesis llega a incidir en la gestación del freudo marxismo de los '60.

DE LA REFORMA AL CORDOBAZO

En otros trabajos hemos caracterizado las variantes personales con que éstos freudianos reformistas asimilaron a Freud: Deodoro Roca, Juan Filloy, Gregorio Bermann y Arturo Capdevilla; como así también las tempranas asimilaciones de Jorge Orgaz en su *"La vida como enfermedad"* de 1934.

Jorge Orgaz había egresado en 1923 y fue profesor adjunto de Patología médica teniendo a su cargo los asuntos estudiantiles como consejero. Su defensa de los estudiantes motivó en 1931 una sanción junto a Bermann. En el año 32 van a ser separados de sus cátedras por decisión del Consejo Directivo de Medicina. Este hecho para Marcos Meeroff (en aquel tiempo miembro de la Federación Universitaria) fue el factor desencadenante de la huelga que vivió la Universidad Nacional de Córdoba en los años 32 y 33. Remarca Meeroff, haciendo referencia a la misma: "nos comprometíamos a continuar la brega que desde el año 1918 seguía el estudiantado de todo el País: Universidad progresista, de base científica y humanística, con Gobierno Autónomo Tripartito. Con profesorado llegando a las Cátedras a través de Concursos legítimos a los que se debían agregar las cátedras libres."^[i] Por esos días, el estudiantado se dirige a casa del Dr. Orgaz, donde él mismo junto a Bermann desde el balcón agradecen a los jóvenes por su apoyo y su lucha reformista. En ese breve discurso Orgaz se refiere a Bermann como su "compañero de lucha y expulsión."^[ii] Esto desena-

denó una prolongada huelga de protesta por parte de los alumnos. En 1936 fue nombrado Profesor Titular de la misma Cátedra y en el '39 asumió el cargo de "docente libre" - categoría que es una de las conquistas de la Reforma -, de "Clínica médica". Durante los años '30 también se encuentra a Freud en sus notas publicadas en la revista "*Caras y Caretas*"[iii]. Por la correspondencia con su futura mujer, puede verificarse que la lectura de Freud y de otros autores del psicoanálisis, se estaba realizando simultáneamente en distintos ámbitos de la cultura argentina. Su futura esposa está leyendo a Adler en alemán[iv], él mismo asiste a conferencias en 'Signo' en Buenos Aires donde escucha exposiciones sobre psicoanálisis y se discute sobre las polémicas de Freud y sus disidentes. Así también en la correspondencia queda plasmada durante los '30 la resistencia de los reformistas contra el retorno de los clericales a la UNC movimiento denominado la Contrarreforma y que tendrá al neotomismo como ideología. La política universitaria del peronismo en Córdoba da vía libre a la contrarreforma y en estos años, el desarrolla un antifreudismo militante desde el nuevo 'Instituto de Filosofía'. Tanto la obra del sacerdote Filemón Castellano como una de las primeras tesis de doctorado en Filosofía, "Psicoanálisis" de Cacciavillani, muestran que contrarreforma y antifreudismo eran consustanciales.[v]

Algunos signos de esa batalla entre conservadores y reformistas se pueden evidenciar en el altercado que Orgaz tendría con Ramón Brandán. En cartas del '33, Orgaz, le comenta su futura mujer que Brandán estaba orgulloso de marchar con la masa de cristianos, dando a entender su respetuoso anticlericalismo, y se quejaba del nacionalismo de los cristianos que en verdad no sabían vivir con rectitud en sus ideas políticas.[vi], tres años después, vuelto Orgaz a Córdoba, trabaría conflicto con Brandán, en disputa publica al criticarle éste, la candidatura al decanato. En septiembre de 1936 los dos bandos que se disputaban el decanato de la Facultad de Medicina, hasta entonces dirigida por Ramón Brandán, serían representados por el Dr Galíndez y Orgaz[vii]. El diario "Crítica", cronicaría el 4 de Septiembre de 1936: "Mientras los reformistas propician la candidatura del doctor Jorge Orgaz, el núcleo conservador fascista sostendrá el nombre del doctor Benjamín Galíndez, elemento conocido en las filas del conservadorismo, quien ha ejercido hasta hace poco la jefatura de la Legión Cívica Argentina, en esta capital." [viii]

Brandán, era decano de medicina, y el consejo de esa facultad debía elegir un nuevo decano para la misma la conflictiva se "planteaba a partir del texto del Art. 48 del Estatuto, que establece que "el decano tendrá voz y voto en las deliberaciones del Consejo, prevaleciendo su voto en caso de empate"(...) ¿tendría doble voto también en este caso, el decano, si se le reconoce doble voto para elegir su reemplazante?" [ix]. Orgaz, responderá al rechazo de Brandán mediante carta abierta[x] publicada en el diario Córdoba. Si en algún momento podían compartir con Brandán alguna charla sobre política, tal como lo manifiestan sus cartas, había en esos encuentros cierto desentendimiento fundamental grieta del abismo que se tensaría en torno a las discusiones universitarias.

LOS REFORMISTAS TOMAN EL PODER EN LA UNIVERSIDAD

Como se recordará, en un inicio del peronismo" la Iglesia se volcó decididamente a favor del movimiento peronista, argumentándose en una pastoral del Episcopado (16 de noviembre de 1945) que no podían los católicos votar a partidos que propugnaran la enseñanza laica.[xi] Luego será la Iglesia el eje de la conspiración contra Perón en Córdoba, en una coalición con grupos totalmente opuestos en otros aspectos ideológicos, como el Partido Comunista y el Partido Socialista. En esta constelación de fuerzas, extrañamente sucede que a partir de un golpe militar se restituye la autonomía a las universidades. En Córdoba es designado interventor de la Universidad el Dr. Agustín Caeiro con quien Jorge Orgaz había fundado, durante

su inestable situación docente, el Hospital Privado. Orgaz regresa a la Cátedra de Patología Médica y al normalizarse la Universidad es elegido Rector. Con él, todo el reformismo vuelve al poder en la UNC y Ricardo Podio será su Secretario de Extensión.

En diciembre de 1943, Podio había sido cesanteado por su adhesión a la huelga de la Federación Universitaria, en reclamo por la intervención militar en las Universidades; es el mismo año en que Orgaz deja la Universidad nuevamente. Médico Agregado en la Cátedra de Clínica Médica, dejará de actuar, por conducta solidaria con los Profesores democráticos que abandonan la Universidad, en desacuerdo con la política educacional del gobierno. Podio pasa a ser médico del Instituto Nacional de Cardiología, pero en 1948 es cesanteado nuevamente por razones políticas. El Departamento de Clínica Médica, que dirige Jorge Orgaz en el Hospital Italiano, lo asila y organiza allí el Servicio de Cardiología. Permaneciendo más de 15 años. Santiago Monserrat, aquel primer compilador de la obra de Deodoro Roca, ya muerto en 1942, será vicedecano de la Facultad de Filosofía.

CONCLUSIONES

En las distintas formas -a veces tortuosas como en Bermann, a veces de admiración extrema como en Capdevilla-, en que el primer freudismo se fundió con los ideales de la reforma, parece representar la de Jorge Orgaz una vía atemperada. Probablemente se deba a la confluencia en sus posiciones de dos elementos: **el pesimismo freudiano**, que tanto exasperaba a Bermann - 'libro amargo' califica Bermann a "El malestar en la Cultura" -, ese pesimismo que avanzada la lectura quizá modificó las primeras posiciones entusiastas de Deodoro sobre el destino de la humanidad; con **el sentimiento trágico de la vida** de su admirado Unamuno. En su correspondencia personal se detecta su pasión literaria, a medias frustra, - ya que publicó varias obras -, y ese rasgo agudo y melancólico sobre sus congéneres: "Todos los miércoles a la noche concurro a Signo donde se dan conferencias. Signo es el refugio burgués de los artistas y literatos revolucionarios que no se resuelven a dejar de ser burgueses." [xii] "En el ambiente universitario, "las derechas" tienen gran ambiente.- Los universitarios portefios, ... que los cordobeses, son de un burguesismo lamentable; burgueses por indolencia y por cobardía. Y en las izquierdas hay mucha postura, mucha elegante pose revolucionaria." [xiii] Este tramo de la formación de Jorge Orgaz, sería el germen de una intervención activa en la difusión del psicoanálisis de los años 60, que vendría de la mano del fomento de la creación de la carrera de Psicología, de su activa postura relativa al ejercicio de la Psicología clínica por parte de los psicólogos, y de su relación con el grupo del Clínicas, tema que abordaremos en la segunda parte de este trayecto.

NOTAS

[i] "La Generación del 32. Reforma Universitaria. Tomás Bordones. Leticia Aguirre. Editorial Universidad Nacional de Córdoba, Agosto de 1999. P 13.

[ii] Ibidem, p41.

[iii] Orgaz, Sala de operaciones. *Caras y Caretas* 1933. Recorte Archivo Jorge Orgaz.

[iv] Carta de Jorge Orgaz a Erica Mosca. Buenos Aires, agosto 1 de 1934.

[v] Ferrari, Fernando José; Guerrero, Juan Manuel. *Neotomismo y Psicoanálisis en Córdoba*. Memorias de las XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. **Avances, Nuevos desarrollos e integración regional**. 4, 5, y 6 de Agosto de 2005. ISSN 1667-6750

[vi] Carta de Jorge Orgaz a Erica Mosca. Buenos Aires, octubre 31 de 1933: "Se que Córdoba esta mas catolizada que nunca. Hoy mismo he recibido una larga cara de Ramón Brandán, en la que me confiesa su gran emoción por haber comenzado el domingo en campaña de 4.000 hombres. Es envidiable llegar a esa simplicidad del espíritu; envidiable pero no valiente ni verídico. Esto es lo que yo pienso, si bien -como ud sabe- no me molesta la ideología de nadie a condición de que se viva en consecuencia con esas ideas. Y esto

es lo que los católicos- tomados en conjunto- no realizan en ninguna parte. Se que Córdoba está, también, "fascitizada". Lo de siempre: moda de los talleres europeos. Esta vez las modistas no son las de Paris. Son las de Roma. Para son las de Moscú. Al final de cuentas imitación, pura y completa de gente sin personalidad y sin conciencia. Con todo, esa "fascitización" de Córdoba parece que no permite vivir tranquilo y que para ellos todo es cuestión de pegar a tiempo el mayor número posible de cachiporrazos. Menos mal que yo soy cabezón y un solo cachiporrazo no me ha de ser nada. A lo mejor se hincha la cachiporra y así el "fascis criollo" sale perdiendo."

[vii] Diario "Córdoba" septiembre de 1936. Recorte. Archivo particular Orgaz.

[viii] Ambos recortes periodísticos provienen del archivo particular Orgaz.

[ix] Nota periodística que acompaña a la carta abierta de Jorge Orgaz. 11 de septiembre de 1936. (sin datos editoriales. Recorte archivo particular J. Orgaz.

[x] Nota periodística. Córdoba Septiembre 11 de 1936, carta abierta de Jorge Orgaz al Decano de la Facultad de Ciencias Médicas Ramón Brandán. Recorte, archivo particular J. Orgaz.(sin datos editoriales)

[xi] Bischoff Efrain U. "Historia de los cuatro siglos de Córdoba" Dossier Comercio y Justicia Córdoba Julio 1973. Pág. 103

[xii] Carta de Jorge Orgaz a Erica Mosca (Bs. As., Agosto 22 /1933)

[xiii] Carta de Jorge Orgaz a Erica Mosca (Bs. As. Junio 13 de 1934)

BIBLIOGRAFÍA

Argañaraz Juan de la Cruz, Argañaraz María Leonor, Ferrari Fernando José *Deodoro Roca y la primer matriz freudomarxista en Argentina*. Expuesto en las jornadas de filosofía y política, reflexiones de nuestra época. Córdoba, Junio del 2004

Argañaraz Juan de la Cruz, Ferrari Fernando José, Guerrero Juan Manuel, Orgaz Santiago. "Los Superhombres del 18". Congreso internacional Reformas universitarias y Movimientos Estudiantiles en América y Europa. Córdoba, 27 al 29 de Octubre.

Argañaraz, Juan. Ferrari, Fernando; Argañaraz M. Leonor "*La difusión del Psicoanálisis por su influencia en la Clínica Médica: el caso Jorge Orgaz.*" UNC. Facultad de Filosofía y Humanidades. Artículo expuesto en las XV Jornadas de Epistemología e Historia de la ciencia LA FALDA (CÓRDOBA, ARGENTINA), 24, 25, 26 Y 27 DE NOVIEMBRE DE 2004.

Ferrari, Fernando José; Guerrero, Juan Manuel. *Neotomismo y Psicoanálisis en Córdoba*. Memorias de las XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. **Avances, Nuevos desarrollos e integración regional**. 4, 5, y 6 de Agosto de 2005. ISSN 1667-6750

Orgaz, Jorge. *La Clínica y el Médico*. Bs. As. Aguilar Argentina S.A. 1966

Orgaz, Jorge *La vida como enfermedad*. Bs. As. Talleres Gráficos Araujo Hnos.1934

Plotkin Mariano Ben. *Freud en las pampas: Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Ed. Sudamericana. Bs. As. 2003

Vezzetti Hugo, *Freud en Buenos Aires*. Bs.As. Universidad Nacional de Quilmes. 1996 Segunda edición ampliada.

Vezzetti Hugo. *Aventuras de Freud en el país de los argentinos*, Bs As., Paidós, 1996

Vezzetti Hugo, *In Memoriam: Guillermo Vidal. Su papel en la transformación de la psiquiatría argentina*. Hoja de Abril 2000. <http://www.psi.uba.ar/publicaciones/hojas/anteriores/2000/abril/inmemorian.htm>

JORGE ORGAZ: UN PUENTE ENTRE EL FREUDISMO REFORMISTA DE LOS '30 Y EL FREUDOMARXISMO DE LOS '60 (SEGUNDA PARTE)

Argañaraz, Juan de la Cruz; Argañaraz, Leonor; Ferrari, Fernando José; Orgaz, Santiago; Guerrero, Juan Manuel
Facultad de Psicología. UNC SECyT. Argentina

RESUMEN

Este segundo trabajo retoma los desarrollos del primero donde se trabaja el periodo de la Reforma Universitaria y la Contra-Reforma como el ámbito de una recepción del psicoanálisis. En particular el modo en que Jorge Orgaz se ve implicado en ese movimiento de heterogéneos pensadores. En este trabajo, analizamos la influencia que tuvo Orgaz, a partir de su actuación docente y su proyecto rectoral en el freudo-marxismo de la Córdoba de los 60', y cómo esta influencia está enmarcada en los ideales de la Reforma Universitaria. Para ello el trabajo trae a la luz material epistolar inédito, así como también de manuscritos de las clases de sicopatología, que dictara en el Hospital Nacional de Clínicas. Este material da cuenta del interés de Orgaz de implicar al psicoanálisis en su proyecto rectoral, así como también difundirlo en su arista psicoterapéutica y psicopatológica, como parte de su propuesta de un humanismo científico. Establece puntos de contacto con personalidades tales como Guillermo Vidal, José Bleger y Lelio Zeno. El trabajo intentará relacionar aquel Freudismo Reformista del 30, a partir de la figura de Jorge Orgaz, con la difusión del psicoanálisis en los 60' en particular su relación con el freudo-marxismo de esos años.

Palabras clave

Freudismo reformista Historia Córdoba Freudo-marxismo

ABSTRACT

JORGE ORGAZ: A BRIDGE AMONG THE FREUDISM REFORMIST OF THE '30 AND THE FREUDOMARXISM OF THE '60 (SECOND PART)

This second work takes up again the developments of the first one where it tackles the period of the University Reform and the counter-Reform as the framework of a reception of the psychoanalysis. In particular it refers to the way in which Jorge Orgaz is involved in that movement of heterogeneous thinkers. In this work, we analyze the Orgaz's influence, from its educational action and its Rectoral project in the freudo-marxism of the Cordoba of the 60', and how this influence is framed in the ideals of the University Reform. For it, the work brings unpublished epistolary material, as well as manuscripts of the classes of psychopathology dictated in the National Hospital of Clinics. This material denotes Orgaz's interest of including psychoanalysis in its rectoral project, as well as to disseminate it in its psychotherapeutic and psychopathologic edge, as a part of his proposal of a scientific humanism. It establishes points of contact with personalities such as Guillermo Vidal, José Bleger and Lelio Zeno. The work will try to link through the figure of Jorge Orgaz that Freudism Reformist of the 30 with the spread of psychoanalysis in the 60' and particularly its relation with the freudo-marxism of those years in Cordoba.

Key words

Freudism reformist History Córdoba Freudo-marxism

INTRODUCCIÓN

A medida que avanzamos en nuestra investigación, la figura de Jorge Orgaz cobra nuevo alcance a lo referente a la difusión de la obra de Freud en Córdoba. Indiscutible representante del Freudismo Reformista en los años 30; su labor en la creación de la carrera de Psicología en la UNC es determinante. Su arribo al rectorado (1958) de esta universidad por elecciones democráticas implicará el retorno del reformismo al ámbito universitario. Tanto desde ese lugar como cuando se desempeña como titular de la cátedra de sicopatología en la escuela de Psicología o en la cátedra de medicina interna que ocupara en el hospital nacional de Clínicas (HNC), siempre manifestará su profundo interés por la Psicología, el psicoanálisis y la inserción de lo "Psi" en el ámbito médico. Sus inquietudes lo ubican como un puente entre la escuela de Psicología y el HNC, cuyas puertas abre a los psicólogos.

La creación de un servicio de sicopatología dentro de la cátedra de patología médica del HNC. Será concretada por su discípulo Ricardo Podio. Es en la celebre "Cátedra de Podio" que será gestada una nueva versión del Freudismo Marxista.

Todo el ámbito "psi" (Psicología, psicoanálisis, psiquiatría) tendrá su espacio de encuentro y debate en el Hospital Clínicas, en algunos casos ese espacio será el Instituto Neuropático, dirigido por Bermann. La riqueza de los debates acontecidos en este hospital polivalente contrasta con la ausencia y el aislamiento de dos espacios o de dos lugares claves: El hospital Neuropsiquiátrico y la Cátedra de Psiquiatría.

EL RECTORADO DE ORGAZ: PSICOLOGÍA E IZQUIERDA

El rectorado de Orgaz (1958) estará signado por la promoción de la carrera de **Psicología**. En los años '50 se abre en la Facultad de Filosofía y Humanidades de Universidad Nacional de Córdoba, la carrera de Psicopedagogía. En abril del '56 la misma toma el nombre de Psicología y Pedagogía, y en mayo se abre el **Instituto de Psicología** para promover la investigación de esa disciplina. Al cabo de un año la carrera se organiza en forma de Departamento y en 1958 éste se divide en dos carreras distintas 'Psicología' y 'Pedagogía'. Según algunas fuentes orales el voto decisivo en la creación de la carrera de psicología será el del Dr. Rapella, - odontólogo, íntimo amigo de Jorge Orgaz y odontólogo de su familia según su correspondencia de los '30[i], su voto en el Consejo Superior de la Universidad Con él y su hermano se discutía sobre Freud en tertulias intelectuales en la Confitería Oriental. Perico Rapella, era Psicotestista formado psicoanalíticamente y viajaba de Buenos Aires para conducir aquí grupos operativos[iii]. Desde el principio, Orgaz, aunque Rector de la UNC participó en la carrera de Psicología dictando la Cátedra de Psicopatología. En sus clases enseña la nosografía de Freud. Orgaz habla del psicoanálisis, desde su perspectiva psicoterápica, desde sus concepciones psicopatológicas, pero lo hace estableciendo al psicoanálisis como una forma de comprensión de lo humano, extendiéndolo hacia una comprensión de la cultura. Junto a la nosología freudiana, daba a sus estudiantes a modo de ejercicio, equívocos y sueños, como consta en una de sus fichas de trabajo, en donde trata el caso de un equívoco, que toma de Jung[iii]. Paralelamente encontramos la ficha de la clase de

cierre de un curso de psicoterapia y Psicología dictaba en el Hospital de Clínicas y organizado por la Facultad de Odontología[iv].

Durante este período (1958-1964) el neotomismo encuentra refugio en la naciente Universidad Católica de Córdoba, y en la UNC la carrera de Psicología tuvo un fuerte impulso desde el Rectorado, con una completa integración al Hospital de Clínicas siendo contratados psicoanalistas de APA para dictar cursos. Algunos de ellos de amistad personal con Orgaz. Este es el comienzo directo e indirecto de la difusión sistemática y constitución de las instituciones psicoanalíticas en Córdoba. Entre esos psicoanalistas están José Bleger y Marie Langer. En la biblioteca de Orgaz se encuentran dos libros de Bleger, con dedicatorias afectuosas hacia él, como así también el libro "*Clínica Psicósomática*" de Emilio Pizarro Crespo, ya fallecido, y Lelio Zeno. Escribe Zeno en la dedicatoria: "*Para Jorge Orgaz, este libro que intenta demostrar lo que puede hacer la medicina en equipo. Mi homenaje es también el de Pizarro, quien tenía por usted gran estima.*" En el libro los autores citan a Orgaz para hacer referencia a un caso clínico.[v] Como se recordará Pizarro Crespo ha sido investigado ya como uno de los primeros 'psicoterapeutas' psicoanalíticos de Argentina y también integrador de las obras de Freud y Marx.

EL FREUDOMARXISMO EN EL CLÍNICAS

La nueva versión de freudo marxismo se gesta en el Hospital de Clínicas en torno a la célebre 'Cátedra de Podio', el mismo que se denomina discípulo de Orgaz, con integrantes de la izquierda donde participaba Paulino Moscovich. Éste había ganado el concurso de la cátedra de Psicopatología en Psicología, dictando las clases en el Hospital de Clínicas. Orgaz no solo no se presenta a ese concurso sino que casi integra el tribunal según las anotaciones manuscritas en la resolución. Su interés en mantener un lugar de enseñanza en Psicología, aunque Rector y Titular en Medicina, lo lleva a dictar un seminario sobre Psicopatología infantil junto al Dr. Chattas, Titular de Pediatría y Director del Hospital infantil donde también serán bien recibidos los primeros estudiantes de psicoanálisis, y la primer psicoanalista de niños de Córdoba, la Srta Dra Ignacia Aliaga Moyano.

Tiempo atrás, la Dr. Aliaga había ganado por concurso un cargo en la cátedra de psiquiatría del hospital Neuropsiquiátrico de Córdoba, pero su titular, el Dr. Morra no le había permitido asumir el mismo. Este hecho es paradigmático de la historia de la cátedra de psiquiatría y el hospital neuropsiquiátrico; mantenidos ambos bajo la égida de "los Morra", quienes amparados en un poder que mucho debía a la curia, influenciaron estos espacios. En primera instancia fue León Morra ocupó la cátedra, recientemente abierta en el año 1915, llegando a Rector con la Contra Reforma.

"Probablemente el extracto de una conferencia pronunciada en 1915 por un prestigioso psiquiatra y hombre político cordobés refleje con nitidez estas afirmaciones. Nos referimos al Dr. León Morra: «...en todas las capitales, en los puntos céntricos de la nuestra y en los pueblo de campaña, es frecuente el espectáculo molesto y repugnante que ofrecen una serie de degenerados, imbéciles, cretinos, epilépticos y vesánicos crónicos, implorando la caridad pública..., cuando en su mayoría son sujetos que tratados en establecimientos especiales podrían ser, siquiera, parcialmente educados (...) en las colonias se podría regenerar esa enorme masa de vagos, parasitarios e inútiles peligrosos, en aptos para el trabajo y útiles en parte para la sociedad y el país. Imaginaos las extensiones de campo que podrían cultivar y las colonias que podrían atenderse con esos millares de individuos...». León Morra, "Legislación sobre Alienados"[vi].

Luego en el año '56, uno de sus hijos, Carlos Alberto Morra será nombrado titular de la cátedra Psiquiatría avalado desde la fuerte presencia que detentaba León en estos ámbitos, por Agustín Caeiro (Rector de la Universidad) y por Calixto Nuñez

que se desempeñaba como Decano de Medicina.; "Nosotros sacamos una carta abierta, éramos 27 psiquiatras enjuiciando la designación de Alberto Morra como profesor titular de Psiquiatría... salió publicada en el diario Córdoba... estábamos nucleados en el Circulo Medico".[vii]

Podemos pensar que estos hechos determinaron la ausencia de dos espacios claves como son las instituciones psiquiátricas y la cátedra de psiquiatría, como lugares convocantes de discusión y debates contrastando con todo lo que acontecía en un hospital polivalente como era el Hospital Nacional de Clínicas.

En la Cátedra de Podio se abre el Servicio de Psicopatología con Moscovich, Saal, Braunstein, Pasternak y otros. Trabajan en conjunto ambas Cátedras. Orgaz es invitado frecuentemente a dictar distintos temas[viii] pero no parece haberlos querido convertir a su perspectiva. Por el contrario estos izquierdistas militantemente críticos de Freud realizan, a partir de un artículo del filósofo marxista francés Louis Althusser, el giro inverso al que llevó a Bermann a atacar el freudismo desde finales de los '40" donde se constituía desde entonces la posición oficial del Partido Comunista. Justamente Freud era revolucionario y había que salvar su obra de mano de los burgueses de la APA. Luego Braunstein y Pasternac comenzarán a dictar en la Escuela de Psicología de los '70, "Introducción a la Psicología" generando un apunte, luego libro de texto, central para toda una generación de 'psicobolches': "**Psicología, ideología y ciencia**" donde se desarrolla la tesis de Althusser sobre un encargo social a los psicólogos, a partir del concepto ideológico de conducta y adaptación, siendo por el contrario los conceptos freudianos los científicos y revolucionarios que no responden al encargo de la ideología burguesa de 'adaptar' la conducta de los explotados. En la colección titulada "Izquierda freudiana", generada por Marie Langer, se publica un libro "Cuestionamos. Psicoanálisis institucional y Psicoanálisis sin institución" En esa publicación Pasternac y Braunstein del 'grupo del clínicas' mencionado, escribieron "Premisas ideológicas de la investigación psiquiátrica."

Esta segunda versión de freudomarxismo es marcadamente distinta que la primera deodórica. Esta ausente la enorme formación intelectual de todos los reformistas - Bermann cita por igual la obra de Pavlov y Shakespeare, Filloy, un enorme literato y jurista conoce tanto de Criminología como Bermann, Orgaz se destaca en investigaciones médicas específicas y es uno de los primeros lectores en Argentina de Merleau Ponty, etc.-, su humanismo universalista y su actitud general de libre pensadores apasionados pero visceralmente enemigos del fanatismo del hombre masa.

CONCLUSIÓN

Es importante aclarar que Orgaz nunca se presentó como psicoanalista ni psicoterapeuta. Él integra la enseñanza del Psicoanálisis al abordaje holístico del enfermo, de la perspectiva trágica de su existencia, su necesidad de ser escuchado y a veces, de estar enfermo. En este sentido parece haber intuido que en el lugar donde se acaba el arte del médico clínico lo releva el psicoanalista, sea médico o psicólogo. Su defensa de la psicoterapia en las primeras Jornadas de Psicoterapia organizadas por Bermann en Córdoba, lo ubican a contrapelo de toda la reacción corporativa de la Medicina de entonces. Con relación a este episodio, el 10 de Noviembre de 1962 Guillermo Vidal, director del "*Acta Psiquiátrica y Psicológica Argentina*", le escribe a J. Orgaz: "*imagino ya en sus manos el Vol. VIII, Nº 2 de Acta, ya que en la pagina 164 hay una reseña de su libro 'Crisis y Reacción de la Medicina Contemporánea' "* y continúa..."*espero que le guste el nuevo rumbo de nuestra revista y que no sea la ultima vez que colabore con sus páginas. De más esta decirle que gustosísimos publicaremos cualquier trabajo, vinculado a la psiquiatría o a la psicología clínica, que Ud. nos remita.*" Por último, Vidal finaliza diciendo que, por mas que ya haya pasado tiempo, aprovecha para felicitarlo por

su ponencia a las jornadas de Psicoterapia, de Córdoba.. Vidal dice: "**a decir verdad, me pareció lo mas original y valiente del congreso. No podríamos publicarla en Acta?**" [ix] Sin ser ajeno a la política, sin ser indiferente a los acontecimientos de la época su preocupación por lo psicológico fue una constante. Mas o menos ubicado como medico internista, ejerció ese interés a partir de la docencia en ese espacio casi marginal, ganado a la tradición Morrista y a la contrarreforma, que era el Hospital de Clínicas. Allí dictaría el curso de Psicoterapia, donde introduce el psicoanálisis dentro de la *actitud psicológica* para trazar el perfil del docente universitario al que aspiraba su gestión. Decir esto en un tiempo en que asumía su rectorado, es plantearse en qué términos se llevaría a cabo la concreción de los enunciados de la reforma universitaria, y en ese proyecto se incluía al psicoanálisis. Es decir la teoría del vienes, no solo como una aplicación psicoterapéutica, no solo como un medio de comprensión de la psicopatología, sino un modo de concreción de los enunciados de la Reforma universitaria, convalidando teóricamente su humanismo científico. Esta postura evitó el freudismo militante, diferenciándolo, al mejor estilo deodorino, de la propuesta del "Grupo del Clínicas". Por el testimonio de alguna de sus alumnas de Psicología, ellos lo tenían por 'un médico con formación psicoanalítica' e ignoraban a su vez que ese profesor de psicopatología era el Rector de la Universidad.[x]

ISSN 1667-6750

- Orgaz, Jorge. *La Clínica y el Medico*. Bs. As. Aguilar Argentina S.A. 1966
- Orgaz, Jorge *La vida como enfermedad*. Bs. As. Talleres Gráficos Araujo Hnos.1934
- Plotkin Mariano Ben. *Freud en las pampas: Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Ed. Sudamericana. Bs. As. 2003
- Vezzetti Hugo. *Freud en Buenos Aires*. Bs.As. Universidad Nacional de Quilmes. 1996 Segunda edición ampliada.
- Vezzetti Hugo. *Aventuras de Freud en el país de los argentinos*, Bs As., Paidós, 1996
- Vezzetti Hugo, *In Memoriam: Guillermo Vidal. Su papel en la transformación de la psiquiatría argentina*. Hoja de Abril 2000. <http://www.psi.uba.ar/publicaciones/hojas/anteriores/2000/abril/inmemorian.htm>

NOTAS

- [i] Carta de Jorge Orgaz a Erica Mosca .Agosto 22 de 1934
- [ii] Fitó J.L.: "Para una historia del psicoanálisis en Córdoba" *El Psicoanálisis en el Siglo*. Córdoba, 1993. pp 34-45
- [iii] Jorge Orgaz fichas manuscritas. Segunda Clase de seminario de Psicopatología, Hospital Clínicas Ejercicio N°1, De Archivo Personal Biblioteca Jorge Orgaz.
- [iv] Jorge Orgaz fichas manuscritas. Cierre de Curso de Psicoterapia y Psicología. Hospital Clínicas. De Archivo Personal Biblioteca Jorge Orgaz.
- [v] Pagina 281 de "Clínica Psicósomática". Aquí dicen: "de acuerdo con Jorge Orgaz, se podría decir acerca del caso, que era primordial una ortopedia para el espíritu antes que para el cuerpo." Esta cita la saca Zeno de "Cirugía Estética". "El día Médico" 29 de enero de 1940.
- [vi] León Morra conferencia dada en el Círculo Médico de Córdoba, *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, año II, n9 1, marzo de 1915, p. 364. La cursiva es nuestra. En Agüeros, Nélica; Eraso Yolanda. "Saber psiquiátrico e institución manicomial. Hacia una comprensión de las estrategias de "moralización" en el asilo colonia de Oliva (Córdoba 1914-1934)" *Cuadernos de Historia, serie Ec. Y Soc. N°2, ClFFyH-UNC*. Córdoba, 1999, pp. 7-26.
- [vii] Olivera, Elpidio. Entrevista grabada por medio magnetofónico. Entrevistadores: Argañaraz, Leonor y Ferrari, Fernando. Abril 4 del 2006.
- [viii] Carta de Paulino Moscovich. (la carta no tiene fecha) se lo invita a dar una clase para un curso de "psicopatología en la clínica general" de 24 de mayo al 3 de junio . presentándose como Firmantes Paulino Moscovich y Ricardo Podio.
- [ix] De Archivo Personal Biblioteca Jorge Orgaz.
- [x] Entrevista a Nicasio de Corcova.

BIBLIOGRAFÍA:

- Argañaraz Juan de la Cruz, Argañaraz María Leonor, Ferrari Fernando José *Deodoro Roca y la primer matriz freudomarxista en Argentina*. Expuesto en las jornadas de filosofía y política, reflexiones de nuestra época. Córdoba, Junio del 2004
- Argañaraz Juan de la Cruz, Ferrari Fernando José, Guerrero Juan Manuel, Orgaz Santiago. "Los Superhombres del 18". Congreso internacional Reformas universitarias y Movimientos Estudiantiles en América y Europa. Córdoba, 27 al 29 de Octubre.
- Argañaraz, Juan. Ferrari, Fernando; Argañaraz M. Leonor "*La difusión del Psicoanálisis por su influencia en la Clínica Médica: el caso Jorge Orgaz.*" UNC. Facultad de Filosofía y Humanidades. Artículo expuesto en las XV Jornadas de Epistemología e Historia de la ciencia LA FALDA (CÓRDOBA, ARGENTINA), 24, 25, 26 Y 27 DE NOVIEMBRE DE 2004.
- Ferrari, Fernando José; Guerrero, Juan Manuel. *Neotomismo y Psicoanálisis en Córdoba*. Memorias de las XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. **Avances, Nuevos desarrollos e integración regional**. 4, 5, y 6 de Agosto de 2005.

NIETZSCHE, TAINE Y LA DISOLUCIÓN DEL SUJETO CLÁSICO. UN CRUCE ENTRE PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA A FINES DEL SIGLO XIX

Audisio, Irene

CONICET - Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

Nuestro trabajo discurre sobre el giro que da, hacia fines del siglo XIX, la imagen del yo sostenida hasta ese momento. La misma se ve desplazada de un plano sólido e inmutable del "más allá" a las raíces contingentes del propio cuerpo, de las leyes naturales que gobiernan el resto del mundo, de la propia biografía, de las instituciones políticas y de la historia. La relevancia de este paso reside en que hizo necesario el desarrollo de estrategias teóricas inéditas, ya que una vez negada o diluida en el plano teórico la sustancialidad del alma, la psicología y la filosofía se cuestionan el pretendido fundamento estable del yo; volviéndose evidente la fragilidad de la propia conciencia 'reducida' a sucesiones de momentos sostenidos por la sola existencia física del individuo. En este contexto, nuestro objetivo es mostrar la riqueza conceptual que trajo aparejada la asimilación que la filosofía de F. Nietzsche realizó de la psicología positivista de H. Taine. A partir del influjo de De l'Intelligence de Taine, Nietzsche conforma su propia filosofía del 'yo' que culmina con el esbozo del Übermensch.

Palabras clave

Nietzsche Taine yo Siglo-XIX

ABSTRACT

NIETZSCHE, TAINE, AND THE DISSOLUTION OF THE CLASSICAL SUBJECT. AN ENCOUNTER BETWEEN PSYCHOLOGY AND PHILOSOPHY AT THE END OF THE 19TH CENTURY

Our project deals with the turn the image of the self maintained until the end of the 19th century does at that moment. This image swings from a solid and immutable level of "the afterlife" to the contingent roots of our own body, the natural laws that govern the rest of the world, our own biography, the political institutions, and the history. The importance of this change lies in the fact that it made it necessary to develop previously unknown theoretical strategies, since once the substantiality of the soul was denied in the theoretical level, psychology and philosophy started to question the so-called stable fundamentals of the self, and the fragility of the own consciousness became evident, being 'limited' to successions of moments sustained by the mere physical existence of the individual. In this context, our aim is to show the conceptual richness that brought about the assimilation that F. Nietzsche's philosophy made from H. Taine's positivist psychology. Derived from the influence of Taine's De l'Intelligence, Nietzsche shaped his own philosophy of the 'self', which is completed with the rough draft of the Übermensch.

Key words

Nietzsche Taine self 19th-Century

A comienzos del siglo XIX la psicología en Francia no era considerada más que como un sector particular de la filosofía del espíritu. Frente a ese espiritualismo reinante en el ámbito de la filosofía francesa, poco propenso a la incorporación de una perspectiva científica, surgiría bajo el influjo de la filosofía asociacionista inglesa y del positivismo, un movimiento de reacción encabezado por Taine que abogaría por la constitución de una psicología empírica en Francia, al estilo de la psicología inglesa de Stuart Mill y Bain. Siendo partidario de la fundamentación positiva de la psicología, Taine basó su teoría en la psicopatología y en la fisiología neuronal. En su obra *De l'Intelligence*, editada en 1870 proponía una psicología basada en la observación, constituida por hechos, y fundamentalmente fisiológica. La incorporación de esta perspectiva conlleva la disolución del sujeto clásico como tema central de la nueva ciencia psicológica de fines del siglo XIX, tarea abordada también por la filosofía de Nietzsche.

Taine muestra ya en el Prefacio a *De l'Intelligence*[i], cómo el 'yo' está constituido por una serie de 'pequeños hechos' [*de petits faits*], no habiendo en él nada real "salvo la serie de sus eventos", el yo no es otra cosa que la composición y la descomposición de sensaciones, percepciones, impulsos, en última instancia "un flujo y un haz de vibraciones nerviosas".

Nietzsche, lector avezado de la *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger* en la que Taine escribía, lleva hasta sus últimas consecuencias su empresa antimetafísica encontrando en la nueva psicología francesa elementos que le permitirán evidenciar la rigidez de las ilusiones inherentes al lenguaje cuyo poder las fosiliza fijándolas en una metafísica. En este sentido, se destaca el análisis de Taine, para quien uno de los efectos de los condicionantes lógico-gramaticales del lenguaje es la ilusión psicológica que consiste en distinguir la 'idea' del 'nombre':

"Creemos tener, más allá de nuestros nombres generales, ideas generales; distinguimos la idea de la palabra, nos parece una acción aparte de que la palabra es solamente auxiliar."[ii] A partir de allí describe el mecanismo que tiene como resultado la invención de un ser espiritual, etéreo y puro: el 'yo'. Tanto la existencia como las características que se le adscriben a este ser se extraen de los atributos de las imágenes que, gracias a la ilusión del lenguaje que despoja a las palabras de todo aspecto sensible, son consideradas como cualidades abstractas. El autor también denuncia cómo se vacía de contenido la operación realizada para combinarlas, quedando solamente el vacío, y finalmente cómo se llena con un ser espiritual que se supone es el responsable de representar y combinar las imágenes.

Nietzsche lleva a cabo la crítica de las nociones referentes al yo a la luz de su incorporación de la perspectiva naturalista y fisiológica de explicación a la que se introdujo principalmente a través de la obra de los 'psicólogos' aludidos a lo largo de toda su producción "ilustrada" y madura. La aproximación a la estructura plural del yo, la construcción genealógica del sujeto y la búsqueda de 'un nuevo centro' configuran ahora la dirección opuesta al mito del alma espiritual. Rechaza la que valora como una psicología racional, filosófica, mítica y teológica, "de agua de rosas", propiciando su relevo por la perspectiva "más

científica" de la 'historia de la génesis de los conceptos y creencias fundamentales'[iii]. Las investigaciones sobre el hipnotismo y las múltiples conciencias a las que Taine hace referencia en el Prefacio a *De l'Intelligence* se consideran como una vivisección[iv] de tipo moral. El hipnotismo permite la recuperación de un aspecto de la vida psíquica diverso de la conciencia restituyéndole su riqueza y preserva el inconsciente de un análisis puramente fisiológico sin convertirlo en una entidad misteriosa y oscura. La indagación psicológica se vuelve así un tipo de investigación que permite abordar el sujeto en su conjunto, sin renunciar a la observación de ninguno de los dos aspectos, orgánico y psíquico, posibilitando, al mismo tiempo, reconstruir la evolución de la enfermedad y de la curación. Se trata de una suerte de genealogía de una historia plural. Por ello Nietzsche juega intercambiando los términos: 'genealogista', 'psicólogo' y 'fisiólogo'. El ejercicio de la 'vivisección moral' cambia los parámetros tradicionales de lectura del sujeto poniendo en cuestión la noción misma de individuo psicológico. Se supera la unidimensionalidad de la vida psíquica, se abre a muchas historias, muchas organizaciones y al consecuente carácter convencional-social de las valoraciones de salud y enfermedad. La realidad psicológica resulta una multiplicidad que escapa a la conciencia que no percibe "sino las cimas, especies de cumbres iluminadas en un continente cuyas profundidades quedan en la sombra."[v]

Nietzsche acordará en esto al emprender su genealogía "... nosotros, hombres del conocimiento, somos desconocidos para nosotros, nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos"[vi].

El mundo psíquico se ensancha y comienza a extenderse mucho más allá de los límites que se le asignaban. Habitualmente se le limitaba a los fenómenos de que se tiene conciencia, accesibles por la simple introspección; sin embargo a partir de ese momento se aclara que la propiedad de aparecer ante la conciencia no es peculiar sino de alguno de estos fenómenos; la mayoría no la tienen: "Más allá de un pequeño círculo luminoso hay una gran penumbra: y más lejos una noche indefinida"[vii].

La unidad del yo es un producto que atraviesa infinitos grados desde la actividad fisiológica inconsciente. No se trata de una unidad simple, y supuesta desde el principio, sino un constante flujo complejo resultante de la lucha por la vida [*struggle for life*] entre las imágenes e ideas según Taine -impulsos y afectos, según Nietzsche- unas veces triunfantes otras dominadas. La conciencia no revela a cada instante el yo más que bajo un solo aspecto entre todos los posibles que permanecen latentes. Tal unidad no consiste, por lo tanto, en el acto de una 'esencia' simple, sino en una coordinación de centros nerviosos. Esta unidad es producto y no supuesto, nótese que Nietzsche no utiliza el término 'unidad' [*Einheit*] que presupondría una esencia preexistente, en alguna medida una instancia no plural ni deviniente en la base del individuo. Prefiere el uso de un neologismo traducido por A. Brotons como 'unitariedad', se trata de *Einartigkeit*[viii]. En este contexto es necesario ver en KSA, el fragmento póstumo de otoño de 1885-otoño 1886:

"Toda unidad es sólo como organización y coordinación una unidad: al igual que una comunidad humana es una unidad. O sea lo contrario de la anarquía atomística, por lo tanto una estructura de dominio que significa unidad pero no lo es..."[ix] Inspirado por los psicólogos franceses, Nietzsche considera el ser del hombre básicamente como una multiplicidad de impulsos siempre en movimiento, intuición que hacia la madurez de su obra evolucionará hacia la idea de 'voluntad de poder'. Allí afirma la imposibilidad del ser humano del autoconocimiento de todos los *impulsos* que constituyen su ser. Apenas puede nombrar los más elementales: "su número y fuerza, sus mareas, sus interrelaciones de juego y contrajuego y las leyes de su alimentación"[x], le son desconocidos por completo. Nietzsche afirma que también los juicios y las valoraciones morales no son más que imágenes y fantasías sobre un proceso fisiológico

desconocido, una especie de lenguaje aprendido para designar ciertos estímulos nerviosos que los generan y soportan. Igualmente que la llamada conciencia es "un comentario, más o menos fantástico, sobre un texto no-sabido, quizá imposible de saber, pero sentido."[xi]

Es en este sentido que Nietzsche aborda el problema del sujeto a través de la perspectiva del cuerpo. Así refiere su conocimiento a un fondo fisiológico e inconsciente. La imagen del cuerpo[xii], que utiliza repetidamente al hablar del 'yo', concentra las fuerzas constitutivas del ser humano. Se trata de los instintos, los afectos y los sentimientos que se relacionan entre sí de acuerdo a un flujo y reflujo de sus acciones. Entretejidos con las fuerzas y los pensamientos e ideas, son considerados como operantes ávidos y salvajes en su mutua articulación en el cuerpo del ser humano. Siguiendo el hilo conductor del cuerpo se descubre una enorme *multiplicidad*[xiii]. El 'yo' alude a una ilusión perspectivista, una unidad aparente en que todo está contenido como en una 'línea de horizonte':

"Colocamos una palabra allí donde comienza nuestra ignorancia, donde no podemos ver más, por ejemplo, la palabra 'yo', la palabra 'hacer', la palabra 'sufrir': que son quizá líneas de horizonte [*Horizontlinien*] de nuestro conocimiento, pero no son 'verdades'."[xiv]

La unidad del yo es un logro que en organismos tan complejos como el ser humano precisa de una fuerza plástica, artística que configure la pluralidad que él mismo es. Ésta es la fuerza que impone una jerarquía de los afectos e instintos que reinan en el hombre, que lo impulsa a llegar a ser uno, no simple sino con múltiples almas ordenadas según un orden de rango. Tal orden no es un presupuesto, sino un resultante de la lucha de las partes del organismo humano. La grandeza de un ser humano se determina desde su capacidad para enfrentarse con ese mar de fuerzas en sí mismas tumultuosas y fluyentes que es él mismo. Más aún, el 'espíritu libre' será 'el que se sepa poseedor de fuerzas configuradoras y, en este sentido, artísticas'[xv]. Se trata de una auténtica actividad espontánea que actúa desde el interior de los organismos, una 'fuerza de asimilación, digestiva'[xvi].

Este superhombre [*Übermensch*] debe ser capaz de situar a cuanto forme parte de su entera actividad consciente e inconsciente, en una dimensión en la que ninguno de sus elementos sea privilegiado unilateralmente, ni tampoco sobrevalorado en relación con todos los ingredientes que forman parte de su efectiva, compleja y mudable existencia histórica: "grandeza debe llamarse precisamente el poder ser tan múltiple como entero, tan amplio como pleno"[xvii]. La imposibilidad de 'dar estilo'[xviii] al propio carácter, a la multiplicidad que el sí mismo representa, puede expresarse en dos actitudes decadentes: la tiranía de uno de los aspectos anulando el resto, o la disgregación del individuo en una multiplicidad amorfa e incapaz de acción:

En *La Genealogía de la Moral*[xix] esta premisa se transpone a dos tipos de morales según la preeminencia de fuerzas 'activas' o 'reactivas'. La lucha entre ambas se presenta tanto en el nivel macro social, como micro individual, es decir dentro de una sola alma[xx]. Es identificada cada una de ellas con la figura del hombre noble, aristocrático y la del esclavo u hombre de rebaño, respectivamente. Lo que los distingue es el conocimiento y la aceptación que hayan podido alcanzar de la complejidad de fuerzas que los componen, y su capacidad para actuar desde ellas.

Vemos así cómo la crítica del sujeto efectuada por Nietzsche se arraiga en la psicología experimental francesa y en Taine. Y la nueva luz que arroja esta manera de estudiar la consideración de los 'hechos internos' hasta la afirmación de la 'voluntad de poder' desde una perspectiva de tinte más naturalista. Igualmente su filosofía cobra relevancia como precursora de la psicología desenmascaradora, que se centra en el concepto de inconsciente. Nietzsche aplica la noción de sublimación al instinto sexual y al de agresividad. Asimismo bajo el nombre

de 'inhibición' describe lo que se denomina 'represión'. Incluso puede ser considerado como la fuente común de Freud, Adler y Jung. El término 'ello' [Es] tiene su origen en Nietzsche, a quien se remonta también el concepto dinámico de la mente. Antes que Freud, concibió la mente como un sistema de impulsos que pueden colisionar o fundirse unos en otros. Comprendió los procesos que luego se denominaron 'mecanismos de defensa'. Sus descripciones del resentimiento, de la conciencia y de la moralidad se anticiparon a las formulaciones freudianas de la 'culpabilidad neurótica' y del 'superego'. Además, con su rechazo de toda teleología y de cualquier divinización del alma, ya había afirmado un planteo naturalista para el análisis de la mente humana, horizonte de investigación desarrollado ampliamente en la actualidad por las corrientes monistas.

NOTAS

[i] Aunque este libro no está en la biblioteca de Nietzsche, Taine publicó muchos avances en la *Revue Philosophique de la France et de L'Étranger* y la *Revue des Deux Mondes*, revistas que no dejaron nunca de tener notable importancia para él (cfr. C. Janz, *Friedrich Nietzsche*, ed. Alianza, Madrid, 1981, vol. 2, p.307, 427; vol. 3, p.400-1, 406-7, 418-19). Véase también H. Taine, "De l'intelligence", en *Revue Philosophique de la France et de L'Étranger*, VII, enero-junio 1879 (1), París, p.324 ss. y *Revue des Deux Mondes*, Marzo 1861, donde Taine expone y precisa su teoría.

[ii] Taine, *De l'intelligence*, p. 66.

[iii] Nietzsche, cfr. *Menschliches, allzumenschliches*, § 1, 2 y 3.

[iv] La elección de ese término refiere a la preeminencia generalizada que cobró el método impulsado por Claude Bernard.

[v] Taine, *op. cit.*, p. 287.

[vi] Nietzsche, *Zur Genealogie der Moral, Vorwort* §1.

[vii] Taine, *op. cit.* p. 288

[viii] Cfr. *Menschliches, allzumenschliches*, §242

[ix] Nietzsche, *KSA*, otoño 1885-otoño 1886, 2 [87].

[x] Nietzsche; *Morgenröte*, § 119

[xi] *Ibidem*.

[xii] Cfr. Nietzsche, *Jenseits von Gut und Böse* § 19 y *Also sprach Zarathustra*. De los despreciadores del cuerpo.

[xiii] Nietzsche, *NF* 2 [91], 1885-1886

[xiv] Nietzsche, *KSA*, verano de 1886-otoño de 1887, 5 [3].

[xv] Nietzsche, *Jenseits von Gut und Böse*, §225.

[xvi] Nietzsche. *op. cit.* §230.

[xvii] Nietzsche, *op. cit.* §212.

[xviii] Nietzsche, *Fröhliche Wissenschaft*, §290.

[xix] Véase también G. Deleuze, *Nietzsche y la Filosofía*, Anagrama, Barcelona, 1986, cap.II.

[xx] Cfr. Nietzsche; *Jenseits von Gut und Böse*, §260.

BIBLIOGRAFÍA

Bodei, R; *Destini Personali*; Feltrinelli, Milán, 2003.

Campioni, G; Nietzsche y el Espíritu Latino, el cuenco de plata; Bs. As. 2004.

Ellenberger, "El profeta de una nueva era: Nietzsche", en *El Descubrimiento del Inconsciente*, ed. Gredos, Madrid, 1976

Evans, C; *Taine. Essai de Biographie Intérieure*; Nizet, París, 1975.

Janz, C; *Friedrich Nietzsche*, Ed. Alianza, Madrid, 1985

Nietzsche,F; *Friedrich Nietzsche Kritische Studienausgabe*, Herausgegeben von Giorgio Colli u. Mazzino Montinari, dtv/de Gruyter, Berlín. (citado con las siglas *KSA*)

Ribot, Th; *Les Maladies de la Volonté*, Librairie Félix Alcan, París, 1916.

Taine, H; *De l'Intelligence*, Librairie Hachette et Cie, París, 1895

Taine, H; *Sa Vie et sa Correspondance*; Hachette, París, 1905.

Thiele, L.P; *Friedrich Nietzsche and the Politics of the Soul - A Study of the Heroic Individualism*, Princeton University press, Princeton, 1990.

Montinari, M; *Nietzsche lesen*; de Gruyter, Berlín, New York, 1982.

LOS INICIOS DE LA CLÍNICA PSICOANALÍTICA EN ARGENTINA (1930-1942)

Chirico, Marcelo
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo se propone exponer algunos resultados preliminares obtenidos de la investigación de los comienzos de la actividad clínica psicoanalítica argentina, desde 1930 a 1942. Se intenta mostrar tres de los factores que hemos considerado de importancia en la emergencia y desarrollo de la clínica psicoanalítica en el país. Nos referimos a: 1.- Los cambios sufridos en los ámbitos de la Higiene Mental -con sus respectivas transformaciones en las políticas institucionales de asistencia clínica; 2.- La formación y práctica clínica de los psiquiatras de la época; y 3.- Los nuevos formatos de asistencia clínica (psicoterapias psicoanalíticas) utilizados con cada vez mayor asiduidad frente a las nuevas patologías que presentaban las nuevas demandas sociales, surgidas en un contexto de largas décadas de asentamiento inmigratorio, por una parte, y de intensa modernización del Estado, por la otra. De modo que este trabajo sitúa históricamente -doce años antes de la fundación de la primera asociación psicoanalítica del país- los inicios de la clínica psicoanalítica argentina, en estrecha relación con el ámbito del Hospital Público. Y señala críticamente, contra el mito aún vigente, que la práctica psicoanalítica en Argentina sólo ha sido posibilitada debido a su inserción en el marco hospitalario.

Palabras clave

Historia Psicoanálisis Argentina Clínica

ABSTRACT

THE BEGINNINGS OF THE PSYCHOANALYTIC CLINIC IN ARGENTINA (1930-1942)

This work shows some preliminary results obtained of the investigation of the beginnings of the psychoanalytic clinical activity in Argentina, from 1930 to 1942. It is tried to show three factors that we have considered of importance in the emergency and development of the psychoanalytic clinic in the country. We talked about a: 1.- The changes operated from the development of the Mental Hygiene - with its respective transformations in the institutional policies of clinical practice 2.- the formation and clinical practice of the psychiatrists; and 3.- The new ways of clinical practice (psychoanalytic psychotherapies) used most frequently as opposed to the new pathologies, arisen in a context from long decades of immigration and intense modernization of the State. This work historically locates - twelve years before the foundation of the Argentine psychoanalytic association the beginnings of the psychoanalytic clinic, in a closely related to the scope of the Public Hospital. And it points critically, against the still effective myth, that the psychoanalytic practice in Argentina has been made possible only due to its insertion within the Hospital practice framework.

Key words

History Argentine Psychoanalysis Clinical

EL VALOR DE UN MITO

Con la publicación de los primeros casos clínicos, a partir de 1930, comienza a verse en Argentina un nuevo matiz en la recepción del psicoanálisis, especialmente entre varios psiquiatras y neurólogos que poseen una marcada inserción en los medios hospitalarios, que ocupan importantes cargos en los ámbitos institucionales de la profesión y que aparecen en las publicaciones y editoriales más especializadas. Algunos de ellos, para ese entonces, ostentan una membresía psicoanalítica internacional (París) y hasta un contacto directo con Freud (visitas e intercambio epistolar). Nos referimos a Jorge Thénon, Fernando Gorriti, Juan R. Beltrán; Gregorio Bermann, Felipe Cía, Emilio Pizarro Crespo, Vicente Dimitri, y Marcos Victoria, entre otros psiquiatras que mantienen afinidad con el psicoanálisis.(1) Todos ellos comparten en general espacios de práctica, divulgación y debate profesional vinculado de manera estrecha con las instituciones y medios psiquiátricos y neurológico de entonces. No obstante, estos primeros autores y practicantes psicoanalíticos, también comparten el espacio renovado de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires, refundada por el prof. Enrique Mouchet, en 1930.(2) Esta Sociedad, según Mouchet, buscaba fomentar el interés en el debate académico, no sólo de los profesionales sino del "amplio público ilustrado". Y para brindar unos rasgos más de la escena histórica que estos actores viven, no hay que soslayar que el propio Freud era parte del amplio comité de asesores y corresponsales extranjeros de esta Sociedad.

Estas características del entorno en el que aparecen las primeras muestras de una clínica psicoanalítica, para 1930, describen un contexto nítidamente favorable a la recepción y desarrollo práctico del psicoanálisis; por una parte, legitimado en el prestigio personal de sus agentes y, por la otra, como veremos, consolidado por las transformaciones que la higiene mental venía promoviendo, tanto a nivel institucional como a nivel de las nuevos dispositivos psicoterapéuticos empleados frente a los trastornos "nerviosos". Muchos de los primeros practicantes del psicoanálisis argentino no sólo trabajaban en hospitales y consultorios externos, sino que además eran simultáneamente fervientes militantes y defensores de la instalación de la Liga de Higiene Mental, en función de una necesaria modernización de la psiquiatría.(3)

Sin embargo, esta historia de la recepción y desarrollo temprano de la clínica psicoanalítica en Argentina, desde 1930 a 1942, es muy poco o casi nada conocida -a pesar de los trabajos de Vezzetti, Plotkin y Balán, entre los más destacados.(4) Esto se debe a la pregnancia que aún hoy mantiene -después de más de medio siglo de permanencia- un discurso mítico que ha velado o descalificado los hechos desde "otra historia", la de la Asociación Psicoanalítica Argentina, fundada en 1942. La APA, hasta hoy suele ser presentada como la primera institución psicoanalítica legitimada del país y como la institución pionera en la introducción del psicoanálisis en Argentina.(5) Sus fundadores y miembros, ya sea de manera reciente o desde varias décadas atrás, si han reconocido la existencia de algún tipo de práctica psicoanalítica anterior y/o externa a la APA, suelen descalificarla como psicoanálisis "salvaje" o "silvestre", por no haber sido efectuada por un analista "analizado" o "entrenado" oficialmente.(6) Hay que observar que, este uso del término "salvaje" o "silvestre", no se corresponde con el sentido dado por el propio Freud a la expresión.(7)

Sin embargo, por lo investigado hasta aquí resulta difícil sostener la idea de que el psicoanálisis, como disciplina profesional, surge en el país a partir de 1942. Pues, si bien para esa época, hacia casi dos décadas que se observaban importantes impregnaciones discursivas del psicoanálisis en el ámbito de la cultura y de la sociedad local -en revistas, diarios, teatro, literatura(8)- ¿cómo soslayar que, desde 1930, emerge una práctica profesional consistente, efectuada en varias instituciones importantes de asistencia pública, y sometida al debate y a la investigación científica? ¿Cómo ignorar el significativo caudal de producción clínica, mínima y desordenada, es cierto, pero muy alejada de un modo "salvaje" o "silvestre" de clínica psicoanalítica?(9) Y sobre todo, ¿por qué "reprimir" una historia de hechos generados durante una docena de años, enmarcados dentro de las nuevas "psicoterapias", sin asociarlos a la historia de ese término tan afín a la causa sostenida por Freud frente a las concepciones organogénicas?

El análisis de los motivos -y consecuencias- de la descalificación y "represión" de la historia previa a la Asociación Psicoanalítica Argentina, excede el marco del presente trabajo y esperamos retomarlo en uno próximo. No obstante, hay que subrayar que el discurso fundacional de la APA, poco a poco irá transmitiendo e imponiendo con los años el mito de que el psicoanálisis en Argentina comienza con su fundación.(10) En contraste, hay que señalar que, hasta el día de hoy, continúa con sus actividades la que fue cronológicamente la primera fundación institucional de un espacio científico de psicoanálisis, nos referimos a la Sociedad Argentina de Psicología Médica y Psicoanálisis, fundada por Beltrán, Gorriti y Bosch, entre otros, en 1939, dentro de la órbita de la Asociación Médica Argentina.

TRES FACTORES IMPORTANTES

Luego de la consideración de las marcas discursivas que arrastra el relato de los "orígenes" del psicoanálisis argentino, es necesario centrar nuestro trabajo en el análisis de los hechos más relevantes que, a nuestro juicio, caracterizaron los inicios de la práctica clínica psicoanalítica en Argentina. A largo de la investigación realizada(11) hemos considerado tres factores preponderantes en el desarrollo clínico producido dentro del período histórico analizado (1930-1942).

a) El desarrollo de la Higiene Mental: Los cambios acaecidos en el ámbito de la atención pública de los problemas mentales, tanto en hospitales neuropsiquiátricos como generales, a partir de las transformaciones introducidas por la Higiene Mental, fueron muy importantes y determinantes para la emergencia de la práctica clínica psicoanalítica. De modo que la misma resultó ejecutada en forma de psicoterapia, y por parte de psiquiatras.

Como se sabe, la Higiene Mental nació en los Estados Unidos, a raíz de la publicación del testimonio crítico de un ex paciente psiquiátrico. El mismo promovía la reforma de los manicomios y la humanización del trato profesional.(12) Este movimiento encontró apoyo y factibilidad en fundaciones privadas que se organizaron por fuera del hospicio y del ámbito académico, acentuando la importancia de los factores ambientales tanto para el tratamiento como para desarrollar un modelo de salud mental.

En nuestro país, sin la tradición de la psicología anglosajona, que ha acentuado siempre las variables ambientales en todos sus diseños, y con una psiquiatría vernácula preocupada desde hacía varias décadas por "la cuestión social", (13) la recepción de la Higiene Mental quedó asociada a una Medicina Mental que no era ajena a la biotipología y a la eugenesia, ni tampoco al ámbito del hospicio y de la cátedra universitaria.(14) En Argentina, la evolución de la higiene mental promovió, a diferencia de lo sucedido en otras latitudes, un enfoque menos preocupado por los factores ambientales y más centrado en la intervención del psiquiatra sobre el individuo, ahora considerado como parte de un conjunto social más amplio. Es decir, al mismo tiempo que se intentaba reformar el hospicio y se abrían

consultorios externos para enfermos nerviosos en hospitales generales "abiertos a la comunidad", los mismos actores de tal reforma, en tanto médicos psiquiatras, se inclinaban a la aplicación de los nuevos modelos de tratamiento individual: las psicoterapias, y entre ellas, especialmente la psicoanalítica.

El psicoanálisis aparecerá entonces determinado en esta época como un procedimiento psicoterapéutico más, que formará parte del arsenal de la "nueva psiquiatría" en el consultorio externo y en el hospital. Se pueden ver ejemplos en el trabajo de un Jorge Thénon o de un Felipe Cía, en el hospital general (Rawson), o en el servicio especializado del Alvear, respectivamente.(15) Dicho de otro modo, los primeros practicantes, no se visualizarán como actores de una disciplina separada, aislada y ultraespecializada de forma exclusiva y rupturista, ni respecto a la psiquiatría ni al ámbito hospitalario. Al contrario, integrarán el psicoanálisis al formato ecléctico tan característico de los discursos académicos y profesionales de la medicina de la época.

b) La formación y la práctica de los psiquiatras: Ya nos hemos referido en parte a este importante factor en el párrafo anterior, señalando que muchos psiquiatras al mismo tiempo que generaban una clínica psicoanalítica, militaban a favor del desarrollo de la higiene mental. Y también cuando hicimos notar la particular forma en que este movimiento se recepcionó en Argentina, derivando en una clínica psicoterapéutica individual asociada al impacto psicosocial más amplio que pudiera generar en la comunidad. Nos restaría agregar que los cambios y transformaciones que estos psiquiatras van operando se van realizando sobre una formación psiquiátrica tradicional, montada sobre la teoría de la herencia y de la degeneración, y sobre el modelo anátomo-patológico, conviviendo de diversos modos con los incipientes desarrollos psicoanalíticos. Quizás el ejemplo más elocuente que refleja esta crisis del paradigma psiquiátrico, más abierto a la consideración de los factores psicógenos en la causación de los trastornos mentales, sea el de Nerio Rojas, eminente psiquiatra que llegó a entrevistarse con el propio Freud, en Viena, y que tuvo gran predicamento en el medio psiquiátrico argentino. Para Rojas, la psiquiatría se enfrenta a un doble problema.(16) Por un lado, está la "psiquiatría de los neurólogos" que niega o desconoce que "en la mayoría de los estados mentales hay originaria o secundariamente un intercambio de influencias y factores psíquicos y físicos conocidos o desconocidos" (p.563). En fin, que hay una parte de factores morales y un juego de fuerzas o mecanismos psicológicos en juego. Por el otro lado, están los psiquiatras "psicólogos" que, aferrados a las disciplinas subjetivas, les cuesta comprender los factores orgánicos presentes como fuerzas o mecanismos físicos. Rojas dice que el psicoanálisis es una psicología dinámica, profunda y de raíces afectivas, cuya vinculación con el bergsonismo sostuvo ante el mismo Freud. Su importancia radica en el valor acordado al factor afectivo en la demencia precoz de Kraepelin en tanto explica ciertos desacuerdos de la teoría con la clínica. Una vez comprobada la importancia de la afectividad en las psicosis estamos en el centro del problema de la psiquiatría. ¿Orientación psicológica u orgánica? Tomar en cuenta uno de los polos -dice Rojas- es estudiarla incompletamente. Algunas teorías fisiológicas de las emociones tienen esa falla y, para Rojas, es la que tiene en gran parte el psicoanálisis. Rojas sostiene que casi todo el problema psiquiátrico tiene dos fases, la orgánica y la psicológica, el error es tomar una de ellas por el todo. Rojas propone la conjunción de ambas fases para ser un psiquiatra completo. En otras palabras, de cierto modo, posibilita el acceso a la posición subjetivista que sirvió como puerta de entrada al psicoanálisis.

c) Los nuevos formatos de asistencia clínica: las psicoterapias psicoanalíticas aparecen en escena determinadas por la apertura generada desde la Higiene Mental y la reforma psiquiátrica concomitante. Tras largas décadas de inmigración y modernización del Estado, pero luego del impacto económico social

de la crisis del '29, los hospitales se convierten en uno de los escenarios de emergencia de una incipiente clase social, un poco mejor educada que antes pero también más empobrecida. De allí la perfecta coincidencia de todo lo expresado hasta aquí con el planteo de Freud (1917:162-163) que nos dispensa de mayores comentarios dado que presenta, ante el límite de la eficacia de un grupo de psicoanalistas frente al masivo número de neuróticos menesterosos y sufrientes, lo siguiente: "Supongamos que una organización cualquiera nos permitiese multiplicar nuestro número hasta el punto de poder tratar grandes masas de hombres (...) Se crearán entonces sanatorios o lugares de consulta a los que se asignarán médicos de formación psicoanalítica, quienes aplicando el análisis volverán más capaces de resistencia y más productivos a hombres que de otro modo se entregarían a la bebida, a mujeres que corren peligro de caer quebrantadas bajo la carga de las privaciones, a niños a quienes sólo les aguarda la opción entre el embrutecimiento o la neurosis. Estos tratamientos serán gratuitos. "Puede pasar mucho tiempo antes que el Estado sienta como obligatorio estos deberes. (...) Cuando suceda, se nos planteará la tarea de adecuar nuestra técnica a las nuevas condiciones. (...) Y también es muy probable que en la aplicación de nuestra terapia a las masas nos veamos precisados a alejar el oro puro del análisis con el cobre de la sugestión directa, y quizás el influjo hipnótico vuelva a hallar cabida (...). Pero cualquiera sea la forma de esta psicoterapia para el pueblo, y no importa qué elementos la constituyan finalmente, no cabe ninguna duda que sus ingredientes más eficaces e importantes seguirán siendo los que ella tome del psicoanálisis riguroso, ajeno a todo partidismo" (subrayado nuestro).

A MODO DE CONCLUSIÓN:

A lo largo de la investigación se han analizado las producciones y trayectorias académicas, institucionales y profesionales de una representativa cantidad de médicos que desarrollan sus actividades dentro de las esferas de la psiquiatría, la neurología y la psicología.

Luego se ha visto que en conjunto, sostienen una práctica psicoanalítica -más ocasional o más sistemática, según los casos- en ámbitos hospitalarios públicos, a la par que participan con importante protagonismo en las reformas que la Higiene Mental va produciendo en la psiquiatría tradicional del alienista. De allí que se identifiquen particularmente tres factores importantes en la articulación y puesta en escena de las primeras prácticas clínicas psicoanalíticas en Argentina.

Ante las nuevas demandas sociales, tras el enorme impacto inmigratorio, y con el movimiento de la Higiene Mental; por una parte, se generan nuevos modos y espacios de atención y de consulta, y por otra, entra en crisis el viejo paradigma tradicional de la clínica psiquiátrica, ligado a la herencia y la degeneración. Se promueven las psicoterapias y los enfoques psicogenéticos de la etiología "nerviosa". De modo tal que una incipiente clínica psicoanalítica hará su aparición en el ámbito de la asistencia pública, de una forma determinada por las condiciones históricas vigentes.

Por todo ello, se observa entonces, contra el mítico relato de los "orígenes" -en sentido foucaultiano- del psicoanálisis en Argentina, que el psicoanálisis se ha desarrollado en nuestro país a través del paso necesario por el hospital y la asistencia pública, sintetizando eclécticamente tendencias psiquiátricas, neurológicas y psicológicas que comenzaban a entrar en crisis.

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

- 1 y en menor grado, Nerio Rojas, Gonzalo Bosch, y José Belbey. Ver: Gorriti, F. (1930): *Psicoanálisis de los Sueños en un Síndrome de Desposesión*, L.J. Rosso, Bs. As., 1930.
- Cia, Felipe (1930): *Psicoanálisis y Psicoanerosis en Rev. La Semana Médica*, Nro. 192, Bs. As., 1930. pp.792-796.

Thénon, J. (1930): *Psicoterapia comparada y psicogénesis. Contribución al estudio psicoanalítico del sueño en las neurosis*. Tesis, Aniceto López Editor, Bs.As., 1930.

(1935): *El Sadomasoquismo en el Pensamiento Obsesivo y en la Evolución Sexual*, El Ateneo, Bs. As., 1935.

Dimitri, V. (1935): *Psicoanálisis*, en Rev. La Semana Médica, Vol. 2, Nro. 820, Bs. As., 1935.

Victoria, M. (1936): *Sobre la Catarsis en un Caso de Histeria Convulsiva*, en Rev. Psicoterapia, Nro 3, Bs.As., 1936.

Pizarro Crespo, E. (1936): *Las Neurosis Obsesivas y las Fobias*, en Rev. Psicoterapia, Nro 2, Bs.As., 1936.

Dimitri, V. y Rabinovich, P. (1935): *Un Caso de Paraplejia Histérica-Orgánica interpretado del punto de vista (sic) de la psicología individual de Adler*, en Rev. La Semana Médica, Vol. 2, Nro. 820, Bs. As., 1935.

2 Para ver la posición de Mouchet en relación al psicoanálisis -equidistante pero no hostil- ver Vezzetti H. (1989): *Freud en Buenos Aires*, Ed. Puntosur, Bs.As. 1989, pp.29-31. y Rossi L. (2000): *Presencia del Psicoanálisis en la Universidad de Bs.As.*, en Rev. Universitaria de Psicoanálisis, Nro 2, Facultad de Psicología - UBA, Bs.As. 2000, pp. 117-125.

3 Entre ellos cabe mencionar a: Gorriti, Beltrán, Thénon, y Bermann, y en sintonía con ellos, Bosch y Rojas, junto a destacados psiquiatras extranjeros afines al psicoanálisis y de gran predicamento en el país, como los españoles Gonzalo Lafora y Emilio Mira y López, y el peruano Honorio Delgado.

4 Ver Balán, J. (1991): *Cuéntame tu Vida*, Planeta, Bs.As., 1991.

Plotkin, M. (2001): *Freud en las Pampas*, Sudamericana, Bs.As. 2003.

Vezzetti, H. (1989) ob.cit.

(1996): *Aventuras de Freud en el país de los Argentinos*, Ed.Paidós, Bs.As. 1996.

5 Ver el sitio Web de la Asociación [http://www.apa.org.ar/insti_02.php], Historia de la APA.

Etchegoyen, H. (2001): *Melanie Klein: influencia y presencia (Fragmentos y construcciones de la historia del Psicoanálisis en Argentina)*, Foro de la Asociación Latinoamericana de Historia del Psicoanálisis, Bs. As., 2001 (inédito)

Etchegoyen, H. y Sysman S. (2005): *Melanie Klein en Buenos Aires*, en Rev. Temas de la Historia de la Psiquiatría, Nro 22, Bs.As., 2005. p.30.

Resnicoff B. (2001): *Breve Reseña del Desarrollo del Psicoanálisis en la Argentina*. Foro de la Asociación Latinoamericana de Historia del Psicoanálisis (texto inédito), Bs. As. 2001.

6 Ver Entrevista a los Fundadores en Rev. de Psicoanálisis Vol.41, Nro. 2-3, Bs.As. 1984.

Grinberg, L. (1961): *Reseña Histórica de la Asociación Psicoanalítica*, en Rev. de Psicoanálisis vol. 18, Nro 3, Bs.As. pp. 259-303.

Aberastury, A y otros (1967): *Historia, Enseñanza y Ejercicio Legal del Psicoanálisis*. Escorpio, Bs. As, 1967.

Mom, J. y otros (1982): *Asociación Psicoanalítica Argentina 1942-1982*. Imprenta M., Bs. As., 1982.

Rascovsky de Salvarezza, R. (1992): *Asociación Psicoanalítica Argentina 1942-1992*. Industria Gráfica El Libro, Bs. As., 1994.

Arbiser, S. (2003): *A brief history of psychoanalysis in Argentina*, en suplemento del Journal of the American Psychoanalytic Association, 2003, vol. 51, pp. 323 - 335.

7 Ver Freud, S. (1910): *Sobre el Psicoanálisis Silvestre*, en Obra completa, Tomo XI, Amorrortu, Bs.As. 1986, pp.217-228.

8 Para ampliar información al respecto ver Vezzetti (1996:67-244).

9 Ver ejemplos de la justeza psicoanalítica de los primeros prácticos en Chirico, M y otros (2005): *Primeras Presencias e Influencias en los Inicios de la Profesionalización del Psicoanálisis en Argentina (1930-1942)*, en Rev. Universitaria de Psicoanálisis, Nro V, Fac. de Psicología - UBA, Bs.As., 2005 y también Chirico, M. y otros: (2003): *Primeros Tratamientos Psicoanalíticos en Argentina (1930-1942)*, en Memorias de las X Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología - UBA, Vol.III., Bs.As. pp.23-26.

10 En principio resultaría conveniente observar, especialmente para una historia de la profesionalización de la psicología en nuestro país, que hay una distinción que no se efectúa fehacientemente o que ha quedado velada por la pregnancia del mito, y que consiste en la diferencia que existe entre el desarrollo del psicoanálisis como disciplina profesional y lo que sería la cuestión de la formación de los psicoanalistas en particular -fuera del ámbito de la universidad y el hospital, pero durante largo tiempo restringida, paradójicamente, sólo a los médicos. (Ver Plotkin, 2001:79-105 y 229-254).

11 Ver investigación: "Panorama sobre las Condiciones de Inicio de la Profesionalización del Psicoanálisis en Argentina, (1930-1942)"; dirigida por la Prof. Rosa Falcone, Historia de la Psicología, cat. II, Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología - UBA.

12 Ver. Beers C. (1908): *A mind that found itself: an autobiography*. University of Pittsburgh Press; Pittsburgh; 1980. Estadounidense, internado varias veces en hospitales psiquiátricos, en 1908 creó la primera organización no gubernamental dedicada a la salud mental (la Connecticut Society for Mental

Higiene), y un año más tarde, el National Committee for Mental Hygiene de modo tal que se lo considera el fundador del movimiento de Higiene Mental que inspiró su imitación en todo el mundo.

13 Muy ligada a la cuestión del impacto inmigratorio y particularmente al tema del hacinamiento de los enfermos. Entre los autores que se ocuparon del tema, muchos afines al psicoanálisis, cabe destacar a:

Coni, E. y Meléndez, L. (1880): Consideraciones sobre la estadística de la enajenación mental en la Provincia de Bs.As., Ed. Coni, Bs.As. 1880.;

Ingenieros, J. (1919): La Locura en la Argentina, Ed. Elmer, Bs. As. 1957;

Gorriti, F (1920a; 1920b; 1924; 1928; 1934) Anamnesis General de 5000 Enfermos Clasificados, Bs.As. 1920; Nueva Extensión Social en la Asistencia Hospitalaria de los Enfermos Mentales, en Rev. Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal, Sep. 1920, Bs.As. p.615-619; Modificaciones Económicas en el Sistema de Alojamiento para Alienados, Indigentes, Tranquilos y en Pie, en Rev. La Semana Médica, del 25-09-1924, Bs.As. p.693-697; Higiene Mental en Argentina, en Rev. La Semana Médica, del 07-06-1928, Bs.As. p.1375-1377; Servicios Psiquiátricos para Enfermos Agudos en Hospitales Comunes y Particulares, en Rev. La Semana Médica, del 04-01-1934, Bs.As. p.91-92;

Beltrán, J. (1929): Los Servicios de Higiene Mental, en Rev. La Semana Médica, del 10-10-1929, Bs.As. p.1059-1062.

Bosch, G. y Mo, A. (1929): Liga de Higiene Mental, en Rev. La Semana Médica, del 31-10-1929, Bs.As. p.1252-1256.

Bosch, G. (1931): El Pavoroso Aspecto de la Locura en la República Argentina. 1931. Buenos Aires

Thénon, J. (1937): Observaciones sobre la Asistencia Psiquiátrica en Francia e Inglaterra, en Rev. La Semana Médica, del 22-04-1937, Bs.As. p.1126-1144.

Barrancos, A. (1938): Dispensarios Psiquiátricos, en Rev. La Semana Médica, del 27-10-1938, Bs.As. p.977-981.

14 Ver Talak, A. (2005): Eugenesia e Higiene Mental: Usos de la Psicología en Argentina (1900-1940), en Miranda M. y otro (comps.): Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino, Siglo XXI, Bs. As, pp 563-599.

15 Ver Thénon, J. (1930); ob.cit. y Cía, F. (1930): ob.cit.

16 Rojas, N. (1932): La Encrucijada actual de la Psiquiatría, en Rev. de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal, Bs.As. pp.562-563.

MOUCHET, LOUDET Y BOSCH Y LAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS DE LOS AÑOS TREINTA Y CUARENTA EN ARGENTINA

Falcone, Rosa
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El relevamiento realizado en Revistas de importante circulación en Argentina durante la década del treinta y del cuarenta y el empleo de una metodología bibliométrica combinada con el procedimiento técnico de las Generaciones nos ha permitido visualizar un grupo de colaboración conformado por E. Mouchet, O. Loudet y G. Bosch al que se agregarán como nombres secundarios G. Bermann, Juan R. Beltrán y la importante figura del médico peruano Honorio Delgado. El presente artículo será un intento por comprender la importancia en Argentina de este grupo, descubrir los motivos de su cohesión, la trama de relaciones que genera y tratar de entender, por último, las consecuencias que esto trae aparejado en la apropiación del discurso psicológico en nuestro medio.

Palabras clave

Revistas Bibliometría Generaciones

ABSTRACT

MOUCHET, LOUDET AND BOSCH, AND THE SCIENTIFIC MAGAZINES OF THE 1930'S AND 1940'S IN ARGENTINA
The survey of major scientific magazines in Argentina during the 1930's and 1940's, the use of a bibliometrical methodology, and the Generations technical procedure have allowed us to single out a group of collaboration made up of E. Mouchet, O. Loudet and G. Bosch. Other participants later included in the group were G. Bermann, Juan R. Beltrán and Honorio Delgado, the prominent Peruvian medical doctor. This paper intends to underline the importance of this group in Argentina, to discover the reasons for its cohesion and the network of relations that it generated, and to cast light upon the consequences in the ensuing appropriation of the psychological discourse in our milieu.

Key words

Scientific Magazines Network Generations

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La existencia de instituciones y prácticas científicas surgidas de los discursos ha ayudado a comprender el carácter público y social que adquieren las disciplinas. De manera que podrá establecerse una lectura de la ciencia concebida como un entramado complejo de publicaciones, academias, institutos de investigación y procedimientos de reunión y debate. Así el estudio de las publicaciones científicas -por ser uno de los principales canales para la comunicación formal de las ideas- puede aportar la posibilidad de analizar esos rasgos públicos y sociales de la ciencia con cierto grado de detalle (Garfield, E., 1970 y Garfield, E., 1972). Una de las técnicas que permite el estudio en detalle de las publicaciones es la metodología bibliométrica que puede ser aplicada a cualquier manifestación pública de una disciplina. Dicha metodología permite desentrañar autores más productivos, grupos de colaboración, instituciones, mapeado de la ciencia, red de revistas, etc. (Carpintero, H., Tortosa, F., 1990, p.277). Dentro del uso de la metodología bibliométrica se prestará especial atención en este artículo a la técnica que nos permita descubrir las redes de colaboración entre autores de un mismo campo. Esta red de relaciones es definida por Carpintero (Carpintero, Tortosa, 1990, Cap.XII) como *Colegio invisible* quedando comprendido en ello no sólo los grupos formales sino también los grupos informales, los que funcionan episódicamente o aquellos que mantienen lazos de Escuela, los grupos oficiales -con razones institucionales para su constitución- o incluso los no oficiales. La convicción de que las circunstancias históricas y de formación determinan intereses e inquietudes similares nos obliga a integrar también dentro de nuestro enfoque metodológico la noción de *Generación*. El empleo de esta noción permite afirmar la idea que figuras como las de E. Mouchet, G. Bosch y O. Loudet, nacidos en la misma década, conforman una trama de relaciones y comparten intereses similares. Se propone para el presente trabajo realizar el esfuerzo por intentar comprender la importancia que adquieren estos autores cuya producción, si bien aparece a veces dispersa en distintas publicaciones, sin embargo, muestra la suficiente cohesión y permanencia en el tiempo que nos ha llevado a inferir la conformación de un grupo de colaboración que por circunstancias que se desarrollarán a continuación hemos decidido ampliar a G. Bermann, Juan R. Beltrán y sumar a ellos también la impactante figura del médico humanista peruano Honorio Delgado.

GRUPO DE TRABAJO Y ENTRAMADO DE RELACIONES. NUESTRA FUNDAMENTACIÓN.

Hemos encontrado al menos dos artículos escritos conjuntamente por E. Mouchet y G. Bosch que testimonian sobre las relaciones entre ambos. El primero con el título de "Cenestesia y percepción" aparecido en la *Revista Médica de Rosario* en febrero de 1932 y el segundo "Percepción y alucinación" presentado en la Sociedad de Neurología y Psiquiatría de Buenos Aires en 1931. Por otra parte, el mismo Mouchet al escribir su célebre artículo "Instinto y razón en el ser humano" dirige su agradecimiento a su "dilecto amigo y eminente colega" refiriéndose a G. Bosch. Al tiempo que Bosch no deja de mencionar a Mouchet en su libro *Anormalidades de la personalidad*. Tanto

Mouchet, nacido en 1886 y egresado en Filosofía con la Tesis "Examen del concepto de identidad" (1910) -y en Medicina con la Tesis "Introducción a la fisiología y patología del Espíritu" (1914), como Loudet, nacido en 1890 y graduado de Médico en 1916 con la Tesis "La Pasión en el delito", pertenecen por razones cronológicas a la misma Generación[i]. Mientras Gonzalo Bosch, graduado de médico con su Tesis "Examen morfológico del alienado" en 1913[iii], nacido en el año 1885 puede pertenecer al mismo grupo por la misma razón.

Tanto la Sociedad de Psicología como el Instituto de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras -con sus correspondientes publicaciones[iii]- como el Curso de Psicología dictado en la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. muestra reunidos claramente estos nombres a lo largo de los años. La Sociedad de Psicología de Buenos Aires, creada en 1930 por Enrique Mouchet, cuenta en el período 1930-32 con la Vice Presidencia de O. Loudet siendo este último el Director de su publicación el *Boletín de la Sociedad de psicología* (1930-32) en el mismo período. En 1941, al momento de la publicación del segundo Tomo, que recopila los trabajos presentados en la Sociedad de Psicología bajo la dirección de E. Mouchet, cuenta como Vice Director a Gonzalo Bosch. El Instituto de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras tiene como Director, desde 1931 hasta 1943, a E. Mouchet y él mismo también es quien dirige los *Anales del Instituto de Psicología*, como órgano de difusión de las actividades del Instituto entre 1935 y 1941. Siendo Mouchet Director del Instituto y a cargo también de los *Anales* permite la entrada en esta publicación de artículos de Beltrán y Loudet (Tº I, 1935), que como él mismo expresa son "colegas de la Facultad de Filosofía y Letras", aunque se advierte también la excepción hecha a G. Bosch ya que se trata del "único trabajo de un Profesor de Psiquiatría de la Facultad de Ciencias Médicas"[iv]. En el segundo Tomo de los *Anales* (1938) se vuelve a observar la presencia de contribuciones de Bosch y Beltrán ("Concepto de normal y anormal en Psicología") y caso curioso una colaboración de F. Gorriti[v]. Este tomo abierto a la psicología del continente es el que incluye además un trabajo de Honorio Delgado y otro de M. Ibérico [vi]. El tomo III de los *Anales del Instituto* (1941) cuenta con artículos del mismo Mouchet ("El instinto y la razón en el ser humano"), Juan R. Beltrán, O. Loudet ("La obra psicológica de Ribot") y G. Bosch ("Las ilusiones y las alucinaciones en la vida y en el arte"). Además de artículos de E. Mira y Bela Székely entre otros.

O. Loudet mientras tanto dirige la *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal* (1928-1935/ 1936-1943) y Gonzalo Bosch hace lo propio con la *Revista de la Liga de Higiene Mental* -desde 1931- en la que a su vez Loudet publica asiduamente. Asimismo hallamos en la misma Revista interesantes contribuciones de E. Mouchet así como numerosos artículos de Juan R. Beltrán -adjunto extraordinario de Mouchet en el curso en Filosofía y Letras y Presidente de la Sociedad de Psicología de Bs.As.(1934-36). Por otra parte, los *Anales de Biotipología de la Asociación de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social* (1931), que cuentan en su Directorio con Gonzalo Bosch, Osvaldo Loudet y Juan Obarrio reúnen nuevamente los mismos nombres.

Todo este desarrollo que por razones de brevedad no podemos seguir explayando ubica nuestros autores en el mismo grupo de pertenencia, tal vez aunados por compartir similares intereses y por pertenecer a la misma generación, aún cuando además de estas razones hallamos la prueba de la existencia de fuertes lazos que exceden las causas puramente cronológicas y en las que entraremos a continuación.

TRAMA DE RELACIONES Y PRIMEROS CONTENIDOS DEL PSICOANÁLISIS EN ARGENTINA.

Es frecuente encontrar en bibliografía reciente referente a nuestro tema la vinculación (Balán, Plotkin) de estos nombres a los primeros desarrollos del Psicoanálisis en Argentina. Se suele

afirmar, cuando el interrogante es sobre el origen de los primeros asentamientos discursivos, la existencia de dos grupos antagónicos de psicoanalistas definido a partir de sus inclinaciones ideológicas: los de izquierda y los del establishment. En efecto, Balán incluye en el primero de estos grupos a Jorge Thenon de Bs.As., Gregorio Bermann de Córdoba y E. Pizarro Crespo de Rosario y se argumenta que este grupo habría mantenido contactos con Freud. Mientras que el segundo grupo comprende a Beltrán, Rojas, Belbey y Bosch.

Sin embargo también es cierto que E. Mouchet publica un temprano artículo, aparecido en 1926, con el título de "La significación del Psicoanálisis" y es cierto también que Freud es Miembro Honorario de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires recreada por Mouchet en 1930. Aún cuando este autor no aparece encasillado en ninguno de estos dos grupos, sin embargo introduce la primera bolilla dedicada al psicoanálisis en el Curso de Psicología dictado en la Facultad de Filosofía y Letras. De éstos dos cursos de Psicología, el primero "Psicología Experimental y Fisiológica", inaugurado por Piñero en 1901, es el que resulta clave para entender la trama de relaciones que nos ocupa. El segundo curso de Psicología, que tuvo su comienzo como curso paralelo en 1907 con J. Ingenieros, al quedar en 1922 en manos de Alberini propicia -por la importancia dada a los valores y la subjetividad- la introducción de la línea filosófica en la U.B.A. (Foradori). Mientras el primero, que desde la muerte de Piñero en 1919, queda a cargo de Mouchet reúne a varios de los nombres que hoy se nos presentan en esta trama relacional.

Además del Curso de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras que repite con la presencia de Loudet y de Beltrán como Adjuntos extraordinarios de la cátedra la alianza de estos nombres, encontramos un foco de relación en la *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*. Dicha Revista fundada en 1902, por Ingenieros como *Archivos de Criminología*, queda entre 1928 y 1935 en manos de Osvaldo Loudet. En la *Revista* publican asiduamente el mismo Loudet, E. Mouchet y aunque con menor frecuencia se registran contribuciones de Bermann y Juan R. Beltrán. Dicha Revista que recibe un cambio de denominación en el período 1936-1943, aunque sigue bajo la dirección de Loudet, es el órgano de difusión de la Sociedad Argentina de Criminología y se imprime en los Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional. A partir de 1940, se registra en los contenidos de la Revista la incorporación de artículos altamente significativos cuya autoría corresponde a figuras que poco tiempo después serán altamente reconocidas en la conformación de la primera Asociación privada dedicada a la enseñanza del Psicoanálisis en Argentina (A.P.A.). Nos referimos especialmente a Angel Garma y Celes Cárcamo, que serán en 1942 dos de los miembros imprescindibles para la formación de la Asociación Psicoanalítica en Argentina. Además de contar también con la presencia de varias colaboraciones de E. Mira y López -figura que se encuentra participando en las primeras reuniones que concluirán con la fundación de la Institución en 1942. La presencia en esta *Revista* de dos artículos de Th. Reik ("Ensayos de pensamiento y disfraz neurótico" y "Psicoanálisis de las sentencias judiciales", 1941) se suma a la publicación de artículos de Freud, Otto Fenichel y A. Rascovsky -quién fue otro de los miembros fundadores de la A.P.A.-.

Juan R. Beltrán, Presidente de la Sociedad de Psicología de Bs. As. durante el período 1934-36 y Profesor suplente desde 1922 y Adjunto Extraordinario desde 1926 de Mouchet en Filosofía y Letras, fue quién tuvo a su cargo el dictado de la Bolilla IX "Ideas fundamentales de la doctrina del Psicoanálisis" del Programa de Mouchet. En 1940, Beltrán funda la Sociedad de Medicina Psicosomática y Psicoanálisis y tras la renuncia de Mouchet retiene por concurso la cátedra hasta 1946. Miembro adherente de la Société Psychanalytique de Paris, a partir de 1931, fundador y Presidente entre 1939 y 1947 de la Sociedad de Psicología Médica y Psicoanálisis, logra cierta

popularidad por su conferencia titulada "La Psicoanálisis en sus relaciones con la Pedagogía" (1923, Facultad de Humanidades de La Plata). Dos artículos: "La Psicoanálisis al servicio de la Criminología" (1923) y "La Psychanalyse en Criminología" (1931) dan la pauta que el autor conjuga perfectamente ambos intereses: los de la criminología y los del psicoanálisis. De manera que tenemos una impresión general sobre la importancia dada por entonces al Psicoanálisis comprendido como un método de aplicación tanto a la pedagogía como a la criminología. Esta impresión junto a la posición del mismo Mouchet que afirma en 1926 que el Psicoanálisis es una corriente más en el campo de la Psicología nos conduce a confirmar nuestra idea que alguna vez pudimos leer sobre la concepción moral y desexualizada del Psicoanálisis que logra triunfar en esta época en Argentina. Esta concepción nos recuerda también la influencia ejercida en algunos sectores por el Pastor Protestante O. Pfister -discípulo de Freud y que divulgó el psicoanálisis en la comunidad católica.

LA IMPORTANCIA DE LA FIGURA DE HONORIO DELGADO

Todo este desarrollo resultaría incompleto si no sumáramos a este grupo la importancia que tiene en Argentina la figura de Honorio Delgado - reconocido médico peruano poseedor de una amplia formación en filosofía, literatura y ciencias naturales-. Nace en 1892, con lo cuál y por razones cronológicas pertenece a la misma generación de Mouchet, Bosch y Loudet [vii]. Delgado quién fuera en sus primeras épocas adepto al pensamiento de S. Freud, cuya obra lee tempranamente en Latinoamérica y en el idioma original, ejerce una indiscutible influencia en nuestro país. Amplio ha sido también el intercambio con los miembros del grupo que nos convoca sobre todo por las redes establecidas con el Instituto y la Sociedad de Psicología de Buenos Aires[viii]. En la *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal* se registran varios artículos entre 1921 y 1939[ix]. Con menor continuidad aunque con indiscutible presencia publica en la *Revista Psicoterapia*, en la *Revista de la Universidad de Buenos Aires* y en *Acta Neuropsiquiátrica Argentina*. Dos de sus importantes libros *Ecología, tiempo anímico y existencia* (1948) y *Psicología* en coautoría con María-no Ibérico (1953) tienen numerosas ediciones en nuestro país. Es de destacar también la aparición en Perú de un programa sintético para iniciar la práctica de la Higiene mental escrito por Delgado en 1922. Unos años más tarde ese programa circulaba en nuestro país y sus enunciados generales sirvieron de fundamento para la organización institucional de la Higiene Mental en Argentina que se logra cuando finalmente a propuesta de G.Bosch se crea en 1929 la Liga de Higiene Mental en el Hospicio de las Mercedes[x].

Un caso especial de los tratados hasta ahora lo constituye la *Revista Psicoterapia* dirigida por Gregorio Bermann en Córdoba (1936-37) que reúne, en sus pocos aunque interesantes números, artículos de Juan R. Beltrán ("La Psicoanálisis y el médico práctico") y Gonzalo Bosch ("Evocación de la doctrina de Freud"). En este mismo número que parece ser un homenaje a Freud, Delgado publica una contribución bajo el título de "La obra de Freud en el último decenio" (1936). Esta Revista ha dado entrada en los números siguientes a trabajos del mismo Bermann y de E. Pizarro Crespo.

Reconociendo la importancia atribuida a la *Revista Psicoterapia* en la transmisión de los contenidos psicoanalíticos, sumado a la colaboración de Delgado en la misma y a los lazos de participación indicados nos permite concluir que probablemente la temprana formación del médico peruano en psicoanálisis podría haber sido el polo de atracción del grupo argentino. Creemos por ello que la mayor influencia ejercida por Delgado en los ámbitos intelectuales argentinos se deba a la publicación -en 1923 en Argentina, un año después que en Perú- de su Tesis Doctoral que se constituyó en la afirmación de los principios básicos del Humanismo. Con el título de "Rehumanización de la cultura científica por la psicología" la tesis se

define como un trabajo que intenta retomar los principios fundamentales de la psicología moderna como forma de humanizar el pensamiento de la ciencia. "Algo falta en una ciencia mientras no se humaniza (...) la cultura científica es imperfecta mientras no la integra la rama vital de la naturaleza humana" (Delgado, 1922). Subraya la revolución debida al genio de Freud en este movimiento, quién ha rehabilitado dimensiones metodológicas nuevas y ha permitido el movimiento de las concepciones subsidiarias como las de Jung y de Adler. La ciencia en los postulados de Delgado ha atentado contra los valores fundamentales del ser humano. Sólo la psicología puede neutralizar los efectos del materialismo rescatando los valores espirituales -además de los religiosos- y la figura de Freud resulta para ello altamente significativa.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Concluimos brevemente que tanto las publicaciones consignadas como las actividades del Instituto de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras y su subsidiaria Sociedad de Psicología recreada por Mouchet, en 1930, han nucleado a lo largo de los años a los tres autores mencionados. Que tal vez la figura de Honorio Delgado haya propiciado los lazos de colaboración y la trama de relaciones como figura aglutinadora por las razones indicadas. Que el psicoanálisis es tomado como un sistema de psicología "limitado y parcial" pero siempre necesario para el desarrollo del conocimiento (E. Mouchet). Que el psicoanálisis va a ser también la doctrina que incorporada al campo médico cumple el objetivo de "humanizar" la conciencia de los psiquiatras neutralizando el efecto materialista del positivismo y permitiendo la espiritualización necesaria en el respeto a los valores (Delgado).

En definitiva el grupo que nos ha ocupado conforma la misma generación que definimos consustanciada en los principios post reformistas, es decir ligada ideológicamente a la Reforma Universitaria y con ello a la espiritualización propia de la época. Una generación amalgamada por la oposición al predominio del cientificismo positivista y por sobre todo instada a tomar una posición con respecto al creciente avance de los conceptos freudianos, aún cuando esta posición sea abandonada con posterioridad al crearse la Asociación Psicoanalítica Argentina que produce indudablemente una divisoria de aguas en el ambiente intelectual argentino.

BIBLIOGRAFÍA

- Balán, J.(1991) *Cuéntame tu vida. Una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*, Bs.As. Planeta.
- Ben Plotkin, M. (1996) "Psicoanálisis y Política: la recepción que tuvo el psicoanálisis en Bs.As. (1910-1943)", *Redes*, Vol.III, N°8, Dic.1996, pp.163-198.
- Carpintero, H. (2005) "La Psicología Iberoamericana. Una perspectiva según el método histórico de las generaciones", *Revista de Historia de la Psicología*, Vol.26, N°1, pp.41-56.
- Carpintero, H. Tortosa, F. (1992) "Aplicaciones de la metodología bibliométrica de la historia de la psicología: una visión de conjunto", cap. XII, 275-311.
- Carpintero, H.; Tortosa, Mayor, L. (1990) "La Psicología Contemporánea desde la historiografía", Biblioteca Universitaria de Cs.Soc., Serie Medium, Barcelona, 1ras. Edic.
- Delgado, H. "La obra de Freud en el último decenio", p.21 a 41.
- Delgado, H.(1922) "La higiene Mental", Edit. San Martí y Cía., pp.3-8. Comunicación presentada a la Academia Nac. De Medicina, 2 de set.1921.
- Falcone, R. (2001) "La presencia de las ideas de Honorio Delgado en Argentina" en Rossi, L. A. (2001), *Psicología: su inscripción universitaria como profesión. Una historia de discursos y de prácticas*, Bs.As., Eudeba, pp.59-79
- Falcone, R. (2002) "El giro hacia la profesionalización de la Psicología: discursos y prácticas. Ecos de una polémica", en *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, ISSN 0329-5893, Año 7, N°1, pp.27 a 43.
- Foradori, I.A. (1941) *Perfiles de psicólogos argentinos*, Bs.As. Imprenta

Lanari.

Klappenbach, H. (1997) "Enrique Mouchet, el Psicoanálisis y la Psicología Vital", *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 3, pp.141-158.

Kirsch, U. en Rossi y col. (1997) en *La psicología antes de la profesión. El desafío de ayer: instituir las prácticas*, Serie Mat. de Cat., Fac. de Psicología, U.B.A., pp.197-209.

Loudet, O.(1969) "Necrológicas", *Boletín Academia Nacional de Medicina*, Vol.47.

Rossi, L. y colab. (1995) *Secuencias instituyentes de una profesión*, Serie Mat. de cat., Facultad de Psicología, U.B.A., pp.49-76.

NOTAS

[i] Osvaldo Loudet fue Presidente por la época de su graduación de la Federación Universitaria Argentina (F.U.A.) en épocas de la Reforma Universitaria.

[ii] Bosch fue nombrado en 1922 al frente de la recién creada cátedra de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Rosario hasta 1930 y publica en el *Boletín del Instituto de Rosario*.

[iii] Las publicaciones sucesivas de la Sociedad de Psicología han sido: los *Boletines de la Sociedad de Psicología* en dos tomos: tomo I, editado en 1933 por los Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional que recopila conferencias de 1930-32 y el tomo II, publicado en 1936 que bajo la dirección de Loudet recopila conferencias de 1933-35; y un tomo III, *Temas actuales de Psicología Normal y Patológica*, Edit. Médico Quirúrgica, 1945. Mientras que las publicaciones del Instituto han aparecido recopiladas en tres tomos llamados *Anales del Instituto* correspondientes a los años 1935, 1938 y 1941 dirigidos por E.Mouchet.

[iv] En Palabras Liminares, *Anales del Instituto de Psicología*, Bs.As. imprenta de la Universidad, 1935.

[v] Gorriti médico Vice Director de la Colonia Open Door venía aplicando las teorías de Freud al campo de la cultura. Publica en 1930 "Psicoanálisis de los sueños en un síndrome de desposesión". Tanto Gorriti como Beltrán se hallan influidos G.Rodríguez Láfora, médico psiquiatra español que dicta en 1923 conferencias sobre psicoanálisis en la Facultad de Ciencias Médicas, U.B.A.

[vi] Véase relación de Delgado con M. Ibérico por la publicación conjunta de *Psicología*, Edit. Científico Médica, Barcelona, 1953.

[vii] Honorio Delgado desarrolló una fecunda labor en Perú llegando a cargos relevantes como la Vice Presidencia de la academia de Medicina y el Decanato de la misma. Llegó a ser Ministro de Educación y asumió la cátedra de Clínica Psiquiátrica de la Universidad de San Marcos. Resaltamos que algunos de los datos vertidos en este apartado han sido extraídos de la *Necrológica* escrita justamente por Osvaldo Loudet en 1969. A pedido también de Loudet junto a Castex, Rojas, F. Alcorta y J. Elizalde Delgado fue designado en 1950 Miembro Correspondiente Honorario.

[viii] Delgado, H. "Psicología y Psicopatología de la conciencia del Yo", tomo II, *Anales del Instituto de Psicología*, 1938.

[ix] Se registran artículos de Delgado en 1921, 1922, 1926, 1927, 1934, 1939.

[x] Caso curioso lo constituye la presencia en la *Revista Psicoterapia* de un artículo que bajo la firma de Gonzalo Bosch y F. Aberasturi encara el tema de la Higiene Mental: "Higiene Mental. Conceptos generales sobre la profilaxis neurótica", 1936.

EL MATIZ DIFERENCIAL. SOBRE EL CONCEPTO DE MANÍA Y LA LEGITIMACIÓN DISCURSIVA DURANTE EL PERÍODO ILUMINISTA EN LA ARGENTINA

Ibarra, María Florencia
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo que se presenta es un recorte de un tema de investigación más amplio - con sede en la Cát II de la asignatura Historia de la Psicología, UBA- que indaga las nociones sobre lo psíquico y su abordaje desde el período colonial hasta 1852. Esta delimitación temporal coincide con acontecimientos políticos y sociales que otorgan un marco a la concepción de enajenación mental, las categorías utilizadas para su diagnóstico y las herramientas conceptuales para su abordaje y tratamiento. En esta oportunidad haremos foco en la categoría "manía", tal como es utilizada durante el iluminismo argentino, puntualizando particularmente su relación con el discurso político de la época. A través del recorrido se recortan distintas formas de legitimación del discurso que, por ser propias de la manera en que dicho concepto es utilizado en nuestro país, podemos ver en ellas el matiz diferencial "que va de Lafinur a Destutt de Tracy, de Diego Alcorta a Cabanis y Pinel (...)" (1). Como metodología se ha utilizado el relevamiento de fuentes primarias y secundarias y su abordaje a partir del análisis del discurso.

Palabras clave

Discurso Legitimación Manía Argentina

ABSTRACT

A DIFFERENTIAL NUANCE: ABOUT THE CONCEPT OF MANIA AND DISCOURSE LEGITIMACY DURING ARGENTINE ILLUMINISM

This work presents the reduce about the investigation that realizes the History of the Psychology's subject, cat II, UBA which investigates the motives about the psychic and this approach since the colonial's period until 1852. This temporal's delimitation coincide with the political and social's events which have given the frame to the madness's conception since the categories used by the diagnostic and conceptual's tools for this approach and treatment. In this opportunity we put the focus in the "mania's category" as such as used in the argentine's illuminism. The emphasis has been put in the relation with the political's discourse in this time. We have been approached the discursive's forms of legitimation in our country. We describe in detail the differential's shade "since Lafinur until Destult de Tracy and since Diego Alcorta until Pinel". We used the relieve's source primaries and secondaries and the discourse's analysis as principal's tools.

Key words

Discourse Legitimation Mania Argentine

1- INTRODUCCIÓN

Este trabajo es un recorte de un tema de investigación más amplio - con sede en la Cát II de la asignatura Historia de la Psicología, UBA- que indaga las nociones sobre lo psíquico y su abordaje desde el período colonial hasta 1852. Esta delimitación temporal coincide con acontecimientos políticos y sociales que otorgan un **marco** a la concepción de enajenación mental, las categorías utilizadas para su diagnóstico y las herramientas conceptuales para su abordaje y tratamiento. En esta oportunidad haremos foco en la categoría "manía", tal como es utilizada durante el iluminismo argentino (2) puntualizando su relación con el discurso político de la época.

2- UN RECORTE CON DOS HECHOS

2.1. En 1822 durante un debate público sobre el proyecto de Reforma Eclesiástica propuesto por B. Rivadavia, en la sesión del día 9 de octubre de ese año, el Sr. Irigoyen presenta un relato que será considerado la primera discusión motivada en el país por un caso psiquiátrico (3). Éste advierte que en la reforma eclesiástica propuesta por el gobierno "se olvidaba a las monjas" (4) y que si se acordaban de ellas era para privarlas "de los beneficios que proporcionaban a los regulares". La justicia y la política deberían "restituir" a esas mujeres "unos derechos, cuya privación era tan tiránica, como la que sufríamos de los nuestros en el antiguo régimen" y todo esto sucedía en "esos asilos tenebrosos, donde tenían su trono la superstición cruel, la espantosa miseria y el despotismo". En uno de ellos, en el convento de Catalinas, se encontraba recluida una monja llamada Vicenta Alvarez "víctima de convulsión histerica". La referencia del diputado causó tal revuelo en la Sala de Representantes que el gobierno ordenó la rápida intervención del convento y se nombró una comisión para que procedieran a "examinar el estado físico y moral de la mujer". En el periódico "El centinela" se publica textualmente el informe enviado por la comisión al gobierno. En dicho informe se refiere que la "religiosa padece una manía" y no una histeria como se había dicho en su primera referencia.

2.2. Es innegable la consonancia entre las ideas del Dr. Diego Alcorta y las de P. Pinel. Sobre la relación entre Alcorta, que se define como médico-filósofo en su Tesis, y Pinel que escribe el "Tratado médico-filosófico" en Francia, se ha escrito en forma prolífica. No es nuestro objetivo acentuar las semejanzas, ni debatir sobre las referencias teóricas de uno al otro, cuestión que ya hemos tratado en otro escrito (5), sino de llamar la atención sobre una diferencia. El Dr. Diego Alcorta dirá al final de su tesis que "En nuestro país, las enfermedades mentales se distinguen más bien por un abatimiento particular que por la excitación de la manía aguda; así en cuatro meses no se han presentado en el hospital sino tres casos de manía aguda (...)" (6).

3. SU ANÁLISIS

Carlos Altamirano señala la "importancia del lenguaje para el examen y la comprensión histórica de las significaciones" y cita a Jean Starobinski para quien las ideas "se hacen más sutiles o se exaltan, se hacen obedientes o se vuelven locas" porque, dice Altamirano, están envueltas en las "contingencias

de las pasiones", por lo cual sugiere que hay que "seguirlas y analizarlas en los conflictos y debates" (7). En consonancia, Lucía Rossi (8) señala que se trata de la reconstrucción del "entramado discursivo" que consolida un "paisaje conceptual" evidenciando, entre otras cosas una "lógica propia". Si bien el objeto de estudio que abordan ambos autores son otros, interesa aquí su metodología ya que será la que aplicaremos a los hechos recortados.

Cuando H. Klappenbach y P. Pavesi (9) escriben sobre el debate protagonizado por C. Argerich y C. Lafinur, señalan la importancia de que el mismo haya sido publicado, es decir que haya tomado estado público. La palabra "Estado" y la palabra "público" estaban siendo inauguradas al mismo tiempo en esa época de 1819, momento en que tuvo lugar el encuentro entre las nuevas ideas sensualistas y los "saberes ya constituidos" que dieron lugar a la disputa. Lo público también ocupó un lugar fundamental en el caso de Sor Vicenta Alvarez, y ya no sólo porque la sede del debate fuera la Sala de Representantes sino porque entre otras cuestiones fue decisión del gobierno arrojar luz en los oscuros claustros, siempre sospechosos de contrarrevolucionarios. Estas son frases y palabras que se utilizaron para describir la situación: "la justicia, restituyendo a esas mujeres infelices unos derechos, cuya privación era tan tiránica, como la que sufríamos de los nuestros en el antiguo régimen"; "superstición", "despotismo" (10), y así podemos continuar. Esta diferencia entre lo privativo al claustro (y también de su uso privado), que representaba a las ideas más conservadoras ligadas a la monarquía saliente, contrastan abruptamente con las ideas revolucionarias para las cuales la categoría de manía parece mucho más adecuada que la histeria para la presentación del caso, ya que la clasificación pineliana por sus referencias a las teorías ideológicas e iluministas estaban en consonancia con la época. Esta misma consonancia entre el concepto de manía y las ideas políticas las volvemos a encontrar en la Tesis de Diego Alcorta. Dado que el concepto mismo de manía conceptualizado por Pinel conlleva en sí mismo una impronta "revolucionaria" (11), sumado al hecho de que Alcorta como médico que hubo ejercido durante 5 años como Practicante en el Htal. General de Hombres sabe que esa no es la enfermedad que más abunda en nuestras tierras, resulta que es factible suponer que en la tesis de Alcorta como al igual que en la discusión legislativa, la manía ocupaba un lugar metafórico respecto a los ideales revolucionarios y por ende iluministas. El concepto de manía venía a ocupar así una función legitimante, ya que nombrarla garantiza el contenido "ideológico" (en el doble sentido del término) y la posición política sobre el tema.

Según Alberini: "Las ideas filosóficas procedían del extranjero y tomaban de inmediato una inflexión activa y política, más o menos adaptada al ambiente histórico argentino". (12) A su vez, J.M. Gutiérrez (13) sostiene que Lafinur no se proponía formar filósofos meditativos sino ciudadanos de acción, "obremos para la reconstrucción moral que exigía la colonia emancipada". Esta misma tarea la siguió adelante Alcorta en su cátedra. Uno de sus alumnos lo recuerda así: "somos sus ideas en acción (...) Nuestros amigos que están hoy con Lavalle, que han arrojado el guante blanco para tomar la espada, son el doctor Alcorta" (14). Esta relación entre las ideas y la acción, por un lado, y la acción y la política por otro nos remite nuevamente a esa exaltación característica de la manía.

4. CONCLUSIONES

A través del breve recorrido se recortaron formas de legitimación del discurso que, por ser propias de la manera en que dicho concepto es utilizado en nuestro país, podemos ver en ellas el matiz diferencial "que va de Lafinur a Destutt de Tracy, de Diego Alcorta a Cabanis y Pinel (...)" (15). Hemos hipotetizado que el marco socio-histórico convertido en discurso legitimante actúa como matiz diferencial y hemos discurrido acerca de cómo ese discurso se vale de los conceptos agregándo-

les una nueva significación. Insistimos en que además de ver en el concepto de manía el acercamiento de Alcorta a los postulados psiquiátricos pinelianos y, sobre todo en la introducción del tratamiento moral en el país, en este trabajo quisimos iluminar otro aspecto de la forma en que el dicho término fue recibido en la Argentina. En definitiva, no hemos hecho otra cosa que ilustrar, tan solo un poco, la idea que tan bien formulara el Prof García de Onrubia: "(...) la Psicología en la Argentina se alimenta de las ideas que en Europa son significativas y dominantes y las adapta al medio nacional agregándoles una impronta propia".

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

- (1) García de Onrubia, L.F. "Tres momentos en la constitución de la Psicología en Argentina", en *Psicología en Argentina. Capítulos olvidados de una historia reciente*. Bs. As. Tekné, 1994
- (2) Biaggini, Hugo.: *Panorama filosófico argentino*. Bs. As. Eudeba, 1985
- (3) Ingenieros, José. (1920): *La locura en la argentina*. Bs. As. Cooperativa Editorial limitada.
- (4) Todos los entrecorridos pertenecientes al caso son citas extraídas de Cobiere, Emilio, "La exclaustación de la monja Sor Vicenta Alvarez" en *Archivos y documentos de Historia de Medicina*, 1944-1946.
- (5) Ibarra, María Florencia (2005) *Algunas consideraciones preliminares sobre el diagnóstico y tratamiento de la enajenación mental en Argentina desde 1810a 1855*. Bs. As. Departamento de Publicaciones. Fac de Psicología, UBA.
- (6) Alcorta, Diego.: (1902) "Disertación sobre la manía aguda" En *Anales de la Biblioteca*, Vol II, 181-193 (Original: 1827)
- (7) Altamirano, Carlos. (2005). *Para un programa de historia intelectual*. Bs. As. Siglo XXI Editores.
- (8) Rossi, L.: (2005) *La subjetividad en los argentinos contemporáneos. 1920-1960* Bs. As. JVE.
- (9) H Klappenbach y P Pavesi (1994): "Una historia de la psicología en latinoamérica". En *Revista latinoamericana de psicología*. Vol 26-Nro 3, 445-482.
- (10) Cobiere, E. Op. cit.
- (11) Se homologa la gesta libertadora pineliana con la Revolución Francesa. Esta idea fue extraída de: Falcone, Rosa: (2005) *Concepto de tratamiento moral: su discusión e institucionalización*. Texto inédito, de circulación interna de la cátedra II de Historia de la Psicología, UBA. El mismo forma parte de la tesis doctoral de la Profesora.
- (12) Alberini, C. (1957): "Génesis y evolución del pensamiento filosófico argentino" en *Cuadernos de filosofía* fac. VII, Bs.As. UBA
- (13) Gutiérrez, JM. (1998) "Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires", Universidad Nacional de Quilmes, (original: 1868)
- (14) Groussac, P. "El doctor Don Diego Alcorta" En *Lecciones de Filosofía* de Diego Alcorta, Buenos Aires, Fondo Nacional de las Artes.
- (15) García de Onrubia, L.F (1994). Op. cit.

VERBOCROMÍA: REPLICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN DE V. MERCANTE (1909)

Jakovcevic, Adriana; Justel, Nadia; Elgier, Angel Manuel

Laboratorio de Psicología Experimental y Aplicada (PSEA) Instituto de Investigaciones Médicas (IDIM-CONICET) Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

V. Mercante fue considerado por José Ingenieros el primer psicólogo experimental argentino. Una de sus investigaciones fue sobre verbocromía. Se trata de un fenómeno similar a la sinestesia que consiste en asociar letras, o palabras con colores. En un trabajo previo reanalizamos su investigación con estadísticos actuales (chi cuadrado y Análisis de Varianza) y su forma de presentación. Los resultados coincidieron con los de V. Mercante y su presentación respeta las normas principales de la APA. Presentamos una replicación de dicha investigación. Este trabajo está enmarcado dentro de uno más general que pretende rescatar la cultura argentina de principios de siglo XX, específicamente del período de apogeo experimental en psicología y difundir sus hallazgos. Se administró la misma lista de letras-palabras y la misma consigna presentada por Mercante a estudiantes de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini y se envió la misma lista y consigna mediante Internet. Los resultados son análogos a los hallados por Mercante en cuanto a que la verbocromía es un fenómeno general. Se discuten los resultados en función de las posibles teorías contemporáneas sobre las asociaciones léxico-color y las mencionadas por Mercante.

Palabras clave

V. Mercante Verbocromía Replicación

ABSTRACT

VERBOCROMIA: REPLICATION OF V. MERCANTE'S INVESTIGATION (1909)

V. Mercante was considered by José Ingenieros as the first Argentinian experimental psychologist. One of his investigations was about verbocromía. It is a phenomenon similar to synaesthesia that consists in associating letters or words with colours. In a previous work, we reanalyzed his investigation with actual statistical tests (chi square test and ANOVA) and its presentation. The results coincided with V. Mercante's, and his article respects the main rules of the APA. We present a replication of V. Mercante's investigation. This paper is framed in a more general one with objective is to rescue the Argentinian culture of the early twentieth century and specifically the experimental period of Argentinian psychology, in order to spread its discoveries. The same letters-words list and the same instructions were presented to the students from Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, and the same list and a similar instruction was sent through Internet. The results are similar to Mercante's, meaning that verbocromía is a general phenomenon. The results are discussed in function of the possible contemporary theories about lexical-colour associations and the ones mentioned by Mercante.

Key words

V. Mercante Verbocromía Replication

INTRODUCCIÓN

En 1891, doce años después que Wundt en Leipzig, Alemania, fundara el primer laboratorio de psicología experimental en el mundo, Víctor Mercante fundaba en Latinoamérica, más precisamente en San Juan, Argentina un laboratorio de psicofisiología. Allí inició la primera investigación experimental de la Argentina como psicología pedagógica (Ingenieros 1909). Más adelante, por pedido de Joaquín V. González, organizó la Sección Pedagógica en la Universidad de La Plata, basamento de la actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En esa universidad fue director de Los Archivos de pedagogía y ciencias afines que luego se llamó Archivos de Ciencias de la Educación. Consiguió que destacados investigadores internacionales publicaran artículos como Ramón y Cajal, Golgi y Claparé y argentinos como Ingenieros, Senet y Rodríguez Etchard. Según José Ingenieros (1919), Mercante fue el primer psicólogo experimental argentino. Realizó una intensa actividad pedagógica y psicológica, además de la realización de cientos de artículos publicados sobre literatura, historia, filosofía y hasta obras teatrales (Pedergrana de Mesina y Della Porta, 2001). Uno de sus trabajos fue sobre verbocromía. Consiste en la capacidad de las personas de asociar algunas palabras o letras a colores determinados. Por ejemplo, "campo" se asocia al verde, "vicio" al negro, etc. Este fenómeno es similar a uno más general llamado Sinestesia, donde a la percepción de un estímulo sensorial, se une la experiencia subjetiva de otra percepción sin referente externo. Por ejemplo, escuchar una melodía puede disparar la percepción de colores o formas, o cada tipo de dolor se ve de un color particular. En el caso más común de sinestesia, la percepción de grafemas va acompañada de una experiencia de color que es específica, estable e idiosincrásica para cada letra o número (Callejas, Lupiáñez, 2005). Este tipo de sinestesia es conocida como sinestesia léxico-color. La verbocromía (VC) a la que se refiere Mercante, como capacidad de asociar palabras a colores sería de carácter voluntario, mientras que para los sujetos llamados sinestésicos este fenómeno es involuntario y automático. En ese sentido, Mercante quiso mostrar que la verbocromía es un fenómeno frecuente en la población, pero no llegó a determinar las diferencias entre su carácter voluntario o involuntario. Actualmente está claro que la sinestesia de carácter automático e involuntario es un fenómeno poco frecuente. Mercante realizó sus estudios con estudiantes secundarios, estableció reglas asociativas y discutió hipótesis y teorías sobre el tema. Los resultados de esta investigación los vuelca en el artículo "El fotismo cromático de las palabras (verbocromía). Contribución al estudio de las aptitudes expresivas", publicado en 1909 en los Archivos de Psiquiatría y Criminología, tomo VII y en los Anales de Psicología, tomo I, y posteriormente en un libro: "La verbocromía. Estudio de las facultades expresivas." Buenos Aires, Cabaut, 1911. En un trabajo anterior presentamos un reanálisis de la investigación de Mercante, evaluando su trabajo con parámetros metodológicos y estadísticos actuales (Mustaca, Jakovcevic & Papini, 2005 a y b). Talak y García (2004) también presentaron un trabajo relacionado con el uso de estadísticas en el periodo experimentalista y su relación con las teorías de la época. El siguiente trabajo presenta una replicación de la investigación de Mercante, realizada a una muestra de estudiantes de la Escuela Superior de Comercio

Carlos Pellegrini (CP) y a otra extraída por una convocatoria en listas de Internet (I). El objetivo de este trabajo fue comparar los resultados obtenidos por V. Mercante casi 100 años después y verificar si aún tienen vigencia. Este trabajo está enmarcado dentro de uno más general que pretende rescatar la cultura argentina de principios de siglo XX, específicamente del período de apogeo experimental en psicología y difundir sus hallazgos dentro del país y fuera de él.

MÉTODO

Sujetos. Los sujetos fueron 121 estudiantes de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini de la Ciudad de Buenos Aires (56 mujeres y 65 Varones) de entre 14 y 15 años. Como seguimos recibiendo respuestas a la convocatoria hecha por Internet, en la presentación acotaremos el número total. Actualmente esa muestra está compuesta por 52 sujetos, 13 hombres y 39 mujeres de entre 18 y 43 años de edad. Todos ellos de nacionalidad argentina.

Instrumentos. Utilizamos los 20 ítems que Mercante tomó a los estudiantes del Colegio Nacional de La Plata (Vocales: o, a, i, m, b; Palabras controles: Aleliaperiantria, Ulusurumio, Petrinilla; Sustantivos y adjetivos: Primavera, Campo, Ala, Sahara, Virtud, Vicio, Malo, Veloz, Llanto, Figura, Belleza, Juventud). Para contrabalancear los posibles efectos del orden de presentación de las palabras, se confeccionaron 4 listas en las cuales estos ítems se ordenaron al azar.

Procedimiento. En la muestra del CP, el cuestionario se administró en forma colectiva a 4 grupos de alrededor de 30 estudiantes al principio de la hora de tutoría, estando presentes la tutora y dos experimentadores. En primer lugar, se requirió la atención de los alumnos, luego el investigador se presentó diciendo "Somos estudiantes de psicología de la UBA y necesitamos su participación porque estamos realizando un estudio de psicología cognitiva sobre relaciones entre las palabras y los colores. Cuando terminemos la investigación les vamos a comunicar los resultados a la tutora para que les informen sobre sus resultados. Saquen una hoja, donde van a escribir sus respuestas. No hay respuestas correctas ni incorrectas, todas son válidas." Luego se les pidió que en la hoja escribieran la edad, sexo, si hacían algún actividad artística y cuál, y si eran diestros o zurdos. Luego se les leyó la consigna utilizada por Mercante: "Voy a pronunciar una vocal, una consonante o una palabra: tal vez tengan una visión más o menos precisa de un color; si así fuera, después de escribir la palabra, escriban a su lado el nombre de ese color, de otra manera, no." (Mercante, 1909, pag. 409). Para obtener la muestra por Internet, el cuestionario fue enviado a todos los contactos de uno de los autores y a listas de correo (Coband y Psi-colocos). El mail pidió colaboración para la replicación de un estudio de psicología cognitiva sobre las relaciones entre las palabras y los colores en el ámbito latinoamericano. Los datos que se solicitaban eran los mismos que para los estudiantes exceptuando el referente a si eran diestros o zurdos. La instrucción para responder al cuestionario fue una versión modificada de la utilizada en el CP: "Le presentamos a continuación una serie de letras y palabras. Lea cada una de ellas. Tal vez le sugiera una visión más o menos precisa de un color. Si así fuera, escriba al lado el nombre de ese color. Si no es así, deje el espacio en blanco. Muchas gracias". Tomando como modelo las tablas con las frecuencias de respuestas publicados en Mercante 1909, volcamos los datos obtenidos en 4 tablas de doble entrada similares, dos para mujeres (CP-M, I-M) y 2 para varones (CP-V, I-V). Analizamos los datos con estadísticos apropiados.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los primeros resultados obtenidos en nuestras muestras concuerdan en general con los de V. Mercante. La VC es un fenómeno general, algunas palabras evocan colores más dominantes y menos dispersos que otros. Hay una tendencia a que las mujeres tengan más VC que los varones. Por lo cual puede

afirmarse que el mismo fenómeno se observa casi 100 años después. Estos resultados también coinciden con investigaciones recientes en las que encuentran que la cantidad de mujeres con sinestesia es mayor que en los hombres (Rich, Bradshaw & Mattingley 2004). Mercante explica las asociaciones diciendo que: "Cada palabra tiende a evocar un color por su valor fónico, por su valor objetivo y por su valor afectivo (...). Cuando una palabra carece de valor concreto y afectivo, el color que evoca, es el de la dominancia fónica" (Mercante, 1909, 433-434.) Por ejemplo "u" evoca colores oscuros y la palabra Ulusurumio, la cual carece de significado, tiende a evocar colores oscuros por la dominancia de la letra "u". De manera similar Mattingley (Rich, Bradshaw & Mattingley 2004) argumenta que las asociaciones letra-color pueden deberse a que el grafema (ej, "r") comparte la letra inicial del nombre del color al cual se asocia ("rojo"). Esto puede verse en las muestras de la replicación donde M evoca marrón. En otros, casos la asociación puede deberse a que tienen fonemas comunes (Petrinilla-amarillo, Mercante 1909). Otras asociaciones pueden deberse a conexiones semánticas (Campo-verde, Mercante 1909). Y otras como malo-negro a su valor emocional. Actualmente se encontró que un grupo de sujetos no sinestésicos coincidían con sujetos con sinestesia léxico-color en varias asociaciones, sugiriendo la importancia de experiencias comunes de aprendizaje (Rich, Bradshaw & Mattingley 2004). Por otra parte, se han encontrado diferencias en la respuesta cerebral entre sujetos con sinestesia definida como respuesta involuntaria y automática y sujetos no sinestésicos (Walsh 1996).

BIBLIOGRAFÍA

- Ingenieros, J.(1909). La psicología en la República Argentina. En: Vezzetti, H. (1988). El nacimiento de la Psicología en la Argentina. Buenos Aires: Puntosur. Estudio Preliminar,59.
- Ingenieros, J.(1919). Los estudios psicológicos en la Argentina. Revista de Filosofía, Cultura, Ciencias y Educación, 5 (4).
- Lupiáñez, J. y Callejas, A. (2005) Los colores de mis letras: sinestesia grafema-color. Universidad de Granada. En prensa, disponible "online", 1-2.
- Mercante, V. (1909) El fotismo cromático de las palabras (contribución al estudio de las aptitudes expresivas). Anales de Psicología, tomo I, 60-74
- Mercante, V. (1909). El fotismo cromático de las palabras (verbocromía). Contribución al estudio de las aptitudes expresivas, Archivos de Psiquiatría y Criminología, 399-475.
- Mercante, V. (1911). La verbocromía. Contribución al estudio de las facultades expresivas. Buenos Aires, Cabaut. (a)
- Mustaca A., Jakovcevic A., Papini M. (2005). Reanálisis de los estudios sobre verbocromía de Víctor Mercante. Primer Simposio Internacional "La Investigación en la Universidad: Experiencias Innovadores contemporáneas" (b)
- Mustaca, A., Jakovcevic, A., Papini, M. (2005) Reanálisis de los estudios sobre verbocromía de Víctor Mercante. VI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis.
- Pedergrana de Mesina, L. y Della Porta, P. V. (2001). Intelectuales de la región oeste del Gran buenos Aires: Víctor Mercante. Revista de la facultad de filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad de Morón, 8, 31-58.
- Rich, A.N.; Bradshaw, J.L.; y Mattingley, J. B. (2005), A systematic, large-scale study of synaesthesia: implications for the role of early experience in lexical-colour associations. Cognition. En prensa, disponible "online" 8 January 2005, 26-27.
- Talak A., García P.(200) Las Mediciones estadísticas en la producción de conocimientos psicológicos en Argentina (1900-1930) y sus vinculaciones con las investigaciones psicológicas en Europa y en Estados Unidos. En: Martins, L. Silva C., Ferreira J. (eds.) Filosofía e história da ciência no Cone Sul 3º Encontro,36-46 (ISBN 85-904198-1-9)
- Walsh, V. (1996) Perception: The seeing ear. Current Biology, Vol 6 No 4:389-391

PRESENCIA DE LA PSICOLOGÍA EN LA REVISTA ACTA (1957-1962)

Kirsch, Ursula; Rodríguez Sturla, Pablo
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La revista Acta cambia de nombre en 1962. De llamarse Acta Neuropsiquiátrica Argentina pasa a denominarse, Acta Psiquiátrica y Psicológica Argentina. Tal como lo afirmara su director, esta publicación procura promover la investigación, facilitar el intercambio científico y servir sin distinción de escuelas a todos los médicos psiquiatras y psicólogos clínicos del país. A partir de la descripción de algunos aspectos formales de la revista, el presente trabajo se propone indagar en el modo y la particularidad de la presencia de concepciones psicológicas en la misma.

Palabras clave

Argentina Revista Psicología Concepciones

ABSTRACT

PSYCHOLOGY'S PRESENCE IN THE ACTA'S MAGAZINE
(1957-1962)

The Acta's magazine, Acta Neuropsiquiátrica Argentina, changed its name in 1962 to Acta Psiquiátrica y Psicológica Argentina. As its director stated, this publication tried to promote the investigation, to make easy the scientific's interchange and to serve (without distinction of schools) for all psychiatric medicals and clinical psychologists of this country. Describing the formal aspects of the magazine, the present work pretends to investigate the manner and the peculiarity of the psychological conceptions in the magazine.

Key words

Argentina Magazine Psychology Conceptions

INTRODUCCIÓN

La revista Acta, considerada entre los años 1957 y 1962, cambia en este período de nombre. De llamarse *Acta Neuropsiquiátrica Argentina* pasa a denominarse a partir de 1962, *Acta Psiquiátrica y Psicológica Argentina*.

La escena política que enmarca este período corresponde al tramo final del gobierno de facto de la "Revolución Libertadora" y al comienzo de la presidencia de Arturo Frondizi. La problemática de la proscripción del peronismo, coincide con un momento de expansión científica y académica.

El desarrollo de la asistencia psiquiátrica en el país se ve favorecido por la creación del Instituto Nacional de Salud Mental en 1957. Por otra parte, los avances en la investigación psicofarmacológica desde 1951, "abren para la psiquiatría una nueva etapa en la investigación, la experimentación y en la clínica." (Goldenberg, 1958)

Ambos hechos se reflejan en el contenido de la revista, "Destinada especialmente a fomentar el desarrollo de la Neurología y Psiquiatría en la Argentina", tal como se lee en la portada de cada número.

Desde el ámbito académico, la creación de la carrera de Psicología, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1957), formaliza la presencia de un discurso que también enfoca la salud mental.

A partir de la descripción de algunos aspectos formales de la revista, el presente trabajo se propone indagar en el modo y la particularidad de la presencia de concepciones psicológicas en la misma.

ACTA NEUROPSIQUIÁTRICA ARGENTINA

Entre los años 1957 y 1961, *Acta Neuropsiquiátrica Argentina* se publica en forma trimestral. En este período se registran como directores los doctores Guillermo Vidal (psiquiatra) y Juan Enrique Azcoaga (neurólogo) Como secretarios figuran Sylvia Bermann, Julio Ortiz de Zarate, Raúl Pérez Anaya y Alfredo Thomson. En el comité de redacción participan médicos, entre ellos, Celes Carcamo, Jorge García Badaracco, Mauricio Goldenberg José Bleger, Enrique Pichon Riviere, José Itzigsohn, Ricardo Etchegoyen.

Acta se financia merced al apoyo económico de Sr. Julián Gortazar, algunas publicidades y auspicios particulares. Cada ejemplar posee trabajos científicos originales que constituyen su núcleo central. También se registran artículos de casuística, actualizaciones sobre temas diversos y conferencias de interés general. En la publicación aparece un apartado denominado "sección bibliográfica" donde se realizan comentarios de libros y revistas, editados en el país y el extranjero, y el "editorial" que comenta la presencia institucional de la revista. Finalmente se constata la presencia de correspondencias, notas de congresos y eventos científicos, noticias varias, etc.

Se registran números especiales, uno dedicado a la Reunión Rioplatense sobre Arteriosclerosis (Volumen V N° 4, 1959) al Coloquio Internacional sobre Estados Depresivos (Volumen VI N° 2, 1960) y al Segundo Congreso Argentino de Psiquiatría (Volumen VII N° 1, 2, 3, 1961).

INCIDENCIA DE LA PSICOLOGÍA

Hasta el año 1959 la cantidad de trabajos originales neurológicos y psiquiátricos, se distribuye por partes iguales. Corresponde a este primer tiempo un artículo de Jorge Thénon *El*

analizador periférico y la teoría de la estructura (ANPA1957, 3, 1), que registra en la bibliografía autores como Dumas, Helmholtz, Köhler y Pavlov. A partir de esa fecha se acentúa la presencia de la psiquiatría fenomenológica, algunos artículos psicoanalíticos y de psicoterapia de grupos.

La presencia del término psicoterapia cobra peso con el caso de psicosis esquizofrénica en un niño de 6 años publicado por Telma Reca (ANPA, 1958,4,167). La autora presenta una técnica analítica modificada, que consiste en la identificación del terapeuta con la madre del paciente, para dar cuenta de la dinámica del proceso de la formación de síntomas en el caso tratado. En dos oportunidades, 1959 y 1960, publica en colaboración con Anny Speier, trabajos acerca de la representación del síntoma en los trastornos psicosomáticos, una vez respecto de la enuresis, y la otra, con motivo de los trastornos en la alimentación.

Mauricio Goldenberg se refiere al estado actual de la asistencia psiquiátrica en el país (ANPA, 1958,4, 401). Insiste principalmente con la formación de médicos y psiquiatras, quedando los psicólogos en el lugar de colaboradores. Sin embargo, subraya la importancia de la psicoterapia, en especial la psicoterapia de grupo. Telma Reca por su parte, (ANPA, 1958, 3, 269), le otorga un papel importante al psicólogo clínico en el estudio psicológico, el diagnóstico y el tratamiento de los problemas psiquiátricos infante - juveniles. Menciona la psicología general, la psicología de la personalidad, la psicología profunda, la psicología evolutiva y las técnicas de exploración psicopatológicas, en consonancia con el plan curricular de la recientemente creada carrera de Psicología.

En 1959, David Liberman publica un artículo sobre psicoanálisis del alcoholismo y la adicción a las drogas (ANPA 1959,5,161), en el que destaca la impulsividad y las fantasías inconscientes de estos enfermos. Propone la interpretación psicoanalítica de la transferencia, que encuentra así un lugar en la revista, junto a las terapéuticas bioquímicas o asistenciales propuestas en los otros artículos. También Mauricio Abadi sugiere el enfoque psicoanalítico para el tratamiento del suicidio.

En 1960 (ANPA vol. VI, N° 1) encontramos un artículo de Guillermo A. Maci sobre *Fenomenología y psicología*, y otro acerca de la *Técnica de Grupos Operativos* de E. Pichon Rivière, J. Bleger, D. Liberman y E. Rolla.

En el N° 2, del vol. VI, 1960, se publica la presentación de E. Pichon Rivière en el Coloquio Internacional sobre Estados depresivos: *Empleo del Tofranil en psicoterapia individual y grupal*. Luis F. García de Onrubia y Lilia Deniselle de Maci escriben en el N°3 del vol. VI, de 1960, sobre *La irregularidad infantil por carencia afectiva* (*Observaciones en un internado*). En este mismo año (ANPA, vol. VI, N° 1, 2 y 3, 1960) José A. Itzigsohn publica como Conferencia, El papel de los sistemas reflejos en la adaptación del medio ambiente. I. Introducción al concepto de reflejo. II. Filogenia y ontogenia de los sistemas reflejos y III. La señalización verbal.

También en 1960, Arminda Aberastury, escribe un homenaje a Melanie Klein, refiriéndose a sus aportaciones básicas al psicoanálisis.

A propósito del Segundo Congreso Argentino de Psiquiatría, cuyos trabajos la revista publica íntegramente (ANPA vol VII, N° 1, 2, 3, 1961), E. Pichon - Rivière afirma, en las palabras pronunciadas en la inauguración, que el estado actual de diagnósticos y tratamientos precoces hace posible que el 80% de los enfermos mentales puedan reintegrarse a la sociedad. Por otra parte, destaca la morbilidad psiquiátrica en el ámbito estudiantil. "Los estudiantes de psicología y los aprendices de psiquiatría son los que están en un estado de mayor vulnerabilidad." Propone encarar estos problemas por medio del encuadre grupal, para esclarecer las ansiedades básicas que generan el aprendizaje y la toma de decisiones, propias de estas disciplinas

De los temas tratados en el Congreso, cabe destacar la presencia de grupos que publican el resultado de sus investiga-

ciones. Tal es el caso del equipo del servicio de psiquiatría del Policlínico de Lanus: M. Goldenberg, L. Bar, A. Caparrós, M. Cassarino, C. Germano, H. Hammond, H. Kesselman y C. E. Sluzki, que presentan el trabajo *Nuestra experiencia en psicofarmacología clínica* y del equipo del Centro de Psicología y Psicopatología de la Edad Evolutiva, de la Universidad de Buenos Aires, conformado por T Reca, Clara de Matera, Ilda de Taubenslag, Juan Kusnir, Susana de Procupet, Marcos Weinstein, quienes presentan: *Ensayos farmacológicos en el tratamiento de la deficiencia mental*. Ambos trabajos se inscriben bajo el Tema II "Psicofarmacología clínica" (ANPA vol VII, N° 2, 1961), y subrayan la importancia de acompañar el tratamiento farmacológico, con psicoterapia.

Los artículos psicológicos publicados correspondientes al Tema III: Neurosis y psicosis Infante - juveniles (ANPA, vol VII, N°3, 1961), abarcan temas como las

Psicosis infantiles (T. Reca de Acosta), los *Grupos terapéuticos paralelos de hijos y madres* (Raquel K. de Hojman y Jaime P. Schust), la *Problemática y desarrollo psicosexual del joven* (Amalia L. de Radaelli y Sara Zac de Flic), o las *Técnicas psicoterápicas utilizadas en el tratamiento de las psicosis infantiles* (Elisa Garfinkel).

ACTA PSIQUIATRICA Y PSICOLÓGICA ARGENTINA

En 1962 se cambia la denominación de la revista por *Acta Psiquiátrica y Psicológica Argentina*. El director sigue siendo Guillermo Vidal, siendo los secretarios, Eduardo Colombo y Nasim Yampey. El comité de redacción lo integran Mauricio Abadi (desde 1961), Silvia Bermann, Jaime Bernstein, José Bleger, Juan Dalma, Placido Horas, José Itzigsohn, Milcíades Peña, Enrique Pichon Rivière, Edgardo Rolla y Nasim Yampey.

En 1962 el grupo de neurólogos se separa y la psicología pasa a compartir el enfoque psiquiátrico de Vidal. Se inicia una "nueva etapa", como lo expresa Vidal en el editorial, "los neurólogos tienden más y más hacia la neuroquímica e histopatología mientras que los psiquiatras entran en el campo de la psicología clínica y social". En cuanto al rumbo de la revista, dice: "nos comprometemos más y más con la Psicología. No se puede concebir hoy una psiquiatría de espaldas a la psicología, sobre todo la psicología médica y social". Y mantiene su propuesta editorial: "Queremos que Acta promueva la investigación, facilite el intercambio científico y sirva sin distinción de escuelas a todos los médicos psiquiatras y psicólogos clínicos del país".

PRESENCIA DE DISCURSO PSICOLÓGICO

La *Clase inaugural de la cátedra de psicoanálisis* (APPA, 1962, 8, 56), publicada en la revista, corresponde a una clase dictada por José Bleger en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral en 1959. Diferencia la formación del psicoanalista de la enseñanza en la universidad. Según Bleger se trata de enriquecer el campo de trabajo del psicólogo con el manejo del psicoanálisis aplicado que incluye la formación en un pensamiento dinámico.

La *personalidad del psicoterapeuta* es el tema del artículo de Gregorio Berman (APPA, 1962, 8, 85) en el que considera que el psicoterapeuta es más importante como persona que el método o sistema que emplee. Cita una investigación hecha por E. Pichon-Rivière con un grupo operativo de 12 médicos, cuyas conclusiones relata Nasim Yampey en *Tres requisitos para ser psiquiatra* (ANPA, 1960,6, 572), en el que se cuentan como condiciones necesarias para ser psiquiatra 1) saberse comprometido, 2) una capacitación psicológica y 3) un largo aprendizaje. Resalta que ayudando a vivir a nuestros enfermos, es como aprendemos a vivir nosotros mismos

En *La psicoterapia de la personalidad* J. Itzigsohn (APPA1962, 8, 207) propone la reestructuración de la personalidad a través de experiencias favorables que propicien modificar las condiciones ambientales que generaron la neurosis.

Finalmente, el conocido artículo de José Bleger acerca del *Psi-*

cólogo clínico y la higiene mental (APPA, 1962, 8, 355), en el que distingue los campos de actuación del psicólogo clínico, e indica salir a buscar a la gente en el curso de su quehacer cotidiano, traza el perfil del psicólogo que, aún hoy, se dedica a la prevención.

ALGUNAS CONCLUSIONES

El presente trabajo intenta dar cuenta del modo y la particularidad de la presencia de concepciones psicológicas en la revista *Acta*. En este sentido, se confirma el enfoque pluralista que G. Vidal propone en la primera editorial de *Acta Psiquiátrica y Psicológica Argentina*, en 1962. El cambio de nombre de la revista señala un pronunciamiento a favor de la psicología y una diferenciación de la neurología. Los enfoques predominantes corresponden a la psicoterapia, la psicoterapia grupal, la psicofarmacología clínica, la psicoterapia fenomenológica, la reflexología y el psicoanálisis.

A partir de 1962 se acentúa la presencia de trabajos que se pronuncian respecto del rol profesional: el psicólogo clínico (Reca, Vidal, Bleger) o el psicoterapeuta (Berman).

Se registran grupos de autores que corresponden a equipos de trabajo (el servicio de psiquiatría del Policlínico de Lanus y el equipo del Centro de Psicología y Psicopatología de la Edad Evolutiva, de la Universidad de Buenos Aires).

A su vez, cabe mencionar la relación de algunos autores con la Asociación Psicoanalítica Argentina (Lieberman, Pichon Rivière, Abadi, Bleger, entre otros) y la inserción como profesores titulares de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires de otros (Azcoaga, Goldenberg, García Badaracco, Vidal, Bleger).

BIBLIOGRAFÍA

Acta Neuropsiquiátrica Argentina (1957- 1961). Editada por el Fondo Julián Gortazar, Buenos Aires.

Acta Psiquiátrica y Psicológica Argentina (1962). Editada por el Fondo Julián Gortazar, Buenos Aires.

Kasulin, A. (2004) Acta: una revista científica con historia. En Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina, vol. 50, N°1, (pág. 9 - 10)

Rodríguez Sturla, P. y Rojas Breu, G. "Algunas tematizaciones psicológicas en la publicación Acta Neuropsiquiátrica Argentina (1954-1956)". En Memorias de las XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, UBA, agosto de 2005. Tomo III (Págs. 221-222).

Weissmann, P. (1999) Cuarenta y cinco años de psiquiatría Argentina desde las páginas de Acta. Editorial Universidad Nacional de Mar del Plata.

IMPACTO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL NORTEAMERICANA EN PICHON RIVIÈRE

Macchioli, Florencia Adriana
UBACyT. Universidad de Buenos Aires. CONICET

RESUMEN

El siguiente trabajo propone diseñar un abordaje inicial respecto a la ubicación de los tratamientos del grupo familiar en la obra de Enrique Pichon Rivière. Para ello, se delimitará la recepción en su teorización de algunos aportes de la Psicología Social norteamericana. En este caso se analizará el impacto de los modelos de George Mead y Kurt Lewin. El objetivo de más largo alcance de este análisis, es reubicar la impronta de la figura de Pichon Rivière en la historia de los tratamientos familiares en Argentina, situando a la vez la importante relevancia que obtuvo la recepción, elaboración y difusión de sus aportes en la Salud Mental.

Palabras clave

Historia Psicología Argentina familia

ABSTRACT

IMPACT OF AMERICAN SOCIAL-PSYCHOLOGY THEORIES ON PICHON RIVIÈRE'S

This paper is an attempt to place Pichon Rivière's approach to family group treatment in the context of his complete works. The analysis will focus on the impact on Pichon Rivière of current contemporary theories, more specifically, the models of George Mead and Kurt Lewin. A new perspective is thus offered on the contribution of Pichon Rivière to family group therapy in Argentina, and its significance in the light of its reception, further development and the innovative communication of his ideas in the discipline.

Key words

History Psychology Argentina family

El presente trabajo se inserta en el marco de una investigación de mayor alcance, cuyo objeto es realizar una historia crítica de la terapia familiar en Argentina. Los ejes de dicha investigación se centran en la recepción, conformación y difusión de esta temática.

A grandes rasgos, el tratamiento terapéutico con familias comenzó a formularse a partir de fines de la década de 1950 donde se inició la incorporación y expansión de la psicoterapia de grupos, entendida la familia como un grupo primario. Este hecho posibilitó la entrada de la psicoterapia familiar como otro aporte al tratamiento para las enfermedades mentales durante la década de 1960. Se parte del supuesto de que la terapia familiar, como especialidad autónoma, surgió a partir de la confluencia de varias corrientes, entre ellas el psicoanálisis y la teoría de la comunicación. Hacia fines de la década de 1950, con la difusión de estas nuevas conceptualizaciones, se pudieron analizar desde un nuevo enfoque los fenómenos interaccionales entre los miembros de la familia, lo que generó a su vez, nuevos abordajes y reformulaciones de los anteriores modelos. El objetivo que se plantea en el siguiente trabajo consiste en un primer abordaje exploratorio de la ubicación de los tratamientos del grupo familiar en la obra de Enrique Pichon Rivière (1907-1977). Para ello, se circunscribirá en este desarrollo la recepción en Pichon de algunos teóricos de la Psicología Social como George Mead y Kurt Lewin para considerar la teoría de la interacción que Pichon genera basada en estos autores. El objetivo de mayor alcance de este análisis, es ubicar el cruce original planteado por Pichon Rivière entre el psicoanálisis y la Psicología Social para los tratamientos familiares en Argentina, situando a la vez la importante innovación que produjo la recepción, elaboración y difusión de sus aportes en el campo de la Salud Mental.

Con este fin se apelará a los desarrollos sobre estética de la recepción, que supone un proceso que implica tres factores: el autor, la obra y el público. La noción de recepción supone un doble sentido: apropiación - que implica transformación- e intercambio. Si aplicamos este modelo a Pichon se observa que su modalidad consistía en realizar una interesante combinación de lecturas, integrando ideas de diferentes ámbitos dentro de una lógica totalmente novedosa y coherente. Podemos encontrar así desde el psicoanálisis -principalmente la recepción de Klein- hasta la teoría de campo de Kurt Lewin, la teoría de los roles desarrollados por George Mead, el concepto de Gestalt y la teoría de la comunicación, entre algunas de las líneas predominantes. Se privilegiará en este trabajo el foco sobre los aportes de la Psicología Social norteamericana, como una primera etapa del análisis de la recepción en la obra de Pichon Rivière.

EL IMPACTO DE GEORGE MEAD Y KURT LEWIN EN PICHON RIVIÈRE

Se recortarán, entre la diversidad de autores que Pichon ha leído y transformado al incluirlo en su modelo, solamente dos: George Mead y Kurt Lewin, como los principales representantes de la Psicología Social norteamericana para el abordaje de grupos. Por la extensión de esta presentación no podrán profundizarse muchas de las ideas planteadas, ni trabajarse a fondo los caminos, modos e interpretaciones presentes en toda recepción que hace un autor de otro. Hecha esta salvedad, se trazará a continuación un mapa de algunos de los prin-

cipales conceptos que retomó Pichon Rivière.

El primer autor que se abordará es George Mead (1863-1931). Para este autor la esencia de la comunicación humana es la capacidad de una persona de anticipar las respuestas que cada acto provocará en las demás, lo que significa su capacidad para asumir el *rol* del otro, siendo la comunicación lo que le permite al individuo transformarse en un objeto para sí. Se dirige hacia los otros y hacia uno mismo. Esto supone un aprendizaje que se sitúa en los juegos infantiles donde el niño aprende, a través de la identificación con *otros significativos*, a adoptar consigo mismo la actitud de los otros. Mead ejemplifica esto a través del *juego* - equiparable a ubicarse en un rol, implica las actitudes de un individuo en particular teniendo en cuenta las actitudes de todos los involucrados en el juego- y el *deporte* - supone la organización de las actitudes sociales del otro generalizado, que hace referencia a un objetivo en común y convierte al individuo en un miembro orgánico de la sociedad- (Mead, 1972).

Es el proceso que se completa con la capacidad para asumir al *otro generalizado*, lo que permite explicar el desarrollo del *sí mismo*. La emergencia del *sí mismo* no puede desligarse del proceso de la interacción simbólica. Adoptar el rol del *otro generalizado*, es ante todo una actividad reflexiva, que explica que tengamos conciencia de nosotros mismos como individuos. De aquí se desprende la distinción entre *mi* - control social ejercido sobre nuestra conducta- y *yo* - creatividad e innovación personal, en tanto conducta social indeterminada-. La propuesta de Mead se basa principalmente en la comunicación, la interacción y la determinación social del comportamiento individual (Mead, 1972).

Muchas de estas ideas han sido aplicadas por Pichon al trabajo con grupos operativos. Uno de estos ejemplos puede rastrearse en la década de 1940, en el Asilo de Torres donde Pichon incentivaba que los pacientes jugaran al fútbol, donde priorizaba el deporte en vez del juego, y tomaba como tarea ganar al otro equipo - resultados tangibles del trabajo en equipo -, y la interiorización de roles definidos que permiten el desarrollo del deporte. A lo largo de su obra puede observarse la incorporación de la teoría de los roles y su ampliación al rol de "portavoz"[1], la interacción, los vínculos, el otro generalizado y el juego y deporte, entre algunos de los conceptos principales.

Otro de los autores que Pichon leyó durante la década de 1940 ha sido Kurt Lewin (1890-1947). Se desarrollarán algunos de los aportes fundamentales que impactaron en Pichon. El primero se refiere a la teoría del campo, teoría por la cual introdujo los principios de la escuela de la Gestalt a la Psicología Social; el segundo se refiere a sus investigaciones sobre dinámica de grupo, y por último se mencionará su modelo de la acción-investigación para estudiar la sociedad.

1. Lewin retoma el concepto de *campo* de la Gestalt -donde había sido sólo aplicado a la percepción-, y lo introduce en las áreas de motivación y desarrollo de la personalidad. El *campo* supone la totalidad de hechos coexistentes que se conciben como mutuamente interdependientes y permite entender la conducta dentro del conjunto de hechos que componen el *campo* en un momento determinado, tomar la situación como totalidad en la que se diferenciarán sus partes y representar *el espacio vital* - el ambiente tal como lo percibe la persona - donde se desarrolla la conducta. Lewin entiende por *conducta* la interacción entre la persona y el ambiente, ambas integrantes del *espacio vital* (Lewin, 1976).

2. Su estudio experimental con grupos también partió de la Gestalt, donde los grupos eran considerados como unidad básica de análisis. A partir de problemas sociales diversos corroboró que era más fácil inducir el cambio en un grupo que en un individuo aislado, y desarrolló la idea de *cambio planificado*. El grupo para Lewin no se define por la similitud de sus miembros, sino por sus relaciones de interdependencia. La dinámica de grupos supone dos procesos: a) la interdependencia de

destino -el destino de cada integrante depende del destino del grupo como totalidad-; b) la interdependencia de tareas -la dependencia es mutua para llevar a cabo una tarea, lo que une y consolida al grupo-. Otro de los aportes en sus investigaciones sobre dinámica de grupo, fue su teorización sobre diferentes estilos de liderazgo: democrático, autoritario y *laissez - faire*.

3. Lewin, por último, propone un modelo de *investigación-acción*, donde se plantea vincular la investigación a la acción social. El objetivo es, para las ciencias sociales y en especial la Psicología Social, el estudio empírico de la realidad social completado con estudios comparativos sobre la efectividad de diferentes técnicas y modelos de cambio social. Supone entonces, situar a la investigación en el contexto de la planificación y la acción social.

Varios de estos conceptos han sido retomados y modificados por Pichon. Algunos de ellos fueron la dinámica de grupos, el trabajo en el aquí y ahora, los principios de la Gestalt aplicados a interacción, los estilos de liderazgo al que agrega un cuarto tipo: el "demagógico". Estas ideas pueden indagarse en su trabajo con los grupos operativos. También retoma el modelo de la acción - investigación, que se puede rastrear en la Operación Rosario, donde realiza una intervención comunitaria.

TRANSFORMACIÓN E INTEGRACIÓN EN LA OBRA DE PICHON RIVIÈRE

Siguiendo con la teoría de la recepción, podemos ubicar cuál es la interpretación y selección particular que realiza Pichon. "Admitir el rol activo del *receptor* implica reconocer que todo acto de recepción supone una elección y una parcialidad respecto de la tradición previa (...), la apropiación y el rechazo, la conservación del pasado y la renovación" (Jauss, 1981: 38).

En este sentido, a lo largo de los desarrollos de Pichon puede ubicarse su inspiración conjunta en muy diversos ámbitos como el psiquiátrico, psicoanalítico, psicológico y social, a través de los que se ve representado el problema de la familia en su obra. En este sentido, dentro de la familia se encuentra toda la trama de vínculos que el sujeto desplegará posteriormente. A través del prisma que en este trabajo se intenta destacar, el impacto de la Psicología Social norteamericana en Pichon posibilitó, dicho en palabras de Kesselman -uno de sus discípulos-, que:

"Enrique Pichon Rivière, psiquiatra y psicoanalista, fue el pionero en el campo de la Psicología Social en Latinoamérica y desarrolló desde allí sus principales conceptos, como ser el concepto de enfermedad como conducta desviada; el de operatividad como acción correctora; el de *grupo operativo*: cuyo ejemplo básico es el grupo familiar y cuyo eje es la tarea realizada por el grupo y su coordinador en torno a la resolución de las dificultades que impiden realizar esa tarea, que es fundamentalmente, el aprender y reaprender a pensar. En el grupo operativo se desarrolla el drama humano y se representan y expresan las síntesis y contradicciones entre individuo y sociedad." (Kesselman, H., 1999: 76).

Continuando en esta línea, conceptos generales en la obra de Pichon que se desprenden de los aportes de la Psicología Social son su conceptualización de la persona como una totalidad integrada por tres dimensiones: la mente, el cuerpo y el mundo exterior, integrados dialécticamente. Y su propuesta de una psiquiatría centrada en las relaciones interpersonales que denomina *Psiquiatría del Vínculo*, que construye con postulados de la Psicología Social y el psicoanálisis.

Volviendo a la cuestión de la familia, puede observarse su ubicación como uno de los ejes centrales del modelo pichoneano. A continuación se mencionarán brevemente algunas de las conceptualizaciones más próximas al aspecto social e interaccional desplegadas en su obra.

Una de las primeras cuestiones es la diferenciación que Pichon realizó en sus clases al referirse a la familia como grupo primario, pudiendo analizarse en tres niveles:

1. *Desde el punto de vista psicológico o psicosocial*: o lo que

Pichon llama *grupo interno*. Es el campo psicológico del individuo, sus representaciones internas sobre la familia en conjunto y sobre cada miembro en particular.

2. *Desde el punto de vista de la dinámica de grupo o sociodinámico*: comprende los problemas de la familia según determinadas circunstancias tanto externas como internas al grupo (peligros exteriores, muertes o admisión de nuevos miembros que modifican las relaciones de autoridad, prestigio, etc.) En este nivel es importante observar los índices de rigidez o plasticidad del grupo.

3. *Desde el punto de vista institucional*: comprende las clases sociales y las transformaciones de la institución familiar por crisis económicas, guerras o cambios de costumbres.

Continuando con esta clasificación, y acentuando el impacto de la teoría de la interacción de Lewin en su obra, entiende a la familia, desde el nivel sociodinámico, como un grupo que incluye los roles, comunicación, aprendizaje y liderazgo. En este nivel se ubica la idea de *campo*, y aparece explícitamente en Pichon la terminología gestáltica, en las menciones de los roles interdependientes o la red de roles y vínculos. El campo psicológico para Pichon es el campo de interacciones entre el individuo y el medio, donde el objeto mismo de la psicología es el campo de la interacción (Pichon Rivière, E., 1985: 61). Retoma de Lewin los estilos de liderazgo y de Mead la teoría de los roles y el deporte como tarea socializadora.

Cabe mencionar que además de pensarse el grupo familiar sociodinámico en la dimensión actual del aquí y ahora, se da simultáneamente la dimensión psicosocial que tiene en cuenta el grupo latente a través de la teoría psicoanalítica de impronta kleiniana, completamente enraizada en su teorización, no desarrollada en el presente trabajo.

A partir de este sucinto recorrido, se observa claramente como Pichon rompe con la idealización de la familia de la psiquiatría clásica. No niega la existencia de la enfermedad mental, pero ubica a la familia como uno de los generadores de patología y mantenimiento de la enfermedad. En esta línea entiende el tratamiento del grupo familiar desde la inclusión de la familia en el tratamiento, el enfermo como portavoz de la ansiedad y patología familiar, el interjuego de roles adjudicados en la situación básica triangular y la aplicación del encuadre del *grupo operativo* a la familia.

CONSIDERACIONES FINALES.

A lo largo de este recorrido se ha trazado un abordaje preliminar de la obra de Pichon Rivière donde se puede rastrear la fuerte impronta de las lecturas que realizaba, junto a la transformación que supone toda apropiación. Se ha destacado puntualmente en este trabajo el impacto de dos representantes de la Psicología Social norteamericana, George Mead y Kurt Lewin, con el fin de visibilizar la recepción de estos originales aportes, y a su vez la innovadora relectura que Pichon genera de este material. Este es un primer abordaje a la operación de recepción que realiza Pichon. Está línea se seguirá ampliando a otros autores y desarrollos que figuran a lo largo de su obra respecto a los grupos familiares.

Por tanto, se puede ubicar a Pichon Rivière como el primer autor que impactó de un modo original para el posterior desarrollo de la Terapia Familiar en la Argentina. A esto corresponde sumar su gran capacidad como formador y *difusor* de teorías y técnicas a muchas camadas de profesionales de la Salud Mental. Su enseñanza dio lugar a diversos desarrollos y su obra impactó en los principales autores que trataron la cuestión familiar desde fines de la década de 1950.

Sin lugar a dudas, el desarrollo de esta especialidad en Argentina no hubiera sido una de las pioneras a nivel mundial durante la década de 1960 de no haber intercedido en esta historia la figura de Enrique Pichon Rivière.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvaro, L. y Garrido, A. (2003) *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*, Madrid: Mc Graw Hill.
- Chayo, Y. (2005) "Utopías surrealistas. Teorías grupalistas". *Representaciones. Revista de estudios sobre Representación en ciencia, arte y filosofía*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. En prensa.
- Jauss, H. (1981) "Estética de la recepción y comunicación literaria", *Punto de Vista*, N°12.
- Kesselman, H. (1999) *La psicoterapia operativa 2*, Buenos Aires: Lumen.
- Lewin, K. (1976) *Field theory in social science. Selected theoretical papers*, Chicago: University of Chicago Press.
- Macchioli, F. (2003) "Antecedentes de la Terapia Familiar en Argentina", *Temas de Historia de la Psiquiatría Argentina*, N°16, Verano 2003. (2004) "Dispositivos tecnológicos en los primeros tratamientos de familias, 1950-1970", Comunicación libre presentada en el "VI Congreso de Historia de las Ciencias y la Tecnología", Buenos Aires, 17 al 20 de Marzo de 2004. Sociedad Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología.
- Mead, G. (1972) *Espíritu, persona y sociedad*, Madrid: Paidós.
- Pichon Rivière, E. (1971) *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*, Buenos Aires: Editorial Galerna. (1985) *Teoría del vínculo*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- V.V.A.A. (1971) *Interacción Familiar*, Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Vezzetti, H. (1996), *Aventuras de Freud en el país de los argentinos*, Buenos Aires: Paidós. (1998) "Enrique Pichon Rivière y la operación Rosario", *Página/12*, 11/6/98. (1999) "Enrique Pichon Rivière y Gino Germani: el psicoanálisis y las ciencias sociales", Subsidio UBACyT 1995-1997. Instituto de Investigaciones, Fac. de Psicología, UBA. En www.elseminario.com.ar (1999) "Enrique Pichon Rivière: la locura y la ciudad", *Topía*, N. 27. (2003) "Enrique Pichon Rivière: el vínculo y la Gestalt", *Anuario de Investigaciones X*, Facultad de Psicología, UBA.

NOTA

[1] El rol de "portavoz" es según Pichon: "el miembro que en un momento dado denuncia el acontecer grupal, las fantasías que los mueven, y las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo. Pero el portavoz no habla solamente por sí sino por todos, en él se conjugan lo que llamamos verticalidad y horizontalidad grupal, entendiéndolo por verticalidad lo referido a la historia personal del sujeto y horizontalidad el proceso actual que se cumple en el aquí y ahora en la totalidad de los miembros (Pichon Rivière, 1971: 320-321).

JOSÉ INGENIEROS Y LOS "ARCHIVOS DE CRIMINOLOGÍA"

Miceli, Claudio Marcelo
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El positivismo y el enfoque patologicista tienen un peso de enorme relevancia en el discurso psicológico dominante en el primer cuarto del S. XX. Una vía de desarrollo de dicha impronta, que se extiende al campo social enmarcando una manera de pensar lo cultural, es el sesgo clínico-criminológico. El mismo se encuentra fuertemente representado por una de las publicaciones periódicas de mayor relevancia en la época: los Archivos de criminología, dirigidos por José Ingenieros entre 1902 y 1913 inclusive. En este artículo se analizará dicha publicación en el período mencionado con el fin de situar las tradiciones conceptuales implicadas en el discurso psicológico allí representado, y que a través del sesgo criminológico se extiende hacia el campo social.

Palabras clave

Ingenieros Criminología Positivismo Archivos

ABSTRACT

JOSÉ INGENIEROS AND THE "ARCHIVOS DE CRIMINOLOGÍA"

The positivism and the pathologicist approach have a weight of enormous relevance in the dominant psychological speech of the first quarter of the XX century. One way of development of that track, which extends to the social field framing a way to think the cultural thing, is the clinical-criminological course. This one is represented for one of the periodic publications of greater relevance at the time : the "Archivos de criminología" (the Criminology Files), directed by José Ingenieros between 1902 and 1913. In this article this publication in the mentioned period will be analyzed with the purpose of locating the conceptual traditions implied in the psychological speech represented there, and with through the criminological slant extends towards the social field.

Key words

Ingenieros Criminology Positive Archivos

INTRODUCCION

Las publicaciones periódicas se nos presentan como "un campo de interlocución discursiva que permite la construcción colectiva de consensos y la modificación de criterios consolidados" (Rossi, 2004, p. 186). Los Archivos de Criminología, dirigidos por José Ingenieros desde 1902, representan de manera ejemplar tal instancia de construcción y de legitimación de conceptos, prácticas y discursos. El análisis de su derrotero, sus discontinuidades, su contexto de aparición y los discursos inmersos en ella podrán iluminar las particularidades del discurso psicológico sustentado y su intersección con otros discursos y prácticas. Si bien dicha publicación reconoce una segunda etapa, a cargo de Helvio Fernández a partir de 1914, nos abocaremos exclusivamente al período dirigido por José Ingenieros (1902-1913), por las razones que podrán apreciarse a lo largo del trabajo.

MARCO CONTEXTUAL

El trabajo de José Ingenieros al frente de los Archivos de Criminología es correlativo de la aparición del "Ingenieros clásico" y del despliegue de su figura como representante del positivismo argentino. Sin embargo, las condiciones que preparan su acercamiento al campo criminológico se sitúan en coordenadas previas, y conciernen también a un cruce discursivo donde la psicología se interseca con la concepción patologicista y el evolucionismo positivista en el campo social.

Efectivamente, toda la tradición de la clínica francesa, sustentada por Ribot, Janet y Charcot, y apoyada en la fisiopatología de Claude Bernard, por la cual el método comparativo de observación de las ciencias naturales se dirige a las relaciones entre lo sano y lo enfermo, lo normal y lo patológico, se hace presente en las reflexiones de Ingenieros sobre la problemática social del delito y darán lugar al discurso criminológico sustentado en la publicación. En tal sentido, "la vía de acceso al fenómeno social se encuentra mediada por una mirada médica" (Terán, 1979, p. 42) que pretende abordar las formas pretendidamente mórbidas del campo social. Por este sesgo, Ingenieros discute la posición clásica del derecho penal a la que opone una criminología científica, ya que hay que adecuarse a "una época en que todas las ciencias biológicas y sociales son regeneradas por las nociones fundamentales del evolucionismo y del determinismo" (Ingenieros, 1902, p.1).

Desde tales postulados, en el primer número de los Archivos..., en su artículo "Valor de la psicopatología en la antropología criminal", propondrá una concepción de criminología científica dirigida a tres campos de estudio: Etiología criminal, orientada a detectar el determinismo del delito; Clínica criminológica, fija el grado de "temibilidad" de los delinquentes; y Terapéutica criminal, que "procura asegurar la 'defensa social' contra su actividad morbosa" (Ingenieros, 1902, p. 3). Por esta vía, para Ingenieros se ven resaltados los caracteres psicopatológicos: "Los delinquentes tienen anormalidades psicológicas específicas que les arrastran al delito o les impiden resistir a él; una de tantas modalidades psicológicas de la degeneración, no hay duda, pero una modalidad especial. (...) El 'temperamento criminal' (Ferri) es un síndrome psicológico. Esas anormalidades son, en un caso, ausencias o perversiones morales; en otro son perturbaciones de la inteligencia; en otro son perturbaciones de la inhibición volitiva. Pero son siempre anormalidades psicológicas." (Ingenieros, 1902, p.9)

En este emprendimiento de Ingenieros cobrarán especial relevancia dos de sus profesores de la Facultad de Medicina: José María Ramos Mejía y Francisco de Veyga. El primero de ellos había sido "señalado por el propio Lombroso como uno de los más potentes pensadores y de los más grandes alienistas del mundo" (Terán, 1979, p.43), mientras que de Veyga es que crea en 1897 la cátedra de antropología y de sociología criminal. En 1899, Ingenieros conocerá a de Veyga, quien lo designa secretario de redacción de La Semana Médica, y en 1900 por su intermedio ocupará las funciones de Jefe de Clínica de Neurología de la Facultad de Medicina y en el Servicio de Observación de Alienados de la policía de Buenos Aires, de cuya dirección estará a cargo entre 1904 y 1911 (Bagú, 1936; Terán, 1979).

Posteriormente dos hechos fortalecerán su interés y su trabajo en el campo de la problemática del delito. En primer lugar, su viaje a Europa en 1905 con motivo de su designación como representante al V Congreso Internacional de Psicología (Roma), donde comparte la presidencia de una de sus secciones con Lombroso y Ferri, máximos representantes de la escuela italiana positivista en criminología, y presenta su trabajo Clasificación clínica de los delincuentes. El otro hecho será la creación del Instituto de Criminología de la Penitenciaría Nacional de Buenos Aires, en 1907, y donde asumirá como su primer director (Bagú, 1936; Terán, 1979; Mangiola, 1998; Rossi, 2004). Existe, sin embargo, otro hecho previo digno de mención, y que impulsará tempranamente a Ingenieros hacia la problemática social del delito, y es el arribo a nuestro país, hacia finales del S. XIX, del penalista y anarquista italiano Pietro Gori, quien funda en nuestro país hacia 1898 la revista Criminalogia Moderna, donde Ingenieros publica sus primeros trabajos sobre la temática, resaltando entre ellos su escrito "Criterios generales que orientarán el estudio de los locos delincuentes", de 1900. Llega a colaborar en la dirección de la revista, que puede tomarse como antecedente inmediato de los Archivos..., que la sustituyen cuando hacen su aparición.

DESCRIPCIÓN Y ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO DE LA PUBLICACIÓN.

Tal como lo señala Lucía Rossi, las "revistas, como instancias de construcción colectiva de consensos discursivos y conceptuales, advierten desde sus títulos la intencionalidad de demarcar campos y señalar problemáticas cruciales, fijando las condiciones de producción de saber" (Rossi, 2004, p.186). En tal sentido, "las discontinuidades, cierres y reaperturas (...) permiten reconstruir las vicisitudes y oscilaciones recorridas en el largo proceso de institucionalización" (Rossi, 2004, p.186). En tal sentido, las discontinuidades y oscilaciones se presentan desde el comienzo a nivel del nombre propio de la publicación.

Efectivamente, la publicación comienza bajo el nombre de Archivos de Criminalología, Medicina Legal y Psiquiatría, en 1902, incluyendo un posible resabio de la anterior Criminalogia Moderna fundada por Pietro Gori, ya que en el transcurso de ese mismo año, el término Criminalogia muta por el de Criminología, desitalianizándose. Posteriormente, en el segundo año de su aparición, 1903, se produce una nueva rectificación del nombre de la publicación y pasa a llamarse Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines, lo que denota una necesidad de apertura a nuevos enfoques y criterios (Rossi, 2004), pero al mismo tiempo le da mayor consistencia a la mirada médica puesta en primer plano a través de la Psiquiatría, y de la cual lo delictivo-criminológico pasa a depender: una vez que definimos la conducta delictiva dentro del campo de la anormalidad, la locura y el delito pasan al terreno patológico de la mirada médica. Dicha mirada patologizante, también se empieza a extender hacia el campo social, enfocando su preocupación en la "patogenia del organismo social", he ahí el espacio destinado a las "Ciencias Afines".

Una nueva alteración del nombre de la publicación se produce

en su año IV, 1905, cuando Ingenieros decide "situar" con un subtítulo menor la referencia a las mencionadas "ciencias afines", modificando nuevamente su nombre por el de "Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las ciencias afines: Medicina Legal - Sociología - Derecho - Psicología - Pedagogía". Dicha denominación se mantiene hasta el año VII de su aparición, 1908, cuando pasa a llamarse simplemente Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las ciencias afines, nombre que conservará hasta el último año en que la publicación está a cargo de la dirección de José Ingenieros (año XII, 1913). En ese año Ingenieros decide interrumpir la publicación de los Archivos..., y se lo comunica a Helvio Fernández, quien colaboró en los últimos años en la dirección. Sin embargo, este último decide hacer caso omiso a la indicación de Ingenieros, y se hace cargo a partir de 1914 de su dirección. La revista, a partir de allí cambia de nombre nuevamente por el de Revista de criminología, psiquiatría y medicina legal, referenciándose 1914 como su primer año, y presentándose como "Organo del Instituto de Criminología de la Penitenciaría Nacional", a pesar de lo cual conserva el mismo formato.

En relación a los cambios de nombres, merece destacarse el propio nombre de Ingenieros, quien a lo largo de toda la publicación, en la portada como Director hasta 1913, y en los artículos que allí aparecen bajo su firma hasta 1912, figura con la grafía italiana de su apellido: "Ingegneros", sólo tardíamente en la vida de los Archivos... aparece el cambio en la grafía de su apellido por el de "Ingenieros" en el último artículo que publica en la revista en el año 1913.

Los Archivos... se publican de manera bimestral, y comienzan imprimiéndose por "La Semana Médica", Imp. de Obras de E. Spinelli, Callao 737, hasta 1908, séptimo año de su aparición, año en el cual pasa a imprimirse en los Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, un año después de que Ingenieros asuma como Director del Instituto de Criminología de la Penitenciaría Nacional.

En cuanto a la estructura y formato de la revista, esta cuenta con diferentes secciones fijas. Una sección principal dedicada a la publicación de artículos, dicha sección, en su denominación, diferencia en los dos primeros años "colaboración argentina" de "colaboración extranjera", para luego denominarse simplemente "Colaboración", y hacia 1906 (Año V) cambia su denominación por la de "Artículos originales". Presenta otra sección denominada "Variedades, Documentos, Comentarios", referida a notas breves, no a publicación de trabajos o artículos de autor. Por último, contempla una sección dedicada a "Análisis de Libros y Revistas", donde se da cuenta del intercambio, análisis y descripción de publicaciones locales y extranjeras. Respecto de esta última sección, puede señalarse, a modo de ejemplo, que en el primer año de las 183 publicaciones referidas, se da cuenta del intercambio con 60 revistas: 11 de Argentina, 22 francesas, 9 italianas, y el resto son de EE. UU., Alemania, Brasil, Bélgica, Inglaterra, Perú, España, Holanda, Uruguay y Bolivia.

En cuanto a los artículos publicados, pueden proporcionarse los siguientes datos:

Año I - 1902: 80 trabajos (57 argentinos y 23 extranjeros);
Año II - 1903: 70 trabajos (56 argentinos y 14 extranjeros);
Año III - 1904: 41 trabajos (34 argentinos y 7 extranjeros);
Año IV - 1905: 48 trabajos (38 argentinos y 10 extranjeros);
Año V - 1906: 43 trabajos (26 argentinos y 17 extranjeros);
Año VI - 1907: 55 trabajos (37 argentinos y 18 extranjeros);
Año VII - 1908: 40 trabajos (31 argentinos y 9 extranjeros);
Año VIII - 1909: 48 trabajos (34 argentinos y 14 extranjeros);
Año IX - 1910: 48 trabajos (37 argentinos y 11 extranjeros);
Año X - 1911: 31 trabajos (26 argentinos y 5 extranjeros);
Año XI - 1912: 49 trabajos (21 argentinos y 28 extranjeros);
Año XII - 1913: 56 trabajos (38 argentinos y 18 extranjeros).

En cuanto a los autores que mayor presencia tienen en la publicación, se destaca, sin duda, su director, José Ingenieros quien publica allí entre 8 y 10 trabajos por año, sin contar con

los comentarios y notas que no son artículos de autor. También son dignos de mención José María Ramos Mejía y Francisco de Veyga, quienes prestan una fuerte colaboración con sus artículos, sobre todo en los 5 primeros años, pero manteniendo su participación durante los 12 años de la publicación bajo la dirección de Ingenieros. Cabe señalar la participación con sus escritos de Víctor Mercante, Horacio Piñero, Rodolfo Senet, Cristofredo Jakob, José T. Borda y Helvio Fernández. Respecto a este último, podemos indicar que participa por primera vez con una publicación en 1908, firmando como médico del Hospicio de las Mercedes.

Respecto de las colaboraciones extranjeras, puede notarse que en los 3 primeros años se trata de países latinoamericanos, fundamentalmente Costa Rica, Brasil, Cuba, Uruguay, Méjico, Perú, Chile, Bolivia y Cuba, luego comienza a incorporar colaboraciones de Italia, Francia y España fundamentalmente, y ocasionalmente otros países de Europa y América.

CONSIDERACIONES FINALES

El recorrido realizado nos permite visualizar la fuerte impronta que la tradición clínico-patologicista, fundamentalmente de origen galo, tiene en el discurso psicológico de nuestro país en los comienzos del s. XX. Su articulación con las nociones evolucionistas y positivistas se entroncan de manera directa con el enfoque criminológico vertido en la publicación analizada, extendiendo hacia la problemática social del delito las coordenadas clínicas de la degeneración y la anormalidad, y ofreciendo una vía de abordaje desde la patogenia del organismo social, localizada en el borde de la locura y del delito.

BIBLIOGRAFÍA

Rossi, Lucía: (2004) Publicaciones periódicas en Argentina: Itinerarios, áreas profesionales, instituciones., en "Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, Sociedad y cultura", julio 2004, T. III, pp.186/7, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.

Bagú, Sergio: (1936) "Vida Ejemplar de José Ingenieros", Ed. Claridad, Bs. As., 1936.

Terán, Oscar: (1979) "José Ingenieros o la voluntad de saber", en José Ingenieros, Antimperialismo y Nación, ed. siglo XXI, México, 1979.

Mangiola, Bruno: (1998) El multifacético José Ingenieros (esbozado en cuatro tiempos), conferencia dictada en 1998 para el curso de Historia de la Psiquiatría Argentina de la Carrera de Post-Grado en Psiquiatría y Psicología Médica. Facultad de Ciencias Médicas. U.N.L.P. Publicado en <http://www.herreros.com.ar>

Archivos de Criminología, Medicina Legal y Psiquiatría, 1902.

Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines, 1903, 1904.

Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las ciencias afines: Medicina Legal - Sociología - Derecho - Psicología - Pedagogía, 1905, 1906, 1907.

Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las ciencias afines, 1908, 1909, 1910, 1911, 1912, 1913.

ENRIQUE BUTELMAN: SU PARTICIPACIÓN EN LOS COMIENZOS DE LA ORGANIZACIÓN DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UBA

Moreau, Lucía Inés
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En 1957 se crea la Carrera de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y se designa como Director de la misma al Dr. Marcos Victoria. En 1958 Enrique Butelman se hace cargo interinamente del Departamento de Psicología. El trabajo con testimonios y documentos de época permite aproximarse a ese recorte histórico en los comienzos de la Carrera. La organización del Departamento con las representaciones de los tres claustros recién se estaba gestando. Tensiones internas en el mismo, y entre el alumnado son parte del contexto histórico y político en el que tiene lugar la renuncia de Victoria y el desarrollo de la gestión de Butelman. La ocupación de la Secretaría Técnica del mismo era un lugar estratégico desde el punto de vista académico y político. Según diversos testimonios Enrique Butelman contribuye a satisfacer una demanda estudiantil como es la organización de la Cátedra de Introducción a la Psicología a cargo de José Bleger (médico psicoanalista) paralela a la de Marcos Victoria, que tiene lugar durante el segundo cuatrimestre de 1959.

Palabras clave

Organización académica Departamentalización Gestión Participación

ABSTRACT

ENRIQUE BUTELMAN: HIS PARTICIPATION AT THE BEGINNING OF THE DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY AT UBA (UNIVERSITY OF BUENOS AIRES)

The Department of Psychology was created at the School of Philosophy and Literature in the University of Buenos Aires in 1957. Dr. Marcos Victoria was designated director. In 1958 Enrique Butelman takes charge as provisional director of the same Department. The investigation with oral testimonies and documents of that time allows us to study this specific period of history. Tension between students and professors existed while this Department was being organized. This situation serves as historical and political context for our investigation, where Dr. Victoria's resignation and Butelman's provisional administration took place. The position of Technical Secretary was of a strategic importance both political and academic. According to different testimonies, Enrique Butelman contributed to satisfy one of the student's demands related to the creation of another chair of Introduction to Psychology, in charge of José Bleger (psychoanalyst m.d.), parallel to the chair of Marcos Victoria, during the second semester of 1959.

Key words

Academic organization Departmentalization Management Participation

INTRODUCCIÓN

En 1958 Enrique Butelman se hace cargo interinamente del Departamento de Psicología en la Carrera de Psicología que había sido creada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires el año anterior. Butelman se desempeñaba como profesor del Departamento de Sociología en la citada Facultad y hasta ese momento no había dictado ninguna materia para la Carrera de Psicología en Buenos Aires. Sucede a Marcos Victoria como director de la Carrera. ¿Cuál es el contexto histórico y político en el que tiene lugar su gestión? Se realizará una breve cronología de los comienzos de la organización de la Carrera de Psicología en la UBA a partir de fuentes orales y resoluciones relevadas en el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires [1]. Se va a considerar desde 1955 hasta 1958, o sea, desde la intervención a las universidades hasta la normalización de las mismas, el trayecto que va desde el rectorado de José Luis Romero hasta el rectorado de Risieri Frondizi.

BREVE CRONOLOGÍA UNIVERSITARIA. LA CREACIÓN DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

El 1 de octubre de 1955 el profesor José Luis Romero es designado Rector interventor de la Universidad de Buenos Aires.

El 4 de octubre de 1955 nombra como decano-interventor de la Facultad de Filosofía y Letras a Alberto Mario Salas.

El 7 de octubre de 1955 el gobierno nacional declara en comisión a todo el personal docente y auxiliar de las universidades. La gestión de Salas presenció el desplazamiento por cesantías y renuncias de un vasto sector del profesorado de la facultad.

En marzo de 1956 el Rectorado recomendó a las Facultades que comenzaran a organizar Departamentos. Según Buchbinder (1997) en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras la creación de los departamentos tuvo lugar cuando se normalizó la Universidad en 1958 y el nuevo Consejo Directivo sancionó la ordenanza correspondiente.

El 14 de marzo de 1957 el Honorable Consejo de la Universidad de Buenos Aires resuelve aprobar la resolución del Decano interventor de la Facultad de Filosofía y Letras para crear la Carrera de Psicología en dicha sede.

En septiembre de 1957 la Facultad comienza su proceso de normalización cuando se reglamenta el funcionamiento de los padrones electorales y se convoca a elección de consejeros. El nuevo Consejo, que asume en noviembre de ese año, estaba integrado por profesores que no habían tenido ninguna participación docente en la Facultad durante el período 1946 - 1955. Este Consejo elige a Risieri Frondizi como decano y a Marcos Morínigo como vicedecano. La posterior elección de Frondizi como Rector de la universidad da lugar para que Morínigo asuma como decano de Filosofía y Letras en 1958. (Buchbinder, 1997)

El 15 de marzo de 1958 se modifica el segundo año correspondiente al Plan de la Carrera de Psicología.

El 7 de junio de 1958 se designa al profesor en pedagogía Jaime Bernstein como jefe del Departamento de Orientación Vocacional de la Universidad. Luego Bernstein asume por concurso el mismo cargo. Se queda solo un año y la profesora Nuria Cortada de Kohan se hace cargo del mismo durante 12

años consecutivos[2].

El 27 de diciembre de 1958 el Consejo Superior aprueba el nuevo Plan de estudios de la Carrera de Psicología.

El 27 de diciembre de 1958 se acepta también el proyecto que había presentado la Doctora Telma Reca y se crea el Centro de Psicología y Psicopatología de la edad evolutiva bajo directa dependencia del Rectorado.

DIRECTORES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

El primer director de la Carrera fue el Dr. José Marcos Augusto Victoria, era psiquiatra del Hospital de la Marina y ya era director del Instituto de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras. Amalia Luca de Radaelli fue la Secretaria Técnica del Departamento en esos momentos. Este cargo era muy importante ya que estaba vinculado a los intereses estudiantiles; Radaelli, era egresada de Pedagogía y se desempeñaba como profesora adjunta interina desde 1957 en la cátedra Psicología de la niñez y de la adolescencia cuya titular era Telma Reca [3].

Según testimonia el profesor Ricardo Malfé [4], Amalia de Radaelli era "pro-psicoanalista" y ocupaba ese cargo por presión de los alumnos y docentes que tenían intenciones de dar lugar en la Carrera de Psicología al psicoanálisis y particularmente a algunos psicoanalistas. Consecuentemente, era opositora de Marcos Victoria que era psiquiatra, muy academicista y según refiere en la entrevista, existieron serias disputas entre ellos que dieron lugar a una intervención en el Departamento de Psicología. En los comienzos de esa organización institucional, entre 1958 y 1959, Ricardo Malfé fue consejero estudiantil por el Movimiento Universitario Reformista (MUR). Podía ocupar ese cargo porque tenía varios años en la Carrera de Letras, ya que no había estudiantes de psicología que tuvieran cursada más de la mitad de la Carrera, como se requería.

La oportunidad de escuchar el testimonio de esas situaciones y convertir la palabra "viva" en escrito, permite aproximarse a la fuente y contextualizar su discurso en cada relectura. Se recuperan de esta manera climas y tensiones existentes a partir de sus protagonistas. (Vilanova - 2006)

Marcos Victoria enfrenta también otra situación enojosa en relación con su concurso por la Cátedra Psicología que finaliza con la presentación de la renuncia a la Facultad el 3 de septiembre 1960. Se acepta la renuncia pero se rechazan los términos por improcedentes [5].

El interinato de Enrique Butelman tiene lugar durante dos años y medio a partir de 1958 [6]. Según señala Malfé "no es que le interesara particularmente ocupar ese lugar sino que lo hizo para sacar a la Facultad de un impasse que se había creado". En realidad por Estatuto Universitario a los Departamentos no les incumbían directamente las Carreras; los Departamentos reúnen grupos de materias, aunque en esa época se dio una distorsión y los Departamentos entendían sobre las Carreras. Fue ese, un territorio muy disputado por las distintas corrientes académicas y políticas, tanto la dirección como la secretaría del Departamento. Como ya se dijo anteriormente, la primera en ocupar ese cargo fue Amalia de Radaelli, luego era clave la elección de una recién egresada de la Carrera de Psicología para favorecer una orientación profesional, hacia la práctica clínica y especialmente el psicoanálisis, como lo fueron María Teresa Calvo y Sally Schneider posteriormente [7]. La organización del Departamento de Psicología tuvo lugar con la vigencia del Gobierno Tripartito. Funcionaba una Junta departamental con representación de los tres claustros que elevaba las resoluciones al Consejo Directivo de la Facultad. (Schneider - 1984)

PERFIL ACADÉMICO DE ENRIQUE BUTELMAN

Enrique Butelman era argentino, nacido en 1917. Estudia filosofía, sociología y pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Tiene a grandes maestros como profesores. En 1945, a la edad de 28 años, funda junto con Jaime Bernstein la

editorial Paidós. El primer libro que publican es "El alma infantil" de Carl Jung. Está traducido por Ida Germán que será posteriormente reconocida y firmará sus publicaciones como Ida Butelman, a partir de 1945 cuando se casa con Butelman. El prólogo del libro lo hace Marcos Victoria.

Jaime Bernstein y Enrique Butelman, los fundadores, se dieron cuenta de que había una dificultad importante en la transmisión del conocimiento porque los libros estuvieran en idiomas distintos al español, como el inglés y el francés, y que había necesidad de acercar esos conocimientos que estaban en el mundo al estudioso argentino. Además tuvieron un proyecto de vida de hacer una editorial que los acercara a temas de psicología infantil y de pedagogía, por lo que fundan Paidós y empiezan a editar libros para el mundo de habla hispana. [8] En 1948 es conocida su participación junto con Germani en la Revista *Idilio*. (Vezzetti - 1999)

En 1948 -pleno peronismo-, la revista femenina *Idilio* embarcó a un sociólogo (Gino Germani), un editor (Enrique Butelman) y una fotógrafa (Grete Stern) [9] en un proyecto insólito: las lectoras eran invitadas a enviar relatos de sueños a una sección llamada "El psicoanálisis te ayudará", donde se los interpretaba y ponía en escena en forma de fotomontajes. [10]

Idilio era una revista femenina, juvenil y popular, alejada del ambiente progre y universitario, de las que incluían fotonovelas y artículos sobre cómo preparar milanesas o cómo dejar impecables los puños de las camisas. Y a Germani -que el peronismo había separado de la Universidad- y a Butelman -que todavía no sacaba ganancias de Paidós- el tema les daba un poco de vergüenza. En una ocasión, durante una charla, Butelman amagó comentar sobre los tiempos compartidos en la revista, y cuando buscó la mirada cómplice de Germani, que estaba en la sala, éste se puso a hacerle gestos desesperados, implorándole que se callara. En cambio Silvia, la hija de Stern, recuerda: "Mi madre era casi la única persona en la revista que no usaba seudónimo. Firmaba así nomás, Grete Stern, porque no se avergonzaba y respetaba su trabajo". [11] Entre 1956 y 1965 se desempeña como profesor universitario en Rosario (UNL) y Buenos Aires (UBA). Cabe señalar que, según atestiguan diversas fuentes, [12] no había finalizado sus estudios de pedagogía y filosofía.

En 1959, momento en que ingresa como docente a la Carrera de Psicología en la UBA; [13] habla cinco idiomas (inglés, francés, italiano y alemán, además de castellano) y lee y traduce siete (a los anteriores se le agrega portugués y hebreo). A partir de 1958 y durante dos años y medio se desempeña como Director del Departamento de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Durante su gestión llevó a José Bleger, Liberman, y posteriormente a Itzigsohn. Su participación en la organización de la Carrera y la apertura de la Cátedra de Introducción a la Psicología a cargo de José Bleger (médico psicoanalista), paralela a la de Marcos Victoria, que tiene lugar durante el segundo cuatrimestre de 1959, es reconocida por estudiantes de ese entonces como una forma de responder a una demanda estudiantil. [14]

Para la Carrera de Psicología dicta [15]:

- 1959 - II cuatrimestre - Psicología Social - Factores socioculturales de la percepción
 - 1959 - II cuatrimestre - Psicología Social - Seminario: motivaciones de la cohesión de un grupo
 - 1960 - I cuatrimestre - Introducción a la Psicología Social (1ª vez que se dicta la materia)
 - 1961 - I cuatrimestre - Introducción a la Psicología Social
 - 1962 - I cuatrimestre - Historia de la Psicología
 - 1962 - I cuatrimestre - Introducción a la Psicología Social
- En 1962 realiza un viaje a Nueva York (con apoyo de la UBA y la Fundación Ford) para hacer trabajos de investigación en Psicología Social en la Columbia University durante un año lectivo [16]. Posteriormente continúa en la UBA como docente hasta su renuncia en agosto de 1965 [17], retornando luego entre 1984 y 1985. En 1986 es jurado para la Fundación Konex.

El análisis de sus programas pone de manifiesto su constante actualización y profundización de los contenidos, observándose modificaciones de un cuatrimestre a otro. La bibliografía era siempre muy extensa y mucha de ella en idiomas extranjeros, como alemán por ejemplo. Ante el asombro de los estudiantes los enviaba cordialmente a encontrar "alguna vecina, alguna tía, alguien en el barrio" que les tradujera [18]. Era muy exigente en las evaluaciones, sin embargo solía establecer una relación muy próxima con los alumnos y ofrecía su biblioteca para que fueran a estudiar [19].

CONCLUSIONES

Se considera que a partir de la articulación entre testimonios y documentos es posible reconstruir el proceso de delimitación y organización institucional en los comienzos de la Carrera de Psicología en la UBA, en este caso, los referidos a la organización del Departamento de Psicología durante la gestión de Enrique Butelman. Es recordado como profesor exigente, cordial y generoso por sus alumnos, profesional de amplia cultura y que colaboró en la organización de la primera Cátedra paralela (Bleger/Victoria) dando lugar a la entrada de médicos psicoanalistas a la Carrera de Psicología.

Era una figura que contaba con reconocimiento y consenso docente y estudiantil que sirvió en un momento de coyuntura institucional. Puede reconocerse como una figura representativa de ciertos clivajes institucionales en los momentos de constitución y organización institucional de la Carrera de Psicología en la UBA que es restituída por la memoria de sus contemporáneos.-

Filosofía y Letras.

[14] Testimonio oral Alba Kaplan 11/06/99 y ficha Schneider, S (1984).

[15] Archivo de programas UBACyT P/038.

[16] Según está mencionado en la caracterización de Distinciones cuando fue jurado de la Fundación Konex en 1986 para Humanidades.

[17] Según consta en el Legajo Universitario de E. Butelman. de la UBA (ya citado).

[18] Testimonio oral Martina Casullo, 09/08/99. Archivo Testimonial UBACyT P/038.

[19] Testimonio oral José Topf, 16/09/99. Archivo Testimonial UBACyT P/038.

BIBLIOGRAFÍA

Buchbinder, P (1997) *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires*, EUDEBA, Buenos Aires.

Jelin, E. (2006) *La narrativa personal de lo "invisible"* en Carnovale, V., Lorenz, F. y Pittaluga, R. (compiladores) (2006) *Historia, memoria y fuentes orales*. CeDInCi Editores. Buenos Aires.

Shneider, R. (1984) *Breve historia testimonial de la Carrera de Psicología para los aspirantes a ingreso 1984*. Curso introductorio de la Carrera de Psicología, Boletín de Orientación N° 3, Carrera de Psicología, UBA.

Vezzetti, H. (1999) Vezzetti, Hugo (1999) "Las promesas del psicoanálisis en la cultura de masas" en Devoto, F. y Cordero, M. *Historia de la vida privada en la Argentina*. Aguilar. Bs. As

Vilanova, M. (2006) *Rememoración y fuentes orales* en Carnovale, V., Lorenz, F. y Pittaluga, R. (compiladores) (2006) *Historia, memoria y fuentes orales*. CeDInCi Editores. Buenos Aires.

NOTAS

[1] Archivo Documental UBACyT P/038.

[2] Testimonio oral de Nuria Cortada de Kohan, 29/10/99. Archivo Testimonial UBACyT P/038.

[3] Según consta en el programa de la materia en esa fecha.

[4] Testimonio oral de Ricardo Malfé 22/10/99. Archivo Testimonial UBACyT P/038.

[5] Res. N° 1592 - expediente 131.956/60. Archivo Documental UBACyT P/038

[6] Testimonio oral de Enrique Butelman, 23/06/88. Archivo Historia Oral (UBA).

[7] Según testimonio oral Ricardo Malfé (ya citado)

[8] Reseña al cumplirse 60 años de la Editorial, publicada en La insignia, México, enero 2005.

[9] Cabe señalar que la Fotogalería del Centro Cultural Universitario de la Facultad de Psicología, en la actualidad lleva el nombre de Greta Stern.

[10] Nota referida a la exposición de más de 130 de esos clichés antológicos, curados por el investigador Luis Priamo, realizada en el Centro Cultural Recoleta, en 2003.

[11] Nota publicada por María Gainza diciembre 2003, Diario Página 12, Buenos Aires.

[12] Testimonio oral José Topf, 16/09/99; Premios Konex y Legajo Universitario de E. Butelman.

[13] Según consta en el Legajo de Enrique Butelman de la UBA, Facultad de

SEXISMO Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS EN EL NIVEL PARADIGMÁTICO

Ostrovsky, Ana Elisa
Universidad Nacional de Mar del Plata. CONICET. Argentina

RESUMEN

Se presenta al género como una categoría de análisis dentro de la historia de la psicología subrayando su surgimiento académico en el seno del denominado feminismo de segunda ola. Como propuesta de investigación histórica se propone la utilización de los niveles de estructura de los paradigmas propuestos por Guba y Lincoln y desarrollados por Montero para la detección y análisis de los sesgos sexistas en el desarrollo de la disciplina. A los niveles planteados por los autores: ontológico, epistemológico, metodológico, ético y político se postula la introducción de la dimensión praxiológica fundamentando dicha inclusión en el carácter bifronte de la psicología en tanto ciencia y profesión. Dicha propuesta se ejemplificará apelando a la producción psicológica sobre el tema.

Palabras clave

Historia Psicología Género Paradigmas

ABSTRACT

SEXISM AND GENDER STEREOTYPES IN HISTORY OF PSYCHOLOGY: A PROPOSAL OF ANALYSIS IN THE PARADIGMATICAL LEVEL

Gender is presented as a category of analysis in History of Psychology remarking its academic appearance inside of what is called feminism of the second wave. As a historical investigation proposal, the use of Guba and Lincoln structure levels of paradigms are proposed, as they were developed by Montero as for finding and analyzing of sexist marks in the development of the discipline. Up to the levels seen by the authors - ontological, epistemological, methodological, ethical and political ones the introduction of the praxiological dimension is set, basing this inclusion in the bifrontal character of Psychology, as a science and a profession. The proposal will be exemplified using psychological production about the topic.

Key words

History Psychology Gender Paradigms

INTRODUCCIÓN:

Los autores abocados al estudio del devenir del movimiento feminista efectúan comúnmente una periodización que divide al mismo en dos etapas: una *primera ola*, en las postrimerías del SXIX, apoyada los pilares de la búsqueda de la igualdad de derechos a través del voto, la conformación de asociaciones, y la militancia activa para la mejora de las condiciones sociales de las mujeres; y una *segunda ola* hacia finales de los años 60 gestada principalmente en Estados Unidos y en Europa bajo el lema "lo personal es político". (González, M.; Pérez, E. 2002) Dicho resurgimiento, fortalecido en los años 70, tuvo como eje la toma de conciencia de que todas las esferas: públicas, íntimas, laborales, intelectuales, sociales, etc. estaban estructuradas por relaciones de poder en las cuales las mujeres aparecían como subordinadas a los hombres. (Cangiano, M.; Du Bois, L. 1993). La incorporación de los estudios de género en la historia de las ciencias y las profesiones se enmarca en el seno de dicho posicionamiento.

Al referirse al género -término acuñado por el psicoanalista norteamericano Stoller en los años 50' (Orand, A. 1995) - la literatura sobre el tema toma como mojón al artículo de la historiadora Joan Scott "*Gender a Useful Category Of Historical Analysis*" de 1988. En dicha publicación, la autora desplaza el concepto de mujer en tanto universalista, ahistórico y esencialista por el de género, para subrayar que el "*saber sobre la diferencia sexual*" se conforma históricamente y ordena las relaciones sociales "*Es una categoría social que se impone en un cuerpo sexuado*" (pp 22). A su vez, se acentúa que la categoría presenta un carácter relacional en tanto lo masculino y lo femenino se conforman a partir de una relación mutua en un momento histórico dado, siendo "*una forma primaria de relaciones significantes de poder*".

Podría plantearse entonces que así como Olimpia de Gouges en nacimiento de la primera ola del feminismo gestada al calor del sufragismo, criticaba a los "*Derechos del Hombre*", las historiadoras feministas de la segunda ola reprendieron a la ciencia como empresa sexista y particularmente a las "*Ciencias del Hombre*".

LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA:

Dentro del segundo periodo establecido precedentemente surgieron producciones dentro de la historia de la ciencia en general, y particularmente dentro de la Historia de la Psicología que comenzaron a utilizar la perspectiva de género en sus indagaciones elucidando sesgos sexistas en diversos aspectos de la disciplina (Denmark, F. 1979, 1980; Furumoto, L. y Scarborough, E. 1986; Lesley, A. 1986; Puente, A. 1992).

Dentro de los estudios sobre el tema se pueden identificar la presencia de *estereotipos de género* entendidos éstos como patrones interpretativos relativamente estables de asignación de rasgos, roles y ocupaciones a sujetos de acuerdo al sexo. (Barberá, 1998, Stewart, McDermott, 2004). Asimismo problemas tales como el del *esencialismo psicológico* y el fenómeno institucional de un *techo de cristal* en las posibilidades de ascenso femenino a las posiciones laborales de mayor prestigio académico y profesional (Barbera, E. y otros 2004) fueron con-

templados dentro del abanico de los sesgos sexistas disciplinares mostrando un panorama heterogéneo de investigación histórica.

UNA POSIBLE PROPUESTA DE SISTEMATIZACIÓN: EL ESQUEMA PARADIGMÁTICO:

Atentos a tal diversidad de perspectivas, postulamos- más como herramienta de sistematización que como un intento de subsumir dicha riqueza a un esquema investigativo único-, el modelo de análisis paradigmático propuesto por Maritza Montero (2001) en la adaptación del ya clásico esquema de Lincoln y Guba (1985), para ubicar las características de la investigación histórica en la perspectiva de género desde los distintos niveles de análisis de los paradigmas planteados por la autora (ontológico, epistemológico, metodológico, ético y político). Proponemos asimismo la incorporación de la dimensión praxiológica solidaria a la particularidad disciplinaria de la psicología en tanto ciencia y profesión.

Cabe mencionar que en la utilización del análisis paradigmático no adherimos al término kuhniano en su acepción más estricta, sino en su utilización más general y extendida en ciencias sociales, en tanto modelo o modo de conocer que requiere de la existencia de una comunidad científica informal, pero diferenciada que disponga de canales de comunicación propios, una terminología conceptual y metodológica común y un conjunto de valores compartidos (Munné, 1996).

A continuación se presentan los niveles mencionados mostrando la pertenencia de diversas investigaciones a cada uno de ellos.

Nivel ontológico: refiriendo al "ser como ser" (Aristóteles), en cuanto al estatus y las características del objeto conocido, tal nivel se vislumbra en las investigaciones que toman el problema del *esencialismo* en la historia de la teorización psicológica, entendido éste como la naturalización de atributos socialmente construidos. Un ejemplo de dicha apelación lo representan estudios que cuestionan la formulación de una supuesta "naturaleza femenina" de carácter biológico y por lo tanto endógeno como un presupuesto ontológico sexista en la disciplina (Pastor, R; Martínez, I; Barbera, E 1989, Brida, G 2001).

Nivel epistemológico: la problematización de la relación entre el sujeto cognoscente y objeto conocido, como así también a los procesos de construcción del conocimiento se contemplan en trabajos que critican la retórica de la objetividad y a las perspectivas epistemológicas históricamente imperantes como dispositivos reforzadores de valores patriarcales en el despliegue de la ciencia moderna. Un ejemplo de ello lo constituyen los aportes de la antropóloga Teresa De Lauretis (1990) y los estudios de Helen Longino (1993).

Nivel metodológico: en dicho nivel se analizan los modos de producción de conocimiento y los diversos sesgos sexistas que presentaron las investigaciones psicológicas a lo largo de la historia tales como problemas de muestreo y extrapolaciones injustificadas de conocimientos generados a partir de la consideración del hombre blanco occidental como norma. Aquí es dable mencionar la elaboración de la *Guidelines for Avoiding Sexism in Psychological Research*. (Denmark, F. 1988).

Nivel ético: la dimensión ética se enmarca en el plano de los juicios de apreciación destinados a la distinción de valores positivos y negativos en la producción y aplicación del conocimiento. El carácter explícito de tal nivel se ilustra en los trabajos en Historia de la Psicología desde la perspectiva de género en su conjunto, con independencia del enfoque particular empleado, en la medida en que parten de la interrogación acerca de la concepción del otro y el posicionamiento "valorativamente situado" del investigador. Está hecho se desprende de la asunción consciente por parte de los mismos, de los valores solidarios a la eliminación de toda forma de discriminación basada en diferencias sexuales. (Kendler, T. 2003)

Nivel político: lo relativo a la vida organizada colectivamente,

al espacio público y lo concerniente a los derechos y deberes civiles y a las relaciones de poder en dicho espacio se asocian a la dimensión política de toda disciplina. Ubicados en éste nivel de análisis paradigmático están dos tipos de trabajos: aquellos que analizan históricamente la participación de la mujer en la esfera pública académica, sus modos de incorporación, sus niveles de productividad, etc; y los que analizan papel y el impacto de la psicología en la política de una determinada región. Un ejemplo del primer tipo lo constituyen las contribuciones de Mestre Escrivá, V. (1996); Pastor, J.; Civera, C.; Tortosa, F. (2000) y Kressley-Mba (2003); mientras que una demostración del segundo tipo se observa en el análisis de la transmisión del estereotipo femenino durante el franquismo en España efectuada por Bosch Fiol, E.; Ferrer Pérez, V. (1998), en donde el examen político en su acepción más generalizada se observa claramente.

Nivel praxiológico: tal nivel si bien no fue contemplado por Montero, a nuestro parecer merece ser incorporado ya que la psicología no se caracteriza sólo por generar conocimientos sobre los fenómenos psicológicos sino también por intervenir transformando alguna porción de la realidad. Representa un "saber hacer" y genera intervenciones profesionales concretas susceptibles de vehiculizar diversos estereotipos de género. Los estudios históricos que señalan las intervenciones discriminatorias y el examen crítico de las herramientas utilizadas y sus sesgos androcéntricos pueden ser ubicados en dicho nivel (Lesley, A. 1986, Hoogland Noon, D. 2004).

COMENTARIOS FINALES

El análisis del posible carácter sexista en numerosas vertientes de los estudios psicológicos, tanto en los aspectos teóricos, metodológicos y praxiológicos, como en su faz institucional y política, se ubica en un movimiento que nace en la segunda ola del feminismo de los años sesenta y setenta y aflora hacia los años 80 del siglo XX como un novedoso tópico dentro de la disciplina: "la perspectiva de género". Dicho enfoque, lejos de ser un corpus homogéneo, representa una empresa plural en donde las orientaciones metodológicas y los diversos niveles de análisis conviven configurando distintas maneras de abordar el género en el marco de la historia de nuestra ciencia y profesión: desde aquellas más centradas en la historia de las ideas y la historia interna de la disciplina, hasta las emparentadas con la historia externa y la sociología del conocimiento.

Como manera de sistematizar tal diversidad y como propuesta para historiar la psicología y la construcción del género en argentina desde ésta perspectiva, se planteó la posibilidad de abordar nuestra historia ubicando al género en los niveles paradigmáticos descriptos.

Consideramos valiosa la posibilidad de implementar ordenamientos de éste tipo ya que permitirían el análisis problematizador tanto de las definiciones teóricas de mujer en los contextos históricos, como del papel político de la psicología en la transmisión de los estereotipos sexistas y en la inserción femenina en los espacios académicos y profesionales.

BIBLIOGRAFÍA:

- Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel-Barbera, E y otros (2004) *Rompiendo el techo de cristal: los beneficios de La diversidad de género en los equipos de Dirección* Universidad de Valencia, España. Programa Sectorial de Estudios de las Mujeres.
- Brida, G. (2001) *Transformações Históricas na Concepção de Mulher e algumas questões sobre a maternidade e gravidez na atualidade* XI Encontro Nacional da Abração Associação Brasileira de Psicologia Social, 14-17 de octubre de 2001, Florianópolis.
- Bosch Fiol, E.; Ferrer Pérez, V. (1998) *La transmisión del estereotipo femenino a través de la historia: El caso de España y el papel de la Sección femenina de Falange Española y de las Jons*, Revista de Historia de la Psicología vol 19, Nº 2-3. pp.339-404.
- De Lauretis, T. (1990) *Sujetos excéntricos: La teoría feminista y la conciencia*

- histórica en Cangiano, M; Du Bois, L (1993) *De mujer a género: teoría interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*, CEAL
- Denmark, F. and col. (1988). *Guidelines for Avoiding Sexism in Psychological Research. A Report of the Ad Hoc Committee on Nonsexist Research* American Psychologist 43 no. 7, pp.1057-1065.
- González, M.; Pérez, E. (2002) *Ciencia Tecnología y Género* Feminismos N°2/ enero-abril 2002.
- Hoogland Noon, D. (2004) *Situating gender and professional identity in american child study, 1880-1910* History of Psychology 2004, Vol. 7, No. 2, 107-129.
- Kendler, T. (2003) *A woman's struggle in academic psychology (1936 -2001)* History of Psychology 2003, Vol. 6, No. 3, 251-266.
- Kressley-Mba, R.; Jaeger, S. (2003) *Rediscovering a missing link: The Sensory Physiologist and Comparative Psychologist Mathilde Hertz (1891-1975)* History of Psychology 2003, Vol. 6, No. 4, 379-396.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, EE.UU: Sage.
- Lesley, A. (1986) *The Paradox of G. Stanley Hall: Foe of Coeducation and Educator of Women* American Psychologist Vol. 41, No. 8, 868-878
- Longino, H. (1993) *Subjects, Power, and Knowledge: Description and Prescription in Feminist Philosophies of Science*. En: Alcoff L. y Potter E. (eds). *Feminist Epistemologies*. Nueva York: Routledge.
- Mestre Escrivá, V. y otros (1996) *Productividad científica en psicología y la variable género*, Revista de Historia de la Psicología vol 17, N° 1 y 2 .
- Montero, M. (2001) *Ética y política en los paradigmas. Las dimensiones no reconocidas* Atenea digital, abril de 2001.
- Munne, F. (1997) Pluralismo teórico y comportamiento social .Psicología y Sociedade 9, Vol 1-2
- Pastor, R.; Martínez, I.; Barbera, E. (1989) *Acerca de la construcción histórica de las relaciones sexo-género* Revista de Historia de la Psicología vol 10, N° 1-4. pp 357-362.
- Pastor, J.; Civera, C.; Tortosa, F. (2000) *La mujer en la Escuela Berlina de Psicología de la Gestalt: ¿Espacio cedido o conquistado?, Wera Mahler (1899-1991): Una psicóloga alemana y un ejemplo de tesón ante la adversidad*, en Revista de Historia de la Psicología vol 21, N° 2-3. pp 597-612.
- Stewart A., McDermott, C. (2004) *Gender in Psychology* Annu. Rev. Psychol. 2004. 55:519-44.
- Orand, A. (1995) *Gender* en Maddox, G. (1995) *The Encyclopedia of Aging*. Springer Publishing Company. New York.

UN APORTE PARA EL ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DE TRES PUBLICACIONES PERIÓDICAS ARGENTINAS EN FUNCIÓN DE LA PRODUCTIVIDAD DE LOS AUTORES Y DE LAS TEMÁTICAS ABORDADAS (1931-1960)

Rojas Breu, Gabriela; Jardón, Magalí
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Dada la importancia de recuperar los antecedentes de la psicología en la Argentina, este artículo buscó contribuir con este propósito a partir del tratamiento de tres publicaciones periódicas argentinas: *Revista Latinoamericana de Psiquiatría* (1951-54); *Psicoterapia* (1936-37) y *Cursos y Conferencias Revista del Colegio Libre de Estudios Superiores* (1931-60). A partir del relevamiento de fuentes primarias y el análisis bibliométrico, se concluyó en que cobran especial relevancia las producciones de G. Bermann, A. Ponce y J. Thénon, en cuanto a los autores, y, en cuanto a temáticas abordadas, las de Psiquiatría, Psicoanálisis y Psicología. Se recupera el concepto "Colegios invisibles" propuesto por Carpintero para su asistencia en el análisis e interpretación de las fuentes.

Palabras clave

Revista Latinoamericana de Psiquiatría *Psicoterapia* *Cursos y Conferencias* *Colegios invisibles*

ABSTRACT

A CONTRIBUTION TO THE BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF THREE ARGENTINIAN PERIODIC PUBLICATIONS IN FUNCTION OF THE

It given the importance to recover the antecedents of the psychology in Argentina, this article aimed to contribute with this purpose from the study of three periodic argentinian publications: "*Revista Latinoamericana de Psiquiatría* (1951-54)"; "*Psicoterapia*" (1936-37), and "*Cursos y Conferencias Revista del Colegio Libre de Estudios Superiores* (1931-60)". From the research of primary sources and the bibliometric analysis, was concluded that they have special importance the G. Bermann, A. Ponce y J. Thénon's productions, and according to thematic undertaken, Psychiatry, Psychoanalysis and Psychology. It recovers the concept "invisible Schools" proposed by Carpintero for its aid in the analysis and interpretation of the sources.

Key words

Revista Latinoamericana de Psiquiatría *Psicoterapia* *Cursos y Conferencias* *Invisible schools*

INTRODUCCIÓN

Dada la importancia de recuperar los antecedentes de la psicología en la Argentina, este artículo buscó contribuir con este propósito a partir del relevamiento y análisis bibliométrico de tres publicaciones periódicas argentinas que abordaron temáticas psicológicas, psiquiátricas y neurológicas, entre otras: *Revista Latinoamericana de Psiquiatría*; *Psicoterapia*; *Revista de Psicoterapia*, *Psicología Médica*, *Psicopatología*, *Psiquiatría*, *Caracterología*, *Higiene Mental*; y *Cursos y Conferencias Revista del Colegio Libre de Estudios Superiores*. Este trabajo se encuentra en una fase exploratoria, quedando pendiente el relevamiento de otras publicaciones importantes para aprehender la red de autores y conceptual que participan en la reconstrucción de los antecedentes de la psicología en Argentina.

Otros autores que investigaron esta temática, fueron L. Rossi (2005) y C. Miceli (2005). L. Rossi realizó un relevamiento y análisis de la *Revista Latinoamericana de Psiquiatría*, entre otras, y concluyó en que la terminología psicológica de la revista se enmarca en la psiquiatría que se erige en mediadora de conceptos antropológicos, culturales, biológicos y sociales. Caracteriza el discurso de la revista como "cerrado y excluyente" lo que la llevaría al colapso (2005: 173-180). C Miceli también aplica un análisis bibliométrico a esta revista y concluye en que la reflexología es lo prevalente, y los autores más productivos, Torres Norry, Itzigsohn, Thénon, entre otros (2005: 216).

Se espera visibilizar los autores más productivos y las temáticas prevalentes en las publicaciones mencionadas, la posible conexión entre autores, sus producciones, las revistas y los entrecruzamientos posibles entre estas tres características.

MÉTODOS Y MATERIALES

El corpus con el que se trabajó comprendió todos los números correspondientes a tres publicaciones: *Revista Latinoamericana de Psiquiatría*; *Psicoterapia*; y *Cursos y Conferencias Revista del Colegio Libre de Estudios Superiores*.

En cuanto a los aspectos metodológicos, este artículo se inscribe en un diseño cuanti-cualitativo que se abasteció del relevamiento de fuentes primarias y, fundamentalmente, del análisis bibliométrico, entendiendo por tal al procedimiento que se aplica a las manifestaciones escritas que caracterizan a cualquier ciencia (Carpintero, 1990: 276). Esta metodología concibe a la ciencia como "conocimiento público". Por ello trabajamos las publicaciones científicas: "la publicación de la teoría constituye una parte esencial de su construcción, ya que este momento da paso al proceso correctivo, a su evaluación y a su discusión y subsiguiente aceptación o rechazo por parte de la comunidad científica" (Op. Cit). Así, concebimos a la publicación como un momento distinguido de legitimación. Dado que buscamos contribuir a la construcción de la historia de una ciencia, la psicología, creemos que, por todo lo dicho, el análisis de publicaciones se presenta como pertinente para realizar dicho aporte.

Asimismo, consideramos el concepto de "colegios invisibles"

(Carpintero, 1990) que considera cómo la sociología de la ciencia muestra reiteradamente que la ciencia moderna ha promovido el trabajo en colaboración, y que los descubrimientos científicos resultan de la labor conjunta de investigadores que multiplican las capacidades inventivas. (1990: 283-284). Price y Beaver sugirieron que la autoría conjunta de artículos supone que los co-autores mantienen un cierto grado de relación e indirectamente con otros autores que han trabajado con sus colaboradores; perteneciendo así al mismo colegio invisible (citado por Carpintero, 1990: 285).

El análisis bibliométrico se aplicó a partir de dos variables: identificación de los *autores* que publican y *Títulos y contenidos* de los artículos. La primera variable incluyó los atributos "Autores más productivos" -según la cantidad de publicaciones- y "grupos de colaboración" -según Comité de redacción, directorio y presencia de autoría conjunta de artículos. En cuanto a la segunda variable, el análisis se estructurará en *Principales temas* que dominan la investigación. Este atributo refiere a los núcleos de interés en un segmento cronológico determinado y permitiría comparar la evolución de los temas y los cambios de intereses (Carpintero, 1990; 277). Los "contenidos" dan cuenta de la clasificación de los artículos en "artículos originales", "trabajos originales", "Arte, religión y psicoanálisis", "Notas editoriales".[ii]

PSICOTERAPIA

IDENTIFICACIÓN DE AUTORES

Grupos de colaboración. Su *director* fue G. Bermann y sus *secretarios de redacción*, la Dra. P. de Rabinovich (Bs. As.) y el Dr. E. Pizarro Crespo (Rosario). En cuanto al *Comité de redacción*, sus integrantes fueron: Abauza (Madrid); A. Ameghino (Bs. As.), R. Allende (París), F. Araucho (Montevideo), E. Barros (Córdoba), A. Barrancos (Córdoba), J. Belbey (Bs. As.); G. Bosch (Bs. As.), A. Brill (N. York), R. Clarés Pérez (S. de Chile), H. Delgado (Lima), O. Fontecilla (S. de Chile). P. Fracassi (Rosario), García Tello (Valparaíso), A. Garma (Madrid), R. Lowenstein (París), R. Labora (Madrid), M. Levi Bianchini (Italia), E. Mira (Barcelona), E. Mouchet (Bs. As.), A. Navarro (Córdoba), A. Ponce (Bs. As.), A. Pacheco Silva (Sao Paulo), Porto Carrero (Brasil), A. Raitzin (Open Door), N. Rojas (Bs. As.), S. Radó (N. York), S. Rossi (Montevideo), E. Roxo (Río de Janeiro), P. Schiff (París), B. Serebrinsky (Concordia), J. Thenon (Bs. As.), J. Trilles (Lima), M. Victoria (Bs. As.), E. Weiss (Trieste), A. Palcos (La Plata)[iii].

En cuanto a los trabajos con autoría compartida, se advierten los artículos *Choc emotivo en el origen de la demencia precoz* -de N. Rojas, J. Belbey y P. Meana Colodredo (1936)- e *Higiene mental. Conceptos generales sobre la profilaxis neurótica* -de G. Bosch y F. Aberasturi (1936).

Autores más productivos. G. Bermann es el autor que más publica con el 16% del total de los artículos; lo sigue Pizarro Crespo (11%) y, el resto, se distribuye equitativamente entre los demás autores[iv].

TÍTULOS Y CONTENIDOS

Temas. El 18.6% de los artículos refieren al Psicoanálisis. De este total, sólo en el 2.5% de los títulos aparece explícita la palabra "Psicoanálisis". Se advierte una gran proporción de Homenajes (18.6% del total). Le sigue el área de Neuro-Psiquiatría (16%, del cual el 28% utiliza dicho término). Higiene mental representa el 11%, del cual el 60% explicita la categoría. Luego, las notas editoriales (7%) al igual que caracterología, cuyos artículos explicitan en sus títulos esta palabra en todos los casos. Psicoterapia constituye el 4.5%, estando siempre mencionado este término. Por último, el tema de religión (3%) y el 14% restante no responde a ninguna temática particular.

Contenidos. La mayoría de los trabajos son "Artículos originales" (66%). Tanto "Trabajos originales" como "Arte, religión y psicoanálisis" comprenden el 13.5%[v].

REVISTA LATINOAMERICANA DE PSIQUIATRÍA

IDENTIFICACIÓN DE AUTORES

Grupos de colaboración. G. Bermann y C. de Araujo Lima fueron los directores. El Consejo de Redacción se mantuvo estable a lo largo de los 11 números, estando compuesto por una mayoría de representantes argentinos (7 integrantes) y brasileños (7) (el 43% de los miembros). Según la pertenencia, los miembros eran, por Argentina: S. Bermann (Córdoba), J. Bleger (S. del Estero), P. Diaz Colodrero (Bs. As.), C. Coronel (Bs. As.), J. L. Peluffo (Bs. As.), N. Rojas (Bs. As.), J. Thénon (Bs. As.); por Brasil: A. Austregésilo (R. de Janeiro), A. de Silveira (San Pablo); por Chile: M. Estay, I. Horvitz, G. Mugica, C. C. Nassar, O. Peralta; 3 de Uruguay: E. García Austt, V. C. Darder, D. L. Murgía; por México: R. González, A. Millán; por Perú: E. Majluf, C. A. Segín. El resto (Venezuela, Guatemala, Bolivia, Cuba y Ecuador) tuvo un representante.

Quienes escriben en coautoría fueron 1) G. Bermann y A. Capdevilla (*Polémica sobre el psicoanálisis, 1952*); 2) H. Delgado y G. Bermann (*En torno a una obra representativa de la psiquiatría en España (1952)*); 3) A. Earl Walter, Alfredo F. Thomson, J. D. Mc Quenn (*La conducta y el rinocéfalo temporal en el mono, 1954*).

Autores más productivos. Se destaca la producción de G. Bermann (11% del total de los artículos) que contrasta con la de su par brasileño, Araujo Lima[vi]. También encontramos una importante presencia de J. Bleger (6%) y, luego, de E. Mira y López, M. Soria, F. Napolitani y S. Bermann (3%). P. Diaz Colodrero, J. Thénon y A. Austregésilo publican cada uno el 2% del total de la producción (Miceli, 2005: 216).

Desde el punto de vista cualitativo, es interesante anticipar que E. Mira publica en las tres revistas "mutando" su producción cada vez. En esta revista publica bajo el nombre de Mira y López *Psicopatología de la tensión internacional*, y *Resolución sobre la psiquiatría social Psicoterapia*. En *Psicoterapia* publica un artículo, *Breviario de Higiene Mental*. Finalmente, en *Cursos y Conferencias* publica *La concepción freudiana de la personalidad y Psicoanálisis y Medicina y Cuatro gigantes del alma*.

TÍTULOS Y CONTENIDOS

Temas. El 37,5% de los artículos refiere a psiquiatría. Neurología e infancia comparten el 9% de la producción. Le siguen reflexología (7.5%), psicodiagnóstico (6%), conducta (3%) y filosofía (2%). El 25% restante abarca otras temáticas.

Contenidos. El 57% de los artículos están agrupados sin sección determinada. Por otra parte, al 43% los contiene "La actualidad psiquiátrica" y "Revista Crítica", al 2.7%.

CURSOS Y CONFERENCIAS. REVISTA DEL COLEGIO

LIBRE DE ESTUDIOS SUPERIORES

IDENTIFICACIÓN DE AUTORES

Grupos de colaboración. Los fundadores del Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) fueron R. Giusti, C. Ibarguren, A. Korn, N. C. Laclau, A. Ponce y L. Reissig; y los miembros del *Consejo Directivo*, M. Argúas, J. Diaz Arana, A. Frondizi, R. F. Giusti, M. Magalhaes, R. Ortiz, L. Reissig, F. Romero, J. Thénon.

En esta revista no se hallan artículos con autoría compartida.

Autores más productivos. Los autores que más publican escriben sobre temas de interés de general. Dentro de las temáticas psi y neurológicas el autor que más presencia tiene es A. Ponce (34.5% del total de los artículos que versan sobre aquellas)[vii]. En segundo lugar, se ubican dos autores: J. Thénon y E. Krapf con el 9% de la producción específica en temáticas psi y neurológicas respectivamente. El primero tiene una participación más destacada a partir de otras temáticas[viii]. El resto de aquel 34.5% se halla disperso, no se destaca ningún autor en particular a nivel cuantitativo.

A nivel cualitativo nos interesa mencionar la participación de los autores que permiten reconstruir el "colegio invisible" que se va entramando: T. Reca, quien integra la "Cátedra Sarmien-

to" del CLES, publica el artículo *Problemas de conducta en la infancia* (1938); E. Mira, miembro del comité de redacción de *Psicoterapia*, publica dos artículos; N. Rojas publica *La obra lombrosiana*, siendo también miembro de la Revista Latinoamericana de Psiquiatría; y H. Rimoldi escribe *la enseñanza de la Psicología en los Estados Unidos de Norte América* evidenciando la apertura de la publicación[ix]. El caso de N. Rojas, que publica en las tres revistas e integra el Consejo de Redacción de la Revista Latinoamericana, ejemplifica las conexiones que se producen tanto entre las revistas como entre los autores, respondiendo esto a la categoría "colegios invisibles".

TÍTULOS Y CONTENIDOS

Temas. El 19% de la producción corresponde a psicología, psiquiatría, psicoanálisis y neurología. El resto refiere a interés general y otras disciplinas. Este 19% se distribuye en Neurología 5.5%, Psicoanálisis y criminología, 7% y Psicología, 44%.

Contenidos. Los artículos son todos originales.

ALGUNAS CONCLUSIONES PRELIMINARES

Se han destacado como los autores más productivos G. Bermann, A. Ponce y J. Thénon y los temas prevalentes el Psicoanálisis, la Psiquiatría/Neuro-Psiquiatría y Psicología, por un lado, y se han delineado algunos caminos para aprehender finalmente el entramado que dé cuenta de los "colegios invisibles" vigentes. En relación a estos puntos, explicitamos aquí nuestra convergencia con las indagaciones efectuadas por L. Rossi y C. Miceli.

Por otra parte, se evidencia una relación entre la pertenencia a la dirección de la publicación y la participación como autor en la misma, lo cual contrasta por su diferencia con otras revistas[x]. Asimismo, a partir de lo indagado surge como interrogante la frecuencia con la que un mismo autor varía su producción en función de cada revista.

Este trabajo *enfaticizó* el exhaustivo análisis cuantitativo, considerando sólo en menor medida el cualitativo. No obstante, aquel no agota la temática tratada, sino que establece nuevos objetivos e hipótesis que esperan su profundización a partir de invertir el orden de *privilegios*.

FUENTES DOCUMENTALES

Cursos y conferencias. Revista del Colegio Libre de Estudios Superiores. Año I, 1931 al Año XXIX, 1960.

Psicoterapia. Psicología Médica, Psicopatología, Psiquiatría, Caracterología, Higiene Mental. N°1, 1936, N°2, 1936, N° 3, 1937, N° 4, 1937.

Revista Latinoamericana de Psiquiatría. Año I, 1951, al Año XI, 1954.

BIBLIOGRAFÍA

Carpintero, H. y Tortosa, F. "Aplicaciones de la Metodología Bibliométrica a la Historia de la Psicología: Una visión de conjunto". En Tortosa, F., Mayor, L. y Carpintero, H. *La Psicología Contemporánea desde la Historiografía*. PPU, 1990.

Miceli, C. (2005) Revista Latinoamericana de Psiquiatría. En *Memorias de las XII Jornadas Investigación. Primer encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR*, T.III. (pp 215-217).

Rossi, L. (2005): "Psicología y psiquiatría en publicaciones específicas (1950)", en *Acta Psiquiátrica y psicológica de América latina*. Buenos Aires, Vol. 51 N° 3, pp. 173-180.

NOTAS

[i] Si bien presentamos esta clasificación entre autores, por un lado, y títulos/ contenidos por el otro, en aras de una mayor claridad en la exposición será inexorable explicitar los artículos con sus respectivos títulos al analizar la productividad de los autores.

[ii] También encontramos otras secciones como: "Notas Bibliográficas", "Revistas de revistas" y "Noticiero". Sin embargo sólo tomaremos en cuenta los artículos que lleven firma en todas las publicaciones analizadas..

[iii] Es interesante advertir la representación de distintos lugares del país y también del ámbito internacional. Esto da cuenta del alcance de la revista y de los intereses que pueden llegar a gestarla.

[iv] Recordamos en este punto que el primero dirige la publicación y el segundo

es el secretario de redacción.

[v] Es interesante la ubicación del psicoanálisis en esta categoría, estando incluido en las temáticas publicadas en las otras dos. Finalmente, la presencia de "Notas editoriales" es del 7%.

[vi] Sólo publica una nota breve sobre "Julio Patemostro-James Mapelli".

[vii] Cabe aclarar que este 34.5% sólo contempla los trabajos de este autor propiamente psicológicos, dejando por fuera el abordaje que realiza de temas inscriptos en la esfera social y educativa. Esta aclaración es pertinente para reflejar la importante participación del autor en la revista más allá de las temáticas por él abordadas.

[viii] Es importante recordar la pertenencia de Thénon al consejo de redacción de la revista, lo cual confirma nuevamente su participación destacada. Aclaremos que también integra el comité de la Revista Latinoamericana de Psiquiatría.

[ix] En relación al alcance, se advierte la presencia de publicación en idioma francés y provenientes de Brasil, país donde se reedita la versión argentina de Cursos y conferencias, creando en 1944 un colegio similar que responde al mismo nombre -la "Escola Livre de Estudos Superiores"- y características. Su director es el Sr. R. Borba de Moraes, y el secretario, el Sr. F. de Assis Barbosa.

[x] En relación al alcance, se advierte la presencia de publicación en idioma francés y provenientes de Brasil, país donde se reedita la versión argentina de Cursos y conferencias, creando en 1944 un colegio similar que responde al mismo nombre -la "Escola Livre de Estudos Superiores"- y características. Su director es el Sr. R. Borba de Moraes, y el secretario, el Sr. F. de Assis Barbosa.

EL DISEÑO DE LAS PUBLICACIONES PERIÓDICAS EN ARGENTINA

Rossi, Lucia
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo se propone sistematizar las publicaciones periódicas en Argentina, según su diseño formal (archivos, anales, boletines, revistas, actas, cuadernos), siguiendo una metodología mixta de análisis de discurso y estrategias bibliométricas. Los diversos géneros, en sus modalidades de formas y estilos, involucran intencionalidades, modos de regulación de la producción discursiva y una política conceptual de control y orientación. Suponen apuestas epistemológicas, concepciones de saber y estrategias legitimantes. Se focalizará la presencia del discurso psicológico. Una primera aproximación muestra las publicaciones agrupadas según géneros: Archivos, Anales, por su formalidad y prestigio muestran la producción discursiva de instituciones oficiales en período de democracia restringida. Revistas y actas, instancias de encuentro discursivo, abierta a polémicas y debates, permite la maduración de consensos en la línea de proyectos de grupos o asociaciones, muestran un decurso transversal. Boletines y cuadernos, el género más informal, retrata actividades institucionales con especial interés por el público, predominan por esta razón frecuentemente en períodos de democracia ampliada (1916 a 1930; 1947 a 1955).

Palabras clave

Publicaciones periódicas Argentina Diseños

ABSTRACT

JOURNALS IN ARGENTINA, FORMAL DESIGNS

Journals in Argentina has been classified considering the formal's designs. It's used a mixed methodological approach of discourse and bibliometric analysis. Its different formal designs (journals, archives, bulletins, etc) mean different ways of ruling the discursive production through the control of the formal ways of writing. Conceptual politic control means different epistemological asserts and conceptions about knowing production, but also implies different strategies of becoming legitimated. The psychological discourse will be specially considered. "Archives" and "anales" appear as the formal designs of official institutions, remain untouched in restrictive participation democracy periods. "Journals" often provide an open opportunity for polemics, debates, in the limits allowed by the proposal of a director, a professional association or a group. "Bulletins", through its informal design, fit with the intention of showing institutional activities to public. Both publications, include psychological topics and have mainly presence in wide participation democracy periods. (1916-1930; 1947-1955).

Key words

Argentine Periodic publications Designs

INTRODUCCIÓN

De la tarea de sistematización de fuentes en el marco del proyecto "Presencia del discurso psicológico en las publicaciones periódicas en Argentina" surge el criterio de considerarlas en su diseño o modalidad. Esta sistematización según géneros tiene como objetivo clasificar las publicaciones periódicas existentes en sus diversos diseños formales: archivos, index, anales, revistas, cuadernos, boletines. Los géneros se consideran propuestas de producción discursiva orientadas por una intencionalidad que fija alcances y limitaciones.

Cada diseño formal de publicación implica un sistema regulatorio de producción discursiva que habilita estilos de decir y presentar temas y problemas. Diversas modalidades de concebir y producir el saber, involucran diferentes criterios de circulación, difusión y socialización, siempre próximos a una estrategia de legitimación e institucionalización. Estos proyectos epistemológicos e institucionales contienen una política conceptual con intencionalidad de control discursivo.

Con el fin de esclarecer los matices de diversas modalidades de publicaciones periódicas como propuestas sistemáticas de producción discursiva se caracterizarán y contextualizarán en la escena política.

La metodología empleada utiliza técnicas del análisis de discurso y de indagación bibliométrica.

DESARROLLO

I. Archivos

El diseño inaugural de la publicación significativa más antigua es el género del **Archivo**. En este género prevalece la intención de publicar la documentación producida sistemáticamente por una institución oficial[i]. El lugar o sede - característico del archivo, será la clave diferencial respecto de otras modalidades. Así se documenta y publica el trabajo de una institución "oficial". El ejemplo pionero en nuestro país es: *Archivos de Criminología y Psiquiatría* aparece en 1902 dirigido por J. Ingenieros.

II. Revistas

A partir de 1912, aparece con frecuencia el género *Revista*. El *Archivo* se transforma bajo dirección de Elvio Fernández en *Revista de Criminología*. Esta modalidad también francesa, pertenece al programa científico de fin de siglo, herencia de la ilustración. En Francia la famosa *Revue de Philosophie*, parece inspirar la réplica de la *Revista de Filosofía* de J. Ingenieros y A. Ponce a partir de 1915. Estas publicaciones más ágiles e independientes, presentan cierta prescindencia de una institución respaldante. Se trata de proyectos de encuentro discursivo plural convocados a partir de una propuesta determinada por el comité editorial y su director.

Otras revistas:

En 1928, O. Loudet, Adjunto Extraordinario de la cátedra de Psicología Fisiológica y Experimental de la Universidad de Buenos Aires, toma la Dirección de la *Revista de Criminología* y la transforma en *Revista de la Sociedad de Criminología*. En 1936, la rediseñará como *Revista de Psiquiatría y Criminología*. Loudet reconoce, y retoma la tradición de Ingenieros.

En 1930, surge la publicación *Cursos y Conferencias*, del Instituto Libre de Estudios Superiores. Se destaca - como su nombre indica - por la peculiaridad de publicar su actividad institu-

cional de producción discursiva. Al tratarse de cursos y conferencias- el público ejerce un rol decisivo en la legitimación de actividades, a posteriori publicadas. Constituye una instancia alternativa a la oficial. El área de psicología, dirigida por Anibal Ponce, incluye predominantemente producción discursiva en su línea ideológica. De la misma manera, su continuador, Jorge Thenon imprimirá decididamente su orientación en lo que respecta a la psiquiatría. Se registran esporádicas actividades de apretura y encuentro plural de significación como conferencias conjuntas de psiquiatras y psicoanalistas.

En 1936 aparece en Córdoba la revista *Psicoterapia* dirigida por G. Bermann. Sin sin institución respaldante, el título es una invitación convocante a producir alrededor de un tema defendido aunque abierto a diversas áreas. Así lo muestran los números iniciales de la revista, de rica multiplicidad discursiva de propuestas desde el psicoanálisis, la fenomenología y la psiquiatría social. Los últimos números, se desperfila el tema y se restringen aportes originales al focalizar en exclusivo sobre el problema español, que preanuncia la decisión de su director, de cerrar la revista e invocarse en la guerra civil.

Fundada la Asociación Psicoanalítica Argentina, en 1943 comienza a editarse la *Revista de Psicoanálisis*, inicialmente con escaso tiraje y falta de producción discursiva propia, compensada con referencias de autores extranjeros. (Falcone, Amil, 2005, 248)

Entre 1952-4 la *Revista Latinoamericana de Psiquiatría*, muestra el regreso de G. Bermann. En esta oportunidad convoca a autores de latinoamérica en el ámbito de la psiquiatría. La revista, editada en Córdoba, es bilingüe: español- portugués, su publicidad, anunciantes y convenios muestra vínculos con publicaciones afines. En principio, se logra una interesante red de colaboradores que asegura una producción discursiva múltiple, en la que escriben psiquiatras de latinoamérica y España destacando autoridades como Mira y López y Honorio Delgado de Perú.

En el final, el endurecimiento de la dirección en una política editorial de decidida preferencia por la psiquiatría social en el marco del materialismo dialéctico provoca alejamientos significativos. El discurso espiritualista de H. Delgado o el psicoanálisis, excluidos por divergentes desde la intolerancia de un discurso único limita y restringe colaboraciones.

Las revistas relevadas muestran una extraordinaria versatilidad en la convocatoria, aunque presente líneas definidas en las que prevalece decididamente la figura del Director. Representan generalmente, grupos o asociaciones profesionales, no instituciones oficiales.[ii]

III. Boletines

Los *Boletines*, presentan como peculiaridad su diseño reducido, liviano, ágil que apunta a difundir informar, anunciar actividades de una institución (oficial o no, sociedad científica o profesional). Como ninguna otra publicación se propone una dinámica relación entre la institución y el público, con fines de difusión y publicitar la actividad. En algunos casos aparece como invitación, en otros como relevamiento de lo efectuado. [iii]

Boletín del Instituto Psicotécnico de Orientación Profesional. (1928-9) publicita las actividades, explicita contenidos psicotécnicos y propaga las actividades de la escuela de formación.

Boletín del Instituto Neuropsiquiátrico de la Facultad de Ciencias Médicas (1928-1934), Rosario, dirigido por el Profesor G. Ciampi. Muestra la actividad del Instituto, su relación con otras instituciones y la original producción científica original de sus miembros: psiquiatría infantil, propuestas de funcionalización de gnosologías psiquiátricas. Muestra alianzas con Gonzalo Bosch, y apreciar el proceso de expansión y actividades de las ligas de Higiene Mental. En sus últimos números muestra dramáticamente los ataques académicos del grupo de neurólogos presidido por Fracasi y atentados de los que es objeto la Dirección.

Boletín de la Liga Argentina de Higiene Mental 1931-2, dirigida por Gonzalo Bosch expresión de las actividades de la Liga homónima.

Boletín de la Sociedad Argentina de Psicología. Esta Sociedad creada en 1930- publica sus actividades en los *Anales del Instituto de Psicología* en 1934-1937 y 1941, por la doble pertenencia de su fundador el profesor Enrique Mouchet. Pierde la cátedra por su pertenencia al socialismo en el golpe de 1943. Sus estrechos vínculos con la Facultad de Medicina, lo alienan a solicitar sede de reunión para la Sociedad. Ante la negativa, interrumpen su actividad. O. Loudet facilita la imprenta de la Penitenciaría para ayudar a la publicación del *Boletín*. En *Cuadernos de Psicología normal y patológica*, se publican por única vez artículos y conferencias en 1942. Los "cuadernos" sugieren una intención de periodicidad que no alcanza a sostenerse ya que se trata de una recopilación retroactiva tardíamente efectuada. El *Boletín* reúne conferencias y presentaciones de todos sus miembros, sin distinción de escuela, línea o filiación. Esta diversidad de actividades de amplia pluralidad en épocas de democracia restringida- se sostiene al publicar sólo títulos de conferencias, sin artículos con contenido. Un último *Boletín* en 1967, reúne todas las actividades realizadas desde su fundación, con la intención de legitimarse por su trayectoria. La creación de la carrera universitaria de Psicología, los encuentra con una discontinuidad de 24 años en su funcionamiento y escasa cantidad de miembros.

Boletín de Racionalización del Trabajo, Tucumán 1954. Difunde las actividades, los contenidos y programas de estudio de la Licenciatura en Psicotecnia. Algunos artículos con conceptos básicos de una psicotecnia actualizada.

Los boletines divulgan publicitan y propician la actividad institucional. Con la decidida y explícita intencionalidad de llegar al público y propiciar la participación. Prevalecen en democracia ampliada, en el área salud la proyección comunitaria-higiene, prevención - o en el área laboral la orientación profesional e inserción laboral. Es optativa la publicación de artículos con contenido. Es nítida la intención de afianzamiento institucional.

IV. Anales

Este tipo de publicación reúne la producción escrita de un instituto o institución con una periodicidad aproximada anual. Se caracteriza por su legitimar discursos y su fuerza instituyente. Son responsables su Director y consejo directivo. Sus secciones por especialidad tienen responsables por áreas.

Anales del Instituto de Psicología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1934, 1937, 1941. Presenta áreas diferenciadas con responsables por cada una de ellas. Es abierta. En los últimos números se abre a la producción latinoamericana, y al estado de la psicología en sus países. Incluye visitas a congresos, historia y actividades de la Sociedad de Psicología.

Anales de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y medicina social (1934-1942) del Instituto homónimo Muestra la actividad institucional, sus áreas. Sale regularmente en un inicio con tiradas de considerable cantidad de páginas, para ir decreciendo paulatinamente a medida que la propuesta pierde fuerza. Los últimos números se espacian en tiempo y sus ejemplares son reducidos. Se trata en este caso de una asociación profesional privada, con propuestas con clara intencionalidad de oficializarse como institución. (Kirsch, 2004)

V. Actas[iv]

Este diseño parece imponerse como moda la década del 50'. Busca legitimar lo actuado, lo hecho o producido por un grupo. Hacer "acta", tiene el efecto de constituir en documento la producción hasta el momento.

Acta Neuropsiquiátrica Argentina, 1954 a la actualidad, es creada y dirigida por Horacio Vidal, quien reúne un grupo de psiquiatras y de neurólogos interesados en investigación. Su propuesta es abierta y se explicita en las editoriales iniciales.

Las vicisitudes de los grupos fundadores, muestran escisiones. El grupo de neurólogos se aparta al surgir una publicación similar en Montevideo. Este corte implica un redireccionamiento a la psicología y su apertura a latinoamérica en 1962. De aparición trimestral, presenta publicidad y su nombre se estabiliza como *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*. La apertura de la formación universitaria de psicología (1957), parece haber afectado convalidando estos movimientos: la inclusión de algunos miembros como profesores en la universidad es asimétrica. Azcuaga -del área neurobiológica, alcanza la legitimación concursal. No ocurre lo mismo con Vidal del área psiquiátrica. Esta publicación abierta, goza de gran representatividad y pluralidad de propuestas, en especial en la década del 60', como queda explícito en la heterogeneidad de la composición del Consejo directivo.

VI. Cuadernos[v]

Esta publicación menor, muestra la actividad de una institución como la de sus integrantes, pero también su precariedad.

Cuadernos de Psicoterapia Cultural, (1956/7) de aparición trimestral de la Asociación OSE, una institución asistencial privada, abierta a la comunidad busca consolidarse. Testimonia la actividad institucional -la escuela de Psicoterapia Cultural, sus líneas teóricas fundacionales y las producciones discursivas de sus miembros. La muerte de su fundador Bernardo Serebrinsky y la apertura de la carrera universitaria de Psicología parecen haber contribuido a su desdibujamiento.

CONCLUSIONES:

1) Todas las publicaciones presentan problemas de continuidad: períodos breves entre 2 y 6 años o irregularmente espaciadas. Este hecho puede estar referido a la inestabilidad institucional explicable en el marco de un panorama drásticamente cambiante en lo político. Excepcionalmente 2 logran largas trayectorias y persisten en la actualidad: la *Revista de Psicoanálisis* (1943) de APA (asociación privada profesional) y *Acta psiquiátrica y Psicológica de América Latina*. 1954 (fundación). 2) Según el diseño formal del género de publicación en relación al período político: Los diseños formales como *Archivos*(1) y *Anales*(2), expresan la producción discursiva de instituciones oficiales de prestigio como la Universidad, atraviesan inalterados períodos de democracia restringida. El *Boletín* muestra la preocupación prevalente por la actividad institucional con llegada al público. Sus temas: higiene, prevención, orientación profesional. Publicación periódica mínima, ágil, informal, de propaganda y difusión, es el género prevalente en democracia ampliada. Aquellos que excepcionalmente atraviesan el período de democracia restringida muestran estrategias de circulación: incluidos como capítulos en revistas formales, minimización de la expresión, limitándose a títulos de conferencia, homenaje y autor permiten eludir la censura o persecución. Las *Revistas*, verdaderas empresas de alianzas discursivas, proyectos teóricos y epistemológicos reunidos alrededor de una figura o asociación, constituyen un diseño abierto apto para discusiones, polémicas, confrontaciones y debates relacionado a asociaciones profesionales y grupos. Aparecen, sin embargo vulnerables a las decisiones conceptuales (criterios, orientación) de la persona de sus directores de las que dependen para su continuidad o cierre. La revista pionera, absorbe 2 cambios de diseño y 4 de nombre según los cambios de orientación de la dirección desde 1902 a 1945. Puede ser considerada en forma continua -como una misma publicación o discontinua- como 4. En la muestra considerada- se cuentan al menos 6 revistas desde 1912 al 1956. 3) El discurso psicológico encuentra su expresión mas decisiva en *Boletines*, *Cuadernos* y *Anales*. En las revistas, la "psicología" parece haber ocupado un lugar periférico en los debates de las *Revistas de Criminología, Psiquiatría y Psicoanálisis*. Nombrada en el título de la revista con toda su especificidad en: *Anales del Instituto de Psicología*, el *Boletín de la So-*

ciudad de Psicología y en *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*. Es considerada como discurso y como práctica en *Cuadernos de Psicoterapia Cultural*. La psicología aparece como referencia de inclusión ocasional en las demás publicaciones- como recurso conceptual estratégico, en la argumentación para ablandar problemas duros de la criminología y la psiquiatría constitucionalista desde los planteos de la higiene mental, la psiquiatría social; o del psicoanálisis frente al organicismo. En estos casos la psicología no alcanza contenido propio, sino argumentativo o referencial.

4) Las publicaciones periódicas presentan diversos diseños que organizan la producción discursiva como artículos. Boletines y cuadernos, presentan diseños mixtos: artículos e información de actividades institucionales, siendo excepcional la publicación exclusiva de actividades.

BIBLIOGRAFÍA

- Buoncuore (1976) *Diccionario de bibliotecología*, Buenos Aires, Marymar.
 Falcone, R; Amil,A (2005) "El discurso psicológico en la revista de psicoanálisis"
Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, Vol 51; N° 4, Buenos Aires
 Kirsch,U (2004):"La revista Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina social"
 Rossi,L (2004): " Publicaciones periódicas en Argentina, itinerarios, áreas profesionales e instituciones" en *Memorias de las XI Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología UBA*, Tomo III (186-187)
 Rossi,L(2005): "Psiquiatría y psicología en publicaciones específicas" en *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, Vol 51, N°3,(173-180), Buenos Aires

NOTAS

- [i] **Archivo** (del latín *archivum*) deriva del griego *archeion* significa principio, origen, lugar seguro. Sede o palacio del magistrado, donde se guardan documentos y libros relacionados con sus actividades y funciones
 [ii] **Revista** Publicación periódica aparecida por cuadernos, escritos sobre una o varias materias.
 [iii] **Boletín** (del italiano bolletino y este del latín bulla o pequeña bola) Publicación destinada a tratar asuntos científicos, literarios, históricos, etc. generalmente publicada por alguna corporación (institución). Periódico que contiene noticias y disposiciones.
 [iv] **Acta** (del latín acta, plural actum=acto) Relación escrita, debidamente autorizada por persona competente, de lo tratado o acordado en una junta o sesión de un cuerpo colegiado o de un hecho cualquiera con indicación de las circunstancias del caso. En inglés "act" es usado para indicar una ley sancionada por los cuerpos legislativos y "proceedings" como sinónimo de actas
 [v] **Cuaderno** conjunto de 4 pliegos metidos uno adentro de otro. Libro pequeño o conjunto de papel en que se escriben algunas noticias, ordenanzas o instrucciones.

PSICOLOGÍA, CRIMINOLOGÍA Y DEGENERACIÓN EN ARGENTINA

Talak, Ana María
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Los últimos años del siglo XIX y las dos primeras décadas del siglo XX marcaron un período de surgimiento y conformación de los estudios criminológicos en Argentina, y de la consolidación del lugar que ocupó la medicina y la psicología en esta nueva concepción del delito. En este trabajo, analizaré el lugar que ocupó la categoría de degeneración en los primeros desarrollos teóricos de la criminología argentina concebida como una psicopatología interpretada desde la medicina. Más específicamente, examinaré los usos de la categoría de degeneración en las explicaciones de la delincuencia de un destacado criminólogo argentino, José Ingenieros, y los modelos biológicos y psicológicos que se articularon en esas explicaciones.

Palabras clave

Criminología Argentina Degeneración Ingenieros

ABSTRACT

PSYCHOLOGY, CRIMINOLOGY, AND DEGENERATION IN ARGENTINE

At the end of XIX century and at the beginnings of XX century, it arose the criminology in Argentine while medicine and psychology took a significant place in the study of criminality. The aim of this work is to examine the place of the term of degeneration in the theoretical studies of Argentine criminology, seen as a psychopathology form a medical point of view. More specifically, I am going to examine the uses of this term by a relevant Argentine criminologist, José Ingenieros, and the biological and psychological models that were articulated in their explanations.

Key words

Argentine Criminology Degeneration Ingenieros

"Algunas personas nunca cambian".

Los Edukadores (2005).

En 1902 José Ingenieros anunciaba una nueva criminología como psicopatología del delincuente, y acentuaba la diferencia de esta propuesta argentina con respecto de los desarrollos europeos, de la escuela italiana y de la escuela francesa. Durante los últimos años del siglo XIX y las dos primeras décadas del siglo XX surgieron y se conformaron los estudios criminológicos en Argentina, a la vez que se consolidó el lugar que ocupó la medicina y la psicología en esta nueva concepción del delito. En este trabajo, analizaré el lugar que ocupó la categoría de degeneración en los primeros desarrollos teóricos de la criminología argentina concebida como una psicopatología interpretada desde la medicina. Más específicamente, examinaré los usos de la categoría de degeneración en las explicaciones de la delincuencia de dos destacados criminólogos argentinos, José Ingenieros y Francisco de Veyga, los modelos biológicos y psicológicos que se articularon en esas explicaciones, y las tensiones entre la herencia, lo modificable y lo inmodificable que surgían en esos planteos. El tema más básico que subyace a estos desarrollos, entonces, es el de la posibilidad de cambio y transformación del ser humano y sus conductas, tema siempre presente en el horizonte de discusión sobre las conductas desviadas y antisociales.

El desarrollo de la noción de castigo civilizado en Argentina, monopolizado por el estado y que evitara las torturas y el sufrimiento físico, debe verse en relación con las transformaciones que se produjeron en las sociedades occidentales, principalmente entre los siglos XVI y XVIII (Morris y Rothman 1995; Foucault 1976). Los castigos corporales y el espectáculo público del sufrimiento, frecuentes en la primera modernidad clásica, disminuyeron a fines del siglo XVIII. Se produjo una lenta transformación de las sensibilidades colectivas.

A principios del siglo XX en Argentina, la prisión volvió a ocupar un lugar central en las discusiones de políticos, hombres de ciencia y la prensa, a partir de la percepción del aumento del crimen urbano. Sin embargo, varias investigaciones (Blackwelder 1995) muestran que el aumento del crimen formaba parte de la situación que atravesaban varias ciudades latinoamericanas que estaban recibiendo un flujo inmigratorio significativo y vivían un aumento demográfico considerable. Los temas relacionados con el aumento del crimen deben verse entonces en relación a otros componentes de la misma situación: problemas de vivienda precaria y hacinamiento, problemas de urbanización, composición extranjera de casi la mitad de la población, inestabilidad laboral de un porcentaje significativo de la población trabajadora, problemas sanitarios, puestos en evidencia en la epidemia de 1871, aumento de los prostíbulos y transformación de Buenos Aires en uno de los principales centros de trata de blancas. Es en este contexto que las evaluaciones hechas por los hombres de ciencia, los políticos, los policías, manifestaban una gran preocupación por el descontrol y el desorden urbano, que parecían ser inherentes a la rápida modernización que estaba viviendo Buenos Aires. La nueva criminología de principios del siglo XX, utilizó los procedimientos de control social como parte del dispositivo de producción de conocimientos científicos sobre los delincuentes: la acumulación de información sobre los delincuentes (a través de galerías de fotos, de datos antropométricos y huellas digitales) o los sospechosos de serlo o de ser amigos de delincuen-

tes delimitaban las redes sociales de la mala vida, de los lunfardos, de las profesiones sospechosas (Scarzanella 2003; Caimari 2004). Estos procedimientos muestran la extensión de la mirada médica hacia los problemas de carácter social, representados también a través del modelo del organismo y de la enfermedad contagiosa. Los líderes del higienismo se presentaban como los profesionales idóneos para enfrentar los problemas asociados a la "cuestión social" (Zimmermann 1995; Suriano 2000; Ruggiero 2004): aumento de la delincuencia y la prostitución, de la marginalidad y la pobreza, problemas de vivienda y hacinamiento, y más tarde también, los conflictos obreros, asociados a ideas anarquistas y socialistas. El higienismo formó parte entonces de un discurso sobre el progreso y la civilización, que intentaba implementar una política de construcción del Estado y la nacionalidad "desde arriba". Las medidas preventivas y disciplinadoras propuestas, se ocupaban tanto de lo técnico como de lo moral, mostrando una continuidad entre medicina y política, que asociaba la salud física y moral a las características permanentes de la nación (Vezzetti 1985). La medicina ligada al estado proponía sus intervenciones como una *tarea nacional*, fundando a su vez la intervención estatal sobre la marginalidad, visibilizada en diferentes formas de desorden público. Dentro de este marco de pensamiento fueron abordados ciertos temas sociales y políticos, en términos de la *degeneración* producto o causa de ciertas costumbres sociales viciosas (como el alcoholismo), de la delincuencia, de la mezcla de razas, de las ideas anarquistas, etc. El estudio científico de los problemas del delito que impulsaba la nueva criminología en Argentina, iba más allá de la perspectiva decimonónica del "castigo civilizado", que sustentaba el Código Penal vigente en la Argentina (del año 1887), y se apoyaba en los supuestos de racionalidad, responsabilidad y libertad de acción del delincuente. Ahora, en cambio, se trataba de explicar la combinación de determinaciones sociales y psicobiológicas que lo habían conducido a cometer el delito. Esta explicación determinista se centraba en el delincuente más que en el delito. El conocimiento preciso de las causas en cada delincuente permitiría una prevención concebida como un tratamiento fundamentalmente psicoterapéutico. Las ideas centrales de esa nueva disciplina fueron: la defensa social, la peligrosidad y la degeneración. Se plantearon también las nociones de semirresponsabilidad y de patologías que no implicaban alienación (modificaciones introducidas ya por las revisiones neoclásicas).

Ingenieros separaba a los delincuentes y la clínica criminológica de los alienados y la clínica psiquiátrica. Sin embargo, consideraba que esas dos ramas de la clínica provenían de un tronco común: la degeneración. Según Ingenieros, ni los factores endógenos y ni los factores exógenos podían explicar por sí solos el delito. Retomó la analogía usada por Lacassagne del delincuente con el microbio:

El microbio (el delincuente) es un elemento sin importancia si no encuentra el caldo de cultura (ambiente social); pero, con toda razón, pudo Ferri hacer notar que ningún caldo de cultura es capaz de engendrar microbios por generación espontánea. (Ingenieros 1953: 82)

Aún las peores condiciones del medio social, necesitaban actuar sobre un carácter o estado psicológico especial para conducir al individuo al delito. Las anomalías psíquicas eran previas. Este concepto muestra cómo se concebía el papel del medio social en la constitución de lo humano: en última instancia, favorecía o perjudicaba el desarrollo del individuo, de lo que éste ya tenía previamente. El caldo (el ambiente social) no podía generar por sí mismo los microbios (los delincuentes). No había una concepción de construcción social de la personalidad, de las conductas.

Luego de la epidemia de fiebre amarilla en 1871, que sacudió Buenos Aires, y consolidó el triunfo de la higiene en sus fines preventivos y disciplinadores, vinculada a los temas del progreso y la civilización, los desarrollos de la bacteriología mo-

derna consolidaron el enfoque biológico y monocausal de la enfermedad (Armus 2000: 514-515). En la década de 1880, se habían descubierto los agentes de la fiebre tifoidea, la difteria, el cólera y la tuberculosis. El modelo del *microorganismo* y el *caldo* se transfirió no solo a todo el campo de las enfermedades físicas, sino también a la explicación de los conflictos sociales, entendidos como patologías, en el marco de la nueva ideología urbana.

Este esquema que reconocía factores exógenos y endógenos, pero se centraban particularmente en el aporte de la psicopatología individual, menos aún podía abocarse a comprender el papel de la desigual distribución de los bienes en la población como determinante de que en ciertos grupos aparezca una mayor proporción de delitos que en otros. Según Ingenieros, mientras más importante era el factor endógeno, menos participación tenía el factor exógeno (como en el loco moral, el delincuente loco, el impulsivo sin inhibición), y viceversa (como en el delincuente ocasional, el hambriento, el ebrio, el emocionado). Según los casos predominaban unos u otros, pero siempre estaban presentes los dos tipos de factores. Aún así, la base estaba en la perturbación de la actividad psicológica, que modificaba la conducta social. Esa anormalidad era la que construía la predisposición a delinquir (el microbio, según la analogía), que podía manifestarse como: a) deficiencia del sentido moral, b) como trastorno intelectual que le impedía juzgar el acto delictivo según la ética del medio social, o bien, c) como resistencia insuficiente al impulso que lo llevaba a cometer el acto antisocial (Ingenieros 1953: 76-84).

Este conocimiento pretendidamente neutro de los actos delictivos, naturalizaba cierta valoración de lo bueno y lo malo, y a su vez, desde una mirada médica, se había extendido hacia toda la vida urbana desde la consolidación del higienismo, y tendía a evaluar clínicamente las conductas sociales, considerando normal lo que se adaptaba al orden vigente (orden leído como el que se había impuesto en la lucha por la existencia, por lo tanto, natural, y bueno) y anormal a toda conducta que no lo respetara. A su vez, desde la mirada psicopatológica apoyada en la biología evolucionista, en la medicina higienista y en la psicofisiología del sistema nervioso, toda patología, social y psicológica, era interpretada en términos de disfunción que debía tener una base orgánica. La fisiología del sistema nervioso y la herencia de funcionamientos adquiridos se convirtieron en los dos pilares para reinterpretar la categoría de degeneración.

La degeneración aludía a una peligrosidad que, más allá de los perjuicios reales ocasionados por la criminalidad, amenazaba a la especie o a la raza misma. Se trataba de un delito natural en tanto factor de la propagación de la anormalidad. Todos los delitos, en la concepción de Ingenieros, suponían una *degeneración* en los individuos que los cometían (los microbios), y por consiguiente, una infracción en la que se mezclaban dos reinos, el natural y el jurídico, ambos presentes a su vez en la constitución de lo humano.

Según Foucault, la construcción de una teoría general de la degeneración como marco teórico durante la segunda mitad del siglo XIX, a partir del libro de Augustin Morel (*Traité des dégénérescences, intellectuelles et morales de l'espèce humaine* 1857), sirvió de justificación social y moral de todas las técnicas de identificación, clasificación e intervención sobre los anormales, y, junto con el desarrollo de toda una red de instituciones en los límites de la medicina y la justicia, conformaron un sistema de *ayuda* para los anormales y de *defensa* de la sociedad. La noción misma de *degeneración* mezclaba ambos ámbitos, natural y moral. La degeneración como transmisión hereditaria del mal en forma acumulativa, se proyectaba hacia lo social, como representación de la peste que había que parar. Desde concepciones eugenésicas se pretendía intervenir en la dirección inexorable de la herencia, pero, a la vez, el intento de identificar las posibilidades de la educabilidad hasta sus últimos confines, dentro de la anormalidad mis-

ma, muestra la clara conciencia de la potencialidad de la intervención educadora y que la herencia no tenía la última palabra. La creencia en la herencia de modificaciones adquiridas, y, por lo tanto, de una degeneración adquirida, fundamentaba las intervenciones correctoras y profilácticas.

El concepto de degeneración fue sumamente usado por los criminólogos argentinos. Recogía la línea lombrosiana, de asociar delincuencia con degeneración y la idea generalizada en la escuela italiana de que la delincuencia suponía una anomalía en el delincuente (la metáfora del microbio). No obstante, el papel del medio social resultaba determinante para el curso de la anomalía, ya que este factor podía evitar que la anomalía se manifestara como delincuencia, podía reforzar tendencias más benéficas del sujeto (prevención) o bien corregir la anomalía ya manifestada (terapia, educación correctora). También podía iniciar un proceso de degeneración (degeneración adquirida) que luego podría transmitirse hereditariamente. Las nuevas teorías de la herencia, que negaban esta herencia de ciertos caracteres adquiridos, por ejemplo la de Weismann, iban muy en contra de la idea contraria tan arraigada, y terminó primando más el viejo prejuicio (De Veyga 1905). Sin embargo, el concepto de degeneración se siguió usando en el ámbito criminológico, a veces superpuesto con otros modelos explicativos, incluso hasta fines de la década de 1930, cuando comenzaron a predominar los enfoques que se centraban en los condicionamientos sociales, dentro del movimiento de higiene mental, como puede observarse en artículos de la *Revista de Criminología, Psiquiatría y Medicina Legal*.

La nueva criminología argentina trataba entonces de construir una nueva representación de la criminalidad, ya no basada en principios racionales abstractos o formales, sino transformando a esta en un objeto de estudio de la ciencia natural y social. El fin político claramente subordinaba el interés epistemológico. Se trataba de promover un nuevo conocimiento sobre la delincuencia como fenómeno urbano y social, dentro de una concepción que naturalizaba las relaciones sociales mismas y medía los fenómenos sociales en términos de normalidad y patología que la mirada médica producía y confirmaba a la vez. El intento de comprender el determinismo y la peligrosidad del sujeto para la sociedad indagaba la posibilidad de cambio y de readaptación social, a la vez que creaba ciertas condiciones que limitaban o hacían posible ese anhelado cambio. En última instancia, se trataba de buscar el cambio en el otro, en el antisocial, no en los aspectos de la sociedad que producen sus propias disfunciones.

racismo en Argentina, 1890-1940, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Suriano, J. (comp.) (2000). *La cuestión social en Argentina, 1870-1943*, Buenos Aires, La Colmena.

Veyga, F. de (1905), "De la regeneración como ley opuesta a la degeneración mórbida", *Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines*, Buenos Aires, tomo IV, pp. 31-44.

Vezzetti, H. (1985), *La locura en la Argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Zimmermann, E. (1995), *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890-1916*, Buenos Aires, Sudamericana-UdeSA.

BIBLIOGRAFÍA

Armus, D. (2000), "El descubrimiento de la enfermedad como problema social", en Mirta Zaida Lobato (dir.), *El Progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Buenos Aires, Sudamericana, pp. 514-515.

Blackwelder, J. K. (1990), "Urbanization, Crime, and Policing. Buenos Aires, 1880-1914", Lyman Jonson (comp.), *The Problem of Order in Changing Societies. Essays on Crime and Policing in Argentina and Uruguay*, Albuquerque, University of New Mexico Press.

Caimari, L. (2004), *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Foucault, M. (1989), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Ingenieros, J. (1953), *Criminología*, Buenos Aires, Ed. Hemisferio. [Reproduce la 6ta edición definitiva, de 1916.]

Ingenieros, J. (1902), "Valor de la psicopatología en la antropología criminal", *Archivos de Criminología, Medicina Legal y Psiquiatría*, I, pp. 1-11.

Morris, N. y Rothman, D. (comps.) (1995), *The Oxford History of the Prison. The Practice of Punishment in Western Society*, Nueva York, Oxford University Press.

Pick, D. (1996), *Faces of degeneration. A European Disorder, c.1848-c.1918*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ruggiero, K. (2004), *Modernity in the Flesh. Medicine, Law, and Society in Turn-of-the Century Argentina*, Stanford, Stanford University Press.

Scarzanella, E. (2003), *Ni gringos ni indios. Inmigración, criminalidad y*

RESÚMENES



CORRIENTE ARGENTINA DE PSICOANÁLISIS: RESTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD CIENTÍFICA Y DE LA HISTORIA DE SU PRÁCTICA

Naclerio, María Laura
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Se plantean aquí, el inicio de una investigación respecto de la producción e importancia histórica de la llamada "corriente argentina en psicoanálisis". Propongo considerar, como variable de gran importancia, al efecto y post-efecto de la última dictadura. Dicho gobierno, a través de sus procedimientos de exterminio, arriesgó dañó todas las producciones culturales, la psicología no fue la excepción. Notamos hoy, en la práctica profesional y en la formación académica la impronta dejada por prácticas aberrantes -apropiación, desaparición violación a los Derechos Humanos-. El retiro de la dictadura, parece haberse producido con acuerdos previos y presiones posteriores, con gran incidencia institucional. En otros términos, el "proceso militar" se retira bajo condiciones, que, paradójicamente garantizaran su permanencia real aunque no formal. La psicología, se encuentra dentro de esta generalidad. En nuestra formación (Identidad profesional), hay un cambio, en los referentes teóricos al igual que en las modalidades de la práctica. Propongo, trabajar con estas postulaciones desde dos ejes complementarios: 1: Determinante histórica, orientada a develar la causalidad en la secuencia de los hechos y su significación. 2. Estructural, en cuyo marco se propone la tarea de sistematización teórico-metodológica de Corriente o Escuela argentina de psicoanálisis.

Palabras clave

Historia Identidad Restitución

ABSTRACT

PSYCHOANALYSIS IN ARGENTINA: RESTITUTION OF SCIENTIFIC IDENTITY AND THE HISTORY OF ITS PRACTICE
The research tasks about the professional identity are useful to considerate the necessity of history and conceptual systematization of scientific production of the named "corriente argentina en psicoanálisis". First of all, we consider the effect before and after the last dictatorial regime. The unconstitutional government, using genocide politics, seriously damaged all cultural production where psychology, and science in general, weren't exception. Nowadays in professional practice and academic formation we find this inheritance. So, our purpose consists in thinking the end of the military regime as an agreement that was necessary for the starting democracy. In other words the military government leaves formal power but it rests as real power. The psychology is contextualised in this generalization. In our formation (professional identity) there is a changing in the theoretical references in the same way as in different modalities. In psychoanalytical practices, this situation, results in a particular phenomenon. We propose to work with these postulations in two complementary axes: 1) Historical determination, oriented to the causality in facts and signification sequences 2) Structural, whose context propose the task of theoretical and methodological systematization of "Argentine school of psychoanalysis"

Key words

History Identity Restitution

POSTERS

ALGUNOS ASPECTOS CUANTITATIVOS DE LA EVOLUCIÓN DE LA PSICOLOGÍA EN ARGENTINA 1975-2005

Alonso, Modesto M.; Gago, Paula T.
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se presentan resultados de un relevamiento de la evolución cuantitativa de los psicólogos en Argentina. El relevamiento realizado incluye cuatro cortes, en 1975, 1985, 1995 y 2005, con información acerca de las universidades que formaron psicólogos en cada período, la cantidad de egresados, y la población del país. En 1975 había 17 universidades formando psicólogos, en 1985 había 17, en 1995 había 23, y en el año 2005 eran 35 al momento del estudio. Desde la década de los años cincuenta, cuando se crearon las primeras carreras de psicología, hasta 1975, se estimaban en 5600 la cantidad de psicólogos egresados. En 1985 eran 20100, y en 1995 eran 39000. En 2005 se han contabilizado 55853 psicólogos. De ellos han logrado detectar unos 46777 en actividad. Tomando los censos de población se ha establecido que en 1975 la relación de habitantes por profesional era de 4576, 1508 en 1985, 892 en 1995, y en 2005 el valor era de 691 habitantes si se tomara el total de egresados. En 2005 la tasa de psicólogos cada cien mil habitantes es de 129, en los países de América la misma tasa es de 50 en promedio. Se presenta información más detallada sobre los resultados del 2005.

Palabras clave

Argentina Historia Psicología Psicólogos

ABSTRACT

SOME QUANTITATIVE ASPECTS OF THE EVOLUTION OF THE PSYCHOLOGY IN ARGENTINA 1975-2005

Results are presented as regards the reports of the quantitative evolution of psychologists in Argentina. The reports include four cuts, in 1975, 1985, 1995 and 2005, with data concerning the universities that trained psychologists in each one of these stages, the amount of graduates and the country's population. In 1975 there were 17 universities training psychologists, in 1985 there were also 17, in 1995 there were 23 and in 2005 there were 35. From the 50s, when the first Psychology degrees came out, up to 1975, the estimate amount of graduates was 5600. In 1985 there were 20100 and in 1995 there were 39000. In 2005, there were 55853 psychologists. Among them, 46777 have been found active. If we consider the census, it has been established that in 1975 the ratio of people per professional was 4576, 1508 in 1985, 892 in 1995, and in 2005 the amount was 691 inhabitants if we take into account the amount of graduates. In 2005 the rate of psychologists for each 100.000 inhabitants is 129, in other American countries the same rate is 50 in average. More detailed information is presented on the results of 2005.

Key words

Argentina History Psychology Psychologists

PRESENTACIÓN

Hay dimensiones cuantitativas en el diagnóstico de situación de la psicología como disciplina y como profesión, que son de utilidad para el estudio general de ese tema, y para el diseño de políticas educativas, de salud, de recursos humanos, etc. Con el fin de hacer aproximaciones a algunas de esas dimensiones se realizó un relevamiento longitudinal entre 1975 y 2005 en la República Argentina.

MÉTODO

Se realizó un relevamiento en el que se solicitó: 1.- A las Universidades que forman psicólogos, información sobre la cantidad de profesionales que egresaron desde el inicio de sus actividades, la cantidad de alumnos que cursan la carrera y la cantidad total de alumnos activos. 2.- A los Colegios y Asociaciones de Psicólogos de todo el país, o al organismo oficial que regula la matrícula donde correspondiera, la cantidad de psicólogos realmente en actividad. En el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) se recabó información sobre la población según proyecciones de los censos nacionales de población. Se recuperó información de trabajos de Cortada de Kohan (1978), Alonso (1994, 1999, 2006), Klappenbach (2003), y Abramzon (2005). La información obtenida fue integrada en un esquema cronológico considerando cuatro momentos, los años 1975, 1985, 1995 y 2005. Se han encontrado diversos tipos de dificultades en las posibilidades de cada institución para acceder a la información solicitada. Los niveles de estimación presentes, en algunos casos aún tienen márgenes de error significativo. En especial en la C.A. de Buenos Aires. Siempre que fue posible se ha tomado el número de profesionales activos en cada zona, pues los registros de número actual de matrículas dan una cifra superior que no es real.

RESULTADOS

El panorama obtenido en cada año de corte es: En 1975 había 17 universidades que habían formado hasta el momento 5.600 psicólogos, lo que para una población de 25.628.164 habitantes, daba una relación de 4.576 habitantes por profesional.

En 1985, había aún 17 universidades funcionando, los egresados se estimaban en 20.100, la población era de 30.305.336, y la relación de habitantes por psicólogo era de 1.508. En 1995, había 23 universidades que habían formado unos 39.000 psicólogos, la población era de 34.779.096, y la relación de habitantes por psicólogo era de 892.

En 2005, se detectaron 35 universidades, que habían formado un total de 55.853 psicólogos, lo que para una población estimada por proyecciones del INDEC en 38.592.150 habitantes, resulta una relación de 691 habitantes por psicólogo.

Respecto al año 2005 se consigna además que: cursaban en ese año en todo el país 56.387 estudiantes de la carrera de psicología; la cantidad de psicólogos activos detectados era de 46.777, estando en estudio la desagregación de los 9.076 psicólogos de diferencia. En Argentina la cantidad de psicólogos cada cien mil habitantes es 129, mayor que el promedio de los países de América cuyo valor es 50. (Alonso, 2006)

COMENTARIO

La cantidad de psicólogos en la República Argentina es elevada, en especial si se la compara con las cifras del promedio de los países de América, y de otros países desarrollados. Los

datos cuantitativos de evolución requieren ser vinculados con los aportes de los investigadores de la historia de la psicología en Argentina. Surge como necesario trabajar sobre las dificultades metodológicas para acceder a la información relevante buscada.

NOTA

En el poster se presentan las tablas con la información comparativa completa, el gráfico de integración y el mapa correspondiente.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramzon M. C. (2005) *Recursos Humanos en Salud 2004*. OPS.
- Alonso M.M. (1994) *Los Psicólogos en la República Argentina. Datos Cuantitativos*. Acta psiquiátr psicol Amer lat, 40 (1):50-55.
- Alonso M.M., Eagly A. (Eds); (1999) *Psicología en las Américas*. Caracas; Soc. Interamericana de Psicología.
- Alonso M.M. (2006) *Los psicólogos en Argentina*. Psicodebate N° 6.
- Cortada de Kohan N. (1978) *La Psicología en Argentina*. En: Ardila R., *La Profesión del Psicólogo*. México, Trillas.
- Klappenbach H. (2003) *Psychology in Argentina*. En: Stevens MJ and Wedding D, *Handbook of International Psychology*. New York, Brunner-Routledge.

EL ALMA Y SU RELACIÓN CON LOS ASTROS, LA GEOGRAFÍA Y EL CUERPO EN AMÉRICA DEL SUR

Guardia Lezcano, Juan Ramón
UBACyT. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente poster tiene por objetivo indagar la correspondencia entre el alma con el cuerpo y la geografía en América del sur. Es muy posible que los nombres puestos a astros, terreno, cuerpo y alma generalmente sean los mismos. Todo ello para ver qué singularidades se encuentran en América del Sur. Se intentará ubicar en un mapa de América del sur nombres geográficos que estén en relación al alma. El alma, los astros, el terreno y el cuerpo van a estar nombrados con un lenguaje animal.

Palabras clave

Astros Geografía Cuerpo Alma

ABSTRACT

THE SOUL AND ITS RELATION WITH THE BODY, THE GEOGRAPHY AND THE STARS IN SOUTHAMERICA

The present poster aim to ask about the correspondence between the soul with the body and the geography in South America. Is quite possible that the names given to stars, body and soul generally be the same. All it to see what singularities are found in South America. It will try to locate in a map of South America geographical names that be in relation al soul. The soul, the stars, the land and the body are going to be named with an animal language.

Key words

Star Geografy Body Soul

1- El alma y el lenguaje basado en vegetales y animales:

Existe un lenguaje alegórico en vasijas basado en nombres de animales y vegetales. Es importante ya que el alma era concebida como un animal. El alma y la fonética están en consonancia con lo anterior. Las formas de enunciación fonética del lenguaje varían según la ubicación geográfica. Los incas (oeste) pueden tener una tendencia a acentuar esdrújulamente y los guaraníes (este) un acento agudo. Todo esto quizás esté en consonancia con imitación de canto de pájaros.

2- El alma y la geografía:

Los nombres de los lugares tienen relación al alma. Corresponden a lugares tabúes o muy preciados estratégicamente, son en su mayoría montañas, lagos y desiertos

Es llamativo que el centro de civilización más antiguo sea Bolivia en donde hay más montañas y hay mucha elevación de altura.

En geografía es muy importante la variación que existe entre el este, donde es pura selva, y el oeste, donde predomina la montaña. En relación a esto, Bolivia queda al límite de las dos zonas.

Los cuatro puntos cardinales son representados como jaguares o pumas en los cuales cada uno tiene nombre particular.

3- El alma y los astros:

El nacimiento se simboliza con el este y la muerte con el oeste (puesta del sol). Para los guaraníes el género de los dos astros principales era el de "la" sol, y el de "el" luna.

El alma puede relacionarse con ciertas propiedades de los me-

tales Los metales tienen la propiedad de brillar e iluminar, propiedades atribuibles al alma. Los lugares de yacimientos pueden coincidir con aquellos lugares que tienen nombres de alma. Igual correspondencia de brillar e iluminar corresponde a los dos astros principales.

4- El alma y el cuerpo:

A este nivel, es donde se puede establecer menos interpretaciones: Si bien los incas realizaban trepanaciones, todo dato en relación a ello queda a nivel de la especulación. Sin embargo, extendiendo a otras culturas, podría pensarse que en América del Sur también habría una equivalencia entre el cuerpo, las estaciones y el clima.

Conclusiones:

Se indaga la relación del alma con la geografía y con el cuerpo. Se intenta buscar la correspondencia que tiene que existir entre los nombres de alma, cuerpo, geografía y astros, que generalmente son las primeras cosas en estudiarse. Se intenta buscar las particularidades de América del sur con respecto a esta correspondencia, y esta correspondencia va a estar dada porque los nombres de animales, geografía y astros tienen que ser coincidentes porque se los estudia simultáneamente. En ese sentido los nombres de animales totéms (jaguas, pumas, ñandúes), van a tener preponderancia. A su vez la diferencia entre selvas y montañas va a marcar una discontinuidad que puede observarse en el mapa.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertonio, I. (1612): vocabulario de lengua aymara: editado en provincia de Chucuito por Francisco Caito. 1612
- De Augusta, F. (1916): diccionario araucano-español, español araucano. Imprenta universitaria. Santiago de Chile
- Febre, A (1765): Arte de la lengua general de Chile. Lima
- Gonzales Holguin, D. (1608) Vocabulario de la lengua general en torno del alto Perú llamada lengua quichua o del inca. Imprenta de Francisco del Canto Lima (la fuente consultada fue la edición del instituto de historia de Lima, 1952)
- Machoni de Cerdeña, A. (1732) Arte y vocabulario de lengua Lule y Tonocote. Herederos de Juan Garcia Infanzón. Madrid
- Pages Larraya, F. y Tomasini, A. (1987) el complejo vatluxkej de los indígenas del Chaco Boreal. Separata del suplemento antropológico de la universidad católica. Revista del centro de estudios antropológicos. Vol XXII, N°2. Diciembre. Páginas 165-180.
- Ruiz, A. (1639) Tesoro de la lengua guaraní. Editado por Juan Sanchez. Madrid

SOBRE LA DESCRIPCIÓN DEL CUERPO HUMANO EN LA MODERNIDAD

Guardia Lezcano, Juan Ramón
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente póster tiene por objetivo señalar que hay un cambio en las descripciones del cuerpo en la modernidad y que estos cambios pueden relacionarse por el desarrollo de técnicas de impresión de libros. También las descripciones están en relación con las técnicas artísticas de dibujo que cada vez buscan más realismo. Por último objetivo se intenta demostrar que dos de las partes que tienen mayor desarrollo en los dibujos corresponden al cerebro y a los órganos sexuales.

Palabras clave

Utero Cerebro Cuerpo Imprenta

ABSTRACT

ABOUT DESCRIPTION OF HUMAN BODY IN THE MODERNITY

This poster must by objective indicate that there is a change in the descriptions of the body in the modernity and that these changes can be related by the development of techniques of book impression. Also the descriptions are in relation to the artistic techniques of drawing that every time look for more realism. The last objective is tried to demonstrate that two of the parts that have greater development in the drawings they correspond to the brain and the sexual organs.

Key words

Utero Brain Body Presses

1- Cerebro:

Se intenta establecer la sede del alma. Generalmente se estudian los cerebros de hombre. Los primeros dibujos son solo de la cabeza, sin mostrar imágenes del cerebro. Se puede suponer que se dibujaron a personas vivas. En las imágenes de la cabeza se intenta ubicar la *rete mirabile*, la cual según Galeno era la sede del alma. Luego se pasa a las descripciones con personas muertas. Hay un desarrollo primero de descripciones sobre las circunvalaciones del cerebro. El cerebro se puede observar mediante cortes transversales. Con las disecciones de cerebro se puede comprobar que la *rete mirabile* de Galeno no existe en el hombre. Con ello se intenta buscar una nueva sede del alma. Luego con Willis van a aparecer descripciones de nuevos órganos dentro del cerebro

2- Organos sexuales:

Mayoritariamente se los describe para conocer como se desarrollan los fetos. Recibe mucha atención la descripción del órgano sexual femenino. En un principio los órganos sexuales del hombre y de la mujer casi son idénticos en sus respectivos dibujos. Luego va creciendo el interés por las posiciones que va adquiriendo el feto en el embarazo y también en como se gestan mellizos.

3- Cuerpo:

En un principio se intenta correlacionar los órganos según los meses y los signos del zodiaco. Se intentan incorporar conocimientos de quiromancia con presuntos motivos diagnósticos. Solo se describen los órganos principales. Luego con las di-

secciones de cadáveres aparecen en primer plano ilustraciones de la musculatura, también aparecen descripciones de los nervios en todo el cuerpo.

Conclusiones:

Se aprecia una correlación de técnicas de imprenta e ilustraciones del cuerpo humano, en las cuales las técnicas de dibujo juegan otro papel muy importante.

Con el recurso de las disección de cuerpos humanos se perfecciona notablemente el conocimiento sobre el cerebro y el funcionamiento de la matriz.. Al cerebro asocian al alma y a la matriz el misterio de como se origina la vida.

Con la disección se desarrolla la descripción de músculos y de los nervios.

La disección humana va a intentar buscar la sede del alma, en cuanto se descarta la *rete mirabile* de Galeno.

BIBLIOGRAFÍA

Berengario da Carpi, Jacopo. *Isagogae breues, per lucidae ac uberrimae in anatomiam humani corporis*. Bologna: Benedictus Hector, 1523.

Dürer, Albrecht. *Vier Bücher von menschlicher Proportion*. Nuremberg: Hieronymus Formschneyder, 1528.

Estienne, Charles. *De dissectione partium corporis humani libri tres*. Paris: Simon Colinaeus, 1545.

Hundt, Magnus. *Antropologium de hominis dignitate*. Leipzig: Wolfgang Stöckel, 1501.

Ketham, Johannes de. *Fasiculo de medicina*. Venice: Zuane & Gregorio di Gregorii, 1494.

Valverde de Amusco, Juan. *Anatomia del corpo humano*. Rome: Ant. Salamanca and Antonio Lafrery, 1560.

Vesalius, Andreas. *De humani corporis fabrica libri septem*. Basel: Joannes Oporinus, 1543.

Psicología del Desarrollo

LAS PERCEPCIONES SOCIALES ACERCA DE LA INFANCIA Y SU INFLUENCIA EN LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS VÍNCULOS MAESTRO-ALUMNO

Allidière, Noemí; Berenbaum, Laura Libertad; Eguidazu, Sandra
Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en articulación con la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La hipótesis principal plantea que, en la actualidad, los adultos tienden a percibir a los niños como mayores de lo que realmente son y que, en consecuencia, las estimulaciones a las que los exponen cotidianamente están condicionadas por esta percepción adultomorfizada de los chicos. Como hipótesis derivada consideramos que muchas manifestaciones sintomáticas infantiles podrían estar determinadas por este no reconocimiento del ser infantil. Los maestros reproducen con sus alumnos el modelo cultural adultomorfizador. Los vínculos pedagógicos quedan atravesados por sobreexigencias hacia los niños y el esfuerzo de sobreadaptación resulta intenso. La delimitación de la asimetría adulto-niño es confusa. Los padres delegan en las autoridades y docentes las funciones parentales. Institucionalmente se estimula a los chicos hacia la autonomía yoica. Existe un desfase entre la "madurez" de los chicos en lo afectivo y la mayor dependencia en lo cognitivo. La agresividad de los niños es reactiva a situaciones familiares afectivas y socioeconómicas problemáticas. Muchos adultos están real y subjetivamente sobrecargados y tienen dificultades para organizar la rutina y el tiempo libre de los niños. Los maestros sufren la delegación familiar de la responsabilidad de la crianza y son requeridos en funciones extrapedagógicas.

Palabras clave

Infancia Vínculo Asimetría Adultomorfización

ABSTRACT

SOCIAL PERCEPTIONS OF INFANCY AND THEIR INFLUENCE ON STRUCTURING TEACHER - STUDENT LINKS

The main hypothesis suggests that at present adults tend to perceive children as older than they actually are and thus the stimuli they are exposed to habitually are conditioned by this "adultmorphosized" perception of children. As a derived hypothesis we believe that many infantile symptomatic manifestations might be determined by this lack of recognition of the infant being. Teachers reproduce with their students the cultural model of "adultmorphosation". The pedagogic links are run through by over demands towards children and the effort to over - adapt becomes intense. The delimitation of adult - child asymmetry is confusing. Parents delegate to authorities and teachers the parental functions. Institutionally, children are encouraged towards ego autonomy. There exists a gap between children's "maturity" concerning affectiveness and a greater dependence regarding cognition. Aggressiveness in children is reactive to problematic affective and socio-economic family situations. Many adults are really and subjectively overburdened and have difficulty organizing the children's routines and spare time. Teachers suffer the familial delegation of the responsibility for the children's upbringing and are required in extra-pedagogical functions.

Key words

Infancy Link Asymmetry Adultmorphosation

HIPÓTESIS PRINCIPAL

En la actualidad los adultos tienden a percibir a los niños como mayores de lo que realmente son y, en consecuencia, las estimulaciones a las que los exponen cotidianamente están condicionadas por esa percepción adultomorfizada de la infancia.

HIPÓTESIS DERIVADA

Muchas manifestaciones sintomáticas de los niños (dificultades para aceptar la autoridad, conductas violentas, problemas de aprendizaje, desconcentración o atención exageradamente dispersa, trastornos somáticos, etc.) podrían estar generadas, en parte, por el no reconocimiento de su ser infantil.

Nuestra propuesta plantea indagar acerca de las percepciones que los adultos (personal docente y no docente, padres y miembros de la comunidad de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires) tienen sobre la infancia en la actualidad y cómo estas percepciones influirían en la estructuración de los vínculos que establecen con los niños y en las expectativas que sobre ellos depositan.

SELECCIÓN DEL TEMA Y PLANTEO DEL PROBLEMA

El niño es el principal destinatario del proceso educativo en el primer ciclo de la EGB. Los adultos involucrados en la atención de esos grupos etarios podrán enriquecer y mejorar sus prácticas educativas si logran tener clara idea de la noción de infancia que subyace a las mismas.

El objetivo fundamental de esta investigación es abordar la temática acerca de qué implica ser niño hoy, desocultando algunas percepciones sociales vigentes acerca del concepto de niñez.

Consideramos que los vínculos que los adultos establecen con los chicos, se modelizan en función de estas percepciones.

Durante la Antigüedad y la Edad Media el niño solamente fue considerado como objeto o posesión de la persona de la que dependía. En la Edad Moderna -con el surgimiento de la familia moderna- se desarrollaron disciplinas como la pediatría, la psicología, el psicoanálisis y la pedagogía, favoreciéndose la construcción social del concepto de niño como ser diferenciado del adulto. A partir del surgimiento de este concepto comenzó a reconocerse a los más pequeños sus necesidades de dependencia. Esto trajo aparejado logros en el campo social y permitió el afianzamiento de vínculos asimétricos entre los adultos y los niños. Vínculos en los que los mayores pudieron empatizar con los chicos y pasar a atenderlos en función del reconocimiento de su mayor vulnerabilidad material y afectiva. Por el contrario, en la Posmodernidad y especialmente a partir de los complejos fenómenos sociales derivados de la globalización de los mercados, se produce un quiebre en la necesaria asimetría vincular entre adulto-niño. Se instala, entonces, la tendencia a percibir a los niños como pares de los adultos (simetría vincular), o a ubicarlos, real o emocionalmente, en el lugar de adultos (asimetría invertida).

Pensamos que la percepción adultomorfizadora de los chicos se apoya en múltiples factores. Los adultos presentan dificultades o imposibilidad para sostener las prolongadas necesidades de dependencia de los niños, por lo que estimulan prematura-

mente sus funciones y/o relacionadas con la autonomía. Sostenemos que la percepción adultomorfizada de la infancia y las desajustadas expectativas que sobre los niños recaen, se han "naturalizado". El no reconocimiento de la niñez se ha vuelto obvio, aunque adoptando dos vertientes distintas según el lugar que el niño ocupe dentro de la estructura social regida por el Mercado: lugar de excluido o lugar de consumidor. Para los chicos excluidos del mercado, la violencia en la construcción de sus subjetividades infantiles pasa por la falta de sostenimiento de sus necesidades más elementales (abandono material y/o afectivo, abuso sexual, explotación laboral y mendicidad, expulsión del sistema educativo, etc.). Para los chicos consumidores la violencia a su ser infantil adquiere sesgos más sutiles, entre los que la homologación con el adulto tiene un lugar preponderante. Observamos que los mensajes mediáticos les proponen modelos identificatorios "agrandaditos", la moda los viste igual que a sus padres, la escuela les sobrecarga sus "agendas infantiles" dejándoles pocas o nulas posibilidades de jugar libremente, etc. La cultura actual violenta, así, las subjetividades infantiles de los chicos de todas las clases sociales.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

- a) Observación exploratoria: permitió seleccionar las variables y pautar los indicadores.
- b) Observación sistemática (no participativa) de la dinámica de los vínculos entre adultos de la comunidad educativa y alumnos en situaciones escolares extra-aúlicas (recreos, actos escolares, entrada y salida a clase, almuerzos, etc.).
- c) Encuesta: autoadministrada y anónima. Se incluyeron dos publicidades gráficas usadas como estímulos para la proyección, e ítems solicitando respuestas "objetivas".
- d) Entrevistas: cualitativas, semiestructuradas, en profundidad. Se implementaron a miembros de la comunidad educativa (docentes, no docentes, miembros de cooperadora, padres, etc.) La selección de la muestra de los adultos a entrevistar fue aleatoria (por azar simple).

SÍNTESIS DE NUESTRAS CONCLUSIONES

En el clima de exaltación que se vive en la escuela (condiciones edilicias, cantidad de alumnos, contaminación sonora) los **maestros y personal** de la escuela recurren frecuentemente a la **palabra-acto** (órdenes, retos, elevación de la voz) para ser escuchados. Predomina el lenguaje de acción en detrimento de la palabra.

Los **chicos** presentan **dificultades para la comunicación a través de la palabra-símbolo**, la que frecuentemente es sustituida por actos impulsivos, gritos y lenguaje corporal. No obstante se observa una autorregulación del movimiento bastante eficaz.

Los chicos juegan y se desplazan con una intensa descarga motriz generando algunas situaciones de agresión. Pensamos que **reproducen en sus juegos elementos de la violencia familiar y social** atribuidas, entre otras razones, a la falta de autoridad y puesta de límites por parte de los padres.

Se observan algunas manifestaciones creativas del jugar que incluyen imaginación y fantasía, pero, prioritariamente, **los argumentos lúdicos son copiados de los programas televisivos**.

La televisión es un eje organizador principal del mundo infantil. La influencia televisiva es fundamental en la constitución de la subjetividad infantil. Los **niños tienden a identificarse con personajes televisivos y no con los adultos de su entorno**.

Los adultos del entorno infantil (incluidos los maestros) han quedado destronados por los personajes de la TV. en el desempeño de funciones identitarias y han pasado a ocupar lugares menos valorizados por los chicos. Esta situación reforzaría el quiebre narcisista observado entre los padres y maestros en relación a los niños.

La **televisión** suele ser **utilizada adictivamente como compañía**, debido a que los niños pasan muchas horas solos (o

con hermanos apenas mayores) en sus casas. La soledad en la que se encuentran durante la exposición televisiva, es el elemento más perturbador. Se considera necesaria la presencia de un adulto cuando el niño mira la televisión (como acompañante, facilitador de la organización perceptiva y de significados de las imágenes).

Se observan **sentimientos de culpa entre los padres**, generados por tener que dejar mucho tiempo a sus hijos, para trabajar o realizar otras actividades. Estos sentimientos los vuelven más permisivos y les obstaculizan el ejercicio de la autoridad. **Delegan parte de sus funciones parentales**, sobre las autoridades y docentes de la institución, los que se sienten sobreexigidos en sus responsabilidades. Además, los padres adjudican a los docentes una mayor idoneidad para entender a los chicos en asuntos extracurriculares y les demandan el cumplimiento de tareas extrapedagógicas como el ejercicio de la Ley.

En relación a los aspectos afectivos, se advierte un **mayor nivel de exigencia hacia los niños** que atribuimos a situaciones familiares problemáticas y a perturbaciones en la asimetría del vínculo adulto-niño. Se detectan fundamentalmente dos tipos de **perturbaciones en la asimetría del vínculo**:

1. Perturbación por **indiscriminación** entre el rol del niño y el rol del adulto. Simetrización del vínculo y tendencia al amiguismo.
2. Perturbación por **inversión** de los roles entre los adultos y los niños. En el ámbito doméstico, por ejemplo, hay niños que cumplen roles adultos de modo real y concreto (cocinar, lavar la ropa, atender a los hermanos, etc.).

Ambas situaciones vinculares, dan a los niños una sensación de poder y dominio sobre los adultos. Dominio que al ponerlos en una relación de igualdad o superioridad, los dejan sin sostén emocional y les incrementa la angustia y los sentimientos de soledad. Las maestras tienden a atribuir a los padres las dificultades en el mantenimiento de la asimetría en los vínculos con los chicos, pero se autoexcluyen de la problemática. Por otro lado, la mayoría de los adultos reconocen cierta flexibilización positiva en los vínculos entre los adultos y los chicos.

Las **expectativas de aceleración en el proceso de crecimiento**, también son consideradas como factores de presión sobre los chicos. Los adultos carecerían de "paciencia" para sostener las necesidades de dependencia infantil. La aceleración del tiempo social se percibe como imparable y son los niños los que deben adaptarse a ese ritmo.

Los aprendizajes a realizar, para adecuarse al sofisticado mundo contemporáneo (en particular la tecnología y los idiomas) es señalado reiteradamente como importante factor de **exigencia intelectual**. Los maestros tienden a percibir a los niños como muy exigidos, aunque ponen el acento de la exigencia casi exclusivamente en las tareas de tipo intelectual (escolares y extraescolares). Recurrentemente, se caracteriza a los chicos como "más despiertos y más vivos" y, en consecuencia, la sobreadaptación emocional no es considerada en las respuestas como causa de sobreexigencia.

La **precocidad** observada en el **desarrollo intelectual** es adjudicada a la estimulación de los MMC y no, al entorno familiar.

Ante las **situaciones de aprendizaje** escolar los niños presentan una **gran dependencia** hacia la maestra. Ante las **situaciones afectivas de angustia y frustración**, por ej.: si no los vienen a buscar, o si se sienten mal, o durante conflictos con los otros chicos, etc., los niños tienden a reaccionar con un grado de **mayor autonomía**. Existiría, pues, un desfase entre la "madurez" y autonomía demostradas por los chicos en la escuela en lo referente a los aspectos afectivos y la mayor dependencia hacia el maestro en los aspectos cognitivos.

BIBLIOGRAFÍA

Allidière, Noemí. *Observaciones sobre la infancia ¿una categoría psicopsicológica problemática?* En Cuadernos de Trabajo Social N° 1, Uba, Bs. As., 1995.

Allidière, Noemí. *El vínculo adulto-niño: una asimetría en crisis o "Zapping" a la infancia.* (Trabajo presentado en el 2° Congreso Mundial de Educación, Bs. As. 1999 y en las 2° Jornadas de Ctera, Bs. As. 2000).

Allidière, Noemí. *La guerra de dos mundos: modalidades que suelen adoptar los vínculos entre profesores y alumnos en la Escuela Media.* 1996, (Inédito).

Ariès, Phillippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.* Librería Plon. París, 1973.

Badinter, Elizabeth. *¿Existe el amor maternal?* Barcelona, Paidós-Pomaire, 1° edic. castellana 1981.

Berenbaum, Laura- Allidière, Noemí. *La niñez: segunda infancia* (En *Fundamentos de Psicología*. Allidière, N., Ferrari, R., Sola, L. y Berenbaum, L.- Bs. As. Imprenta Negri, 1997).

Ciccerchia, Ricardo. *Historia de la vida privada en la Argentina.* Bs. As., Troquel, 1998.

Corea, Cristina- Lewkowicz, Ignacio. *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez.* Editorial Lumen, Bs. As., 1999

Doltó, Françoise. *La causa de los niños.* Barcelona, Paidós, 4° reimpresión, 1996.

Khan, Masud. *La intimidad del sí mismo.* Paidós. Bs. As., 1982.

Mause Lloyd de y otros. *Historia de la Infancia.* Madrid, Alianza, 1982.

Murekian, Noemí. *Por el camino de nuestra percepción social de la salud mental.* (ponencia presentada en el tercer Seminario-Taller de Investigación en Ciencias de la Salud, Bs. As., septiembre de 1988).

MODOS DE CONHECER E OS SENTIDOS DO APRE(E)NDER: UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE CONHECIMENTO

Andrade, Joana; Smolka, Ana Luiza
UNICAMP. Brasil

RESUMEN

O trabalho de pesquisa que aqui apresentamos tem como objetivo os sentidos da educação. Sentido é tomado aqui em suas várias possibilidades de significação. Ao desenvolver um projeto de atividades relacionadas ao ensino de ciências com um grupo de crianças com algum grau de deficiência visual, indagamos sobre possíveis modos de entender como acontece a apropriação e significação de conceitos científicos, problematizando a relação sentidos/conhecimentos. Com características de intervenção e investigação, criamos um espaço de pesquisa onde estudamos os sentidos envolvidos nos atos de apre(e)nder conhecimento. A proposta ancora-se teoricamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e se realiza em um Centro de Atendimento ligado à universidade - CEPRE/FCM/UNICAMP. Estudamos, portanto, o sentido enquanto movimento, orientação para um objeto; o sentido enquanto conteúdo semântico, significado de uma palavra e; o sentido enquanto sensação, percepção de algo pelos órgãos dos sentidos, considerando-os como faces complementares de um mesmo processo: a apreensão do mundo. Colocando em foco a produção de sentidos em situações específicas de ensino, buscamos entender os modos de apre(e)nder o mundo marcados por aquilo que os olhos (não) vêem, pelo que o som (não) representa, por aquilo que o toque (não) reconhece e pelas sensações que o cheiro e o sabor (não) despertam.

Palabras clave

Ensino Ciências Sentidos Significação

ABSTRACT

WAYS OF LEARNING AND MAKING SENSE: A STUDY ON FORMS OF KNOWLEDGE ELABORATION

This presentation refers to an ongoing study that aims at the understanding of intersubjective relations in concrete teaching situations. We inquire about the individual and collective modes of appropriation and signification of scientific concepts as we relate sense production and knowledge construction. We intend to explore the possible relations between physical, organic senses, body sensations and the meanings/senses allowed and made possible through language. The empirical study has been developed with a group of six 8-14 year old children, with distinct visual impairment, at the Center for Studies and Research, at the Unicamp Medical School, in Campinas, SP, Brasil. The study involves a weekly program of science teaching and focuses more specifically on the work with chemical knowledge. Emerging from the children's common experiences in daily life, we chose to raise issues related to food and nutrition as we brought to the fore specific concepts. Video recordings and field notes constitute the empirical material for the analysis that is anchored on ethnographic principles. In the analyses of the empirical material, theoretically and methodologically supported by the works of authors like Vygotsky, Luria, Tomasello.

Key words

Teaching Science Sense Meaning

Sentimentos de inquietação e curiosidade que surgem da (con)vivência em sala de aula são o ponto de partida para a escrita deste trabalho. Na escolha do método, do assunto, do tempo, da didática, dos grupos, escolhas são feitas, deliberadas ou não, posições são assumidas e sentidos são estabelecidos. Essa é a dinâmica, pressupõe limites, delimita, recorta e possibilita o trabalho. Propondo um estudo sobre essa dinâmica o que nos interessa, neste momento, é pensar sobre os sentidos dessas escolhas e sobre quem tem direito, acesso e condições de fazer parte dessa dinâmica. Nas significações das escolhas as delimitações são feitas em benefício do que e de quem? Para formar que alunos e que professores? Para construir quais valores? Para (con)validar quais saberes? Atrás da racionalidade técnica, dos conteúdos científicos, do saber-fazer, das competências exigidas - que são tantas - o que temos deixado escapar?

O sujeito que aprende, o aluno - único, singular - desde que inicia na escola é acompanhado (avaliado): se segue o grupo, se entende os conteúdos, se aceita e se insere na dinâmica da escola ou se não se 'encaixa' nos moldes institucionais (que foram estabelecidos antes de sua chegada). De que modo ele aprende? Por que vias? Entender como pensamos e criamos conhecimento é um objetivo há tempos buscado. Para além das discussões (duais) entre idealismo e materialismo, entre racionalismo e empirismo, persistem ainda os questionamentos sobre os modos humanos de conhecer. Segundo Aristóteles: "No vigor de sua constituição ontológica, o homem deseja ardentemente conhecer" (Aristóteles apud Buzzi). Mas onde está esse conhecimento? Nos objetos de estudo, no mundo das idéias ou só nos é dado através de nossa alma? A frase do filósofo ainda inquieta-nos e hoje ecoa e faz coro, não apenas entre os filósofos, mas entre todos aqueles que buscam compreender o que é e como acontece a *dinâmica do conhecer*. Nas pesquisas em educação, essa questão é recorrente. Estudar os modos de conhecer envolve conceituar conhecimento; atribuir sentido; pressupõe o embate de concepções epistemológicas; propicia re-significações; exige estabelecer um lugar de fala e, ao mesmo tempo, assumir a possibilidade de mudança.

Admitindo, portanto, a complexidade que as relações de ensino abarcam, o trabalho de pesquisa que aqui apresentamos tem como objeto os *sentidos da educação*. Sentido é tomado aqui em suas várias possibilidades de significação. Ao acompanhar crianças em situações específicas de ensino, criamos um espaço de pesquisa onde estudamos os *sentidos* envolvidos nos atos de aprender e apreender conhecimento. No entanto, realizar um estudo sobre produção de sentidos é um desafio que se trava antes de tudo com a compreensão polisêmica da palavra *sentido*. O *sentido* enquanto sensação, percepção de algo pelos órgãos dos sentidos; o *sentido* enquanto direção, orientação; o *sentido* enquanto conteúdo semântico, significado de uma palavra, de uma imagem e; são faces complementares, ou unidades dialéticas, de um mesmo processo: a apreensão do mundo. Estudar os sentidos é estar disposto a receber e a perceber sempre novas possibilidades de significação. Polissêmicas, construídas a muitas vozes, silenciosas, ouvidas por inúmeros, esquecidas, lembradas, sempre re-

significadas. Aprendizagens do mundo marcadas por aquilo que os olhos (não) vêem, pelo que o som (não) representa, por aquilo que o toque (não) reconhece e pelas sensações que o cheiro e o sabor (não) despertam. Aprendizagens que acontecem apesar daquilo que a fala e corpo (não) expressam afrontam nossa capacidade de reconhecer os modos de apre(ender) do outro. Não apenas porque o outro não fala ou parece não entender, e isso geralmente nos incomoda, mas por aquilo que o outro entende e apropria e que, a quem escruta, é sempre um mistério fascinante. E talvez por isso desperte-nos tanto interesse.

Ao discutir o processo construído por muitos teóricos na tentativa de descrever o que é o sentido e que sentidos esse termo tem adquirido ao longo do tempo, à luz de diferentes contextos históricos-culturais, Smolka afirma que:

Não há sentido imanente. Os sentidos podem sempre ser vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa *lógica* de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (Smolka, 2004, p. 45).

A trama, pano de fundo nas definições da autora, pode ser entendida como a própria vivência cotidiana de todos nós. Nas relações de ensino, a escola, a família, os amigos, os professores, aquele que ensina e aquele que aprende, enfim, de que modo nós, enquanto atores e autores de nossas decisões, criamos - e damos sentido - ao mesmo tempo em que nos constituímos sujeitos de uma história de produção coletiva de significações? A trama de nossa produção cultural é a própria trama de nossa constituição subjetiva. Portanto, justificar a intenção da presente pesquisa é acreditar que aprender e apreender conhecimento são modos de inserção no mundo que demandam uma imersão subjetiva nos recursos, artefatos e mentefatos, produzidos durante nossa história cultural. Em função disso, buscamos pesquisar as formas dessa inserção em situações especiais de aprendizado e com enfoque nos modos em que os sentidos, enquanto direções, significados e percepções, se entrelaçam e se constituem na construção do novo.

Foi do encontro com a pesquisadora Adriana Laplane e seu grupo de pesquisas no CEPRE, que surgiu a idéia de uma parceria para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa. Ela, juntamente com o Mauricio, um aluno da graduação, bolsista do Instituto de Química da Unicamp, iniciavam uma série de atividades sobre Química para crianças que apresentam baixa visão e que freqüentavam o centro de apoio ao qual a pesquisadora é vinculada, o CEPRE. O que acabou nos aproximando foi, portanto, o interesse comum, meu e da equipe, pela pesquisa no ensino de ciências. O CEPRE, Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Professor Dr. Gabriel Porto, é um centro vinculado à Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp-Campinas/SP. No referido centro são desenvolvidas atividades direcionadas à área de *ensino*, pesquisa e assistência de pessoas que apresentam algum grau de deficiência visual e/ou auditiva. Na área de ensino é desenvolvido um projeto chamado: **"Um estudo das interações em um grupo de crianças com necessidades educativas especiais"**. O projeto é orientado pelas professoras **Adriana Lia Frizman de Laplane e Cecília Guarnieri Batista**. Há vários anos as pesquisadoras acompanham e propiciam atividades pedagógicas às crianças que freqüentam o CEPRE visando oportunizar a interação dessas crianças com diversos tipos de conhecimentos. A ênfase das atividades é dada ao aspecto do desenvolvimento de habilidades próprias do ambiente escolar, porém, tendo o cuidado em não

reafirmar o insucesso que muitas vezes essas crianças trazem como parte de suas histórias escolares.

O percurso metodológico que tem se configurando desde o início da pesquisa aproxima-se mais de uma abordagem qualitativa etnográfica, pois se compõe pelo contato direto com a situação pesquisada, tem ênfase no processo das interações sociais e está atenta às perspectivas de entendimento dos sujeitos envolvidos nessas interações. Segundo Wertsch, Vigotski dizia que o investigador deveria ser consciente dos processos microgenéticos envolvidos na formação e na manifestação de um processo psicológico determinado (Wertsch 1988, p. 71). O enfoque destacado por Wertsch refere-se, especificamente, às análises em curto espaço de tempo, à produção de conhecimento perceptível em pequenos episódios de interação, em minúcias de relação entre sujeitos. Vigotski afirmava que eram nesses momentos que estava a fonte de estudo mais interessante. Baseando-nos, portanto, nessa possibilidade de estudar as relações de ensino é que assumimos nossa posição histórico-cultural de análise e investigação.

Todos os encontros foram registrados em vídeo e esses registros constituem a base para a construção e análise dos dados de pesquisa. O exame dos modos de interação permite compreender aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem dos participantes do grupo. Os encontros com as crianças acontecem já há vários anos, mas o projeto voltado ao ensino de conceitos da ciência teve início no segundo semestre de 2004. Foram realizados 14 encontros voltados ao ensino de conceitos como: diferenciação entre fenômenos químicos e físicos, fermentação, microorganismos, hidratação e separação de misturas. Além das atividades voltadas para estes conceitos, também foram realizadas atividades com músicas, desenhos, vídeos, leitura, escrita, jogos, etc.

Os encontros com as crianças aconteceram todas as segundas-feiras no período da manhã e duravam cerca de uma hora e meia. Neste tempo desenvolvemos atividades que voltadas à interação com vista à produção de conhecimento acerca de assuntos relacionados à ciência. Ao término do encontro com as crianças o grupo de pesquisadores se reunia e planejava as próximas atividades. Em comum acordo, e pela presença de uma bióloga e um estudante de química, decidimos organizar uma série de atividades referentes ao ensino de ciências de modo geral. Assim, não apenas conceitos da Química, mas também de outras áreas das ciências passaram a fazer parte de nossos objetivos. Até porque, a diferença de idade e escolaridade das crianças obrigava-nos a diversificar bastante os temas, as linguagens e os assuntos. Como forma de instigar a curiosidade das crianças percebemos que um tema geral como os "alimentos", por exemplo, poderia sustentar o interesse e a participação das crianças nos encontros. Por ser um assunto comum, as crianças sempre tinham algo a dizer e, portanto, participavam. Com este tema em mente preparamos encontros em que algum alimento fizesse parte da aula e que, nesse contexto, pudéssemos discutir alguns conceitos científicos. Sendo que a idade das crianças variava entre 8 e 14 anos e que cada uma freqüenta uma série escolar diferente, não pudemos seguir o conteúdo programático convencional da escola regular, nem era nosso interesse. Além disso, as crianças apresentam graus de deficiência visual e, em comum, histórias de vida marcadas por momentos de fracasso com os conteúdos escolares.

Geralmente iniciávamos os encontros expondo o assunto das atividades do dia. Na maioria das vezes eu ou o colega graduando em Química orientávamos esse início de aula, procurando sempre contextualizar o assunto e mostrando-o como parte do cotidiano das crianças. Provocávamos a participação das crianças ouvindo suas histórias e os conhecimentos vividos por elas referentes àquele assunto. O retorno dessa tática foi significativo e percebemos que o 'jogo' foi aceito por elas, pois, no início, precisávamos insistir muito para que as respostas aparecessem e, o final, os comentários chegavam antes mes-

mo de serem instigados. Como já citado, a alimentação é um tema comum na vida de todos nós e, portanto, todos temos algo a dizer sobre isso. Com as crianças não foi diferente.

A explanação do assunto era rápida e logo trazíamos à mesa o saboroso assunto do dia: pão, iogurte, pipoca, suco, frutas, bombons, canjica, etc. Com o assunto literalmente em mãos, pedíamos que as crianças "percebessem" os ingredientes disponíveis na mesa, dissessem o que era, falassem o que sabiam sobre cada produto que tocavam e experimentavam. Esse espaço/tempo de experimentação foi extremamente rico porque pudemos notar as formas pelas quais as crianças reconheciam cada produto da mesa. Elas tocavam com os dedos, com o rosto, provavam o sabor e o cheiro de tudo que estava disponível. Nesses momentos pudemos observar as diferenças dos processos de percepção na restrição da visão completa. O processo de significação que elas construíam tinha seu lócus no grupo ao mesmo tempo em que constituía a individualidade de cada um. E é essa dialética de constituição coletiva e individual das interações sociais que tece a trama da cultura e da história humana.

Ao tratar a constituição da consciência e do pensamento verbalizado enquanto um processo que deve ser analisado semanticamente, Vigotski deixa uma brecha para vinculações e adaptações que tendam a estudar a linguagem humana de forma mais criteriosa e detalhada. Ao tratar sobre os métodos de investigação Vigotski, conclui que: "A complexidade crescente do comportamento das crianças reflete-se na mudança dos meios que elas usam para realizar novas tarefas e na correspondente reconstrução de seus processos psicológicos" (2000, p. 96). Na frase do autor podemos identificar os principais aspectos de entendimento acerca dos métodos de investigação: a ênfase na análise dos **processos** e não apenas nos produtos finais; a importância da busca de **explicações** para além das simples descrições dos dados e; a relevância do estudo dinâmico ou **histórico** durante uma investigação. Em função dessas afirmações entendemos, com o autor, que objeto e método de investigação estão imbricados em suas próprias construções. O entendimento da complexidade do comportamento pode ocorrer, portanto, na medida em que o pesquisador reconhece a história de constituição da criança e muda seus instrumentos de análise assim como a criança muda seus próprios instrumentos internos e externos de compreensão, e assim se desenvolve.

BIBLIOGRAFIA

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. Tradução de Federico Carotti. 2ª ed. São Paulo: companhia das letras, 2002.

LURIA, Alexander. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

SMOLKA, Ana L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: Rossetti-Ferreira, M. et al (org). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LATENCIA EN LA COOLTURA

Avila Solana, María de la Cruz; Sustaita, Tomás
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El propósito central de este trabajo es, a partir del contexto histórico, social y cultural en el que estamos inmersos, arrojar luz a las características diversas que en el mismo van tomando las fases del ciclo vital. Planteamos la necesidad de repensar la latencia (temática poco abordada en los trabajos teóricos y bibliográficos en materia de Psicología del Desarrollo) desde el modelo en vigencia, y sus determinantes. Nuestro objetivo es a partir de la revisión conceptual a la luz de nuevas realidades, ahondar en la temática abriendo espacio a nuevos interrogantes, desde un punto de vista crítico y personal trazando posibles lineamientos sobre este momento en el devenir evolutivo.

Palabras clave

"Cooltura" Etapa Latencia Sexualidad

ABSTRACT

LATENCY IN THE COOLTURE

The main purpose of this work is analyze the new characteristics that the life cycle is taking in our historic, social and cultural context. We state that it is necessary to reformulate the latency concept (poorly revised subject in theoretical and bibliographic works in the field of Development Psychology) from the model in use and its conditionants. Our goal is go deep into this topic taking attention to new realities, by opening new questions from a critical sight and drawing new ways to think this moment of human evolution.

Key words

"Coolture" Stage Latency Sexuality

OBJETIVOS

- Abrir un espacio de reflexión acerca de un tema poco desarrollado en Psicología del desarrollo
- Conceptualizar el contexto histórico, social y cultural en vigencia.
- Pensar la latencia como etapa del ciclo vital
- Cuestionar el significado "Latencia" desde el modelo actual
- Ahondar en la temática abriendo espacio a nuevos interrogantes, desde un punto de vista crítico y personal

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo intentaremos una aproximación a las relaciones existentes entre un momento del ciclo vital, tradicionalmente llamado *período* de *latencia*, y las características del contexto sociocultural del momento histórico actual.

Partimos de la idea de que el conjunto de condiciones socioculturales de un momento histórico dado, sufren transformaciones y a su vez determinan el proceso de desarrollo del sujeto humano.

Esto da cuenta de la necesidad de comenzar por el análisis crítico de estos determinantes.

DESARROLLO

Contexto sociocultural del momento histórico actual

Se hacen cada vez mas evidentes las características atribuidas a la posmodernidad:

- sustitución del pensamiento moderno (centrado en la idea de

evolución o progreso) y de las formas de organizar y producir el saber que se cree ahora capaz de dar sentido a cosas en realidad carentes de sentido

- sociedad de consumo tanto de objetos como de imágenes
- sociedad de la informática, de los medios masivos de comunicación
- fragmentación de la cultura, individualismo
- revolución a nivel de las identidades sociales, ideológica y cotidiana
- cultura hedonista: apunta a un confort generalizado, personalizado
- valores permisivos y light
- máximo de goce y menor represión
- control a través de la seducción

La exacerbación de estas características nos marcan el comienzo de un nuevo modelo al que proponemos llamar "COOLTURA".

Este término surge de la condensación de las palabras: "Cool", y "Cultura".

La primera, de origen anglosajón, fue elegida por sus acepciones: "indiferente", "fresco", "apaciguado". Estas dan cuenta de los valores reinantes en nuestra sociedad: Todo debe ser "Light", "Fast", descartable; incluso la palabra "fresco", puede tomarse en sentido despectivo: hoy hay que ser "fresco", desinteresado de los demás; cómodo, que también nos remite a apaciguado, sin participación social, regidos por el individualismo. Tampoco su origen es azaroso, ya que en nuestros días se promueve la extrapolación de modelos ajenos, la universalización de terminologías e ideales y la masificación de las culturas diversas en pos de la hartamente conocida globalización. La segunda palabra, Cultura, como el conjunto de condiciones materiales e intelectuales que caracterizan a una sociedad en cada etapa de su existencia.

De esta manera nuestro "neologismo" remite no a la declinación de los valores posmodernos mencionados, sino a una mayor impregnación social de los mismos.

C. Urbano y J. Yuni, sostienen que: "*Los ideales de la cultura signan, designan y asignan las posibilidades y restricciones de los sujetos en diferentes edades de la vida*", refiriéndose a las categorías significadas y valoradas colectivamente, cada una de las cuales contendría roles, valores, responsabilidades y espacios socialmente legítimos.

En esta reciente conceptualización acerca del desarrollo vital, no se halla entre las categorías que los citados autores abordan, el periodo de latencia, objeto de nuestro trabajo. ¿Será que la latencia no reúne los requisitos como para ser considerada una etapa más del ciclo vital?. Esta ausencia se corresponde con la laguna bibliográfica que encontramos al afrontar el tema.

Sin embargo nosotros consideramos que las manifestaciones propias de este momento evolutivo permiten pensarlo más acertadamente como Etapa que como Periodo.

Veamos la diferencia entre estos dos términos: *Período*, remite al tiempo que una cosa tarda en volver a un estado anterior; mientras que *Etapa* en cambio, hace referencia a una época (período de tiempo que se señala por los hechos históricos en él acaecidos), o avance en el desarrollo de una acción u obra. De esta manera quedaría cuestionada la "Pauta intermedia" entre las 2 fases de la vida sexual humana postuladas por Freud. Consideramos que ésta sería en realidad la continuación de la sexualidad previa con características diferenciales, que harían necesario plantearla como una Etapa más del Ciclo Vital.

De las conceptualizaciones encontradas acerca de la Latencia, la mayor parte de ellas responden a criterios descriptivos, cronológicos o metapsicológicos. Corresponden a caracterizaciones que la definen como:

Descriptivamente: período que representa una detención en la evolución de la sexualidad. Durante él se observa una disminución del interés por las actividades sexuales y ocultamiento de aquellas que permanecen.

Cronológicamente: período ubicado entre el complejo de Edipo y la pubertad (aproximadamente entre 6 y 11-12 años de edad)

Metapsicológicamente: transformación del aparato psíquico con la instauración del Super Yo, con sus prohibiciones e ideales. Consideramos que asimismo estos desarrollos siguen los lineamientos de las conceptualizaciones freudianas, entendiendo por latencia la desaparición de la sexualidad y la represión de tendencias hasta entonces muy intensas, arrastrando consigo los significantes de "espera"; "silencio", "quietud" a los que alude la palabra "Latencia".

Retomando el hecho de que son los ideales de la cultura los que estructuran el Curso Vital al proponer los modelos identificatorios, y contextualizándonos en la Cooltura antes descripta, cabría preguntarnos:

¿Existe en el desarrollo humano algo que merezca ser llamado Período de Latencia, en tanto período de detención, espera, silencio, quietud?

Nuestro interrogante surge de ciertos indicadores:

-Las características propias de la Cooltura, desmienten la "quietud";

-El abandono de la latencia en la bibliografía referente al desarrollo evolutivo, nos remite a un reflejo en el ámbito científico del "silencio" atribuido a esta etapa;

-la posibilidad (necesidad) de diferenciar la sexualidad de la genitalidad, entendiendo a la primera como la búsqueda de objeto, más relacionada al deseo y a la sensualidad que a la real posibilidad de establecer un acto sexual, (propia de la genitalidad). Si de Sexualidad es que hablamos, no habría una "espera", sino una continuidad.

Es así que en nuestro desarrollo cuestionamos de la latencia la idea de ausencia de manifestaciones singulares a la que el término remite, no su carácter de tiempo posterior a la represión, innegable dentro de los procesos psíquicos y a partir de la cual se da la instauración del Super Yo, permitiendo la desexualización de las relaciones objetales y los procesos posteriores de socialización.

Fenómenos sociales cotidianos como: el libre acceso a pornografía, salas de chat y todo tipo de información, que banalizan la relación con el otro y lo colocan en un lugar de simple mercancía; el saber chismoso que persiste a través de nuevos rincones: antes zaguanes, ahora los cibers; fenómenos televisivos como fueron Rebelde Way, chiquititas, Floricienta, etc. que promueven la sensualidad, el libertinaje y la desresponsabilización, el culto al cuerpo y el consumo, como ideales socialmente valorados, nos llevan a considerar que la principal manifestación singular de esta etapa, es una sexualización creciente. Todo esto, se halla agravado por la promoción de un ideal adolescente, con el consecuente corrimiento de las funciones parentales, que impide a los adultos ofrecerse a las generaciones siguientes como modelos identificatorios.

En una nota de 1935 Freud plantea que el período de latencia es un fenómeno fisiológico que forma parte solamente de los sistemas de aquellas organizaciones de culturas donde la supresión de la sexualidad infantil es completa. Asimismo aclara en dicha nota, que no es éste el caso de la mayoría de los pueblos primitivos. Cabría entonces preguntarnos: nuestra Cooltura... ¿no correspondería a una vuelta sobre lo primitivo?

No estamos exentos de la herida narcisística que una respuesta afirmativa a este interrogante conllevaría para quienes somos, en tanto actores sociales, constituyentes de y constitui-

dos por este sistema, pero creemos en la necesidad de explicar estas nuevas realidades y, partiendo de ellas, abrir espacios de reflexión oportunos encaminados a fructíferas reconceptualizaciones en psicología del desarrollo.

CONCLUSIÓN

Luego del desarrollo del presente trabajo, habiendo considerado a nuestra "COOLTURA" como exacerbación de características posmodernas, y a éstas como condiciones socioculturales determinantes en el proceso de desarrollo del sujeto humano, cuestionamos la "Pauta intermedia" entre las 2 fases de la vida sexual humana Freudianas.

Consideramos que ésta sería en realidad la continuación de la sexualidad previa con características diferenciales, haciendo necesario plantearla como una Etapa más del Ciclo Vital y no como Período.

Nuestra postura marca la necesidad de quitar a la latencia, los significantes de *detención, espera, silencio, quietud* que tiñen su concepción actual.

Consignamos de este modo la necesidad de asumir la manifiesta sexualidad que muestran los niños en esta etapa y contextualizándola en nuestra Cooltura interrogarnos, como miembros y actores de esta sociedad, sobre lo que estamos de alguna manera promoviendo para la vida humana.

BIBLIOGRAFÍA

Adamson G.: "Posmodernidad y la lógica cultural del capitalismo tardío". Trabajo presentado en el XI Congreso del Hombre Argentino y su Cultura "Debate sobre los modelos culturales a Fines de Siglo" Cosquín, Córdoba enero de 1997

Calzetta, J.: "Relaciones afectivas y Aprendizaje Escolar" Publicación Cátedra Psicología Evolutiva Niñez C. I. U.B.A. 1990

Diccionario Enciclopédico Poligloto, Bs.As., Ed. Codex 1959

Diccionario Enciclopédico Clarín, Bs. As. Ed. Arte Grafico. Argentina. 1997

Freud, S.: "Autobiografía" 1925 Obras Completas. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, España.1996

Freud, S.: "El Malestar en la Cultura " 1930. Obras Completas. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, España.1996

Galende, E.: "Demandas de Salud Mental" Ensayos y Experiencias N° 45 Salud y Ecuación. Ed. Novedades Educativas. 2002

Laplanche J. y Pontalis J.: Diccionario de Psicoanálisis. Ed. Paidós. Bs. As. 2001

Stone y Church: 1983 "Niñez y adolescencia" Ed. Orme. Bs. As. Novena Edición

Urbano C. y Yuni J.: "Psicología del Desarrollo. Enfoques y Perspectivas del Curso Vital" Ed. Brujas. 2005

LA GÉNESIS DE LA CREENCIA EN EL MUNDO JUSTO: UN PROCESO DE APROPIACIÓN IDEOLÓGICA

Barreiro, Alicia Viviana
Universidad de Buenos Aires. CONICET

RESUMEN

La creencia en el mundo justo, es decir, en que las personas reciben lo que merecen en la vida, ha sido identificada por Lerner en los 60', pero las explicaciones de su génesis todavía son heterogéneas. Este trabajo se enmarca en la versión que la considera como el resultado de un proceso de apropiación de una concepción ideológica. Por esto, en primer lugar, señalaremos aquellas notas del concepto de ideología que pueden aplicarse a la creencia en el mundo justo. Luego, presentaremos el patrón de desarrollo puesto de manifiesto por nuestra investigación. Finalmente, interpretaremos dicho patrón enfatizando la necesidad de articular dialécticamente procesos sociales e individuales para dar cuenta del mismo.

Palabras clave

Creencia en el mundo justo Ideología Apropiación Génesis

ABSTRACT

THE GENESIS OF THE BELIEF IN A JUST WORLD:
A PROCESS OF IDEOLOGICAL APPROPRIATION

The belief in a just world, this is that people receive what they deserve in the life, has been identified by Lerner on 60', but the explanations of genesis are still heterogeneous. This work is framed in the version that considers it as the result of appropriation process of an ideological conception. So, in the first place, we'll indicate those notes about the concept of ideology that can be applied to the belief in a just world. Then, we'll present the developmental pattern shown by our investigation. Finally, we'll interpret this pattern emphasizing the necessity of articulate dialectically social and individual processes to give account of it.

Key words

Just world belief Ideology Appropriation Genesis

INTRODUCCIÓN

La creencia en un mundo justo (en adelante CMJ) ha sido identificada por la Psicología Social, durante los '60 (Lerner & Simon, 1966); se trata de la creencia en que el mundo es un lugar justo donde todos obtienen lo que merecen. A pesar de haber sido escasas las investigaciones destinadas a indagar la génesis de dicha creencia, las explicaciones elaboradas hasta el momento no son homogéneas.

La versión que ha logrado mayor consenso (Lerner, 1998; Rubin y Peplau 1973) considera la CMJ como el resultado de juicios atribucionales individuales basados en *scripts* primitivos configurados durante la infancia. Mediante tal proceso, la CMJ niega las injusticias culpabilizando a las víctimas de sus padecimientos. Así, al darle estabilidad al entorno, preserva a los sujetos de la incertidumbre y angustia que generaría sentirse expuestos a todo tipo de situaciones inesperadas e injustas. Por lo tanto, su finalidad es la satisfacción de de necesidades biológico-adaptativas.

Una versión alternativa, afirma que la CMJ tiene por finalidad justificar las diferencias entre clases y, en tal sentido, sería el resultado de un proceso de apropiación ideológica (Augustinos, 1999; Deconchy, 1984).

En otro lugar (Barreiro y Castorina, 2005) hemos señalado los problemas que, según nuestro criterio, debilitan la explicación

de la CMJ en los términos de un proceso de atribución causal. En este trabajo desarrollaremos -basándonos en los resultados de nuestra investigación- aquellos rasgos de la CMJ que nos llevan a aceptar la versión que la considera como el producto de la apropiación de una creencia ideológica.

LA CMJ COMO IDEOLOGÍA

La utilización del concepto de ideología para dar cuenta de la CMJ choca con una primera dificultad: actualmente no se cuenta con una definición única del mismo. Por lo cual, a los fines de este trabajo, utilizaremos una concepción amplia de la ideología, considerándola como la intersección entre sistemas de creencias, discurso y poder político; un modo imaginario de solucionar los conflictos de poder propios de un sistema social, que legitima la dominación al ocultarla, naturalizando así los fenómenos sociales (Eagleton, 1997).

Además, dadas las diversas posturas respecto del concepto de ideología, tomaremos aquellas notas que, si bien provienen de concepciones teóricas diferentes, resultan relevantes a los fines de su comparación con la CMJ.

a) La ideología entendida como "falsa conciencia" (Marx y Engels, 1970) refiere a una versión distorsionada del mundo social, pero que contiene ciertas afirmaciones verdaderas. Si no fuera así, si todo el conocimiento del que nos valemos en la vida cotidiana fuera falso, nuestro mundo se derrumbaría. Del mismo modo, la CMJ da lugar a enunciados que pueden ser verdaderos para casos particulares, pero no puede decirse lo mismo de su generalización.

b) Todo ideología oculta algún conflicto de poder legitimando y racionalizando el orden social dominante (Eagleton, 1997). En este sentido, la apelación al mérito constitutiva de la CMJ justifica las injusticias sociales ubicando su causa en los sujetos y de este modo las niega, evitando la angustia y la culpa que genera el padecimiento de los otros.

c) Desde la perspectiva de Althusser (1988/2003) la ideología no se refiere a la realidad social sino a la relación imaginaria con éste, al modo en que los sujetos experimentan sus relaciones con la sociedad. Así, la ideología es implícita en el sentido de que los sujetos la viven de manera espontánea y realizan prácticas cuyo sentido desconocen. También la CMJ es tácita ya que no es verbalizada directamente por los sujetos. Además, no expresa la justicia del mundo en sí misma, sino el modo en que los sujetos experimentan la relación entre el mérito individual y los fenómenos sociales.

d) La ideología es aceptada de manera inconciente por los dominados (Bourdieu, 1999), se trata de una aceptación tácita provocada por la imposición de la violencia simbólica en los cuerpos a través de los *habitus*. Además, la ideología naturaliza los procesos sociales eliminando su dimensión histórica. En el caso de la CMJ, los sujetos la aceptan tácitamente y consideran que lo que se obtiene depende del mérito, independientemente de las condiciones sociales o históricas

Por último, cabe señalar que las relaciones entre la CMJ y los valores propios de la ética protestante del trabajo -una de las fuentes ideológicas del capitalismo moderno- han sido puestas de manifiesto por estudios empíricos (ver Mendoza, 2005). Según los mismos, las personas que viven en el capitalismo occidental internalizan valores constitutivos de la CMJ, tales como: el individualismo, la idea de una justicia terrenal y el merecimiento.

EL DESARROLLO DE LA CMJ

Los resultados preliminares sobre los que basaremos nuestros comentarios posteriores corresponden a una investigación, aún en curso, que se enmarca en un proyecto más amplio[1]. Éstos indican que la CMJ pasaría de un nivel explícito y racional -en el sentido de que los sujetos pueden argumentar su creencia- a un nivel preconsciente, en el que si bien no es verbalizada por los sujetos, influencia sus juicios y reacciones emocionales. Dicho pasaje se llevaría a cabo aproximadamente entre los 9 y los 10 años de edad (Barreiro y Zubieta, 2005). Asimismo la presencia de la CMJ es mayor en los sujetos pertenecientes a la clase baja que en aquellos pertenecientes a la clase media-alta. Sin embargo, el patrón de desarrollo descrito es el mismo para los dos grupos sociales.

COMENTARIOS FINALES

Hemos expuesto los rasgos de la CMJ que nos llevan a considerar como plausible aquella versión que la considera como una concepción ideológica. Asimismo, dicha perspectiva permite dar una explicación el patrón de desarrollo comentado en el apartado anterior: los diferentes niveles encontrados en el desarrollo de la CMJ indican diferentes momentos del proceso de apropiación individual de una creencia ideológica.

Ahora bien, no se trata de la simple adquisición de valores sociales. Tal apropiación incluye una elaboración personal, requiere algún tipo de actividad individual reconstructiva, sin la cuál no es posible el pasaje hallado de un nivel racional (consciente) a otro pre-reflexivo (preconsciente).

Por lo tanto, para comprender la génesis de la CMJ es necesario articular dialécticamente una concepción de origen ideológico con el egocentrismo, animismo y realismo, propios del pensamiento infantil (Piaget, 1932/1971). Esto es, durante la infancia la CMJ sería coherente con la centración en el propio punto de vista propia y las proyecciones que de ésta se derivan. Cuando se amplían las relaciones sociales de las que los sujetos participan y pueden adoptar diversos puntos de vistas para comprender los fenómenos sociales, la CMJ resulta contradictoria con las experiencias cotidianas. Sin embargo, no es posible renunciar a ella, dado que es impuesta socialmente a los individuos para legitimar y garantizar el orden social. Entonces, se mantendría en un nivel preconsciente, influenciando las conductas y reacciones emocionales de los sujetos sin que éstos lo sepan.

Zubieta (Coords.) *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 25-37) Pearson: Prince Hall (2004)

Piaget, J. (1932/1971). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona. Fontanella.

Rubin, Z. & Peplau, A. (1973). Belief in a Just World and Reactions to Another's Lot: A Study of Participants in the National Draft Lottery. *Journal of Social Issue* Vol. 29 (4): 73-93.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (1988/2003) *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. En S. Zizek (Comp.) *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 115-156). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Augoustinos, M. (1999). Ideology, False Consciousness and Psychology. *Theory and Psychology*, 9 (3), 295-312.

Barreiro, A y Castorina, J. A. (2005) *Las creencias en la justicia del mundo: un análisis crítico de la propuesta de Lerner*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Marplatense de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Mar del Plata.

Barreiro, A. y Zubieta, E. (2005) *Justicia Inmanente y Creencias en el Mundo Justo*. Dos procesos complementarios. En *XII Anuario de Investigaciones*. Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, 71-78.

Deconchy, J. P. (1984). *Sistemas de creencias y representaciones ideológicas*. En S. Moscovici *Psicología Social*, II (pp. 439-468). Barcelona: Paidós.

Eagleton, T. (1997) *Ideología*. Barcelona: Paidós.

Lerner, M.J. (1998). The two forms of belief in a just world: Some thoughts on why and how people care about justice. En L. Montada, & M. J. Lerner (Eds.). *Responses to victimizations and belief in a just world* (pp. 247-270). New York: Plenum.

Lerner, M. J. & Simons, C.H. (1966) The observer's reactions to the "innocent victim": Compassion or rejection?, *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 203-210.

Marx, C y Engels, F (1970) *La Ideología Alemana*. Barcelona: Grijalbo.

Mendoza, R. (2004) *Cultura y actitudes a la ética protestante, a la competición y a la creencia en el mundo justo*. En D. Paez; I. Fernández; S. Ubillos y E.

FUNCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN EN LOS TRASTORNOS SEVEROS DEL DESARROLLO

Calzetta, Juan José; Juri, Silvia Nora
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Hospital Infante Juvenil Tobar García

RESUMEN

Este trabajo procura profundizar en ciertos conceptos metapsicológicos empleados para describir la constitución del aparato psíquico en los trastornos severos del desarrollo y sus transformaciones a partir de la adquisición de la escritura, en el marco de la investigación: "ESCRITURA, COMUNICACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN PSÍQUICA EN LOS TRASTORNOS SEVEROS DEL DESARROLLO" (UBACyT P028, programación científica 2004-2007). La finalidad es aportar a la selección de recursos que permitan la comparación y generalización de resultados.

Palabras clave

Comunicación Representación Economía Psíquica

ABSTRACT

FUNCTION OF THE REPRESENTATION IN SEVERE DEVELOPMENTAL DISORDERS

This paper tries to go deep into some metapsychological concepts used to describe the constitution of the psychic apparatus in severe developmental disorders and its transformations starting from the acquisition of writing, as a part of the research: "WRITING, COMMUNICATION AND PSYCHIC STRUCTURATION IN SEVERE DEVELOPMENTAL DISORDERS". The goal is to arrive to the selection of resources for the comparison and generalization of the results.

Key words

Communication Representation Psychic Economy

La investigación (UBACyT) en curso: "Escritura, comunicación y estructuración psíquica en los trastornos severos del desarrollo" propone la integración de diversas líneas teóricas en el abordaje de una temática compleja. Se explora el proceso de adquisición de escritura en niños y jóvenes con Trastornos Severos del Desarrollo que carecen de lenguaje oral, o cuyo lenguaje oral es muy limitado, ecológico o bizarro y que no se comunican por medio de señas o escritura manuscrita espontánea. Para tal fin se implementa una aplicación crítica de la técnica conocida como "Comunicación Facilitada", por medio de la cual se procura, a partir del soporte físico y emocional por parte de un facilitador, que el sujeto logre acceder a la escritura mediante una computadora u otro recurso técnico similar. (Para una descripción detallada de la técnica, ver Calzetta et al, 2005, Calzetta y Orliovsky, 2005 y Orliovsky y Calzetta, 2004). Son los objetivos generales de este proyecto: 1) investigar el lenguaje en los trastornos del desarrollo y su relación con la comunicación, y 2) formular hipótesis acerca de las peculiaridades en la estructuración del aparato psíquico en los sujetos estudiados.

Lo relativo a la estructuración psíquica es, específicamente, un problema metapsicológico, que debe ser afrontado en este caso con metodologías diferentes a lo que es habitual en el enfoque psicoanalítico. Como fue señalado en anteriores trabajos, originados a partir de ese proyecto y del que lo precedió, la cuestión de las cantidades de excitación libres y, correspondientemente, la de los sistemas representacionales que pueden servirles de anclaje, adquieren una importancia capital en la comprensión del funcionamiento del aparato psíquico en el autismo y otras alteraciones severas del desarrollo.

En todos los casos pudo observarse una dificultad inicial común para la elaboración de los incrementos de excitación en el sentido de la cualificación de lo cuantitativo, o, en otras palabras, en la capacidad de procesamiento psíquico. Hemos propuesto que algunas de las conductas típicas en muchos casos de autismo se tornan comprensibles en tanto intentos fallidos de recuperar un nivel adecuado en la cantidad de excitación presente en el psiquismo, dado que estos sujetos experimentarían severas perturbaciones de su economía psíquica a causa de su reducida posibilidad de cualificar los estímulos provenientes tanto del exterior como del interior del organismo, de prever los cambios en función de la comprensión de la realidad (en particular de la complejísima realidad interhumana) y de poner en marcha el apronte adecuado. Los rasgos más propiamente autistas parecen corresponder a un sistema defensivo primitivo cuya finalidad es aminorar el impacto de una masa de estímulos difícilmente procesables. Hemos supuesto, por lo tanto (Calzetta y Orliovsky, op. Cit.), que el aparato psíquico del autista tiende a experimentar formas de desequilibrio comparables a un estado traumático, tal como Freud concibió la cuestión en "Más allá del principio del placer" (Freud, 1920). Se sigue, por lo tanto, la concepción del punto de vista económico que sostienen Freud y varias corrientes del psicoanálisis contemporáneo (Como, por ejemplo, Green, 1995; Valls, 2004; Avenburg, 1998, etc.)

Entre las hipótesis puestas a prueba y ya corroboradas en esta investigación cabe destacar las siguientes, relacionadas con este aspecto de los fenómenos investigados:

- La ausencia de lenguaje (verbal) o su uso empobrecido o ecológico no representa la totalidad de las posibilidades de co-

municación para una serie de casos con trastornos del desarrollo.

- En una importante proporción de los trastornos generalizados del desarrollo se manifiesta una constitución anómala del aparato psíquico a partir de disfunciones de diverso tipo, presentes en proporciones variables para cada caso.
- Con la adquisición y el desarrollo de la escritura se producen modificaciones en la estructura psíquica.

El aparato psíquico puede incrementar su nivel de organización a partir de la inclusión de significantes verbales obtenidos mediante la escritura.

Tales modificaciones en la estructura psíquica se hacen manifiestas a través de cambios en la conducta de los sujetos, visibles tanto en la situación de trabajo como a partir del relato familiar. Esos cambios dan cuenta de un incremento en el nivel de procesamiento psíquico y de la constitución de la instancia yoica (Ver, para una descripción más precisa de los aspectos observables tenidos en cuenta, Calzetta et al., 2005). En los trabajos anteriormente citados hemos apelado al concepto de representación y al punto de vista económico como aproximación explicativa a esas transformaciones. Estas nociones, utilizadas por diferentes autores, representan la mayor parte de las veces la culminación de largas cadenas de pensamiento abstracto y especulativo, cuya relación con los datos recogidos en la experiencia resulta difícil. A los fines de seleccionar y aplicar recursos adecuados para la evaluación de las manifestaciones señaladas, que permitan la comparación y generalización de resultados, se hace necesario profundizar teóricamente en el tema del procesamiento de las cantidades de excitación de modo de precisar con más nitidez el alcance de los términos empleados. Esta presentación intenta aportar en tal sentido.

La cuestión ostenta una larga tradición en Psicoanálisis, si bien tanto el punto de vista económico -uno de los tres requeridos por la metapsicología, tal como fue definida por su creador- como la teoría de las representaciones han padecido, en distintos momentos, fluctuaciones en el interés que despertaron en los autores psicoanalíticos (Ver, al respecto, Green, op. cit.). Las primeras propuestas pueden encontrarse ya en un texto antiguo de Freud, no publicado por su autor -tal vez por su lenguaje excesivamente ligado a la neurología-, que llegó a ser considerado posteriormente como un verdadero plan de investigación que Freud desarrolló a lo largo de las cuatro décadas siguientes (Cf. Pribram y Gill, 1977, y Valls, 2005). En tal "Proyecto de Psicología" (Freud, 1895 [1950]), se alude, en principio, a la complejización creciente de las vías asociativas como el fundamento material del proceso de cualificación de las cantidades de excitación. Esa "cualificación" designa, en realidad, el ascenso de los procesos de origen somático a un nivel psicológico -dada la intención de Freud de conceptualizar una psicología firmemente arraigada en su sustrato biológico-, toda vez que la referencia a la consciencia queda excluida como característica diferencial de lo psíquico. Pero esa complejización sólo puede adquirir sentido en tanto implique ligar cantidades de excitación (somáticas) a representaciones: el producto propiamente psíquico no puede ser sino una representación, que se presentará siempre acompañada por su carga energética. Debe tenerse en cuenta que con el término "representación" se designa, dentro de la teoría psicoanalítica, un concepto complejo, que no puede reducirse a lo que se denomina de igual forma en otras teorías y que, además, experimentó un desarrollo considerable en la misma obra de Freud y de sus continuadores.

En el texto mencionado se considera la forma en que se constituye la huella mnémica de la vivencia de satisfacción primigenia; es decir, lo que en ese momento del desarrollo de la teoría puede ser considerado como representación primordial, que incluye los movimientos de descarga del sujeto que pasan a formar parte del registro de memoria de tal experiencia fundante. Coinciden en esa producción psíquica inicial una infor-

mación acerca de la realidad (la realidad de los estímulos que afectan desde el mundo circundante los órganos de los sentidos) y un proceso de atribución de cualidad específica -que debe remitir necesariamente a la serie placer-displacer- a determinados incrementos y disminuciones en la cantidad de excitación. Ambos pueden considerarse funciones propias de la representación psíquica, que queda de este modo ligando el mundo "exterior" (de las percepciones) con el "interior" (de los estados excitatorios y, por ende, de las experiencias de placer y displacer). De este modo queda claro que el concepto de "representación" excede ampliamente la mera imagen copia del original conservada tal cual ingresó en el archivo mnémico, para dar cuenta del producto complejo de un esfuerzo permanente de interpretación y cualificación de las aferencias, de modo que en la misma idea de la cosa quedan incluidos tanto lo percibido por los órganos de los sentidos, como el registro de los movimientos propios del sujeto (asociados por contigüidad con el resultado obtenido) y la valoración de lo representado en función de su proximidad a las experiencias estructurantes del placer y del displacer.

Este montaje de la representación obliga a tomar en consideración dos aspectos de la cuestión:

1) Por una parte, el tema de la indiscriminación originaria sujeto-objeto, de la imposibilidad inicial de establecer diferencias o límites entre zona erógena y objeto de satisfacción; idea que está en la base del concepto de narcisismo primario absoluto, de aparición muy posterior en el cuerpo de la teoría, y que provocó polémicas aún vigentes. André Green ha hecho de esta noción un aspecto central de su explicación del funcionamiento psíquico en las patologías fronterizas (Green, 1990). Podría ser, también, especialmente útil para comprender modos típicos de funcionamiento psíquico en el autismo (Calzetta, 2003).

2) Y, por otra, a la finalidad de la representación en el funcionamiento psíquico.

Esta queda ligada a las formas iniciales de la pulsión de dominio, que no se dirigen en un tiempo primordial al apoderamiento del objeto -no constituido aún por oposición al Yo y, en cambio, todavía coextenso con éste- sino a la doma de las cantidades de excitación circulantes y, por lo tanto, a la evitación de trauma.

La metapsicología freudiana (Freud, 1915 a y b) considera básicamente dos niveles de representación, que corresponden a otras tantas formas de organización de la memoria. De ellos, el de origen más primitivo es el correspondiente a la "representación de cosa" construida a partir de las huellas mnémicas que conservan el aporte de la sensorialidad, organizado a predominio visual y no accesible por sí mismo a la evocación reflexiva. Dado que el contenido de la consciencia corresponde a lo efectivamente percibido, tales representaciones no podrían hacerse conscientes en principio -o sea, hasta tanto no se organice el siguiente nivel representacional- más que mediante su reactivación alucinatoria, por regresión tópica. Piera Aulagnier (1975) y Andre Green (1995) descomponen este nivel en uno originario (cuyo producto representacional es llamado "pictograma" por un autor y "representante psíquico" por el otro, respectivamente), y otro constituido por las representaciones de cosa propiamente dichas, elementos de la fantasía inconsciente. El "pictograma" es concebido como un derivado directo del vínculo fusional primario, una forma elemental de representación que da cuenta de la continuidad que el infans experimenta entre la experiencia de sí y lo percibido del objeto de satisfacción, de la unidad inseparable entre zona y objeto. Corresponde, en términos de Piera Aulagnier, a la más primitiva "puesta en forma", anterior a cualquier "puesta en escena" (de la fantasía) que pueda concebirse. El "representante psíquico", por su parte, establece, también a modo de forma primigenia de la necesidad global, el nexo entre el empuje de lo somático y el representante representativo (la representación de cosa) que ejerce esa investidura en un nivel ya netamente psi-

quico. Si no se incluye la mediación de experiencias de satisfacción -y por lo tanto el registro del objeto-, tal "representante psíquico" no puede designar más que la percepción global de un estado de tensión (aumento de cantidad de excitación, exigencia de trabajo), en sí mismo indeterminado. Las representaciones de cosa suponen la puesta en relación de respuestas prefiguradas genéticamente en el niño con acciones específicas ejercidas por el auxiliar (objeto) de modo que el registro mnémico de los propios movimientos, que el infans inscribe, se superpone, como se menciona más arriba, con lo percibido del objeto. Se corresponde esto con la señalada indiscriminación inicial entre Yo y objeto.

Sobre el nivel de las representaciones de cosa se apoya, posteriormente, el de la "representación de palabra", preconsciente, ligado asociativamente al anterior y utilizable por el pensamiento reflexivo. En este último caso, el pensamiento verbal equivale a un lenguaje (es decir, acción) interior, percible por tanto e incluido en la consciencia. Este nivel permite la evocación reflexiva y el control secundario de los procesos de pensamiento. Por lo tanto, da cuenta de la instalación de la lógica secundaria, basada en el principio de no contradicción y del tercero excluido.

Los resultados obtenidos en las investigaciones mencionadas muestran en los sujetos estudiados importantes deficiencias en el funcionamiento de cada uno de estos niveles representacionales que, sin embargo, no abarcan por completo a ninguno de ellos. Las representaciones existen de manera fragmentaria y lacunar, lo que perturba radicalmente la posibilidad de procesamiento psíquico. Es frecuente, como fue señalado en las publicaciones realizadas hasta el momento, que se produzca un efecto de sorpresa en familiares y terapeutas de los niños y jóvenes atendidos en cuanto a los conocimientos que estos sujetos efectivamente poseen y que hasta el momento no habían podido ser comunicados. También suele resultar sorprendente su capacidad para aprender y, sobre todo, los cambios que se observan en su conducta a partir del comienzo de la escritura, que interpretamos como consecuencia de modificaciones en el funcionamiento de su aparato psíquico.

Esto pone en primer plano la necesidad de tomar en consideración, tal como se señaló, la función de la representación como interpretación de la realidad, a la cual debe subordinarse su aspecto más propiamente figurativo. Las representaciones de palabra adquiridas a partir de la escritura funcionarían en estos casos como habilitadores de representaciones de cosa antes inaccesibles, permitiendo por lo tanto el establecimiento de nuevos procesos de cualificación.

BIBLIOGRAFÍA

- Avenburg, R. (1998): *"Psicoanálisis: perspectivas teóricas y clínicas"*, Publicar, Buenos Aires.
- Calzetta, J.J. (2003): "Consideraciones sobre el autismo". *Cuestiones de infancia* Nº 7, Buenos Aires.
- Calzetta, J.J. y Orlievsky, G.D. (2005): "Trastornos severos del desarrollo: de la escritura a la representación" *XII Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.
- Calzetta, J.J.; Orlievsky, G.D.; Cerdá, M.R.; Massun de Orlievsky, S.; Juri, S.; Tocco, S.; Sujarchuk, S.; Naiman, F.; Cirrincione, S.; Domínguez, M. y Calzetta, M. (2005): "Escritura, comunicación y estructuración psíquica en los trastornos severos del desarrollo". *Memorias de las XII Jornadas de Investigaciones*, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.
- Castoriadis Aulagnier, P. (1975): *La violencia de la interpretación*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1993.
- Freud, S. (1895 (1950)): "Proyecto de psicología", en *Obras Completas*, vol. I, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1976
- Freud, S. (1915a): "Pulsiones y destinos de pulsión", en *Obras Completas*, vol. XIV, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1976
- Freud, S. (1915b): "Lo inconsciente", en *Obras Completas*, vol. XIV, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1976.
- Freud, S.: (1920) "Más allá del principio del placer", en *Obras Completas*, vol. XVIII, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1976.

LAS RELACIONES DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y EL PENSAMIENTO DE VIGOTSKY. EL PROBLEMA DE LA CULTURA

Castorina, José Antonio; Toscano, Ana Gracia; Lombardo, Enrique; Karabelnicoff, Daniel
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La producción teórica acerca de la naturaleza social de los fenómenos psicológicos nos obliga a vincular las distintas teorías contemporáneas. Tal es el caso de la obra de Vigotsky y Moscovici. Básicamente, ambos autores han sido influidos por la obra de Durkheim, principalmente por la tesis de la socialización de la vida psicológica. Además, ambos cuestionan la mirada dualista de Durkheim sobre la relación entre individuo y sociedad. Sin embargo, la interpretación de la cultura es diferente en cada una de ellas. La teoría de Vigotsky subraya los aspectos instrumentales de la cultura, lo que le permitió fundar una nueva psicología del desarrollo. Sin embargo, la perspectiva asumida ofrece algunas dificultades, vinculadas a la falta de consideración de aspectos normativos y valorativos. El trabajo presenta la tesis de que la noción de "representación" podría contribuir a introducir mayor complejidad en la concepción vigotskyana de cultura.

Palabras clave

Representaciones sociales Vigotsky Cultura

ABSTRACT

THE RELATIONS BETWEEN THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS AND VIGOTSKY'S THOUGHT. THE PROBLEM OF THE CULTURE

The theoretical production about social nature of psychological phenomena forces us to tie different contemporary theories. That is the case of Vigotsky's and Moscovici's works. Basically, both authors have been influenced by Durkheim's work, mainly by the thesis about the socialization of psychological life. In addition, both authors question Durkheim's split between individual and society. Nevertheless, each author has different interpretation of culture. The Vigotsky's theory emphasizes the instrumental aspect of culture. This allowed him to found a new developmental psychology. However, the assumed perspective offer some difficulties associated with the lack of consideration of normative and appreciative aspects. These work presents the thesis that the notion of "representation" could contribute to introduce complexity in the vigotskyan conception of culture

Key words

Social representation Vigotsky Culture

INTRODUCCIÓN

Según Moscovici, las ideas de Vigotsky ampliaron el núcleo del pensamiento moderno de Durkheim y Levi-Bruhl, lo que hizo posible la formulación de su teoría sobre las representaciones sociales (Moscovici, 2003). Esta referencia del autor nos propuso indagar la influencia del pensamiento del sociólogo francés en la obra de Lev Vigotsky.

El concepto de representaciones colectivas (RC) de Durkheim influyó en la perspectiva social adoptada por Vigotsky respecto de los procesos psíquicos superiores. Sin embargo, el empleo explícito de las RC parece haberse bloqueado, por algunos rasgos que la propia teoría había adoptado, en la interpretación de Vigotsky. Por un lado, el carácter idealista de la teoría de la RC, en tanto no guarda relaciones con las estructuras

socio-económicas. Por el otro, porque las tesis dualistas afirmadas por Durkheim no permitían resolver lo que Vigotsky consideraba el problema central de la psicología: la individuación. Se puede, por lo tanto, hablar de cierta presencia de las RC en la conformación de la escuela socio histórica, pero a la vez su ausencia en sentido teórico -tal como fue elaborado en la interpretación de Durkheim- en la conformación de la escuela socio histórica.

Por otra parte, el pensamiento vigotskyano y la teoría de las representaciones sociales (RS) han formado parte central de las discusiones en la psicología contemporánea, en lo referido a las vinculaciones históricas entre los individuos y la cultura. Es decir, tanto el concepto de representación social como el de proceso psicológico superior se constituyen en relación a la cultura, lo que supone un tipo de conexión que queremos elucidar en este trabajo.

LA CULTURA EN LA PERSPECTIVA DE VIGOTSKY

En la obra de Vigotsky, el concepto de cultura está directamente vinculado con los signos, considerados por él como instrumentos de transformación de la vida psicológica, que han dado lugar a los fenómenos psicológicos superiores. Sin embargo, como sostiene Van der Veer, el término "cultura" es utilizado como equivalente a los "significados de las palabras que existen en una cultura, más que a sus prácticas" [las prácticas culturales] (Van der Veer, R. 1996, pág. 260).

Este enfoque tiene el mérito para la psicología de permitir la explicación del proceso por el cual los individuos dominan los aspectos lingüísticamente mediados de su herencia cultural y el modo en que los resignifican. Sin embargo dicha perspectiva, tiene algunas limitaciones. Sobre todo, se tiene la impresión, al leer sus textos, que los significados sociales compartidos, grupal o institucionalmente, no son relevantes para su interpretación de la cultura ni en la constitución de la subjetividad.

Es decir, en su teoría del desarrollo, Vigotsky se concentra especialmente en los signos y en la manera en que estos medianizan los eventos, más que sobre el significado que los eventos adquieren como tales en la vida social (Van der Veer, *op cit*). Lo que interesa es cómo los eventos son conceptualizados a través del lenguaje o de instrumentos simbólicos más que el tipo de significados que adquieren en la vida social propiamente dicha.

A este respecto, diversos autores (Wertsch, 1993; Duveen, 1997) han puesto de manifiesto que dicha caracterización de la cultura, si bien ha sido crucial para reorientar el pensamiento psicológico, resulta demasiado simple. Por ejemplo, Wertsch cuestiona la débil relación existente en el análisis vigotskyano con aspectos históricos, culturales e institucionales, es decir, con aspectos que permitieran "situar" los sistemas de signos en sus contextos de uso.

En términos generales, la cultura es para Vigotsky un conjunto de signos embebidos en prácticas sociales, pero no se problematiza su diversidad. La vida social se construye sin diferencias de valores, de poder y de conflicto que estructuren los fenómenos sociales. De este modo, la simplicidad y homogeneidad son las notas más destacadas de su versión de la cultura. La subjetividad infantil se constituye, en esta perspectiva, por la internalización de instrumentos culturales, que parecen no estar marcados por creencias del colectivo del que participa.

La referencia a creencias y valores sociales como parte de la cultura eran elementos centrales de las teorizaciones de Durkheim. ¿Por qué no fueron considerados por Vigotsky?. Su falta de consideración puede explicarse, en parte, por las debilidades que la teoría de las RC presentaba para Vigotsky y el pensamiento marxista de su época. Tal como fue leído por el marxismo ortodoxo, Durkheim básicamente, no incluía la influencia del sistema económico social y las formas reales de la actividad social en la conformación de las relaciones entre la conciencia colectiva e individual. "La formación de la conciencia individual, depende para la escuela sociológica francesa, de una interacción de las nociones colectivas o la conciencia social con la conciencia individual, ignorando las formas histórico-sociales de la práctica social del hombre" (Luria, 1980, p. 17). Esta crítica se inscribe en la clásica discusión del marxismo ruso con el idealismo filosófico, al que pertenecería el sociólogo francés. Es probable que esta sea una de las razones por las cuáles tales representaciones hayan quedado fuera del interés de Vigotsky. Como así también la incapacidad de la perspectiva de Durkheim, para dar cuenta de la individuación, el problema central del psicólogo. Anclado en una perspectiva claramente dualista, el desarrollo de Durkheim opta por ponderar los efectos sociales que definen las formas de la conciencia individual, sin abordar profundamente las interacciones que colaboran en la construcción de valores y representaciones colectivas.

LA CULTURA EN LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y LAS IDEAS VIGOTSKYANAS

El proceso de internalización, en el modelo vigotskiano, se establece a través de una dinámica de relaciones interpersonales presentadas en términos principalmente diádicos (entre quien sabe más y quien sabe menos). El ejemplo más representativo de este modelo es la Zona de Desarrollo Próximo, en donde un novicio adquiere conocimiento cultural a través de la participación social bajo la guía de un experto.

En cambio, la teoría de las RS no limita las interacciones sociales a las relaciones diádicas. Las identidades sociales son producto de un conjunto de prácticas sociales. Por ejemplo, el niño se encuentra con ciertas RS mientras participa de dichas prácticas. El ingreso a la vida escolar implica justamente el contacto con las RS, como las de género (Lloyd y Duveen, 2003). A veces, estas representaciones se presentan en relaciones diádicas, pero en otros casos emergen en interacciones sociales más amplias. Así, género rodea al pensamiento del niño a través de una variedad de mediaciones semióticas. Los propios juguetes de los niños llevan las marcas de género, los roles sociales vinculados a comics, imágenes de libros, y programas de televisión también se encuentran marcados por género.

En la teoría del desarrollo social de los niños, tal como fue formulada por Moscovici, ciertas RS actuarían en el pasaje desde lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo y darían como resultado ciertas diferencias individuales. Mientras que en el modelo vigotskiano, la cultura queda reducida a signos como instrumentos cognitivos, dejando sin considerar el sentido en el cual los signos también expresan los valores de un grupo social.

Ahora bien, lo dicho no supone una crítica estricta al concepto de cultura que Vigotsky utilizó, ya que hay que situar su interpretación en los términos de la problemática que ordenó su producción intelectual. Y tal problemática tuvo que ver con la elaboración de una psicología general, para lo cuál la noción de "herramienta", o "significado de la palabra" tuvo una gran fertilidad teórica y empírica. En otras palabras, para reconstruir la formación de los procesos psíquicos superiores, como la adquisición del lenguaje o los conceptos científicos, su versión de la cultura fue suficiente.

Sin embargo, es probable que su interés, también relevante, en la contingencia del desarrollo, estrechamente vinculado a la diversidad de los contextos en que se tramita dicha formación, hubiera requerido de una versión más rica de cultura. Es decir, habría ganado en poder explicativo si el concepto de cultura hubiera tomado un cariz más complejo y heterogéneo, incor-

porando los sentidos que provienen de las experiencias sociales. Por supuesto la teoría de las RS, por su lado, exhibe otro tipo de dificultades en el análisis de la cultura, pero su análisis excede el propósito del trabajo.

Con todo, se pueden subrayar los diferentes modos en que el programa vigotskiano y el de las RS dan una interpretación de la cultura, para comprender la especificidad de cada uno. Así, los modelos socioculturales se orientan a la constitución de un niño convertido en un pensador progresivamente independiente o en un individuo que se autonomiza por el uso de las herramientas culturales. Es como si el niño se liberara - en términos relativos- de las restricciones de su entorno simbólico por el dominio de herramientas.

Por el lado de la teoría de las RS, se presta atención al proceso contrario, la manera en que en que el conocimiento socialmente compartido restringe al sujeto en las formas de pensamiento existentes. Esto es, sujeta a los individuos a las creencias compartidas, alentando la circulación de representaciones relativamente estabilizadas y que se mantienen socialmente implícitas. Es decir, sin favorecer su toma de conciencia, ya que su eficacia depende justamente de su imposición (Marcová 1996, pág. 170).

CONCLUSIONES

Sin duda, tanto Vigotsky como Moscovici compartían el rechazo a las tesis dualistas de Durkheim y coincidieron en presentar una posición dialéctica entre individuo y sociedad. Esta convergencia constituye la base de la compatibilidad de los enfoques de la escuela socio histórica y la teoría de las RS. Sin embargo, las RC han dejado marcas propias en la constitución de ambos programas de investigación, y cuyos rasgos hemos tratado de elucidar.

Por otra parte, la concepción de cultura y su rol en la constitución de la subjetividad presenta diferencias: mientras en el caso de Vigotsky se trata del logro de modos contextuales de adquirir autonomía individual en el dominio de las herramientas culturales, en el caso de la teoría de las RS, la subjetividad queda prisionera de las creencias sociales que la constituyen. Quizás la conclusión más importante a la que arribamos es que la categoría de cultura, RS y función psíquica superior adquieren nueva luz cuándo se las examina en el decurso histórico de las relaciones entre los programas de investigación. El examen de los problemas planteados ha aclarado algunos aspectos del pensamiento de Vigotsky y quizás pueda ayudar a situar más precisamente a las RS respecto de la psicología socio-cultural.

Reflexiones como las anteriores pueden contribuir a elucidar los interrogantes y las dificultades planteadas por la distancia histórica que separa a ambos programas. Quizás se modifique la impresión de extrañeza teórica que un primer intento de aproximación parece entre las categorías de cultura o representaciones, presentes y a la vez, ausentes, en cada programa.

BIBLIOGRAFÍA

- Duveen, G (1997). Psychological development as a social process. En L. Smith, J. Dockrell y P. Tomlison (Eds) *Piaget, Vigotsky and beyond*. London and New York: Routledge.
- Lloyd, B. & Duveen, G. (2003). Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. En Castorina, J.A. (Comp.) *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Luria, A. R. (1980). *Los procesos cognitivos*. Barcelona: Fontanella.
- Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En D. Páez y A. Blanco (Eds.) *La Teoría Sociocultural y la Psicología Social actual*. Madrid: Aprendizaje
- Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En Castorina, J.A. *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Van der Veer (1996). Concept of Culture in Vygotsky Thinking. En *Culture & Psychology*. Vol. 2, 247-267.
- Wertsch J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

¿CÓMO ESTUDIAR LAS REPRESENTACIONES EMOCIONALES EN LA INFANCIA? EL ABORDAJE CUALITATIVO COMO HERRAMIENTA INTERPRETATIVA

Celia, Paladino; Gorostiaga, Damián; Barrio, María Alejandra; Chaintiou, Marcela; Camacho, Silvia; Paladino, Silvana
Universidad Nacional de La Plata. F.H.C.E. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo, que forma parte de una investigación más amplia sobre representaciones infantiles acerca de las emociones en la interacción social en la edad escolar, específicamente en situaciones conflictivas entre iguales, consiste en justificar el uso del paradigma cualitativo de corte interpretativo en investigaciones exploratorias en psicología del desarrollo como la que nosotros estamos llevando a cabo. Enfatizamos la importancia de posicionarse desde el punto de vista de los participantes infantiles seleccionados para su estudio con referencia a las formas concretas de percibir y abordar la realidad. Comenzamos el artículo definiendo las características principales de la metodología cualitativa para luego revisar parte de la literatura sobre el estudio de las emociones desde el paradigma de las representaciones sociales y las reflexiones teóricas sobre el tema para cerrar respondiendo al interrogante de investigación que nos planteamos

Palabras clave

Emociones Representaciones Métodos cualitativos

ABSTRACT

HOW TO APPROACH CHILDREN'S EMOTIONAL REPRESENTATIONS?

The purpose of this paper, as part of an extent research about children's representation of emotions in schooling peers conflict circumstances, is to extol qualitative paradigm in order to explore emotional representations in developmental psychology as we carry out. We highlight the qualitative approach that is able to take place from the selected participants owns perspectives. First of all we identify the most important qualitative methodological features, afterwards we review preliminary literature on social representations paradigm and related theoretical questions. Finally, to bring to an end, we will answer our methodological enquiry.

Key words

Emotions Representations Qualitative methods

1-INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo, que forma parte de una investigación más amplia acerca de las representaciones infantiles sobre las emociones en situaciones conflictivas entre iguales en la interacción escolar, consiste en justificar el abordaje cualitativo como herramienta interpretativa en investigaciones exploratorias en psicología del desarrollo. Enfatizamos la importancia de posicionarse desde el punto de vista de los participantes infantiles seleccionados para su estudio con referencia a las formas concretas de percibir y abordar la comprensión de la propia emocionalidad. Ello nos lleva a compartir posiciones que caracterizan dicha realidad como diversa, cambiante, polifónica y cuyas explicaciones son un producto social y humano. Es decir, que en el terreno epistemológico adherimos a una concepción global, fenomenológica, inductivista, subjetiva y orientada al proceso. Comenzamos el artículo definiendo las

características del abordaje cualitativo para luego revisar parte de la literatura sobre el estudio de las emociones desde el paradigma de las representaciones sociales y las reflexiones teóricas sobre el tema para cerrar con la respuesta a nuestro interrogante metodológico para la comprensión de las representaciones de los niños y niñas sobre las emociones que suscitan algunas situaciones conflictivas comunes a la cotidianidad de la interacción escolar.

2- LA NATURALEZA DE LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

En palabras de Lincoln y Denzin (1994) podemos decir que: *La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas. El investigador cualitativo se somete a una doble tensión simultáneamente. Por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas, postpositivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis (p. 576).*

Desde el nivel ontológico se la define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma. Desde el plano epistemológico por lo general, la investigación cualitativa asume una vía inductiva. Parte de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior. En un plano metodológico se sitúan las cuestiones, referidas a las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad. Desde este nivel los diseños de investigación seguidos en la investigación cualitativa tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar las distintas concepciones y perspectivas de los participantes. Desde un nivel técnico este abordaje, interesado por las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información, se caracteriza por la utilización de instrumentos que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación (Anguera. 1995). Por último, desde el nivel de contenido, el paradigma cualitativo cruza todas las disciplinas de tal forma que se desarrolla y aplica en distintos campos de las ciencias sociales (Hayes, 1997; Banister, 1994; Burman, 1997; Silverman, 2001; Ruiz e Ispizua 1989; Wainwright 1997; Willig, 2001). Con respecto a la confiabilidad de los resultados cualitativos se respalda, según Ruiz e Ispizua (1989) y también Ward-Schofield (1993), en criterios como la credibilidad y la transferibilidad (validez interna-externa), con respecto al valor de verdad y aplicabilidad de sus resultados. La credibilidad se logra por la observación intensiva y la triangulación; y la transferibilidad por un muestreo intensivo (teórico-intencional) y por la des-

cripción espesa. La confirmabilidad en la investigación cualitativa depende de un investigador externo que la audite y de la negociación de los resultados como parte de la necesaria interdependencia entre investigador e investigado.

3- LAS EMOCIONES Y EL PARADIGMA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Son varios los autores que consideran que las emociones juegan un papel mediador en la construcción de las representaciones sociales, que la emocionalidad matiza y es *matizada* por las representaciones del mundo que tenemos, así como por el mecanismo mismo de selección y de construcción de la representación de los objetos. Numerosos estudios (Banchs, 1997; Galano, 1995; Holzkamp-Osterkamp, 1991; Lane, 1995; Spink, 1993) confirman la tesis de que las representaciones sociales se construyen en el proceso de interacción social, que se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales. Ejercen un rol determinante en la selección de informaciones y del posicionamiento a favor o en contra tanto frente aquello que se considera un objeto de representación como en la construcción de ese objeto mediante un discurso que le confiere realidad objetiva (objetivación) y lo ancla en una red de significados (anclaje). Se infiere de lo anterior que las emociones, las representaciones y las acciones componen un conjunto que no se puede separar, ni entre ellos mismos ni de las circunstancias del contexto global ni del contexto histórico particular - el trasfondo cultural- en el cual se producen. Por ello proponen abordarlas como una espiralidad cruzada, como un conjunto borroso a la manera que propone la teoría del caos (Banchs et al., 2000). En un minucioso análisis del estado del arte sobre las emociones y el paradigma de las representaciones sociales la autora venezolana Banchs (1997) sostiene que a pesar de reconocer el hecho de que las personas afrontamos las interacciones de la vida cotidiana expresándonos a través de emociones o bien defendiéndonos de ellas el papel de las mismas en la construcción de las representaciones sociales aún no ha sido definido ni estudiado lo suficiente. No es que la teoría ignore o niegue la importancia de las emociones sino que se trata de estipular los abordajes teóricos y metodológicos que den cuenta de la complejidad del proceso. Si bien utilizan mayoritariamente aproximaciones cualitativas existen controversias en el uso de las técnicas de recolección y análisis de datos tales como: entrevistas en profundidad, cuestionarios, resolución de problemas hipotéticos o reales, relatos, historias, gráficos, escalas, análisis del discurso, etc. (Di Giacomo, 1981, 1987; Spink, 1993; Flick, 1992; Sotirakopoulou y Breakwell, 1993; de Rosa, 1993; Potter y Billig, 1992; Almeida y del Barrio, 1999; Olweus, 1977, 1993; Banchs, 2000). Destaca al respecto tres fuentes de información: a-La obra compilada por Echebarría y Paez (1989) sobre *Emociones y Perspectivas psicosociales*; b- El texto compilado por Lane y Sawaia (1995) en el que se plantea la necesidad de incluir las emociones como categoría de análisis de la psicología social; c- La producción de Ute Holzkamp-Osterkam referida a la interrelación entre emoción- cognición-potencial de acción. La primera contiene trabajos que se centran en estudiar cómo los individuos procesan la información sobre los afectos, o cómo la afectividad influye en los procesos cognitivos (Paez, Echebarría y Villarreal, 1989). Para algunos de ellos, que utilizan modelos de procesamiento de la información, las reacciones afectivas se co-ensamblan con los sistemas cognitivos y amplifican su acción. Para otros las emociones estarían asociadas a esquemas cognitivos o serían ellas mismas esquemas cognitivos. La segunda fuente proviene de la denominada "Escuela de Sao Paulo", en la cual Lane y Spink aportan una reflexión crítica de la psicología social hegemónica. Desarrollaron un enfoque materialista-histórico orientado hacia la Investigación-Acción-Participativa, asumiendo la estrecha vinculación de su enfoque con la tradición hermenéutica y con los presupuestos epistemológicos constructivistas.

La tercera línea se centra en un nexo más comprehensivo entre cognición-emocionalidad y acción y destaca que la representación emocional de las condiciones ambientales subyace a toda actividad en la vida constituyendo la base y el primer paso de todo proceso cognitivo, del pensar y actuar.

La mayoría de estos estudios sobre emociones en la infancia se han centrado en la comprensión de las emociones primarias: felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, etc. (Borke, 1971; Harris, 1992). Sin embargo, se ha prestado una más escasa atención a un tipo de emociones cuya aparición tiene mucho que ver con el carácter social y grupal del ser humano: las emociones secundarias (Fredrickson, 1998; Güell y Muñoz, 2000; Salovey et al., 2000; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Villanueva Badenes, Clemente Estevan y Adrián Serrano 1997; Bennet y Matthews, 2000). Flavell y Miller (1998) afirman que la comprensión de las emociones resulta fundamental ya que promueve las relaciones positivas con los demás y el logro de adecuados intercambios interpersonales.

4 - RESPONDIENDO A NUESTRO INTERROGANTE DE INVESTIGACIÓN

Los niños y las niñas son participantes activos en la comunicación con los demás dentro de su contexto social, ya que a través de la comunicación e interacción con otros iguales y con adultos recibe y ejerce influencia social que contribuye a la construcción de conceptos compartidos dentro del grupo social de pertenencia (Moscovici, 1984). Los mismos se ven confrontados con las instituciones y las prácticas sociales que les presentan problemas para resolver pero también les presenta soluciones y argumentos para las soluciones (Billig, 1987; Emler, Ohana y Dickinson, 1995). Desde edades muy tempranas adquieren una importante experiencia sobre las reacciones que desencadenan sus actos en las demás personas que dan lugar a construcciones representacionales sobre las mismas. Es en la escuela donde sostienen todos los días discusiones espontáneas en las que "ajustan cuentas", pelean, cuestionan, se apoderan de sus pertenencias, se burlan y critican a sus compañeros que les suscitan distintas emociones. Estamos convencidos que este tipo de conflictos contribuyen con el desarrollo psicológico y representan una importante forma de interacción social, son parte de la vida en comunidad, que aportan nuevas experiencias de aprendizaje tanto de orden emocional como intelectual y socio-moral (Shantz y Hobart, 1989; Opatow, 1991; Rende y Killen, 1992; Killen y Turiel, 1991). Debido a que los conflictos interpersonales van siempre acompañados de sentimientos, que constituyen en muchas ocasiones la causa misma de los conflictos (ofensas, insultos, rechazo, enojo, tristeza, miedo, etc.) nuestro interrogante metodológico consiste en cómo acceder a la subjetividad del participante infantil para registrar desde su propia perspectiva las representaciones emocionales que le provocan algunas situaciones que se reiteran en el intercambio entre pares. Para responder a dicho interrogante y considerando la diversidad entre los miembros de la clase como una riqueza del colectivo, optamos por un diseño exploratorio de tipo cualitativo cuya lógica siguió un proceso que partió de las experiencias vividas por los niños y las niñas en situaciones diseñadas especialmente para la investigación con la finalidad de comprenderlos dentro del marco de referencia de ellos mismos. Dado que nuestro esquema cognitivo de trabajo es fundamentalmente la inducción, somos conscientes que el entrevistador es el principal instrumento de medida y el responsable de la producción de sentido cuando desde su propio enfoque analiza el discurso desde la perspectiva del niño y de la niña (que es la materia prima de esta exploración). Nos comprometemos también reconocernos como sujetos durante el recorrido del proceso y a aceptar que el trabajo de investigación se encuentra determinado por nuestra historia y por la carga de subjetividad que nos conforma, no sólo por intereses puramente académicos o profesionales. En el trabajo de campo, por ejemplo, lo que vemos, lo que escu-

chamos, en contraste con aquello que nos pasa desapercibido, se encuentra mediado por nuestra historia y por los conocimientos teóricos que nos preceden así como por los que nos acompañan en ese momento (Romo Beltrán, 1999). Privilegiamos el enfoque cualitativo porque nos permite centrarnos en los referentes históricos y biográficos de la experiencia humana, descubrir su significado y comprender las acciones tal como ocurren en el contexto. En este caso conocer las formas cualitativamente diferentes con las que los sujetos, niños y niñas, se representan las emociones en las situaciones conflictivas entre sí a los fines de establecer categorías conceptuales. Consideramos que en nuestro trabajo exploratorio la entrevista semiestructurada es la herramienta más adecuada para explorar cómo piensa un sujeto en un dominio particular (Castorina et al. 1989; Honey, 1987; Piaget, 1926; Turiel 1983; Lyons, 1992; Vinh-Bang, 1966). Nos permite incorporar distintos materiales tales como: historias, situaciones a resolver y dibujos. A partir de la tesis de que la experiencia vivida es esencialmente un proceso interpretativo y que los seres hablantes construyen un mundo imaginario y simbólico procuramos alcanzar una cierta calidad de información sobre el objeto de estudio seleccionado el modo más adecuado de examinarlo. Puesto que el discurso no es la transposición transparente de opiniones, actitudes, representaciones que existen de manera acabada antes de conformarse en lenguaje y, en tanto que entendemos que el discurso es un momento en el proceso de elaboración de todo lo que ello significa de contradicciones, incoherencias, frases inconclusas, que es la palabra en acto al decir de Bardin (1983, en Quivy y Van Campenhoudt, 1989), consideramos que la entrevista semiestructurada de tipo clínica es el instrumento de recolección de datos más adecuado para captar el objeto de estudio que nos planteamos. Se trata de un diseño flexible que nos permite comprender la realidad y el entorno donde se produce. La realización de este tipo de entrevista supone la consideración de ciertos criterios acerca del acceso a los sujetos, el lugar que se le asigna a sus discursos en relación con sus acciones y representaciones y también sobre el modo en que se abordan los mismos. En esta situación, el niño es colocado frente a la necesidad de organizar discursivamente su experiencia en una situación donde la reflexión fue el registro previo pero no el diálogo mismo, donde el entrevistado se muestra sin reflexionar, pegado a su propio decir. Por consiguiente, en el diálogo de la entrevista están presentes sus esquemas interpretativos y si el registro de la cotidianidad y los sucesos se hallan vinculado a un hacer reflexivo. Dado que la realidad, la verdad, no sólo se descubre, sino que se construye, que es considerada como un "producto de prácticas discursivas complicadas" (Schwandt, 1994, en Valles, 1997), la meta estaría centrada en la reconstrucción de los puntos de vista de los sujetos implicados en el estudio, buscando una interpretación documentada adecuadamente aunque, necesariamente, expuesta a revisiones ulteriores.

BIBLIOGRAFÍA

- Abe, J. A. e Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523-549.
- Astington, J. W. (1996). What is theoretical about the child's theory of mind? A Vygotskian view of its development. En P. Carruthers y P. K. Smith (Eds.), *Theories of theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Banchs, M.A., (1996). El papel de la emoción en la construcción de las representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica. *Papers on social representations* 5(2) 113-125.
- Banchs, M.A., (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones sociales. *Papers on social representations* 9(3) 1-15
- Bennet, M., Yuill, N. Banerjee, R. y Thomson, S. (1998). Children's understanding of extended identity. *Developmental Psychology*, 34, 322-331.
- Bennet, M. y Matthews, L. (2000). The role of second-order belief-understanding and social context in children's self-attribution of social emotions. *Social*

Development, 9, 1, 126-130.

Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-269.

Castorina, J. (2003) (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa.

Fischer, A.H., Rodríguez Mosquera, P.M., van Vianen, A.E.M., & Manstead, A.S.R. (2004). Gender and culture differences in emotion. *Emotion*, 4, 87-94.

Fischer, A.H., Manstead, A.S.R., & Zaalberg R. (2003). *Social influences on the emotion process*. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 14, pp. 171-201). Hove: Psychology Press.

Gómez, J. C. y Núñez, M. (1998). La mente social y la mente física: Desarrollo y dominios de conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 84, 5-32.

Harris, P. L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.

Ibáñez García, T. (1989). *La Psicología Social como dispositivo deconstruccionistas*. Barcelona, Sendai.

Jakobs, E., Manstead, A. S. R., & Fischer, A. H. (2001). Social context effects on facial activity in a negative emotional setting. *Emotion*, 1, 51-69.

Frijda, N. H., Manstead, A. S. R., & Bem, S. (Eds.) (2000). *Emotions and Beliefs: How Feelings Influence Thoughts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levorato, M. C. y Donati, V. (1999). Conceptual and lexical knowledge of shame in Italian children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 873-897.

Manstead, A. S. R., Frijda, N. H., & Fischer, A. H. (Eds.) (2004). *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. New York: Cambridge University Press.

Manstead, A. S. R., & Fischer, A. H. (2001). Social appraisal: The social world as object of and influence on appraisal processes. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Research, Application* (pp. 221-232). New York: Oxford University Press.

Nienhuis, A. E., Manstead, A. S. R., & Spears, R. (2001). Multiple motives and persuasive communication: Creative elaboration as a result of impression motivation and accuracy motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 118-132.

Olthof, T., Schouten, A., Kuiper, H., Stegge, H. y Jennekens-Schinkel, A. (2000). Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 51-64.

Parrot, W. G. y Smith, S. F. (1991). Embarrassment: Actual vs. typical cases, > prototypical representation. En A. S. Manstead (ed.), *Emotion in social life* (pp. 467-487). UK: LEA.

Perner, J., Leekam, S., y Wimmer, H. (1987). Three-year-old's difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.

REME, Revista electrónica de Emoción y Motivación. España.

Rodríguez Mosquera, P. M., Manstead, A. S. R., & Fischer, A. H. (2002). The role of honor concerns in emotional reactions to offenses. *Cognition and Emotion*, 16, 143-163.

Rivière, A., Sarrià, E., y Núñez, M. (1994) El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 47-78). Madrid: Síntesis.

Sutton, J., Reeves, M. y Keogh, E. (2000). Disruptive behaviour, avoidance and responsibility and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 1-11.

Timmers, M., Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2003). Ability versus vulnerability: Beliefs about men's and women's emotional behavior. *Cognition and Emotion*, 17, 41-63.

Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representations and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

"ASÍ ESTA MEJOR": UN CASO ILUSTRATIVO DE LOS CAMBIOS CONDUCTUALES A PARTIR DE LA ESCRITURA

Cerdá, María Rosa; Naiman, Fabiana; Gechuvind, Haydée
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo forma parte de la investigación "ESCRITURA, COMUNICACIÓN Y ESTRUCTURACION PSÍQUICA EN LOS TRASTORNOS SEVEROS DEL DESARROLLO", (UBACyT P028, programación científica 2004-2007), basado en el estudio del lenguaje como consecuencia de la escritura en trastornos generalizados del desarrollo. Se presenta un caso que ilustra sobre los cambios de conducta producidos con posterioridad al lenguaje, desarrollado a partir de la escritura. Se realizó una aplicación crítica de la técnica conocida como "Comunicación Facilitada" instrumentada por medio de la computadora y un facilitador, cuyos fundamentos ya fueron descritos en el trabajo "Efectos de la Escritura en los Trastornos Severos del Desarrollo" en el XI Anuario de Investigaciones, año 2003. Facultad de Psicología. UBA.

Palabras clave

Escritura Lenguaje Comunicación Conducta

ABSTRACT

THIS WAY IS BETTER: AN ILLUSTRATIVE CASE OF THE CONDUCT CHANGE SINCE THE WRITING

This paper is part of the research: "WRITING, COMMUNICATION AND PSYCHIC STRUCTURATION IN DEVELOPMENTAL SEVERE DISORDERS". It is illustrated with one case in which modifications in the conduct after the acquisition of the language from the writing were produced. Such acquisition was achieved using a critical application of the technique known as "Facilitated Communication", effected by a facilitator person and using a computer, as has been described in the work "Effects of the Writing in the Developmental Severe Disorders", XI Yearbook of Investigations, 2003. Facultad de Psicología. U.B.A.

Key words

Writing Language Communication Conduct

PRESENTACIÓN DE UN CASO CLÍNICO: CASO F

F. llegó a la consulta a la edad de 5 años, con un diagnóstico según DSM IV F84.9 de "Trastorno generalizado del desarrollo, no específico" y un informe psicopedagógico con diagnóstico de: "alteración del lenguaje en niveles expresivo y comprensivo" y "retraso madurativo".

Fue derivado de Neurología con EEG normal. Caminó a los 11 meses, fue desde bebé muy inquieto y dormía pocas horas. Concurrió a sala de 3 de un jardín normal durante dos años. Allí deambulaba permanentemente por la sala y no miraba a los ojos ni entendía las consignas. Sus juguetes preferidos eran Batman, Rambo y el Delfín. En el consultorio corría y tocaba sistemáticamente todos los objetos varias veces, especialmente las llaves de luz y las puertas. Mientras, emitía sonidos ininteligibles y aleteaba con los brazos. Ante algún objeto de su interés saltaba interminablemente. Después de un tiempo de trabajo con algunos juguetes que el niño sacaba y guardaba en forma repetitiva, explorando los bordes y puntas y acercándolos a sus ojos, se produjo el primer contacto con el facilitador: se le pasó una hoja y un lápiz por debajo de la puerta produciéndose un primer intercambio de rayas. Otro día fingió llorar y mirando a los ojos del facilitador dijo: "be-be" y luego "ma-má". Fueron las primeras sílabas que se entendieron claramente. El juego de este chico era de tipo motor, reiterativo y carente de simbolismo. Ante nuevas propuestas F se oponía y únicamente se tranquilizaba cuando regresaba a la repetición motora conocida. El oposicionismo parecía imponerse. Por ejemplo no podía cambiar de vereda, encendía las luces en cualquier lugar, se negaba a salir de la casa, a vestirse, etc. A los seis años, las pocas palabras que decía se tornaron más claras y comenzó a utilizar el Imperativo: "ríete, toma esto, mi mamá es mía, qué hora es (tocando el reloj del facilitador), vamos". Siempre utilizó el "tu" y un lenguaje semejante al que se emplea para el doblaje de películas de dibujos animados. Conocía la PC y jugaba en su casa con un programa de sumas y restas, sin arribar a resultados matemáticos. Solamente se mostraba interesado en hacer "correr" al personaje. Se comenzó con la "Rehabilitación Comunicacional" que es un programa consistente en impulsar el desarrollo de la escritura por medio de la PC y con la función de un facilitador, quien establece un vínculo con los niños. Muchos de ellos necesitan de soporte físico, pero en F no fue necesario debido a que contó siempre con una adecuada motricidad. Se inició el copiado de las vocales, que parecía no conocer, y luego las letras de su nombre. Al cabo de un tiempo resultó sorprendente que escribiera los números por sí solo, del 1 al 100, tanto en orden ascendente como descendente, negándose a salir de esa temática. Al igual que cuando saltaba frente al muñeco de Batman, tampoco podía detener la escritura de números. Suponemos que F no podía inhibir la actividad porque la descarga era indiscriminada y libre de ligadura representacional, con signos visibles de angustia. Se continuó con el copiado de palabras seleccionadas por el niño, como: CHOCO - KRISIPIS 10 - LE-CHE - PATITAS - UIENISSIMA 18 - CAFÉ - GOOD MARK - CAFÉ -

El número de palabras se fue ampliando mientras paralelamente comenzó a permanecer sentado durante más tiempo. En esos momentos se mostraba sereno y sin los movimientos de aleteo. Comenzó a pasar los juguetes de una mano a otra, tomándolos de a pares, en especial autos y caballos. Apareció

la sonrisa en el momento de encontrarnos. La madre comentó que lloraba con lágrimas, cuestión inusual hasta ese momento. Fue abandonando su preferencia por saltar frente a Batman y al mismo tiempo fue incluyendo cada vez más al facilitador en un juego de ofrecer y quitar juguetes. Cuando ganaba sonreía. Comenzó a mostrar sus estados de ánimo ya sea sonriendo o enojándose. Sabemos que las emociones constituyen las partes visibles del afecto y son parte de lo que el sujeto muestra al otro. Se trata de signos y mensajes de fuente somática que ordenan y organizan el tiempo del niño, durante el cual la familia y en especial la madre procuran asegurar el "bienestar" de ese cuerpo. A continuación pudo escribir por sí solo algunas palabras, requiriendo de un deletreo por parte del facilitador. Las listas se repitieron durante algunos meses. La familia nos informó que F comenzó a leer carteles por la calle. Fue hablando cada vez más. Cabe destacar que empezó a responder cuando se lo interrogaba y cambió el juego con juguetes por los rompecabezas con letras. Pasó de cierta pasividad lindante con la indiferencia a la búsqueda activa de carteles y propagandas en la calle. Luego continuó escribiendo listas de nombres de sus personajes favoritos: BATMAN - ROBIN - PLUTO - GOOFY - DONALD - MICKEY.

Coincidente con la escritura de nombres su vocabulario se fue ampliando cada vez más, produciéndose modificaciones en la interacción del niño con la familia. Se entendía lo que hablaba y como ya hemos consignado en trabajos anteriores, el lenguaje parece modificar los vínculos y ayuda a que desciendan los niveles de angustia. En la mayoría de los sujetos con trastornos semejantes pudo advertirse alguna evolución en lo social a medida que desarrollaban la escritura. Si bien este chico poseía rudimentos de lenguaje, de escaso valor comunicacional, puede pensarse que la escritura habilitó los sistemas de representación produciendo un mayor nivel de desarrollo psíquico.

F. comenzó a entender pequeñas bromas y a representar una escena en la que se escondía diciendo al facilitador: "Cierra los ojos y duérmete". Luego se escondía antes de entrar a sesión diciendo a la madre: "Dile que no estoy". Inmediatamente se asomaba diciendo: "soy Fernando", mientras sonreía. Parece ilustrarse la puesta en juego de una presencia-ausencia integradora que comparte con el lenguaje la función de separar y ligar a la vez. De la antigua manera de responder con "sí" o con "no", que no se correspondía con lo esperado por el interlocutor, el niño pudo realizar un recorrido al ir diferenciando primero los sonidos, luego las palabras y el uso del yo, como referente de su propia diferenciación como sujeto. Al poco tiempo comenzó a utilizar la conjunción "Y" para unir dos o más palabras dotadas de significado. Pudo escribir oraciones. El uso de la conjunción le ayudó a pensar e inventar acciones para sus personajes. Ejemplo: BUGS BUNNY Y EL PATO LUCAS CORREN - GALLETAS - GOOFY Y PLUTO COMEN - NESCAFE - DONALD Y GOOFY SON AMIBOS (amigos). Mientras escribía fue deletreando las palabras e imitando la acción realizada tiempo atrás por el facilitador. Actualmente puede leer de corrido, confundiendo aún el uso de algunas letras como n, ñ, c y s. Le resulta mucho más sencillo completar oraciones como ejemplificamos a continuación:

FERNANDO
HOY VINE CON...MAMA...EN TAXI.
CUANDO ME DESPERTE...ME FUI A BAÑAR....CON EL JABON Y LA ESPONJA
JUAN FUI A LA COMPU Y VI FOTOS
POPEYE ES PINACAS
GOOFY UEME (duerme)
DONALD SACA FOTOS
PLUTO COME HUESO
RAMBO SUVE A LA MOTO
DONALD Y MICKEY Y GOOFY QESO Y EUA Y VEGNS (queso y lechuga y berenjenas).
¿QUE PELÍCULA MIRASTE AYER?...TOM Y JERRY

BATMAN Y ROBIN Y BATIMOVIL Y MOTO
HOY IRE A...EL KIOSCO DE LA TIA...
CAFÉ Y BAR
DONALD Y PLUTO Y TRABAJA Y HUESO
ME GUSTA VENIR DE MARIA ROSA PORQUE...ME GUSTA DIBUJAR
HOY ES UN DIA ...SOLEADO Y FUI ...AL COLEGIO Y COMI MILANESA CON PURE
HOY JUGUE A...LA PELOTA CON...NICOLAS Y LE DIGE...
STEFANIA NOBIA
MI NOBIA SE LLAMA...STEFANIA
STEFANIA TIENE EL PELO COLOR...NEGRO... Y LOS OJOS...MARRON

Puede considerarse que la escritura ha posibilitado en este niño un mayor nivel de complejidad en la estructuración del psiquismo, dotándolo de mayores posibilidades de disfrutar, debido a la posibilidad de ligadura psíquica de las magnitudes de excitación. Actualmente puede salir de paseo, ir al cine, nadar, visitar el zoo, etc. Cada logro en la escritura lo hace sonreír y exclamar: - "Así esta mejor". Las manifestaciones de alegría al poder escribir son casi una constante en los niños con los que trabajamos. Entre los cambios de actitud de F podemos mencionar las siguientes: colabora en tareas simples como poner la mesa o acercar los ingredientes para que le cocinen su plato preferido, se viste y se baña solo, se queda con otras personas no familiares, etc. Se ha flexibilizado ante nuevas propuestas y se lo nota de buen humor: sonríe al saludar, camina sin quejarse, se viste con menos demora, atiende el TE y acepta que le varíen el curso de sus acciones habituales. Desde hace unos meses concurre a un club y con la ayuda de un acompañante terapéutico logró desplazarse bajo el agua y jugar al tenis, con una correcta comprensión y cumplimiento de las reglas del juego.

CONCLUSIONES

Se intentó ejemplificar sobre cómo la escritura ha permitido desarrollar en este chico el lenguaje, que jugó un papel fundamental en la constitución del psiquismo, produciendo cambios significativos en la conducta. A medida que se produjeron avances en la escritura se fue modificando la forma de vinculación con el otro, es decir, se fue reduciendo el vínculo exclusivamente corporal para dar lugar a otro mucho más simbólico. También se fue modificando la actitud frente a los obstáculos y las novedades. Aunque existen aún restos del oposicionismo inicial, en general ha disminuido. Puede considerarse que la escritura ha ofrecido significantes verbales que operan modificando los modos de procesamiento psíquico, generando primeramente cambios intrasubjetivos y posteriormente intersubjetivos. Aquello que no está ligado a la representación palabra no posee existencia para el yo y es el lenguaje el que le posibilita al yo conocer lo que opera en su interior. El yo podrá buscar el conocimiento siempre que exista una cuota de placer y creemos que de eso se trata la tarea con este chico.

BIBLIOGRAFÍA

- Calzetta, J.J.; Cerdá, M.R. La Elaboración psíquica a través de la escritura en un niño con trastornos del desarrollo. Actas de las IX Jornadas de Investigación: Presente y Futuro de la Investigación en Psicología. Facultad de Psicología. UBA. 2002
- Freud, S. (1915a): "Pulsiones y destinos de pulsión", en *Obras Completas*, vol. 14, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1976
- Hornstein, L. Cuerpo, Historia e Interpretación. Cap.1- Aulagnier, P: sus cuestiones fundamentales. 11-113. Cap. 6. Historia libidinal, historia identificatoria. 233- 265. Paidós. 1994.
- Massum de Orlievsky, S.; Cerdá, M.R. Función de la escritura como generadora de subjetividad: del aislamiento al vínculo social. Actas de las XII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. UBA.2005.
- Orlievsky, D. y Calzetta, J.J. (2004): "Efectos de la escritura en los trastornos severos del desarrollo", *XI Anuario de Investigaciones, año 2003*, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 51-63.

VÍNCULO DE PAREJA: DE LA NORMA AL CONSENSO

Chopita, Guadalupe; González Oddera, Mariela; Praderio, Fernando
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

En el marco de la investigación "Ejercicio de la parentalidad en familias con niños de La Plata y Gran La Plata", se presenta la siguiente comunicación donde se realiza una lectura particular sobre las formas de vínculos de pareja que se generan en las condiciones socio-históricas actuales. De la lectura de los medios de comunicación gráficos, (Clarín, La Nación, Página 12, período 2004-2005) se destaca como un hecho reiterado la información sobre la disminución significativa del número de uniones matrimoniales y el aumento de uniones consensuales o de hecho. Se propone, a modo de aporte a las explicaciones sobre el tema, hacer referencia a conceptualizaciones que plantean la declinación actual de la potencia reguladora del Estado y de la garantía que brindaba otrora la norma jurídica. Se señala asimismo, que las organizaciones de hecho, al no regirse por la norma jurídica, generan prácticas y experiencias que dan cuenta de una "actividad configurante" en situación. A su vez, se propone pensar ciertos desarrollos clásicos del Psicoanálisis Vincular, como los "parámetros definitorios de la pareja matrimonial" (conceptualizados en el texto de Puget y Berenstein), en el contexto sociohistórico actual, tomando como unidad de análisis -para ello- las uniones consensuales.

Palabras clave

Matrimonio Parámetros Uniones Consensuales

ABSTRACT

COUPLE BOND: FROM THE JURIDICAL LAW TO THE CONSENSUS

Inside the research "Exercise of the parenthood with families with children in the city of La Plata and Gran La Plata", it is presented the following communication where it is carried out a particular analysis about the different couple bonds produced in the actual socio-historical conditions. From the lecture of the mass media (Clarín, La Nación, Página 12, period 2004-2005), it is emphasized the information about the significative diminution of the number of marriage unions and the increase of the consensual or fact's unions. It is proposed, as a kind of explanations about the topic, to make reference to the concepts that suggest the actual declination of the capacity of regulation of the State and the guarantee that gave in previously times the juridical law. It is mentioned that the juridical law doesn't regularise the fact organizations, generating practises and experiences that reveal an "experience of configuration in situation." As well, It is proposed to think the classical developments of the Psicoanálisis Vincular, as "the definite parameters of the marriage couple" (explained inside the text of Puget and Berenstein), in the actual sociohistorical context, taking as unity of analysis, the consensual unions.

Key words

Marriage Parameters Consensual Unions

alidad en familias con niños de La Plata y Gran La Plata [ii]-, que el cambio en el estatuto del Estado ha tenido y tiene efectos en el modo en que se configuran los vínculos de pareja.

En las últimas décadas se ha producido un avance en la lógica del Mercado, desplazando así al Estado Nación en su función de regulador y organizador de la vida institucional. Esta variación en el estatuto del Estado, se corresponde con la crisis de las significaciones imaginarias sociales, es decir, de los organizadores de sentido de cada época social histórica. Las significaciones imaginarias sociales definen, entre otras representaciones, los modos del vínculo de pareja.

En las condiciones sociohistóricas de la Modernidad, el Estado se ha constituido a través de un andamiaje jurídico. Sus leyes formalizaron los valores y significaciones que fueron encarnadas primero en prácticas sociales. En este sentido, las prácticas en torno a la constitución del vínculo de pareja fueron formalizadas en la ley de Matrimonio Civil (que en Argentina data de 1888, y fue reformulada por última vez en 1987, con la inclusión del divorcio vincular). Dicha ley ha regulado desde entonces los intercambios al interior de la pareja, estableciendo derechos, deberes y funciones.

La pareja ha sido definida así, desde el poder configurante del Estado, como heterosexual y monogámica. La fidelidad, la convivencia y la ganancialidad toman el estatuto de deberes a ser cumplimentados. En sus orígenes, y hasta mediados del siglo XX, respondía claramente a un modelo patriarcal, basado en la patria potestad y la autoridad marital.

II

Tomando una obra clásica, como "*Psicoanálisis de la pareja matrimonial*", intentaremos situar cómo es conceptualizado el vínculo de pareja a través de los desarrollos de Puget y Berenstein.

"Pareja matrimonial define una estructura vincular entre dos personas de diferente sexo, desde un momento dado, cuando establecen el compromiso de formarla en toda su amplitud, lo puedan cumplir o no" (Puget y Berenstein, 1988). Los autores definen, entonces, el vínculo de pareja enfatizando su organización en torno al contrato matrimonial, es decir, respondiendo a la regulación jurídica. El modelo, entonces, es una pareja heterosexual que, a través del acto de contraer matrimonio, establece un compromiso, asumiendo derechos y obligaciones.

Continuando con el planteo de los autores, "la pareja tiene elementos definitorios que permiten referirse a ella como unidad o estructura con un alto grado de especificidad. (...) Estos parámetros definitorios provienen del mundo sociocultural pero además tienen un registro en el mundo proveniente de los infantil. (...) Los parámetros designan el encuadre, su sentido y los significados circulantes" en la pareja (Puget y Berenstein, 1988).

El primer parámetro, la **Cotidianidad**, refiere a los intercambios diarios que garantizarían la estabilidad temporal y espacial en la pareja. Propone a los yoes lugares vinculares y mentales dotados de cierta fijeza, que no requieren ser redefinidos diariamente (lugar de la cama donde duermen; lugar de la mesa, etc).

En segundo lugar, el **Proyecto vital compartido** supone la acción de construir en la pareja representaciones de logros o metas a cumplimentar en un tiempo futuro. El primer proyecto vital es compartir un espacio-tiempo vincular. Los autores sostienen como el proyecto paradigmático de la pareja la concepción de hijos (reales o simbólicos).

Otro parámetro son las **Relaciones sexuales**, definidas como la relación a través de los órganos genitales y las zonas erógenas que intervienen como preliminares. Si bien los intercambios están atravesados por los modelos epocales, permanece en ellos como invariante la aceptación de la diferencia y la incompletud así como la ubicación del otro como fuente de placer.

I

El presente trabajo es un aporte a la comprensión de los vínculos actuales de pareja.

De la lectura de los medios de comunicación gráficos, (Clarín, La Nación, Página 12, período 2004-2005) se destaca como un hecho reiterado la información sobre la disminución significativa del número de uniones matrimoniales y el aumento de uniones consensuales o de hecho.

Planteamos como hipótesis -formulada en un trabajo anterior[i] producido en el marco de la investigación "*Ejercicio de la paren-*

Finalmente, la **Tendencia monogámica** sitúa al otro como un objeto privilegiado con el que se sostiene una relación estable. Los cuatro parámetros definitorios tienen una categoría polivalente: pueden adoptar un carácter cercenante para la pareja o aportar satisfacción al interior del vínculo.

III

Estas conceptualizaciones, producidas en cierto contexto histórico y sociocultural, están atravesadas por un determinado modelo de pareja. En la lógica del Estado Nación, la pareja se organiza en función del lazo conyugal, es decir, por vía de la norma jurídica. En concordancia, la definición de pareja matrimonial que plantean los autores, supone la vigencia y la plena potencia de la ley jurídica. Se vislumbra, así, un ideal de pareja constituido en torno a la regulación legal, que sostiene las prescripciones y prohibiciones establecidas por la ley.

Hemos dicho que el avance de la lógica del mercado supone la declinación de la potencia del Estado en tanto garante de la norma jurídica. Es decir, las leyes jurídicas pierden el soporte, la garantía que otrora supo representar el Estado Nación.

La declinación de la potencia configurante del Estado se corresponde con la movilidad de las significaciones imaginarias sociales, generando efectos en la producción de la subjetividad. "Las significaciones imaginarias sociales, operan como los organizadores de sentido de cada época social-histórica, estableciendo lo permitido y lo prohibido, lo valorado y lo devaluado, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, etc. Dan los atributos que delimitan lo instituido como legítimo o ilegítimo, acuerdan consensos y sancionan disensos. Son un sistema de interpretación de la realidad"[iii]. Sus cambios trastocan las representaciones del sujeto sobre el ser hombre y mujer así como el hacer pareja.

Actualmente, las estadísticas indican que las parejas eligen organizarse consensualmente y no por vía de la regulación jurídica, es decir no por vía del matrimonio civil.

IV

Ahora bien ¿qué implica una organización consensual? Descriptivamente, pueden definirse como aquellas parejas que conviven sin haber contraído matrimonio. Desconocen, entonces, una regulación por la norma jurídica. Sin embargo, sostenemos que siguen requiriendo necesariamente la operatoria de cierta legalidad. A partir de los desarrollos de Ignacio Lewkowicz, consideramos que ésta se instaura a través de una "actividad configurante en situación" (Lewkowicz, 2004), que supone la definición de las condiciones del encuentro.

Configurar supone instaurar un sentido, proponer una figura. La figura, así, es la regla del vínculo. Si no es posible sostener la potencia configurante del Estado, es necesario establecer "reglas de juego", inherentes a una situación. Las reglas no son leyes trascendentes, ni son determinaciones individuales: están organizadas situacionalmente.

Los sujetos de las parejas consensuales practican una "actividad configurante en situación" estableciendo las condiciones del encuentro, que ya no están dadas a priori. Por lo tanto, es necesaria una actividad permanente que establezca ciertas condiciones que posibiliten un intercambio, una relación. Esta actividad requiere, además, perseverancia, ya que no es suficiente un único acto inaugural.

V

En función de lo hasta aquí expuesto, ¿qué estatuto tienen hoy los parámetros enunciados por Puget y Berenstein? ¿Podemos pensar que siguen siendo definitorios del vínculo en parejas consensuales? Pretendemos releer estos parámetros en el contexto histórico actual (veinte años después de la formulación hecha por los autores).

En cuanto a la **cotidianeidad**, consideramos que se organiza en el día a día y las tareas suelen estar repartidas entre los miembros de la pareja. Hoy adquiere mayor relevancia la resolución de las problemáticas diarias, predominando lo inmediato por sobre la proyección a futuro. Al decir de Natalia, madre de un niño de 1 año y medio: "No es que tengamos pautas, no es que tengamos tareas para cada uno...se va dando así. Por ahí a la noche, como yo ya hice tantas cosas, él me dice, 'dejá que yo lo baño'...". Los acuerdos y las estrategias que la pare-

ja pueda elaborar en situación, posibilitarán su sostén en el tiempo. A esto se agrega la separación como una alternativa factible, visualizada desde la constitución del vínculo y avalada desde el imaginario social.

En relación al **proyecto vital compartido**, en las parejas actuales puede verse interferido por los proyectos individuales de cada uno de los sujetos. Si tomamos como paradigma del proyecto compartido la concepción de un hijo, encontramos como un elemento reiterado en los medios gráficos, la noticia de la postergación de este acto. ¿A qué se debe esta espera? Se han aportado distintas respuestas: las parejas pretenden alcanzar una mayor consolidación; lograr mayor estabilidad económica, etc. Por nuestra parte creemos también que el proyecto de hijo en tanto proyecto vital compartido implica la renuncia a ciertos espacios individuales. Al decir de Juan, padre de una niña de 1 año y 5 meses: "siempre me gustó ser muy independiente, me gusta mucho viajar, salir, estar con amigos y la música, y como que me costaba tomar la decisión de tener un hijo porque pensaba que me iba a robar muchas cosas mías; sabía que iba a ser muy lindo, pero no me sentía dispuesto a largar...". En este sentido sostenemos que actualmente existiría una dificultad para la renuncia a los espacios y los proyectos individuales en función de la construcción de un proyecto compartido. Hipotetizamos también que dicha dificultad repercute directamente en la posibilidad de sostener en el tiempo a la pareja.

Con respecto a las **Relaciones sexuales**, no definiríamos a las parejas consensuales en la actualidad tomando como única característica el vínculo heterosexual, homologado a la diferencia anatómica de los sexos. Cabe destacar que la alteridad en el vínculo no puede reducirse a dicha diferencia. La introducción de lo diferente, por el contrario, requiere de una operatoria -ley simbólica-, que permita la instauración de la singularidad del sujeto y el otro.

Con respecto al carácter **monogámico** de la pareja, podemos afirmar que el otro continúa ocupando un lugar de privilegio, mientras dura la convivencia.

Para concluir, proponemos que estos organizadores aún permiten pensar conceptualmente el vínculo de pareja, pero deben ser resituados y enriquecidos. A partir de lo que manifiestan las parejas entrevistadas, empezamos a considerar la coexistencia de los parámetros antes señalados con una **actividad configurante en situación**

NOTAS

[i] Chopita, González Oddera, Leguizamón y Praderio. "Vínculo de pareja. Condiciones actuales y su regulación". Actas del I Congreso Argentino de Salud Mental. Encrucijadas actuales.

[ii] Delucca, N y Petriz, G (2004): "Ejercicio de la parentalidad en familias con niños de La Plata (y Gran La Plata)". Fa.H.C.E.-UNLP.

[iii] Delucca, N y Petriz, G (2004): "Ejercicio de la parentalidad en familias con niños de La Plata (y Gran La Plata)". Marco teórico de la investigación. Ediciones de Cátedra. Fa.H.C.E.-UNLP.

BIBLIOGRAFÍA:

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Delucca, N y Petriz, G (2004): "Ejercicio de la parentalidad en familias con niños de La Plata (y Gran La Plata)". Marco teórico de la investigación. Ediciones de Cátedra. Fa.H.C.E.-UNLP.

Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Paidós. Espacios del saber.

Puget, J. y Berenstein, I. (1988) *Psicoanálisis de la pareja matrimonial*. Buenos Aires: Paidós. Psicología profunda.

Recalde, Héctor (1986) *Matrimonio civil y divorcio*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina

Rodríguez Molas, R. (1984) *Divorcio y familia tradicional*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Rojas, M.C. y Sternbach, S. (1994) *Entre dos siglos: una lectura psicoanalítica de la Posmodernidad*. Buenos Aires: Lugar.

Roudinesco, Elisabeth. (2003). *La familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

PATRONES DE APEGO EN LA NIÑEZ: MEDICIÓN EN UNA MUESTRA DE RIESGO

Di Bártolo, Inés
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Comisión de Doctorado;
Universidad Católica Argentina, Programa de Desarrollo Docente

RESUMEN

En la construcción de modelos etiológicos para explicar la psicopatología infantil el efecto de los factores de riesgo para la salud mental debe ser analizado en interacción con la cualidad individual de las estructuras mentales que los procesan. Factores subjetivos, mentales, actualizan un riesgo determinado dado en el ambiente. Este trabajo se centra en la importancia de analizar conjuntamente los factores internos y los ambientales en la evaluación de las condiciones patogénicas en la niñez. La cualidad de los modelos mentales tiene una importancia crítica cuando un niño debe enfrentarse con situaciones adversas. En el contexto de un estudio empírico más amplio actualmente en curso, se midieron los patrones de apego a 25 niños en situación de riesgo para la salud mental. Más de la mitad de los niños (52%) presentaron un patrón de apego inseguro, y entre ellos, el 70% el patrón de apego desorganizado. Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos por otros estudios hechos con niños más pequeños respecto de la incidencia del patrón de apego desorganizado en población de riesgo a diferencia de población general.

Palabras clave

Apego Factores de Riesgo

ABSTRACT

PATTERNS OF ATTACHMENT IN CHILDHOOD: THEIR MEASUREMENT IN A RISK SAMPLE

To explain child psychopathology, the effect of risk factors for mental health must be considered in interaction with the characteristics of internal working models. Mental factors mediate a given risk. This paper emphasizes the importance of analyzing internal and environmental factors together in order to understand the etiology of psychopathology. El estudio de la cualidad de los modelos mentales tiene una importancia crítica cuando un niño debe enfrentarse con situaciones adversas. The role of mental models becomes critically important when a child has to face adverse situations in his life. In the context of a broader ongoing empirical study, the attachment patterns of 25 children at risk was measured. More than half of them (52%) had an insecure attachment pattern, and among them, 70% had a disorganized attachment pattern (D). These results are similar to the results obtained in studies with smaller children at risk in that the prevalence of the disorganized attachment is much higher than in measures of general population

Key words

Attachment Risk Factors

Explorar los caminos que sigue el desarrollo de los niños en riesgo para la salud mental constituye una prioridad para el estudio de la psicopatología de la niñez. Numerosos estudios (Rutter 1995; Greenberg, 1999; Lyons-Ruth, 1995; Di Bártolo, 2005) han demostrado la relación entre factores de riesgo y psicopatología. Los factores de riesgo que se asocian a patología en el desarrollo han sido individualizados a través de estudios epidemiológicos (Davis, 2000; Laucht, 2000) Comprender los procesos mentales, individuales que acompañan a la aparición de psicopatología tiene tanta importancia como identificar las situaciones de riesgo. Más allá de los sistemas en los que el niño está inserto (familiar, social, ambiental, etc.) existen factores individuales que precipitan un riesgo determinado dado en el ambiente. La interacción del individuo con el ambiente constituye un proceso dinámico, subjetivo, en el cual lo interno y lo interpersonal se combinan.

La teoría del apego proporciona un marco conceptual y herramientas empíricas que permiten abordar el estudio de las estructuras mentales a partir del análisis de los patrones de apego. Los patrones de apego son representaciones internas que cualifican la realidad, tanto interna como externa y constituyen modelos mentales, *modelos internos de procesamiento* (Bowlby, 1988). Son organizadores mentales que dan sentido a las experiencias, regulan las expectativas y guían la conducta. Se establecen tempranamente como resultado de la relación de un infante con sus cuidadores primarios. (Stern, 1985, Bowlby, 1988, Bretherton, 1999). Una vez construidos mentalmente, los patrones de apego son internos y forman parte de la estructura mental de una persona. Ulteriormente, son trasladados a todas las relaciones importantes. Constituyen prototipos de qué esperar de los otros cuando se los necesita y cómo interactuar con ellos.

A partir del trabajo pionero de Mary Ainsworth (1978), se han desarrollado instrumentos para medir los patrones de apego a lo largo del desarrollo. La clasificación incluye cuatro patrones básicos:

- Seguro (B): Los niños con patrón de apego seguro son aquellos que tienen una imagen confiable de su figura de apego y se sienten seguros con ella. Recurren a ella en las situaciones de estrés y se calman con el contacto.
- Evitativo (A): En las situaciones de estrés o necesidad no recurren a la figura de apego. En cambio desarrollan estrategias alternativas (defensivas) para restablecer el equilibrio en la situación de estrés.
- Ambivalente (C): Los niños presentan ambivalencia respecto de la figura de apego: la buscan y al mismo tiempo la rechazan. El contacto con ella es conflictivo y no logra calmarlos.
- Desorganizado (D): Carecen de una estrategia organizada o coherente para enfrentar las situaciones de estrés. En cambio, parecen desorganizarse, y no tener un objetivo o intención en lo que hacen. En los momentos de estrés aparecen comportamientos bizarros o contradictorios.

Los patrones de apego regulan la manera en que un individuo, en todas las edades, se comporta con las personas importantes de su vida y constituyen mediadores mentales de las situaciones ambientales. En los casos en que un niño está expuesto a condiciones adversas importa especialmente la manera en que decodifica las situaciones dadas, y en base a eso, cómo organiza tanto su conducta como la significación afecti-

va de las situaciones interpersonales. Estudios longitudinales con población general han demostrado la influencia que la seguridad en el apego en la primera infancia tiene en una variedad de áreas (relación con pares, con los hermanos, con los padres, aceptación social, etc). Sin embargo, en relación con la predicción de psicopatología los resultados no son tan consistentes. Esto se debe a que el patrón de apego que ha demostrado estar asociado a problemas más graves es el patrón de apego desorganizado, de baja prevalencia en población general. El apego desorganizado en la infancia, medido por la *Prueba de la Situación Desconocida* ha demostrado tener una correlación muy significativa con una amplia gama de efectos posteriores, especialmente con indicadores de psicopatología (Lyons-Ruth, 1995; Green, 2002). Para evaluar la presencia del apego desorganizado, el presente trabajo se efectuó sobre una población de riesgo. Este trabajo constituye la continuación de un trabajo teórico sobre la medición de los patrones de apego en niños de 6 a 8 años (Di Bártolo 2004). En aquel trabajo se describió el concepto de patrones de apego, y el instrumento de medición para niños en los primeros años escolares: *La Prueba de Historias de Apego de Manchester*. El presente trabajo complementa la descripción teórica con un estudio de campo, en el que se aplica este instrumento a una muestra de niños. Este estudio fue realizado en el marco del programa de Desarrollo Docente de la Universidad Católica Argentina (2006) y forma parte de la investigación para la Tesis de Doctorado en curso, *Patrones de apego y psicopatología infantil en una muestra de riesgo* (Di Bártolo, Universidad de Buenos Aires, en curso).

OBJETIVO:

El objetivo de este estudio fue medir los patrones de apego en un grupo de niños en riesgo para la salud mental, aplicando la versión traducida y adaptada por la autora de *La Prueba de Historias de Apego de Manchester* (Green et al, 2000) Esta medición constituye una fase dentro de una investigación que permita correlacionar los patrones de apego con psicopatología para estudiar la interacción entre factores de riesgo y factores de protección.

MÉTODO:

Diseño:

Se trata de un estudio descriptivo.

Participantes:

Se seleccionó una muestra de 25 niños que estuvieran expuestos a al menos a tres de los factores de riesgo para la salud mental especificados en la *Lista de Factores de Riesgo* (Di Bártolo, 2003; 2005). Los individuos fueron contactados como parte de la población general de los servicios de consulta pediátrica y como alumnos de escuelas de la Capital Federal y Gran Buenos Aires, a partir del contacto con pediatras y maestras que colaboraron facilitando la conexión con los padres de los sujetos que podían reunir los requisitos para ser incluidos en las muestras. También se solicitó la colaboración de tres hogares para niños. En todos los casos se contactó directamente a los padres o tutores, se les explicó las características de la investigación y se los invitó a participar de ella. Se pidió a los padres o tutores de cada niño que firmaran su consentimiento informado para poder ser incluidos en la investigación.

Todos los niños estaban escolarizados, tenían entre 6 y 8 años de edad, cursaban entre primer y tercer grado, y eran residentes en Capital Federal y Gran Buenos Aires. Ninguno presentaba retraso mental o trastorno generalizado del desarrollo. El 48% eran mujeres, y el 52% varones. El 20% tenía 6 años, el 52%, 7 años y el 28%, 8 años.

Se consignó el número de factores de riesgo al que cada niño estaba expuesto según una grilla elaborada ad hoc siguiendo los criterios de la *Lista de factores de riesgo* (Di Bártolo, 2003; 2005). La información sobre cada ítem incluido en la lista fue

proporcionada en una entrevista con los padres o tutores. Los niños presentaron entre 3 y 12 factores de riesgo. La media del número de factores de riesgo por sujeto fue de 7 (DS 3), con una mediana de 6.

Instrumento:

La Prueba de Historias de Apego de Manchester (*Manchester Child Attachment Story Task, MCAST*) (Green, J., Stanley, C., Smith, V., Goldwyn, R., 2000). Este instrumento permite clasificar los patrones de apego en niños de 5 a 8 años de edad. Para esta prueba los niños deben completar historias que el entrevistador comienza. Las historias se representan con muñecos y juguetes. Se le proponen al niño sucesivamente cuatro situaciones en las que se pone en juego cómo concibe el niño la relación con las figuras de apego. El entrevistador inicia una historia con los muñecos que constituye una situación de estrés que el niño tiene que resolver completando lúdicamente la historia. En la primera historia el protagonista tiene una pesadilla que lo despierta dejándolo aterrorizado; en la segunda se lastima y sangra jugando en el jardín; en la tercera tiene un fuerte dolor de estómago mientras la madre está en la casa vecina, y en la última se pierde cuando van de compras a un centro comercial. El guión que cada niño desarrolla a partir de un comienzo fijo, da acceso a su representación de cómo se resuelven las situaciones que requieren de una figura de apego.

La entrevista, que dura aproximadamente entre 20 y 40 minutos, es íntegramente filmada. Sobre la filmación, cada historia es analizada independientemente y codificada a partir de 33 criterios que corresponden a cuatro escalas (Green, 2000; Di Bártolo, 2004). Las escalas son las siguientes:

1. Comportamiento de apego
2. Coherencia narrativa
3. Fenómenos de desorganización
4. Se codifica adicionalmente la cualidad bizarra del contenido, el afecto que predomina, la metacognición y la capacidad de mentalización.

La codificación permite asignar una clasificación categorial A, B, C o D a cada historia. Siguiendo la clasificación tradicional de los patrones de apego, (A) designa al la categoría "inseguro evitativo"; (B) a la categoría "seguro"; (C) a la categoría "inseguro ambivalente" y (D) a la categoría "inseguro desorganizado". Finalmente, se asigna una categoría general a toda la entrevista, en función de la categoría que predomine.

Procedimiento:

La administración de la prueba se realizó individualmente con cada niño, indistintamente en el domicilio de los entrevistados o en el consultorio de la investigadora, según la conveniencia de los participantes. Los niños llevaron a cabo la *Prueba de Historias de Apego de Manchester* con una entrevistadora del equipo de investigación, entrenada para tal fin, y la prueba fue videograbada por otra persona del equipo. El procedimiento para la administración de la *Prueba de Historias de Apego de Manchester* se efectuó siguiendo las directivas del Manual para la Administración proporcionado por el autor de la técnica (Green, J., comunicación personal). Se entrenó a un equipo de siete psicólogas para administrar la técnica, que colaboraron con la investigación durante dos años. Este mismo equipo se entrenó también para la codificación de los datos.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La distribución de los patrones de apego fue la siguiente: el 48% (12 niños) presentaron un patrón de apego seguro; 36% (9 niños) desorganizado; 12% (3 niños) ambivalente y 4% (1 niño) evitativo.

Es decir que casi la mitad de los niños fue evaluado como seguro. Entre los niños inseguros el 70% presentó el patrón de apego desorganizado. Este es el dato más notable entre los resultados puesto que el patrón de apego desorganizado se observa con baja frecuencia en las mediciones de población general.

Este resultado se corresponde con los datos descriptos en

otros estudios respecto de la prevalencia del apego desorganizado en muestras de riesgo con infantes y con niños en edad preescolar. La incidencia del apego desorganizado en la infancia, medido con la *Prueba de la Situación Desconocida* (Ainsworth, 1978) tiene una prevalencia muy variable: del 13% al 82% dependiendo de la presencia y del tipo de factores de riesgo al que los bebés están expuestos. Mientras que en las muestras de infantes de clase media el apego desorganizado tiene una incidencia de 13% aumenta a 24% en familias de bajo nivel socioeconómico; y en muestras con infantes maltratados llega al 82% (van IJzendoorn, 1999).

La presencia de un patrón de apego desorganizado tiene como consecuencia que los efectos potencialmente patógenos de los factores de riesgo tengan altas probabilidades de actualizarse al ser procesados por un modelo mental disfuncional. El estudio empírico de estos efectos constituye la siguiente fase en la investigación en curso *Patrones de Apego e Indicadores de Psicopatología en una Muestra Infantil de Riesgo* (DiBártolo, Tesis de Doctorado, en curso). Resulta fundamental incluir en los modelos etiológicos de la psicopatología infantil los aspectos interactivos entre los factores de riesgo y las estructuras mentales que los procesan. Es el objetivo de la próxima fase de esta investigación correlacionar los estilos de apego en esta población de riesgo con sus efectos a nivel de los indicadores de psicopatología. Una visión integradora del impacto que tienen sobre los sujetos los eventos estresantes debe incluir los aspectos mentales, individuales, que mediatizan el efecto de dichos eventos. Incluir el estudio de la cualidad de los patrones de apego en el estudio del impacto de los factores de riesgo sobre la salud mental amplía el marco conceptual, desde una perspectiva más limitada de los sucesos traumáticos per se a una perspectiva que integra los niveles ambientales, representacionales y comportamentales.

Greenberg, M.T. (1999) Attachment and Psychopathology in Childhood, en *Handbook of Attachment, Theory, Research, and Clinical Applications* J. Cassidy, P.Shaver (Eds) The Guilford Press: New York, 1999.

Laucht, M. (2000) Behavioral Sequelae of Perinatal Insults and Early Family Adversity at 8 Years of Age *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, Pediatrics*;105, 200.

Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M. A., Davidson Cibelli, C. E., & Bonfman, E. (1995): "Predicting school-age externalizing symptoms from infancy: Contributions of disorganized attachment strategies and mild mental lag". Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN, 1995.

Rutter, M., Champion, L., Quinton, D., Maughan, B. and Pickles, A. (1995) Understanding individual differences in environmental risk exposure En: P. Moen, G.H. Elder Jr. and K. Luscher (eds) *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (pp. 61-93). Washington, DC: American Psychological Association, 1995

Stern, D. (1985): *El Mundo Interpersonal del Infante*, Buenos Aires: Paidós, 1992.

van IJzendoorn M. H., Schuengel, C. Bakermans-Kranenburg, M.J. (1999). Disorganised attachment in early childhood. Meta-analysis of precursors, concomitants and sequelae. *Development and Psychopathology*, (11), 225-249.

BIBLIOGRAFÍA

Ainsworth, M., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978) Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Bretherton, I., Munholland, K.A. (1999) Internal Working Models in Attachment Relationships. A Construct Revisited en *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* J.Cassidy, P.Shaver (Eds) New York: The Guilford Press

Bowlby, J. (1988) A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books

Davis, H., Day, C., Cox, A., Cutler, L. (2000) Child and Adolescent Mental Health Needs Assessment and Service Implications in an Inner City Area *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 1359-1045 (200004)5:2 SAGE Publications (London, Thousand Oaks and New Delhi) Vol. 5(2): 169-188; 012063.

Di Bártolo, I. (2005): La relación entre factores de riesgo para la salud mental y y psicopatología en la niñez. *Revista de Psicología, Universidad Católica Argentina*, 1 (2), 105-122.

Di Bártolo, I. (2004): *La medición de los patrones vinculares en niños de 6 a 8 años* Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Aportes de la Investigación en Psicología. Buenos Aires, Tomo I, No ISSN 1667-6750.

Di Bártolo, I. (2003,a) *El estudio de la resiliencia en poblaciones de riesgo* Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Memorias de las X Jornadas de Investigación. Aportes de la Investigación en Psicología. Buenos Aires, Tomo I, No ISSN 1667-6750.

Di Bártolo, I. (2003,b): *Los Factores de riesgo para la Salud mental en la Niñez* Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Memorias de las X Jornadas de Investigación. Aportes de la Investigación en Psicología. Tomo I, No ISSN 1667-6750.

Green, J., Stanley, C., Smith, V, Goldwyn, R. (2000): A new method of evaluating attachment representations in young school-age children: The Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment and Human Development*, Vol 2, No 1, abril 2000, pgs: 48-70

Green Jonathan, Goldwyn Ruth (2002). Annotation: Attachment disorganisation and psychopathology: new findings in attachment research and their potential implications for developmental psychopathology in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 835-846.

Green, J. (2004): Comunicación personal

MÚSICA E INFANCIA

Español, Silvia; Shifres, Favio

Centro de Estudios para América Latina de la Universidad Autónoma de Madrid. Centros Latinoamericanos Asociados: Universidad de Buenos Aires y Universidad de La Plata. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se presentan los pasos iniciales de una investigación interdisciplinaria entre la psicología del desarrollo y la psicología de la música que gira alrededor de dos tópicos: el entonamiento y la sincronía interactiva. La sincronía interactiva y el entonamiento son generalmente considerados constituyentes de las experiencias de intersubjetividad. La investigación pretende aportar nuevos datos que favorezcan su comprensión. Por un lado, se estudian las pautas de entonamiento en ámbitos hasta ahora no explorados: (a) la interacción entre músicos y bebés entre 7 y 10 meses, y (b) en situaciones naturales de juego en niños entre los 12 y 36 meses. Por otro lado, se analiza la sincronía interactiva de los intérpretes en la ejecución musical con los elementos teóricos que brinda el análisis de la regulación temporal de las interacciones tempranas.

Palabras clave

Desarrollo Música Intersubjetividad Entonamiento

ABSTRACT

MUSIC AND INFANCY

In this paper the initial stages of an interdisciplinary research, involving Developmental Psychology and Music Psychology, are presented. The project focuses on two main topics: the concepts of attunement and interactive synchrony. Both notions are usually considered as basic components of intersubjective experiences. This research intends to contribute with further evidence in order to better understand both concepts. From the Developmental Psychology realm, traits of attunement are addressed focusing on until now unexplored contexts: (a) interactive experiences between infants - 7 to 10 months aged - and musician adults, and (b) in spontaneous play conditions of 12-to-36-month children. From the Music Psychology realm, interactive synchrony between music performers is analyzed according to some theoretical guidelines emerging from the analysis of timing in early intersubjective interactions.

Key words

Development Music Intersubjectivity Attunement

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos los pasos iniciales de una investigación interdisciplinaria entre la psicología del desarrollo y la psicología de la música. En las últimas décadas, se ha establecido un diálogo creciente entre ambas disciplinas; por un lado, en la psicología del desarrollo se resalta la naturaleza proto-estética y musical de los intercambios iniciales entre el bebé y el adulto, y el lenguaje estético-musical se torna un instrumento para comprender las interacciones tempranas y las primeras experiencias infantiles; por otro, en la psicología de la música, y también en la denominada estética naturalista, se indaga la naturaleza y el origen de la experiencia estética, especialmente la musical, y algunos encuentran en los primeros intercambios interpersonales claves para su comprensión. Del conjunto de los tópicos tratados, los siguientes constituyen el marco teórico de nuestra investigación:

(a) La capacidad de percepción intermodal: las experiencias sociales infantiles más primitivas se constituyen a través de la integración de las cualidades más globales (intensidades

y pautas temporales) de la estimulación que reciben desde de diferentes modalidades perceptuales (visual, auditiva, táctil). Esta integración es posible gracias a la capacidad temprana de establecer equivalencias transmodales de rasgos temporales, de forma, y de intensidad. Por ej., los bebés son capaces de identificar rasgos temporales -duración, ritmos simples, velocidad y contornos temporales- de estimulación visual y auditiva, pueden percibir su equivalencia (o diferencia) a pesar de las diferentes modalidades implicadas y prefieren las estimulaciones que contienen información equivalente (Stern, 2000).

(c) La sincronía interactiva: Existen 3 tipos de mecanismos de regulación temporal que posibilitan la sincronía interactiva (el hacer conjunto entre dos o más personas): (1) basado en tiempo de reacción; (2) en la familiaridad; (3) en una pulsación subyacente. La sincronía interactiva que caracteriza a los comportamientos musicales se basa en el tercero: la subdivisión igual del tiempo a través del pulso musical que permite lograr la sincronización temporal de conductas simultáneas a niveles de precisión temporal extraordinario (Merker, 2002). Por el contrario, la sincronía interactiva de la diada adulto-bebé se basa en los dos primeros mecanismos; aunque se discute si, además, supone el mecanismo de regulación basado en el pulso subyacente (Trevarthen, 2000).

(d) Los afectos de la vitalidad y las experiencias de intersubjetividad: la sincronía interactiva de los intercambios de la diada junto con la capacidad de establecer equivalencias transmodales da lugar a la percepción, desde los primeros meses de vida, de los denominados "afectos de la vitalidad". Se trata de modos de sentir dinámicos que no están reflejados en el léxico de los afectos darwinianos (ira, miedo, alegría, tristeza, etc.) sino que pueden describirse mediante términos cinéticos como agitación, desvanecimiento progresivo, fugaz, explosivo, estallido, dilatado. Los "afectos de la vitalidad" se expresan con maestría en las artes temporales (la música y la danza); por tal motivo se sugiere que el mundo social experimentado por el infante y las artes temporales tienen un substrato común (Stern, 1985 y 2000; Imberty, 2002; Dissanayake, 2000). A su vez, de acuerdo con Trevarthen (2000) los comportamientos proto-musicales presentes en las interacciones sociales tempranas permite compartir los patrones temporales con otros y facilita el establecimiento del modo más primitivo de conexión psicológica: las experiencias de intersubjetividad primaria.

(e) El entonamiento: es el modo peculiar de referir los afectos de la vitalidad en la infancia. Consiste en alguna forma de apareamiento, frecuentemente transmodal de alguna conducta. Existen, por lo menos, seis tipos de apareamientos posibles: intensidad absoluta, el perfil de la intensidad, la pulsación, el ritmo, la duración y la pauta espacial. Se lo considera uno de los recursos esenciales para el establecimiento de estados de comunión que configuran las tempranas experiencias de intersubjetividad (Stern, 1985 y 1995; Jonson *et al.*, 2001).

OBJETIVOS

Dos son los objetivos generales de nuestra investigación. Por un lado, extender el campo de observación del estudio del entonamiento más allá del ámbito hasta ahora privilegiado en los estudios de la infancia: la diada madre-bebé durante el primer año de vida del bebé. Por otro, indagar la experiencia de la ejecución musical con los elementos teóricos que brinda el análisis de la regulación temporal de las interacciones tempranas.

nas. Específicamente, nos proponemos:

1) Extender el campo de observación hacia una situación particular de interacción: el músico y los bebés. Nos preguntamos cómo reaccionarán los bebés si, en lugar de interactuar con adultos que ofrecen una estimulación de naturaleza protomusical, interactuaran con músicos que les ofrecieran una estimulación musical deliberadamente multimodal. ¿Qué sucedería si se encontraran con estimulaciones multimodales con una sincronización temporal extraordinaria?, ¿qué respuestas tendrían si la propia estimulación contuviera pautas múltiples y precisas de entonamiento?

2) Indagar la evolución de las conductas de entonamiento y su vínculo con el juego infantil. Generalmente las pautas de entonamiento se han estudiado en la conducta parental. Sin embargo, en estudios exploratorios previos observamos que a partir del segundo año de vida los niños son capaces de realizar activamente algunos entonamientos (Español y Shifres, 2003). Corroboramos también la existencia de lo que Merker (2002) denomina juego musical y detectamos algunas conexiones entre el juego musical y el juego de ficción (Shifres y Español, 2004). Esto nos induce a pensar que la indagación sistemáticamente de los entonamientos infantiles puede proveer nueva información acerca del desarrollo del juego.

3) Extender el campo de observación hacia la interacción entre músicos, en particular cantantes y pianistas. En las interpretaciones musicales sofisticadas el pulso musical subyacente gobierna la ejecución musical. Sin embargo, el potencial comunicacional de la *performance* musical parecería basarse en la posibilidad de *transgredir* esa pauta temporal rígida e interactuar más allá del pulso subyacente. Nos preguntamos si los mecanismos basados en tiempo de reacción y la familiaridad, que tienen una importancia afectiva en las interacciones de la primera infancia, regulan las transgresiones que permiten compartir los componentes dinámico-expresivos musicales - los afectos de la vitalidad que la música expresa-

METODOLOGÍA

La metodología utilizada es de índole observacional. La consecución de cada uno de los objetivos particulares exige estudios independientes, con registros observacionales diferentes, así como distintos códigos de observación.

Objetivo 1: En la Universidad Nacional de La Plata se llevó a cabo un proyecto de educación musical en el cual un grupo de músicos realizaron varios encuentros con niños de 7 a 10 meses en los que, manipulando sonidos, objetos, movimientos y ritmos, proporcionaron a los bebés una amplia estimulación musical en diferentes modalidades: auditiva, táctil, visual y kinestésica. Las sesiones video-grabadas de estos encuentros constituyen nuestro material observacional. El análisis se realizará sobre la base de un código de observación que contemple tanto la cualidad de la estimulación musical como las respuestas de los bebés. Se prevé comparar estos indicadores con los observados en situaciones de interacción natural adulto-bebé.

Objetivo 2: este caso requiere del registro observacional de interacciones espontáneas adulto-niño en situaciones de juego durante el período evolutivo comprendido entre los 12 y 36 meses. El código de observación deberá permitir analizar los entonamientos en términos de (a) el tipo de apareamiento: intensidad absoluta, perfil de la intensidad, pulsación, ritmo, duración, pauta espacial, (b) el contexto de juego en el que emergen: juego de ejercicio, juego funcional, juego de ficción, juego protagonizado y juego musical, (c) los cambios de tipo y de frecuencia del entonamiento en el tiempo y (c) la función en el juego.

Objetivo 3: en este caso resulta necesario el registro visual y sonoro de situaciones de ejecución conjunta que permita analizar las acciones de cada ejecutante (pianista y cantante) de manera individual y, al mismo tiempo, los ajustes entre ambos. Contrariamente a los estudios tradicionales sobre sincroniza-

ción en la ejecución, que se centran en el grado de precisión de los mecanismos, se prevé analizar las estrategias de regulación temporales de la díada de ejecutantes y los procesos de sistematización a lo largo del tiempo de las acciones no sincrónicas.

Relevancia del tema y estado actual de la investigación

Creemos que las respuestas que encontremos a los objetivos planteados permitirán acercarnos a comprender un poco más dos experiencias cruciales de la vida humana: la experiencia de intersubjetividad y la experiencia estética. (1) La comparación entre la interacción músico-bebé y las interacciones naturales constituye una vía de acceso indirecta, pero novedosa, para el estudio de las interacciones tempranas y de las primitivas experiencias de intersubjetividad que conllevan. (2) El estudio de las pautas de entonamiento infantil puede arrojar nueva luz sobre la actividad lúdica infantil que tradicionalmente ha sido asociada con la experiencia estética. (3) El análisis de la ejecución musical a través de los mecanismos de regulación temporal de las interacciones tempranas puede develar aspectos sobre la información dinámica y expresiva de la ejecución y de la peculiar experiencia de intersubjetividad que se establece entre ejecutantes.

Se ha obtenido el material observacional para la consecución de los tres objetivos y realizado la primera observación general en miras a construir los respectivos códigos de observación. Esta primera etapa ha arrojado algunos hallazgos interesantes. Por ej., en relación con el estudio 1, se ha observado un incremento del tiempo de atención en los bebés, lo cual si bien por sí mismo es interesante adquiere mayor relevancia teórica al considerarse que la estimulación provista por los músicos es "no-contingente" (siendo la "contingencia" uno de los sesgos estimulares preferenciales que orienta al bebé hacia las interacciones sociales). Datos de esta índole pueden permitirnos discernir las diferencias entre la experiencia estética y las tempranas interacciones sociales que aunque poseen rasgos comunes no son idénticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Dissanayake, E. (2000) Antecedents of the temporal arts in Early mother-infant Interaction. En N. L. Wallin; B. Merker y S. Brown (Eds.) *The Origins of Music*. (pags. 389-410). Cambridge MA: The MIT Press.
- Español y Shifres (2003) Español S. & Shifres, F. (2003). Música, gesto y danza en el segundo año de vida. Consideraciones para su estudio. En I. Martínez y C. Mauleón (Eds.), *Actas de la Tercera Reunión Anual de SACCoM* (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música).
- Imberty, M. (2002). La musica e il bambino. En Jean Jacques Nattiez (Dir.) *Enciclopedia della Musica*. Torino: Giulio Einaudi Editore. 477-495.
- Jonson, C.O.; Clinton, D.N.; Fahrman, M. Mazzaglia, G. Novak, S. & Soerhus, K (2001). How do mothers signal shared feeling-states to their infants? An investigation of affect attunement and imitation during the first year of life. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42 (4), 377-381
- Merker, B. (2002). Principles of Interactive Behavioral Timing. En C Stevens, D. Burham, G. McPherson, E. Schubert & J. Renwick (Eds.) *Proceedings of the 7th International Conference of Music Perception and Cognition*. Sydney: University of Western Sydney. 149-152M
- Shifres, F. y Español, S. (2004). Interplay between pretend and music play. *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition*, Evanston, IL
- Stern, D. (2000). Putting time back into our considerations of infant experience: a microdiachronic view. *Infant Mental Health Journal*, 21(1-2), 21-28
- Stern, D. (1985/1991). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós.
- Treuhb, S. (2000). Human processing predispositions and musical universals. In N. L. Wallin; B. Merker & S. Brown (Eds.). *The Origins of Music*. (pp. 427-448). Cambridge MA: The MIT Press
- Trevrathen, C. (2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiæ*, Special Issue, 155-215.

LOCUS DE CONTROL Y AUTOEFICACIA EN MEMORIA EPISÓDICA VERBAL: EN ADULTOS MAYORES QUE HABITAN EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Feldberg, Carolina; Stefani, Dorina
Convenio CONICET- INEBA (Instituto de Neurociencias de Buenos Aires)

RESUMEN

En el presente estudio se evaluó la incidencia de las "atribuciones" y "expectativas" del resultado" que los adultos mayores, tienen acerca de la memoria episódica verbal sobre las creencias de autoeficacia en esta función cognitiva. Con tal fin se han evaluado a 200 senescentes que residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de los valores obtenidos en los análisis estadísticos realizados, se puede concluir con un cierto margen de error, que el locus de control influye sobre las creencias de rendimiento en tareas que implican el uso de la memoria episódica verbal, principalmente sobre la dimensión "fuerza" de la autoeficacia.

Palabras clave

Locus de control Autoeficacia Memoria Vejez

ABSTRACT

CONTROL BELIEFS, AGING AND VERBAL MEMORY SELF-EFFICACY: IN OLDER ADULT'S WHO LIVE IN THE INDEPENDENT CITY OF BUENOS AIRES

In the present study it will be evaluated the incidence that control beliefs have on verbal memory self-efficacy beliefs. There were assessed 200 senescent that reside in the Independent City of Buenos Aires. From the values obtained in the statistical analysis made, it is possible to concluded with a certain margin of error, that it exists a relationship between control beliefs in older adults and their verbal memory self efficacy beliefs, especially with the dimension self efficacy strength.

Key words

Control beliefs Aging Memory Self efficacy

INTRODUCCIÓN

Los diferentes estudios realizados acerca de la declinación intelectual que se produce como consecuencia del proceso de envejecimiento, se han centrado mayoritariamente en la identificación de indicadores objetivos. Sin embargo las apreciaciones subjetiva, como son las expectativas de resultado y las atribuciones, juegan un rol importante en el proceso de envejecimiento y sus consecuencias en las funciones cognitivas. (1)

Los mecanismos relacionados con las expectativas de resultado y las atribuciones relacionadas con el rendimiento objetivo son aspectos centrales de las teorías de la autoeficacia y de la indefensión aprendida.(2)

Los adultos mayores tienden a subestimar sus habilidades intelectuales. La teoría de la autoeficacia señala que esta desvalorización puede tener graves consecuencias sobre el rendimiento. Asimismo, las atribuciones que las personas de edad realizan acerca de su rendimiento también es un factor que puede tener severas consecuencias sobre los aspectos afectivos y comportamentales. Diferentes estudios indican que los adultos mayores, a diferencias de los adultos jóvenes, tienen

una mayor tendencia a atribuir su rendimiento a factores internos que externos. Este estilo atribucional se asocia con la teoría de la indefensión aprendida, rendimiento pobre y depresión. (3)

OBJETIVO

Evaluar el efecto que las creencias de control interno tienen sobre las creencias de autoeficacia en tareas de memoria episódica verbal.

HIPÓTESIS

El locus de control interno es uno de los factores probables que influyen sobre las creencias de autoeficacia en memoria episódica verbal.

MÉTODO

Procedimientos y materiales.

1-Dado que existe en este grupo etario una alta incidencia de alteraciones patológicas que afectan la memoria, se consideró importante realizar un screening general de las funciones cognitivas del sujeto, a fin de decidir si ellos cumplen o no con las condiciones necesarias para participar de este proyecto de investigación. Con tal fin fueron seleccionados los siguientes instrumentos:

*Mini Mental State Examination (MMSE) de Folstein(1975)

*Escala de Depresión Geriátrica (GDS) de Yesavage y col

*Cuestionario de antecedentes neurológicos.

2-Realizado este screening inicial se administró a los sujetos seleccionados las siguientes pruebas de evaluación:

Inventario de autoeficacia para la memoria episódica verbal (4)

Con el propósito de estudiar la autoeficacia de los adultos mayores en tareas de memoria episódica verbal se construyó un Inventario que evalúa las creencias acerca de la propia capacidad para realizar tareas que impliquen esta función mnésica, en sus dimensiones: Nivel y Fuerzas de creencias. Fue construido según el modelo del Memory Self-efficacy Questionnaire (MSEQ) de J.M. Berry,R.L West y D.M. Dennehey. (5), y la Escala de Autoeficacia para la memoria utilizada por G. W.Rebok y L.J. Balcerak (6).

Siguiendo la nomenclatura utilizada por Berry y cols.(7) ,en el Inventario de autoeficacia para la memoria episódica (IA-MEV) se obtienen dos valores un valor que indica el Nivel de la autoeficacia (NAE) y otro que representa la Fuerza de la autoeficacia (FAE) para las tareas planteadas en los dos ítems que componen el instrumentos, Recuerdo de una Lista de compras y Recuerdo de una Historia. Además de un valor de general para ambas dimensiones.

Con el propósito de efectuar el estudio psicométrico del instrumento se aplicó la versión final del Inventario de Autoeficacia en memoria episódica verbal(IA-MEV), y las pruebas neuropsicológicas :Rey Auditory Verbal Learning Test -RAVLT- (Test de Aprendizaje Auditivo Verbal de Rey); y la Subprueba de la Batería de evaluación neuropsicológica de Signoret: Recuerdo de una Historia a 200 adultos mayores, autoválidos, de diferente género y residentes en la Ciudad de Bs. As. Se estimó la consistencia interna del instrumento mediante el procedimiento de Cronbach. Este método se basa en el análisis de las in-

tercorrelaciones promedios entre reactivos a partir de una sola aplicación de la prueba.(8). El puntaje obtenido en la aplicación de este análisis es de .85 siendo este un valor elevado, lo que indicaría que el instrumento posee una adecuada consistencia interna.

El Inventario de Autoeficacia para la memoria episódica verbal (IA-MEV) posee propiedades psicométricas adecuadas para este tipo de estudio. Esto permitiría su utilización en investigaciones que indaguen acerca de la memoria episódica verbal, teniendo en cuenta sus limitaciones de aplicación ya que en principio ha sido construido para cumplir con los objetivos de un estudio mayor

Locus de Control: Para la evaluación de la experiencia de dominio del sujeto entrevistado se incluyeron dos preguntas. La primera es una pregunta con alternativa de respuesta cerrada, que permitió indagar respecto de las creencias que el sujeto tiene acerca de su rendimiento en las pruebas objetivas que evalúan la memoria episódica verbal. La segunda es una pregunta abierta en la cual el sujeto debió atribuir las causas del rendimiento percibido. Estas respuestas han sido categorizadas en internas o externas, de acuerdo con la clasificación propuesta por (9)

SUJETOS

Los instrumentos fueron aplicados a un grupo de 200 sujetos que concurren a los Hogares de Día pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, cuya edad promedio es de 72,44 años. Todos residen en sus hogares ubicados en la Capital Federal. El mayor porcentaje se ubica en el género femenino (76.5%), estado civil viudo(48%) de nacionalidad Argentina (82%) y estudios primarios completos (36.5%). Las ocupaciones principales antes de jubilarse eran las de empleado (36%), oficios varios (22%) comerciante (16%) y profesional independiente (15%). Por último, el 52% consideró que su memoria era Buena.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Con el fin de establecer si los resultados obtenidos en este estudio apoyan la hipótesis formulada en el mismo, se llevó a cabo, un análisis de la variancia simple ANOVA para evaluar si variable locus de control influye sobre la "Autoeficacia de la MEV".

RESULTADOS

Al describir su percepción de rendimiento luego de administradas las tareas de memoria episódica verbal, el 51% considero que su rendimiento había sido bueno y el 38% que había sido regular.

El 84% atribuyo como factor causal de su rendimiento a su habilidad en este área cognitiva, ya sea tanto a la presencia como a la falta de habilidad. Sólo el 2% lo atribuyó a un factor causal fatalista : 1% a la suerte y 1% a la mala suerte

En los análisis estadísticos posteriores se tuvo sólo en cuenta la dimensión "habilidad" de locus de control "interno", dado que el resto de las categorías presentan porcentajes menores al 10%.

Los valores obtenidos en el ANOVA ($F_0 = 7.65$; $p \leq .001$) revelan que, aquellos sujetos que poseen un locus de control interno, poseen una mayor confianza en sus creencias de autoeficacia respecto a su capacidad para realizar tareas que implican el uso de la memoria episódica verbal. Afectando principalmente la dimensión fuerza de la autoeficacia de la memoria episódica verbal.

CONCLUSIONES.

En un estudio reciente Miller & Lachman (10) informan que un mayor sentido de control sobre el rendimiento cognitivo puede llevar a un mayor esfuerzo en la identificación y aplicación de estrategias de codificación de la información, lo que daría como resultado un mejor rendimiento.

En nuestro estudio, el 83% de los participantes consideraron que su rendimiento se refería a aspectos relacionados con creencias de control interno. Como indican Hertzog, Mc Guire y Linwear (11), aquellas personas que tienen un locus de control interno se inclinan más a la aplicación de mecanismos de afrontamiento, que los lleva a experimentar un mayor sentimiento de bienestar general. Diversos trabajos empíricos realizados en adultos mayores indican que el locus de control interno se asocia con un mejor rendimiento en tareas de memoria. Ya sea que la apreciación acerca de la creencia de control interna sea tanto positiva como negativa (presencia o falta de habilidad), el hecho de adjudicar su rendimiento a un factor interno, hace que la persona asuma una mayor responsabilidad en su ejecución, lo que produce la aparición de estrategias de afrontamiento que permiten compensar la dificultad experimentada. Estos resultados son consistentes con los obtenidos en el presente estudio, en donde las creencias de control, afectan la confianza que el sujeto tiene en sus creencias de autoeficacia.

Estos hallazgos, se suman a lo enunciado en un estudio realizado por Verhaeghen, Geraerts & Marchen (12), quienes señalan que, las personas que presentan un locus de control interno consideran tener un mayor control sobre su memoria, por lo que se encuentran más dispuestos a buscar y a aplicar estrategias de codificación de la información más eficientes. Esto les permite afrontar más eficazmente la declinación de sus capacidades cognitivas.

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

- (1) Lachman M.E., & Jelalian E. (1984) Self-efficacy and attributions for intellectual performance in young and elderly. *Journal of Gerontology*, Vol 39 (5), 577-582.
- (2) West R.L., & Yassuda. M., (2004) Aging and Memory control beliefs: Performance in relation to goal setting and memory self evaluation. *Journal of Gerontology : Psychological sciences*, Vol 59 B (2), 56-65.
- (3) Heckhausen J., & Schulz R.(1995). A life span theory of control. *Psychological Review*. Vol 102(2), 284-304.
- (4) Feldberg Carolina (2004). Construcción del Inventario de Autoeficacia para la memoria episódica verbal. Enviado para su posible publicación a la *Revista española de Geriatria y Gerontología*.
- (5) Berry, JM ;West, RL; Dennehey, D. M(1989). Reliability and Validity of the Memory Self Efficacy Questionnaire *Developmental Psychology*, 25 (5) ,701-713.
- (6) Rebok, G.W. ;Balcerak, L.J.(1989).Memory self -efficacy and performance differences in young and old adults: The effect of mnemonic training. *Developmental Psychology*, 25(5),714-721.
- (7) Berry Y cols (1989), op. cit.
- (8) Perez E, Beltramino C., Cupani M. (2003) Inventario de Autoeficacia para inteligencias múltiples :fundamentos teóricos y estudios psicométricos. *Evaluar* N° 3 ,36-60.
- (9) Abramson L.Y. & Seligman M.E.P. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology* Vol 87, N°1,49-74.
- (10) Miller, L.M., & Lachman, M.E. (2000) Cognitive performance and the role of control beliefs in midlife. *Aging, Neuropsychology, and cognition*, 7, 69-85.
- (11) Hertzog, C; Mc Guire C.L.& Linwear, T.T. (1998). Aging, attributions, perceived control and strategy use in a free recall task. *Aging, Neuropsychology, and cognition*, 5, 85-106.
- (12) Verhaeghen, P, Geraerts N., Marcoen. A (2000) Memory complaints, coping, and well-being in old age: a systemic approach. *The Gerontologist*, 40, (5), 540-548.

PUBERTAD E IDENTIDAD SEXUAL

García, María Julia; Ramos, Daniel Alberto; Aranda, Nancy; De Mathía, Mariana; Bruno, Karina Teresa
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados del análisis cualitativo de los relatos obtenidos con el test TEMAS en una muestra no-clínica compuesta de seis niños/as argentinos urbanos de clase media (3 varones y 3 mujeres) comprendidos entre los 11 y los 13 años. Se analizan el contenido de los relatos dados en respuesta a las tres láminas que exploran las funciones de "Identidad sexual" y "Relaciones interpersonales". Se muestra la importancia central que tiene en la pubertad la elaboración del duelo por la identidad infantil y por los padres de la infancia para la asunción de la identidad sexual adulta, que en esta etapa está empezando a construirse.

Palabras clave

Pubertad Test Identidad sexual

ABSTRACT

PUBERTY AND SEXUAL IDENTITY

This paper presents the results of the qualitative analysis of the stories elicited in the TEMAS test from a non-clinical sample of six Argentine urban middle - class boys and girls between 11 ys. and 13 ys. (3 boys and 3 girls). The answers to the plates that explore the personality functions "Sexual Identity" and "Interpersonal relations" are analyzed through content - analysis. The importance of working-through of the transition from childhood and the farewell to infancy's parents in puberty for the achievement of adult sexual identity is shown.

Key words

Puberty Test Sexual identity

INTRODUCCIÓN

S. Freud (1905) analizó la "metamorfosis de la pubertad", abarcando en realidad toda la adolescencia. Basa su análisis en el postulado -revolucionario en ese momento- del doble punto de arranque de la sexualidad humana: en la infancia y en la adolescencia, con la maduración genital. Su planteo central es el hallazgo del objeto sexual exogámico en esta etapa de la vida.

En cuanto al concepto de la adolescencia como etapa, en la primera mitad del siglo XX se ubicaba en Occidente entre los 12 y los 18 o 20 años. En las últimas dos décadas los especialistas la han ido extendiendo hasta abarcar de los 10 a los 25 años. (Cf. Quiroga, 1997).

Por otro lado, en cuanto a la niñez, varios autores postulan su desaparición en la llamada postmodernidad, relacionándola con la caída del Estado y su función legitimadora de la familia y la escuela. (P. ej., Corea y Lewkowicz, 1997). En esta última clase de trabajos se abordan las prácticas y representaciones sociales sobre la niñez, pero los niños como actores están ausentes.

Como psicólogos especialistas en Psicología del Desarrollo, por nuestra parte nos interesa indagar sobre las características que asume el desarrollo psicosocial de los niños en nuestra cultura y en nuestra época. Postulamos que la niñez y la adolescencia siguen existiendo como etapas del ciclo vital y que, en cuanto al desarrollo psíquico, lleva las marcas de la sociedad y de la época en que se dan las experiencias vitales de los niños/as y adolescentes, en cuanto son sujetos históricos.

La prepubertad supone un comienzo del crecimiento corporal y del funcionamiento de las glándulas sexuales. En la puber-

tad, los cambios corporales iniciados en el período anterior comienzan a tener efectos visibles. El factor biológico no es el único determinante del desarrollo psíquico en esta etapa (cf. Stoller, en Roudinesco, 1998). Al respecto, ya M. Knobel (1971) afirmaba: "tanto las modificaciones corporales incontrolables como los imperativos del mundo externo, que exigen del adolescente nuevas pautas de convivencia, son vividos al principio como una invasión". En base a su experiencia clínica, Arminda Aberastury (1971) destacó que en la adolescencia es central la elaboración de tres duelos: por el cuerpo infantil, por los padres infantiles y por la identidad infantil.

En el marco del Proyecto de investigación "Estandarización argentina del test TEMAS para niños urbanos de clase media de 10 a 13 años", el material recogido aporta datos interesantes para el análisis de algunas características relevantes del desarrollo infanto -juvenil en la época contemporánea.

EL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

EL TEST TEMAS

El Test TEMAS (Tell Me a Story) es una prueba objetiva y proyectiva que fue construida para ser aplicada a sujetos entre 5 y 18 años, de distintas culturas. Es un instrumento de marco dinámico-cognitivo, que consiste en 23 láminas en colores y figuras definidas situadas en escenarios cotidianos (hogar, escuela, calle). Algunas láminas pueden utilizarse para ambos sexos, otras tienen dos versiones: para varón o para mujer. Se le pide a los sujetos que relaten una historia con cada lámina: que cuente lo que está pasando, lo que pasó anteriormente y la que va a pasar después. Este instrumento ha sido diseñado para evaluar 18 funciones cognitivas, 9 de personalidad y 7 afectivas. El carácter estructurado de las láminas facilita la elaboración de relatos. Se ha comprobado que el hecho de ser en colores facilita la verbalización y la proyección de estados anímicos (Costantino, 1993). El marco conceptual del test es dinámico - cognitivo y su autor considera que el desarrollo de la personalidad se da dentro de un sistema sociocultural, donde el individuo internaliza los valores culturales de la familia y la sociedad.

OBJETIVO DEL PRESENTE TRABAJO

En una presentación anterior analizamos la función de juicio moral en los relatos del test TEMAS. En este trabajo vamos a centrarnos en otra de las funciones de personalidad que es indagada en esta prueba, la "Identidad sexual" mediante el análisis cualitativo de las respuestas dadas por 6 púberes (3 varones y 3 mujeres) comprendidos entre 11 y 13 años de edad.

En este test la Identidad sexual se refiere a la percepción realista que el individuo tiene de los roles apropiados para su género; los roles sexuales pueden ser percibidos como "apropiados para el género, inapropiados para el género o andróginos" (Costantino, 1993). La presencia de ansiedad en el relato puede ser indicador de la existencia de roles sexuales inapropiados.

Cada lámina evalúa diferentes funciones de personalidad. Las láminas 6, 13, 22 están diseñadas específicamente para indagar sobre Identidad Sexual y Relaciones Interpersonales. Además de las dos ya señaladas, la lámina 13 explora Autoconcepto, y la 22, Juicio de Realidad y Ansiedad / Depresión.

En la lámina 6, un chico y una chica se disfrazan con ropas de adultos en un altílo, mientras miran con nostalgia una cuna y unos juguetes de bebé. Esta lámina nos permite observar las funciones correspondientes a relaciones Interpersonales e Identidad sexual.

La lámina 13, nos muestra a un chico/a que está de pie frente al espejo del baño e imagina que ve reflejados en él a sus padres. Está diseñada para proporcionar datos acerca de las funciones de personalidad referidas a Relaciones interpersonales, Identidad sexual y Autoconcepto.

Por último, en la lámina 22, un chico/a está de pie frente al espejo del baño e imagina su cara reflejada en el mismo, con atributos de ambos sexos. Esta lámina está diseñada para captar por un lado, la funciones de personalidad de Identidad sexual, Relaciones interpersonales, Juicio de Realidad y Ansiedad / Depresión.

MÉTODO

Del fondo de protocolos se seleccionó al azar una submuestra no clínica de 6 niños/as urbanos de clase media (3 varones y 3 mujeres) comprendidos entre los 11 y los 13 años. Se efectuó un análisis de la extensión de los relatos y un análisis cualitativo del contenido de los mismos. Para el análisis de contenido se consideraron: la correspondencia entre la historia y la escena que muestra la lámina; la relación entre los personajes de la historia y con las figuras de la lámina; la verbalización de conflicto y su desenlace; los roles de género atribuidos a los personajes; los pensamientos y sentimientos de los personajes; las omisiones y transformaciones de evento, ambiente y /o personajes (principales o secundarios).

RESULTADOS

En cuanto a la extensión de los relatos ("Fluidez", función cognitiva evaluada en el TEMAS), los mismos son muy breves. Esto concuerda con los datos obtenidos en la investigación anterior y con las observaciones de otros investigaciones realizadas en los últimos diez años con pruebas proyectivas administradas a niños y jóvenes. En nuestro caso se destacan: (a) los relatos son más breves que los de la muestra norteamericana equivalente en nivel socioeconómico, y (b) los relatos de los varones son más breves que los de las mujeres.

En cuanto al contenido de las historias obtenidas, se observó que en la Lámina 6 en todos los sujetos se movilizan historias referidas al "adiós a la infancia" (Kaplan, 1986) y, en menor medida la transición - en el plano de la fantasía, los disfraces - a los roles adultos. Cuatro de los sujetos omiten la referencia a los juguetes infantiles; en dos se transforman en objetos peligrosos (un osito de juguete es transformado en un osos que asusta y puede lastimar; en otro, se incluye una escopeta como arma real y peligrosa). Una de las niñas elabora una historia en que los personajes se prueban disfraces correspondientes a roles adultos masculinos y femeninos, pero están tristes "porque tienen que salvar al osito encerrado". El varón mayor (13 años 11 meses), refiere que los personajes "se tienen que mudar" y están viendo "las cosas que hay que vender"; el sentimiento es de tristeza, como en el caso anterior. En tres de las historias el sentimiento atribuido a los personajes es el de miedo, en relación con los relatos de contenido persecutorio. Sólo en una de las niñas el personaje principal está contento y va a ir a una fiesta con amigos, aunque en el relato hay referencias a que la familia es pobre y tiene poca plata para comprar disfraces más lindos.

En la lámina 13 se movilizaron relatos referidos a la relación con los padres, predominando los que expresan sentimientos de extrañarlos. En dos varones aparecen situaciones conflictivas con los padres: en uno es la historia de un huérfano y padres que lo "abandonaron para cuidarlo" y en el otro, referencias a discusiones entre los padres y que él no se debe meter. Estos son dos niños cuyos padres se han divorciado en el último año.

En la lámina 22 es donde se dan los relatos con referencia explícita a la identidad sexual, en concordancia con las características de la lámina. En cinco de los relatos en el contenido se explicita el par femenino / masculino, y manifestando sentimientos de estar "contento", o "feliz". Sólo en uno de los rela-

tos (de un varón, el de la historia anterior del orfanato), el personaje del cuento se siente "raro, confundido" en referencia a ser "mitad hombre, mitad mujer". En los otros 5 relatos, las diferencias varón / mujer se juegan en la imaginación; el sexo del personaje del relato corresponde al del niño/a entrevistado/a; una de las niñas explícitamente refiere "es una chica en plena etapa del desarrollo", y entre una remera suelta y una ajustada, elige esta última. En otro relato de una niña, es la madre que la tranquiliza diciéndole que es mujer y que lo seguirá siendo.

CONCLUSIONES

La brevedad de los relatos coincide con múltiples referencias contemporánea al empobrecimiento del vocabulario de niños y jóvenes en comparación con generaciones anteriores. Sin embargo, a pesar de su brevedad, su contenido es rico en información.

En los casos analizados, las problemáticas centrales giran alrededor de la despedida de la niñez y de los padres infantiles, en concordancia con lo señalado por A. Aberastury, y por L. Kaplan específicamente en referencia a la pubertad.

En cuanto a la variable "Identidad sexual", la resolución de los relatos en 5 de los 6 casos el rol sexual es apropiado en términos de los criterios establecidos para el test. Desde el punto de vista de un análisis del contenido desde una perspectiva psicoanalítica, en los cinco casos mencionados, se llega a una identificación satisfactoria con el propio sexo. Acorde con la edad, las alternativas de lo femenino y lo masculino se despliegan sobre todo en la fantasía. En uno de los casos se da una opción real en el presente (ponerse la remera femenina), en otros se proyecta al futuro. Hay indicadores en algunos de los casos de situaciones conflictivas o de carencia afectiva en la niñez, a pesar de lo cual llegan a una resolución satisfactoria. Sólo uno de los niños enfrenta con dificultades las tareas de elaboración psíquica de esta etapa. Es uno de los chicos cuyos padres se han divorciado recientemente, pero en cuyas historias hay indicadores de situaciones infantiles con contenidos angustiantes de tipo persecutorio.

BIBLIOGRAFÍA

- ABERASTURY y colab. (1971): *Adolescencia*. Bs. As., Ediciones Kargieman.
- ABERASTURY A. Y KNOBEL M. (1971): *La adolescencia normal*. Bs. As, Paidós.
- BLOS P. (1971): *Psicoanálisis de la adolescencia*. México, Joaquín Mortiz. (Orig. inglés: 1962).
- BLOS P. (1981): *La transición adolescente*. Bs. As, Amorrotu. (Orig. inglés: 1979).
- COREA C. Y LEWKOWICZ (1997): *¿Se acabó la infancia?. Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Bs. As., Lumen.
- COSTANTINO G. (1993): *TEMAS (Tell - Me - A - Story). Manual*. (2a. Edición). Los Ángeles, WPS.
- ERIKSON E. H. (1966): *Infancia y sociedad*. Bs. As., Ediciones Hormé.
- FREUD, S. (1905): *Tres ensayos de teoría sexual*. En: FREUD S.: *Obras Completas*, vol. VII. Bs. As., Amorrotu.
- GARCÍA ARZENO M. E. (1985): *El síndrome de la niña púber*. Bs. As., Paidós.
- KAPLAN L. (1986): *Adolescencia. El adiós a la infancia*. Bs. As. Paidós. (Orig. inglés: 1984).
- QUIROGA, S. y otros (1987): *Acerca de la adolescencia*. Bs. As., Tekné.
- QUIROGA, S. (1997): *Adolescencia: Del goce orgánico al hallazgo de objeto*. Bs. As., Fac. de Psicología - Of. de Publicaciones del CBC (UBA).
- RUBLE D. N. y LYNN MARTIN C. (1998): *Gender Development*, en W. DAMON (Ed. - Chief): *Handbook of Child Psychology*, vol. 3. N. York, John Wiley & Sons, Inc.
- ROUDINESCO E. y PLOMB M. (1998): *Diccionario de Psicoanálisis*. Bs. As. Paidós.

CONSTRUCCIÓN DE NORMAS Y VALORES EN EL CONTEXTO DE CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Gómez, Valeria Mariel
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Resumen Este trabajo presenta un conjunto de categorías conceptuales aplicadas al análisis de los procedimientos de niños y docentes utilizados para la resolución de conflictos cotidianos. El interés se ubica principalmente en el modo en que los niños adquieren y realizan la competencia para actuar conforme a normas y valores. Se trata de un estudio exploratorio centrado en la indagación de situaciones conflictivas acontecidas durante clases de educación física. La técnica de recolección de datos ha sido la observación semiparticipante y el registro descriptivo de situaciones de interacción (verbal y motriz) entre niños y docentes. Se ha trabajado con una muestra finalística de interacciones en clases de EGB. El procedimiento de análisis es cualitativo y hermenéutico: se analizaron fragmentos discursivos y secuencias de acción infiriendo configuraciones normativas y valorativas del cuerpo. Se sostiene que en las clases de educación física los niños aprenden formas de interacción canónicas para la regulación normativa y valorativa del cuerpo.

Palabras clave

Moral Conflictos Educación Física

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF NORMS AND VALUES IN THE CONTEXT OF PHYSICAL EDUCATIONS CLASSES.

This paper presents a set of conceptual categories applied to the analysis of children's and teachers procedures for solving everyday conflicts. We are interested in study of the development of children's competence for acting according to rules and values. The data collection techniques are semi participant observation and descriptive recording of conflicting situations between children and teachers; this being an exploratory research. We have worked with a finalistic sample of interactions, in physical education classes. The analysis procedure is hermeneutic and qualitative: discursive fragments and action sequences are analyzed, inferring normative and valuing configurations of the body. We conclude that children acquire sets of body norms and values by taking part in different everyday interactions formats.

Key words

Moral Physical Education Conflicts

Nuestra comunicación tiene como principal objetivo presentar algunas categorías conceptuales y aspectos metodológicos del proyecto de investigación "Procesos constructivos de configuraciones normativas y valorativas en torno al uso del cuerpo. Un estudio exploratorio en el contexto regulativo de clases de educación física"[i], dirigido por el Dr. Juan Samaja. También presentaremos una aplicación de dichas categorías al análisis de un episodio.

Algunos de los objetivos específicos que organizaron nuestra actividad son: a) Describir la actuación (verbal y no verbal) de niños y docentes en torno al uso del cuerpo en situaciones de conflicto acontecidas durante las clases de educación física; b) Analizar los fragmentos narrativo discursivos y conductuales de los episodios de conflicto que comportan valores en torno al cuerpo a fin de: i) Caracterizar los procedimientos de los niños para regular el uso del cuerpo propio y de sus pares; ii) Identificar los valores morales explícitos e implícitos en las acciones y verbalizaciones de los niños y docentes.

Es posible inscribir nuestra investigación dentro del denominado "giro pragmático" que efectúa la investigación en psicología a partir de finales de la década del '70. El interés comienza a centrarse en el modo en que los niños adquieren y utilizan distintas competencias (cognitivas, lingüísticas, relacionales, etc.) en situaciones de la vida cotidiana, resolviendo problemas habituales en los contextos "naturales" de su socialización (Bruner, 1983 y 1990; Bruner & Haste, 1987; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997). Dentro del amplio campo de problemáticas abierto por esta perspectiva, nuestro equipo se ha centrado en el estudio de situaciones cotidianas de conflicto. Específicamente nos interesa el desarrollo de la competencia infantil para actuar conforme a normas en distintos contextos regulativos. Las situaciones cotidianas de conflicto (por objetos, por transgresiones a normas, por desacuerdos en un juego, etc.) mueven a los niños y adultos a dar argumentos en defensa de sus posiciones, a tomar diferentes puntos de vista, a poner en práctica procedimientos para resolver las disputas. Por estas razones, constituyen una muestra privilegiada para analizar la praxis jurídica infantil. Samaja (2000) ha definido el objeto de estudio como "*experiencia jurídica infantil*"[ii].

Nos introducimos ahora en la tarea de presentar la perspectiva de investigación genética adoptada. Nuestra estrategia metodológica es de carácter cualitativo y exploratorio. El modo de observación es semi-participante. La interpretación de las acciones y de los fragmentos discursivos de los participantes de cada episodio se realiza enmarcada en el principio de *double hermeneútica* de Giddens (1976/1993). Esto implica, por un lado, el esfuerzo por reconocer el sentido de las acciones desde la perspectiva de los propios participantes en el conflicto y, por otro lado, el esfuerzo por aplicar un conjunto de categorías que permitan la descripción científica de los episodios de conflicto. A partir de estas coordenadas metodológicas, hemos establecido distintos niveles de análisis:

En el nivel principal se analizan **episodios de conflictos** acontecidos durante las clases de educación física de nivel inicial o EGB. Los episodios son caracterizados según el *escenario físico* en el que acontecen, el *tipo de actividades* que se realiza, la *situación inicial* y el *tipo de conflicto emergente* (*tipo de problema de justicia*), la *secuencia de los procedimientos para la resolución del conflicto* y la *situación final*.

Para construir la tipología de problemas de justicia y clasificar

los conflictos, se trabajó a partir de una reformulación de las distinciones clásicas realizadas por Aristóteles en su *Ética Nicomáquea* (Guariglia, 1997:261-291) y de Kohlberg (1984:572). Se establecieron así tres tipos principales de problemas de justicia, a saber:

a) **Justicia distributiva**: se trata fundamentalmente de conflictos por la disposición, circulación y uso de objetos materiales o inmateriales (turnos en un juego, prioridad de salida al recreo, tipos de tareas a realizar, etc.). Los conflictos surgen por la falta de acuerdo con el criterio utilizado para fijar las proporciones de la distribución. También se incluyen los desacuerdos sobre la correcta aplicación del criterio decidido.

b) **Justicia correctiva**: se trata de conflictos por la administración de sanciones que efectúa uno de los participantes en posición de *juez*. Se incluyen las secuencias de preguntas, acusaciones y defensas que forman parte del proceso de identificación de los responsables y, muy especialmente, de la determinación de su intencionalidad. Muchas disputas giran en torno a la existencia misma de la transgresión; otras, en torno a la determinación del tipo de sanción o a la cuantificación de la compensación que corresponde.

c) **Justicia procedimental**: se trata de conflictos por la elección, la validez o la correcta aplicación de procedimientos para resolver los conflictos tipificados anteriormente. Es decir, disputas que giran en torno a cómo solucionar los problemas; a la existencia o no de acuerdo sobre la convencionalidad de un procedimiento; a la insinceridad, simulación o incumplimiento del mismo por parte de los protagonistas; etc.

Se identifican los **participantes** del episodio de conflicto. La caracterización de los participantes, niños y docentes, corresponde a un primer nivel subunitario de análisis. En este nivel interesa analizar las posiciones[*iii*] asumidas por cada uno:

a) **proponente**: su accionar actualiza el conflicto al disputar el objeto, exponer un problema, realizar un reclamo, etc.

b) **oponente**: su accionar es contrario al del proponente porque le disputa el objeto, se defiende de su accionar, lo agrede o es destinatario de su reclamo, etc.

c) **juez**: su accionar mediatiza la oposición de los anteriores; no es simétrico con respecto al conflicto; incluye el accionar del funcionario habilitado por las normas para impartir justicia, aplicar sanciones, etc.

d) **destinador**: su accionar establece la distribución de objetos materiales e inmateriales, otorgamiento de derechos de uso y propiedad sobre los objetos, etc.

e) **adyuvante**: su accionar contribuye a algunas de las posiciones anteriores. Puede ayudar al proponente o al oponente, contribuyendo así al sostenimiento del conflicto; ayudar al juez, en cuyo caso contribuye a la mediatización del conflicto; etc.

El segundo nivel subunitario de análisis requiere la interpretación y categorización de las **intervenciones de cada participante**. Se utilizan para ello solamente aquellos fragmentos discursivos que pueden considerarse "argumentos", es decir, intervenciones que funcionan como apoyo a otros enunciados previos (o a hechos conflictivos) y que intentan una "racionalización de las acciones" (Pereda, 1994). Se infieren, por un lado, las *normas implícitas y explícitas*[*iv*] en torno al uso del cuerpo; y, por otro, los *valores morales* que sustentan las intervenciones. Estos últimos han sido agrupados en cuatro orientaciones valorativas, a saber:

a) **Orden normativo**: la intervención se orienta hacia el cumplimiento de las normas establecidas y la actuación según roles de orden institucional. Las consideraciones básicas en la intervención se centran en las reglas, el respeto a la autoridad y el mantenimiento del orden.

b) **Bienestar**: la acción está orientada hacia las buenas o malas consecuencias que para el bienestar de sí o de otros puede ocasionar la situación.

c) **Ideales del yo**: acción orientada hacia las intenciones motivacionales o virtudes del yo; hacia una imagen del actor como un yo bueno o como alguien con conciencia y responsabilidad.

El énfasis está puesto en la capacidad de toma de conciencia y responsabilidad de los actos, el desarrollo de la capacidad de control de los impulsos, etc.

d) **Justicia o equidad**: tienen esta orientación valorativa las intervenciones orientadas hacia los siguientes valores: Igualdad: cantidades idénticas de bienes para los participantes o afirmación de que los participantes son iguales; Equidad: idea de distribución desigual para compensar las diferencias que se deben a circunstancias especiales dentro de la situación; Cooperación: actuar conjunto de los participantes y consideración de las perspectivas de otros; Reciprocidad: mutua correspondencia de derechos y obligaciones entre los participantes.

A fin de ejemplificar la aplicación de algunas de estas categorías, referimos a continuación el análisis de una observación:

Los niños de tercer grado están en una clase de "music & movement" (actividad física en inglés). La tarea para los niños consiste en reproducir un movimiento que la profesora realiza solo cuando lo acompaña simultáneamente con la palabra "this"; pero si realiza el movimiento y dice "that", los niños deben quedarse inmóviles. La profesora anuncia en el comienzo que quien se equivoca debe permanecer sentado en el lugar, sin jugar, hasta que la actividad finalice con un ganador.

Sebastián, un niño de 8 años, ha perdido. Se sienta durante un par de minutos y luego comienza a arrastrarse por el piso, habla, se sube a un banco. La profesora le llama la atención varias veces. Sebastián no le hace caso.

Prof.: "Seba, get out of the >

Sebastián no responde.

Prof.: "Stand up and return to your >

Sebastián parece no entender.

Prof.: "Volvé a tu clase con tu maestra. A tu clase."

Sebastián sale del salón.

Kevin (8 años y 10 meses) (a la prof.): "Vi que la maestra entró en la sala de profesores de inglés."

Prof. (abriendo una ventana le grita a Sebastián): "Buscá a tu maestra en la sala de profesores."

Joaquín (8 años y cuatro meses) (acercándose a la ventana): "A ver si va."

10 minutos más tarde entra la Maestra con Sebastián y le pregunta a la Profesora qué había pasado. La Profesora le dice que le había ordenado que volviera al aula con su maestra.

Ma: "Eso no es lo que me dijo."

Sale y regresa en un par de minutos con Sebastián. Sebastián trae un lápiz y la Maestra una hoja en blanco. Le dice que se siente en un banco, justo al lado del Obs.

Ma: "Ahora escribí todo lo que me dijiste."

Sebastián escribe: "Hoy en la clase perdí en un juego / como no quería quedarme aburrido / me fui a pasear."

Sebastián: "¿Le pongo la firma?"

Ma: "¿No vas a escribir nada más?"

Sebastián hace un gesto diciendo "no".

Ma: "¿No querés decirle a la Profesora qué pensás sobre lo que hiciste?"

Sebastián vuelve a escribir y pregunta: "¿Con qué b se escribe "debería"?"

Ma: "No importa. Escríbilo como quieras, pero escríbilo."

Sebastián escribe: "Creo que debería averme portado mejor (sic) y firma."

Ma: "Ahora se lo das a la Profesora."

Sebastián: "No."

Ma: "¿Querés que se lo dé yo?"

Sebastián: "Sí."

Ma: "¿Estás seguro?"

Sebastián: "Sí."

La actividad grupal concluye y los niños, incluido Sebastián, salen al recreo. La maestra le entrega la hoja a la profesora.

Comenzando con la caracterización del episodio de conflicto, en el nivel central de análisis, la observación se corresponde

con dos problemas secuenciados de justicia correctiva.

El primer problema abarca la secuencia de interacciones desde el incumplimiento por parte de Sebastián de la sanción impartida por la profesora (quedarse sentado en el lugar sin jugar) hasta la ejecución de la segunda sanción impartida por la profesora (ir con su maestra de grado).

El segundo problema abarca la secuencia de interacciones desde la constatación por parte de la maestra de las versiones contradictorias respecto a lo ocurrido, hasta que Sebastián acepta la entrega de su escrito a la profesora.

Para esta ponencia analizaremos sólo el primer problema:

La profesora ocupa la posición de juez: juzga las acciones de Sebastián como incumplimiento de la sanción establecida (no poder jugar ni moverse una vez que se comete un error en el juego). Frente a la reiterada transgresión, la docente sanciona que no puede quedarse participando de la clase y que debe ir con su maestra de grado.

Sebastián ocupa la posición de proponente. La secuencia conflictiva se inicia con sus acciones de incumplimiento a la primera sanción.

Kevin y Joaquín ocupan ambos la posición de adyuvantes del juez (profesora). Sus intervenciones contribuyen al accionar del juez, aportando información para el cumplimiento de la segunda sanción impartida por la profesora (que Sebastián no participe de la clase y que vaya con su maestra).

Respecto a la orientación valorativa de las intervenciones de cada uno de los participantes, inferimos que la profesora juzga las acciones de Sebastián como ruptura del "orden normativo" establecido para realizar el juego. Los adyuvantes contribuyen con sus acciones a sostener esta misma orientación valorativa. Las acciones de Sebastián se podrían enmarcar en la orientación valorativa del "bienestar" ya que él no cumple la sanción "porque se aburre" y decide seguir moviéndose, jugando a su manera, podríamos decir, satisfaciendo sus necesidades y deseos de juego y movimiento.

Esto nos remite a las normas en torno al uso del cuerpo que aparecen de forma implícita en el accionar de cada uno de los participantes (profesora y Sebastián).

Inferimos la perspectiva de la profesora a partir del planteo del juego (this and that): las normas apuntan a la regulación del cuerpo por la mente. El juego exige, a la orden de "that", un esfuerzo por anular la tendencia a imitar lo que se observa, impartir una orden mental que inhiba toda manifestación motriz. Por el contrario, a la orden de "this", se debe imitar el modelo motriz propuesto. En ninguno de los dos casos hay posibilidad de "usar el cuerpo" o regular el movimiento de forma espontánea. Quien no puede controlar la imitación directa, es decir, imitar o inhibir la imitación según sea la orden semiótica, no puede moverse de ninguna manera, debe quedarse sentado, hasta que la actividad finalice. Esto acontece cuando quedan todos sentados y sólo uno se consagra como ganador: el que mejor ha dominado su motricidad por medio de la orden semiótica interiorizada.

Por el contrario, en el accionar de Sebastián, inferimos que prima una regulación del movimiento corporal según sus deseos; se resiste a quedarse inmóvil en la clase de "music & movement". Al no poder regular la motricidad de modo racional, no acepta quedar fuera de juego sin poder moverse. Decide seguir jugando, a su modo, otro juego.

Esperamos que con esta interpretación preliminar de un episodio de conflicto a la luz de las categorías conceptuales de los proyectos de investigación, hayamos podido transmitir la naturaleza de nuestro objeto de estudio y de las estrategias metodológicas de investigación.

Queremos por último destacar la importancia de estudiar los procesos constructivos de la corporeidad a través del análisis de acciones motrices y discursivas de niños y docentes en el seno de sus interacciones cotidianas en las clases de educación física. La institución escolar constituye un entramado de

relaciones en el que cada acción, por simple que parezca, comporta una valoración de los demás y de sí mismo y contribuye a la conformación del ordenamiento normativo y moral, no sólo de esa institución sino de la vida social en general. La vida práctica del niño está cargada de sentidos. Y son precisamente aquellos que encarnan su subjetividad, aquellos que construyen su corporeidad, los sentidos que nos interesa pesquisar.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- Bruner, J. y Haste, H. (comp.) (1987). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Giddens, A. (1976/1993). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- Gómez, Valeria y Pizzano, Alberto (2001). «Es mío. Yo lo tenía.» Ocupación y posesión de objetos en el contexto de una sala maternal. IXº Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, pp.302-311
- Greimas (1989). *Del sentido II. Ensayos semióticos*. Madrid: Gredos.
- Guariglia, Osvaldo (1996): *Moralidad. Ética universalista y sujeto moral*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, Jürgen (1981): *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus, 1999.
- Kohlberg, Lawrence (1984): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Editorial Desclee de Brouwer, 1992.
- Pereda, C. (1994). *Vértigos argumentales Una ética de la disputa*. Barcelona: Anthropos.
- Samaja, Juan (2000): "Semiótica narrativa y psicogénesis. Instrumentos para la descripción de la experiencia infantil sub specie juris", VIIIº Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, pp.581-602.
- Wertsch, James; Del Río, Pablo y Álvarez, Amelia (1997): "Estudios socioculturales: historia, acción y mediación" en Wertsch, Del Río y Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp.9-32.

NOTAS

- [i] Este proyecto se llevó a cabo en el marco de la beca de maestría que me fue otorgada por UBACyT en el período 2003-2005
- [ii] Samaja (2000: 584) define el objeto de estudio, la experiencia jurídica infantil, como el conjunto de acciones habituales de niños y adultos que actualizan interferencias por objetos y que normalmente encuentran soluciones canónicas o dan lugar a resoluciones innovadoras que se dirigen a nuevos cánones.
- [iii] Las posiciones constituyen reelaboraciones de la morfología de la disputa argumentativa de Pereda (1994:19-24) y del modelo actancial de la semántica estructural de Greimas (1966:263-293). En este último autor, hemos sustentado la idea de que las posiciones nombran clases de intervenciones o "esferas de acción" posibles. Por ello, un mismo participante puede actuar desde distintas posiciones y una misma posición puede ser ocupada por distintos participantes.
- [iv] Por razones de extensión de esta ponencia, no se trabajará sobre este punto.

PROTOCONVERSACIONES: RITMOS Y TURNOS DE HABLA

González, Daniela Nora; García Labandal, Livia Beatríz
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo muestra un avance de un proyecto de tesis de maestría cuyo objetivo es indagar los albores de la comunicación humana desde las interacciones rítmicas tomando la concepción del desarrollo de Colwin Trevarthen. Dicha propuesta forma parte de un proyecto de investigación UBACyT, P603, "Comunicación, Simbolización y Ficción en la Infancia" ambos dirigidos por la Doctora Silvia Español, Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología General II, de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. En las últimas décadas una de las áreas de mayor producción científica investigativa es la psicología del desarrollo, abocada a indagar en la primera infancia. El estudio de los orígenes de la comunicación humana ha ocupado un lugar central. Uno de los grandes hallazgos señalan que los intercambios comunicativos entre el infante y sus cuidadores, se expanden desde los medios expresivos preverbales hacia la aparición del lenguaje. Como hemos indicado anteriormente, las interacciones rítmicas en la diada infante-cuidador cooperan en la emergencia de la intersubjetividad primaria entre las seis y ocho semanas de vida del pequeño. Tales interacciones y los mutuos ajustes que ella promueve posibilitan la aparición de los turnos de habla en las protoconversaciones entre la diada.

Palabras clave

Bebés Intersubjetividad Ritmo Comunicación

ABSTRACT

PROTOCONVERSATIONS: RHYTHMS AND SHIFTS OF HE/SHE SPEAKS

The present work shows an advance of a project of master thesis whose objective is to investigate the beginnings of the human communication from the rhythmic interactions taking the conception of the development of Colwin Trevarthen. This proposal is part of an investigation project UBACyT, P603, "Communication, Symbolization and Fiction in the Childhood" both directed by the Doctor Silvia Español, Enclosed Teacher of the Class of General Psychology II, of the University of Buenos Aires, Career of Psychology. In the last decades one of the areas of more investigative scientific production is the psychology of the development, heading to investigate in the first childhood. The study of the origins of the human communication has occupied a central place. One of the big discoveries points out that the talkative exchanges between the infant and their caretakers, expand from the means expressive preverbal toward the appearance of the language. As we have indicated previously, the rhythmic interactions in the "diada" infant-caretaker cooperate in the emergency of the primary intersubjectivity among the six eight weeks of life of the small one. Such interactions and the mutual adjustments that she promotes they facilitate the appearance of the speech shifts in the protoconversations among the "diada".

Key words

Baby Intersubjectivity Rhythm Communication

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone analizar la relación entre las interacciones rítmicas y las protoconversaciones en los inicios de la intersubjetividad primaria. Para ello, desde un proyecto de tesis de maestría, hemos abordado la tarea de investigar las interacciones tempranas adulto-niño teniendo en cuenta la concepción del desarrollo de Colwin Trevarthen.

El estudio de los orígenes de la comunicación humana ha ocupado un lugar central en las investigaciones del desarrollo infantil. Sander, en los '60, enfatizaba el concepto de sincronización desde la perspectiva de la regulación bidireccional, facilitadora de la mutua modificación. Jaffe y Feldstein, señalaron los patrones temporales de intercambio en la "protoconversación" entre madre y bebé como una sincronización dialógica de comunicación de estados de ánimo, enfoque bidireccional que encara el proceso de afectación recíproco entre ambos. En los años 70, una corriente interaccionista señala que las variables sociales juegan un papel fundamental en el desarrollo. Austin (1962) y Searle (1969), presentan la noción de actos de habla, elemento clave, que subraya que el lenguaje no sólo sirve para describir el mundo, sino para actuar sobre él; es un instrumento para expresar intenciones comunicativas que tienen un efecto inmediato sobre los mundos mentales y la conducta de los interlocutores. Desde aquí, cobra nuevo sentido la conexión entre los intentos comunicativos prelingüísticos y el lenguaje temprano.

En las últimas décadas se ha puesto en relieve que, los intercambios comunicativos del infante se expanden desde los medios expresivos preverbales hacia la aparición del lenguaje (Bruner, 2001). Los niños son capaces de comunicarse mucho antes comenzar a usar el lenguaje verbal. En este marco, la interacción adulto-niño, previa al desarrollo de la comunicación verbal, juega un importante papel en este proceso. Es por ello que en esta ocasión abordaremos las interacciones rítmicas y la forma en que estas promueven el despliegue de la intersubjetividad, considerándolas condición necesaria pero no suficiente para las protoconversaciones.

METODOLOGÍA

Nuestra presentación es producto de un recorte efectuado sobre un estudio exploratorio cualitativo realizado con metodología observacional longitudinal de caso único, centrado en el análisis de la interacción adulto-niño y su evolución, en situaciones de contexto natural. El registro de las observaciones se realizó en cintas de vídeo y el investigador se posicionó como observador no participante.

El período observacional ha sido el comprendido entre la primera semana posterior al nacimiento y los 12 meses.

Nuestro objetivo, en el presente trabajo, es indagar el modo inicial de conexión psicológica y de comunicación entre el bebé y el adulto, contemplando la cualidad rítmica de las interacciones tempranas; como uno de sus componentes esenciales para el despliegue de la intersubjetividad primaria y las protoconversaciones. (Trevarthen, 1987, Perinat, 1993 y Papousek, 1996), abordando reflexiones sobre el primer trimestre de observaciones.

MARCO TEÓRICO

Las formas iniciales de intersubjetividad constituyen el fundamento de todo el desarrollo posterior de las capacidades co-

municativas y lingüísticas (Riviére y Sotillo, 1999). En su seno se gesta la capacidad de compartir los primeros significados y comienza a esbozarse en el bebé una noción, aunque todavía vaga y difusa, del otro con el que interactúa.

El niño de dos meses tiene capacidad para este contacto humano, realizando vocalizaciones símil sílabas rudimentarias, con movimientos labio-linguales preparatorios. Controla las expresiones de la madre a través de las variaciones del contacto ocular. Sabe desencadenar de ella una sonrisa de reconocimiento o una emisión maternante. El microanálisis de los cambios en el contacto y las expresiones muestran que ambos están implicados en el control del intercambio (Trevarthen, 1993). Estas interacciones entre el bebé y su cuidador, son de crucial importancia para el infante, pues permiten el desarrollo de la 'intersubjetividad primaria' basada en la 'comunidad de estados emocionales' entre ambos; la naturaleza temporal, corpórea y ordenada de los comportamientos proto-musicales evidenciados en dichas interacciones, permiten compartir los patrones temporales con otros y facilitan la armonía del estado afectivo y la interacción (Trevarthen, 2000). El infante demuestra una conciencia crucial de los sentimientos y propósitos del compañero, previa a las palabras y al lenguaje, el núcleo de la conciencia humana, potencial para una relación comunicativa con la mente de un otro. Este potencial es inmediato, irracional, no verbalizado, no conceptual y no teórico: "Una conciencia delicada e inmediata 'con el otro'" (Trevarthen, 1993). En tal sentido, el desarrollo mental en la infancia está regulado por dos motivos: (1) el conseguir mayor dominio sobre los objetos del entorno y (2) el conseguir una comunión con los que lo rodean, un motivo para compartir con los otros. Este brota con fuerza alrededor de los dos meses.

La comunicación preverbal emerge de las funciones básicas de crianza que aseguran la supervivencia del bebé en su entorno material y proporcionan un marco de regularidades en los encuentros entre la madre y el niño, que favorece la cooperación en sincronizaciones mutuas, origen de la comunicación. Los formatos de interacción madre-niño y el tipo especial de habla de los cuidadores, son factores claves para comprender como el niño se aproxima al lenguaje.

Mithen considera evolutivamente importante la coordinación temporal exquisita que la interacción del madre-infante habilita (Miall y Dissanayake 2003). El infante se halla equipado con un amplio repertorio de comportamientos destinados a interrelacionar o a suspender la interrelación con los otros. En las interacciones tempranas entre madres e hijos los movimientos del infante están en acuerdo temporal con las vocalizaciones o comportamientos no verbales de la madre. A esto lo han denominado "sincronía interaccional" (Condon y Sander, 1977). Las interacciones pueden incluir especialmente intervención de acción y reacción, basados en la extracción de regularidades temporales a partir de secuencias con sonidos y patrones de acciones en el tiempo.

Jerome Bruner (1984) denominó formatos, a la participación en un tipo de relaciones sociales, caracterizada por reglas a partir de las cuales el adulto y el niño, hacen cosas el uno para el otro y entre sí. Son instrumentos de la acción humana regulada. Los formatos de interacción materno-filiales constituyen herramientas fundamentales para el desarrollo psicológico infantil y para el pasaje de la comunicación preverbal al lenguaje. Permite que niño y cuidador, puedan crear un conjunto de expectativas comunes y reconocer, cada uno de ellos, la señal del otro y anticipar su propia respuesta. En las primeras interacciones surge un significado rudimentario, compartido por ambos, en relación con determinados procedimientos, que les posibilita regular sus comportamientos en dichos microcosmos interactivos. Se adecuan a los requisitos de las primeras interacciones porque son contingentes, la respuesta de cada uno de los miembros depende de la respuesta anterior del otro; se amplían y se diversifican, conforme a las capacidades del niño; son modulares, pueden constituir subrutinas que pueden in-

corporarse a rutinas mayores, en relación con actividades de la vida cotidiana; son asimétricos, la madre y el niño interactúan con distinto nivel de dominio que, sin que obstaculice la interacción; están determinados socialmente, de acuerdo con cada cultura y microcultura.

SOBRE LO OBSERVADO

Lo observado, pone en evidencia el proceso temprano de mutuo ajuste en las interacciones madre-bebé, que confluye en un encuentro intersubjetivo. La madre regula sus modos de estimulación en función a la eficacia en la respuesta y el infante selecciona modos de responder, dentro de sus posibilidades. Ella tiende a controlar el foco de atención del niño muy cuidadosamente, así como a hacer coincidir sus producciones con dichos momentos. Se ha podido observar cómo la madre ajusta progresivamente el estilo de sus intercambios a las características del infante, de modo tal que cuanto más pequeño es el bebé más activa es su participación, hecho que se modifica adaptándose al incremento de las habilidades del niño.

La forma de establecer secuencias y tiempos en sus comportamientos vocales y no vocales, intensifica el ajuste sobre la comunicación y expresividad emocional humana. El emparejamiento rítmico de los patrones de movimiento, transferidos de sujeto a sujeto mediante la forma, el ritmo y la intensidad, permiten la intercoordinación de estados psicológicos internos, que depende de un compás común, asistido por la imitación mutua y el acoplamiento/complementariedad. Madre y bebé actúan articulando su mutua intencionalidad comunicativa, adoptando un "timing" que posibilita la sintonía de sus estados motivacionales habilitando la expresión de sus mensajes. El ritmo se expresa como sincronizador de los procesos afectivos, regula el curso temporal de la interacción y recuerda el habla conversacional humano.

El tipo especial de habla que la madre dirige al niño, es facilitadora en desarrollo del lenguaje en tanto está temporalizada flexiblemente, tiene una cualidad "negociadora" y depende para su estructura temporal de la reactividad oportunista y de la espera paciente para una apertura a tomar o renunciar la iniciativa. Por su carácter discreto formal, la regularidad y la redundancia de la forma musical, reforzada por los aspectos dinámicos de la ejecución, pueden ayudar específica y óptimamente al infante, a desarrollar expectativas que se despliegan sobre la exposición repetida. Tanto el componente rítmico como los cambios regulares de tono y otros elementos propios de las interacciones con el bebé, contribuyen a generar representaciones mutuas y de roles complementarios en estas situaciones.

La sobreinterpretación de las conductas del niño, dota de significado a comportamientos del bebé, generando un efecto inmediato en el desarrollo de la intencionalidad; permite que el diálogo comience y que la comunicación se mantenga. Al considerar la conducta del niño como si tuviera significado social, como un socio conversacional, le ofrece una oportunidad para que tome un turno en la conversación. Inicialmente, cualquier respuesta del niño es considerada como un turno con significado. La conducta expresiva del adulto incluye el compás fundamental de la repetición del movimiento, breves estallidos de expresión, la repetición de grupos rítmicos, formas expresivas emocionales exageradas y la modulación precisa de la intensidad de la expresión de moderada a débil (Trevarthen, op.cit.). Progresivamente, según van avanzando las habilidades del infante, estas interacciones se complejizarán.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Los trabajos de Bruner pusieron de manifiesto que la comunicación es anterior al lenguaje; a través de recursos prelingüísticos, los niños se comunican con su entorno social. El niño pequeño se encuentra con el lenguaje dentro del rico contexto ofrecido por la interacción social. Los formatos de interacción en que se implican los niños y adultos son de especial relevan-

cia por su función, primeros intercambios comunicativos entre el adulto y el bebé, posibilitadores del aprendizaje de las rutinas comunicativas que se desarrollarán posteriormente a través del lenguaje.

Para que los infantes se manifiesten conversacionales durante los primeros meses de vida, requieren que los co-participantes les ofrezcan invitaciones receptivas adecuadas, sobreinterpretando los comportamientos del pequeño, dotándolos de significado. Las protoconversaciones, le ofrecen tempranamente al bebé la experiencia de iniciar y acabar conversaciones, la toma de turnos, así como diversos elementos verbales y no verbales de la comunicación humana.

Un importante problema al que nos enfrentamos los investigadores, es decidir si las señales emitidas por el niño en la etapa prelingüística son intencionales, si los niños adoptan un papel intencional en las interacciones esas interacciones podrían ser calificadas de auténticamente comunicativas. Desde lo observado a través del estudio longitudinal, coincidimos con Trevarthen (1977), quien plantea que los intercambios comunicativos entre niño-adulto, incluso en el tercer mes, responden a una intencionalidad mutua y a un estado mental compartido. Desde su propuesta sobre el desarrollo infantil señala lo innato como componentes que poseen un nivel de organización, procesos psicológicos orientados hacia tipos de experiencias muy concretas que luego serán comportamientos bien configurados, pero aparecen precozmente a la manera de esbozos reconocibles. Pero ello solo es condición de partida en tanto los orígenes de la mente se hallan en el propio proceso interactivo, producto de un proceso dinámico entre lo endógeno y exógeno en el desarrollo (Trevarthen 1987, 1993, 1998). La educación está enraizada en la intersubjetividad, preverbal, gestual. El diálogo humano, en el sentido lingüístico, también descansa en ella.

BIBLIOGRAFÍA

- AIKEN, K.; TREVARTHEN, C.; (1997); "Self/other organization in human psychological development". En "Development and psychopathology", 9, 653-677. Cambridge University Press, USA.
- AUSTIN, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Prensa De la Universidad De Oxford: Oxford, Inglaterra.
- BEEBE, B. Y LACHMANN, F. (2003) "El giro relacional en psicoanálisis. Una perspectiva de sistemas diádicos a partir de la investigación en infantes. *Contemp. Psychoanal.*, 39, 3, 379-410.
- BRUNER, J. (2001) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1986) *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- CROSS, I. (2001). Music, cognition, culture and evolution. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 28-42.
- DISSANAYAKE, E. (2000). Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interactions. In *The origins of music*, N. Wallin, B. Merker, and S. Brown, Eds. Cambridge, MA: MIT Press. 389-407.
- ESPAÑOL, S. (2002) Los inicios de la sensibilidad estética: intersubjetividad, ritmo, juego. I Seminario Internacional "Psicología y Estética". Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- ESPAÑOL, S. SIFRES, F., PÉREZ VILLAR, P Y GONZÁLEZ, D. (2003) "*Intersubjetividad en el Juego de Ficción*". X Jornadas de Investigación, Secretaría de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina. Memorias de las X Jornadas de Investigación. Psicología, Sociedad y Cultura. ISSN N° 1667-6750. Tomo III. Páginas 125-128.
- FOSSHAGE, J. (2003) "Contextualizando la psicología del self y el psicoanálisis relacional. Influencia bi-direccional y síntesis propuestas". *Contemp. Psychoanal.*, 39, 3, 411-448
- GABRIELSSON, A. (1993) The complexities of rhythm. TIGHE, T.; DOWLING, W. J. *Psychology and music. The understanding of melody and rhythm*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- GONZÁLEZ, DANIELA NORA, GARCÍALABANDAL, LIVIA. (2005) "*Intersubjetividad: La musicalidad en los albores de la comunicación*". XII Jornadas de Investigación, Secretaría de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Memorias de las XII Jornadas de Investigación. Psicología, Sociedad y Cultura. ISSN N° 1667-6750. Tomo III. Páginas 280-282.
- MERKER, B. (2000). Synchronous chorusing and human origins. In N. L. Wallin, B. Merker, and S. Brown (Eds.) *The Origins of Music* (pp. 315-32).

Cambridge, MA: MIT Press.

MIALL, D. and DISSANAYAKE, E. (2003). The poetics of babytalk. *Human Nature* 14 (4), 337-364.

MITHEN, S. (1996). *The Prehistory of the Mind: The Cognitive Origins of Art, Religion and Science*. London and New York: Thames and Hudson.

PAPOUSEK, H. (1996) "Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality". DELIEGUE, I. ; SLOBODA, J. (1996) *Musical Beginnings. Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press.

PAPOUSEK, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. DELIEGUE, I.; SLOBODA, J. (1996) *Musical Beginnings. Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press.

PERINAT, A. (1993) *Comunicación animal, comunicación humana*. Madrid: Siglo XXI.

RIVIÈRE, A. (1997) Teoría della mente e metarappresentazione. En F. Braga IIIa. (Ed.) *Livelli di rappresentazione* (pp.351-410). Urbino: Quattro venti.

RIVIÈRE, A. y SOTILLO, M. (1999) Comunicazione, sospensione e semiosi umana: le origini della pratica e della comprensione Interpersonali. *Ricerche di sociologia e psicologia della comunicazione*, 1, 45-76.

RIVIERE, A. y ESPAÑOL, S. (2002) La sospensione come meccanismo di creazione semiotica. En G. Padovani y F. Braga IIIa (a cura di) *Rappresentazione e teorie della mente*. (pp. 1-24). Parma: Università Parma Editori.

SANDER, L. (1977) The regulation of exchange in the infant-caretaker system and some aspects of the context-content relationship. In: *Interaction, Conversation, and the Development of Language*, ed. M. Lewis & L. Rosenblum. New York: Wiley, pp. 133-156.

SEARLE, JUAN. 1969. *Actos de discurso: Un ensayo en la filosofía de la lengua*. Cambridge, Inglaterra: Universidad De Cambridge.

STERN, D. (1985). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and develop mental psychology*. Basic books. New York. Traducción española (1991): *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.

TREVARTHEN, C. (1987) *Sharing makes sense: Inersubjectivity and the making of and Philadelphia: Jhon Benjamin Publishing Company*.

TREVARTHEN, C. (1993) The self born in intersubjectivity: The psychology of an infant communicating. In: *The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources of SelfKnowledge*, ed. U. Neisser. New York: Cambridge University Press, pp. 121-173.

TREVARTHEN, C. (1998) The concept and foundations of infant intersubjectivity. BRATEN, S. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Paris: Cambridge University Press.

TREVARTHEN, C. (2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. "*Musical Scientia*" The Journal of the European Society for the cognitive Sciences of Music. Special issue 1999-2000.

¿QUÉ PIENSAN LOS NIÑOS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO?

Huarte, María Faustina

Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue - CONICET. Argentina

RESUMEN

Se presenta un estudio de las concepciones de enseñanza en niños de preescolar, primero, cuarto y séptimo grado, de distintos entornos socioculturales de Bariloche. Focalizando en un tema relevante para ellos como es el dibujo de una persona, se indagan sus concepciones de enseñanza mediante preguntas que favorecen dos posicionamientos distintos: el de aprendiz y el de enseñante. El relevamiento de los datos se llevó a cabo mediante entrevistas individuales. Las respuestas verbales de los niños se analizaron mediante el método lexicométrico o análisis computacional de datos textuales. Se informan y analizan los cambios relevantes en las concepciones de enseñanza según las variables: evolutivo-educativa y el posicionamiento en la relación de enseñanza suscitado por la pregunta.

Palabras clave

Concepciones Enseñanza Niños Dibujo

ABSTRACT

WHAT DO CHILDREN THINK ABOUT DRAWING TEACHING?

In this work we studied teaching conceptions expressed by children from different socio-cultural environments attending Kindergarten, first, fourth and seventh grades. In an individual interview, we presented them with questions related to a relevant theme (the drawing of a person) and favoring two different standings: learner and teacher. We analyzed their responses by means of the computational analysis of textual data or lexicometric method. We report and analyze relevant changes in children's teaching conceptions according to the educational variable and to the particular standing (learner or teacher) promoted by the question.

Key words

Conceptions Teaching Children Drawing

INTRODUCCIÓN:

Como lo indican distintos estudios, en el proceso de aprender además de adquirir conocimientos específicos, los niños van elaborando concepciones acerca de cómo se aprende y cómo se enseñan esos conocimientos (1, 2). En este trabajo se investigan las concepciones de niños de preescolar, primero, cuarto y séptimo grado, acerca de la enseñanza de una actividad altamente significativa como es el dibujo de una persona. Para situar el estudio nos referimos brevemente en primer lugar a la actividad de enseñar desde la perspectiva de la teoría de la mente, esbozamos algunos resultados de estudios sobre el desarrollo del dibujo y luego presentamos el estudio que hemos realizado.

LA ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE LA MENTE:

Enseñar, desde esta perspectiva, es una actividad social y epistémica que se basa en la capacidad de interpretar las necesidades de los otros, lo que requiere una lectura o mirada mental (3), capacidad que para muchos autores marca la diferencia clave entre los humanos y otras especies (4). Como planteamos en trabajos anteriores (5), enseñar supone una lectura de los estados epistémicos y emocionales del aprendiz, de sus límites, capacidades, intereses, así como también de los propios estados mentales como enseñante. Implica una relación entre dos personas o entre una persona y un conjunto de personas, en la que una de ellas procura transmitir información relevante en un área de conocimiento que entiende que los otros desconocen, conocen sólo parcialmente o en forma distorsionada. Buena parte de los comportamientos que despliega el enseñante al enseñar exhiben aspectos de sus propios estados mentales orientados por la intención de influir sobre los estados mentales del aprendiz, con el propósito de ampliar, corregir o potenciar su conocimiento. Este proceso se sustenta en la explicitación y redescrición de los conocimientos del enseñante en función de potenciar el aprendizaje de otro/s en un contexto específico (6). Si bien la enseñanza es una práctica extraordinariamente compleja que se sustenta en una diversidad de lecturas mentales - epistémicas y emocionales - no es privativa de los adultos. De manera más o menos deliberada los niños, a partir de los dos años procuran enseñar a otros niños (7) en los que perciben ausencia de conocimiento o falsas creencias. Consideramos que la enseñanza podría asumir modalidades distintas: demostrativa, instructiva o colaborativa, que se corresponden con los distintos tipos de aprendizaje cultural (4). En la enseñanza por demostración, el enseñante provee modelos de acciones que el aprendiz reproduce. Reconoce la potencialidad del aprendiz para imitar y se esfuerza por orientar la enseñanza hacia la demostración de cómo algo se hace bien. El aprendiz se concibe como un agente intencional. Una enseñanza instructiva es la que se desarrolla cuando un individuo transmite información y espera que el aprendiz internalice y utilice esa información en situaciones similares. Trata al aprendiz como un agente mental capaz de alternar y coordinar perspectivas. Una enseñanza más sofisticada, que incluye intercambios de colaboración, requiere en cambio, comprender y adoptar la perspectiva del aprendiz, así como una particular disposición para integrar perspectivas diversas. Por ello, el aprendiz es concebido como un agente reflexivo.

LA PERSPECTIVA DE LOS INVESTIGADORES ACERCA DEL DESARROLLO DEL DIBUJO.

Algunos estudios evolutivos (8) que se han ocupado de describir el proceso de adquisición y desarrollo del dibujo han dado cuenta de cómo los niños los producen, los comprenden y utilizan, así como también de su precocidad para identificar personas y objetos presentes en distintas imágenes. Esto ha suscitado en algunos autores, la atribución de disposiciones especiales que permiten a los niños establecer relaciones entre imágenes y referentes sin que intervenga la instrucción, o con una intervención muy escasa. En la literatura especializada es muy común desde los trabajos de Luquet (9), que se ofrezcan etapas para dar cuenta de cómo evoluciona la producción de dibujos. La etapa del garabateo, que explicaba de modo casual el paso de una producción no representativa a una representativa, ha sido revisada en la actualidad. Las investigaciones de Yamagata (10) indican que desde el año hasta los tres, el logro de dibujos figurativos surge del desarrollo de una actividad constructiva, basado en la extracción de partes componentes y en la adquisición de habilidades para combinarlas. Por su parte Kellog (11) identifica en los garabatos trazos fundamentales que comprenden líneas verticales y en zigzag. En las producciones de los niños de dos años diferencia patrones según la ubicación de los trazos en el papel. Propone la etapa de la forma para captar la producción característica de los tres años, cuando Los niños dibujan diagramas con formas o figuras básicas (círculos, cuadrados o rectángulos, triángulos, cruces). La etapa del diseño refiere la combinación de dos o más formas básicas en un patrón complejo. Más tarde, en la etapa pictórica, los niños de cuatro y cinco años, emplean combinaciones similares en sus dibujos "figurativos". Así es como los dibujos se tornan más reconocibles, se componen de formas más controladas y proporcionadas, logrando una representación convencional de la figura humana (cabeza, cuerpo, miembros) y cada vez contienen más información, como los dedos o las pestañas, (12). Estas características se corresponden con la etapa esquemática de Lowenfeld y Brittain (13). Hacia los 5 ó 6 años, el dibujo de una única figura humana se flexibiliza y, avanza entre los 6 y 12 años hacia una representación cada vez más realista (8). En la niñez tardía se registra la preocupación por plasmar gráficamente lo que un observador ve desde una posición particular en el espacio, o realismo visual (14). A partir de la preadolescencia la tendencia general es, alejarse de la práctica del dibujo (15) debido a una creciente conciencia de las propias dificultades para alcanzar objetivos pictóricos, así como para dominar las técnicas específicas. Nos parece importante señalar la existencia de un conjunto de estudios (16 y 17) en los que si bien se reconoce cierta disposición hacia la producción de la figura humana en culturas de escasa producción pictórica, cuestionan la universalidad del desarrollo del dibujo y enfatizan la necesidad de atender a las variaciones que pueden presentarse según el grado en que la actividad gráfica impregna las prácticas socioculturales.

OBJETIVOS:

El trabajo que aquí se presenta refiere las concepciones de enseñanza del dibujo de una persona, desde la perspectiva de niños de preescolar, primero, cuarto y séptimo grado. Se estudian sus variaciones evolutivo - educativas y las que se generan en el cambio de posicionamiento: el de aprendiz y el de enseñante, suscitado por las preguntas de la entrevista. También se registraron variaciones según la variable sociocultural, que por razones de espacio no desarrollamos en esta comunicación.

MÉTODO.

Sujetos: Ochenta alumnos de escuelas públicas de Bariloche que cursan: preescolar, primero, cuarto y séptimo grado (20 en cada nivel o grado). La mitad proviene de sectores sociales medios, y la otra mitad de sectores sociales marginados.

Procedimiento de recolección de datos: Se entrevistó a los niños individualmente en la escuela, empleando un guión estructurado de preguntas abiertas, acerca de distintos aspectos de las concepciones de aprendizaje y de enseñanza del dibujo. Las preguntas que se analizan en este trabajo, cuyas respuestas fueron grabadas y transcritas textualmente, son: 1) *¿Cómo te enseñaron a dibujar una persona?* 2) *¿Cómo le enseñarías a dibujar una persona a un niño como vos, de tu misma edad, que no aprendió y quiere aprender?* La primera indaga al niño en el lugar del aprendiz del dibujo, mientras la segunda favorece el posicionamiento del niño como enseñante.

Procedimiento de análisis: Para describir y analizar las ideas de los niños, se aplicó el análisis de datos textuales o lexicometría (18) a las transcripciones de las respuestas completas.

RESULTADOS:

En términos generales, las respuestas de los niños remiten estrechamente a hallazgos de estudios sobre el desarrollo del dibujo (refieren la función representativa del dibujo figurativo, su complejización progresiva, las relaciones parte-todo, la preocupación por el realismo visual, el dominio técnico). Así también coinciden en gran medida con los procesos de complejización de las concepciones observados en estudios anteriores (19), a la vez que aportan a una mejor comprensión de aspectos relacionados con la capacidad mentalista que requiere la actividad de enseñar. Los resultados sugieren que al hablar de la enseñanza desde dos posicionamientos distintos (ser enseñado y enseñar a otro), los niños integran aspectos diferentes en sus concepciones de enseñanza. Cuando se posicionan como enseñantes las amplían, complejizan y enriquecen. Los niños de *preescolar* cuando responden acerca de cómo fueron enseñados, muestran gráfica y oralmente los objetos que les enseñaron a dibujar, sus dificultades para producir formas básicas de la figura humana así como la evolución de sus productos gráficos. Entre las ayudas refieren los modelos que les dibujaban en su presencia y la guía del movimiento de la mano. Identifican a los enseñantes según su experticia. Cuando responden acerca de cómo enseñarían a un niño a dibujar, algunos manifiestan que no saben cómo lo harían pero la mayoría, basándose en su experiencia, explicitan un número importante de ayudas: presentación de modelos realizados en presencia del aprendiz, comparación de modelos de diferente calidad gráfica (para apreciar progresos entre los que los aprendices producían antes y los que producen ahora), promoción de la actividad de dibujar, formulación de explicaciones orales puntuales. Los niños de primer grado refieren que fueron enseñados mediante la presentación de modelos de la figura humana cuya producción enuncian siguiendo un plan en el que las partes se ordenan en el eje vertical, la instrucción verbal a partir del producto, el completamiento de partes de modelos, la elaboración de modelos, la guía de la mano, la calificación positiva del producto. También mencionan la participación del aprendiz en contextos de producción gráfica. Cuando refieren cómo enseñarían a un niño, proponen el uso de modelos, la ampliación del repertorio gráfico, el coloreado, la valoración positiva de los dibujos del aprendiz y enfatizan la importancia de la producción reiterada, intensiva y sistemática del dibujo de una misma figura. Los niños de *cuarto grado*, al responder acerca de cómo fueron enseñados, se sitúan en un contexto interactivo de producción conjunta y refieren minuciosamente el procedimiento de producción de ciertas partes de la figura humana, la enunciación de partes que guía la producción, la manipulación de formas abstractas, su reconocimiento y utilización, el completamiento y coloreado de dibujos, la comprensión de la naturaleza representacional del dibujo, el control de la motricidad fina. También refieren la promoción del dibujo, incluso como actividad recreativa y aspectos claves relacionados con las actitudes de los enseñantes, como paciencia y la motivación hacia la enseñanza. Cuando se refieren a cómo ellos enseñarían proponen la utilización de modelos gráficos,

objetos naturales, de escenas, la transmisión de técnicas especializadas, la inclusión de novedades y la complejización del dibujo. Incluyen también la enunciación del plan que guía la producción, la reiteración del dibujo hasta que el producto satisface las metas del aprendiz. Dicen que promueven la actividad de dibujar, la producción de dibujos sin ayuda ni control externo, corrigen los productos favoreciendo la producción autónoma y/o conjunta según los recursos del aprendiz. Recomiendan la suspensión de la crítica sobre el producto del aprendiz la calificación positiva y la contribución a una mayor autorregulación emocional. En *séptimo grado*, los niños al responder ponen en duda su capacidad para recordar cómo fueron enseñados, por ello se basan en el recuerdo de informaciones transmitidas por integrantes de la familia. Refieren producciones previas al dibujo figurativo así como también el esfuerzo que ellas les representaban. Al hablar acerca de cómo fueron enseñados mencionan: la realización y observación de modelos y de actividades pictóricas, las correcciones a partir de los productos, la toma de conciencia sobre el aprendizaje, la guía de la mano del aprendiz. Al posicionarse como enseñantes, analizan y cuestionan su capacidad de enseñar y su propia comprensión sobre esa actividad. Explicitan que enseñarían como fueron enseñados mediante la realización de modelos, el completamiento de dibujos, la inclusión de detalles, la reiteración de dibujos y procedimientos hasta que el producto satisfaga al aprendiz. Jerarquizan las intervenciones que contribuyen a la valoración positiva del aprendiz como productor de dibujos, así como al desarrollo de la confianza en la capacidad de mejorarlos. Integran explicaciones en la corrección.

SÍNTESIS.

Las referencias sobre las concepciones de enseñanza más elaboradas y complejas se manifiestan con el avance evolutivo- educativo y, al interior de cada nivel o grado educativo, con el cambio de posicionamiento (de ser enseñado a enseñar). En relación a esto último, en preescolar se observa que se amplía el número de ayudas del enseñante, en primero, integran aspectos claves como los procedimientos, la reiteración de la actividad, la corrección y la valoración positiva del aprendiz. En cuarto grado profundizan los procedimientos de producción e integran las condiciones afectivo-motivacionales del enseñante y el aprendiz. En séptimo, a partir de la reflexión en torno a la experiencia, atienden fundamentalmente a los procesos de construcción de la valoración de la capacidad del aprendiz. El centramiento inicial en el objeto de aprendizaje se desplaza progresivamente hacia el sujeto del aprendizaje, dando indicios cada vez más fuertes de la importancia del desarrollo de una lectura mental del aprendiz y del enseñante. Las concepciones integran de manera gradual y con distinta predominancia aspectos de enseñanzas que combinan procesos de demostración e instrucción (4) y la valoración positiva de los productos. Avanzan además de la concepción de un aprendiz agente predominantemente intencional en preescolar, hacia un aprendiz agente mental en primero y cuarto, que en séptimo se aproxima a un aprendiz agente reflexivo. En suma, este trabajo contribuye a revelar que los niños, considerados habitualmente desde el lugar de los aprendices de una cultura que les es transmitida por otros, también pueden representarse los procesos de transmisión y muy probablemente participar fructíferamente en los mismos.

menor.

- (4) TOMASELLO, M., KRUGER, A., RATNER, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495 - 552.
- (5) DE LA CRUZ, M., HUARTE, M. F., BELLO, A. y SCHEUER, N. (2005). ¿Qué piensan los niños acerca de la enseñanza de la escritura?. *Novedades Educativas*.
- (6) KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- (7) STRAUSS, S.; ZIV, M. y STEIN, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers's developing theory of mind. *Cognitive Development* 17, 1473-1787.
- (8) MARTÍ, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor
- (9) LUQUET, G. H. (1978). *El dibujo infantil*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- (10) YAMAGATA, K. (2001). Emergence of the representational activity during the early drawing stage: process analysis. *Japanese Psychological Research* 2001. Vol 43, 3, 130-140.
- (11) KELLOG, R. (1970). Understanding children's art. En P. Cramer (Ed.), *Readings in developmental psychology today*. Delmar CA: CRM.
- (12) GOODENOUGH, F. L. (1971). *Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana*. Buenos Aires: Paidós.
- (13) LOWENFELD, V. y LAMBERT BRITAIN, W. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (14) PIAGET (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura económica.
- (15) VYGOTSKY, L.S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Buenos Aires: Akal.
- (16) BOMBI, A.S. y PINTO, G. (1999). *Los colores de la amistad. Estudios sobre las representaciones pictóricas de la amistad entre los niños*. Madrid: Visor.
- (17) MARTLEW, M. y COONOLLY, K. J. (1996). Human Figure Drawings by Schooled and Unschooled Children in Papua New Guinea, *Child Development*, 67, 2743-2762.
- (18) LEBART, L. y SALEM, A. (1994). *Statistique textuelle*. París: Dunod.
- (19) POZO, J.I, SCHEUER, N. PÉREZ ECHEVERRÍA, M. del P., MATEOS, M., MARTÍN, E. Y DE LA CRUZ, M. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de enseñar y de aprender. Las concepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: GRAO.

Financiación: Proyecto subsidiado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue (B117), Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT N° 04-10700) y CONICET (PIP 5636).

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

- (1) PRAMLING, I. (1983). *The child's conception of learning*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- (2) SCHEUER, N., POZO, J. I., DE LA CRUZ, M. y BACCALÁ, N. (2001). ¿Cómo aprendí a dibujar?. Teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (1), 185 - 205.
- (3) RIVIÈRE, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza. Psicología

FUNCIONAMIENTO REFLEXIVO MATERNO Y REGULACIÓN AFECTIVA EN LA RELACIÓN MADRE-HIJO

Huerin, Vanina; Zucchi, Alejandra; Duhalde, Constanza; Mrahad, María Cecilia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Asociación Psicoanalítica Internacional

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo es presentar el concepto de Funcionamiento Reflexivo Parental a partir de la aplicación de la Entrevista de Desarrollo Parental (PDI-RII, A Slade et. al. 2005) y su evaluación a través de la Escala de Funcionamiento Reflexivo (Fonagy et al. 1998). Esta evaluación se aplica actualmente en un estudio de seguimiento que relaciona la regulación afectiva diádica a los 6 meses del bebé y el Funcionamiento Reflexivo Parental estudiado a los 42 meses de edad del niño. El funcionamiento reflexivo (FR), es un concepto construido por Fonagy y col. que puede definirse como la capacidad de percibir y comprenderse a sí mismo y a los otros en términos de estados mentales así como la capacidad de comprender que a las conductas o comportamientos de las personas subyacen intenciones y emociones que son inobservables, cambiantes y dinámicas. La regulación afectiva es definida como la capacidad de modular y controlar las respuestas afectivas. Es una capacidad que permite evitar que la progresiva constitución del sí-mismo se vea perturbada por afectos negativos que, dada su cantidad, no puedan ser contrarrestados ni atemperados. Es un logro evolutivo cuyos inicios se basan en el establecimiento de la regulación afectiva diádica madre-bebé.

Palabras clave

Funcionamiento Reflexivo Regulación Intersubjetiva

ABSTRACT

PARENTAL REFLECTIVE FUNCTIONING AND AFFECTIVE REGULATION IN MOTHER- CHILD'S RELATIONSHIP

The goal of this presentation is to introduce the concept of Parental Reflective Functioning through the application of Parental Developmental Interview (PDI-RII, A Slade et. al 2005) and its assessment with Reflective Functioning Scoring Manual (Fonagy et al. 1998). These instruments are being applying in a follow up research with mothers- infant 42 month old who have been studied the dyadic affective regulation when their infants were 6 month old. The Reflective Functioning (RF) is a concept built by Fonagy et. al. which could explain as the capacity to perceive and understand ourselves and the others in mental states way. Besides, the capacity to figure out that an individual's behaviour is a reflection of underlying, likely unobservable, changing, dynamic intentions and emotions. The Affective Regulation refers to the capacity to modulate and control the affect, could avoid the effects of negative affect in the constitution of self without that becoming overwhelmed or shutting down. This is a developmental achievement based on the dyadic affective regulation on the first times of life.

Key words

Reflective Functioning Intersubjective Regulation

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de un estudio empírico más amplio que consiste en el seguimiento de díadas madre- niño (42 meses de edad) cuya regulación afectiva diádica fue estudiada a los 6 meses de edad (IPA RAB 2005). Los procedimientos realizados en la investigación, se han descrito en detalle en otras publicaciones (Schejtman y otros, 2003, 2004). Aquí nos centraremos en la presentación del concepto de Funcionamiento Reflexivo Parental y su modo de evaluación.

La regulación afectiva es definida como la capacidad de modular y controlar las respuestas afectivas (Fonagy y col 2002). Es una capacidad que permite evitar que la progresiva constitución del sí-mismo se vea perturbada por afectos negativos que, dada su cantidad, no puedan ser contrarrestados ni atemperados.

Los investigadores de infantes consideran que, al nacer, el bebé tiene una capacidad regulatoria propia, pero ésta es aún muy lábil e insuficiente y requiere del andamiaje regulatorio que le provee el ambiente cuidador. Los estudios dedicados a la exploración de las interacciones en primera infancia destacan la importancia de profundizar sobre el conocimiento de las capacidades del infante que se ponen en juego en los procesos interactivos de este con el adulto así como en el proceso de adquisición de dichas capacidades.

A partir del logro en la regulación diádica, el infante irá adquiriendo la capacidad de autorregularse, (Stern, 1985, Tronick, 1989, 1996, Threvarthen 1979, Brazelton y Cramer, 1993, Beebe y Lachman, 1988). Los estudios realizados en esta línea muestran como las fallas en la regulación afectiva pueden constituir un riesgo para el desarrollo emocional del niño. (Brazelton y Cramer 1993). En este sentido, su temprana detección permite llevar a cabo acciones preventivas.

El funcionamiento reflexivo (FR), es un concepto construido por Fonagy y col. (1998) que define como la capacidad de percibir y comprenderse tanto a sí mismo como a los demás en términos de estados mentales. Es decir, se refiere a la capacidad de comprender que a las conductas o comportamientos de las personas subyacen intenciones y emociones que son inobservables, cambiantes y dinámicas. Según Fonagy, el funcionamiento reflexivo es un aspecto crucial de los Mecanismos Interpretativos Interpersonales (*Interpersonal Interpretive Mechanisms*), que sirven para procesar la experiencia humana y darle sentido. (Fonagy, Gergely, Jurist and Target, 2002)

El concepto de "Estados Mentales" implica sentimientos, creencias, pensamientos, deseos, intenciones o experiencias mentales internas ("Yo pienso", "Yo creo", "Yo quiero", "Yo se", "Yo siento"). Son importantes ya que ayudan a regular las emociones y afectos así como a entender las conductas propias y la de los demás.

El FR implica un proceso metacognitivo que permite comprender la experiencia humana y un proceso emocional que se refiere a la capacidad de sostener, regular y sentir las emociones. Es un mecanismo, además, que permite vincularse emocionalmente y dar sentido a las emociones y a las experiencias internas sin que estas se tornen traumáticas o no elaborables.

Diferentes estudios relacionaron el funcionamiento reflexivo adulto con el ejercicio de la parentalidad, (Slade 2004, Grienberger et al 2004, Duhalde et al 2003, Duhalde 2004). Arietta Slade (2002) quien se dedica especialmente al Funcio-

namiento Reflexivo Materno, explica que la capacidad materna de sostener en su mente la noción de que su hijo es un sujeto que tiene sus propios sentimientos, deseos e intenciones, le permite al niño descubrir su propia experiencia interna vía la experiencia que la madre tiene de él. En consecuencia la madre provee una base segura para dicho descubrimiento que permite que el niño desarrolle un sentido de sí mismo conectado y separado de su madre.

La capacidad reflexiva está íntimamente relacionada con la Regulación Afectiva: el reconocimiento de una madre de la dinámica de su propia experiencia afectiva le permite comprender la existencia de una relación entre los estados mentales y la conducta de su hijo, desarrollando un modelo mental de la experiencia interna del niño. Esto contribuye de manera crucial al desarrollo de la Autorregulación Afectiva del niño.

Un rasgo particularmente importante del Funcionamiento Reflexivo Parental es el reconocimiento de aspectos de los estados mentales ligados al desarrollo. La capacidad parental para reconocer que tanto los estados mentales como su capacidad para expresar emociones cambian con el tiempo, es intrínseca al grado de respuesta sensible y a la conciencia reflexiva frente a las emociones y comportamientos del niño. Los padres reflexivos pueden imaginar cómo se siente ser un niño pequeño y, al mismo tiempo, reconocer que este pensamiento se ve limitado por la disparidad de desarrollo inherente a la situación adulto-niño.

Un factor clave en el Funcionamiento Reflexivo se manifiesta cuando quien habla considera los cambios en los estados mentales a través del tiempo. Por ejemplo, una madre puede reflexionar sobre los cambios de sus propios sentimientos en el curso de su experiencia de maternidad o los cambios de los estados mentales de su hijo a través del tiempo.

A la hora de evaluar el nivel del Funcionamiento Reflexivo de una persona, la mera descripción de estados mentales no es considerada reflexiva ya que el funcionamiento reflexivo se caracteriza por la posibilidad de comprender la naturaleza del estado mental así como relacionar un estado mental con otro estado mental o relacionar un estado mental con una conducta. En este sentido, también es importante destacar la diferencia entre estados mentales y estados físicos ("Estoy cansado", "Tengo hambre").

EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO REFLEXIVO PARENTAL

Arietta Slade y sus colaboradores diseñaron un instrumento: la Entrevista de Desarrollo Parental II, (PDRI-R II: Parent Development Interview, Slade et. al. 2005), basada en la Adult Attachment Interview, (Fonagy et. al. 1998). El objetivo de dicha entrevista es estudiar la capacidad reflexiva de los padres al considerar la relación actual con su hijo en medio de los diversos cambios ligados al desarrollo.

La PDI-R II es una entrevista clínica semi-estructurada, compuesta por 40 preguntas estandarizadas, que se realiza en forma individual y muestra una variedad de aspectos de la visión de los padres, sobre sí mismos y su hijo.

La PDI provee la visión de una relación que se está formando y que aún sigue desarrollándose. Además es una relación que evoca fuertes sentimientos y reacciones en el presente.

Como lo describieron Fonagy y col. (1998), la evaluación del FR depende de una lectura profunda de la entrevista para detectar los indicios de la conciencia o reconocimiento del sujeto acerca de los estados mentales. Una vez que las preguntas han sido evaluadas y la entrevista ha sido revisada en su totalidad, se le asigna un puntaje total de FR siguiendo los criterios establecidos en el Addendum del Manual de Fonagy (Reflective Functioning Scoring Manual for use the PDI, Slade et. al. 2005)

Los criterios de evaluación del FR están organizados como una escala continua que va desde un nivel de inexistencia o negación del funcionamiento reflexivo (-1 o 0) al nivel máximo

de FR (9). El punto medio de la escala (5) describe la capacidad reflexiva común o promedio. Los puntos de la escala inferiores a 5 indican diferentes niveles de capacidad reflexiva; sin embargo, lo que califica a una respuesta como "reflexiva" es el hecho de que en la misma se vinculen estados mentales con la conducta o los estados mentales con otros estados mentales, este tipo de respuesta recibe un puntaje de 5 o superior. Para clarificar los criterios de puntaje, mostraremos como una misma respuesta puede ser llevada de "3" a "9":

3 puntos: *Él está feliz.*

4 puntos: *Él está feliz y yo también.*

5 puntos: *Creo que él está feliz porque se paró en la cuna por primera vez.*

6 puntos: *Creo que está feliz porque se paró en la cuna por primera vez lo que me hace sentir muy feliz y orgullosa.*

7 puntos: *Él está feliz porque se levantó en la cuna por primera vez y yo lo observaba y creo que pudo ver mi cara y sentir lo orgullosa y feliz que me hizo, lo que me hizo sentir aún más feliz. Saber que él se sentía tan bien por lo que había logrado, me colmó de alegría.*

8 puntos: *A veces siento que estamos realmente conectados, como si él pudiera decir lo que yo siento y eso afecta cómo se siente. Oh, lo sé! El otro día se paró en su cuna por primera vez y parecía tan orgulloso y feliz que me hizo sentir orgullosa y feliz a mí también. Creo que ver mi reacción intensificó su experiencia y lo puso aún más feliz.*

9 puntos: *A veces siento que estamos realmente conectados, como si él pudiera decir lo que estoy sintiendo y eso afecta cómo se siente. Oh, lo sé! El otro día él se levantó en su cuna por primera vez y parecía tan orgulloso y feliz que me hizo sentir orgullosa y feliz a mí también. Y creo que observar mi reacción realmente intensificó su experiencia y me hizo sentir aún más feliz. Aún cuando no puedo decir realmente lo que está pensando tengo la sensación de que mis sentimientos tienen un verdadero impacto en él lo que puede ser maravilloso y a la vez asustar porque me doy cuenta de lo importante que soy para él.*

Consideramos que la riqueza de este instrumento reside en brindar una articulación entre aspectos cuantitativos y aspectos cualitativos del Funcionamiento Reflexivo Parental permitiéndonos una aproximación más amplia al estudio de la intersubjetividad diádica en los primeros tiempos de la infancia. Pensamos que la realización de este estudio aportará conocimientos para la construcción de herramientas en intervención temprana y el diseño de estrategias de acciones preventivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Beebe B. y Lachman F. M. (1988) The contribution of mother-infant mutual influence to the origins of self and object representation. *Psychoanalytic psychology*.
- Brazelton y Cramer (1993). La relación más temprana. Paidós.
- Duhalde C. et al (2004). De la Dependencia a la Independencia Representaciones Maternas acerca del Vínculo con el Bebé en el primer año de vida. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, vol 6. Editorial Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales. Departamento de Investigaciones. ISSN 1666-244X.
- Duhalde C., y otros (2003) El funcionamiento reflexivo durante la transición hacia la parentalidad. *Memorias de las X Jornadas de Investigación: Salud, educación, justicia y trabajo. Aportes de la investigación a la psicología*, Tomo I, pg. 54-57. Universidad de Buenos Aires, facultad de Psicología.
- Fonagy P., Gergely, Jurist and Target. (2002) *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. Other Press, New York.
- Fonagy, P. y Otros (1998) *Reflective-functioning Manual*. University College, London.
- Grienenberger et al (2004). *Maternal reflective functioning, mother- infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment*. The Wright Institute Reflective Parenting Program. Workshop Training Manual. Unpublished manual, The Wright Institute, Los

Angeles, CA.

Schejtman C., Vardy I., Lapidus A., Silver R., Mindez S., Umansky E., Zucchi A., Mrahad C., Leonardelli E., Duhalde C., Huerin V. (2003) Aportes de la investigación empírica en infantes a la comprensión psicoanalítica de la estructuración psíquica. Anuario XI. Facultad de Psicología, UBA ISSN 0329-5885.

Schejtman C., Vardy I., Lapidus A., Silver R., Mindez S., Umansky E., Zucchi A., Mrahad C., Leonardelli E., Duhalde C., Huerin V. (2004) Estudio de la Expresividad emocional y la regulación afectiva en díadas madre-bebé durante el primer año de vida y su relación con la autoestima materna. Facultad Psicología, UBA. Anuario XII.

Slade, A. (2002). Keeping the baby in mind: A critical factor in perinatal mental health. Zero to Three.

Slade, A. (2004) Maternal Reflective functioning, Attachment, and the Transmission Gap: A Preliminary Study.

Slade, A. (2005) Addendum del Manual de Fonagy (Reflective Functioning Scoring Manual for use with the PDI-RII). Unpublished manual

Stern, D (1985). El mundo interpersonal del infante. Paidós.

Threvarthen, C. (1979) Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), Before speech: The beginning of interpersonal communication. (pp.321-347). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Tronick, E.Z (1989) Emotions and emotional communication in infants. American Psychologist, 44, 112-119.

Weinberg K. and Tronick E.Z. (1996) Infant affective reactions to the resumption of maternal interaction after the Still-face. Child development.

LOCALIZACIÓN DE SONIDOS DIRECTOS Y REFLEJADOS EN INFANTES: APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DE ESTIMACIÓN DEL MÍNIMO ÁNGULO AUDIBLE (MAA)

Hüg, Mercedes Ximena; Ramos, Oscar; Ortiz Skarp, Aldo; Arias, Claudia
CINTRA, FRC, UTN - Unidad Asociada del CONICET. PID SECYT. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

El propósito general de nuestra línea de investigación consiste en avanzar en la comprensión del proceso de ecolocación humana y sus mecanismos subyacentes en pos de sentar las bases teórico prácticas de un programa de entrenamiento destinado a la persona ciega (Arias y Ramos, 2004). Este área temática está estrechamente vinculada con la localización de sonidos reflejados. La ecolocación se define como la habilidad para localizar, reconocer e identificar objetos silentes a partir del procesamiento de la información contenida en las relaciones que se establecen entre los sonidos autoproducidos y sus reflexiones en los objetos del entorno (Stoffregen y otro, 1995; Arias y otros, 2004). El efecto precedente es uno de los fenómenos de audición espacial que estaría involucrado en la ecolocación a distancias cercanas. Las investigaciones sobre el desarrollo evolutivo del efecto precedente son muy recientes. El objetivo del trabajo que se presenta es caracterizar el rendimiento de infantes de 6 meses con visión y audición normales en una prueba de localización de sonidos directos y reflejados con la técnica de estimación del mínimo ángulo audible. Los principales resultados sugieren que los infantes fueron capaces de extraer información direccional de los sonidos reflejados, aunque esta condición les resultó más difícil.

Palabras clave

Localización Auditiva Infantes

ABSTRACT

DIRECT AND REFLECTED SOUND LOCALIZATION IN INFANTS: APPLICATION OF MINIMUM AUDIBLE ANGLE TECHNIQUE (MAA)

The general goal of our long-term project is to study the human echolocation ability in order to lay down the theoretical and practical basis of a training program to safely train the echolocation ability of the visually handicapped person (Arias y Ramos, 2004). This topic is closely linked with the study of sound reflected localization processes. Echolocation is defined as the ability to localize, recognize and identify silent objects by processing acoustic information contained in the relations established between selfgenerated sounds and echoes produced on the surrounding objects (Stoffregen y otro, 1995; Arias y otros, 2004). The precedence effect -that is, a spatial auditory fusion phenomenon- seemed to be involved in short distance echolocation modality. Developmental studies on precedence effect are very recent. In this paper, we describe the performance of 6 months old sighted and normal listener infants in a direct and reflected sound localization tasks with the minimum audible angle (MAA) technique. In line with previous researches, our preliminary results seemed to indicate that infants could extract directional information of reflected sound, although this condition was more difficult than the direct one.

Key words

Infant Auditory Localization

INTRODUCCIÓN

La capacidad para localizar con exactitud la fuente de un sonido está presente en todas las especies que poseen sistema auditivo y es de importancia capital tanto para los animales como para los humanos. No obstante, los aspectos evolutivos implicados en el desarrollo de esta habilidad han comenzado a estudiarse sistemáticamente y bajo condiciones controladas recién en los últimos veinte años.

Este trabajo se inscribe dentro de la línea de investigación en ecolocación humana, área temática estrechamente vinculada con la localización de sonidos reflejados. Los trabajos de investigación sobre ecolocación humana son escasos y discontinuos aunque muy recientemente se ha observado un creciente y renovado interés por el tema desde diferentes enfoques disciplinares (Arias y Hüg, 2003). Se define a la ecolocación como la habilidad para localizar, reconocer e identificar objetos silentes a partir del procesamiento de la información contenida en las relaciones que se establecen entre los sonidos autoproducidos y sus reflexiones en los objetos del entorno (Stoffregen y otro, 1995; Arias y Ramos, 2004). Estos últimos conforman la señal reflejada y los primeros constituyen la señal directa u original. El proceso completo implica tres fases probablemente apoyadas sobre mecanismos psicoacústicos y neurofisiológicos diferentes: detección, localización y reconocimiento e identificación del objeto (Arias y Ramos, 1997, 1998; Arias y otros, 2005). En la modalidad de ecolocación a distancias cercanas uno de los fenómenos de fusión auditiva supuestamente involucrados es el efecto precedente (Arias y Ramos, 2001).

El objetivo que perseguimos en el presente trabajo consiste en caracterizar el rendimiento de infantes de 6 meses de edad, con visión y audición normales, en una prueba de localización de sonidos directos y reflejados con la técnica de estimación del MAA (minimum audible angle). A continuación se presenta una síntesis de los principales antecedentes que orientaron la investigación y luego detallamos la prueba auditiva realizada.

Audición espacial y localización sonora

La audición espacial es el área temática que estudia la manera como un organismo usa la información auditiva para inferir ciertas propiedades sobre el entorno cercano: de qué evento sonoro se trata, de dónde proviene el sonido, a qué distancia y en qué dirección se encuentra la fuente que lo origina, etc. (Clifton, 1992).

Se define la localización sonora como la percepción de la posición de la fuente sonora en el plano horizontal (azimut), en el vertical (elevación) y la percepción de la distancia relativa entre sujeto y fuente (Blauert, 1997). Los principales indicios binaurales que intervienen en este proceso son: la diferencia de tiempo con que un sonido llega a ambos oídos -ITD (interaural time difference)- la diferencia interaural en la intensidad total del sonido -ILD (interaural level difference)- y el efecto de filtraje causado por la interacción del sonido con los pliegues del pabellón de la oreja, cabeza, torso y hombros. El principal indicio monoaural son las características espectrales de la señal sonora en cada oído (Blauert, 1997).

Localización de sonidos reflejados: el efecto precedente

El efecto precedente es una estrategia utilizada de manera inconsciente por el individuo para enfrentar y resolver la información sonora conflictiva o competencia perceptual que se produce entre el sonido original y sus múltiples reflexiones en ambientes reverberantes. Ha sido definido como el fenómeno de audición espacial que ocurre cuando dos sonidos similares se presentan desde diferentes lugares separados por un breve retardo de tiempo (Litovsky y cols., 1999). La persona escucha sólo un sonido que ubica según la dirección del sonido que le llegó primero, el líder. Como se mencionó anteriormente, el efecto precedente es uno de los fenómenos de fusión auditiva supuestamente implicados a ecolocación a distancias cercanas. Este fenómeno estaría involucrado en la situación en la que el obstáculo está ubicado fuera del plano medio sagital, o sea que el sujeto recibe información sonora diferente para cada oído (Arias y Ramos, 2001). El sonido que llega más tarde se llama retardado y se corresponden con la señal directa y la señal reflejada, respectivamente, del paradigma de ecolocación.

Antecedentes en el estudio evolutivo de la localización de sonidos reflejados

Muir y Field en el año 1979 fueron los primeros en demostrar de manera experimental que, bajo ciertas condiciones, los recién nacidos ubican sonidos directos provenientes de fuentes ubicadas a 90° en el plano horizontal. Posteriormente, varios autores analizaron la respuesta de neonatos a estímulos configurados bajo condición de precedencia con resultados negativos.

En 1989, Muir, Clifton y Clarkson realizaron un estudio longitudinal en infantes de 0 a 7 meses de edad. Observaron que la primera respuesta hacia este tipo de estimulación ocurre a los 4 meses de edad.

Litovsky (1997) analizó los cambios evolutivos del efecto precedente con la técnica de estimación del MAA (minimum audible angle) que permite estimar el cambio más pequeño en la posición de la fuente sonora que puede ser discriminado en forma confiable. Se le presentó a niños y adultos una serie de estímulos sonoros provenientes desde el frente que cambiaban su posición hacia a la izquierda o la derecha. Si el sujeto giraba su cabeza hacia el hemicampo correcto se activaba un reforzador visual. La separación angular entre los altavoces se iba modificando teniendo en cuenta el rendimiento del sujeto (método adaptivo de obtención del umbral): si cometía errores se disminuía el nivel de dificultad del ensayo siguiente y si acertaba, el nivel de dificultad se incrementaba. La autora evaluó los umbrales alcanzados por infantes de 18 meses, niños de 5 años y adultos en tres condiciones experimentales: 1) una sola fuente (sin efecto precedente); 2) dos fuentes - discriminación del sonido líder; 3) dos fuentes - discriminación del sonido retardado.

Se encontró que el MAA para una sola fuente a los 18 meses es mayor al obtenido en los niños de 5 años, que alcanzan umbrales similares al de los adultos. En general, en las tres condiciones experimentales los infantes de 18 meses tuvieron un rendimiento significativamente más bajo que los niños de 5 años. Bajo condición de discriminación del sonido retardado las diferencias en función de la edad entre niños y adultos se hicieron aún más profundas.

En un estudio reciente realizado por Arias y Ramos (2001) se replicó la experiencia de Litovsky en adultos con visión normal y ciegos y niños de 5 años de edad con visión normal. En los niños se observó un patrón de rendimiento similar al del estudio original, aunque los umbrales fueron un poco más altos. Los autores atribuyen este resultado a probables limitaciones metodológicas.

Los resultados obtenidos hasta el momento indican que la habilidad para discriminar la posición de la señal líder en presencia de la retardada mejora notablemente con la edad y que la respuesta a este fenómeno perceptual cambia a los 6 meses,

los 5 años y la adultez (Morrongiello, Clifton y Kulig, 1982, Litovsky y cols., 1999). Se supone que estos cambios podrían deberse a la maduración de las estructuras corticales auditivas que parecen estar involucradas en el efecto precedente (Clifton y cols., 1981; Litovsky y cols., 1997).

Nuestra experiencia: prueba de localización de sonidos directos y reflejados con la técnica de estimación del MAA

La prueba de localización de sonidos directos y reflejados se basó en el trabajo de Litovsky (1997) y Arias y Ramos (2001).

Participantes. Trabajamos con 3 infantes de 6 meses de edad con audición y visión normales. Los padres firmaron un consentimiento informado y recibieron retribución monetaria por su participación en la experiencia.

Arreglo experimental. La prueba fue realizada en la sala silenciosa del CINTRA especialmente diseñada para la administración de pruebas psicoacústicas. Para construir y administrar los estímulos sonoros se utilizaron las herramientas desarrolladas por el equipo: Sistema para Posicionamiento de Altavoces (SPA) y ECOTEST^{pro} (Ramos y Arias, 1997; Arias y Ramos, 2001, 2005). EL SPA es un sistema manual diseñado para estudiar la localización sonora en campo libre que está compuesto por tres altavoces, uno fijo ubicado en el centro y dos móviles ubicados a su izquierda y a su derecha. Permite desplazar con ángulos iguales los dos altavoces móviles en tandem y en direcciones opuestas (un altavoz se desplaza desde la derecha al centro mientras que el otro lo hace desde la izquierda al centro o viceversa desde el centro hacia derecha/izquierda). Una cortina acústicamente transparente impide al sujeto ver el SPA durante la prueba.

Estímulo sonoro. Se utilizaron los mismos estímulos sonoros que los utilizados en el estudio de referencia: bursts de ruido de 25 ms presentados con una relación señal ruido mejor a 20 dB en tres condiciones experimentales: una sola fuente, discriminación del líder o discriminación de la retardada.

Cada ensayo consistía en 15 bursts de ruido presentados a razón de 2/s. En la condición de una sola fuente los primeros 4 bursts de ruido fueron presentados desde la línea media seguidos por 11 bursts de ruido presentados al azar desde el parlante de la derecha o de la izquierda. Los ensayos de discriminación del líder y de la retardada también comenzaban con 4 burst de ruido de una sola fuente desde la línea media. En los 11 bursts de ruido que seguían había 2 muestras de ruido por burst, con el comienzo de una muestra retardada en 5 ms en relación al comienzo de la otra. En la condición de discriminación del líder, la fuente líder provenía de la derecha o de la izquierda y la fuente retardada provenía de la línea media; en la discriminación de la retardada ocurría lo opuesto: fuente retardada de la izquierda o derecha y fuente líder desde el medio. Cada infante fue asignado al azar a una de las tres condiciones experimentales.

Procedimiento y administración de la prueba. Los infantes permanecieron sentados durante la prueba en la falda de uno de sus padres. Al comienzo de cada ensayo el experimentador llamaba la atención del niño de modo de alinear la posición de la cabeza con el altavoz central. Una cámara web fue ubicada convenientemente de manera de observar la respuesta del niño. Detrás de la cortina se ubicaron dos experimentadores con tareas específicas: uno administraba los estímulos y llamaba la atención del infante y el otro administraba el reforzamiento luego de las respuestas correctas y cambiaba de posición a los altavoces. El reforzador consistió en una caja de acrílico oscura que contenía un juguete con movimiento y sonido musical atractivo para los infantes. Se ubicaron dos reforzadores idénticos a 60° a la izquierda y derecha del infante. Si el niño giraba su cabeza hacia el hemicampo correcto se activaba el reforzador del lado correcto durante 5 segundos. Si no respondía correctamente se permanecía en silencio por 5 segundos.

Ambos experimentadores observaban el comportamiento del infante durante la sesión y acordaban si su respuesta era correcta o no, tanto para administrar el reforzamiento como para establecer el valor angular del próximo ensayo. Este último valor se determinó según un método adaptivo. Con 2 respuestas correctas (RC) consecutivas, el próximo ensayo era más difícil, y con una respuesta incorrecta (RI) el nivel de dificultad del ensayo siguiente disminuía. Adicionalmente, para incrementar la exactitud de la estimación se aplicaron las siguientes reglas:

- Después de 2 RI o 2 no respuestas (NR) consecutivas, se movían los altavoces a la posición más fácil, que era la inicial, y se repetía el ensayo hasta obtener una RC, después de la cual se reanudaba la prueba en la posición del ángulo del último fracaso. Estos ensayos no fueron considerados para estimar el MAA.

- Después de 1 NR se repetía el estímulo en la misma posición hasta que el infante respondía. Para la estimación del MAA se consideraba sólo esta última respuesta.

La prueba concluía cuando se producían 7 inversiones (una inversión se produce cuando se incrementa el ángulo después de un decremento o viceversa) o antes, en caso de que el niño se fatigara o perdiera interés. El ángulo inicial fue fijado en 55° y el MAA se estimó promediando las últimas 3 ó 4 inversiones, dependiendo de la duración de la prueba.

Resultados y conclusiones preliminares

Los resultados obtenidos en el presente estudio mostraron que los infantes completaron entre 18 a 23 ensayos cada uno (20 ensayos en promedio). El MAA obtenido para la condición única fue de 16.9°, para la líder fue de 25.2° y para la retardada fue de 47.9°.

Estos resultados están en similar dirección de otros estudios antecedentes. Ashmead, Clifton y Perris en 1987 midieron el MAA para una sola fuente sonora (condición única en nuestro estudio) en infantes de 6 a 7 meses de edad, encontrando que a esa edad los infantes discriminan desplazamientos mayores a 19°. En otro estudio similar realizado por Morrongiello (1988) se evaluaron a niños de 6 a 18 meses, encontrando que el valor del MAA para una sola fuente a los 6 meses es de 12°. Respecto a los estímulos configurados bajo efecto precedente, los estudios previos realizados con infantes de edades similares a las evaluadas en el presente trabajo indican que la primera respuesta confiable hacia este tipo de estimulación ocurre entre los 4 a 6 meses de edad (Clifton, Morrongiello y Dowd, 1984; Muir, Clifton y Clarkson, 1989). Resulta oportuno señalar que en estos trabajos los altoparlantes estaban fijos (ubicados a 90° a la izquierda y derecha del infante). El antecedente más cercano es el estudio de Litovsky (1997) que obtuvo para los 18 meses un MAA de 23° para la condición de discriminación del sonido líder y de 65° para condición retardada.

Estamos administrando la prueba a una muestra mayor de infantes de distintas edades, lo que nos permitirá profundizar el análisis de nuestros resultados y analizar cambios en el rendimiento en función de la edad.

Como se mencionó anteriormente, los antecedentes indican que la habilidad para discriminar la posición de la señal líder en presencia de la retardada mejora notablemente con la edad. Varios autores señalan que la ausencia de respuesta en recién nacidos y los cambios en el rendimiento en función de la edad podrían deberse a la maduración de la corteza auditiva que ocurre durante los primeros meses (Clifton y cols., 1981; Litovsky y cols., 1997. Según estudios realizados con animales, la capacidad para localizar sonidos bajo efecto precedente requiere de procesamiento cortical de la estimulación sonora (Cranford y Oberholtzer, 1976).

En síntesis, se observó en los infantes evaluados que fue más fácil localizar sonidos directos que reflejados. Para los estímulos configurados bajo efecto precedente el umbral obtenido en la condición de discriminación del sonido retardado resultó

más alto que el MAA obtenido para la condición de discriminación del sonido líder.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS, C.; HÜG, M. (2003) Investigaciones sobre el uso de sonidos auto producidos en Humanos. II Congreso Argentino de Acústica del Nuevo Milenio y II Jornadas de Acústica Electroacústica y Áreas Vinculadas. AADA y la CADA, Buenos Aires.
- ARIAS, C.; RAMOS, O. (2004) Ecolocación humana desde una perspectiva ecológica y cognitiva. Memorias XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura, págs 328-330. Facultad de Psicología, UBA
- ARIAS, C.; RAMOS, O. (2001) Ecolocación humana a distancias cercanas: posibles mecanismos psicoacústicos subyacentes. 28 Congreso Interamericano de Psicología. SIP. Santiago de Chile.
- ARIAS, C.; RAMOS, O. (1998) Ecolocación humana: una síntesis de aspectos relevantes. Discapacidad Visual Hoy. Aportes sobre la Visión diferenciada, 4, 6, 21-28.
- ARIAS, C.; RAMOS, O. (1997) Psychoacoustic test for the study of the human echolocation ability. Applied acoustics, 51(4), 399-419.
- ARIAS, C.; RAMOS, O.; ORTIZ SHARP, A.; HÜG, M. X. (2005) La ecolocación humana como sistema natural de sustitución sensorial (segunda parte). Periódico mensual El Cisne, año XV, nro. 174, 18 - 19.
- BLAUERT, J. (1997) Spatial Hearing: the psychophysics of human sound localization. Revised edition. The MIT Press., Massachusetts.
- CLIFTON, R. (1992) The development of spatial hearing in human infants. In L. A. Werner and E. W. Rubel (Eds.), Developmental psychoacoustics. Washington, D.C.: American Psychological Association, 135-157.
- CLIFTON, R.; MORRONGIELLO, B.; DOWD, J. (1984) A developmental look at an auditory illusion: the precedence effect. Developmental Psychobiology, 17, 5, 519-36.
- CLIFTON, R.; MORRONGIELLO, B.; KULIG, J.; DOWD, J. (1981) Newborns' orientation toward sound: possible implications for cortical development. Child Development, 52, 3, 833-838.
- CRANFORD, J.; OBERHOLTZER, M. (1976) Role of neocortex in binaural hearing in the cat. II. The 'precedence effect' in sound localization. Brain Research, 30, 111(2), 225-39.
- LITOVSKY, R. (1997) Developmental changes in the precedence effect: estimates of minimum audible angle. J. of the Acoustical Society of America, 102, 3, 1739-1745.
- LITOVSKY, R.; COLBURN, H.; YOST, W.; GUZMAN, S. (1999) The precedence effect. J. of the Acoustical Society of America, 106, 4 (Pt. 1), 1633-1654.
- MORRONGIELLO, B.; CLIFTON, R.; KULIG, J. (1982) Newborn cardiac and behavioral orienting responses to sound under varying precedence effect conditions. Infant behavior and development, 5, 249-259.
- MUIR, D.; FIELD, J. (1979) Newborn infants orient to sounds. Child Development, 50, 431-436.
- MUIR, D.; CLIFTON, R.; CLARKSON, M. (1989) The development of a Human Auditory Localization Response: A U-Shaped Function. Canadian Journal of Psychology, 43 (2), 199-216.
- RAMOS, O.; ARIAS, C. (1997) Human echolocation: the ECOTEST System. Applied Acoustics, 51, 4, 439-445.
- STOFFREGEN, T.A.; PITTINGER, J.B. (1995). Human echolocation as a basic form of perception and action. Ecological Psychology, 7, 3, 181-216.

EFECTOS DEL MALTRATO FÍSICO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL DE NIÑOS DEAMBULADORES

Landeira, Susana; Giraldo, José
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo transmite los resultados preliminares de una investigación sobre el comportamiento de acercamiento de niños pre-escolares maltratados en relación comparativa con niños sin evidencia de maltrato físico. Se estudia la incidencia de tal comportamiento en el ámbito extra-familiar, en los Jardines Maternales a los cuales asisten, a través de observaciones video-filmadas para su posterior análisis. Esos resultados parciales arrojan una marcada diferencia entre el comportamiento de acercamiento de los niños maltratados y los no maltratados, respecto sea su orientación al adulto cuidador o a los otros niños. Al menos para los casos estudiados, puede decirse que los acercamientos iniciados por el sujeto no maltratado privilegian al par como objetivo mientras que los iniciados por el sujeto maltratado lo hacen con el adulto cuidador.

Palabras clave

Maltrato Interacción Preescolares Deambuladores

ABSTRACT

EFFECTS OF PHYSICAL MALTREATMENT IN TODDLERS SOCIAL INTERACTION

This work reports the preliminary results of a research on the approachment behavior in maltreated pre-school children in comparative relation to children with no evidence of physical maltreatment. It studies the incidence of such behaviour in the extrafamilial environment, in the day-care centres to which they attend, through video-filmed observation for its subsequent qualitative and quantitative analysis. These partial results show a remarkable difference between the approachment behavior of maltreated and non-maltreated children regarding their orientation towards the adult care-giver or the other children of the same age. At least regarding the studied cases, it can be said that the approachments made by the non-maltreated child prioritises the peer as the objective, while those made by the maltreated child prioritises the adult care-giver.

Key words

Maltreatment Interaction Preschoolers Toddlers

Si bien el maltrato infantil es un problema de larga data en la historia de la humanidad y está presente en casi todas las culturas, empezó a atraer una atención más amplia recién en la segunda mitad de este siglo.

En 1953, Silverman describió lo que llamó "Traumatismos Esqueléticos no reconocidos" y sugirió que muy posiblemente los padres fueran los autores. El pediatra norteamericano H. Kempe y Silverman, introdujeron el "Síndrome del Niño Golpeado" en 1961, relacionando las lesiones, generalmente con los padres o algún adulto que cuidaba al menor.

Las definiciones de maltrato infantil son múltiples y varían según los criterios y valores socio-culturales, el momento histórico y la perspectiva profesional (de Paul, 1989). Las conceptualizaciones se derivan de diversas teorías sobre la etiología, las secuelas y el tratamiento (Cicchetti, 1995) y cada enfoque conlleva su propio sesgo sobre lo que constituye el maltrato. Entre los investigadores y especialistas hay consenso en distinguir varios tipos principales: maltrato físico, emocional o psíquico,

abuso sexual y los que consisten en omisión de cuidados (abandono físico, emocional). La población de mayor riesgo son los niños más pequeños (Kempe y Kempe, 1974), especialmente los menores de tres años (Fontana, 1979). Es por esto, que una preocupación central es la de contar con elementos para la detección precoz, no sólo en términos de tiempo de maltrato, sino de edad de las víctimas. Las numerosas investigaciones sobre los efectos del maltrato a corto y mediano plazo han mostrado que el niño produce alteraciones en el vínculo afectivo con los adultos proveedores de cuidado y en las interacciones con los pares en edad.

El presente trabajo tiene como objetivo transmitir los resultados parciales de una investigación sobre la interacción social temprana en niños con evidencia de maltrato físico. La investigación se plantea el análisis comparativo de los comportamientos de acercamiento de niños maltratados de edad pre-escolar, en ámbito extra-familiar y el foco de interés es la franja etaria de uno a tres años.

A los efectos de esta investigación se considera maltrato físico cualquier acción no accidental realizada por parte de los padres o adultos cuidadores que provoque en el niño daño físico o enfermedad, o lo coloque en grave riesgo de padecerlo.

II. EL COMPORTAMIENTO DE ACERCAMIENTO COMO VARIABLE A ESTUDIAR

Se ha considerado el comportamiento de acercamiento como variable de interés en la medida en que, en otra investigación (UBACyT TP 22 -1998/2000), resultó importante su significación en relación comparativa entre la interacción social de niños maltratados y niños sin evidencias de maltrato. En esta investigación se estudian las siguientes categorías y subcategorías del comportamiento de acercamiento.

1 - Dar vuelta la cabeza (tipo "visual"):

- 1.1 Dar vuelta la cabeza hacia la persona objetivo
- 1.2 Dar vuelta la parte superior del cuerpo hacia la persona objetivo.

2 - Locomotor

- 2.1 Directo: de frente y de cara al objetivo. Seguir a alguien que se aleja
- 2.2 Indirecto: acercamiento al costado de la persona objetivo, a la espalda o al frente pero reculando.

A los fines del análisis cuanti y cualitativo se diferencian entre aquellas incidencias iniciadas por el niño (hacia el adulto o hacia otro niño) de las que constituyen una respuesta del niño a una iniciativa ajena (del adulto cuidador o de otro niño).

III. TÉCNICAS

Se realizan 8 observaciones de cada niño de 15 minutos cada una, en días distintos de la semana. De ese modo, el material empírico comprende 224 observaciones video-filmadas para su posterior análisis.

Las observaciones se realizan en Jardines Maternales o de Infantes en zonas de nivel socioeconómico medio-bajo o bajo de Capital Federal y Gran Bs. As. Tres de los Jardines son de Capital, y otros tantos del Gran Bs. As.

IV. CARACTERÍSTICAS DE LOS JARDINES MATERNALES

Los de Capital Federal son Jardines privados y los del Gran Bs.As., comunitarios. Las familias de los niños, en todos los casos, son de bajo nivel socioeconómico, y en algunos casos,

son hogares NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas). En todos los jardines visitados para el Trabajo de Campo hay salas de lactantes, deambuladores, 3 años, 4 años y preescolar.

V. CONFORMACIÓN DE LA MUESTRA

El grupo muestral está compuesto por 14 niños maltratados físicamente y un grupo control integrado por niños sin evidencia de maltrato, apareado en todas las variables demográficas relevantes (edad, sexo, nivel socioeconómico). Para su apareamiento se utilizó la estrategia de "uno a uno" y los sujetos maltratados fueron detectados a través de Juzgados de Familia y por información confiable de los propios Jardines. Para ello se consideró Informante Calificado al personal directivo y a cargo de salas de los Jardines Maternales, en la medida que respondieron a un cuestionario especialmente diseñado para la consideración del maltrato, otorgando categoría de Conocimiento Confiable a la información aportada por el conjunto de respuestas a tal cuestionario. Para identificar los niños víctimas de maltrato físico se establecieron los siguientes requisitos, de los cuales debía cumplirse por lo menos uno para ser incluido en la muestra:

1. En por lo menos una ocasión se ha percibido la presencia de uno de los indicadores de maltrato físico enunciados anteriormente.
2. No se ha percibido claramente ninguno de los indicadores señalados, pero hay un conocimiento confiable de que el niño ha padecido alguno de los tipos de las lesiones físicas indicadas como resultado de la actuación de sus padres o tutores.
3. No hay evidencias de lesiones físicas, pero hay un conocimiento confiable de que los padres o tutores emplean castigos corporales con el niño.

VI. ALGUNAS CONCLUSIONES PRELIMINARES

Al tiempo de la elaboración del presente trabajo se encuentra realizada la codificación de la totalidad del material que se pretende estudiar. Al estudiar los comportamientos de acercamiento iniciados por los 14 niños maltratados en relación comparativa con los de los sujetos con los cuales fueron apareados, se codificaron 8.130 incidentes de la variable. De ello surge que los sujetos maltratados iniciaron 2.173 acercamientos al adulto y 1.917 acercamientos al par. En términos porcentuales, esas cantidades expresan que el 53.13% de los acercamientos iniciados por los niños maltratados fueron dirigidos hacia el adulto cuidador mientras que solamente un 46.87% de sus acercamientos iniciados fueron dirigidos hacia el par en edad. En tanto, los sujetos sin evidencia de maltrato realizaron 881 acercamientos iniciados al adulto y 3.159 acercamientos al par. Ello representa un 21.80% y un 78.20%, respectivamente. Resulta evidente y, por lo tanto, significativa la relación manifiesta entre las diferentes incidencias de la categoría en los sujetos maltratados y en los no maltratados. Efectivamente, los niños maltratados inician acercamientos al adulto en una proporción mucho mayor (53,13%) que la que realizan los niños no maltratados (21.80%). A su vez, estos últimos parecen más orientados a acercarse espontáneamente a sus pares en edad (78.20% contra 46,87%). Obviamente, estos resultados, aún cuando reflejan el conjunto del trabajo propuesto ya cumplimentado, deberían afianzar su confirmación por estudios futuros sobre muestras mayores. En tal sentido, esta relación inversa, hasta ahora constatada, tiene un importante valor predictivo sobre tales estudios.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSWORTH, M., BLEHAR, M., WATERS E. y WALL, S (1978): *Patterns of attachment*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- BELSKY, J (1980): Child Maltreatment: an ecological integration. En: *American Psychologist*, 35,320 - 335.
- BOWLBY, J. (1969): *El vínculo afectivo*. Bs. As., Paidós, 1976

- (1973): *La separación afectiva*. Bs. As., Paidós, 1976
- (1980): *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Bs. As., Paidós, 1983
- (1988): *Una base segura*. Bs. As., Paidós, 1989
- BRINGIOTTI, M I y BARBICH, A (1992). Adaptación y validez del Child Abuse Potential Inventory (CAPI), Versión preliminar. En *Anuario de Psicología* N° 2, Facultad de Psicología, UBA.
- BRINGIOTTI, M I (1994): Maltrato Infantil. Investigación epidemiológica en el Gran Buenos Aires (Partido de Avellaneda). En: *Revista Psicología Iberoamericana*, México, vol. 2, N° 2, Junio 1994.
- BRINGIOTTI, M I y BARBICH, A (1997): Estudios previos de validación sobre el CAPI. En: *Revista del Instituto de Psicología* N° 2.
- BRINGIOTTI, María Inés (1999): *Maltrato infantil*. Madrid, Miño y Dávila Editores.
- CICCHETTI, D y CARLSTON, V (eds) (1989): *Child Maltreatment: Theory & Research on the causes and consequences of child abuse and neglect*. New York, Cambridge University Press.
- FONTANA, V (1979): *En defensa del niño maltratado*, México, Ed. PAX. (orig.1973)
- GARCÍA, María Julia (2001); Interacciones sociales de niños maltratados de edad pre-escolar, en ámbito extrafamiliar (Informe Final UBACyT TP 22 / 1998-2000).
- GEORGE, C y MAIN, M. (1979): Social Interactions of Young Abused Children: approach, avoidance and aggression. En *Child Development*, 50: 306-18.
- GOLDBERG, D. (1986): El maltrato de bebés y niños pequeños, en *Maltrato y violencia infanto -juvenil*. Bs. As., UNICEF.
- GROSMAN C. y MESTERMAN S. (1998): *Maltrato al menor*. (2ª edición). Bs. As., Editorial Universidad.
- KEMPE, C., SILVERMAN, F., STEELE, B., DROEGMUELLER, W., y SILVER, H. (1962): The battered child syndrome, en *Journal of the American Medical Assn.*, 181, 17 -24.
- MARTÍNEZ ROIG A. y de PAUL OCHOTERENA, J. (1993): *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona, Martínez Roca.
- PORTWOOD, Sharon G. (1998): The impact of individuals' characteristics and experiences on their definitions of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 22, N° 5, págs. 437-452.
- SROUFE, L. Alan y RUTTER, Michael (1984): The Domain of Developmental Psychopathology. *Child Development*, 1984, 55, 17-29.
- SCHUMACHER, Ruth B. y CARLSON, Rebecca S. (1999): Variables and risk factors associated with child abuse in daycare settings. *Child Abuse & Neglect*, 23, N° 9, págs. 891-898.
- STEVENSON, O. (1992): *La atención al niño maltratado* [Orig.: 1989]. Barcelona, Paidós.

APEGO E INSTITUCIONALIZACIÓN: UN ESTUDIO EMPÍRICO

Lecannelier, Felipe
Gobierno de Chile, Servicio Nacional de Menores (Sename). Chile

RESUMEN

Durante los últimos años, la evidencia empírica ha demostrado los efectos negativos que poseen los periodos prolongados de institucionalización en los infantes, en el ámbito afectivo, cognitivo, social, y fisiológico. La institucionalización no condena a los niños hacia los caminos de la psicopatología pero los deja en un estado de alta vulnerabilidad. En Chile, más del 90% de los niños que van a ser adoptados son puestos en instituciones desde el nacimiento hasta ser entregado a los padres adoptivos. Este factor de riesgo, se suma al hecho de que los procesos de adopción tienden a ser tardíos y deja a estos niños en una situación de alta privación. Con el objetivo de evaluar e intervenir en estos infantes, la Unidad de Intervención Temprana de la Universidad del Desarrollo en Santiago de Chile, realizó un estudio en donde evaluó a 76 bebés institucionalizados, de entre 3 y 7 meses, en sus procesos temperamentales, de apego, sintomatología, y desarrollo psico-motor. Posteriormente, se implementó un "manual de sensibilidad parental" para las cuidadoras de las instituciones, y se efectuó una evaluación post-intervención. Este es el primer estudio realizado en Chile, utilizando medidas actuales, con muestras representativas, e implementando una intervención temprana para niños institucionalizados.

Palabras clave

Apego Institucionalización Intervención Temprana

ABSTRACT

ATTACHMENT AND INSTITUTIONALIZATION: AN EMPIRICAL STUDY

During the last years, empirical studies have shown the negative effects that institutionalization has on infants, at a cognitive, affective, social and physiological level. Although this results shows that institutionalization doesn't doom infants to psychopathological trajectories, they will developed a clear pattern of vulnerability. In Chile, most of the infants who will be placed with adoptive parents, spend their first year in an institution. This risk factor, added to the fact that in Chile adoption processes tend to last many months, leave infants in a high state of deprivation. Taking into account all these facts, the Unidad de Intervención Temprana at Universidad del Desarrollo in Santiago de Chile has developed an empirical study where 76 babies 3 to 8 month-olds were assessed across the country, in their attachment, temperament, symptomatology, and psycho-motor development. After this assessment, a "sensitivity manual" was used for the caregivers of the institution as an intervention tool. This is the first, study in Chile who used complex measures, in representative sample, and using an attachment based intervention with these infants. Results will be discussed in term of the effects of institutionalization in attachment, and the effectiveness of the intervention to facilitate their socio-emotional development.

Key words

Attachment Institutionalization Early Intervention

I. Introducción: los efectos de la institucionalización en el desarrollo integral

Uno de los fenómenos de mayor interés para comprender las diversas trayectorias del desarrollo normal y desviado de los seres humanos, lo constituyen las condiciones de aquellos niños que viven en instituciones durante las etapas iniciales de su ciclo vital (1,2). La institucionalización provee de una inmensa, pero desafortunada, fuente de información para comprender, no solo los efectos que las condiciones de extrema adversidad en las etapas tempranas provocan en el desarrollo integral de las personas, sino que también es una fuente de información muy interesante, sobre la verdadera relevancia de las relaciones tempranas para la salud mental (3,4,5). En países con un mayor nivel de desarrollo económico, los avances en la investigación de los fenómenos psico-sociales ha producido todo una revolución sobre los efectos de la institucionalización y la adopción, tanto en el ámbito biológico, como psicológico y social (6,7,8). En ese sentido, es relevante preguntar: ¿Cuál es el estado de los bebés institucionalizados en Chile, en términos de su salud psico-afectiva? ¿Se encuentran los bebés Chilenos en mayor o menor riesgo psico-social, frente a bebés de otros países? ¿Existen en Chile, estudios sistemáticos que respondan a la pregunta sobre los efectos actuales y futuros de la institucionalización en el desarrollo integral de los infantes? ¿Existe en Chile, el conocimiento y la práctica necesaria y actualizada para trabajar e intervenir en estos niños en condiciones de riesgo? ¿Existen en Chile, intervenciones sistemáticas para mejorar las condiciones de salud psico-afectiva de los bebés en situación de institucionalización?, y por último, ¿Existen estudios que permitan realizar un seguimiento sistemático para comprender los efectos de la institucionalización en los procesos familiares de los padres adoptivos?

Los diversos estudios que se han realizado en los últimos años, sobre los efectos de la institucionalización han concluido que:

"...la vida en los orfanatos y la privación intelectual, física, social y emocional que esta conlleva se constituyen claramente en un factor de riesgo para el desarrollo menos que óptimo. Lo que hemos aprendido de los estudios en los niños institucionalizados es que, sin embargo, haber experimentando esta condición no necesariamente condena a un niño a un retraso en el desarrollo. También importa lo que ocurre después de la institucionalización. La institucionalización es claramente un factor de riesgo para los problemas del desarrollo, pero no es posible predecir algún tipo de resultado en el desarrollo con alguna certeza, sabiendo que un determinado infante ha sido institucionalizado en su etapa temprana de vida" (Maclean, 2003, pp.881).

Esto implica, que si bien la institucionalización no condena hacia la psicopatología, deja a los niños vulnerables en su desarrollo intelectual (9), su desarrollo físico (10), sus problemas conductuales (11), y sus relaciones de apego con sus cuidadores y pares (12,13).

II.METODOLOGÍA

1.-Objetivos

Los objetivos principales del estudio son: a) Conocer el estado de la salud mental y psico-afectiva de los bebés que se encuentran en situación de institucionalización, desde sus primeros meses de vida, evaluando su calidad de apego con los cuidadores, su temperamento (conducta general), desarrollo

psicomotor, y sintomatología general; c) evaluar el impacto de una intervención temprana breve en la conducta general de los bebés institucionalizados, desde sus primeros meses de vida; c) analizar las variables familiares, psico-sociales, perinatales e institucionales, que pueden incidir en el desarrollo sano o alterado de los bebés.

2.-Muestra

Los participantes del estudio fueron bebés que se encontraban en situaciones de institucionalización o en situación de familias de acogida, y que fueron capturados a través de la red nacional de adopción en Chile. Se evaluaron bebés de diversas regiones de Chile (Talca, Osorno, Temuco, Concepción, La Serena, Curico y Rengo), y su rango de edad variaba entre los 3 y los 8 meses. Durante la primera evaluación se evaluaron 76 bebés con un promedio de edad de 155 días, y en la segunda evaluación se evaluaron 50 bebés, con un promedio de edad de 331 días. Por último, es importante mencionar que los bebés fueron seleccionados de acuerdo a 3 sistemas de acogida: 1) institucionalización con buenos recursos físicos y humanos; 2) institucionalización con bajo a medio recursos físicos y humanos; 3) familias de acogida. Esta división permite la comparación de los efectos en el bebé, de estos tres sistemas.

3.-Procedimiento

El diseño metodológico implicó un diseño longitudinal prospectivo o de cohortes con una medida antes-después.

La estructura específica del diseño implicó las siguientes:

Etapa 1: pre-tratamiento y etapa descriptiva: En esta etapa se realizó la primera evaluación a 76 bebés en condiciones de institucionalización o familias de acogida, en diversas regiones de Chile. En esta etapa, evaluadores expertos administraron una serie de pruebas para medir apego (a través de la escala Massie-Campbell), salud mental (a través del Cuestionario de Salud Mental para Bebés de 0 a 2 años), temperamento/conducta general (a través del Registro de Conductas del Bebé), y desarrollo psicomotor (a través de la Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor-EEDP). Todos los instrumentos fueron sistematizados en un manual.

Etapa 2: Intervención: Se aplicó una intervención para fomentar en las tías una serie de conocimientos y habilidades que ayuden a desarrollar un apego mas seguro en los bebés. Esta intervención consistió en la capacitación a las tías sobre determinados aspectos relativos a cómo desarrollar mejores habilidades para relacionarse y conocer a los bebés, y se plasmó en un "Manual de Intervención Temprana para Bebés en Situaciones de Riesgo" (para mayor información sobre la intervención, su manual y procedimiento de aplicación y capacitación consultar al investigador principal).

Etapa 3: Evaluación post-tratamiento: En la etapa final, se implementó el mismo tipo de evaluación que en la primera fase. La duración completa de esta etapa fue de 3 meses.

4.-Medidas.

a.-**Medidas de identificación:** Se utilizó una Pauta de Identificación elaborada por el equipo de investigación, en donde se recolectaron informaciones tales como (en la medida de lo posible): nombre del niño, edad, sexo, fecha de nacimiento, fecha de llegada al centro, antecedentes pre-natales (respuesta abierta), tipo de parto (normal, cesárea, parto prematuro, tardío, con principio de asfixia, fórceps, y otros), antecedentes perinatales, antecedentes médicos del bebé, problemas generales del bebé (cólicos, problemas del dormir, alimentación, agresividad, llanto excesivo, otros problemas).

-**Escala de apego madre-bebé en situaciones de stress de Massie-Campbell:** Este es un instrumento que se usa para evaluar la calidad de la relación vincular entre un cuidador y su bebé. El instrumento consiste en una pauta de evaluación para situaciones de stress del bebé, y ha sido elaborado por Massie-Campbell (14). El objetivo de esta pauta consiste en elaborar criterios observacionales claros y conductuales y que suelen ser fuertes indicadores de la calidad del vínculo entre la madre y el bebé (tales como la mirada, vocalización, contacto, proxi-

midad, afecto, etc.). El instrumento arroja 3 patrones de apego (seguro; evitante y ambivalente).

-**Cuestionario de Salud Mental en Infantes:** Este instrumento ha sido elaborado en el año 2001 en la Menninger Clinic de Kansas (15), con el objetivo de elaborar una medida breve y simple para la detección temprana de una serie de problemas de salud mental que pueden presentar los bebés. Este cuestionario que se administra a las madres, o a cuidadores significativos (que se dediquen a la crianza del niño) consta de 41 preguntas cerradas dicotómicas (SI-NO), y 3 preguntas abiertas. El instrumento indaga tres dimensiones de síntomas relativos a la alimentación y sueño del infante, y una última referida a su temperamento.

-**Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor de 0-24 meses (EEDP):** El EEDP es un instrumento elaborado en Chile por Rodríguez, Arancibia, & Undurraga, para evaluar el desarrollo psicomotor en las áreas motora, lenguaje, social, y coordinación (16).

-**Registro de Conductas del Bebé (Infant Behavior Record-IBR):** Este es un instrumento elaborado por Cintia Stifter de la Universidad del Estado de Pennsylvania (17), y se constituye como una escala de observación de diversos aspectos de la conducta del bebé (tales como orientación social, afecto, atención, energía, reactividad/irritabilidad).

III. RESULTADOS

Los resultados se estructurarán de acuerdo a los objetivos planteados (solo se realizará un reporte breve de los mismos), aunque por motivos de espacio, solo se reportarán los primeros dos objetivos del estudio (que eran los principales):

Objetivo 1: estado de la salud y desarrollo de los bebés.

-De acuerdo a los datos de identificación, los resultados arrojan que los bebés institucionalizados han tenido una proporción alta de partos normales (61,5%), siendo solo el 5,1% partos prematuros. Del mismo modo, el test de Apgar arroja una proporción alta de bebés que se sitúan en el rango normal (83%).

-De acuerdo a la salud mental general, reportada por las cuidadoras a través del cuestionario de Maldonado et al., se observó una tendencia hacia la deseabilidad social, en donde las tías reportan en un alto porcentaje (80-90%) que los bebés no presentan problemas de ningún tipo. En algunos ítem, este reporte coincide con lo observado por los expertos, pero en otros no.

-Con respecto al desarrollo psicomotor, sorprendentemente, se encontró que el 60,3% de los bebés presentan un desarrollo psicomotor normal, el 25,6% de riesgo, y solo el 9% con retraso, indicando que los bebés institucionalizados no presentan (entre los 4 y los 6 meses) problemas en el desarrollo psicomotor.

-En lo relacionado a los patrones de apego, se obtuvieron datos de dos tipos: a) clasificación dicotómica (apego seguro-inseguro): la proporción de apegos seguros era de 37,2% y la de apegos inseguros de 46,2%; b) clasificación politómica (apego seguro-evitante y ambivalente y desorganizado): los resultados muestran que el 37,2% presenta un apego seguro, el 42,3% un apego evitante, el 1,3% un apego ambivalente, y el 2,6% de apego desorganizado, mostrando una alta representación de los estilos evitantes en las muestras de niños institucionalizados.

Objetivo 2: Impacto de la intervención.

De un modo general, los datos arrojaron que la intervención implementada no muestra efectos significativos en la salud mental (reportada por las cuidadoras), en el apego y en el temperamento, pero sí en la conducta general del niño. En primer lugar, es importante remarcar que dentro de las hipótesis del estudio no se esperaban cambios sustanciales, debido principalmente a lo breve de la intervención y la capacitación (2 meses). La intervención propuesta se enmarca dentro de un cambio de actitud, habilidades y conocimiento que solo pueden

tener efecto en la medida en que se esté constantemente reforzando y capacitando a los cuidadores que se relacionan cotidianamente con los bebés. Sin embargo, llama la atención el cambio en el temperamento y la conducta general en las etapas pre y post, cuando las condiciones de los centros no han sido modificadas. El temperamento y la conducta general se miden en los factores de aproximación social, orientación a la tarea, actividad y reactividad

IV. COMENTARIOS FINALES

Este es el primer estudio que se realiza en Chile, que utiliza una metodología empírica y sistemática, con el uso de instrumentos de investigación cuantitativos, y evaluando a una muestra representativa de bebés a través de diversas regiones. Más aún, es de los pocos estudios en Sudamérica que utiliza un doble diseño, donde por un lado se describe el estado psicológico y social de bebés institucionalizados, combinado con un diseño de eficacia de una intervención temprana creada originalmente por el equipo de investigación.

En general, los resultados de la presente investigación evidencian que los bebés institucionalizados en Chile, no se encuentran un estado de riesgo y deprivación. Existen muchos aspectos a mejorar al respecto (especialmente, lo referido al apego) pero dentro del primer año, estos bebés poseen un grado leve a mediano de riesgo (dependiendo del área que se evalúe). Sin embargo, para corroborar, estos resultados, dos acciones necesitan realizarse: 1) evaluar los patrones de apego a través de instrumentos más elaborados y que requieran de un entrenamiento sistemático y confiable; 2) evaluar el proceso del desarrollo de estos bebés, junto a sus padres adoptivos, y en su adaptación a aspectos vitales del desarrollo (colegio, relación con pares, frustración, etc.). Ambas acciones se están realizando actualmente.

La conclusión más importante que se deriva de todo el trabajo que implicó realizar esta investigación, radica en que es un deber ético tomar decisiones que afectan a poblaciones desprotegidas, sobre la base de fundamentos empíricos y teóricos actualizados.

Office, Ottawa, Canada.

12.-Zeanah, Ch., Smyke, A.T., Koga, S.F., & Carlson, E. (2005). Attachment in institutionalized and community children in Romania. *Child Development*, 76, 5, 1015-1028.

13.-Chisholm, K. (1998). A three year follow-up of attachment and indiscriminate friendliness in children adopted from Romanian orphanages. *Child Development*, 69(4): 1092-1106.

14.-Massie, C., & Campbell, B. (1978). *Escala de apego madre-bebé en situaciones de stress de Massie-Campbell*. Documento no publicado.

15.-Maldonado-Durán, J.M., Helmig, L., & Moody, C. (2001). Signos de alarma en la detección temprana de problemas emocionales y conductuales en el bebé. *Perinatología Reproductiva Humana*, 15:21-30.

16.-Rodríguez, S., Arancibia, & Undurraga (1978). Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor de 0 a 24 meses. Edición Cedep.

17.-Stifter, C.A., & Corey, J.M. (2001). Vagal regulation and observed social behavior in infancy. *Social Development*, 10, 2, 189-201.

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

1.-Macleay, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 15, 853-884.

2.-Haugaard, J., & Hazan, C. (2003). Adoption as a natural experiment. *Development and Psychopathology*, 15, 909-926.

3.-Lecannelier, F. (2004). Apego y adopción: Evidencias y recomendaciones. En Fundación san José (Eds), *Abriendo caminos*. 5to encuentro de adopción.

4.-Gunnar, M.R. (2001). Effects of early deprivation: Findings from orphanage-reared infants and children. En C.A. Nelson & M. Luciana (Eds), *Handbook of developmental cognitive neuroscience*. The MIT Press.

5.-Zeanah, Ch., Smyke, A.T., Koga, S.F., & Carlson, E. (2005). Attachment in institutionalized and community children in Romania. *Child Development*, 76, 5, 1015-1028.

6.-Gunnar, M.R. (2000). Early adversity and the development of stress reactivity and regulation. En C.A. Nelson (Ed), *The effect of adversity on neurobehavioral development: Minnesota Symposia on Child Psychology*, volumen 31, (pp.163-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

7.-Ames, E.W. (1997). Development of Romanian orphanage children adopted to Canada. Final Report to the Human Resources Development Office, Ottawa, Canada.

8.-Rutter, M., & the English and Romanian Adoptees Study Team (1998). Developmental catch-up, and delay, following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 465-476.

9.-O' Connor, T.G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., Kreppner, J.M., & the English and Romanian Adoptees Study Team (2000). The effects of global severe privation on cognitive competence: Extension and longitudinal follow-up. *Child Development*, 71, 376-390.

10.-Macleay, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 15, 853-884.

11.-Ames, E.W. (1997). Development of Romanian orphanage children adopted to Canada. Final Report to the Human Resources Development

APEGO, TEMPERAMENTO, MENTALIZACIÓN Y AUTORREGULACIÓN: UN ESTUDIO LONGITUDINAL DE LOS 12 A LOS 36 MESES

Lecannelier, Felipe

Research Advisory Board de la International Psychoanalytical Association y Fondecyt, del Gobierno de Chile.

RESUMEN

Se presenta un estudio longitudinal cuyo objetivo principal es testear empíricamente una propuesta sobre la influencia de los vínculos tempranos durante el primer año de vida en la salud mental en la edad preescolar. El estudio en cuestión, propone que el legado de los vínculos tempranos consiste en el desarrollo diferencial de diversos mecanismos de regulación psicológica (tales como la capacidad de mentalización, regulación emocional y control de la atención). Para tales efectos, en la Unidad de Intervención Temprana de la Universidad del Desarrollo, en Santiago de Chile, se implementó un estudio longitudinal desde los 12 meses de los bebés hasta los 36 meses de vida de los infantes. Durante el primer año, se evaluaron los patrones de apego, a través del procedimiento de la Situación Extraña, y el temperamento utilizando el procedimiento de laboratorio Lab-TAB. En el segundo y tercer año se utilizaron medidas observacionales para medir las habilidades de Teoría de la Mente, Control Esforzado de la Atención, y Regulación Emocional. Se presentan los resultados preliminares del primer y segundo año, junto con la discusión de las evidencias más relevantes.

Palabras clave

Apego Mentalización Autorregulación Temperamento

ABSTRACT

ATTACHMENT, TEMPERAMENT, MENTALIZATION AND SELF-REGULATION: LONGITUDINAL STUDY FROM 12 TO 36-MONTHS-OLDS.

A longitudinal study is presented, whose main purpose is to empirically test a proposal about the influence of early bonds during the first year of life, in the mental health of preschool children. This study claims that the legacy of early attachment is about the development of an array of regulatory mechanisms (such as mentalization, emotion regulation and effortful control of attention). In order to accomplish this, the Early Intervention Unit of Universidad del Desarrollo, in Santiago of Chile, has developed a longitudinal study in infants from 12 to 36-months-olds. During the first year we assessed patterns of attachment with Strange Situation Procedure, and temperament using the Lab-TAB. In the second and third year, mechanisms such as theory of mind, emotion regulation and effortful control of attention were assessed using observational measures. Preliminary results are discussed of the assessment in the first and second year, along with discussions of relevant data.

Key words

Attachment Mentalization Self-regulation Temperament

I. INTRODUCCIÓN: APEGO & REGULACIÓN

Uno de los principales temas dentro de la psicología y psicopatología del desarrollo, tanto en sus variantes normativas como clínicas, se relaciona con la comprensión de la influencia que los vínculos tempranos tienen sobre la salud mental (1). Diversos estudios longitudinales de enorme complejidad metodológica, y utilizando diversos instrumentos de alta confiabilidad y validez, si bien han confirmado que el determinismo temprano (tal como lo propuso Freud) no se sostiene, el legado de los vínculos tempranos es muy relevante y fundante de la adaptación posterior (por ejemplo, (2)). Sin embargo, estas investigaciones no se han centrado específicamente en comprender y proponer un modo cómo el apego temprano puede influir en una mayor o menor capacidad de adaptación del individuo. Aunque diversas propuestas explicativas existen en la actualidad, los datos empíricos no necesariamente se apoyan hacia una u otra explicación (3,4).

En la Unidad de Intervención Temprana (UIT) de la Universidad del Desarrollo en Santiago de Chile, se está llevando a cabo un estudio longitudinal que pretenden demostrar que una de las principales influencias del apego temprano se relaciona con el desarrollo diferencial de diversos mecanismos de regulación, los que se ponen a prueba desde los 24 meses (5,6,7). La propuesta en cuestión se relaciona con el fundamento, proveniente de los estudios de la psicobiología del apego, que muestran que diversas acciones de los cuidadores regulan ocultamente diversos sistemas fisiológicos (8,9,10). En ese sentido, el fundamento teórico del presente estudio, propone que así como ocurre en la regulación de los sistemas fisiológicos, ocurre en la regulación de los mecanismos psicológicos. Es decir, que diversas acciones de los cuidadores regulan y desarrollan diversos sistemas de regulación psicológicos, conllevando una mayor o menor adaptación a las vicisitudes del mundo social y personal del infante. En estos procesos, la regulación de los cuidadores no se produce en el vacío, sino que se regula la reactividad temperamental del infante (11,12).

Los mecanismos que se desarrollan en el contexto de la relación reguladora dinámica entre apego y temperamento, son: 1) *Mentalización*: la capacidad de mentalización proviene de la tradición cognitivista de las teorías sobre la Teoría de la Mente, que se entiende como la "habilidad de comprender la conducta de los otros y de uno mismo a través de la inferencia de estados mentales" (13,14,15), pero incluyendo y ampliando esta concepción hacia orientaciones que consideren lo social y afectivo en el desarrollo de esta habilidad (16,17,18). La mentalización comprende un mecanismo que le permite al niño comprender y anticipar la conducta de los otros y de sí mismo, regular los afectos, realizar operaciones simbólicas ("jugar con la realidad"), engañar, manipular y mentir, y adaptarse a contextos cambiantes y de riesgo; 2) *control esforzado de la atención*: que implica la capacidad de "inhibir una respuesta dominante para realizar una respuesta sub-dominante" (19). En general, este mecanismo implica una habilidad para atender a un estímulo, posteriormente desviar la atención de ese estímulo, y por último realizar una conducta adaptativa. En la actualidad, se considera que gran parte de las habilidades de autorregulación y de regulación emocional del infante se realizan gracias

a este mecanismo, ya que posee aspectos de concentración, regulación, inhibición y adaptación al ambiente (20).

Diversos estudios realizados en los últimos años, han demostrado que un bajo desarrollo de los mecanismos implica una serie de dificultades para relacionarse con los otros, adaptarse a las situaciones cambiantes, regular los afectos, atender y concentrarse, y complacer las demandas propias de la edad. Sin embargo, no existen investigaciones que consideren todos estos procesos, combinados a las relaciones de apego y el temperamento.

II. METODOLOGÍA

1. Objetivos

Los objetivos principales del estudio son: a) estimar la prevalencia de patrones de apego en una muestra significativa; b) determinar la relación entre el temperamento y el apego a los 12 meses de vida de los infantes; c) determinar la relación entre el temperamento y el apego a los 12 meses, y el posterior desarrollo de mecanismos de regulación psicológica (Teoría de la Mente, Regulación Emocional, y Control Esforzado de la Atención), a los 24 y 36 meses.

2. Muestra

Se evaluaron 140 díadas madre-bebé, reclutadas de diversos consultorios de atención primaria, de la ciudad de Santiago. Las madres provenían de un nivel socio-económico bajo, y se utilizaron como criterios de inclusión al estudio, los siguientes: 1) madres de nivel socio-económico bajo, sin patología psiquiátrica actual, y que fueran mayores de 18 años (se descartaron madres adolescentes); 2) infantes de 11-18 meses, sin patología orgánica que impidiese la correcta realización de las pruebas que implicaba el estudio.

3. Procedimiento

Se utilizó un diseño longitudinal/panel con tres evaluaciones en tres momentos diferentes del ciclo vital de los infantes:

- Primera evaluación (11 a 18 meses de los infantes): en los infantes, se evaluó el apego y el temperamento. En las madres se obtuvo información sobre su perfil de sintomatología psiquiátrica y sus estrategias de regulación emocional.
- Segunda evaluación: en los infantes evaluó su capacidad de Teoría de la Mente y Control Esforzado de la Atención. En las madres, se evaluó su patrón de apego actual con sus pares.
- Tercera evaluación: en los infantes, se utilizaron las mismas evaluaciones que en el segundo año, junto a una medida de su psicopatología.

4. Medidas

Las medidas (instrumentos) utilizados fueron las siguientes:

-Primer año: para la evaluación del apego se utilizó el conocido procedimiento de la Situación Extraña elaborado por Mary Ainsworth y colaboradores (21), que arroja tres patrones de apego (apego seguro-Inseguro Evitante-Inseguro Ambivalente) junto al sistema de codificación del patrón desorganizado elaborado por Main & Solomon (22). Para la evaluación del temperamento, se utilizó una batería de tareas de laboratorio elaborada por Goldsmith & Rothbart (23), en su versión locomotora, y que evalúa 5 aspectos del temperamento (placer, interés, temor, rabia, y actividad). Cada factor se evalúa a través de diversas tareas (por ejemplo, separación maternal, presencia de un extraño, juego de bloques, etc.). Las medidas para las madres fueron el cuestionario SCL-90 (perfiles de sintomatología psiquiátrica), y el cuestionario de Gross (1999) que mide estrategias de regulación emocional. Ambos cuestionarios han sido adaptados en Chile.

-Segundo año: para la evaluación de la Teoría de la Mente se utilizó la Batería de Teoría de la Mente de Carlson y colaboradores (25) para infantes de 24 y 36 meses, y que integra diversos aspectos de la Teoría de la Mente (tales como, capacidad ficcional, inferencia de deseos, etc.) en una serie de tareas y juegos. El Control Esforzado de la Atención y la Regulación Emocional se evaluaron utilizando la Batería de Control Esforzado de la Atención de Grazyna Kochanska (Kochanska,

Murray & Harlan, 2000) que permite evaluar diversos aspectos de la regulación y autorregulación.

-Durante el tercer año, se utilizaron los mismos procedimientos para los infantes, junto a la administración de Cuestionario de Comportamiento Infantil para niños de 1½-5 años (adaptado por Bardet y Bascuñan, 2006).

III. RESULTADOS PRELIMINARES

Los resultados preliminares para los objetivos 1 y 2 son los siguientes (los otros resultados se encuentran en proceso de análisis):

1. Prevalencia de patrones de apego

La proporción de apego seguros es de 73,08%, y la de apegos inseguros es de 26,92%. Al utilizar el modelo original de tres categorías de Ainsworth y colaboradores (1978), se encuentra que el 73,08% presenta un patrón seguro, el 13,08% un patrón ambivalente, y el 13,85% un estilo evitante. Adicionando, a estos patrones el estilo desorganizado, los resultados muestran que 70% es seguro, el 10% evitante, el 10,7% ambivalente, y el 9,23% desorganizado.

En general, existe una proporción aumentada de patrones de apego seguros, en relación a otros estudios, y una proporción disminuida de apegos evitantes (Sroufe et al, 2005). La proporción de patrones desorganizados se encuentra ligeramente aumentada en la presente muestra.

2. Relación entre apego y temperamento

Los resultados arrojaron que existen diferencias significativas entre los patrones generales de apego seguro e inseguro, y las dimensiones temperamentales de actividad, interés, rabia y miedo. Esto indica, que los patrones seguro suelen mostrar mas actividad, más interés, más rabia, y menos miedo). Estos resultados aportan al debate de muchos años sobre la relación entre apego y temperamento (para una revisión, ver Vaughn & Bost (27)), sobre el hecho de que pueden tener una relación ortogonal (son dos constructos diferentes), que se intersectan en algunos aspectos (tales como los afectos negativos).

IV. COMENTARIOS FINALES

La verdadera comprensión de los procesos del desarrollo humano deben hacerse a través de estudios longitudinales. Sin embargo, en países con menos oportunidades de obtener financiamiento, esta posibilidad se ve enormemente mermada. Aún así, los resultados en muestras Latinoamericanas, debe ser algo que se debe obtener, de modo de poder tomar decisiones mas acertadas y válidos, sobre los procesos del desarrollo de los niños (tanto a nivel clínico, comunitario y político).

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

1. Cassidy, J., y Shaver, P. (eds) (1999). *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. Guilford Press.
2. Sroufe, A.L., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, A. (2005). *The development of the person. The Minnesota Study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford.
3. Thompson, R.A. (1999). Early attachment and later development. En J. Cassidy y Ph. Shaver (eds), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. Guilford Press.
4. Fonagy, P., & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, vol. 22, n° 3, pp.307-335.
5. Lecannelier, F., Kimelman, M., González, L., & Nuñez, C. (2004). *El legado del apego temprano en la salud mental: Hacia la intervención temprana*. Proyecto Fondecyt N° 1040230.
6. Lecannelier, F. (2002). El legado de los vínculos temprano: Apego y autorregulación. *Revista Chilena de Psicoanálisis*, vol.19, n°2, 191-201.
7. Lecannelier, F. (2005). Apego y mecanismos de regulación: Hacia la comprensión de una psicopatología vincular". En XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Buenos Aires, agosto, 2005.
8. Hofer, M.A. (1995). Hidden regulators. Implications for a new understanding of attachment, separation, and loss. En S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr (eds), *Attachment theory. Social, developmental, and clinical perspectives*. The

Analytic Press.

9. Hofer, M.A. (2003). The emerging neurobiology of attachment and separation. How parents shape their infant's brain and behavior. En S.W. Coates, J.I. Rosenthal, & D.S. Schechter (eds), *September 11. Trauma and human bonds*. The Analytic Press.
10. Polan, J. H., & Hofer, M. A. (1999). Psychobiological origins of infant attachment and separation responses. En J. Cassidy & Ph.R. Shaver (eds), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*. Guilford Press.
11. Derryberry, D., & Rothbart, M. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Development and Psychopathology*, 9, 633-652.
12. Posner, M.I., y Rothbart, M.K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427-441.
13. Astington, J.W. (1993). *El descubrimiento infantil de la mente*. Ediciones Morata.
14. Bartsch, K., & Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford: Oxford University Press.
15. Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D.J. (2000). *Understanding other minds: Perspectives from autism and developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford University Press.
16. Fonagy, P. y Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
17. Allen, J., & Fonagy, P. (2002). The development of mentalizing and its role in psychopathology and psychotherapy. Technical Report No. 02-0048. Topeka, KS: The Menninger Clinic, Research Department.
18. Lecannelier, F. (2004). Los aportes de la Teoría de la Mente (ToM) a la psicopatología del desarrollo. *Terapia Psicológica*, Vol.22, N°1, 61-67.
19. Kochanska, G., Murray, K.T., y Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232.
20. Posner, M.I., y Rothbart, M.K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12, 427-441.
21. Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
22. Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. En M. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings (Eds), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. Chicago: University of Chicago Press.
23. Goldsmith, H.H., & Rothbart, M. (1999). The Laboratory Temperament Assessment Battery-Versión Locomotor. Manuscrito no publicado.
24. Gross, J.J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573.
25. Carlson, S.M., Mandell, D.J. & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 6, 1105-1122.
26. Kochanska, G., Murray, K.T., y Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232.
27. Vaughn, B.E., & Bost, K.K. (1999). Attachment and temperament. Redundant, independent or interacting influences on interpersonal adaptation and personality development? En J. Cassidy y Ph. Shaver (eds), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. Guilford Press.

UN HIJO: UN REAL A SER SIGNIFICADO EN EL VÍNCULO

Longas, Carolina Julia
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se conceptualiza acerca de la llegada de un hijo en un vínculo de pareja. Momento fundante y de la inclusión de la terceridad que remite a la constitución y a las transformaciones de la pareja. Un hijo es un real que confronta con un complejo trabajo de elaboración de las representaciones del sujeto, del otro y del vínculo; entendiendo que el contexto sociohistórico ofrece un bagaje representacional para esta semantización, se piensa respecto a las posibilidades y obstáculos que encuentran las parejas actuales de metabolizar y "hacer" con esos enunciados del conjunto. A partir de entrevistas cualitativas llevadas a cabo al interior de la investigación "Ejercicio de la parentalidad en padres con niños de La Plata y Gran La Plata", en tanto espacio potencial de elaboraciones e inscripciones, se reflexiona acerca de la experiencia configurante de ejercer las funciones parentales imprescindibles para la constitución de la subjetividad.

Palabras clave

Funciones Parentales Configuración Elaboración

ABSTRACT

A SON: A "REAL" TO BE MEANT INSIDE THE BOND

This work conceptualizes the arrival of a son in a vínculo of a couple. This is a moment of foundation and the inclusion of the terceridad that refers to the constitution and the transformation of the couple. A son is a "real" who confronts with a complex work of elaboration of the representations of the subject, the other and the vínculo. I understand that the socio-historical context offers a representational baggage in this act of giving a meaning; it is thought respect to the possibilities and obstacles found by the actual couples to metabolize and "to do" with the statements of the society. From qualitative interviews carry out inside the research "Exercise of the parenthood in parents with children in the city of La Plata and Gran La Plata", and considering these interviews as a potential space of elaborations and inscriptions, it is considered the experience of configuration in the exercise of the parenthood functions as indispensable for the constitution of the subjectivity

Key words

Parenthood Functions Configuration Elaboration

Proyecto de Investigación (años 2004-2006). 11H/305: "Ejercicio de la parentalidad en familias con niños, de La Plata (y Gran La Plata)", desde la Cátedra Psicología Evolutiva II de la Carrera de Psicología de la UNLP. Directora, Delucca Norma, Co-directora, Petriz Graciela. Acreditado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

En este trabajo se conceptualiza acerca de la llegada de un hijo en un vínculo de pareja, a partir de entrevistas cualitativas llevadas a cabo al interior de la investigación "Ejercicio de la parentalidad en familias con niños de La Plata y Gran La Plata", en tanto espacio potencial de elaboraciones e inscripciones, de producción compartida de la familia y el equipo investigador y del particular vínculo de confianza que se construye entre ellos. Se ha partido de la siguiente hipótesis: el ejercicio de la parentalidad en familias con niños, ante la ausencia de construcciones claras desde el conjunto social de significaciones sobre la maternidad/paternidad, pone en evidencia en sus modos diversos de resolver la crianza, situaciones de desconcierto, incertidumbre y vacilación en la contención y ordenamiento de sus hijos, así como estrategias y movimientos creativos, instituyentes, productores de subjetividad.

Se reflexionará entonces, acerca de la experiencia configurante de ejercer las funciones parentales[i] imprescindibles para la constitución de la subjetividad, entendiendo que se trata no solo de un saber que estaba allí de antemano, en la trastienda, en el bagaje intrapsíquico sino a lo que se arma y/u organiza en determinado momento, en situación y con el otro. Aquello por venir. "Esa semilla en hibernación de una experiencia futura", en términos de Giorgio Agamben, quien nos convoca a pensar y a preparar el lugar lógico donde esa semilla pueda alcanzar su maduración.

La decisión de la llegada de un hijo se relaciona con un particular momento existencial de los padres. Se diferencia así el proyecto de un hijo con el acto de decidir tenerlo y más aún con el trabajo elaborativo y con el "hacer" que ese real confronta. De este modo el eje imaginario en tanto "otro pensado", se articula con las coordenadas simbólicas intentando anudar la llegada de ese "otro real" que es un hijo. ¿Cuáles son los trabajos psíquicos que afrontan esos sujetos que apuestan a la crianza? Trabajos que aluden a permanencias y a cambios. ¿Tienen puntos en común, esta decisión con la de darle un lugar al otro en un vínculo de pareja? ¿Cuáles son los movimientos elaborativos intersubjetivos que conlleva?

El contexto sociohistórico, en tanto tejido simbólico a modo de red sostiene y ofrece referentes, para semantizar esa experiencia única, llamada "el advenimiento del cachorro humano". ¿Cuáles son las peculiaridades epocales que a modo de paleta de pintor posibilitan dar pinceladas únicas a esta experiencia? ¿Y cuales las posibilidades y dificultades que hoy las parejas tienen de hacer lazo, de sostenerlo y de configurarlo de otro modo con la llegada de un hijo?

El advenimiento de un hijo confronta con una remodelación de las representaciones del sujeto, del otro y del vínculo. Trabajo intrapsíquico e intersubjetivo que remite a los conceptos de asesinato simbólico del padre y al pasaje endogamia exogamia; de ser hijo a la posibilidad de ser padre. Juan, padre de una niñita de un año y medio, ilustra la complejidad de este pasaje, "me cambió muchísimo, porque por ejemplo yo ensayaba, y eso se terminó, tanto lo de la banda como lo de las salidas y todo se cortó, y bueno a mi me costó, después apar-

te cambié de trabajo", aludiendo a tareas de coordinación que fueron reemplazadas por otras de dirección, "porque ahí vos tenés como una opción de que manera querés trabajar, si querés vos no trabajas, en cambio lo que tengo que hacer ahora es distinto, porque hago de, el tema de la disciplina..."

Función simbólica de corte y diferenciación que pasa de padre en padre. Prohibición, prescripción, renuncia, son significantes que se anudan a esa función, tres tiempos lógicos del Edipo por donde circula el sujeto con su trabajo psíquico; entre dos deseos de muerte, dirá Piera Aulagnier (1977), la de su propio padre y la de su hijo hacia él. Operatoria que implica aceptar que el padre es un hombre entre los hombres y forma parte de una cadena generacional y representa la ley que le fue transmitida. El sujeto una vez advertido de su finitud y por ende formando parte de una cadena generacional se enfrentará al trabajo de su transmisión para posibilitar el intercambio en la cultura. Juan nos muestra como algo en la transmisión de la función queda por fuera y es tanto su singularidad como los relieves epocales los que lo invitan a una creación propia en la crianza de su hija: "Se que no estoy repitiendo un modelo de mi casa porque mi viejo, no nos cambió un pañal jamás, recién ahora se da cuenta por ahí de todas las cosas que se perdió, cuando me vio a mi con ella, yo la cambiaba permanentemente y todas esas cosas, le parecían extrañas". De este modo observamos como la función no solo se transmite de padre a hijo, sino que se constituye en el intercambio y es Juan hijo, quien aporta una novedad a su propio padre a partir del trabajo elaborativo de su paternidad. "Esta aprehensión, que designa al individuo como soporte de una función simbólica, es la que efectúa *el término de parentesco* que dicta y engendra la ley relacional presente entre la totalidad de los términos del sistema... Esta función es independiente del sujeto singular que la encarna durante el breve período de su existencia. A la movilidad de los ocupantes se le contraponen la fijeza y la identidad del concepto de la función que el símbolo define..." Palabras de Piera Aulagnier (1977) que invitan a reflexionar acerca de la articulación entre las funciones parentales en tanto invariantes y las modificaciones que la persona que la encarna le va aportando de acuerdo al contrato narcisista con los enunciados del conjunto. Tomando esto último es que nos referimos a la realidad actual en los términos de una complejidad difícil de abarcar, de este modo pensamos en invariantes provisorias, en incertidumbres más que en certezas.

Otra vertiente de la función, es la del acompañamiento y la contextualización y relativización que el padre hace de la dependencia mutua madre-hijo. "La relación que tiene con ella es distinta", continúa refiriendo Juan, "conmigo la pasa bien jugamos nos cagamos de risa, estamos algunas horas solos, pero bueno obviamente llega acá y lo primero que ve, donde está la mamá. Yo haga lo que haga no puedo superar esa barrera". Acompañando esta reflexión acota su pareja, "Lo que pasa para mi la mujer es diferente, es la dependencia lo que yo hablo, la dependencia de uno al bebé también, pienso que por ahí el no tiene tanta dependencia, que se yo capaz que por eso uno la llevó adentro, no se es una cuestión y aparte la mamá es la mamá..."

Las transformaciones en el proceso identificatorio a las que aludimos también conllevan remodelamientos narcisísticos y en la economía libidinal, que pueden dar lugar a respuestas diferentes. Momentos de las parejas que tuvieron un hijo pero parece que todo siguió igual y otros momentos de las parejas en las que enfrentan la complejidad de un trabajo elaborativo. Configuración relacional que excede el bagaje representacional. "Y a mi lo que me sorprende es la velocidad en la evolución que tiene, ella entiende absolutamente todo lo que le pedimos, todo lo que le decimos y cuando te quiere decir algo, no puede hablar, pero te lo hace entender perfectamente. Es impresionante, uno le pide una cosa y la hace, cómo entiende eso, yo, a mi no me entra en la cabeza", "Y otra cosa por ejemplo como un enano así de un año y medio te puede, te mani-

pula, a mi eso me impresiona."

La complejidad, la ambivalencia, la crisis, la ambigüedad a veces surge en los enunciados manifiestos a través de los temores, Natalia lo expresa de este modo hablando de su hijo Saúl de un año y 8 meses: "lo que yo veo como preocupación cuando sea un poco más grande quiera salir solo, como que ahora uno lo tiene controlado. Pero a mi me da miedo, a veces, estoy llegando a la guardería y pienso le pasó algo, entonces, por ahí digo, me gustaría ir a algún lado pero se que no puedo porque tengo que dejarlo, también se que prefiero no dejarlo." Contenido que alude al trabajo de duelo, a la finitud, toda la estructura psíquica e intersubjetiva se pone en juego, dando lugar a transformaciones y a nuevas inscripciones. "Para mi la parte fea de tener un hijo es tener que estar pendiente de que pase algo. Lo tenés, pensar que lo podés perder. Ese sí por ahí es un miedo que yo tengo y que no manifiesto, porque es feo hablar de eso. Jamás pensé que iba a tener miedo de eso, yo nunca tuve miedo por ahí, que me pasara algo a mi, y ni siquiera a mis padres, no tengo miedo...", va elaborando Natalia. Es en este punto donde el acompañamiento en el ejercicio de la parentalidad tiene un efecto, sostén mutuo entre aquellos que la ejercen, donde situamos también a los referentes de las familias de origen y del contexto social. Cada configuración familiar es singular en la construcción de las respuestas a estos enigmas y en la experiencia de la crianza. "Por ahí le pregunto a él a pesar de que no tiene idea de que hacer en esos casos, como para confirmar algo, reafirmarlo. No es que el me va a solucionar, o me va a decir hacé esto." Parecería que no se tienen todas las respuestas a cómo "hacer" pero el preguntarse y construir en situación va armando una configuración, una estrategia, "Y bueno, lo llevamos al pediatra. Algunas cosas vas aprendiendo y ya,... fiebre que remedio darle. No lo automedicás, pero... gotitas de algo."

"Para el infans se anhela un ser, un tener, un devenir; es evidente que este anhelo representa aquello a lo que se ha tenido que renunciar, lo que se ha perdido o lo que se ha olvidado haber anhelado. Sueño de una recuperación narcisista, pero sueño lícito, quizás el fragmento de sueño permitido para iluminar la monotonía de lo cotidiano...". Laura, madre de dos hijos, expresa este anhelo dando cuenta de la represión y sus efectos, "el tema de no dormir, que después gracias a Dios pasa con el tiempo y que las satisfacciones que te da te hacen olvidar todo ese sacrificio, sino obviamente, no hubiéramos intentado con otra más..." Otra de nuestras entrevistadas ejemplifica este anhelo a partir de la elección del nombre: "El nombre yo lo elegí, yo lo tenía, no sé de donde lo saqué, no me acuerdo, lo tenía ahí antes de que sea nena..." Vectores simbólico e imaginario, "sombra hablada" que espera y antecede a ese real que una vez advenido se impone a ser develado. "...yo cuando nació ella y tenía un bebito así, decía, yo que voy a hacer, yo no se que hacer con esto y de golpe lo vas resolviendo".

El hacer entonces, muchas veces se impone a lo que se puede anticipar a través del pensamiento. Retomando los interrogantes iniciales, del material recabado van surgiendo dos modalidades en el ejercicio de la parentalidad, que pueden coexistir, con el predominio de uno u otro funcionamiento. Momentos de las parejas donde la crianza es compartida, pero prevalece la figura materna comandando y otros donde los lugares se ensambalan de tal modo, promoviendo nuevas inscripciones y efectos recíprocos en el ejercicio de las funciones. Esta observación que merece revisiones y evaluaciones futuras, puede remitir a modo de hipótesis, a los nuevos lugares que en este marco histórico ocupan mujeres y hombres. "Me parece que ella quiere más tiempo mío, por ahí, de hecho para mi se va a revertir, por ahí ella se cansa de que no este pero yo me canso de viajar y estar poco en casa, son cuatro horas que las saco para el descanso, o para lo que quieras, me robaron cuatro horas por días... Hay variaciones que valen la pena. Que la mujer trabaje me parece bien, porque necesita también dis-

traerse. Lo que no me parece bien son la cantidad de horas...", se plantea Obdulio.

En otro trabajo^[ii] habíamos planteado que las transformaciones que puedan generarse en las representaciones en la mujer, posibilitarán nuevos puntos de anclaje en el devenir del vínculo madre-hijo y en la construcción continua de todo vínculo. En estos tiempos la mujer no es percibida ni se percibe sólo en función del ejercicio de la maternidad. A lo que agregamos los nuevos posicionamientos masculinos ejemplificados precedentemente que enriquecen y producen efectos creativos y novedosos en la crianza entendida como espacio de construcción continúa. Los hijos al igual que los padres no son los mismos a lo largo del tiempo. Las elaboraciones subjetivas respecto al desprendimiento de las familias de origen se construyen a modo de capas de lava. Cada hombre y cada mujer enhebrarán una cuenta más, en la reciprocidad a favor de su propio deseo y de la constitución del vínculo. Y así continúa la cadena generacional, yendo más allá del padre con el trabajo que más acá se va haciendo con los matices epocales.

"Que sea lo más feliz del mundo y tampoco la idea con ese se va a casar, no, que tenga toda la experiencia que necesite..., explicarle todo, la oportunidad que tenga yo para enseñarle, lo que pueda y después bueno, Dios dirá, que se yo, hará lo que tenga que hacer...por ahí pienso en la adolescencia, pero bueno en realidad falta, falta tanto,...no me preocupa. Espero que no se quiera bajar de ahí todavía", nos dice uno de nuestros entrevistados de su hija que come todavía en su sillita.

NOTAS

[i] Funciones que en su conjunto hemos agrupado bajo el concepto de "parentalidad". Término de origen anglosajón, traducción de "parenthood", que comenzó a usarse en la década del 70, para designar la "condición de progenitores" y el "desempeño conjunto de padre y madre" en la familia. Es derivado del término inglés "parents", que nomina sin distinción de géneros a "los padres"

[ii] Construcción de las representaciones del ser mujer y ser madre en madres con hijos adolescentes, trabajo efectuado al interior de la investigación: "Modalidades actuales del ejercicio de la parentalidad en familias con hijos adolescentes en La Plata y Gran La Plata".

BIBLIOGRAFÍA

Aulagnier, Piera (1977): La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado, Buenos Aires, Amorrortu editores.

Aulagnier, P. (1991): "Los dos principios del funcionamiento identificatorio: permanencia y cambio" en *Cuerpo, historia e interpretación*. Buenos Aires. Paidós.

Berenstein, Isidoro (2004): *Devenir otro con otro(s)*, Buenos Aires, Paidós.

Derrida, J. Roudinesco, E. (2003). *Y mañana qué...* Bs. As. Fondo de cultura económica de la Argentina.

Roudinesco, E. (2003). *La familia en desorden*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica de Argentina.

Spivacow, Miguel (2005): *Cínica Psicoanalítica con Parejas: entre la teoría y la intervención*, Buenos Aires, Lugar.

Théry, I. (1996). Diferencia de sexos y diferencia de generaciones: la institución familiar sin herederos. *Revista de Occidente*. Familias y parejas. Paradojas y nuevas opciones.

ESTUDIO SOBRE EL MIEDO A LA TECNOLOGÍA EN ADULTOS MAYORES

Luque, Leticia Elizabeth; González Verheust, María Cristina; Burba Pons, María Cristina
Secretaría de Investigación y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

Históricamente se consideró la falta de experiencia con computadoras como el núcleo causal de la tecnofobia sufrida por una parte de la población, y esto se relacionó con la edad de los sujetos, de manera que los adultos mayores eran sindicados como más fóbicos, y el miedo a la tecnología desaparecería con el tiempo. Dado que los estudios empíricos no muestran coincidencia, y considerando que la tecnofobia ha aumentado en lugar de disminuir, es que, en el marco de una investigación más amplia, indagamos si la edad está asociada a dicho trastorno, en una muestra de sujetos adultos mayores (55 o más años de edad) de Córdoba-Argentina. El estudio se ha llevado a cabo con sujetos de 18 a 79 años, administrando la Escala argentina de diagnóstico de tecnofobia, en una muestra final de n=305. Los resultados indican que la tecnofobia se produce tanto en sujetos jóvenes como en adultos mayores, surgiendo que los adultos (30-50 años) son los más ansiosos frente a las tecnologías. Consideramos que la asociación más edad-más tecnofobia no existe y que es una forma más de prejuicio "viejista", sustentado en perjuicio del grupo etario más vulnerable: los adultos mayores.

Palabras clave

Tecnofobia Adultos mayores Viejismo

ABSTRACT

INVESTIGATION ABOUT THE FEAR TO THE TECHNOLOGY IN OLDERS

Historically it was considered the lack of experience on one hand with computers like the causal nucleus of the suffering techno-phobia of the population, and this was related with the age of the fellows, so that the olders were syndicated as more phobic, and the fear to the technology would disappear with the time. Since the empiric studies don't show coincidence, and considering that the techno-phobia has increased, it is that, in the context of a wider investigation, we investigate if the age is or not associated to this dysfunction, in a sample of olders fellows (55 or more years of age) of Córdoba-Argentina. The study has been carried out with subject of 18 to 79 years, administering the Argentinean Scale of diagnostic of technophobia, in a final sample of n=305. The results indicate that the technophobia takes place as much in young fellows as in bigger adults, arising that the adults (30-50 years) they are the most anxious in front of the technologies. We consider that the association more age-more technophobia doesn't exist, and that it is a form more than "ageism", sustained in damage of the group more vulnerable.

Key words

Ageism Olders Technophobia

INTRODUCCIÓN

La incorporación e incremento de tecnologías digitales y computadoras en la vida laboral y académica ha dado origen a trastornos de ansiedad, que denominamos genéricamente *tecnofobia*. Distintos estudios documentan las limitaciones de la vida cotidiana (personal, académica, laboral, social) de quienes sufren estos trastornos.

En los primeros estudios sobre la tecnofobia, se consideró a la falta de experiencia con computadoras y herramientas de tecnología digital (HTD) como el núcleo causal del miedo y rechazo que una parte de la población sufría (1). Se supuso que esto estaba relacionado con la edad de los sujetos, de manera que las personas de más edad eran las más ansiosas, y en consecuencia, solo se trataba de un "trastorno adaptativo" que desaparecería con el tiempo. Sin embargo, las investigaciones empíricas mostraron que tanto adultos mayores, como los usuarios de computadoras más jóvenes podían experimentar ansiedad y aversión hacia las computadoras y HTD, en distintos grados, siendo sus experiencias un predictor de la aparición de dicho trastorno.

En la búsqueda de un perfil del sujeto tecnofóbico, la edad ha sido estudiada con frecuencia, y se han indagado factores que podrían estar asociados con esta: a) tiempo transcurrido desde la última experiencia de aprendizaje formal, b) tiempo de interacción con computadoras, c) obligaciones de uso por razones educativas, d) obligaciones por razones familiares, o laborales. Así, un adulto mayor puede parecer más ansioso ante las computadoras ya que ha pasado mucho tiempo desde su última experiencia de aprendizaje; y aunque tiene la ventaja y los beneficios de su experiencia de vida, la re-educación es necesaria por la explosión masiva de las tecnologías digitales (2, 3).

Sin embargo, también es cierto que, cuando el progreso en la carrera laboral y/o académico es frenado por la falta de conocimientos tecnológicos, todo adulto se enfrenta a la pérdida del trabajo o de oportunidades para avanzar, y se convierte en un candidato seguro a la tecnofobia. Un adulto que decide enfrentarse a las nuevas tecnologías y re-educarse, deberá balancear responsabilidades familiares, laborales y educativas, a la vez que debe desarrollar nuevas estrategias de estudio, frente a un nuevo vocabulario tecnológico.

El miedo a la tecnología suele ser menos evidente en los estudiantes jóvenes, quienes han estado expuestos a la tecnología desde su aprendizaje inicial, y porque posiblemente aun no están sometidos a la presión del mundo laboral actual. Sin embargo, sus experiencias con computadoras no siempre son positivas, y hay estudios que revelan que las mismas dependen directamente de la influencia ejercida por los adultos y el contexto; esto implica que este grupo etario no está exento de sufrir tecnofobia.

Laguna y Babcock (4) compararon adultos y jóvenes en su performance de tareas cognitivas basadas en computadoras, y encontraron que los adultos de edades más avanzadas son significativamente mucho más tecnofóbicos que los jóvenes, pero advierten que la ansiedad no tiene relación con el porcentaje de ejecuciones correctas de las tareas sino con el tiempo que tardan en decidir cómo ejecutar la tarea. Butchko (5) comparó trabajadores de distintas edades, reclutados para trabajos temporarios - lo que implica que frecuentemente tienen que adaptarse a cambios tecnológicos en entornos de trabajo dis-

tintos -, y muestra que a medida que la experiencia aumenta, disminuye la ansiedad tanto en jóvenes como en adultos. Estos resultados, sin embargo, pueden tener que relación con la capacitación intensiva que tienen quienes realizan este tipo de trabajo, y podrían estar incidiendo variables como la actitud y la autoeficacia. Dyck y Smither (6) señalan que los adultos y adultos mayores tienen actitudes más positivas, se sienten más a gusto y son menos ansiosos frente a las computadoras que los jóvenes. Pero también señalan que deben controlarse muchas variables intervinientes, no siendo posible hacer una generalización directa.

De la misma forma pueden reportarse muchos estudios, sin encontrar acuerdo o coincidencias. Por tal motivo, en el marco de una investigación más amplia, indagamos la asociación edad - tecnofobia, en una muestra de sujetos adultos mayores (55 o más años de edad) de Córdoba-Argentina, a fin de verificar la posible existencia de un prejuicio "viejista" socialmente sustentado, en perjuicio de los adultos mayores.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se administró la Escala Argentina de Diagnóstico de Tecnofobia (EADT), desarrollada por Luque (7), a una muestra final de 69 sujetos de 55 a 79 años edad, que tienen estudios medio-superiores, son cordobeses-argentinos, y estudian y/o trabajan en alguna de las instituciones de educación superior, públicas o privadas, de Córdoba. El muestreo es de tipo accidental.

La EADT está conformada por 67 ítems; incluye 6 subescalas que miden a) ansiedad, b) autoeficacia, c) aversión, d) actitudes, e) valoración existencial, f) percepción del impacto social. Para detectar tecnofobia se utilizan los siguiente criterios de inclusión, propuestos por Luque (8): **1)** elevada ansiedad: $T > 56$, **2)** elevada aversión: $T > 56$, **3)** baja autoeficacia: $T < 44$ **y/o 4)** actitudes negativas: $T < 45$ **o 5)** valoración existencial negativa: $T < 43$.

Se describe en primer lugar la muestra en función variables sociodemográficas indagadas, luego los niveles correspondientes a los índices de la EADT en adultos mayores. Finalmente se comparan las diferencias de media de este grupo etario con los sujetos de las otras muestras. Para esto último, la EADT ha sido administrada a una submuestra de 154 sujetos jóvenes (menores de 25 años) y a una de 82 sujetos adultos (30-50 años); en ambos casos se utilizaron los mismos requisitos de inclusión aplicados para el grupo de adultos mayores.

RESULTADOS

En la muestra de adultos mayores ($n=69$), el 72.8% es de sexo femenino; el 72.5% participa de cursos de extensión universitaria y un 10% cursa carreras de grado; el 92.8% estudia en la universidad pública. Solo el 23.2% se forma en áreas tecnológicas. El 47.8% está jubilado, mientras que 23.2% ejerce la docencia, 10.8% su profesión, y el resto, actividades comerciales o artísticas. El 78.3% dice que tiene computadora en su hogar, y el 72.5%, que usa prestaciones de Internet, pero solo el 13% dice que su nivel de uso de computadoras es excelente-muy bueno. Solo el 1.4% usa las computadoras más de 4 horas diarias para entretenerse, y el 11.1%, para trabajar o estudiar. El 39.1% dice que nunca busca la ayuda de otros cuando debe trabajar con computadoras, mientras que el 37.7% dice que siempre requiere ser asistido. En relación a la Ansiedad, el 44.9% tiene niveles bajos y el 20.3%, altos. El 42% tiene niveles altos de Autoeficacia y el 13%, niveles bajos. El 59% tiene niveles medios de Aversión. El 50.7% tiene actitudes positivas hacia la tecnología mientras que al 46.4% le resulta indiferente. En cuanto a la Valoración existencial, el 56.5% valora como positivas sus experiencias en relación a las computadoras, y el 40.6% no puede realizar una valoración precisa. El 69% no tiene una opinión formada sobre el Impacto que la tecnología ha tenido sobre la sociedad argentina, y un 30% dice que este ha sido negativo.

Utilizando los criterios diagnósticos elaborados para la EADT

(8), se considera que un 46.4% es ansioso frente a las computadoras. En este grupo ($n=32$), el 78.1% tiene niveles altos de aversión (rechazo y evitación) hacia las computadoras; el 64.7% valora como negativas sus experiencias con computadoras; el 75.5% tiene niveles bajos de autoeficacia; el 69.2% tiene actitudes negativas hacia la tecnología; el 83.3% tiene una percepción negativa del impacto social que ha ocasionado la tecnología en nuestro país. En función de esto, solo el 18.8% puede ser considerado un tecnofóbico.

Sobre el total de sujetos estudiados ($N=305$), el 14.5% es tecnofóbico. Dentro de este grupo ($n=44$), el 52% tiene menos de 25 años de edad, y el 57% es estudiante universitario de grado o posgrado (no trabaja); el 77% es de sexo femenino; el 60% tiene computadora en su casa. En cuanto al área de formación, el 72% estudia ciencias sociales. Ninguno de los sujetos señala que tenga muchos conocimientos de informática, y el 69% dice que su nivel de habilidad o experticia es escaso. Aplicada la prueba de Kruskal-Wallis, para detectar diferencias entre los tres grupos etarios, encontramos que la misma es significativa en relación a los factores Ansiedad, Aversión, Autoeficacia e Impacto Social, pero no en cuanto a Valoración Existencial y Actitudes. Al indagar el sentido de las diferencias, encontramos que no existen diferencias significativas entre jóvenes y AM en ninguno de los factores. Entre jóvenes y adultos las diferencias son significativas en los distintos factores, a favor de los jóvenes, salvo en relación a la Autoeficacia. Al comparar adultos con AM, encontramos a favor de los últimos que hay diferencias significativas en relación a la Ansiedad, Autoeficacia y Aversión, pero no en los otros factores.

CONCLUSIONES

Según algunos autores, los jóvenes son menos ansiosos que los adultos mayores a raíz de que las computadoras y herramientas digitales son elementos frecuentes de la vida cotidiana actual, y no lo eran hace dos décadas. En sentido inverso, también se ha señalado que los adultos mayores pueden ser menos ansiosos que los jóvenes en función de sus experiencias de vida y cambios actitudinales. Sin embargo, al buscar diferencias entre estos dos grupos (menores de 25 y mayores de 55 años), encontramos que las mismas no existen en nuestra muestra.

Por un lado, esto es relevante en tanto confirma que la tecnofobia no es una situación provocada por la falta de adaptación a o conocimiento de las tecnologías actuales, sino que se comporta como un trastorno real que requiere respuestas.

Por otro, tal como señaláramos, en los primeros estudios se pronosticó que, con el paso del tiempo, la tecnofobia desaparecería. No obstante, la realidad ha mostrado dos cosas muy distintas: **a)** la tecnofobia sigue existiendo, e incluso ha aumentado con la popularización de las redes virtuales (3, 9, 10); **b)** el trastorno se produce tanto en los AM como en el resto de los grupos etarios, de manera que es preciso revisar algunos prejuicios sobre este grupo (11).

Destacamos dos datos relevantes de nuestra investigación. Primero, que más de la mitad de los sujetos detectados como posibles tecnofóbicos en nuestra muestra, son menores de 25 años. Esto es preocupante si consideramos que estos sujetos son futuros profesionales y parte de la masa laboral activa, que verán restringida su vida laboral, académica y personal como consecuencia de los montos de ansiedad sufridos y la tendencia a evitar las herramientas de tecnología digital. Y muestra además que no es real que los jóvenes se vean protegidos de este trastorno por ser "nativos digitales".

Segundo, las diferencias significativas se producen en el grupo de los sujetos adultos - tienen más de 25 y menos de 55 años - respecto de los mayores y menores a ellos. Los adultos son los menos autoeficaces y sus actitudes son menos positivas en comparación con los otros grupos, a la vez que se muestran más ansiosos y aversivos frente a las nuevas tecnologías. Suponemos que esto tiene raíz en la presión y compe-

tencia laboral sufrida por esta franja etaria, de manera que tener conocimientos no alcanza para garantizar el éxito económico, laboral, etc; y el uso de computadoras y sus herramientas es una de las máximas exigencias actualmente. A esto se suma que el aumentar o no el nivel de conocimientos, o la interacción con computadoras, no es relevante por si solo para determinar la desaparición de comportamientos aversivos y los niveles de ansiedad. Suponemos que además entran en juego características muy subjetivas como los rasgos de personalidad, estados de ánimo, estrés.

Consideramos que estos resultados, al margen de sus implicancias sociolaborales y académicas, contribuyen a desmistificar la asociación directa que tiende a reproducirse socialmente cuando se habla de tecnofobia: a más edad, más miedo a las tecnologías. Los resultados muestran claramente que esto no es más que un prejuicio por la edad o viejismo, producto del cual han sido, y siguen siendo, víctimas los adultos mayores.

BIBLIOGRAFÍA

1. Jay, T. J. (1981). Computerphobia: What to do about it. *Educational Technology*, January, 47-48. [version on-line]
2. Alix, A. (2002). Computer Anxiety. Universidad de Tennessee-Knoxville, USA. Recuperado en agosto de 2004, de <http://web.utk.edu/~alix/ca.html>
3. Rosen, L., & Weil, M. (1998). *TechnoStress: Coping with Technology*. Washington: Amazon [Traducción G.Astori, Córdoba]
4. Laguna, K. & Babcock, R. L. (1997). Computer anxiety in young and older adults: Implications for human-computer interactions in older populations. *Computers in Human Behavior*, 13 (3), 317-326.
5. Butchko, L. (2001). Computer Experience and Anxiety: Older versus Younger Workers. *Indiana University Undergraduate Research Conference*, Kokomo, Indiana (USA), 2001. Recuperado en diciembre de 2002, de <http://www.iusb.edu/~journal/2001/butchko.html>
6. Dyck, J. L., & Smither, J. A. (1994). "Age differences in computer anxiety: the role of computer experience, gender and education." *Journal of Educational Computing Research*, 10, 239-248. [version on-line]
7. Luque, L. (2006). Tecnofobia: estudio sobre la ansiedad ante y la aversión hacia las herramientas de tecnología digital, en sujetos adultos argentinos. *Interpsiquis*, 2006. <http://www.psiquiatria.com/articulos/ansiedad/24833>
8. Luque, L. (2006). Estudio local sobre comportamientos de rechazo y evitación de herramientas de tecnología digital, en sujetos adultos universitarios de Córdoba. Tesis de doctorado en Ciencias de la Salud, FCM-UNC.
9. Wilfong, J. (2004). Computer anxiety and anger: the impact of computer use, computer experience and self-efficacy beliefs. Disponible on-line en *Computers in Human Behavior*, desde 9/04/04, <http://www.sciencedirect.com/science/journal/07475632>
10. Walters, J.E. & Necessary, J.R. (1996) An attitudinal comparison toward computers between under>Education, sum-96.
11. Rodríguez Feijoo, N. (2002). Las personas mayores y la informática. Conicet - Facultad de Psicología de la Universidad San Salvador, Buenos Aires. Recuperado en junio de 2002, de <http://www.p psicoactiva.com/ estudio/ actitudes.doc>

VIDEOJUEGOS EN RED: LA VIOLENCIA Y LOS ADOLESCENTES

Luque, Leticia Elizabeth; Almada, Ivana Pilar
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

El objetivo ha sido determinar si existe asociación entre el uso de videojuegos en red de contenido agresivos, y la presencia de conductas violentas o tendencias a resolver los conflictos de manera violenta, en sujetos adolescentes. Para ello se tomó como referencia el videojuego Counter Strike y se trabajó con un diseño de campo, utilizando observaciones participantes en salas de juego de Córdoba, cuestionarios y entrevistas a informantes clave, como técnicas de recolección de datos. Durante cuatro meses se estudiaron manifestaciones conductuales antes, durante y después del juego, que pudieran considerarse violentas; también se buscó asociación entre cantidad de horas de juego y las disposiciones a la violencia. Las manifestaciones de violencia que se dan en los adolescentes iniciales parecen estar más relacionados con factores propios de la edad que con el uso de videojuegos violentos. No hay evidencias de que las horas de uso aumenten las disposiciones a la resolución violenta de conflictos. El uso del videojuego está asociado a la posibilidad de hacer amistades y al desarrollo de habilidades.

Palabras clave

Adolescencia Videojuegos Violencia Juego

ABSTRACT

VIDEOGAMES IN NET: THE VIOLENCE AND THE ADOLESCENTS

The objective has been to determine if some association exists among the use of violent videogames in net, and the presence of violent conducts or tendencies to solve conflicts in a violence way, in adolescent fellows. Counter Strike videogame was taken as reference and worked with a field design, using participant observation in cyber-rooms of Cordoba-Argentina, questionnaires and interviews to key informants, like techniques of data collection. During four months, aggressive conducts that could be related to the game were tried to be detected before, during or after adolescents played it, as well as a disposition to violence associated to the amount of hours of game. The manifestations of violence that are given in the initial adolescents seem to be more related with factors characteristic of the age that with the use of violent videogames. There are not evidences that the hours of use of the dispositions increase to the violent resolution of conflicts. The use of the videogames is associated to the possibility of making friendships and to the development of abilities.

Key words

Adolescents Videogames Violence Game

INTRODUCCIÓN

Este nuevo siglo presenta el desafío de analizar las propuestas sociales que se han creado para los adolescentes, y generar soluciones ante conflictos como la violencia que emerge por doquier, como síntoma de una sociedad convulsionada y necesitada de límites. Así como el "niño problema" es el síntoma de la familia, el medio por el que ésta expresa sus fallas y desencuentros, consideramos que la violencia en el adolescente aparece como síntoma de una sociedad desorientada, que atraviesa también por la adolescencia, sin brindar referentes para que aquel se afirme y crezca.

Es posible ver en la violencia del adolescente la impotencia de

quien no es escuchado, es tachado de inadaptado y hasta expulsado de las instituciones porque no se sabe qué hacer con su adolescencia, ni cómo poner límites a sus exuberancias. En esas manifestaciones, ellos revelan la verdad de la sociedad y muestran las direcciones para el cambio. Hablan de los mismos adultos, invitándolos a replantearse qué les están dando y ofreciéndoles una oportunidad para crecer en paciencia y comprensión. Son la posibilidad de tomar conciencia cada día, de que no se tienen todas las respuestas, sino que se madura y se aprende a ser padre, educador y adulto junto con ellos. Los cambios comunicacionales y tecnológicos de nuestra época avanzan de manera agigantada y con ellos las prácticas, costumbres y formas de socialización del hombre contemporáneo se modifican también. Los cambios tecnológico-comunicacionales se producen más rápidamente de lo que el ser humano puede procesar, por lo que los efectos en la inscripción mental sólo pueden analizarse *a posteriori*.

El presente trabajo parte de reflexionar sobre los adolescentes en la actualidad, en relación con los medios audiovisuales de los que estos hacen uso, específicamente los videojuegos en red. Los relatos y discursos audiovisuales participan hoy en día, conjuntamente con las otras agencias socializadoras (familia, iglesia, escuela) de la inscripción cultural de las creencias de los jóvenes. Los medios de comunicación audiovisual han pasado a formar parte de la trama de vínculos y relaciones sociales, que le posibilitan a los jóvenes el proceso de socialización y le mediatizan el mundo. La inscripción de la cultura en los jóvenes es fundamentalmente audiovisual y mediática. Uno de los lugares de socialización propio de la época es el "ciber", donde los adolescentes pasan horas (e incluso días) jugando videojuegos, chateando y charlando con amigos.

En los análisis de especialistas de diversas disciplinas sobre los casos de violencia en las instituciones educativas, que se suscitaban en nuestro país, los medios audiovisuales fueron cuestionados. Es a raíz de esto que en la presente investigación se estudió la posible asociación entre el uso de videojuegos en red de contenido violento y la elicitación de conductas violentas o disposiciones a estas, en los adolescentes que juegan periódicamente (1, 2, 3, 4).

MATERIALES Y MÉTODOS

Se estudió un grupo de sujetos entre 12 y 28 años, de nivel socioeconómico medio-alto, de la ciudad de Córdoba-Argentina, para quienes el acceso a videojuegos en red es una práctica cotidiana.

Luego de un sondeo realizado en diferentes "cibercafés" de Córdoba, se tomó como referencia un videojuego de contenido violento denominado "Counter Strike" (CS), ya que resultó ser el de mayor elección entre los adolescentes (5), y cuya temática es la lucha de dos bandos por la superioridad de uno sobre el otro.

Como técnicas de recolección de datos se utilizaron la observación participante, un cuestionario con preguntas de diversos formatos (abiertas, múltiple opción e historias a completar) administrado a los adolescentes, y entrevistas focalizadas realizadas a informantes claves.

El muestreo es intencional y la muestra final quedó conformada por 100 adolescentes varones con experiencia en *Counter Strike* (CS), cuyas edades van de 12 a 22 años.

RESULTADOS

El 21% de los sujetos atraviesan la adolescencia inicial, 48% la

adolescencia media, y el 31%, la tardía. El 69% juega al CS desde hace dos años, y el 52% pertenece a un *team*, lo que implica que tiene un entrenamiento constante y regular. Esto equivale a una frecuencia de juego entre 3 y 5 días a la semana, con 2-5 horas diarias; el grupo de 15 a 18 años alcanza a las 10 horas de juego por sesión. Los registros de observación y los dichos de los informantes claves indican que los cibers especializados en videojuegos en red cuentan con espacios destinados a descansos mínimos para estas largas sesiones de juego.

En el CS, la violencia está dada por la dominación de un grupo sobre otro, siendo uno superior a otro. Al indagarse esto, se observa que el 92.4% no se considera a sí mismo como superior a los demás; el 70.7% afirma no ser impulsivo; el 83% señala que el juego es apto para cualquier persona, no siendo importantes rasgos como "inteligente", "agresivo", "superior". Es preciso destacar que los adolescentes afirman jugar cuando están aburridos (75%) o cuando no tienen que estudiar (25%), y que no recurren al juego porque estén nerviosos, enojados, solos o eufóricos. No consideran que el CS les sirva para escapar de problemas, hacerse más agresivos, ni para aliviar tensiones. Consideran, en cambio, que el juego es un buen motivo para juntarse con amigos (73%) y para conocer gente nueva (70%). Coincidentemente, al indagar sobre los que les atrae del juego CS, los sujetos señalaron en primer término la posibilidad de hacer amistades y compartir tiempo en grupo, y en segundo lugar, la posibilidad de competir con otros *teams*. Las estrategias que requiere desplegar el juego, y la posibilidad de matar se señalaron en tercer y cuarto lugar, respectivamente.

El 74% del grupo total señaló que le agradan las armas que se utilizan en el juego, y el 56.3% el realismo del juego. En relación con esto, el 68% dice que no les agrada la violencia en sí, sino la posibilidad de ser violento sin recibir castigo. Esto es afirmado, en general, por los adolescentes de 15 a 18 años.

Los signos de violencia se registraron en el grupo de adolescencia inicial (12-15 años), con insultos, golpes en la mesa de juego, gritos hacia los compañeros, con mucha frecuencia que en el resto de los grupos. Sin embargo, sólo se producen durante la sesión de juego, no habiendo indicadores de violencia antes ni después del juego, ni entre compañeros ni entre *teams*.

Teniendo en cuenta que la violencia ha sido definida como la manera de resolver un conflicto de intereses por la imposición de la fuerza y en contra de la voluntad de la otra parte, se indagó la forma en que tienden a resolver conflictos mediante historias incompletas incluidas en el cuestionario. Solo el 12% resolvió todos los conflictos aplicando la conciliación, y el 88% de los sujetos resolvió al menos una de las situaciones conflictivas utilizando la violencia. Sin embargo, solo el 16% resolvió todas las situaciones por imposición de fuerza; y estos sujetos consideran que el juego sirve para aliviar tensiones y no se consideran superiores a otros. La modalidad de resolución de conflictos no se encontró asociada a cantidad de horas de juego, ni a la fase de la adolescencia, ni a la autoimagen de los sujetos.

DISCUSIÓN

En la violencia entran en juego simultáneamente múltiples condicionantes (2,6): conductuales, fisiológicos, vivenciales; y se ponen en juego relaciones, historias individuales, formas de concebir el conflicto, organización de poderes, etc. Por lo tanto, no es posible relacionar la violencia de manera directa o aislada con un único fenómeno; inclusive, aun teniendo en cuenta todos los factores mencionados no es posible predecir conductas violentas en tanto también es preciso considerar características de personalidad, capacidad de elaboración de situaciones y despliegue conductual del individuo.

Se han encontrado grupos de adolescentes iniciales que manifiestan violencia hacia el exterior, en mayor medida que los otros. Estas manifestaciones, sin embargo, no deben relacio-

narse directamente con el uso de videojuegos en red sino con que el adolescente inicial sufre cambios hormonales, reducción de sinapsis neocorticales y primacía del sistema límbico (7), de manera que son menos eficientes para evaluar críticamente algunas situaciones, más propensos a respuestas agresivas frente a provocaciones ambiguas, y más tendencia a actuación impulsiva sobre la reflexiva.

El *team* es un nuevo entorno en el que pueden ensayarse pseudoidentidades. Los adolescentes se ayudan mutuamente formando pandillas, estereotipos de sus ideales, enemigos y de ellos mismo, poniendo a prueba su capacidad de permanecer leales (8). Dentro del grupo de pares, el adolescente tiene roles determinados y es reconocido por algo preciso, y esto contribuye al proceso de conformación de identidad. Todo esto se relaciona tanto con la temática del juego CS como con la formación de *teams* para compartir entre sí, como para competir con otros. A la vez, el matiz deportivo que se le da al CS implica cierto grado de responsabilidad y compromiso con la actividad y con los compañeros. Por todo esto el "ciber" no solo es espacio de juego sino también espacio socializador (9).

El tiempo de observación y registro ha sido prolongado, de forma que se descarta la posibilidad de inhibición de conductas violentas por saberse sujetos de investigación. Consideramos que el tipo de videojuego es fundamental; si bien hablamos de jugar con computadoras, esta solo es un medio que permite el contacto con los otros; cada jugador interactúa con semejantes, ensaya estrategias de pensamiento, ensaya habilidades y roles. Jugar contra otros y con otros facilita la descarga de emociones, tensiones y violencia por la vía lúdica, permitiendo la elaboración de experiencias traumáticas, negativas, emocionalmente intensas y difíciles; el rol dinámico induce la descarga en la situación de juego, inhibiendo su manifestación en el mundo real (10,11)

BIBLIOGRAFÍA

1. Levis, D. (1997). *Los videojuegos: un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós
2. Lolas, F. (1991). *Agresividad y Violencia*. Buenos Aires: Losada.
3. Griffiths, M. (1998). Violent videogames and aggression. A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 4, 203-212.
4. Dill, K. & Dill, J. (1998). Videogame violence: a review of the empirical literature. *Aggression and Violent Behavior*, 3(4), 407-428.
5. Ataíde Cabral, D., Binaghi, R. & Tulián, C. (2003). Adolescencia y videojuegos en red. Trabajo final de licenciatura en Psicología, FP, UNC.
6. Bonillas Velez, J. (1995). *Violencia, medios y comunicación*. México: Trillas.
7. Kirsh, S. (2003). Effects of violent videogames on adolescents. The overlooked influence of development. *Aggression and Violent Behavior*, 8, 377-389.
8. Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
9. Duarte, A. (2003). Los juegos en los adolescentes. Mecanismos que intervienen en la conformación de la identidad. Trabajo final de licenciatura en Psicología, FP, UNC.
10. Winkel, M., Novak, D & Hopson, H. (1987). Personality factors, subject gender, and the effect of aggressive videogames on aggression in adolescents. *Journal of Research in Personality*, 21, 211-223.
11. Sherry, J. (2001). The effects of violent videogames on aggression. A meta-analysis. *Human Communication Research*, 27, 409-431.

DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN Y EL USO DE MAPAS EN NIÑOS PEQUEÑOS

Maita, María del Rosario; Peralta, Olga Alicia
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (SECyT-FONCyT).
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas (CONICET). Argentina

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se centra en el estudio del desarrollo temprano de la comprensión y el uso de mapas por parte de niños pequeños. Los mapas forman parte de las representaciones externas de una cultura, su función es comunicar información espacial. Como otros sistemas simbólicos, amplifican aspectos de nuestra percepción, atención, y cognición (Uttal, 2005). Los dos estudios que se presentan analizan el rol de la instrucción que brinda el adulto en la comprensión infantil de la función simbólica de los mapas. En los estudios se emplea una tarea de búsqueda en la que los niños deben usar un mapa para encontrar un juguete en una habitación pequeña. El Estudio 1 compara la ejecución de dos grupos de niños de diferentes edades (2 años y medio y 3 años de edad) con instrucciones explícitas acerca de la relación mapa-habitación. El Estudio 2 examina a partir de qué edad los niños son capaces de comprender y utilizar la función simbólica de un mapa sin la instrucción del adulto.

Palabras clave

Representaciones externas Representaciones bidimensionales

ABSTRACT

EARLY DEVELOPMENT OF CHILDREN'S UNDERSTANDING AND USE OF MAPS

The primary interest of the present research is to study the early development of children's understanding and use of maps. Maps are a kind of external representations, which function is to communicate spatial information. Like other symbol systems, maps amplify aspects of our perception, attention, and cognition (Uttal, 2005). The two studies presented analyse the role of adult instruction in young children's comprehension of the symbolic function of maps. The studies use a search task, where children have to use a map in order to find a toy in a small room. Study 1 compare the performance of two age groups, 2.5 and 3 year- old children, with explicit instructions about the map-room relation. Study 2 examines at which age children are capable of recognize and use the symbolic function of a map, without adult instruction.

Key words

External representations Bidimensional representations

INTRODUCCIÓN

Un aspecto central del desarrollo cognitivo consiste en el dominio progresivo de una variedad de símbolos y sistemas simbólicos como las letras, los números, los gráficos, los mapas, etc. El presente trabajo se centra en el estudio del desarrollo de la comprensión y el uso de mapas en niños pequeños.

Los mapas forman parte de las representaciones externas de una cultura dada, típicamente, su rol es el de comunicar información espacial. Como otros sistemas simbólicos, amplifican aspectos de nuestra percepción, atención, y cognición (Uttal, 2005).

Para poder emplear un mapa en forma efectiva es necesario, en primer lugar reconocer su *naturaleza dual*. Todos los obje-

tos simbólicos más allá de su especificidad cultural comparten una misma característica: son objetos físicos, y a la vez son objetos representativos, es decir, símbolos de la entidad que representan. Estudios sobre la comprensión infantil de objetos simbólicos han demostrado que los niños pequeños tienen grandes dificultades en apreciar la naturaleza doble de estos objetos (e.g., DeLoache, 1987, 1989, 1991). También ha sido demostrado que las representaciones bidimensionales constituyen símbolos más fáciles de comprender por los niños pequeños que las tridimensionales, esto es así en cuanto requieren en mucha menor medida de una representación doble para su comprensión (DeLoache, 1987;1991; DeLoache y Burns, 1994) El **propósito general** de esta investigación consiste en indagar cómo jugaría la superioridad de los mapas en tanto objetos de dos dimensiones, con la dificultad que presentan en tanto representaciones abstractas, y a la vez determinar cuál sería el rol de la *instrucción* del adulto en este proceso. Como **objetivos específicos**, nos interesa comparar la ejecución de niños de diferentes edades en la comprensión y utilización de un mapa, brindándoles *instrucciones explícitas* acerca de la relación mapa- habitación. Y por otro lado, conocer a partir de qué edad los niños pequeños lograrían comprender y emplear un mapa como guía de la acción *sin la instrucción del adulto*.

METODOLOGÍA

1) Estudio Instrucciones Explícitas, por edad.

La *instrucción* es *explícita* en el sentido de que el experimentador no sólo brinda información completa y detallada acerca de la naturaleza de la relación mapa-habitación, sino que también cuando el niño no logra recuperar el juguete, le enseña cómo servirse del mapa para hacerlo.

En cuanto a los **participantes**, en los 2 estudios que se presentan, los niños fueron contactados por medio de los jardines maternos y jardines de infantes a los que concurren. Pertenecen a un nivel socio-económico medio.

En el **Estudio 1**, hasta el momento se testearon 12 niños de 2 años y medio de edad, 3 mujeres y 9 varones; y 11 niños de 3 años de edad, 6 mujeres y 5 varones. (Dispersión \pm 1 mes)

Con respecto a los **materiales** se emplea un espacio que reproduce la habitación de una casa (95 cm de ancho x 80 de profundidad x 65 de alto). Amueblado con: una cama, una caja, un armario, un canasto, una mesita de luz y un almohadón. El objeto a esconder es un juguete de peluche (rana). También se emplea un mapa de la habitación (21 cm x 29 cm) que consiste en una vista aérea de la misma. Sólo está representado el contorno (en color negro) de los objetos reales. Estas figuras fueron dibujadas a escala y respetando la misma disposición espacial que los objetos de la habitación. En los estudios planeados los **materiales** son los mismos.

En relación a los **procedimientos**, la tarea propuesta es de búsqueda. El niño obtiene información acerca del lugar en dónde fue escondido el juguete en la habitación por medio de un mapa que la representa. Al comienzo de cada sesión el experimentador presenta los materiales al niño. Luego, sigue la *fase de orientación*, en la cual el experimentador establece conexiones entre los elementos representados en el mapa y sus contrapartidas reales. A continuación, señala un objeto en el mapa y le pide al niño que indique cuál es el objeto correspondiente en la habitación. El objetivo de esta fase es explíci-

tar la forma en que el símbolo está relacionado con su referente. Luego tiene lugar el *test*. El mismo se compone de seis subpruebas. En cada una, el juguete se esconde en un lugar diferente. El control del efecto del orden de presentación de las subpruebas se realiza mediante un contrabalanceo de los escondites. Mientras el experimentador esconde el juguete en la habitación el niño espera sin observar al costado de la misma. Luego el experimentador le dice al niño que lo va ayudar a que pueda encontrar el juguete, indicándole con un autoadhesivo (cruz) el lugar donde fue escondido en la habitación. Mientras el experimentador pega la cruz en el mapa, el niño no ve la habitación al mismo tiempo.

En los 2 estudios que se presentan el **análisis de los datos** toma en cuenta el número de subpruebas correctas, para que una subprueba sea considerada como resuelta correctamente la primera búsqueda del niño tiene que haber sido correcta. Se considerará que un niño ha alcanzado el criterio de sujeto exitoso si completa al menos 4 de las 6 subpruebas que posee el *test*. También se analizará la ejecución de los niños en el primer bloque de subpruebas (3) versus el segundo bloque de subpruebas (3) para investigar si se realiza un aprendizaje por parte del niño mientras avanza en la ejecución de las pruebas. Se planea, a su vez, analizar los errores más frecuentes cometidos por los niños en la ejecución de las pruebas con el propósito de determinar fundamentalmente si se producen errores perseverativos. Un error se considerará como perseverativo si el niño busca en la localización que fue correcta en la subprueba previa.

En el **Estudio 1** el análisis principal de los resultados consistirá en el análisis de las diferencias en la ejecución de los niños por grupos de edades.

2) Estudio comprensión simbólica de un mapa sin instrucción, por edad

La condición *sin instrucción* se refiere a que la relación entre la habitación y el mapa no es señalada en ningún momento por el experimentador. No se efectúa comparación alguna entre los objetos representados en el mapa y sus contrapartidas reales, ni se instruye explícitamente al niño acerca de la relación entre ambos espacios.

Con respecto a los **participantes**, hasta el momento se testearon 12 niños de 3 años y medio de edad, 5 mujeres y 7 varones. (Dispersión \pm 1 mes)

Se trata de la misma tarea que en el Estudio 1. La diferencia básica en los **procedimientos** se centra en que el experimentador no le proporciona al niño información alguna acerca de la relación símbolo-referente. No se le enseña cómo recuperar el juguete, ni se le proporciona ningún tipo de ayuda durante la prueba. Sólo se presentan los materiales y se da la consigna, diciendo sólo que el juego consiste en encontrar un juguete escondido.

RESULTADOS PRELIMINARES

Hasta el momento se observa que los niños de 2 años y medio no son capaces de comprender y usar un mapa con el propósito de encontrar un objeto escondido, a pesar de que se les proporcionen instrucciones explícitas acerca de la relación símbolo-referente (12% de las subpruebas correctas). Un análisis de la performance individual revela que un solo sujeto logró resolver correctamente 4 de las 6 subpruebas del *test*, alcanzando el criterio de sujeto exitoso.

Con respecto al grupo de niños de 3 años de edad, éstos lograron recuperar el juguete en un 56% de las subpruebas. De los 11 niños testeados hasta el momento, 7 alcanzaron el criterio de sujeto exitoso, y los 4 niños restantes no. Un análisis de la ejecución individual revela que de estos 11 niños, 9 no realizaron correctamente la primera subprueba. Sin embargo, luego que el experimentador les enseñara en forma explícita cómo resolver la prueba, mostrándoles finalmente dónde estaba escondido el juguete, los niños parecerían haber comprendido la relación. Ya que, de los 9 sujetos mencionados, 6 al-

canzaron el criterio de sujeto exitoso.

Con respecto al grupo de niños de 3 años y medio, que no recibió instrucción alguna acerca de la relación mapa-habitación, se registró un porcentaje de subpruebas correctas del 57%. El análisis de la ejecución individual indica que, de los 12 sujetos hasta el momento testeados, 7 de ellos alcanzaron el criterio de sujeto exitoso, mientras que los 5 restantes no.

Tanto en el estudio con instrucciones explícitas como en el que no se les brinda instrucción alguna, se observa que la mayoría de los niños no consultan el mapa en la búsqueda. En el caso de los niños de 2 años y medio de edad, cuando el experimentador les pregunta por el lugar donde está escondida la Rana, éstos señalan un lugar en el mapa, y no en la habitación como se les solicita. En algunos casos, este lugar es el que indicó el experimentador, en otros, el señalamiento es al azar. Este hecho indica que no logran comprender que el mapa constituye una representación de la habitación. Asimismo, los niños de 3 años sólo consultan el mapa, en el caso de que el experimentador se los indique, pero no siempre con éxito. Posiblemente, ello se deba a que éstos niños logran entender, de alguna manera, que el mapa "les va servir en la búsqueda", pero en realidad lo que funcionaría sería el insight representacional mapa-habitación que guardan en la memoria. Se espera que los resultados de la presente investigación puedan tener derivaciones aplicadas al campo de la educación temprana. 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. En la escuela, el uso de materiales manipulativos es un recurso común en las clases de matemática y el uso de mapas en las de geografía, pero los niños pueden no beneficiarse con estos recursos didácticos si no comprenden cómo se relacionan a los conceptos que se suponen que representan (Liben, 1999; Liben y Downs, 1992).

BIBLIOGRAFÍA

- DeLoache, J.S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, 1556-1557.
- 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. (1991). Symbolic functioning in young children: Understanding pictures and models. *Child Development*, 62, 736-752.
- DeLoache, J. S. y Burns, N. M. (1994). Early understanding of the representational function of pictures. *Cognition*, 52, 83-110.
- Liben, L. S. (1999). Developing an understanding of external spatial representations. En I. Sigel (Ed.), *Development of mental representation. Theories and applications* (pp. 297-321). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liben, L. y Downs, R. (1992). Developing an understanding of graphic representations in children and adults. The case of GEO graphics. *Cognitive Development*, 7, 331-349.
- Uttal (2005). Spatial Symbols and Spatial Thought: Cross-Cultural, Development, and Historical Perspectives on Relation Between Map Use and Spatial Cognition. En L. Namy (Ed.), *Symbol Use and Symbolic Representation*. (pp: 1- 24) N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

QUE CONOCIMIENTO DEL MUNDO PONEN EN JUEGO LA MAESTRA Y LOS NIÑOS PARA COMPRENDER NARRACIONES EN EL JARDÍN DE INFANTES

Manrique, María Soledad
CONICET - CIIPME. Argentina

RESUMEN

El objetivo del trabajo fue llevar a cabo un análisis preliminar de la interacción entre la maestra y los niños durante la actividad de lectura de cuentos en el Jardín de Infantes poniendo especial atención al conocimiento del mundo que los participantes ponen en juego para comprender los textos. Se empleó el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1964) para analizar 10 situaciones de lectura de cuentos en salas de 3 a 5 años de Jardines de barrios marginados de Buenos Aires, que fueron grabadas en video. Los resultados mostraron, que el conocimiento del mundo que se activa con más frecuencia antes, durante y después de la lectura refiere al plano fáctico. El conocimiento relacionado con el plano psicológico así como el referido las relaciones causales tanto físicas como psicológicas implica, en cambio, mayor dificultad para los niños de estas edades. Por otra parte, el conocimiento del mundo se activa con fines diversos tales como, explicar vocabulario, verificar la comprensión, reconstruir el relato de modo coherente integrando los sucesos narrados y las relaciones entre los mismos, o relacionar lo leído con otras situaciones experimentadas, todo lo cual suscita la integración de la nueva información en los esquemas de los alumnos.

Palabras clave

Conocimiento Del Mundo Interacción

ABSTRACT

WHICH KNOWLEDGE OF THE WORLD DO TEACHERS AND PUPILS USE TO UNDERSTAND STORIES IN THE KINDERGARTEN

The aim of the study was to analyze teacher and students' interaction in the Kindergarten classrooms during story telling, paying special attention to the knowledge of the world that participants activate to understand the texts. The comparative constant method (Glaser y Strauss, 1964) was employed to analyze 10 storytelling situations in classrooms of pupils aged 3, 4 and 5 of marginal neighbourhoods in Buenos Aires. The situations had been video taped. The results showed that the knowledge of the world most frequently activated before, during and after reading is related to the factual level while the knowledge related to the psychological level and the causal relations in both levels imply certain difficulty in children these ages. On the other hand the knowledge of the world is activated with different ends such as: explaining new vocabulary, checking comprehension or retelling the story, integrating the facts and relationships among them or with other experimented situations. In all these cases, the integration of the new information into the schemas of the pupils is stimulated.

Key words

World Knowledge Comprehension Interaction

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta un análisis preliminar de la interacción entre la maestra y los niños durante la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes con el objeto de indagar en qué aspectos del conocimiento del mundo ponen en juego los participantes en el complejo proceso de comprensión de un texto.

Comprender un texto supone la conformación en la memoria del lector de una representación mental, a partir de la información que proporciona el texto, proceso que se lleva a cabo en una situación de lectura específica (Rosemberg, & Borzone de Manrique, 1994; Molinari Marotto, 1998). Implica integrar unidades de distinto grado de complejidad: desde las palabras hasta el texto para asignarles significado. Dicho significado proviene de la interacción entre el texto y el conocimiento que el lector utiliza para comprenderlo (Shapiro & Hudson, 1997). Este conocimiento está organizado en esquemas que permiten interpretar e integrar la información y a partir de dicha organización, almacenarla en la memoria y recuperarla (Trabasso, Secco & Van den Broek, 1989)

Ahora bien, este conocimiento organizado en esquemas involucra no sólo el conocimiento de los textos y de sus formas sino también el conocimiento del mundo físico y sus leyes: las propiedades de los objetos y sus relaciones que constituyen la causalidad física, así como el conocimiento del mundo interno o psicológico, sus elementos (pensamientos, creencias, deseos, sentimientos) y sus relaciones, es decir la causalidad psicológica (Black, 1985). La integración de estos conocimientos que refieren al plano fáctico y psicológico o plano de la conciencia (Bruner, 1984), permite comprender las acciones de los personajes como motivadas, es decir como consecuencia de estados internos o emociones, o de intenciones que conducen a la formulación de planes de acción por parte de los personajes y que a su vez pueden generar efectos (Trabasso & Nickels, 1992). Solamente si se produce esta integración es posible conformar una representación mental suficientemente organizada y coherente que incluya todos los elementos causal y temporalmente relacionados, representación que podrá luego ser recuperada de la memoria con facilidad (Trabasso, 1996; Trabasso & Stein, 1997).

Ahora bien, la capacidad de integrar los dos planos fáctico y psicológico es el resultado de un desarrollo evolutivo, desarrollo que va desde un tipo de comprensión descriptiva a otro basado en la explicación (Trabasso & Nickels, 1992). Diversos estudios (Stein, 1988; Nelson, 1991; Stein y Albro, 1996) señalan que mientras que las narrativas de los niños de tres años se limitan a constituir descripciones atemporales de elementos disociados, los niños de cuatro producen secuencias de acciones donde se respeta el orden temporal pero no las relaciones causales entre las acciones. Sólo a los cinco años comienza a emerger una estructura episódica, donde se integran sucesos y estados internos en redes causales, con algunas categorías básicas omitidas.

A medida que se construye conocimiento sobre la causalidad y los estados psicológicos en contextos particulares surgen modelos compartidos de interpretación (Kintsch, 1988; Rumelhart, 1991). Estos esquemas de conocimiento compartidos en una misma cultura subyacen a las narrativas y en muchas oportu-

nidades se dan por sobreentendidos y por lo tanto no se explicitan. Por ello, es necesario inferirlos, es decir restituir esa información ausente en el texto para conformar una representación coherente del mismo (Graesser, 1981 citado en Van den Broek, Bauer & Bourg, 1997). Este proceso inferencial resulta precisamente de la activación de conocimiento del mundo de la memoria de largo plazo.

Ahora bien, la lectura por sí misma no garantiza la activación de este conocimiento del mundo. De hecho, si algunos conocimientos no han sido construidos previamente o no están organizados en la memoria, es probable que las inferencias no se realicen y, por consiguiente, que no se comprenda el texto de manera adecuada (Nelson, 1996). El proceso inferencial en los niños se encuentra, en consecuencia, limitado por el conocimiento restringido que ellos tienen del mundo. De ahí que sea fundamental que los adultos que interactúan con los niños activen los conocimientos necesarios y proporcionen los elementos que los niños no poseen para construir el modelo mental. El objetivo de este trabajo es, precisamente, analizar cómo se produce este proceso de mediación, identificando los diferentes tipos de conocimientos de los que las maestras se valen para andamiar el proceso de comprensión de los niños en situaciones de lectura en el Jardín de Infantes.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Recolección de información empírica

El corpus analizado en este trabajo es parte de los datos recogidos en el marco de una investigación más amplia sobre la interacción maestra - niños/as en escuelas infantiles de poblaciones urbano - marginales del conurbano de Buenos Aires. (Manrique, 2004 - 2005. En el marco del proyecto las situaciones de interacción son registradas por medio de video grabaciones y transcripciones en detalle. Para este trabajo se considerarán las transcripciones de diez situaciones de relato de cuentos en salas integradas de 3 a 5 años, de las cuales se seleccionaron aquellas iniciaciones de la maestra y los niños que se focalizan en conocimiento del mundo.

Procedimiento para el análisis de la información

Se elaboró un sistema de categorías a ser testeado en un número reducido de casos, a partir de un procedimiento cualitativo que combina el empleo inductivo del método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967) y la reelaboración de categorías planteadas en el marco de la psicolingüística textual y la psicología cognitiva (Trabasso & Stein, en Van den Broek, Bauer & Bourg, 1997; Bruner, 1984; Black, 1985): Estas son las dimensiones y categorías que se tuvieron en cuenta:

a- ¿En qué se focalizan los intercambios? Foco

Plano fáctico (de los hechos): 1- Características físicas, 2- Estados físicos, 3- Eventos físicos: Acciones, hechos, sucesos, 4- Relaciones causales físicas.

Plano psicológico o interno: 1- Características psicológicas, 2- Estados internos, 3- Eventos internos: Pensamientos, creencias, deseos, intenciones, motivaciones, 4- Relaciones causales psicológicas.

b- ¿Está este tipo de conocimiento explícito en el cuento o implícito? Tipo de conocimiento.

RESULTADOS

El análisis de los datos permitió identificar situaciones en que las maestras y los niños se focalizan en conocimiento del mundo relacionado con el plano fáctico y el psicológico y sus relaciones.

Por empezar, la mayoría de las intervenciones que refieren a conocimiento del mundo son iniciadas por las maestras. Las intervenciones que ponen el foco en el plano fáctico duplican las relacionadas con el plano psicológico. De hecho cada una de las situaciones analizadas incluye por lo menos alguna referencia a características físicas (*M: ¿El nene se llamaba?*), estados físicos (*M: ¿Cómo era esta nube acá? N: Chiquita.*) o

acciones (*M: ¿Pero qué le pasó a esta nube?*), que son las que a su vez predominan. La mayoría son iniciadas por la maestra con el fin de verificar que se ha comprendido el relato (*M: ¿Qué pasó? N: Que era fea. N: Grande. N: Que Rita era muy chiquita y Arnaldo muy grande.*) o para ayudar en la reconstrucción del mismo a partir de preguntas. Por medio de estas la maestra focaliza la atención de los alumnos en los puntos centrales, ayudándolos a jerarquizar la información y a organizar el relato (*M: ¿Cómo empezaba? N: Martínez. M: ¿Martínez quién era? N: El conejo. M: El Conejo Martínez ... ¿qué hizo, a ver? N: Le regaló la varita. N: Cuando lo ayudaba al mago. M: ¿Quién le regaló la varita? N: El mago. M: El mago le regaló la varita al conejo Martínez.*)

El conocimiento del mundo también se activa para explicar nuevo vocabulario y relacionarlo con los conocimientos previos de los niños o fomentar su uso (*M: ¿Qué es que son hermanastros?... ¿Que es adoptado? M: ¿Sogas son? No, ¿Cómo se llamaban? Ns: Lianas./ M: ¿Saben lo que es la selva? N: Donde vive el mono. M: Viven muchos animales, claro, hay muchas plantas. M: ... escamas ¿Qué son las escamas? ... Vieron los peces, la piel de los peces son escamas. Son como pequeñas cositas. N: Que se le saca para comerlo.*) El comentario del niño, a su vez da cuenta de que de hecho ha activado el marco de conocimiento apropiado.

En otras oportunidades en los textos se utiliza un sinónimo para reemplazar una palabra antes empleada (*M: ¿Cuál es el palillo? N: La varita./ M: ¿Cuál era el tesoro? N: La varita.*) La maestra al preguntar se asegura de que los niños llevan a cabo la inferencia anafórica correcta.

Por su parte, los niños a veces llevan a cabo este tipo de inferencias basadas en el texto, de modo espontáneo: (*M: Tenía algo pequeñito, rosado y redondo. N: Era de él.*) El niño comprendió a qué se refería con "algo pequeñito y rosado" (era un ombligo) y que ese ombligo le pertenecía al protagonista.

En otras oportunidades los niños utilizan conocimiento del mundo para realizar comentarios sobre algún aspecto llamativo, relacionándolo con sus propias experiencias (*N: Como la abuela, la abuela Rita, la mamá de mi mamá se llamaba Rita también.*), o para anticipar lo que va a ocurrir (*M: Se quitó la ropa. N: Y se va a meter al agua.*), comentarios que son indicadores de que los niños están reconstruyendo activamente el contenido del cuento, utilizando sus propias palabras (Bartlett, 1932) como se muestra en el siguiente ejemplo (*El texto decía: Había una vez un niño que perdió el ombligo. M: ¿Qué le había pasado al niño? N: Le desapareció el pupo de él.*)

Asimismo los niños introducen conocimiento del mundo para preguntar cuando no comprenden un término (*N: ¿Qué es un pantano? M: Un pantano es un lugar, es como una laguna llena de barro y hay muchos animales ... N: Y te da miedo.*) o algún aspecto de la trama (*N: ¿Se desmayó? N: ¿Y la otra mamá?*).

En todos los casos mencionados la información de la que se está tratando está explícita en el cuento, pero en ocasiones esto no ocurre sino que se asume que el conocimiento necesario para comprender el cuento es compartido y, por lo tanto, está implícito. En estas situaciones los niños se valen de sus conocimientos previos para llevar a cabo inferencias extratextuales (*M: Había una vez un niño que perdió el ombligo. N: De la panza. ... N: No podía respirar.*) Por su parte, cuando la información necesaria para comprender el cuento no está explícita, las maestras se preocupan por activar los marcos correspondientes para que el proceso de comprensión se produzca (*M: ¿Para qué era el ombligo? N: Para el hilo. M: ¿Y para que sería? ¿La mamá qué nos daba por ahí? Ns: Comida. M: ¿Nos daba la comida para poder vivir! ... Y los cocodrilos, ¿Ellos tienen ombligos?*) En el siguiente intercambio la maestra recupera el conocimiento de un guión de juego compartido con los niños, en el que hay un personaje con las mismas características físicas que el del cuento. (*M: Todos los peces tienen dientes? N: No. M: Se acuerdan que una vez nosotros jugamos*

que íbamos a una laguna ... y había peces con dientes que nos mordían las piernas! N: Las pirañas!) La presentación del guión permite a la maestra vincular las características físicas con las intenciones que motivan los hechos.

Las maestras introducen también conocimiento de las relaciones causales. Este tipo de conocimiento permite comprender mejor las relaciones entre los sucesos, como se observa en los siguientes intercambios (M: Tan fuerte se ató que ¿Qué pasó, podía respirar? /M: ... ¿Sabes qué hizo el niño? Se quitó la ropa. N: Y se la puso. M: No, se quitó la ropa para no mojarla, para meterse al agua con el cocodrilo. /M: ¿El abuelo mago puede salir en la foto? ¿Porqué? ... ¿Cómo pudo salir el abuelo en la foto si está muerto? Si se había muerto hace mucho? Qué era el abuelo?)

Los niños a veces presentan cierta dificultad para comprender relaciones complejas y las simplifican, por ejemplo salteándose eslabones de la cadena causal. En el intercambio que sigue la maestra colabora para que los expliciten. (M: ¿Qué le pasaba a renacuajo, a ver? N: Quería saltar. M: ¿Podía saltar renacuajo? N: No. M: ¿Porqué no? N: Porque era un renacuajo. M: Porque era un renacuajo ¿Y los renacuajos qué tienen? N: Cola. M: ¿Y qué necesitan para saltar? N: Patas. M: Necesita patas. Y todavía no las tenía.) El hecho de ser un renacuajo no alcanza para explicar su incapacidad de saltar. Por ello la maestra pide una especificación mayor, focalizando la atención de los niños en la característica física que constituye la condición de posibilidad de la realización de la acción del personaje.

Con respecto al conocimiento del mundo relacionado con el plano psicológico, a diferencia del plano fáctico, no se observó ninguna emisión en que aparecieran las características o estados psicológicos de manera aislada, sino que las mismas aparecen conformando entramados complejos, cohesionando hechos u eventos internos en una red. (M: ¿Y qué pensaba Arnaldo, que Rita no lo quería porqué? /M: ¿Porqué les parece que está enojado? /A vos te parece que tiene cara de triste, ¿Porqué te parece? / Se sentía triste, ¿Porqué? ¿Porque no sabía bailar?) Por otra parte, la información referida a este plano en general no está explícita, por lo que hay que inferirla de las acciones de los personajes y/o de las imágenes. Este tipo de inferencia requiere de conocimiento del mundo humano de las emociones y presenta cierta dificultad para los niños de esta franja etárea, como se observa en los siguientes ejemplos: (M: ¿Cómo estaba Saverio? N: Saltando. M: ¿No estaba asustado? ¡Si le querían sacar la margarita! /M: Rita quería ser como Arnaldo y Arnaldo quería ser como Rita. N: ¿Con moño?) En los dos ejemplos los niños refieren a aspectos fácticos (saltando /con el moño) cuando en realidad la maestra apuntaba a aspectos internos.

Es habitual que las maestras pregunten por las causas de una actitud o acción (M: ¿Porqué tartamudeó? N: Porque tenía mucho miedo.) para lograr que los niños infieran las intenciones o motivaciones que la suscitan, motivaciones que no se encuentran explícitas en el texto y que permiten comprenderlo. Este tipo de inferencia se apoya en conocimiento del mundo psicológico que implica la relación entre manifestaciones externas (actitudes) y estados internos (emociones). Los estados emocionales permiten comprender las motivaciones de los personajes y conocerlos o imaginarlos; permiten por tanto construir una red causal. Esto, a su vez, favorece el recuerdo de la trama. La maestra del ejemplo que sigue no sólo introduce los estados emocionales sino que también intenta vincularlos a los hechos y a las imágenes, a partir de un proceso metacognitivo que implica hacer explícitas sus propias inferencias y sensaciones (M: "Vení al agua a buscarlo!" A mí me parece medio raro que el cocodrilo le diga así ¿Ustedes no tendrían miedo de meterse al agua con un cocodrilo? ... Yo sí tendría miedo... miren los dientotes que tiene este cocodrilo... /M: los animales estaban preocupados porque el nene se iba a meter ... miren la cara de preocupados que tenían los animales, porque los cocodrilos generalmente se comen a los animales y a

las personas ¿Eh? Son bravos. Miren el gorila qué preocupado que está. Tiene las manos así. Re preocupado ... todos los animales de la selva estaban preocupadísimo por el nene porque ellos no se animarían a meterse ¿eh? pero el nene era valiente. Y se metió porque qué estaba buscando él... Ns: ¡Ombli! Cuando pregunta: "¿Ustedes no tendrían miedo?" favorece el involucramiento emocional de los niños en el cuento, contribuyendo a que se pongan en lugar del personaje, para que comprendan mejor el sentido del cuento. También explicita su propio involucramiento emocional, cuando dice "M: Yo si tendría miedo, miren esos dientotes.". De este modo ella funciona como modelo, haciendo explícitas las inferencias que lleva a cabo, e integrando la información del cuento en función de las motivaciones intrínsecas de los personajes y sus objetivos, que explican las acciones. Sólo integrando estos aspectos, es posible comprender el significado del cuento.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Graesser, A.C. (1981). *Prose comprehension beyond the word*. New York: Springer-Verlag. En Van den Broek, P.W, Bauer P.J & Bourg T. (Eds) *Developmental Spans in Evant Comprehension and representation. Bridging Fictional and Actual Events*. (pp. 169-199) NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1997
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprensión: a constructive - integration model. *Psychological review*, 95, 163-182.
- Manrique, M. S. (2004/5). Tesis doctoral en preparación: Conversación y desempeño lingüístico en la infancia. Un estudio de las interacciones en el jardín de infantes con población urbano - marginal.
- Molinari Marotto, C. (1998) *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nelson, K. (1991). Events, narratives, memory: What develops? Ponencia presentada en The Minnessota Symposium in child Development -Emotion and Memory. Institute for Child Development. Institute of Minnessota.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rumelhart, D. E. (1991). Understanding understanding. In W. Kessen, A. Ortony, & F. Craik (Eds.), *Memories, thoughts, and emotions: Essays in honour of George Mandler* (pp. 257 - 275). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosemberg, C.R. y Borzone de Manrique, A.M. (1994). La interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula. En R. Gibaja y A.M.E. de Babini *La educación en la Argentina: trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena.
- Shapiro L. R. & Hudson, J. A. (1997). Coherence and cohesión in children's stories. En J. Costermans & M. Fayol
- Stein, N. L. (1988). The development of storytelling skill. En M. Bamberg (Ed.) *Learning how to narrate: New directions in child development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stein, N. L., & Albro, E. R. (1996). Building complexity and coherence: children's use of goal structured knowledge in telling good stories. En M. Bamberg (Ed.) *Learning how to narrate: New directions in child development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stein, N. L., Liwag, M.D. & Wade, E. (1996). A goal based approach to memory for emotional events: implications for theories of understanding and socialization. En R.D. Kavanaugh, B. Z. Glick, & S. Fein (Eds.), *Emotion: The G. Stanley Hall Symposium* (pp. 15 - 47). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T. (1996). Whose memory is it? - The social context of remembering. En N. L. Stein., C. Brainerd, P. Ornstein, & B. Tversky (Eds.) *Memory for everyday and emotional events*. (pp. 429 - 443). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of picture stories. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trabasso, T, Secco P. & van den Broek, P. (1989). Causal cohesion and story events. En H. Mandl, N. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T. & Stein N. L. (1997). Narrating representing and remembering Event Sequences. En Van den Broek, P.W, Bauer P.J & Bourg T. (Eds) *Developmental Spans in Evant Comprehension and representation. Bridging Fictional and Actual Events*. (pp. 237 - 270) NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EN BEBÉS ARGENTINOS: FINALIZA EL PERÍODO DE LA INTELIGENCIA SENSORIO MOTRIZ A LOS 24 MESES?

Oiberman, Alicia; Mansilla, Mariela; Santos, María Soledad
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental. CIIPME - CONICET. Argentina

RESUMEN

La inteligencia sensorio-motriz es la capacidad de resolver los problemas a partir de actividades en las que intervienen la percepción, las actitudes, el tono y los movimientos sin evocaciones simbólicas, es decir antes de la aparición del lenguaje verbal. Según Piaget, desde los 17 meses se estaría en presencia del VI estadio, último del período sensoriomotriz. La hipótesis de nuestro trabajo fue considerar que el VI estadio finaliza más allá del segundo año de vida, alcanzando en algunos niños los 30 meses de edad cronológica. A los efectos de estudiar en nuestra población argentina, la prolongación del VI estadio, se observaron los resultados obtenidos en los 83 bebés entre 18 y 24 meses de la muestra original de 323 bebés y se aplicó la EAIS a otra población compuesta por 93 bebés que concurren al Servicio Cognoscitivo para bebés en el CIIPME-CONICET y en lugares similares. Se observó que a partir de los 17 meses, algunos niños logran el comienzo del estadio VI, sin embargo es excepcional el final del estadio VI a los 24 meses: sólo lo logra el 20% de nuestra muestra de población argentina.

Palabras clave

Inteligencia sensoriomotriz VI estadio

ABSTRACT

INTELLIGENCE ASSESSMENT OF ARGENTINE BABIES:
DOES THE PERIOD OF THE SENSORY MOTOR
INTELLIGENCE END AT 24 MONTHS OLD?

The sensory motor intelligence is the ability to solve problems through activities in which perception, attitudes, tone and movements without symbolic evocations - that is, before the verbal language appears - are mainly part of. According Piaget, the VI stage starts at the age of 17 months old, the last period of the sensory motor intelligence. The hypothesis of our work was to consider that the end of the VI stage takes place beyond the second year of life, reaching the 30 months of chronological age in some of the babies. In order to study the prolongation of the VI stage in our Argentinean population, the results obtained in the 83 babies between 18 and 24 months old of our original sample of 323 babies were analyzed and another population was also assessed with the EAIS: 93 babies that attended to the cognoscitive service for babies, located in CIIPME-CONICET, and in similar places. It was observed that from the age of 17 months old, some babies reached the beginning of the VI stage. However it is exceptional that the end of the VI stage is reached at the age of 24 months - only 20% of our sample of the Argentinean population -.

Key words

Sensory motor Intelligence VI Stage

INTRODUCCIÓN

Según Piaget el período que va del nacimiento hasta la adquisición del lenguaje, es el de la construcción de la inteligencia en un plano sensorio-motor a través de las acciones y de los sentidos. En sus libros *Psicología de la Inteligencia* (1973) y *La Construcción de lo Real en el Niño* (1963), expuso su teoría del período de la inteligencia sensorio-motriz, y la subdividió en seis estadios.

El primer período se denomina la *inteligencia sensorio-motriz*. La inteligencia sensorio-motriz es la capacidad de resolver los problemas a partir de actividades en las que intervienen sobre todo la percepción, las actitudes, el tono y los movimientos sin evocaciones simbólicas, es decir antes de la aparición del lenguaje verbal. Dentro de este período llamado sensorio-motriz, el niño poco a poco comienza a relacionar objetos y actos, distinguiendo los medios de los fines, dándose cuenta de los resultados obtenidos y utilizando hacia el fin de ese período, en el VI estadio, procesos de inferencias.

Según Piaget y colaboradores, desde los 17 meses en adelante se estaría en presencia del Estadio VI. El mismo está caracterizado por la combinación mental de esquemas con posibilidad de resolución de ciertos problemas por deducción, invención de medios nuevos y comienzo de evocaciones representativas.

Escribe Piaget en relación al sexto nivel:

.... un sexto nivel, **que ocupa una parte del segundo año**, señala la conclusión de la *inteligencia sensoriomotriz*, en lugar de que los medios nuevos sean descubiertos exclusivamente por la *experimentación activa*, como en el nivel anterior, puede haber en adelante invención, mediante *coordinación interior y rápida*, de procedimientos no conocidos aún por el sujeto. (Piaget, *Psicología de la Inteligencia* pag.144, 1973)

En la Argentina la necesidad de contar con un instrumento estandarizado para el diagnóstico del desarrollo intelectual de bebés, nos llevó a realizar la revisión de otras pruebas y la elaboración de la Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-motriz (EAIS, Oiberman, A.; Mansilla, M.; Orellana, L. 2002)

En el presente trabajo se presentan los resultados de la edad de finalización del Estadio VI con la EAIS.

OBJETIVOS

La hipótesis de este trabajo fue considerar que el VI nivel de inteligencia finaliza más allá del segundo año de vida, alcanzando en algunos niños los 30 meses de edad cronológica.

Los objetivos fueron:

1. Estudiar las edades en las cuales los bebés argentinos finalizan el VI estadio del período sensorio-motriz, descrito por Piaget (a través de observaciones clínicas)
2. Profundizar en el conocimiento de los procesos intelectuales en niños de 18 a 28 meses temprana edad (6 a 24 meses), y comparar los resultados de nuestra población con los resultados obtenidos en otras escalas (Casati-Lezine, 1968).

POBLACIÓN Y MÉTODOS:

La EAIS estudia los estadios de la inteligencia sensorio-motriz de 6 a 24 meses. Consta de 45 pruebas aplicadas en cuatro tipos de situaciones diferentes: Cada ítem define el estadio en su inicio, transcurso y fin en que se encuentra el niño en esa

serie. La serie *exploración de objetos* contiene 7 ítems. La serie *búsqueda del objeto desaparecido* consta de 8 ítems. La serie de *intermediarios* está compuesta por tres sub-series diferentes: *cinta* contiene 5 ítems; *soprote* está formado por 8 ítems e *instrumento*, por 7 ítems. Por último, la serie *combinación de objetos* contiene dos sub-series: *tubo-rastrillo* y *tubo-cadena*, ambas constan de 5 ítems cada una.

Que se espera de un niño en la EAIS para considerar que finalizó el VI estadio del período sensorio motriz?

En la serie de Exploración del objetos debe saber utilizar el mecanismo de cierre de una cajita simil fosforo. En la serie de Búsqueda del objeto desaparecido debe buscar el objeto desaparecido con deducción. En intermediarios debe:

1. realizar el descubrimiento de la utilización del soporte giratorio por construcción mental.
2. ser capaz de utilizar un instrumento tipo regla y realizar un semicírculo para obtener el objeto.

En la serie Combinación de objetos, el niño debe utilizar en forma espontánea e inmediata el rastrillo para sacar el papel del tubo.

Y en la prueba de Combinación tubo- cadena debe realizar una invención rápida del procedimiento adecuado: disminución del tamaño de la cadena o asimilación a un objeto rígido de la misma forma.

Población

La administración fue siempre individual. El niño se encontraba en presencia de algún familiar muy cercano (madre, padre, maestra, etc.), dicha administración variaba según la edad del bebé, menos tiempo en bebés de hasta 14 meses en quienes la prueba dura aproximadamente 10 minutos, y mayor tiempo con niños más grandes, con los cuales la prueba puede durar hasta 20 minutos.

A los efectos de seguir estudiando en nuestra población argentina, la prolongación del VI estadio más allá de los 24 meses cumplidos, se estudió los resultados obtenidos en los 83 bebés entre 18 y 24 meses de la muestra original de 323 bebés y se aplicó la EAIS a otra población compuesta por 93 bebés que concurren al Servicio Cognoscitivo para bebés en el CIIPME-CONICETy en lugares similares donde se evalúa su aspecto cognoscitivo. Los datos se procesaron con el programa STATA y el Statistic.

RESULTADOS

Se utiliza una medida resumen que señale una idea *promedio* del desenvolvimiento del bebé a lo largo de todas las pruebas administradas. En consecuencia, se consideró como una medida resumen del nivel de inteligencia del niño, a la mediana de los estadios alcanzados en todas las pruebas administradas que denominaremos *Estadio Mediano*.

Esta metodología difiere de la utilizada por Piaget y sus seguidores, quienes consideraban que si el niño alcanzaba en una de las series el máximo estadio, ese era el resultado obtenido, aún cuando en las otras series se encontraba en series descendidas.

Los resultados obtenidos de estas poblaciones permiten concluir que a los 18 - 19 meses, la mediana resumen indica que los niños en su mayoría, se localizan entre el fin del V estadio y el inicio del VI. Sólo 2 bebés de 24 niños alcanzan el fin del VI estadio. A los 20-21 meses se observa una ubicación neta de la mayoría de los bebés en el inicio del VI: 7 de 11 bebés alcanzan el inicio del VI estadio y sólo 1 niño llega al Fin del VI estadio.

Los 26 bebés de 22-23 meses se distribuyen de la siguiente manera: 7 de ellos se localizan en el Fin del V estadio, 7 se ubican en el Inicio del VI estadio, 5 se encuentran atravesando el VI y 7 alcanzan del final del VI estadio.

Los 22 bebés de 24 meses de esta muestra se encuentran: en el final del V estadio 6, atravesando el VI estadio 6, iniciando el VI estadio 4 y finalizándolo sólo 6 bebés. Por lo tanto hemos observado que de 83 niños de la muestra original entre 18 y 24

meses, sólo 16 (18%) finalizan el período sensoriomotriz, encontrando diferencias entre la literatura y otras investigaciones (Casati yLezine, 1968) sobre el tema. A los efectos de profundizar este tema, estudiamos con la EAIS, entre septiembre del 2003 a marzo del 2006 a 93 niños entre 18 y 28 meses en poblaciones diferentes, observando que sólo 20 bebés (21%) alcanzaban el final del VI estadio. Esta última población estuvo conformada de la siguiente forma: Servicio Cognoscitivo del Ciipme: Sin patología 37: 9 alcanzan el final del VI estadio, de los cuales 6 superaban los 24 meses, y 1 es una niña adoptada y el otro niño es un nacido posttermino.

Niños sanos de bajos recursos: 15 niños, sólo 2 finalizan el VI estadio: una de 24 meses y otro de 27 meses.

Niños de bajo peso - Programa de Desnutrición: 22 niños, 4 finalizan el VI estadio cuyas edades son 20, 24, 27 y 36 meses.

Consulta privada Avellaneda: 6 niños, 1 finaliza.

Consultorio niño sano Hospital Ana Gotia: 13 niños, alcanzan el fin del VI estadio 4 bebés.

CONCLUSIÓN

En síntesis, a medida que aumenta la edad hay una mayor proporción de niños que alcanzan estadios más altos en la prueba de inteligencia de la EAIS. Se observan algunas edades en las que parece haber saltos cualitativos en el estadio logrado. Es a partir de los 17 meses que algunos niños logran el comienzo del estadio VI, sin embargo es excepcional el final del estadio VI antes de los 24 meses: sólo lo logra el 20% de nuestra muestra de población argentina.

Se hace necesario profundizar sobre los criterios pedagógicos que utilizan los educadores del nivel inicial e incluir estos hallazgos para la elaboración de la curricula que contemple el nivel del VI estadio para las salas de dos años.

BIBLIOGRAFÍA

Casati, I. & Lezine, I. Les etapes de intelligence sensori-motrice. France: Les Editions du Centre de psychologie appliquee. 1968.

Oiberman A; Mansilla M; Orellana L. *Nacer y Pensar. Construcción de la Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-Motriz (EAIS) de 6 meses a 2 años. Vol. 1. Nacer y Pensar. Manual de la Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-Motriz (EAIS) de 6 meses a 2 años. Vol. II*, Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET. 2002.

Piaget, J. *La construcción de lo real en el niño* (3ª ed.). Ginebra: Neuschâtel Delachaux et Niestlé. 1963.

Piaget, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Ginebra: Neuschâtel, Delachaux et Niestlé.

LENGUAJE, ESCRITURA Y TRASTORNO DEL SENTIDO DE LA ACTIVIDAD EN EL ESPECTRO AUTISTA

Orlievsky, Daniel; Massun de Orlievsky, Susana
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Hospital Infante Juvenil Tobar García

RESUMEN

El objeto del presente trabajo es explicar desde la perspectiva de la lingüística clínica los factores que facilitan la adquisición de la escritura y el desarrollo del lenguaje y vincularlos con una de las conductas típicas en el Espectro Autista respecto del sentido de la actividad, en el marco de la investigación: "ESCRITURA, COMUNICACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN PSÍQUICA EN LOS TRASTORNOS SEVEROS DEL DESARROLLO" (UBACyT P028, programación científica 2004-2007).

Palabras clave

Autismo Lenguaje Trastorno Actividad

ABSTRACT

LANGUAGE, WRITING AND THE ACTION DISORDER IN THE AUTISTIC SPECTRUM

The aim of this paper is to explain from the linguistic clinical perspective the factors that facilitate the acquisition of writing and the language development and make a link with one of the typical conducts in the Autistic Spectrum respect the action disorder, as a part of the research: "WRITING, COMMUNICATION AND PSYCHOLOGICAL STRUCTURATION IN SEVERE DEVELOPMENTAL DISORDERS".

Key words

Autism Language Action Disorder

Una de las habilidades más frecuentemente y seriamente afectadas en el Espectro Autista (EA) es el lenguaje.

Sea que se adopte la clasificación norteamericana (DSM IV), europea (CIE 10) o la francesa (CFTMA-R-2000) y más allá de las diferencias existentes, el consenso en este punto es coincidente.

"Desde la primera descripción consistente del "autismo infantil temprano" en la revista "Nervous child" hace 62 años, se publicaron más de diez mil trabajos sobre el tema en revistas internacionales." (Cukier 2005).

Estos trabajos abarcan temas muy variados, relacionados con aspectos neurológicos, psicológicos, psicopatológicos, lingüísticos, etc.

Desde el citado artículo de 1943, algunas de las investigaciones han hecho diferentes aportes al tema del lenguaje. Sin embargo una lectura del artículo original permite advertir que muchas de las descripciones hechas por Kanner siguen siendo las que predominan para el diagnóstico, descripción y definición del trastorno.

Respecto del lenguaje escribe Kanner que "Ocho de los once niños adquirieron la habilidad de hablar o a la edad normal o con algún retraso. Tres (Richard, Herbert, Virginia) han permanecido «mudos» hasta ahora. En ninguno de los ocho niños que «hablan», el lenguaje ha servido durante una serie de años para transmitir significados a otras personas." (Kanner, L. 1943. *Nervous Child* 2, (217250).

En un estudio posterior específico sobre lenguaje (Kanner, Eisenberg 1955) sobre un total de 42 casos estudiados, reexaminados por los autores con varios años de intervalo, 19 no lo habían adquirido permaneciendo en su retraimiento y sin evolución, 23 habían adquirido lenguaje y entre ellos solo 12 se mostraron capaces de escolaridad.

En la descripción de los once casos de su primer artículo podemos encontrar la diversidad de características en el lenguaje en lo que actualmente se denomina el espectro autista (EA).

Para la mayoría de aquellos que lograron un desarrollo del lenguaje encontramos una importante aunque variable dificultad para aprender el uso correcto de los pronombres personales y, a pesar de que hablan, ninguno de los comentarios intenta tener valor comunicativo. Se encuentran además, rituales verbales, expresiones irrelevantes, repeticiones, literalidad e inflexibilidad de las palabras, preguntas de naturaleza obsesiva, ecolalias inmediatas o diferidas, no iniciar conversaciones, trastornos semánticos, sintácticos, pragmáticos, etc.

La severidad en el trastorno del lenguaje es la mayor dificultad para su progreso clínico y educativo. Algunos autores plantean que "La ausencia de lenguaje era la preocupación principal expresada en las consultas neurológicas por más de la mitad de los padres de niños autistas que están en preescolar (Tuchman y col. 1991).

Para otros autores "El problema del lenguaje como motivo de la primera consulta aparece en más del 70% de los casos (Soprano y col. 1996). La comprensión y la pragmática (uso del lenguaje) son siempre deficientes (Rappin 1994).

Para esta autora "su pronóstico está ligado en parte a la severidad del trastorno del lenguaje: los niños autistas que permanecen mudos después de los 5 años tienen un pronóstico aún más pesimista que los niños autistas que aprenden a hablar, aunque el pronóstico para su funcionamiento independiente

en la vida adulta siempre sea reservado y relacionado con la competencia cognitiva global, así como la competencia comunicativa."

Mientras que Rutter (1979) y otros establecían que los niños que continúan siendo no verbales a los 5 años de edad tienen un funesto pronóstico, Rappin, quien coincide, hace mención de un caso excepcional que comenzó a hablar fluidamente a los 10 años.

Un estudio de casos realizado por Rutter y Locker (1967) encontró que el 50 por 100 de los sujetos con autismo seguían sin habla a los cinco años y el 75 por 100 de los que hablaban presentaban ecolalia u otras características anormales.

En términos generales se considera que mientras que 1 de cada 5/6 entre todos los que tienen trastornos del Espectro Autista (EA) no habla nunca y permanece mudo toda su vida otros no pasan nunca de la etapa ecológica. (Cukier 2005)

Si bien desde una perspectiva general estas descripciones dan cuenta de los trastornos del lenguaje en el EA y han sido ampliamente estudiados por numerosos autores, una investigación que se realiza en conjunto entre el "Programa de Rehabilitación Comunicacional" del Hospital Psiquiátrico Infante Juvenil "Dra. Carolina Tobar García" y la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires permite realizar algunos aportes respecto de los sujetos que dentro del espectro se ubican entre los más afectados y los de peor pronóstico.

Para tal objeto se planteó el estudio del lenguaje a partir de la escritura en personas con perturbaciones severas del desarrollo quienes al momento del inicio de la investigación carecían de lenguaje oral o cuyo lenguaje era ecológico o bizarro, limitado a muy pocas palabras y no se comunicaban por medio de señas o escritura manuscrita en forma espontánea.

Los sujetos objeto de la investigación han sido diagnosticados dentro del espectro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo acorde a la clasificación del DSM IV.

El dispositivo utilizado para la rehabilitación del lenguaje se basa en la aplicación crítica de la técnica de Comunicación Facilitada.

Los resultados de esta investigación junto con la descripción clínica de los pacientes estudiados pueden ser consultados en las publicaciones de anteriores Jornadas de Investigación como así también en los Anuarios XII y XIII.

El objeto del presente trabajo es intentar explicar desde la perspectiva de la lingüística clínica cuáles son los factores que inciden en la adquisición de la escritura para una serie de casos y vincular la aparición de la escritura con una de las conductas típicas en el EA respecto del sentido de la actividad.

En ese sentido nos parecen muy importantes los aportes de Azcoaga y col. (1997) con relación a la fisiopatología del lenguaje.

Aunque estos autores discriminan las afasias en general de los trastornos severos del desarrollo en nuestra opinión es posible explicar algunos trastornos del lenguaje por los mecanismos afásicos.

Entre estos aportes encontramos que existen formas anormales de inhibición del lenguaje.

Los autores describen el fenómeno de "Baillarger-Jackson que consiste en la imposibilidad para un paciente de pronunciar una palabra en el momento que se lo solicita, mientras que lo hace cuando está bajo los efectos de un estado emocional (facilitación).

Postulan la existencia de una disociación entre lenguaje "voluntario" y "automático". Hay un bloqueo para determinadas funciones del lenguaje y que ciertos estados (por ejemplo, las emociones) desbloquean (facilitan) las expresiones verbales. Se ha observado que hay pacientes afásicos en los que es imposible provocar una expresión, ésta se logra mediante un determinado estado emocional.

Este fenómeno, denominado "facilitación", es el que hace que algunos pacientes emitan expresiones, frases o nombres, que

en las condiciones del lenguaje "voluntario" no son capaces de hacer.

En este sentido hablar de facilitación nos acerca a la posibilidad de explicar algunos de los procesos que hemos visto en los que la escritura, además del estímulo emocional, han permitido el desarrollo en algunos casos, el desbloqueo en otros, del lenguaje primero escrito y luego oral.

Los autores plantean además que la corteza cerebral y otras estructuras del cerebro van organizándose a medida que se ejecutan determinadas funciones. (34)

Esto se puede corroborar y corresponder con una mayor estructuración psíquica que se observa en los casos descriptos. Además permitió que la desorganización de la conducta que estas personas tenían, previo a la adquisición de la escritura, se fuera regulando mediante la incorporación de significantes verbales.

Respecto de esta cuestión, investigaciones hechas por autores cognitivistas intentan "articular, en términos de explicaciones psicológicas precisas, esa primera impresión indiferenciada de falta de finalidad y propósito, de *ausencia de sentido* de la conducta autista". (Rivière 1996)

Encuentran un "fundamento objetivo a la vaga impresión de "falta de sentido" que nos producen las conductas de los niños con síntomas propios del espectro autista. Cuando esas conductas se examinan de forma objetiva y se codifican rigurosamente, se observa una ausencia de desarrollo de aquellos cursos de acción que implican intencionalidad, propósito, creatividad inherente, proyección hacia el futuro, sentido en una palabra." (id.)

Descriptivamente se definen como "CONTINUO DEL TRASTORNO DEL SENTIDO DE LA ACCION".

Existen otros trastornos de la finalidad menos complejos que no incluiremos aquí.

Volviendo a lo anterior agrega Rivière que "el concepto de sentido es esencialmente un concepto semiótico. Aunque se utilice también para describir acciones no semióticas (como cuando se habla del "sentido de la marcha"), su lugar propio es el de los signos.

Más adelante señala que "desde la perspectiva del modelo de autismo como trastorno de la "coherencia central", planteado por Frith (1989), la dificultad para dar sentido es perfectamente explicable, dado que el sentido es esencialmente una fuerza de cohesión".

Y luego agrega que "la "Teoría de la Mente" no es sino un conjunto de capacidades cognitivas que sirven para dar coherencia a la acción propia y ajena. Permite, así, "dar sentido" a la acción entendiéndola en términos de las representaciones o deseos que la explican. El problema que se plantea entonces, en el caso del autismo, no es sólo el de la dificultad para "leer la mente", dando sentido a la acción ajena, sino también el de otorgar sentido a la propia.

Lo que podemos observar en estos casos es que tales acciones carentes de sentido se fueron modificando a partir de la escritura que posibilitó a su vez la organización y desarrollo del lenguaje.

Solo así podemos entender las modificaciones espontáneas que se fueron observando en una proporción significativa de los casos tratados.

Estos pacientes que presentaban deambulaciones y carreras sin sentido, apagar y prender la luz, tirarse al piso, repetir números e insultos, una marcada impulsividad, etc. y que luego de iniciado el proceso de escritura estas conductas fueron cediendo nos explican el modo en que el lenguaje modula y organiza la conducta y que dependen del lenguaje mismo.

Siendo que estas características se encuentran entre los casos más graves, los que carecen de lenguaje o en los que está más perturbado, se hace evidente que el desarrollo del mismo (en los casos citados) fue lo que permitió la regulación de la conducta en términos semióticos.

En un caso nos comentan los padres que el niño había perdido

totalmente el interés por los juguetes, recuperándolo luego de adquirida la escritura.

La cuestión es explicar este fenómeno que hemos ido observando tratando de entender porqué el lenguaje a través de la escritura es aquello que permite que estos procesos se desarrollen.

Para tratar de avanzar en este camino veremos que "En el estudio de las afasias se sostiene que "la codificación-decodificación del lenguaje tiene como protagonista principal al analizador verbal, de cuya función depende el analizador cinestésico-motor verbal". (60)

"La inhibición patológica afecta a la comprensión del lenguaje en grados variables: pérdida de la comprensión, excepto algunas palabras aisladas (las más consolidadas); frases en un contexto y en el grado más leve de esa inhibición, la dificultad para captar lo más abstracto y sutil de un contexto.

Estos procesos operan tanto en el niño como en el adulto, en estos alteran la actividad analítico-sintética de los analizadores del lenguaje, en el niño trabando los respectivos procesos de aprendizaje de la elocución y comprensión". (63)

Dado el carácter auditivo del lenguaje oral y el carácter visual de la escritura es posible suponer que el analizador verbal auditivo y/o el analizador cinestésico-motor verbal se encuentran más comprometidos (en estos casos) que el analizador visual.

Encontramos pacientes que al comienzo no podían asociar el sonido de las letras que se pretendía enseñarles pero las pudieron ir incorporando si se las presentaba en forma escrita. Recién luego de un tiempo de aprendizaje pudieron ir incorporando el soporte auditivo sin necesidad de que se les presentaran las letras escritas.

Tal como vimos antes, en estos casos se corroboraría la idea de que otras estructuras del cerebro van organizándose a medida que se ejecutan determinadas funciones.

Dado que se supone que el lenguaje escrito es una adquisición posterior al lenguaje oral es usual que no se intente la enseñanza de la escritura a pacientes con trastornos severos del desarrollo que carecen de lenguaje o cuando éste está lo suficientemente perturbado como para presumir la ausencia de comprensión del mismo.

Sin embargo los casos presentados nos demuestran que para una serie de ellos tal estrategia es posible, aún reconociendo que esta tarea es sumamente compleja por cuanto más allá de los trastornos del lenguaje hay otras perturbaciones que coexisten con aquellas y que dificultan tal intento.

disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2, (217-250) (1943).

Kanner, L. and Eisenberg, L. Early infantile autism 1943-1955. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26, 55-65. (1956)

Massun, S. y Tocco, S.: "Emergencia del lenguaje oral en una niña de 8 Años" *Memorias de las IX Jornadas de Investigación*, Facultad de Psicología, UBA Buenos Aires (2002)

Orlievsky, D., Calzetta, J.J., Cerdá, M., Massun de Orlievsky, S., Sujarchuk, S. Et al.: "Evolución del lenguaje a partir de la escritura en trastornos severos del desarrollo", *Memorias de las X Jornadas de Investigación: Salud, educación, justicia y trabajo*. T. III, 161-164, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires. (2003)

Orlievsky, D. y Calzetta, J.J. "Efectos de la escritura en los trastornos severos del desarrollo", *XI Anuario de Investigaciones*, año 2003, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 51-63. (2004)

Orlievsky, G. D. y Calzetta, J.J. Comunicación y estructuración psíquica en los trastornos severos del desarrollo". *Memorias de las IX Jornadas de Investigación*, Facultad de Psicología UBA Buenos Aires. (2002)

Orlievsky, G. D y Sujarchuk, S "Diferencias comunicativas a partir de la escritura en un joven con trastorno del desarrollo" *Memorias de las IX Jornadas de Investigación*, Facultad de Psicología UBA. Buenos Aires (2002)

Orlievsky, G. D Ossevazioni Cliniche Sulla Scrittura Nei Disturbi Profondi Dello Sviluppo". *Atti del Congresso Internazionale "Il Tesoro Sommerso"* Verona (2001)

Rappin I. "Autismo: Un Síndrome de Disfunción Neurológica". En *"Autismo Infantil y otros trastornos del desarrollo"*. Paidós Buenos Aires (1994)

Rappin I "Trastornos del lenguaje oral y escrito" (pp.176-206) *Disfunción Cerebral en la Infancia. Neurología, cognición, lenguaje y conducta*. Ed. Martínez Roca Barcelona. (1987)

Riviere. A "Actividad y Sentido en Autismo" 5th Congreso Autism- Europe Procedings. Barcelona. 1996 www.autismo.com/scripts/articulo/slistaten.idc-10k

Rutter M, Greenfield D, Locker L. A five to fifteen near follow-up study of infantile psychosis. I. *Social and behavioral outcome*. *Br. Psychiatry*; 11 3: 1183-1199. 1967

Rutter M. "Language, cognition, and autism" In Katzman, R. (ed) *Congenital and Acquired Cognitive Disorders*. New York: Raven Press, pp 247-264. 1979

Soprano A.. *La "hora de juego" lingüística*. Editorial de Belgrano. Buenos Aires. 1997

Tuchman RF, Rapin S, Shinnar S. Autistic and dysphasic children. *Pediatrics*; 88:1219 1225. 1991

BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association *DSM-IV*. Masson. Barcelona (1998).

Azcoaga J. y col. "Los retardos del lenguaje en el niño" Paidós. Barcelona. (1997)

Bara, B.G., Bucciarelli, M.& Colle, L. "Communicative abilities in autism: Evidence for attentional deficits". *Brain and Language*, 77, 216- 240. (2001)

Biklen, D.: "*Communication Unbound*". Teachers College Press. New York 1993

Biklen, D y Cardinal, D. "*Contested Words. Contested Science*" Teachers College Press. New York 1997

Calzetta, J.J. y Cerdá, M. R.: "La elaboración psíquica a través de la escritura en un niño con trastorno del desarrollo". *Memorias de las IX Jornadas de Investigación: Presente y futuro de la investigación en Psicología*. Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires 2002

Calzetta, J.J., Orlievsky, D., Cerdá, M., Massun de Orlievsky, S., Sujarchuk, S. Et al.: "La estructuración psíquica en los trastornos severos del desarrollo", *Memorias de las X Jornadas de Investigación: Salud, educación, justicia y trabajo*. T. III, 101-104, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires (2003)

Crossley, R.: "*Facilitated Communication Training*". Teachers College Press. New York 1994

Cukier, S. "Aspectos clínicos, biológicos y neuropsicológicos del Trastorno Autista: hacia una perspectiva integradora". *Vertex. Revista Argentina de psiquiatría*. Vol. XVI: 273-278 Bs. As. 2005

Frith, U. *Autismo*, Alianza Editorial, Madrid. (1991):Kanner, L Autistic

ESTRATEGIAS Y DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS DE RIESGO SOCIAL. SUS EFECTOS EN LAS RELACIONES PATERNO-FILIALES

Paolicchi, Graciela Cristina; Botana, Hilda Haydée; Colombres, Raquel; Gechuvind, Haydée; Maffezzoli, Mabel; Pennella, María; Woloski, Elena Graciela; González, Julia Rosa; Cortona, Paula; Olleta, María Valeria
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo tiene por finalidad presentar los resultados obtenidos en la investigación sobre la modificación en las relaciones paterno-filiales respecto del juego. Los padres se hallan en situación de riesgo social, se capacitan y funcionan como coordinadores de juegotecas. Se investiga si la regularidad de la actividad lúdica facilita cambios en la relación de los padres con sus hijos. Se observa si la intervención permite acrecentar recursos personales y/o sociales que atenúan y neutralizan el impacto de riesgo. Se estudia si el juego se torna una estrategia de elaboración de situaciones traumáticas en los vínculos afectivos y socializantes.

Palabras clave

Juego Capacitación Subjetividad Riesgo

ABSTRACT

STRATEGIES AND WAYS OF INTERVENTION IN CONTEXTS OF SOCIAL RISK. THEIR EFFECTS IN THE PARENTS-SON RELATIONSHIP

The purpose of this work is to present the advances made in the investigation over the modification in the relationship parents-sons concerning the games. The parents are in situation of social risk, they capacitate and work as coordinators of the playground. It is investigated if the regularity of the playful activities facilitates changes in the relationship of the parents with their children. It is observed if the intervention allows to increase personal and/or social resources that attenuate and neutralize the impact of risk. It is studied if the game develops a strategy of elaboration of traumatic situations in the affective and social links.

Key words

Game Capacitation Subjectivity Risk

INTRODUCCIÓN

La investigación "Impacto de la capacitación especializada en juegotecas" (sobre un grupo de madres, de una población en riesgo social, y su efecto en la relación con sus hijos) se desarrolla en simultáneo con la aplicación del Programa de Extensión Universitaria "Juegotecas Barriales". Dicho programa consiste en la capacitación de las personas para desarrollar tareas con los niños en las juegotecas. Los beneficios de la capacitación, si bien en el marco de la tarea preventiva apuntan a la población infantil, también permiten la construcción de redes de sostén entre el equipo docente que capacita, la comunidad educativa y los coordinadores de las juegotecas.

Galli (2000, 129) plantea que las tareas de capacitación entendidas como "procesos de enseñanza- aprendizaje", buscan no sólo desarrollar un conjunto de conocimientos sino integrarlos con el reconocimiento y cultivo de aptitudes y dones personales. La capacitación en poblaciones de riesgo tiende a fortalecer los factores protectores psicosociales. Al reflexionar acerca de los efectos de la participación y pertenencia a la juegoteca debemos incluir las dimensiones vinculares y ambientales.

Al analizar las entrevistas guiadas con el método biográfico, encontramos que los participantes refieren transformaciones que apuntan a neutralizar el déficit vincular y el sentimiento de desvalorización propio y de su entorno. Asimismo, detectamos el desarrollo de su capacidad creativa y transformadora a partir de la experiencia como coordinadores en el ámbito de la juegoteca. Como diría Castoriadis (1975) nos enfrentamos a una mayor elucidación que es el trabajo por el cual los hombres reflexionan sobre su hacer e intentan saber lo que piensan.

MARCO TEÓRICO

Las juegotecas son espacios lúdicos y socializantes que brindan contención, tienden a reducir o evitar daños psíquicos y físicos, estimulando al niño y promoviendo un desarrollo saludable. La posibilidad de realizar la experiencia de coordinar la juegoteca genera en los padres la alternativa de una forma diferente de crianza reflexionando sobre la misma y promoviendo cambios.

El grupo capacitado que arma y sostiene la juegoteca jerarquiza las fuerzas inventivas y vitales de las redes sociales existentes. A su vez se generan redes informales, más o menos espontáneas, que conforman lazos de protección. El protagonismo del sujeto en la tarea de coordinación pone en movimiento sus esfuerzos creativos para diseñar nuevas formas de vinculación. Estas redes, en la medida que sean estables, sensibles, activas y confiables, se constituyen en factores protectores psicosociales. Consideramos la percepción subjetiva de sostén y de intercambio un índice de importancia para la constitución de proyectos y el afrontamiento de situaciones complejas.

La puesta en acción de estrategias para el cuidado del niño -a través de la creación de espacios propicios para el desarrollo del juego- es un dispositivo grupal. Este permite la autopercepción de la necesidad de sostén y la manifestación de recursos subjetivos potenciales.

Desde las fases más tempranas cuando el niño es incapaz de poner en marcha mecanismos que tiendan a lograr el equilibrio

pulsional, sus expresiones corporales y pre-verbales son interpretadas por la madre como gestos de llamada y solicitud de ayuda. El advenimiento de la capacidad de representación permite al niño enfrentar la angustia ante la evocación del desvalimiento originario. En los comienzos de la vida de un niño el otro posibilita el despliegue de sus potencialidades, en este sentido se puede hablar de potencialidad lúdica cuyo desarrollo resulta estimulante, estructurante, generadora de vitalidad, de placer por crear, por fantasear, por imaginar, por desear.

El juego se torna una estrategia que remite a los primeros vínculos afectivos y que genera posibilidades de cualificación de aquellas condiciones psíquicas traumáticas que no han logrado una adecuada tramitación. Un niño que juega da a conocer su mundo interno. Jugando, el niño vivencia, recrea y alterna las categorías ausencia-presencia en el logro de la constitución subjetiva.

Lo característico de lo simbólico es, para Castoriadis (1983) su relativa intermediación. Trabajamos en un espacio de descubrimientos, de juego y de palabra, en un espacio transicional, tal como lo conceptualiza Winnicott (Winnicott, (1969).

En el espacio de la juegoteca los coordinadores se revelan como facilitadores de esta actividad. El medio social, cuando no es disfuncional, opera como facilitador promoviendo nuevos procesos identificatorios. La ausencia de dichos aportes genera vacíos en el universo simbólico infantil y resta posibilidades de adquisiciones esenciales.

OBJETIVOS

Explorar el efecto de la capacitación especializada en las juegotecas sobre la capacidad de reflexión de los padres en el vínculo lúdico con sus hijos y su proyección en el ámbito socio-cultural.

MÉTODO- INSTRUMENTOS

El recurso metodológico a utilizar fue elaborado por el equipo de investigación. Consiste en la administración de entrevistas semidirigidas basadas en el Método Biográfico. Dicho método se focaliza en las experiencias personales; su objetivo es reconstruir desde el relato, situaciones, contextos, comportamientos, así como percepciones y evaluaciones. El relato de la persona implica además de una descripción de sucesos, una evaluación y selección de la realidad.

Se analizan los puntos de inflexión en el relato de sucesos que representan cambios en la dirección del curso de la historia de vida, respecto a experiencias pasadas y que tienen un impacto en las probabilidades de los destinos futuros.

Análisis de la entrevistas

Utilizando el método biográfico, se llevaron a cabo 5 entrevistas en la escuela N° 25 de Retiro y 4 en el Jardín de Infantes N° 917 de Pilar a los coordinadores de Juegotecas.

Al preguntar sobre las motivaciones que los llevaron a participar en la capacitación, las repuestas se orientan en tres direcciones:

- 1) La valoración otorgada a la realización de una actividad grupal, haciendo hincapié en los sentimientos de pertenencia que ésta despierta.
- 2) La importancia del desarrollo de un proyecto personal.
- 3) Los interrogantes surgidos respecto de la crianza de sus hijos.

En relación a la pregunta sobre su concepción del juego, anterior y posterior a la capacitación realizada, ocho de los nueve entrevistados contestan que varió positivamente. El juego de los niños -previo a la capacitación- era considerado un pasatiempo infantil que podía convertirse en utilitario cuando constituía un medio para aprender, también podía ser catalogado como una actividad a sancionar o prohibir ya que traía consecuencias indeseables para el adulto (los niños se ensuciaban o se peleaban por ejemplo). El vínculo lúdico adulto-niño, frecuentemente era desvalorizado y evitado por los padres, en

especial cuando el juego era experimentado como una obligación. Los entrevistados dicen:

Caso 1) "El juego en sí, lo que es jugar ahora entiendo que es más saludable, el hecho de compartir juegos y no otra cosa. Es importante para ellos y para mí también. Compartimos más, hay más juego. Antes mi hijo quería jugar y le decía que vaya a jugar con el papá, ahora juego yo".

Caso 2) "Me ayudó a conocer más el tiempo de mis hijos. Los chicos te enseñan cosas, en paciencia, en respetar el tiempo de cada nene yo antes quería todo rápido, que enseguida terminaran y listo. Me ponía nerviosa y los retaba. Lo hacía como mi mamá..."

Este ejemplo remite a la posibilidad de un replanteo de modelos identificatorios. En estas experiencias se descubre la importancia del respeto del tiempo de los hijos. En el juego aparecen los chicos sabiendo y comunicando algo a ser descifrado, descubierto.

Caso 3) "Después de la capacitación cambié, antes no los dejaba jugar porque se iban a ensuciar, en cambio ahora pienso que deben tener su libertad para jugar sanamente".

A partir de la capacitación surge la idea del juego vincular adulto-niños como actividad placentera en sí misma. Se valora el rol del adulto, su disponibilidad afectiva como marco de sostén para que el juego infantil se desarrolle, pero sobre todo para recomponer el vínculo con los hijos.

Caso 4) "En el Jardín hay una variedad de chicos, algunos les das la masa y no hace nada, pero después cambian, los chicos te enseñan cosas. Me ayudó en paciencia, en respetar el tiempo de cada nene. Algunos los tenés que esperar un poquito más o ayudar".

Caso 5) "Jugar para mí era importante. Ahora que sé, lo tomo más en serio".

Caso 6) "Al principio no tenía paciencia. Con el tiempo ellos me obedecen y yo ahora tengo más paciencia. Les enseñé el dominio del juego, que fuera del reglamento no se juega".

Un entrevistado dice haber pasado de concebir el juego sólo como pasatiempo, a pensar el juego como forma de relacionarse con los hijos en modo diferente del grito.

El juego solo resitúa a un niño en una escena de infancia si existe disponibilidad emocional y afectiva de los adultos de su entorno.

Respecto al sentimiento de autovaloración por la pertenencia a un proyecto compartido leemos en las entrevistas:

Caso 7) "Ahora me siento que tengo conocimiento y puedo, los maestros me piden que los acompañe".

"Hay encuentros en el barrio con profesores que dan apoyo escolar, y yo quise ser uno más de ellos. Cuando me dieron el certificado les hice ver que estaba trabajando acá y yo también estaba en actividad".

"Ya no estoy en la posición que estaba antes sino en una posición de dar lo que aprendí".

Caso 8) "La nena está orgullosa, mi mamá va a la juegoteca, cuando fuimos a la Facultad le dijo a todo el mundo que fuimos. Ellos ven que me esfuerzo y lo notan, que hago algo diferente a lo que hacía años anteriores".

Caso 9) "Venir todos los viernes, venir con palabras y tener que hacer esa famosa torre de papel (que me salió un desastre) tener más paciencia con mis hijos. Venir aquí todos los viernes, estar con los chicos, aquí vino por primera vez mi hijo. Es algo especial".

"Cuando nos juntamos en la semana para ver qué les vamos a hacer a los chicos, es gratificante".

Nos encontramos con factores que apuntan a neutralizar el déficit vincular y el sentimiento de desvalorización propio y de su entorno.

En Pilar se acentúa el reconocimiento del estatuto del juego en el niño, pero también el placer personal al propiciarlo. En el juego se enseña y se aprende. Los niños enseñan y los adultos también aprenden. En Retiro se modificó sustancialmente la idea de la importancia del juego. Estas respuestas hacen

hincapié en las transformaciones del vínculo.

CONCLUSIÓN

La puesta en acción de estrategias para el cuidado del niño, a través de la creación de espacios propicios para el desarrollo del juego, es un dispositivo grupal. Este permite:

- 1) La autopercepción de la necesidad de sostén mutuo de los capacitados durante la tarea.
- 2) La expresión de recursos subjetivos potenciales en los padres a partir de la capacitación.
- 3) La creación de una nueva percepción de sí mismo con aspectos valorados.
- 4) La posibilidad de reconstitución de los lazos sociales dañados.
- 5) La opción de tener un proyecto personal.

Las intervenciones en contextos en riesgo social aportan elementos para la constitución de un entramado intersubjetivo en sujetos que padecieron carencias. Los efectos obtenidos en nuestro trabajo de investigación nos plantean nuevos interrogantes dadas las profundas transformaciones sociales actuales y el desafío de profundizarlos y enriquecerlos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, H. (1997) *Avances en psicoterapia psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Bourdieu, P. "Espacio social y génesis de las clases", En Revista Espacios N° 2, Buenos Aires, 1986.
- Castoriadis, C. *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Barcelona, Tusquets, 1983.
- Galli, V. "Formación de recursos humanos para psiquiatría y salud mental Comunitarias: Problemáticas y posibilidades". En Revista de la Sociedad Argentina de Psicoanálisis N° 3, Publicación S.A.P. Buenos Aires, 2000.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2003) *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid, Ediciones Pirámide, 2003.
- Mari, E. "El poder y el Imaginario social" En Revista la Ciudad Futura N° 11, Buenos Aires, 1988.
- Sautu, R. (1999) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Lumiere, 2004.
- Stern, D (1991) *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Winnicott, D. (1969) *Realidad y Juego*, Buenos Aires, Gedisa, 1969
- Winnicott, D. (1984) *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

A COR DA PELE: SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS NAS RELAÇÕES

Pedrosa Andriani, Ana Gabriela; Bustamante Smolka, Ana Luisa
UNICAMP - Brasil

RESUMEN

Este trabalho apresenta os resultados de um estudo realizado com um grupo de oito crianças que cursavam o quarto ano do ensino fundamental em uma escola pública situada na periferia da cidade de São Paulo - Brasil. Tal estudo teve como objetivo o entendimento dos modos como as crianças pensavam, sentiam, agiam e falavam frente/sobre a questão da cor da pele. A partir da composição do grupo, realizamos uma série de encontros e atividades durante um semestre letivo. Todas as atividades foram pensadas e propostas com as crianças e exploraram temas vividos por elas como revistas, músicas, teatro e dança. O material empírico foi organizado a partir das falas do grupo em "núcleos de significação", que funcionaram como "catalizadores" dos seus modos de significar e sentir. Tais núcleos referiram-se a momentos em que as crianças falavam sobre o racismo e a violência, vivência do corpo e (re)produção cultural/social, modos de participação do sujeito e relações de poder. A condução do estudo e a análise do material empírico foram fundamentadas na perspectiva Histórico-cultural do desenvolvimento humano o que possibilitou a interpretação de emoções, concepções, crenças, desejos e sentimentos presentes como vozes sociais e culturais nas falas do grupo.

Palabras clave

Cor da pele Significação Histórico-cultural

ABSTRACT

THE COLOR OF SKIN: SIGNIFYING CONSTITUTED IN THE RELATIONSHIPS

This work presents the results of a study done with a group of eight 4th grade children in an elementary public school of a suburban area of Sao Paulo (Brazil). The objective of that study was to understand how the children lived, felt, acted, thought and talked about the issue of color of skin. From the composition of a children's group, we preceded the realization of a series of meetings and activities throughout an entire semester. The developed activities were proposed and built with the children along the meetings, and explored themes emergent from their daily life as magazines, music, theatre and dance. The material was organized and configured in three main "signifying nucleus"- racism and violence; the body and it cultural (re)production; and the modes of participation of subjects and power relations. These "signifying nucleus" function as "catalyzing" children's meanings and feelings. To conduct the study, we searched for theoretical and methodological support on the historical-cultural perspective of the human development. Emotions, conceptions, beliefs, desires and feelings, could be made explicit as social and cultural voices became visible through our analyses.

Key words

Color of skin Signifying Historical-cultural

O trabalho aqui apresentado traz um recorte do estudo desenvolvido em minha dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação da Unicamp. Tal estudo foi realizado em uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo e teve como objetivo a tentativa de compreender o que um grupo de crianças pertencente a quarta série do ensino fundamental pensava, sentia e agia frente a questão da cor da pele. O ancoramento teórico da pesquisa, que fundamentou tanto os procedimentos de intervenção como as análises das falas das crianças, que serão aqui discutidas, encontram-se referenciados na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano.

O grupo que participou da pesquisa foi constituído por 8 crianças (sendo elas 4 negras, 1 mulata e 3 brancas) e a partir de sua composição, procedeu-se a realização de uma série de encontros, ao longo de um semestre letivo, que tinham como proposta a realização de atividades pensadas e construídas pela pesquisadora e crianças a partir das temáticas que eram vividas e experienciadas. Os passos seguintes da pesquisa sempre foram pensados, e decididos a partir da avaliação dos encontros vividos, ou seja, a partir das necessidades de aberturas de novos pontos de compreensão que foram constituídos nos próprios encontros.

As atividades realizadas, envolveram o trabalho com revistas de moda e de esporte, a confecção de cartazes, um concurso de dança, um desfile e a elaboração de uma peça de teatro. Dentre estas, escolhemos destacar aqui, momentos dos encontros em que o grupo trabalhou com as revistas, em que foram confeccionados cartazes e em que fizemos um desfile de moda. A decisão de colocar em destaque tais encontros, se deve ao fato de acreditarmos estes possibilitarem a explicitação de momentos em que as crianças problematizaram, em suas falas, as significações constituídas sobre a cor da pele, sobre seu corpo e o corpo do outro, sobre lugares e posicionamentos sociais vivenciados.

A primeira atividade a ser apresentada envolveu o trabalho com revistas e teve como objetivo disponibilizar às crianças um material que, como produto cultural, provocasse e possibilitasse a discussão de questões culturais, simbólicas, afetivas, etc. que marcassem a vivência do próprio corpo e ainda que permitissem a avaliação do corpo do outro. Sendo assim, elas foram levadas para que o grupo pudesse explorar e tematizar, de forma que, ao final do encontro, pudéssemos construir cartazes ressaltando os pontos que mais os tivessem chamado a atenção.

Foram oferecidas ao grupo três revistas: *Raça*, *Marie Clair* e *Placar*. Em *Marie Clair* encontramos fotos de modelos predominantemente brancas, desfiles de moda, apresentação de cosméticos. etc.; já a revista *Raça*, além de permitir uma discussão sobre seu próprio nome, continha modelos negros em sua maioria. Em se tratando da revista *Placar*, esta foi escolhida por ter como tema principal o futebol e com isto possibilitar a discussão sobre um momento em que o negro é destacado socialmente.

A confecção de cartazes, por sua vez, teve como objetivo a discussão dos pontos que mais chamaram a atenção do grupo a partir dos temas levantados durante a manipulação das revistas. Ao final deste encontro, a partir do que foi tematizado, as crianças sugeriram fazermos um desfile de moda. Decidimos, então, realizar um desfile na semana seguinte.

Em se tratando do desfile de moda, este foi realizado em uma "passarela" construída em cima de mesas de cimento que havia em um pátio na escola. Sendo assim, cada uma das crianças desfilou em cima das mesas, enquanto as demais assistiam ao desfile, gritavam e batiam palmas. Tínhamos como materiais disponíveis para a caracterização das crianças batons, sombra, gel, elásticos, enfeites coloridos para cabelo, esmaltes e um espelho. Além disso, levamos cds e durante todo o tempo houve música. A pesquisadora havia levado várias tonalidades de batons e esmaltes (claros e escuros, sendo um deles preto - tanto batom como esmalte), gel e enfeites para cabelo. As crianças levaram maquiagem e faixas para cabelo.

Apresentadas as atividades escolhidas a serem postas em foco, a partir de agora ressaltaremos alguns dos momentos dos encontros em que tais atividades foram realizadas, na tentativa de analisarmos a fala das crianças no que diz respeito a vivência da cor da pele - tendo em vista as múltiplas significações constituídas sobre os diferentes aspectos que envolvem o tema (aspectos físicos, psíquicos, sociais e históricos).

Assim, no encontro em que as crianças trabalharam com as revistas, todas elas foram exploradas pelo grupo, e vários comentários foram feitos. Percebemos, no entanto, que a maioria deles foram direcionados à revista "Raça".

Logo no início da atividade, as crianças começaram a observar o material fazendo comentários bastante sutis sobre produtos de beleza ou simplesmente descrevendo o que viam. Com o passar do tempo, entretanto, principalmente as crianças negras começaram a demonstrar incômodos em lidar com as fotos observadas, o que posteriormente foi sendo transformado em movimentos que pareciam estar relacionados a raiva, excitação e angústia, até chegar ao ponto em que o grupo terminou configurando um momento em que parecia ter atingido "um ápice emocional": as modelos negras passaram a ser duramente desqualificadas, as revistas manipuladas com agressividade e as crianças demonstravam estar muito "bravas" com o que viam. Pelo que pudemos perceber, as significações foram sendo produzidas durante o movimento do grupo e iniciadas pelos comentários de algumas crianças, que logo tiveram a adesão das outras. Desta forma, certas posições foram sendo, naquele momento, definidas, até chegar ao ponto em que as crianças negras eram as únicas "vozes" que se mostravam no grupo, enquanto as brancas permaneciam caladas.

A partir das falas do grupo, pudemos perceber que as modelos negras que apareciam nas revistas eram vistas predominantemente sob a ótica da leviandade e promiscuidade, chegando a causar desconforto e incômodo nas crianças que as viam. Em muitos momentos, pareciam constituir sobre a sensualidade destas mesmas modelos significações também relacionadas a tais adjetivações. O grupo demonstrou bastante agressividade com relação ao que via, apresentando muitas críticas relacionadas a sentimentos de negação, repúdio, não aceitação e desqualificação do corpo negro, apresentado como sensual, sexual, erótico na revista Raça.

Isto nos leva a pensar que historicamente foram constituídos discursos que atribuem ao corpo negro características relacionadas à erotização, sensualidade, sexualidade, musicalidade, força, desempenho sexual, etc. mas, pelo que nos foi possível perceber, as crianças negras não experienciavam tais significados sociais e históricos.

Ao contrário, parecem não serem constituídos sentimentos prazerosos sobre seus corpos, e conseqüentemente sobre elas mesmas, mas sim sentimentos relacionados à dor por possuírem características físicas e origem étnicas que são discriminadas socialmente.

Em muitos momentos dos encontros, pudemos notar que as crianças agiam na tentativa de suprimir, repudiar as marcas do corpo que lhes eram discriminadas, violentadas socialmente e, portanto, propiciadoras de dor, e ao fazer isto tentavam também suprimir sua origem histórica e subjetividade negra. Há

indícios de que tal "espaço" de supressão fora, em muitas ocasiões, preenchido com significados ideológicos que apontam para a crença na homogeneização, igualdade social e na valorização do ideal-tipo branco.

Possuir tonalidades de pele mais claras parecia ser experienciado como algo que possibilitaria a libertação de situações de discriminação, ofensa, humilhação e violência a seu corpo.

Quando o desfile foi realizado, todas as crianças demonstraram muito interesse e prazer em sua execução, embora com papéis diferenciados. Desta forma, determinadas crianças eram responsáveis pela realização da maquiagem, outras dos penteados, algumas preferiam arrumar-se sozinhas, e assim sucessivamente.

Percebemos que as crianças negras envolveram-se mais intensamente com as atividades, desde sua preparação até o momento da apresentação. Na ocasião do desfile, experimentaram várias tonalidades de maquiagens, de modo que pareciam estar também se experimentando diante da possibilidade de "se apresentar". Desta forma, foram utilizados batons vermelhos, e depois retirados, rosa-claro que também foi trocado posteriormente por outra tonalidade, sombras coloridas, lápis, etc. De modo que ao final, para a apresentação, todas as crianças negras terminaram usando maquiagens de tonalidades escuras. Ao desfilar e ao dançar, traziam e demonstravam muita sensualidade, erotismo e desenvoltura, assumindo de maneira bastante apropriada as posturas e os modos de desempenhar tais atividades de acordo com os rituais, os *scripts* divulgados pela mídia.

Assim, notamos que, neste encontro, as crianças negras ocuparam um lugar de destaque muito maior que as crianças brancas. Estas, durante o desfile, utilizaram maquiagens em tons claros, não dançaram ou escolheram filmar a atividade, ficando, desta forma, fora da "cena" construída. Quando desfilando, realizaram a atividade rapidamente, demonstrando vergonha em se apresentar. Ao que parecia, as crianças negras se permitiram assumir e experienciar sua sensualidade e erotização, e estes lugares foram vivenciados com muita exuberância. Enquanto isto, as crianças brancas se recolheram, aparentando se sentirem desconfortáveis em ocupar uma posição de destaque.

O desfile de modas foi gravado em vídeo pela pesquisadora e mostrado às crianças no encontro seguinte. Para surpresa da pesquisadora, as crianças permaneceram durante a maior parte do tempo alheias à atividade proposta, agredindo-se física e moralmente e até mesmo pedindo que a transmissão da filmagem fosse interrompida. Tais fatos nunca haviam acontecido antes.

Ao apresentarmos às crianças a filmagem do concurso de dança e do desfile, lançamos a possibilidade de elas se assistirem, não meramente como telespectadoras, mas como "personagens", para poderem se observar e avaliar atuando, dramatizando uma situação. Desta forma, a situação apresentada proporcionava a elas verem-se realizando atividades que haviam sido criticadas e desqualificadas anteriormente. Naquele momento, enxergaram-se apresentando-se da mesma forma que as modelos negras das revistas de moda: com maquiagens escuras, de forma sensual, erotizada, desenvolta. E mais do que isto: enxergaram-se sentindo prazer ao experienciarem-se desta forma. Isso nos leva a pôr em destaque os modos de internalização dos valores, os desejos socialmente construídos, os lugares sociais ocupados pelos sujeitos, os sujeitos que experienciam valores contraditórios.

Ao que parecia, o ver-se, o enxergar-se que leva à reflexividade, tornava-se um espaço de estranhamento, desconforto, sofrimento e contradição para as crianças negras. As significações constituídas sobre si revelam as marcas culturais vivenciadas no corpo e na alma.

Para finalizar, dentre o que nos foi possível perceber, as crianças negras que participaram da pesquisa nos mostraram experienciarem sentimentos e desejos contraditórios a respeito de

sua cor, uma vez que ao mesmo tempo em que sofriam por serem discriminadas (desejando não serem negras, "depilarem-se" para se tornarem brancas, etc.) apresentavam as marcas da discriminação em seus discursos. Estas crianças demonstravam vivenciarem situações por meio das quais se sentiam violentadas, ao mesmo tempo que participavam desse movimento agredindo-se mutuamente. Mas a questão não terminava por aí. Como afirma Costa (*in* Souza, 1983), a ideologia da cor representa somente uma superfície de uma ideologia mais daninha: a ideologia do corpo. Desta forma, os momentos de repúdio à cor convertiam-se em momentos de repúdio ao próprio corpo. O corpo passava então a ser vivenciado e sentido como fonte de descontentamento, desqualificação, menosprezo e perseguição. As características étnicas negras tornavam-se, desta forma, fonte de sofrimento, uma vez que eram discriminadas socialmente e pelas próprias crianças negras. Segundo Auglagner (*in* Souza, 1983p. 6.), "*o futuro identificatório do sujeito depende da possibilidade de inocentar o corpo. Um corpo que não consegue ser absolvido do sofrimento que infringe o sujeito torna-se um corpo perseguidor, odiado, visto como fonte permanente de ameaça de morte e dor*".

A questão do corpo, por sua vez, convertia-se em uma questão da "alma". O não sentir e experienciar prazer com relação ao próprio corpo configurava-se em sofrimento psíquico pelas grandes dificuldades em experienciar positivamente alguns aspectos constitutivos da subjetividade, sendo a cor da pele um destes aspectos. Podemos dizer ainda que se encontrava aí caracterizada uma situação de sofrimento não somente psíquico, mas "ético-político".

Um ponto que ressaltaremos novamente dada sua importância, refere-se aos momentos em que percebemos, que as relações estabelecidas no grupo foram constituindo modos de participação em que as crianças negras destacavam-se e sobressaíam-se de forma mais intensa que as crianças brancas. Ao que parece, este grupo foi constituindo lugares e modos de participação de maneira que foi dada "voz" às crianças negras. Podemos afirmar, então, que a relação dialética constituída entre exclusão/ inclusão social também é social e histórica, podendo, portanto, transformar-se dependendo das condições materiais vivenciadas. Assim, afirmamos que a constituição dos potenciais de ação, participação, prazer e bem-estar social encontra-se relacionada às condições experienciadas e as significações configuradas a partir de tais vivências.

As crianças negras nos mostraram o quanto a vivência da cor da pele constituída pelas e nas tramas sociais (re)produz lugares e posicionamentos sociais é sentida "por dentro", no âmago e é configurada em uma forma de sofrimento que denominamos aqui como "ético político". Ao mesmo tempo, a maneira como as crianças do grupo foram constituindo, durante o processo de pesquisa, suas participações, lugares, falas e significações parece nos convidar a refletir não somente sobre seus significados e sentidos, mas também sobre nossas práticas e intervenções. Somos chamados a pensar, a partir do que estas crianças nos dizem, sobre os posicionamentos e lugares que (re)produzimos na interação com elas e sobre a maneira como (re)produzimos socialmente significações excludentes sem perceber o que acontece quando elas passam a ocorrer internamente.

BIBLIOGRAFIA

- COSTA, J. F. *in* SOUZA, N. S. (1983). *Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*. Rio de Janeiro: Graal.
- REY, F. G. (2003). - *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thompson Learning.
- SOUZA, N. S. (1983). *Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social*. Rio de Janeiro: Graal.

A INSTITUIÇÃO FAMÍLIA: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO CULTURAL DO IMAGINÁRIO/IMAGINAÇÃO

Pedrosa Andriani, Ana Gabriela; Bustamante Smolka, Ana Luisa
UNICAMP - Brasil

RESUMEN

Estudos realizados sobre as relações família-escola apontam para a diversidade de concepções a respeito do relacionamento familiar dos alunos, sendo frequente a referência às famílias de baixa renda como "desestruturadas". A persistência destas falas no cotidiano escolar nos levou a pensar sobre o processo de articulação entre o que é vivido/conhecido e o "imaginado" na relação (re)produzida por ambas as instituições (família e escola). Configurou-se, então, o interesse de tomar o imaginário/imaginação como nosso objeto de estudo, concebendo-o como uma dimensão constitutiva do humano e das práticas sociais. Os modos de dizer e viver a instituição família entra como via possibilitadora de investigação do imaginário/imaginação, e uma escola pública situada na cidade de São Paulo - Brasil, como locus de investigação. Através da apresentação das análises preliminares de momentos em que um grupo de seis adolescentes decide construir uma peça de teatro que tematiza o que vivem/pensam ser "O mundo dos jovens", pretendemos discutir o processo de constituição do imaginário/imaginação, problematizando as imagens e conceitos (re) produzidos nos modos de pensar e falar destes alunos sobre a família. As análises do material empírico encontram-se referenciadas na perspectiva Histórico-cultural do desenvolvimento humano e mais particularmente, nas contribuições de Vygotsky e Castoriadis.

Palabras clave

Imaginário/imaginação Família Escola Histórico-cultural

ABSTRACT

THE FAMILY INSTITUTION: A STUDY ABOUT THE HISTORICAL-CULTURAL CONSTITUTION OF THE IMAGINARY/IMAGINATION

Many studies that focus on the relationships between family and school institutions point to the diversity of conceptions about ways of family organization, being quite common the reference to "unstructured families". Such current comments within the school environment lead us to raise the issue of the possible articulations between what is lived/known and imagined in the relationship (re)produced between the family and the school. To make the study possible, we configure the imaginary/imagination as our object of study understanding it as one constitutive dimension of man and social practices. The ways of talking and thinking about the family becomes the way to investigate the imaginary/imagination and a public school situated in a periphery of São Paulo - Brasil, our locus of investigation. Through the presentation of the preliminary analysis of the moments that a group of six adolescents create a theater play about what they think/feel in relation to the "World of Young People", we intend to discuss the process of constitution of the imaginary/imagination, bringing to the fore images and concepts (re)produced in the forms of thinking and talking about the family. The analysis of the empirical material was anchored in the Historical-cultural perspective of the human development.

Key words

Imaginário/imagination Family School Historical-cultural

Venho desenvolvendo no doutorado uma pesquisa que tem como perspectiva o estudo da maneira como a instituição "família" é pensada/falada/sentida na escola. A proposta é tomar o imaginário/imaginação como objeto de estudo, concebendo-o como uma dimensão constitutiva do humano e das práticas sociais. Atualmente o referido estudo encontra-se na fase de investigação empírica, sendo esta realizada em uma escola pública localizada na cidade de São Paulo.

Num primeiro momento do processo de investigação, realizamos encontros com um grupo de 7 alunos com idades entre 13 e 14 anos que encontram-se na terceira série do ensino fundamental. Tais alunos já haviam participado de minha pesquisa de mestrado realizada anteriormente.

Aconteceram ao todo 7 encontros. Nestes, os adolescentes escolheram montar e apresentar à escola uma peça de teatro intitulada: "O mundo dos jovens". Vale dizer que a proposta do tema bem como o roteiro da peça foram todos pensados pelo próprio grupo. Nestas últimas semanas, estou indo até a escola com o intuito de conversar com os professores destes alunos sobre o que pensam em relação às suas famílias (dos alunos) e também o que pensam sobre a peça desenvolvida pelo grupo e apresentada à escola.

Pretendo fazer aqui um pequeno recorte (dada a fase ainda de construção do material empírico) de momentos em que o grupo foi criando a peça de teatro de modo a relacioná-lo com um dos autores discutidos durante o curso. Como ainda estamos na fase de transcrição dos encontros e realização de trabalho de campo, o que será aqui apresentado mostrará análises ainda superficiais e preliminares do que foi vivido/dito/sentido durante os encontros.

A peça de teatro "O mundo dos jovens" representava o drama vivido por adolescentes usuários de drogas. Assim, a personagem principal (Thamara) iniciava o uso de drogas na escola através do contato com amigos. Ao descobrirem o que estava acontecendo, seu pai e irmã a expulsam de casa e denunciam para a polícia. Neste momento ela pede abrigo aos amigos (usuários e não usuários) mas não é acolhida. Termina sendo presa. Anos após isto, quando liberta, Thamara decide cursar a faculdade de direito e realizar tratamento para dependência de drogas. O tratamento é realizado na clínica de sua irmã. Nesta época, procura a amiga que a iniciou no uso de drogas. A amiga está só, com dificuldades financeiras e as duas têm uma séria discussão. Thamara pede para que a amiga vá buscar atendimento, mas esta se recusa. No final da peça a amiga de Thamara se suicida (última cena).

Ao longo das transcrições dos encontros em que a peça foi sendo pensada, vamos percebendo através das falas do grupo que "O mundo dos jovens" é retratado como tendo uma certa familiaridade com o tema da drogadição. Assim, em determinados momentos, os adolescentes relatavam formas por meio das quais a compra e preparo da droga ocorrem, sendo até mesmo oferecida a possibilidade desta ser trazida no dia da apresentação da peça. Tal tema parece ser de alguma forma vivido/falado/sentido pelo grupo em seu cotidiano. A fala de uma das adolescentes ilustra isto:

"Paula: Professora eu posso trazer as drogas! Eu posso!

Patrícia: Drogas de verdade?

Paula: É! Só para mostrar!"

Um outro ponto que está nos chamando a atenção refere-se a

relação entre a experiência da cor da pele e o posicionamento social ocupado/vivido/sentido. Estes (experiência da cor da pele e o posicionamento social) demonstram estar relacionados na fala do grupo de maneira que os personagens escolhidos para serem ex ou atuais usuários de drogas eram representados pelos adolescentes negros e apareciam como sendo pobres, enquanto que os personagens não usuários foram representados pelos adolescentes brancos do grupo e mostravam-se ocupando um lugar social e econômico privilegiado. Desta forma, fica parecendo (nas falas do grupo) que pela experiência/vivência destes adolescentes é esperado que os negros ocupem um posicionamento social e econômico de pouco destaque em comparação com os brancos além de aos primeiros ser maior a possibilidade de uso de drogas. Cabe aqui uma relação entre o que está sendo apontando e a maneira como Bakhtin (1992) trata as práticas discursivas. Para o autor todo gênero discursivo é constituído e (re)produzido na vida cotidiana e relações sociais. O sujeito fala de um lugar e posicionamento histórico e social: "As pessoas, as >Ao que as falas dos adolescentes indicam, tais lugares e posicionamentos sociais não foram somente representados na peça mas vividos no cotidiano.

Em relação às famílias, estas foram representadas em termos de organização e relacionamento afetivo de formas diferentes para os personagens usuários e não-usuários de drogas. Assim, os jovens usuários de drogas eram representados pelo grupo durante a peça como tendo crescido em um orfanato; crescido nas ruas; tendo sido criado pelo pai somente; tendo os pais morrido de overdose ou tendo sido expulso de casa. Tais representações familiares anunciam a (re)produção de um lugar que demonstra a existência de um modo de organização familiar diferente da família nuclear (valorizada socialmente):

"Paula: Nossa mãe tinha morrido.

P: O que aconteceu com ela?

Luciano e Paula: Overdose!

Luciano: Era uma família de tudo maconheiro!!!"

Já as famílias dos personagens não usuários de drogas foram representadas como tendo um alto poder aquisitivo; os adolescentes foram criados pelo pai e mãe; estudaram em um internato e a mãe de um deles estava muito doente. Além da diferenciação aquisitiva e de organização familiar, fica marcada a diferença de estatuto entre a mãe "estar muito doente" e os pais "morrerem de overdose":

"Thamara: A Laura era "patricinha" (...).

Luciano: e a família dela é rica! Milionários! Uma família de nobres! Uma patricinha vai ser pobre?

Thamara: Não aparecia a mãe dela porque ela era muito doente e como a mãe dela era muito doente ela morava num colégio interno, só ia no final de semana para casa."

Pelo que foi apresentado, buscando uma relação entre as falas dos adolescentes, parece estar sugerida a possibilidade de se interpretar a existência de imagens que, para o grupo, relacionam as famílias de baixo poder aquisitivo como possuindo características étnicas negras, maior possibilidade de uso e ou acesso a drogas, experiência de rejeição ou solidão e criminalidade. Já em relação as famílias de alto poder aquisitivo, estas aparecem como organizadas de forma nuclear, possuindo características étnicas brancas e não possibilidade de uso de drogas. Assim, as condições de vida experienciadas/vividas/sentidas/imaginadas afetam as formas através das quais o grupo decide construir e distribuir os papéis e o roteiro da peça. Estes modos de representar o vivido/sentido/imaginado, são social e historicamente (re)produzidos. Por conta disso, os diálogos entre os personagens da peça mostram que o representado é produto da realidade e práticas sociais experienciadas, de modo que a diferenciação entre o que é peculiar em termos discursivos a cada personagem e as imagens social-

mente construídas torna-se quase impossível. Isto porque as "palavras alheias se reelaboram dialogicamente em 'palavras próprias alheias' com a ajuda de outras 'palavras alheias' (anteriormente ouvidas) e em seguida já em palavras próprias" (Bakhtin, 1992). Neste processo, o sujeito como resultado da reelaboração da palavra em palavra alheia apropriada, se constitui "em outro do outro", em outro de si próprio e em outro das vozes-sujeitos que circulam em seu discurso consciência monologizada" (idem).

Por conta disso, a peça se transforma no lugar da verdade:

"Luciano: Esta peça é muito forte!

Paula: Mas é a verdade, as pessoas precisam saber!"

Durante os encontros os adolescentes foram também mostrando o que pensavam/sentiam em relação aos seus professores. Colocaram a maneira como os professores se relacionavam com eles a partir de sua organização familiar. Ao que parece, sugerem a valorização da organização familiar nuclear pelo corpo escolar:

"Paula: "A professora Rose perguntou se eu moro com a minha mãe eu falei que não e aí ela falou: Tá na cara que vc não mora, né? Falou bem assim. Eu não tinha feito a lição e aí ela falou: Tá na cara que vc não mora! Ela falou assim: - Vc mora com a sua mãe e com seu pai? Ela pensou que eu morava com minha vó e eu falei: Não, com meu pai. E ela falou: Tá na cara que vc não mora com sua mãe! Aí eu acho assim: ela acha que só que porque eu não tô com a minha mãe que eu não presto."

Como foi dito no início do texto, tudo o que foi aqui apresentado refere-se a pontos que começam a nos chamar atenção e necessitam ser aprofundados tanto teórica como metodologicamente. Por conta desta necessidade de aprofundamento, atualmente nos encontramos em campo conversando com os professores sobre o que pensam em relação às famílias dos alunos e pensamos que teoricamente autores como Bakhtin (apresentado nesta disciplina), Castoriadis e Vigotski nos ajudarão a compreender determinadas questões.

BIBLIOGRAFIA

Bakhtin, (1992) *Estética da criação verbal*. SP: Martins Fontes

Goulart, C - "Argumentação e e linguagem: uma perspectiva de análise de interações discursivas em sala de aula com base nos estudos de Bakhtin

ALGUNOS HALLAZGOS EN LOS MODOS DE ENVEJECER EN LA ACTUALIDAD

Petritz, Graciela Mabel; Delucca, Norma Edith; Urtubey, Elisa; Canal, Marina E.; Bravetti, Gabriela Rosana
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Resumen Se presentan resultados de la investigación "Proceso identificatorio y efectos del acceso a nuevos conocimientos a través de actividades compartidas, en envejecentes actuales de La Plata y Gran La Plata" realizado por la cátedra Psicología Evolutiva II (Carrera Psicología) y el Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores de la UNLP. Se muestran las vicisitudes del proceso de revisión identificatoria en los mayores quienes se encuentran en el trabajo de rever, revisar, cuestionar y transformar las representaciones y modelos de envejecimiento recibidos de sus antecesores. Se muestra la apertura a nuevas y creativas formulaciones en sus proyectos identificatorio en relación con sus diferentes posiciones. Hombre/mujer; esposo/esposa; abuelo/abuela; así como de los modos de inclusión en el mundo. Se hace especial referencia a lo enriquecedor para los sujetos de la investigación (entrevistados y entrevistadores) del empleo de las metodologías cualitativas y sus efectos referidos por los mayores y registrados por los investigadores, en el transcurso de las entrevistas en profundidad. Asimismo se presentan los resultados comparativos del entrecruzamiento con otras investigaciones actuales.

Palabras clave

Envejecimiento Identificación Significaciones Sociales

ABSTRACT

SOME CONTRIBUTIONS ABOUT DIFFERENT FORMS OF AGING

This paper presents the results obtained in the research "Identity process and effects of new knowledge approach through share activities, on current ageing people from La Plata and Gran La Plata" achieved by Development Psychology II, Psychology Department (UNLP) and Permanent Education Program for Ageing People (UNLP). It shows the identity revision process's vicisitudes in olders who are in a revision work, reviewing, questioning and transforming aging representations and models received from their ancestors. It exhibits the opening to new and creative formulations in their identity projects with regard to different positions. Man/ woman; husband/ wife; grandfather/grandmother; as the inclusion ways in the today world. The article includes a special reference about the enrichment of the persons who are involved in the research about the qualitative methodologies employ and its mentioned effects by olders and registered by researchers, over the course of the deep interviews. As well, the article presents the comparative results related to others present investigations.

Key words

Ageing Identifying Imaginar Representations

Presentamos los resultados obtenidos en la investigación "Proceso identificatorio y efecto del acceso a nuevos conocimientos a través de actividades compartidas, en envejecentes de La Plata y Gran La Plata" realizada en la cátedra Psicología Evolutiva II y en el Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores- PEPAM (FaHCE, UNLP), acreditada en el Programa de Incentivos a la Investigación (Ministerio educación, ciencia y tecnología de la Nación h 363).

Se buscó profundizar en el conocimiento de los mayores, partiendo de la hipótesis que el acceso a nuevos conocimientos a través de actividades compartidas (grupales) apuntalaría la revisión del proyecto identificatorio (Aulagnier, P 1994) y contribuiría a su transformación ante la fragilización de las significaciones sociales (Castoriadis-1997) respecto del envejecer, hoy.

Metodología: responde a un enfoque eminentemente cualitativo que apunta a brindar una descripción e interpretación de los datos recogidos, centrando el interés en los modos particulares de envejecer, las diferentes modalidades subjetivas, las organizaciones de los vínculos y de sus constelaciones personales en relación con su realidad y las estrategias que implementan ante las problemáticas que atraviesan; viudez, migraciones de los hijos, soledad, autonomía, envejecimiento, enfermedades y proyectos. Tenemos presente que este tipo de investigación presenta una especial complejidad ya que se trata del abordaje al mundo subjetivo en un ámbito no clínico. Esto requirió de la preparación especializada de quienes fueron los entrevistadores.

Tratamiento de los datos: se trabajó con un número limitado de casos, porcentaje representativo de la distribución de alumnos en la población total en el PEPAM (10 mujeres y 2 varones, entre los 56 y 85 años), datos que fueron cotejados y entrecruzados con los obtenidos por la aplicación de encuestas a alumnos universitarios, registros de actividades grupales con envejecentes y encuestas a los alumnos viejos en el momento de inscripción a los cursos del PEPAM. Nos interesó conocer

a) en qué medida persisten los referentes identificatorios previos construidos tempranamente
b) cuáles son las variaciones que reconocen en sus modos de envejecer en relación a la participación con grupos heterogéneo de pares, en particular en el PEPAM, para tener un panorama de estos efectos.

Se trabajó con el criterio de reflejo (no de representatividad) de los modos de envejecer a partir del estudio de un grupo de la sociedad local.

Categorías construidas Imagen de sí o auto percepción; Relación con los otros; Motivaciones e intereses; Obstáculos, pérdidas, conflictos; Estrategias; Proyectos; mirada al futuro; Reconocimiento de su organización actual; Legado.

Análisis e interpretación de los datos: Apuntamos a transmitir y describir en esta síntesis los modos actuales de envejecimiento que se infieren de lo expresado por los entrevistados: En las representaciones sobre lo que han aspirado y desean ser (relación con el ideal) y en lo que describen de su funcionamiento efectivo.

- Satisfacción vital: semejanzas y diferencias
- Reconocimiento de cuáles significaciones imaginarias y simbólicas sobre la vejez en sus diferentes funciones (jubilado/a, abuelo/a, viejo/a) se ven representadas.

Es necesario señalar la diferencia, distancia y / o vacilaciones

entre lo que se enuncia y lo que se infiere, respecto de lo que orienta su funcionamiento: ideales a cumplir y los modos efectivos de funcionamiento de los envejecentes. Aunque cuestionada, aún persiste la imagen de envejecimiento como declinación, fundamentalmente la idea de pasividad, ligada al ideal de viejo retirado de la vida, del deseo, más allá de las necesidades de lo humano y se sorprenden hablando de sí desde la perspectiva del descubrir puedo, quiero, necesito y no quiero ser como "mi mamá o mi abuela", referentes del envejecimiento, no quiero quedarme como y en esos tiempos. Expresan simultáneamente sorpresa, temor e inseguridad por estar desviándose del modelo recibido, desde allí dirigen su mirada interrogante al otro con la demanda constante de evaluación acerca de cada uno de los pasos dados y de los movimientos a realizar. En su funcionamiento efectivo; aspiran y trabajan para ser sujetos activos, deseantes, participantes, útiles. El 100% expresa el temor "fantasma de la decrepitud, la enfermedad y la pérdida de autonomía"; por lo que inferimos la persistencia del modelo previo incidiendo desde la negatividad: "busco ser (activo, independiente, amplio) para no parecerme a...(antecesores)". En todos, tanto varones como mujeres, es meta central de su existencia evitar el deterioro y pérdida de la autovalidez.

Semejanzas: Las personas entrevistadas viven solas (8) o con su pareja (4); siendo fundamental la condición de autonomía y autoabastecimiento. Desde el momento en que se reconocieron envejeciendo buscaron encontrar actividades, entretenimientos y espacios de encuentro con otros con quienes interactuar, acompañarse; búsqueda intencionada para no quedar relegados en el medio familiar. El par es un semejante asistente; que ayuda e impide quedarse.

Refieren la relación con los nietos como una construcción novedosa, en la que logran establecer muy buen intercambio, en particular con los adolescentes con quienes se produce un intercambio creativo en el que ponen en juego los aspectos más actualizados de sí. Con los niños pequeños la relación transcurre por la afectividad y el juego, demanda a veces exigente, para la que no se encuentran tan motivados "no estoy para madre, soy abuela" (M 71 (Petritz G. y otros 2005)). Las **encuestas** coinciden en señalar diferentes motivos: viudez; migración de los hijos; enfermedad; jubilación; muerte del último de los padres; enlentecimiento corporal y psíquico, como situaciones que los pusieron cara a cara con el paso del tiempo. Pasado el momento de crisis (depresión, abulia, confusión o retraimiento) fue posible la implementación de estrategias para encarar en nuevo tiempo discriminado y de enriquecimiento. Todos refieren a su falta de preparación para hacer frente a los cambios de la realidad; aunque coinciden en la necesidad y motivación para actualizarse. Las encuestas corroboran en un 100% que si bien esta situación se anticipa desde la exigencia y el temor a no estar a la altura de los requerimientos, crece el sentimiento de autovaloración al descubrir que sus posibilidades superan lo temido generando un sentimiento de auto afirmación y placer que se incrementa en el diálogo e intercambio con otros participantes (docentes, compañeros, tarea).

Expresan recibir un reconocimiento positivo por parte de los otros frente a sus cambios, valorando el estímulo que hijos y amigos le otorgan; aún cuando en ellos persiste el temor a despertar la crítica o el rechazo de los otros. La conciencia crítica regula su posicionamiento referido a la confrontación de modelos el previo (de sus padres y abuelos) y el actual del que se sienten artífices. En este sentido resaltan el efecto positivo, enriquecedor y movilizador que encuentran en su participación en el PEPAM.

En relación al futuro refieren que su proyecto es llegar bien al final. Remarcan la validez de la estrategia de la actividad, establecer lazos, ser conciente de su cuidado, como generadores de bienestar. Desde este lugar desean dejar como legado para las generaciones venideras el reconocimiento de una longevidad plena "que me recuerden así, haciendo cosas, resol-

viendo mi vida".

Diferencias: Expresan preocupaciones en relación a su imagen, referente a la estética (en mujeres más jóvenes) "es difícil verse diferente una por dentro se siente bien, pero me miro al espejo y me doy cuenta" (N., 67 años). En las mujeres más grandes el cuerpo se hace presente desde las disfunciones cardíacas, hipertensión, trastornos digestivos, dolores articulares y circulatorios. Los hombres señalan su preocupación por los olvidos y refieren su envejecimiento como pérdida de la actividad y especialmente de la productividad a partir de la jubilación, "cuando me jubilé, eso me mató".

AUTO PERCEPCIÓN-IMAGEN DE SÍ

Los varones han centrado su interés en lo laboral, mientras las mujeres en el ámbito de lo doméstico; en cuanto a la relación con sus hijos, los primeros reconocen que la dejaron a cargo de las madres; mientras que con nietos se encuentran participando activamente, compartiendo juegos, salidas, acompañándolos. Las mujeres, por su parte, se reconocen muy ligadas al cuidado del esposo y la familia en tiempos de crianza de sus hijos, revirtiendo dicha situación a partir de que estos se hicieron adultos, reconocen que hoy ponen más distancia, con esfuerzo defienden sus tiempos y espacios "aprender a desprenderse de los hijos cuesta"... No obstante y permitiéndose revisar críticamente el proyecto alrededor de la familia, lo significativo les ha permitido poner en juego posibilidades cedidas en el reparto de funciones en la familia. La relación con lo familiar es estructurante, por ello, produce sentimientos ambivalentes, en tanto es altamente valorada a la par que la responsabilizan por muchas de sus inhibiciones y frustraciones. Surge la confrontación manifiesta entre el modelo de envejecimiento recibido y los modos que ellos perciben su vejez en diferentes facetas, **imagen de sí, modos de relación**, entre pares y en lo intergeneracional. Nuevos códigos, otras figuras, nuevos protagonistas, que los desafían a implementar nuevas estrategias, siendo la novedad que **ante la falta de referentes identificatorios previos válidos, este lugar lo ocupan e inversamente se ofrece, como semejante, el otro par, cumpliendo dicha función** Este intercambio, significativamente valorado, reafirma la valoración de sí, ya que "los otros" lo ven de distinta manera y descubren características poco conocidas de sí, "me llaman por mi nombre" o haciendo referencia al PEPAM, "aquí no interesan los apellidos" (en expresa referencia a la filiación). En consecuencia, allí encuentran tanto la posibilidad de conjugar sus **motivaciones, e intereses**, (a veces explícitamente, otras en forma insospechada) como la posibilidad de propiciar sus transformaciones: (actualizarse; emplear provechosamente el tiempo libre; intercambio y participación; superar una crisis "resocializarse").

Obstáculos, pérdidas y conflictos: Como anunciamos, para los hombres el temor y el obstáculo es la pasividad de la por falta de ofertas desde lo social, pero en realidad el obstáculo es el modelo instituido acerca de lo que consideran activo, productivo. Las mujeres refieren los ligados a la declinación, cambios corporales y los referidos a resolver las situaciones provenientes de su lugar en la organización familiar. Hacen referencia a la mirada censora de lo social en relación al juego de la sexualidad en las personas mayores. En cuanto a la posibilidad de establecer nuevos vínculos afectivos, las mujeres no expresan resistencia pero manifiestan "por ahora" no preocuparles porque están disfrutando de la libertad y del día a día. Frente a la soledad encuentran estrategias, salidas con amigos, actividades, cursos, entretenimiento, familia, etc. Para los varones la situación es diferente, pero los encuentra intentando imitar algunas actitudes que perciben en las compañeras.

INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

Iniciado el análisis de los datos, se desprenden tres nuevas categorías que responden a nuestra interrogación inicial.

- A) Construcciones reactivas al modelo de envejecimiento instituido
- B) Construcciones que denotan una construcción novedosa
- C) Construcciones en las que coexisten ambivalentemente el modelo anterior con el nuevo.

CONCLUSIONES

- La conciencia de su envejecimiento y la necesidad de construirlo de manera saludable, constituye el eje por el cual transitan los sujetos entrevistados así como también se esboza en los encuestados.
- La destitución del modelo anterior produce incertidumbre y dudas acerca de su acierto y de los efectos en los otros, al tener una nueva imagen del envejecente ante la sociedad, los hijos, nietos y bisnietos, con los cuales a su vez se establecen nuevos modos de relación.
- La participación, el intercambio, la actualización, la inclusión en redes, son los soportes en los que se apuntalan en el proceso de envejecer. En este punto coincidimos con los resultados presentados por otras investigaciones en el tema. (Golpe-Arias, 2005)
- Se descubren potencialidades y se admite la posibilidad de iniciar nuevos recorridos tendientes a construir estrategias para el logro de un envejecimiento saludable y satisfactorio.
- Reconocen los propios cambios en sentido positivo, con buena satisfacción vital, lo que eleva la autoestima y permite autoafirmarse para hacer frente a obstáculos que se les presentan. Coincidimos con Yuni, J. y Urbano, C. (2005) en cuanto a que "la motivación educativa- sería el medio para la recreación y renovación del sujeto- también se relacionaría con el fin de alcanzar el Ideal del Yo, sosteniendo así el proceso identitario".
- Generan estrategias que combinan valores del modelo de origen con modalidades de la realidad actual, con una postura crítica tanto para unos y otros. Valoran y sostienen la comunicación entre los sujetos, la posibilidad de cuestionamiento a la autoridad, como novedades creativas de estos tiempos, así como rescatan el valor del esfuerzo, el respeto y la solidaridad entre sujetos.
- Seleccionan su pertenencia al PEPAM como soporte de su transformación, encontrando no sólo apoyo para sí, sino beneficiándose por la posibilidad de intercambio al poder recibir y dar apoyo a otros, sentir que "eres alguien para alguien y que lo que aprendiste en la vida le puede servir a otro" (N 77 años)

De lo antedicho podemos concluir que los envejecentes actuales construyen su modo de envejecer en base a la revisión y cuestionamiento de sus referentes identificatorios previos y generan estrategias que permiten transitar y superar los obstáculos que plantea la declinación física, con alto nivel de satisfacción vital. Hemos elegido el carácter descriptivo referencial, con las expresiones particulares de los entrevistados, que nos permite conservar el tono y los matices diferenciales para no caer en generalizaciones reductoras en un momento de plena transformación, en el que coexisten la diversidad, la coincidencia, la discrepancia, la ambivalencia y hasta la contradicción, en los modos en que los sujetos envejecen y significan su envejecimiento.

Las historias de vida contadas por los adultos ofrecen además de su valor metodológico, la oportunidad de que el mismo sujeto descubra su propio sentido del devenir. Propiciando el encuentro intersubjetivo del entrevistado y el investigador la posibilidad de que resignifiquen su historia y puedan proyectarla a futuro.

Aulagnier P.: (1975) La violencia de la interpretación Buenos Aires, Amorrortu Ed.

------(1994) Un interprete en busca de sentido. España .Siglo XXI

------(1984) Los destinos del placer . España. Argot (82° edición)

Castoriadis, C: (1997) El avance de la insignificancia. Argentina EUDEBA

Golpe, L y Arias J: (2005) Sistemas formales e informales de apoyo social para adultos mayores Argentina Ed.Suarez

Kornblit A.L. :(2004) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Argentina. Biblos

López-Barajas Zayas, E.: (1996) *Las historias de vida. Fundamentos y metodología* en Las historias de vida y la investigación biográfica. Madrid. UNED

Petritz G (comp) (2003) Nuevas dimensiones del envejecer Teorizaciones desde la práctica-FaHCE-UNLP

Petritz G. y otros: (2005) *Efectos de la participación en la subjetividad de los mayores y presentaciones actuales en el ejercicio de la abuelidad* en Publicación en actas del 2° Congreso Marplatense de Psicología Argentina Mar del Plata ISBN-987-544-163-5 (publicación digital)

Yuni J, Urbano C: (2005): Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones. Argentina. Córdoba Ed. Brujas.

BIBLIOGRAFÍA

Arfuch L: (2002) El espacio biográfico Dilemas de la subjetividad contemporánea. Mejico FCE

COMPARACIÓN DEL NIVEL DE EVOLUCIÓN DEL YO DE ADOLESCENTES CLÍNICOS TEMPRANOS Y MEDIOS Y EL NIVEL DE EVOLUCIÓN DEL YO DE SUS PROGENITORES

Piccini Vega, Marta; Gimenez, Ana Clara; Sanchez, Magali Luz; Capano, Roxana; Pinto, Milagros; Colugio, Alicia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo constituye la segunda etapa de una investigación mayor que plantea qué relación existe entre las lógicas del yo en la adolescencia y la interacción paterna-materna-adolescente. Se comparan los puntajes obtenidos en una población clínica de Adolescentes Tempranos y Medios con los puntajes obtenidos por sus progenitores en el Test de Completamiento de Frases de Jane Loevinger (Loevinger & Hy, 1998), que evalúa las lógicas del yo a partir de 36 frases incompletas. Objetivos: 1) Formar una muestra clínica de ambos sexos de adolescentes tempranos (12-14 años) y adolescentes medios (15-18 años). 2) Formar una muestra de los padres de dichos adolescentes. 3) Obtener el nivel de significación. 4) Obtener los porcentajes y las medias en las cuatro poblaciones. 5) Comparar los resultados por sexo y fase de la adolescencia en las muestras. Metodología: N=72 adolescentes (12-18 años) y N=72 padres de dichos adolescentes. Esta se dividió en 50 adolescentes tempranos (20 mujeres, 30 varones) y 22 medios (10 mujeres, 12 varones), pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo.

Palabras clave

Desarrollo Yo Adolescencia Loevinger

ABSTRACT

COMPARISON OF THE DEVELOPMENT OF THE EGO OF THE ADOLESCENT WITH PSYCOPATHOLOGY AND THE AVERAGE ADOLESCENT AND LEVEL OF DEVELOPMENT OF THEIR PARENTS EGO

This work is the second part of a bigger research which shows the relationship between the ego logic in adolescence and the interaction between parents-adolescents. The results obtained in a study of a clinical population of early and mid adolescents, using The Sentence Completion Test to measure The Ego Development (Loevinger & Hy, 1998), which assesses the ego's logics evolution according 36 items. Objectives: 1) To form a clinical sample of both sexes of early adolescents (from 12 to 14) and mid adolescents (from 15 to 18). 2) To form a clinical sample of the adolescents' parents. 3) To obtain the significance level. 4) To obtain the percentages and the means in each for the 4 populations. 5) To compare the results in each sex and level of the adolescence in each sample. Methodology: N= 72 adolescents (from 12 to 18) and N=72 adolescents' parents. 50 adolescents of the sample were early (20 women, 30 men) and 22 were mid (10 women, 12 men). They are from lower classe

Key words

Development Ego Adolescence Loevinger

Estado de avance del Proyecto de Investigación: Transformaciones lógicas del yo en la adolescencia e interacción paterno/materna -adolescente. PROIMPSI Resolución del CD N° 1426. Antecedentes En el año 2003, se mostró la introducción en nuestro medio del test de completamiento de frases de Jane Loevinger para la medición del desarrollo de las lógicas del yo. Se compararon poblaciones de adolescentes tempranos, medios y tardíos, con una muestra similar chilena obteniendo una media argentina más alta que la chilena en todos los casos. En el año 2004 se compararon los resultados obtenidos en una población clínica y no-clínica de adolescentes tempranos. Las mujeres arrojaron un nivel de evolución yoico superior en cada una de las poblaciones estudiadas. La población no clínica obtuvo medias superiores a la clínica tanto en mujeres como en varones.

OBJETIVOS

- 1) Formar una muestra clínica de ambos sexos de adolescentes tempranos (12-14 años) y adolescentes medios (15-18 años).
- 2) Formar una muestra de los padres de dichos adolescentes.
- 3) Obtener la significación.
- 4) Obtener los porcentajes y las medias en cada una de las cuatro poblaciones.
- 5) Comparar los resultados por sexo y fase de la adolescencia en cada una de las muestras obtenidas.

MATERIAL Y MÉTODO

Muestra: La muestra se formó con 72 adolescentes de 12 a 18 años (N=72) y por sus progenitores (N=72). Esta se dividió en 50 adolescentes tempranos (20 mujeres y 30 varones) y 22 medios (10 mujeres y 12 varones), pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo caracterizado por la desocupación y un alto déficit nutricional que atraviesa varias generaciones. Estos adolescentes proceden del Programa de Psicología Clínica para el Adolescente, Facultad de Psicología, UBA, sede regional Sur, y del Servicio de Adolescencia del Hospital Interzonal Evita, ex Aráoz Alfaro, Lanús, y concurren a la evaluación derivados por escuelas y juzgados de menores.

Instrumento: Para el presente estudio se administró el Test de Completamiento de Frases (Loevinger y Hy, 1998) que evalúa las lógicas utilizadas por el yo a partir de 36 frases incompletas. Se administró la forma masculina y femenina y las respuestas se codificaron de acuerdo al Manual de Loevinger y Hy (1998).

MARCO CONCEPTUAL

El punto de vista de Jane Loevinger, sobre la evolución del yo, define a una estructura construida por un tronco de sentidos o marcos de referencias basados en experiencias que le permiten al sujeto comprenderse a sí mismo y explicarse el mundo proyectando esta trama de sentidos, sobre los sucesos y las experiencias vitales transitadas a lo largo de la vida. De este modo, se organizan esquemas lógicos cognitivos que se disponen en un orden jerárquico en el que cada estadio abarca a los anteriores, complejizándose y diferenciándose de los precedentes. El modelo de Loevinger formula nueve etapas que

se definen independientemente de la edad cronológica. Cada etapa abarca cuatro categorías o aspectos del desarrollo: control de los impulsos y desarrollo del carácter, modalidad de vínculo interpersonal, conflictos conscientes y estilo cognitivo. A los fines del presente trabajo y de acuerdo con los resultados obtenidos en nuestra muestra, nos centraremos en la descripción de 3 etapas: E4 -Conformista, E5 -Autorreconocimiento y E6 -Autorreflexiva.

E4 Conformista: En esta etapa las respuestas a las frases incompletas son convencionales y sobrevaloran lo que es correcto y la aceptación social. Las normas se han internalizado y la transgresión a las mismas genera sentimientos de vergüenza y humillación. Los conflictos conscientes giran sobre la apariencia, el estatus y la reputación.

E5 Autorreconocimiento: En este nivel las normas ya pueden ser valoradas por su sentido y su finalidad más que por su utilidad práctica. Las respuestas muestran mayor flexibilidad ya que los pensamientos conscientes se centran en los ideales y logros en función del mundo interno. Se puede advertir una mayor diferenciación entre "lo que yo soy" y "qué debo ser", y esta discriminación permite un examen del yo. Hay mayor conciencia respecto de sí, pudiendo realizar las primeras autocríticas y expresar disconformidad en situaciones sociales displacenteras. En las relaciones interpersonales cobra relevancia el componente afectivo.

E6 Autorreflexiva: En esta etapa surge la capacidad de auto-crítica con respecto a las reglas ya que los motivos y las consecuencias de las conductas son más importantes que las normas en sí. Muestran un fuerte sentido de responsabilidad.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Las medias totales de los adolescentes es 3,87, de las cuales 3,94 es la media femenina y 3,80 es la masculina; este registro los ubica a cada uno de los sexos en la Etapa 4 Conformista de la evolución del yo. Al comparar las medias totales por fase de la adolescencia nos encontramos que la media de los adolescentes medios es 4 y la de los tempranos es 3,80. Centrando la comparación en la media de las mujeres hallamos que las adolescentes tempranas tienen una media de 3,87 y las adolescentes medias de 4,07; de la misma forma, los adolescentes varones tempranos registraron una media de 3,75 y los adolescentes varones medios 3,93. En todos los casos, la media de las adolescentes mujeres, es superior a la de los adolescentes varones de la misma fase (lo que concuerda con los estudios previos). Los resultados de las medias totales de las madres, según el sexo de los adolescentes, fueron los siguientes: las medias de las madres de los adolescentes en su totalidad fue de 4,24; desglosándose este resultado en 4,24 para las madres de las mujeres y 4,28 para las madres de los varones. Las medias de las madres de adolescentes tempranos arrojó un resultado de 4,18, mientras que las madres de adolescentes medios registraron una media de 4,30. Las medias de las madres de las mujeres tempranas dio como resultado 4,14, y en el caso de las madres de las mujeres la fase media 4,28. De la misma manera, las medias de las madres de adolescentes varones tempranos fue en 4,23 y la de las madres de adolescentes varones medios fue de 4,33. El 78% de los adolescentes de la muestra se agrupó en la Etapa 4 - Conformista de la evolución del Yo. De esta manera el 11% pudo ubicarse en la Etapa 5 de Autorreconocimiento y el resto lo hizo en las dos inmediatas anteriores (E 3 y E 2). Si comparamos por sexo observamos una pequeña diferencia en favor de las mujeres ya que este grupo alcanzó porcentajes más altos en las etapas superiores e igual o 0 en las inferiores: un 80% de las mujeres se ubicó en la E4 -Conformista-, un 13% lo hizo en la E5 -Autorreconocimiento-, mientras que un 7% se ubicó en la E3 -Autoprotectora. Con respecto a los varones encontramos que un 76% se ubicó en la E4 -Conformista-, un 10% en la E5 -Autorreconocimiento-, y el resto lo hizo por mitades en las etapas inferiores: un 7% se ubicó en la E3 -Autoprotec-

tora - y el otro 7% alcanzó la E2 -Impulsiva-. Si distribuimos la muestra por fases de la adolescencia hallamos que tanto los adolescentes tempranos (76%) como los medios (82%) se ubicaron en la E4 -Conformista- de la evolución del Yo; mientras que lo esperable para los adolescentes medios es que se ubiquen en las dos etapas siguientes a ésta: solo 9% lo hizo en la E5 -Autorreconocimiento- y de los tempranos solo un 12% se ubicó en este estadio. Respecto del grupo femenino de la muestra advertimos que todas las adolescentes medias han alcanzado solo la E4 -Conformista-; mientras que las tempranas no solo se han ubicado, en un 70% en esta etapa sino que un 20% de ellas la han superado (esta diferencia es significativa al 99%). Esta tendencia se mantiene en el grupo de los varones de la muestra ya que la E4 -Conformista- vuelve a ser la que acapara la mayor cantidad de casos en ambas fases de la adolescencia (un 80% en los tempranos y un 67% en los medios). No obstante se observa una fuga de casos de adolescentes medios (16%) que logra dispararse hacia la E5 -Autorreconocimiento-; paradójicamente, en esta misma franja etárea, se registraron los casos más bajos de etapa de evolución del Yo alcanzada ya que un 8% solo llegó a la E2 -Impulsiva-. Las madres de los adolescentes estudiados en la muestra no han escapado a la tendencia registrada por sus hijos tanto para los adolescentes tempranos como para los medios; en ambos casos, la mayoría de las madres, solo han alcanzado la E4 de evolución del Yo -Conformista-, esto es el 78% de las madres de adolescentes tempranos y el 73% de las madres de adolescentes medios. Un 16% de las madres de los tempranos y un 23% de los medios han alcanzado la E5 -Autorreconocimiento-. El resto de las madres se ubicó en la E3 -Autoprotectora-. De esta manera, los porcentajes reúnen absoluta concordancia con los datos obtenidos en los protocolos de sus descendientes. La comparación de las madres de adolescentes mujeres y varones por fases de la adolescencia permite cotejar los datos obtenidos por los hijos donde la tendencia se vuelve a repetir: la E4 -Conformista- es en donde se ubican la mayor cantidad de casos. En las madres de las adolescentes mujeres se observa una leve tendencia sobre etapas más complejas de evolución del Yo, tal cual sucede con sus hijas. En las madres de los adolescentes varones observamos la misma paradoja que se daba con sus hijos: un éxodo de casos, un 33% de las madres de los medios, que se derivan en una etapa superior (E5); no obstante la dispersión en etapas inferiores se repite también en este caso siendo que un 7% de las madres de los tempranos solo alcanzó la E2 -Impulsiva- (esta diferencia es significativa al 99%).

CONCLUSIONES

Según J. Loevinger, el agrupamiento en la E4 implica respuestas convencionales que sobrevaloran la aceptación social. Las normas ya se han internalizado y esta complejización psíquica produce un efecto: la discriminación entre "lo que yo soy" y "lo que debo ser". Sin embargo, al tomar en cuenta el motivo de consulta de estos adolescentes hallamos que las manifestaciones que presentan suponen un desenfreno pulsional: violencia individual y /o familiar, abusos sexuales, adicción a las drogas, transgresión a las normas sociales. Esta falla en el control pulsional tiene su fundamento en la escasa ligadura entre Eros y Tánatos. Entonces se puede conjeturar que las respuestas convencionales, en esta muestra, corresponden a una fachada sobreadaptada, quizás promovida por el contexto de la evaluación: pacientes derivados por escuelas y/o juzgados de menores. En este sentido, podemos deducir que la internalización de reglas y normas aún depende de los padres: correspondiendo al concepto que Freud formula en "Tótem y tabú" sobre la "conciencia tabú", precursor del sentimiento de culpa que conlleva a la formación del Superyo. Esta falla en la internalización de las normas es la causa de la intensa dependencia de un objeto externo y perceptible que regula la conducta normativa. El escaso agrupamiento en las E5 y E6, los

cuales son esperables para la adolescencia media, implica que los problemas esenciales de los trabajos psíquicos de la adolescencia, entre ellos el proceso de duelo por la desidealización de los padres para que surja la pregunta por la propia subjetividad (quién soy, qué deseo), encuentra obstáculos para un normal desarrollo. Muchas respuestas indican un procesamiento del duelo por el cuerpo infantil; en una población donde las necesidades básicas de alimentación, salud o educación no están satisfechas. El cuerpo aparece ligado a un valor de producción que otorga la posibilidad de trabajar y cubrir esas necesidades primarias. Quedará para próximas exposiciones una comparación cualitativa de los niveles de evolución de las lógicas del yo entre padres e hijos. Este dato aportaría información relevante para un desarrollo teórico que permita establecer las modalidades de las identificaciones constituídas en estos casos.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, A. (1911): *Psicología del Individuo*. Buenos Aires, Paidós
- Erikson, E. (1950): *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós.
- Erikson, E. (1982): *El ciclo vital completado*. Buenos Aires, Paidós.
- Freud, S. (1895): *Proyecto de una Psicología para neurólogos*, en *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu (AE), 24 Vol.1978 -1985. AE Vol. 1
- Freud, S. (1896): *Nuevas profundizaciones sobre las neuropsicosis de defensa*. Buenos Aires, AE. Vol. 1.
- Freud, S. (1896): *Manuscrito K*, Buenos Aires, AE. Vol. 1.
- Freud S. (1913-14): *Tótem y tabú*, Buenos Aires, AE. Vol.13.
- Freud, S. (1920): *Psicología de las masas y análisis del yo*, Buenos Aires, AE. Vol.18.
- Freud, S. (1923): *El yo y el ello*, Buenos Aires, Vol.19.
- Freud, S. (1926): *Inhibición, síntoma y angustia*, Buenos Aires, AE Vol.20.
- Freud, S. (1933): *La descomposición de la personalidad psíquica*, Buenos Aires, AE. Vol.22.
- Freud, S. (1937): *Análisis terminable e interminable*, Buenos Aires, AE. Vol.23.
- Freud, S. (1938): *La escisión del yo en el proceso de defensa*, Buenos Aires, AE. Vol. 23.
- Freud, S. (1939): *Moisés y la religión monoteísta*, Buenos Aires, AE. Vol.23
- Kohlberg, L. (1971): *De lo que es a lo que debe ser*, Buenos Aires, Almagesto.
- Lieberman, D. (1962): *La comunicación en terapéutica psicoanalítica*, Buenos Aires, Eudeba.
- Lieberman, D. (1974): *Psicoanálisis y semiótica*. Buenos Aires. Paidós.
- Loevinger, Jane (1998): *Technical foundations for measuring ego development: the Washington University Sentence Completion Test*. Edited by Jane Loevinger.
- Piaget, J. (1932): *Seis estudios de psicología*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Piccini, M. Fenochietti, S. Capano, R. Colugio A. Pinto, M (2004): *Comparación cuantitativa de la evolución de las lógicas del yo en adolescentes tempranos por medio del Test de Completamiento de Frases de J. Loevinger*. Trabajo presentado a las XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA. *Psicología, sociedad y cultura*. Publicado en las Memorias de las XI Jornadas de Investigación.
- Quiroga, S., Piccini, M., Florenzano, R. (2002a): *An Argentine adaptation the Jane Loevinger's Test for measuring ego development*. Trabajo presentado al Congreso Internacional Society for Psychotherapy Research. SPR. Junio/2002 Santa Bárbara, California, EE. UU.
- Quiroga, S., Piccini, M., Florenzano, R. (2002b): *Una adaptación argentina del Test de Completamiento de frases de Jane Loevinger para la medición de la evolución del desarrollo del yo*. Trabajo presentado al Congreso Sudamericano de Investigación Empírica en Psicoterapias: Puentes y Miradas. SPR. Agosto/2002. Viña del mar. Chile.
- Quiroga, S., Piccini, M., Florenzano, R. (2003): *Una adaptación argentina del Test de completamiento de frases para la medición del desarrollo del yo de Jane Loevinger*. Trabajo presentado a las X Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA. *Salud, educación, justicia y trabajo. Aportes de la Investigación en Psicología*. Publicado en las Memorias de las X Jornadas de Investigación.
- Sullivan, H. (1946): *La teoría interpersonal de la psiquiatría*. Buenos Aires, Psiqué.

SOCIALIZACIÓN, POBREZA Y CONTEXTO: ¿CÓMO CONSTRUYEN LOS NIÑOS SUS IDENTIDADES SOCIALES?

Pizzo, María Elisa; Slobinsky, Lía; Panzera, María Gabriela; Gergolet, Analía; Logarzo, Mariana
PROINPSI. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En este trabajo se presentan parte de los resultados de una investigación en curso sobre Subjetividad y procesos sociales: prejuicio en la niñez. El enfoque parte de concebir la percepción del mundo social y la estructuración subjetiva como construcciones simultáneas. Se trabaja con una técnica diseñada ad-hoc, compuesta por fotos de niños de distinto nivel socioeconómico, género y color de piel. Se administra a niños de 10 a 12 años de edad: 30 de nivel socioeconómico medio-alto y 30 de nivel socioeconómico bajo. Se exponen parte de los resultados obtenidos con grupo de nivel socioeconómico bajo: descripción de sus pares, categorización, y atribución de conductas. Se discuten aspectos de las concepciones sobre la construcción del conocimiento social en la niñez y del concepto de representación social para comprender la construcción de la identidad social en la niñez.

Palabras clave

Niñez Socialización Pobreza Contexto

ABSTRACT

SOCIALIZATION, POVERTY AND CONTEXT: HOW DO CHILDREN CONSTRUCT THEIR SOCIAL IDENTITIES?

In this paper some outcomes of an ongoing research project on subjectivity and social processes: prejudice in childhood, are presented. The approach understands the social world perception and the subjective structuration as simultaneous constructions. The investigation is carried out with a procedure designed ad-hoc, integrated by photos of children belonging to different social status, gender and skin color. It is administrated to children aged 10 to 12 years old: 30 from medium-high socio economical status and 30 from low socio economical status. Certain outcomes, obtained from the analysis of the low socio economical status are characterized: description made by peers, categorization, and behaviour assignation. Aspects within conceptions of social knowledge in childhood and the concept of social representation are discussed in order to understand the construction of social identity in childhood.

Key words

Childhood Socialization Poverty Context

1. INTRODUCCIÓN

En el desarrollo histórico del estudio del prejuicio, el interés por la niñez se basó en posiciones que buscaban las raíces del prejuicio adulto en las experiencias de socialización de la infancia. Desde el enfoque de la Psicología social, al revisar el tema, Brown señala que esta corriente, a pesar de buscar el origen del fenómeno en la infancia, en realidad generó pocas investigaciones con niños, la mayor parte del trabajo en esta tradición estudió adultos, y se apoyó en informes retrospectivos. (Brown, R.; 1985)

La explicación del prejuicio en los niños postulada por las denominadas teorías del aprendizaje del desarrollo infantil se centran en las experiencias de socialización con los padres. Si bien es indiscutible la influencia de los padres y otros agentes sociales en el desarrollo del prejuicio en la infancia, dicha influencia no es suficiente para dar cuenta del fenómeno. Brown (1985) señala diversos resultados que muestran que los efectos de la socialización, si bien son innegables, son insuficientes para explicar el prejuicio en los niños, ya que estos efectos no siguen una relación causal unidireccional. Los cuestionamientos a la explicación del desarrollo del prejuicio en la infancia señalan la necesidad de plantear el problema desde una perspectiva que incluya y exceda la socialización por los padres.

En trabajos previos abordamos la discusión del concepto de prejuicio y las estrategias metodológicas y la necesidad de plantear una relación de no exterioridad entre individuo y sociedad al abordarlo. (Pizzo, M. y otros; 2005; Pizzo, M. 2006) Desde nuestra perspectiva, en la niñez, la percepción del mundo social y la estructuración subjetiva son construcciones simultáneas; consideramos que la percepción del mundo social es producto de un trabajo personal del niño y, a la vez, el proceso de estructuración subjetiva es atravesado por valores, ideales y construcciones imaginarias que el espacio social instituye y sostiene.

En términos de Galende podemos decir que la singularización subjetiva se realiza siempre en relación con una región de lo social y cultural, y con una época formas sociales, (vínculos familiares, valores y significaciones culturales, etc.; es decir que no se trata de individuos preexistentes que se "relacionan" en la sociedad (Galende, E; 2001).

Desde esta concepción, nos propusimos indagar cómo ven los niños al "diferente", en particular cómo interviene en el proceso de construcción de su identidad social la representación de sí mismos y de sus pares en relación a las diferencias de nivel económico. En este trabajo presentaremos un recorte de los resultados que analizamos actualmente.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Trabajamos con una técnica diseñada ad-hoc, compuesta por nueve fotos de niños que muestran diferencias de nivel socioeconómico, género y color de piel.

La administración se realiza en entrevistas individuales. A cada niño se le propone un procedimiento de respuesta libre, se solicita la descripción, categorización, expresión de preferencias y rechazos, identificación, y asignación de conductas y actitudes, siempre referidas a los niños de las fotos. En todos los casos se pide la fundamentación de la respuesta dada. Se les solicita además el relato de historias suscitadas por escenas grupales presentadas a través un segundo grupo de cuatro fotos. El análisis de las respuestas contempla el análisis de

contenido de las producciones y, complementariamente, el análisis de estrategias discursivas (Montero, 1994); el uso de subjetivemas (Kerbrat Orecchioni, C. 1980) y la exploración de la existencia de "sesgo lingüístico intergrupar" (Maas, A. Salvi, D. et al., 1989) en la decodificación de situaciones grupales. A la vez, se prevé el análisis de noticias y artículos periodísticos vinculados al tema de la pobreza.

La técnica se administra a 30 niños de nivel socioeconómico medio-alto, alumnos de escuelas privadas y a 30 niños de nivel socioeconómico bajo, alumnos de una escuela estatal. El nivel socioeconómico se estableció por la ocupación de los padres.

3. RESULTADOS

En este trabajo exponeremos algunos aspectos de las tendencias observadas en las respuestas de 20 niños (10 varones y 10 mujeres) de nivel socioeconómico bajo, en relación a la categorización de los niños de las fotos como "pobres" o "ricos", los rasgos destacados al describirlos, la identificación o contradicción con ellos y la atribución de conductas.

- La primera tarea propuesta fue la descripción de los niños de las fotos. El calificativo "pobre" se empleó siempre ante fotos de niños que presentaban indicadores de pobreza, pero no en todas las descripciones de las fotos que los presentaban.

La calificación de "pobre" apareció en el 14% de las descripciones hechas por los varones y en más del 50% de las realizadas por las mujeres del grupo.

La calificación de "rico" fue empleada por el 20% de los varones; y en un 20% en el caso de las niñas.

Entre los varones hubo sólo una referencia al color de piel de los niños de las fotos, emplearon el término como "morocha" para referirse a la foto de una niña de tez negra, pero no al varón con el mismo color de piel o a los niños de tez cobriza. Las mujeres aludieron al color de piel con mayor frecuencia, en diez descripciones, referidas a fotos de niños con piel cobriza o negra.

Se observó también una diferencia entre varones y niñas al calificar como "pobres" ó "ricos" a los niños de las fotos: El 100% de los varones distinguieron claramente ambos grupos, con fundamentaciones referidas a la vestimenta, la posesión de objetos, etc.

En cambio las niñas, si bien diferenciaron claramente estas categorías en 8 fotos, mostraron divergencias en relación a la foto de la niña de tez negra y buen nivel socioeconómico, con argumentos referidos a su vestimenta, o relativizando su condición de "rica" por comparación con otros niños de las fotos.

- Cuando se les solicitó señalar cuáles de los niños de las fotos se parecían, el 70% de los varones expresó ser parecido a alguno de los niños calificados como "ricos" - entre ellos, 6 a uno de tez negra, y 1 a uno de tez clara-; el 30% restante dijo parecerse a niños "pobres".

El 100% de los varones expresó que les gustaría ser como los niños que habían descritos como ricos y, el 80% señaló que *no* les gustaría ser como alguno de los niños que clasificó como pobres.

En el caso de las mujeres, el 70% dijo verse parecida a las niñas que designaron como ricas y también en un 70% manifestaron su deseo de parecerse a ellas.

Al solicitar la asignación de conductas y actitudes, a cada niño se le relató situaciones sencillas y se le pidió señale las fotos de los niños que podrían ser protagonistas de las mismas.

En la situación de un robo en el aula, se observó: el 90% de los varones atribuyó el robo a alguno de los niños pobres de las fotos. Los fundamentos de la atribución se referían a situaciones de necesidad económica. El 10% restante se abstuvo de atribuir la conducta de robo.

Las respuestas dadas por las niñas se diversifican, ya que señalan en un 70% a niños pobres como autores del robo, con explicaciones que giran en torno a las necesidades del niño o su familia. El 30% restante lo atribuyó a niños señalados como

ricos, con fundamentos referidos a "querer tener más", ó "para molestar"

Al describir a los niños de las fotos, el ser "inteligente", o "burro" apareció como rasgo reiterado. Al preguntárseles cuál de los niños podría haber sido elegido el mejor alumno de la clase, en todo el grupo la elección se dividió: un 50% atribuyó ese puesto a niños pobres, y el otro 50% a los "ricos".

En síntesis en el análisis se destaca:

- La distinción entre "ricos" y "pobres" fue clara en todo el grupo, con algunas variaciones ante la foto de la niña de tez negra en las respuestas de las niñas.

- Las niñas del grupo mostraron una mayor tendencia a explicitar las diferencias observadas en las fotos y a calificar a los niños descriptos más profusamente que los varones entrevistados.

-En las respuestas del grupo de nivel socioeconómico bajo considerado, la tendencia mayoritaria apuntó a identificarse con los niños "ricos" de las fotos y el rechazo hacia los de su endogrupo.

4. DISCUSIÓN

En el campo de la Psicología del desarrollo se han realizado numerosos estudios sobre el proceso de construcción del conocimiento social. (Delval, J.; 1989; Enesco, I., Delval, J.; Linaza; 1989; Enesco, I.; 1995). El enfoque cognitivo-estructural subraya el trabajo de construcción que tiene que realizar el sujeto y conecta su desarrollo social con el desarrollo intelectual en su conjunto.

Es necesario precisar que las concepciones de los niños sobre la pobreza y la riqueza refieren a una elaboración conceptual específica ya que los niños, en tanto agentes sociales, son *teóricos sociales prácticos*, al participar de la producción de significados sociales. (Castorina, A.; 1997). También desde la perspectiva constructivista, un estudio con niños mexicanos y españoles aborda, entre otros problemas, las nociones de rico y pobre: sus resultados muestran que no hay diferencias significativas entre los sujetos mexicanos y españoles ni en el tipo de rasgos que utilizan para describir a ricos y pobres, ni en las pautas evolutivas que siguen dichos rasgos. Sin embargo, el estudio revela diferencias entre mexicanos y españoles en cuanto a la percepción de rasgos característicos de su propia realidad social. (Navarro; A.; Peñaranda, A. 1998). En otro estudio sobre las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconómica entre niños mexicanos y españoles, se destaca el hallazgo de diferencias en el mayor o menor peso otorgado a distintos factores y en algunos contenidos valorativos: así, el azar y los medios ilícitos fueron mencionados con mayor frecuencia como formas generales de obtención de la riqueza por los sujetos españoles, y en ningún caso por los mexicanos (Navarro, A.; Enesco, I. 1998). Las conclusiones de los estudios citados destacan el peso determinante de los contextos en la construcción del conocimiento social.

Desde el campo de investigación de las representaciones sociales, Emler, Ohana y Dickinson (2003) proponen que la construcción del conocimiento social es una empresa conjunta que involucra a los niños y las sociedades en que viven; y que, según el grupo social, se darán diferencias no sólo en el ritmo de elaboración sino también en sus contenidos. Para Duveen y Lloyd las representaciones sociales son el "entorno pensante" para el niño, quien como actor social reconstruye las representaciones sociales de su comunidad y elabora identidades sociales concretas.

Nuestros interrogantes iniciales partieron del interés en cómo el "ser rico" o "ser pobre" participaba en la construcción de la identidad social de los niños. La complejidad del fenómeno nos conduce a la búsqueda de herramientas conceptuales y nuevas estrategias para aproximarnos a la comprensión de este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, R (1995) Prejuicio. Su Psicología social, Madrid, Alianza.
- CASTORINA, A.; KOHENKOHEN, R., ZERBINO, M. (1997) "Reflexiones sobre la especificidad de un subdominio del conocimiento social" en Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, Año 2, Nº 3.
- DELVAL, J. (1989) "La representación infantil del mundo social", en: Turiel, E.; Enesco, I.; Linaza, J. (comp.) El mundo social en la mente infantil, Madrid, Alianza
- DUVEEN, G.; LLOYD, B. (2003) "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social"; en: Castorina, J. (comp.) Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona; Gedisa.
- EMLER, N.; OHANA, J.; DICKINSON, J. "Las representaciones infantiles de las relaciones sociales" en: Castorina, J. (comp.) Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona; Gedisa.
- ENESCO, I.; DELVAL, J.; LINAZA, J. (1989) "Conocimiento social y no social", en: Turiel, E.; Enesco, I.; Linaza, J. (comp.) El mundo social en la mente infantil, Madrid, Alianza.
- ENESCO, I.; DELVAL, J.; NAVARRO, A.; y otros (1995) La comprensión de la organización social en niños y adolescentes; Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- GALENDE, E. (2001): "Subjetividad y resiliencia: el azar y la complejidad"; en: Melillo, A. y otros (comp.) Resiliencia y subjetividad; Buenos Aires; Paidós.
- KERBRAT-ORECHIONI, C. (1997) La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje, Buenos Aires, Edicial.
- MAASS, A.; SALVI, D.; ARCURI, I.; SEMIN, G. (1989): "Language use in intergroup contexts: the linguistic intergroup bias"; en: Journal of Personality and Social Psychology; 57; 6 ; 981-993
- MONTERO, M. (1994) "Estrategias discursivas ideológicas", en: Conocimiento, realidad e ideología, Caracas, Asociación Venezolana de Psicología Social, fascículo 6.
- NAVARRO, A.; PEÑARANDA, A. (1998) "¿Qué es un rico?, ¿y un pobre?: un estudio evolutivo con niños mexicanos y españoles"; Revista de Psicología Social; 1; 67-80.
- NAVARRO, A.; ENESCO, I. (1998) "Las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconómica: un estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles". Infancia y aprendizaje; 81; 27-44.
- PIZZO, M. E. (2005): "Algunos planteos acerca del estudio del prejuicio en la niñez"; en: Memorias de XII Jornadas de Investigación-1º Encuentro de investigadores en psicología del Mercosur. Secretaría de Investigaciones; Facultad de Psicología; U.B.A.
- PIZZO, M. E. (2006): "Subjetividad, contexto social y discurso.", presentado en: Congreso Argentino de Salud Mental; A.S.A.M. Buenos Aires.

REGULACIÓN AFECTIVA MADRE-BEBÉ EN EL PRIMER AÑO DE VIDA Y SU RELACIÓN CON MANIFESTACIONES SINTOMALES EN LA PRIMERA INFANCIA

Raznoszczyk de Schejtman, Clara; Zucchi, Alejandra; Barreyro, Juan Pablo
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Asociación Psicoanalítica Internacional

RESUMEN

La regulación afectiva adquiere un carácter fundamental en las experiencias intesubjetivas cotidianas del infante. A partir de la vinculación con el ambiente cuidador la heterorregulación o regulación diádica irá transformándose en autorregulación. Las investigaciones mostraron que se pueden observar momentos de autorregulación del bebé muy tempranamente en el desarrollo. Se presentará el análisis de los datos obtenidos en una de las díadas de la muestra estudiada en el proyecto UBACyT P803, en el cual se realizó un microanálisis de 3 minutos de interacción madre-bebé y se evaluó la expresividad observada en la madre y el bebé y la autoestima de la madre cuando la beba tenía 6 meses. Estos datos se relacionarán con el material clínico obtenido en una consulta posterior cuando la niña tenía 2 años y 8 meses. Se relacionarán y resignificarán algunas observaciones clínicas realizadas con los datos obtenidos en la investigación citada

Palabras clave

Regulación Intersubjetiva Desarrollo Infantil

ABSTRACT

AFFECTIVE MOTHER-INFANT REGULATION DURING THE FIRST YEAR OF LIFE AND ITS RELATION TO INFANT'S PSYCHOLOGICAL SYMPTOMS

Infant affective regulation has a fundamental impact in the intersubjective daily infant experience. Dyadic and heterogenic regulation is closely related to the relationship with the caregiving environment and will cooperate to the infant self regulation. Research has demonstrated that signs of self regulation may be observed very early in development. An analysis of data obtained in one dyad of the sample studied in the project UBACyT P 803 will be presented. Microanalysis was conducted on a 3 minutes mother-infant face to face interaction at baby's 6 months old. Mother and infant observed expressivity was evaluated and maternal self esteem was studied. This data will be related and signified with the sessions material obtained in a psychotherapy conducted with the mother and the girl when the girl was 2 years and 8 months old. Clinical issues and research data will be related.

Key words

Intersubjective Regulation Infant Development

INTRODUCCIÓN

La interacción entre el infante y su madre puede generar estados de plenitud corporal, de sosiego de la ansiedad, de placer sensual, de actividad atencional, o por el contrario, miedos, estados de malestar corporal, de excitabilidad y tensión y de desconexión cognitiva, entre otros. Estos estados, a su vez conforman expectativas (las expectativas son huellas mnémicas, recuerdo de las interacciones) ante el contacto con la persona que ejerce los cuidados que configuran la especificidad y el reconocimiento de la misma (Dio Bleichmar 2005).

La regulación emocional adquiere un carácter fundamental en las experiencias intersubjetivas cotidianas del infante: heterorregulación en los primeros tiempos que deberá ir transformándose en autorregulación. Las investigaciones han demostrado que si bien el infante humano es prematuro y desvalido, se pueden observar momentos de autorregulación muy tempranamente y que componentes innatos y temperamentales son responsables de ellos.

El Modelo de Regulación Mutua elaborado por Weimberg y Tronick (1996) parte de la existencia de una predisposición biológica para la comunicación y el establecimiento de estados intersubjetivos. Para los seres humanos, el mantenimiento de la homeostasis corporal es un proceso colaborador diádico. Tronick (1989) también desarrolló la hipótesis de la Conciencia diádica que argumenta que infante y madre, paciente y analista constituyen un sistema autoorganizado que crea sus propios estados de conciencia, estados de organización cerebral, que pueden expandirse en sistemas más coherentes y complejos. La capacidad para la regulación emocional influye en el equilibrio entre el impulso y la acción, refuerza la capacidad de tolerar la frustración, la ambigüedad y la ambivalencia (Tyson, 2002). En la relación inicial madre-bebé uno de los factores centrales que cooperan para el logro de una relación óptima es la regulación emocional que proporciona el adulto.

Diversos trabajos se centraron en la relación entre la autoestima materna y la cualidad del maternaje: Bannet (1978) encontró en sus investigaciones una relación significativa entre la evaluación de la autoestima de la madre y la cualidad de su maternaje, a mayor autoestima materna, más satisfactorios los cuidados al bebé.

Shea y Tronick (1988) definen la autoestima materna como un factor psicológico básico que modera los efectos biológicos y sociales que afectan a las mujeres en su adaptación a la maternidad, ya que según las investigaciones realizadas por los autores, tanto pequeñas variaciones en la salud del bebé como mínimas variaciones en el medio familiar afectan los sentimientos maternos en el momento de su adaptación a la maternidad.

Investigaciones acerca de la Expresividad afectiva en la díada madre-bebé (Tronick y otros 1978) han mostrado que las oscilaciones del contacto del adulto crean en los infantes perturbaciones afectivas a partir de variaciones en su conexión atencional y emocional. En los casos de depresión materna se generan rupturas en las expectativas de contacto. La reiteración de estas oscilaciones pueden dar cuenta de síntomas clásicos: evitación de la mirada, hipermotilidad gastrointestinal, fragilidad neurovegetativa, incapacidad o rechazo a interactuar

con un adulto estimulante, etc. Estudios Observacionales realizados por psicoanalistas han demostrado las consecuencias intrapsíquicas que generan la existencia de graves estados de desregulación en la relación madre/hijo (Emde 1983, 1991, 2001; Stern 1985, 1988, Emde y Robinson 1979).

METODOLOGÍA

Se filmaron 40 díadas madre-bebé y se evaluó la regulación afectiva a través del microanálisis de 3 minutos de interacción cara a cara madre-bebé, posteriormente se entrevistó a las mamás y se administraron instrumentos de evaluación de la autoestima. Se analizó la expresividad emocional diádica a través del microanálisis de la interacción cara a cara madre-bebé a través de la Escala ICEP (Fases de Vinculación de Infante y Cuidador) (Tronick y Weinberg 1999) y asume que las expresiones faciales relevantes generan cuadros de configuración de cara, voz, gesto y mirada que conforman estados afectivos ("fases de expresividad") para la madre y para el bebé con categorías mutuamente excluyentes (Afectividad positiva, Afectividad negativa o Afectividad neutra). El estado de expresividad semejante al mismo tiempo se define como un encuentro o emparejamiento afectivo, que en inglés se denomina "match". Se pueden distinguir tres tipos de matches según el tenor del estado afectivo registrado al mismo tiempo: negativo, neutro y positivo. Los encuentros se definen por la sincronía y reciprocidad entre la expresividad de la madre y el bebé en un mismo período de tiempo.

La Autoestima Materna fue evaluada utilizando el "Inventario Materno Autoadministrado" (*Maternal Self Report Inventory*) de Shea y Tronick (1988). Evalúa la Autoestima Materna a partir de 7 dimensiones conceptuales organizadas en 7 sub-escalas. La construcción del inventario permite que la valoración consciente de las madres acerca del ejercicio de su rol se vea matizada por apreciaciones preconcientes acerca del mismo.

RESULTADOS DEL CASO

A continuación presentaremos algunos datos obtenidos en el análisis de una de las díadas. El microanálisis de la escala ICEP, muestra que la madre presenta una proporción alta de estados afectivos positivos, que representan un 83,3% del tiempo total de la interacción y un 16,7% de estados afectivos neutros. Si bien estos resultados se acercan al promedio general de la muestra (81,7% y 18,3% respectivamente), en un análisis más detallado, se observa en esta mamá una alta expresividad positiva exagerada (Código 8 de la ICEP: el cuidador ríe exageradamente y en voz muy alta, sorprende al bebé, juega a ritmos exagerados que pueden resultar disruptivos). El código 8 aparece un 12,7% del tiempo codificado (equivalente a un percentil 95) comparado con la muestra total que presentó un 1,8%. En cuanto al bebé se observa una proporción de expresividad afectiva neutra equivalente al 63,9% del tiempo total de interacción estudiado. El bebé se halla en un percentil 25, por debajo del promedio muestral (78,3%).

En lo que respecta al resto de los estados efectivos: -el bebé expresa un 10,6% de estados afectivos negativos, que aunque parecen menores respecto del resto de los estados afectivos, ubican al bebé en torno de un percentil 90, muy por encima del promedio muestral del 5,0%, siendo significativa la cantidad de estados afectivos negativos en la situación de interacción. El bebé muestra estados afectivos positivos un 22,8% del tiempo, proporción un poco elevada respecto del promedio muestral de 16,7%, que lo ubica en torno a un percentil 75. En cuanto al Emparejamiento (Match), se observa que la díada presenta un 22% de match positivos, equivalente a un percentil 75, superior al promedio de la muestra (16%). Los emparejamientos neutros de esta díada (11%) han sido inferiores a los generales (14,5%), ubicándose en el percentil 50. En lo que refiere a los desencuentros (mismatch) presenta un 67%, ubicándose en torno al promedio de la muestra de 69,6%.

A partir de los resultados obtenidos en el **Cuestionario Mater-**

no Autoadministrado (Shea y Tronick 1988) podemos observar que la mamá se comporta en líneas generales dentro del promedio de la muestra, aunque presenta algunos resultados en dos sub-escalas que se alejan del promedio, y son: Sub-escala II "**Habilidad General como Madre**" (la cual hace referencia a los sentimientos y pensamientos de la madre acerca de su competencia global para asumir y llevar a cabo satisfactoriamente su rol, entendido de manera amplia) la madre se ubica en un percentil 25 presentando así un comportamiento por debajo de la muestra general. Sub-escala IV "**Relación esperada con el Bebé**" (que da cuenta de la relación fantaseada por la madre antes del nacimiento del bebé, diversos autores opinan que estas expectativas influyen sobre la confianza de la madre en su habilidad como tal y en consecuencia en la autoestima materna). En esta subescala la madre se ubica en un percentil 5, alejándose significativamente del promedio general de la muestra.

Por lo que se infiere que los aspectos de competencia y confianza para llevar a cabo satisfactoriamente su rol de madre se encuentran disminuidos en la autoestima materna general.

CASO CLÍNICO

Estos resultados fueron revisados a la luz del pedido de consulta que la mamá realizó cuando la niña tenía 2 años y 8 meses, a una profesional de nuestro equipo, a raíz de la presencia de dificultades en el manejo cotidiano con la niña, berrinches exagerados y problemas para el logro del destete.

La madre refiere: "*Cuando la dejo sola me da miedo no la puedo dejar llorar... cuando era chiquita no la podía bañar sola, si no estaba el padre no la bañaba, me sentía insegura no sabía reconocer sus llantos. Con el papá un poco mejor que conmigo, él se pone más firme, ella lo desafía menos... solo con la señora que la cuida está bien. Se concentra con la música, el baile y los juegos. La pediatra dice que esta sobreestimada, ya arma frases. No está mucho tiempo con los mismos juegos, pero los rompecabezas los pesca enseguida... cuando se enoja tira las cosas, los vasos, la comida, el plato.*"

"Cuando llego me abre la blusa y dice quiero teta, soy chiquita, dame un poquito.... le cambio de tema y se olvida, el papá tomó teta hasta los 3 años..."

En las sesiones de juego con la madre y la niña, se observó que cada vez que la niña dibujaba o estaba concentrada en un juguete, o la mamá se dirigía a la terapeuta, distrayendo la atención de la niña, ésta realizaba un sonido permanente y monótono que iba aumentando en la medida que la madre o la terapeuta no se dirigían a ella. La madre confirmó que esto sucede habitualmente en la casa cada vez que esta concentrada haciendo algo sola.

DISCUSIÓN

Los infantes, a los 6 meses, activan recursos propios de autorregulación, tales como afecto neutro, la atención hacia objetos, distanciamiento, entre otros. El despliegue de afecto neutro por parte del bebé y la posibilidad de entonamiento del mismo con el adulto puede ser considerados un indicador de autorregulación.

Los resultados obtenidos en el estudio del microanálisis de esta díada a los 6 meses nos permiten inferir en esta mamá un aumento de iniciativa y de propuesta de interacción que se expresa a través de la expresividad positiva exagerada. Por otro lado, encontramos en esta díada que la proporción de afecto negativo en el bebé se encuentra aumentada y el despliegue de emparejamiento neutro está disminuido.

Podemos inferir que la excesiva oferta materna lleva a que la niña regule su disponibilidad a vincularse con la madre a través del aumento del afecto negativo (que podría expresarse en la insistencia de los berrinches). El despliegue de afecto negativo lleva a un aumento de actividad en la madre para el logro de la regulación afectiva, disminuyendo la tendencia a la autorregulación que se expresa en el afecto neutro.

En relación a la autoestima materna observamos que los aspectos de competencia y confianza para llevar a cabo su rol de madre se encuentran disminuidos. Estos aspectos son fundamentales en su percepción de sentirse hábil en esa intensa actividad cotidiana. Esta percepción parece constituir un pilar para la autoestima general de la mujer en ese especial momento de la vida. Investigaciones han encontrado una significativa relación entre la evaluación de la autoestima de la madre y la cualidad de su maternaje, cualidad que es sensible a variaciones de la autoestima. A partir de esta consulta a los 2 años y 8 meses podríamos analizar retroactivamente algunos datos observados en la interacción a los 6 meses. Podemos inferir que ya a los 6 meses se podía observar una menor frecuencia de autorregulación en esta diada y una disminución en la autoestima de la madre ligada a su habilidad como madre.

A partir del material clínico proveniente de las sesiones tanto vinculares como con la madre sola, aparecieron elementos que pudieron relacionarse con dificultades de autorregulación, de entonamiento afectivo neutro y de separación observadas a los 2 años y 8 meses. El sonido que emitía la niña permanentemente era un modo de acompañarse cuando estaba concentrada en algo que concitaba su interés. Sin embargo, aunque estuviera muy interesada en una actividad propia, no podía dejar de reclamar la atención del adulto que debía "escucharla" aun estando en silencio.

Como conclusión, destacamos el aporte que la investigación empírica microanalítica en infantes puede constituir como herramienta para detectar sutiles cambios en la expresividad emocional en los infantes para fines preventivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bannett, R. A. (1978). Study of the effects of maternal self esteem on maternal caregiving behavior and relational esteem in the family system, *Dissert. Abst. Int.*, 39.
- Dio Bleichmar, E. (2005). *Manual de Psicoterapia de la relación padres e hijos*. Paidós. Buenos Aires.
- Emde, R. (1983). The prerepresentational self and its affective core. *Psychoanal. Study of the child*, 38, 165-192.
- Emde, R. (1991). Positive emotions for Psychoanalytic Theory: surprises from infancy research and new directions. *J. Amer. Psychoanal. Assoc.*, 39 (suplemento).
- Emde, R. (2001). The Science of early development. *Zero to Three*, 21, 30-34.
- Emde, R. y Robinson, J. (1979). The first two months: recent research in developmental psychobiology and the changing view of the newborn. En M. Lewis y L. Taft (Eds.), *Developmental disabilities: Theory assessment and intervention*, New York, S.P. Medical and Scientific Books.
- Shea, y Tronick, E. (1988). The maternal self report inventory, a research and clinical instrument for assessing maternal self esteem. En Beleser, M. y Yongman. (Eds.) *Theory and Research in behavioral pediatrics, vol IV*. New York Plenum Press.
- Schejtman, C., Lapidus, A., Vardy, I., Silver, R., Mindez, S., Umansky, E., Zucchi, A., Mrahad, C., Leonardelli, E., Duhalde C., Huerin, V. (2005). Estudio de la Expresividad emocional y la regulación afectiva en diadas madre-bebé durante el primer año de vida y su relación con la autoestima materna. *Anuario de Psicología, Facultad de Psicología, UBA*, 12. 327-335.
- Stern, D. (1985). *El mundo interpersonal del infante*. Paidós
- Stern, D. (1988). Affect in the context of the infant's lived experience: Some considerations. *Int. J. of Psychoanal.*, 69, 233.
- Tronick, E.Z., Als, L., Adamson, S., Wise, y Brazelton, T. (1978). The infant's response to intrapment between contradictory messages in face-to-face interactions. *J. Child Psychiatry*, 17, 1-13.
- Tronick, E.Z. (1989). Emotions and emotional communication in infants. *Amer. Psychol.*, 44, 112-119
- Tronick, E.Z. Weinberg, K. (1999). Gender differences and their relation to maternal depression. En Johnson et al (Eds.) *Stress, Coping and Depression*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. New Jersey. London.
- Tyson, P. (2002). The challenges of psychoanalytic developmental theory. *Amer. J. Psychoanal. Assn.* 50, 19-52.
- Weinberg, K. y Tronick, E.Z. (1996). Infant affective reactions to the resumption of maternal interaction after the Still-face. *Child development*, 67.

REGULACIÓN AFECTIVA MADRE-INFANTE, SU RELACIÓN CON LA AUTOESTIMA Y EL FUNCIONAMIENTO REFLEXIVO DE LAS MADRES COMO MODERADORES DEL IMPACTO EMOCIONAL DE LOS SUCESOS DE VIDA

Raznoszczyk de Schejtman, Clara; Vernengo, María Pía; Vardy, Inés; Silver, Rosa; Mindez, Susana; Mrahad, María Cecilia; Felberg, Liliana; Leonardelli, Eduardo; Lapidus, Alicia; Umansky, Eleonora; Barreyro, Juan Pablo
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires - Asociación Psicoanalítica Internacional

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo es presentar un proyecto de investigación que estudia la relación entre la regulación afectiva diádica madre-bebé, el funcionamiento reflexivo parental, la autoestima de la madre y el impacto emocional de algunos sucesos vividos por la madre. Se pretende realizar una investigación longitudinal a los 36-42 meses con los niños y sus madres que fueron estudiados en el proyecto UBACyT P803 (evaluados a la edad de 6 meses). Se entrevistarán 30 madres que formaron parte de la muestra del proyecto anterior a través de PDRI-R II (Parental Development Interview, desarrollada por Slade y colegas, 2004) y se analizará el Funcionamiento Reflexivo Parental. Posteriormente se administrarán la EMI II (Entrevista Materno-Infantil), desarrollada por el equipo, que releva variables demográficas y evolutivas y los instrumentos para el análisis de autoestima y sucesos de vida. Se estudiará también la relación entre las variables mencionadas y la regulación afectiva diádica ya observada y microanalizada a los 6 meses de los bebés (UBACyT P 803). El estudio apunta además a observar las variaciones en la autoestima de las madres y en las pautas de desarrollo observadas en ambos momentos, que permitan aportar herramientas para futuras acciones de prevención.

Palabras clave

Intersubjetividad Desarrollo Infantil Maternaje

ABSTRACT

"AFFECTIVE MOTHER-INFANT REGULATION, ITS RELATION TO SELF-ESTEEM AND MOTHERS' REFLECTIVE FUNCTIONING AS MODERATORS OF EMOTIONAL IMPACT OF LIFE EVENTS"

The general aim of this paper is to present a research project that studies the relation between dyadic mother-infant affective regulation, parental reflective functioning, mother's self-esteem, and the emotional impact of mother's life events. Our purpose is to do a longitudinal research at 36-42 months old that follows up children and their mothers who were studied in UBACyT P803 project (evaluated when babies were 6 months old). 30 mothers, part of the previous project, are going to be interviewed with the PDRI-R II (Parental Development Interview, developed by Slade et al, 2004), which studies the parental reflective functioning. Afterwards, we are going to administrate and analyze the EMI II (Mother -Infant Interview), developed by our team, which collects demographics and developmental variables, and the instruments for the analysis of self-esteem and life events. We are going to study the relation between the mentioned variables, and the dyadic affective regulation, already observed and microanalyzed when babies were 6 months old (UBACyT P803). The study aims at pointing out the possible changes in mothers' self-esteem, and in development patterns, observed in both studied moments which should allow us to design tools for future preventive actions.

Key words

Intersubjectivity Child Development Mothering

INTRODUCCIÓN

Los cuidados parentales en los primeros tiempos de la vida constituyen la base para la estructuración del psiquismo. El investimento libidinal con el que se ejercen esos cuidados, reemplaza el desvalimiento originario del lactante por un yo placer que prolonga el estado narcisista primordial (Freud 1895, 1915). La regulación afectiva puede corresponderse con el planteo freudiano del principio de constancia y de la potencialidad traumática que los afectos hipertróficos no ligados poseen para el psiquismo. Investigadores experimentados en primera infancia como Stern (1985), Tronick (1989, 1996), Threvarthen (1980), Brazelton y Cramer (1993), Beebe y Lachman (1988), y Fonagy y col. (2002), consideran la regulación afectiva, como central en los primeros tiempos de la vida. Los investigadores de infantes consideran que al nacer el bebé tiene una capacidad regulatoria propia, pero ésta es aún muy lábil e insuficiente y requiere del andamiaje regulatorio que le provee el ambiente cuidador. El estudio detallado de miradas, expresiones faciales, gestos y vocalizaciones, aportó evidencia empírica acerca de umbrales perceptivos, afectos positivos y negativos, bidireccionalidad, entre otros. El estudio de la regulación diádica permite detectar la constitución de la intersubjetividad diádica, primera forma de subjetividad. A partir del logro en la regulación diádica, el infante irá logrando la autorregulación, (Stern, 1985, Tronick, 1989, 1996, Threvarthen 1980, Brazelton y Cramer, 1993, Beebe y Lachman, 1988). Las fallas en la regulación afectiva probaron constituir un riesgo para la salud mental de los infantes y la regulación posterior, (Gianino y Tronick, 1988, Brazelton y Cramer 1993). La regulación afectiva es definida como la capacidad de controlar y modular nuestras respuestas afectivas. No es la cantidad de afecto la que perturba la constitución del sí mismo, sino los afectos negativos en la medida en que no pueden ser contrarrestados ni aatemperados. Los estímulos pulsionales internos y sucesos de vida que posean la capacidad de producir diferentes grados de impacto, (Casullo, 1994) constituyen una potencialidad disruptiva para la regulación afectiva durante toda la vida que requiere una reorganización del yo. En este sentido, su temprana detección permite llevar a cabo acciones preventivas. Las investigaciones sobre los efectos de la depresión materna en la estructuración psíquica de los infantes mostraron que cuando la respuesta de la madre es deficitaria, ya sea por su falta de vitalidad o porque su respuesta es excesiva o intrusiva, en lugar de autorregulación, se produce retraimiento en los infantes. Los infantes se desregulan más frecuentemente, pierden el control postural y el autoconfort, recurriendo a conductas mas regresivas como meterse los dedos en la boca y babearse, hasta finalmente romper en llanto.

El objetivo de este proyecto es relacionar la capacidad de la regulación diádica y autorregulación del bebé, con la autoestima materna, los sucesos de vida y la función reflexiva parental. La autoestima ha sido definida como la distancia entre la percepción del yo y el ideal del yo, como un aspecto de la constitución narcisista y heredera del narcisismo parental (Freud, 1914). Casullo (1999) considera que la autoestima y el autoconcepto se estructuran y consolidan en el curso de inte-

racciones sociales. La autoestima en relación a la cualidad del maternaje fue estudiada por Winnicott (1965); Bion (1967); Bick (1964); Stern (1985); Schejtmán (1998). Shea y Tronick (1988) definen la autoestima materna como un factor psicológico básico que modera el efecto de factores biológicos y sociales sobre la situación de maternidad. Tanto pequeñas variaciones en la salud del bebé, como mínimas variaciones en el medio familiar mostraron afectar los sentimientos de la mujer en el momento de su adaptación a la maternidad. El concepto de función reflexiva fue desarrollado por Fonagy (2002) quien considera que a partir del segundo año de vida, la modulación afectiva propuesta por el progenitor lleva a expandir los procesos de mentalización del infante que culminan en la adquisición de una teoría de la mente que se produce aproximadamente entre los 3 y 4 años de edad (Baron-Cohen, 1995). Diferentes estudios relacionaron el funcionamiento reflexivo adulto con el ejercicio de la parentalidad (Slade et al 2004, Grienberger et al 2004, Duhalde 2004). El funcionamiento reflexivo puede definirse como la capacidad de percibir y comprenderse a sí mismo y a los otros en términos de estados mentales, (Fonagy et al, 1998). Slade (2004) plantea que el funcionamiento reflexivo parental explica las cualidades internas que permiten a una madre ser suficientemente sensible para comprender y significar acciones, sentimientos, deseos e intenciones propias y de su hijo.

METODOLOGÍA

Muestra

La muestra estará compuesta por 30 madres y sus hijos de 36 a 42 meses, que formaron parte de las muestras de nuestros estudios anteriores (UBACyT P803 y la muestra ampliada IPA RAB - Área Investigación Asociación Psicoanalítica Internacional 2004-2005) cuando los niños tenían 6 meses de edad.

Instrumentos administrados

1- Entrevista de Desarrollo Parental II, PDRI-R II (Parent Development Interview, Slade y ot. 2003). La PDI-R II es una entrevista clínica semi-estructurada, compuesta por 40 preguntas estandarizadas. Ha sido diseñada para establecer la calidad de la representación de los padres sobre la relación con su hijo. Explora una variedad de aspectos de la percepción de los padres, en nuestra investigación la madre, sobre sí misma y su hijo. En la misma, se le pide a la madre que describa la relación actual con su hijo dando ejemplos de la vida cotidiana.

2- Test de Rosenberg, RSE (Rosenberg 1965) El RSE es frecuentemente utilizado en investigaciones en ciencias sociales para medir autoestima. Consiste en una escala aditiva con 10 preguntas tipo Likert. Cada una de las cuales presenta cuatro respuestas posibles, que van desde un fuerte acuerdo hasta un fuerte desacuerdo. El test pretende alcanzar una medida unidimensional de la autoestima global (Rosenberg, 1965).

3- Inventario de Diferencias Semánticas y Auto-Aceptación (Schejtmán 1984 1988, Sharif 1991) El instrumento se compone de una lista de 17 pares de adjetivos opuestos. Cada madre debe ubicar "cómo se percibe a sí misma" y "cómo le gustaría ser" en una de las siete posiciones que figuran entre los adjetivos opuestos. A partir de estas evaluaciones, se obtienen y se adicionan las diferencias entre los puntajes para cada par de adjetivos. Tal adición indica la magnitud de la auto-aceptación de la madre. Esta medición de la auto-aceptación permite seguir la evolución de la autoestima de la madre y su convergencia con los instrumentos estandarizados.

4- Escala de Sucesos de Vida (Casullo 1994). Esta escala evalúa la existencia y el impacto emocional de acontecimientos o sucesos del "ciclo vital". Estos acontecimientos son definidos a partir de su capacidad para alterar o modificar la salud psicofísica de una persona. La escala releva el grado de tensión emocional experimentado en un gradiente que va desde: nada (1) hasta mucho (5). El instrumento ha sido desarrollado por la Prof. Casullo, y adaptado a las situaciones vitales de la población que compone nuestra muestra.

5- Entrevista Madre-Infante II (EMI II) (Schejtmán y col, 2005). Este instrumento es un reporte materno actualizado de los indicadores evolutivos relevados en la EMI I (Schejtmán et al 2003). Se han agregado ítems adaptados de la versión en castellano de la Symptom Check-List (Missio and Botet, 2001; Robert-Tissot et al. 1989). La EMI II formula preguntas abiertas y cerradas acerca de: datos demográficos, indicadores del desarrollo propios del deambulador, grado de satisfacción materno sobre el desarrollo emocional del niño, la regulación afectiva del infante en la actualidad, y la percepción del grado de apoyo paterno.

Procedimientos

Se pondrá a las madres dos encuentros con un psicólogo formado, en el mismo laboratorio en que se realizó la investigación anterior (Tomándose todos los recaudos éticos, relativos al resguardo de la privacidad). En el primer encuentro las madres serán entrevistadas con la PDRI-R II, a la vez que deberán completar la EMI II. En el segundo encuentro se las filmará a doble cámara en una situación de juego con sus hijos durante 15 minutos, Se les solicitará que jueguen libremente, ofreciéndoles algunos juguetes que se utilizan en las investigaciones sobre juego simbólico (realizadas por Tyano y otros, 2005). Luego, las madres completarán los siguientes instrumentos auto-administrados: RSE, Inventario de Diferencias Semánticas y Auto-aceptación, Escala de Sucesos de Vida.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se realizarán diferentes análisis de datos, en primer lugar analizaremos el nivel de funcionamiento reflexivo, de acuerdo con los criterios de Slade (2004) para la PDI-R2, en segundo lugar realizaremos un análisis exploratorio sobre los resultados de cada uno de los instrumentos suministrados. Finalmente, en función de las diferentes modalidades que tome la Función Reflexiva, compararemos el comportamiento de las diferentes variables (Autoestima, Autoaceptación, Sucesos de Vida, Adquisiciones evolutivas a los 6 y 36 meses, regulación afectiva, y percepción del grado de apoyo materno), explorando también las relaciones existentes entre variables que expresan rasgos de la madre como la Autoestima Materna, Autoestima general, Autoaceptación, y las variables que refieren a Eventos, y de la diádica temprana madre-bebé.

BIBLIOGRAFÍA

- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press. Cambridge.
- Beebe, B., Lachmann, F.M. (1988). The contribution of mother-infant mutual influence to the origins of self and object representation. *Psychoanalytic psychology*.
- Bick, E. (1964). Notes on infant observation in psychoanalytic training. *International journal of Psycho-Analysis*, 45, 558-66. - Bion, W. (1967). *Second Thoughts*, London Karnac.
- Brazelton, T.B., y Cramer, B. (1993). *La relación más temprana*. Paidós.
- Casullo, M.M. (1999). La autoestima. *Actualidad Psicológica*, 270, Buenos Aires.
- Duhalde, C. (2004). De la Dependencia a la Independencia. *Representaciones Maternas acerca del Vínculo con el Bebé en el primer año de vida. Subjetividad y Procesos Cognitivos*, vol 6. Editorial Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales.
- Freud, S. (1895) Proyecto de una psicología para neurólogos, en AE vol. 1. (1914). *Introducción del Narcisismo AE*. Vol.14
- Fonagy, P y otros. (2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. Other Press, New York.
- Gianino, A. F., y Tronick, E.Z. (1998). The mutual regulation model: the infant self and interactive regulation and coping and defensive capacities. In TM Field, PM
- McCabe, N. Schneiderman (eds) *Stress and Coping Across Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenbeg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press. Princeton, New Jersey. 1965.
- Schejtmán, C. (1998). Interacción madre-bebé: incidencia de la variable

materna. Editorial de Belgrano. Universidad de Belgrano.

Schejtman, C., Vardy, I., Lapidus, A., Silver, R., Mindez, S., Umansky, E., Zucchi, A., Mrahad, C., Leonardelli, E., Duahlde, C., Huerin, V. (2005). Estudio de la Expresividad emocional y la regulación afectiva en díadas madre-bebé durante el primer año de vida y su relación con la autoestima materna. Anuario XI. Facultad Psicología, UBA.

Shea, Tronick, E. The maternal self report inventory, a research and clinical instrument for assessing maternal self esteem. Theory and Research in behavioral pediatrics, vol IV (Belester, M. Yongman, Eds). New York Plenum Press. 1988

Slade, A. (2004). Maternal Reflective functioning, Attachment, and the Trasmision Gap: A Preliminary Study.

Stern, y otros. (1998) Non interpretative mechanism in psuchoanalytic therapy. Int. J. Psycho-Anal. (1998) 70, 903.

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), Before speech: The beginning of interpersonal communication. pp.321-347. Cambridge University Press.

Tronick, E.Z. (1989) Emotions and emotional communication in infants. American Psychologist, 44, 112-119.

Tronick, E.Z., y Weinberg, K. (1999). Gender differences and their relation to maternal depression. Stress, Coping and Depression. Johnson et al Editors. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. New Jersey. London.

Tyano, S. (2005). Relation between parents´ interactive

LA PRODUCCIÓN DE RELATOS POR NIÑOS PEQUEÑOS EN LOS CONTEXTOS CONVERSACIONALES DE HOGARES URBANO-MARGINALES

Rosemberg, Celia Renata; Stein, Alejandra
CIIPME - CONICET - SECyT. Argentina

RESUMEN

En esta ponencia se presenta un análisis preliminar de los relatos producidos en colaboración por niños de 4 años de hogares urbano-marginados de Buenos Aires con el fin de identificar las estrategias interaccionales de los adultos y niños mayores que interactúan con los pequeños. Se analizó un corpus de 10 observaciones registradas en forma anecdótica y mediante audio de la interacción verbal y no verbal de las situaciones de las que participan los niños en su medio familiar y comunitario durante 12 horas distribuidas en 3 ó 4 días. El análisis cualitativo de las situaciones seleccionadas siguiendo el método comparativo constante y la sociolingüística interaccional mostró que los niños participan de estructuras recurrentes de interacción junto a adultos, hermanos y amigos, caracterizadas por la sincronización de los participantes y el sentido compartido del tema, en las que elaboran colectivamente relatos. Se observó que a los 4 años los niños despliegan numerosos recursos y ponen de manifiesto una competencia discursiva en pleno desarrollo, tanto para iniciar colaborativamente narraciones como para aportar coherentemente al tópico de los relatos de otras personas. Asimismo, en las situaciones de interacción, se pone de manifiesto el "ajuste cognitivo" entre el niño y su interlocutor.

Palabras clave

Discurso Narrativo Interacción Verbal

ABSTRACT

NARRATIVES PRODUCED BY LITTLE CHILDREN FROM URBAN AND MARGINAL SUBURBS IN THE CONTEXT OF THEIR HOMES

The study examined the narratives produced by 4 year old children from urban and marginal suburbs of Buenos Aires in order to identify the strategies used by adults and older children during their interactions with the little ones. The data analyzed was gathered through observations, registered anecdotically and audiotaped, of verbal and non verbal interactions that take place in the situations children participate in their homes and community during 12 hours distributed in 3 or 4 days. Qualitative analysis carried out following the constant comparative method and the interactional sociolinguistic method showed that children participate in recurrent interaction structures with adults, brothers and peers. In the course of these situations, characterized by the synchronism and the shared sense of the theme, children construct narratives in a collaborative way. It was observed that 4 year old children put into practice several resources and show a discourse competence in process of development, either to initiate narratives or to contribute to the narratives produced by other people. Likewise, during interaction situations, a "cognitive adjustment" between the children and their interlocutors was observed.

Key words

Narrative Discourse Verbal Interaction

1. INTRODUCCIÓN

En esta ponencia se presenta un análisis preliminar de los contextos conversacionales en los que niños pequeños de barrios urbano-marginados de Buenos Aires producen relatos en colaboración con sus padres, hermanos y otros compañeros de juego. La importancia de estas situaciones de relatos compartidos para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños resulta evidente en tanto se considera que la narración constituye el modo natural en el que las categorías lingüísticas se imponen a las estructuras conceptuales derivadas de la experiencia. En efecto, el sistema conceptual está diseñado para segmentar la experiencia en eventos, esto es, en secuencias de acciones que tienen un objetivo, están organizadas temporalmente y localizadas en el espacio (Nelson, 1996). El discurso narrativo refleja, precisamente, estas secuencias de acciones (Labov, 1997) En este sentido, la narración no es sólo un género discursivo que organiza los intercambios lingüísticos sino que también es un esquema cognitivo que organiza el pensamiento y la memoria.

Desde su nacimiento, los niños construyen un modelo del mundo conformado por representaciones mentales de eventos (Nelson, 1996; Cole, 1999) o guiones (Schank y Abelson, 1997) de las rutinas frecuentes y recurrentes de juego, trabajo e higiene de las que participan junto con los miembros de su familia y de su comunidad. Estas representaciones constituyen formas canónicas que conservan lo esencial de la actividad. Ellas van progresivamente constituyendo la memoria genérica de los niños. Cada nuevo evento con el que el niño se enfrenta es recordado episódicamente durante un tiempo breve, si el episodio se repite y se vuelve recurrente se incorpora a la memoria genérica, si no es desechado.

Los niños pequeños (2:6 años), relatan estas situaciones genéricas que llevan a cabo cotidianamente. Los relatos que producen constituyen construcciones individuales de situaciones sociales. Los "guiones" genéricos son también la base para los logros posteriores en el curso evolutivo (Nelson, 1996; Fivush, 1994, 2003). Progresivamente los niños pueden narrar un hecho particular situado en el tiempo, que constituye una desviación de un evento general, desviación que debe ser resuelta o explicada en el marco de esa secuencia de acción interpretando los objetivos, las motivaciones e intenciones de los personajes o lo que Bruner (1986) denomina el plano de la conciencia.

Como sostiene Nelson (1996) el desarrollo de estas narraciones complejas como forma de discurso y de pensamiento involucra una serie de estructuras y de habilidades interrelacionadas que permiten no sólo construir un discurso conectado para proyectar verbalmente eventos en el tiempo, estableciendo relaciones temporales y causales, señalando necesidad y probabilidad sino que también permiten dar cuenta de aquello que se distingue y desvía de lo canónico, de lo esperado, y que hacen al interés de la narración. El niño requiere de estas habilidades cognitivas y lingüísticas para mantener en la memoria la representación de una realidad compleja formulada lingüísticamente.

El relato constituye una maniobra complicada porque el niño debe sostener en la mente el tiempo presente, retrotraerse al evento anterior y luego nuevamente hacia el presente. Por eso los niños necesitan colaboración para relatar un evento pasado en un momento en el que ya pueden decir más fácilmente

cómo son las cosas (Nelson, 1996; Lucariello, 1989). Estas habilidades se desarrollan como producto de la organización cognitiva, pero también como resultado de los modelos culturales que se expresan a través de formas lingüísticas y de la interacción social.

El proceso de interacción social se construye sobre la capacidad del niño para mantener en la mente una secuencia de eventos. Los diferentes modos en los que los adultos enmarcan el evento afecta cómo los niños lo elaboran. En efecto, las reinterpretaciones y las evaluaciones que las otras personas realizan del hecho específico y de las emociones de los niños en torno al evento inciden en cómo recordarán el evento (Fivush, 1994, 2003). Asimismo, la posibilidad de que la experiencia específica se integre en la memoria autobiográfica (Nelson, 1996) conservando sus particularidades de situación única y no genérica depende de estas reinstancias colaborativas de las experiencias en contextos conversacionales. En el marco de estos planteos, el presente trabajo analiza los relatos producidos por niños de 4 años de hogares urbano-marginados focalizándose, precisamente, en el análisis de las estrategias interaccionales de los adultos y niños mayores que interactúan con los pequeños.

2. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

El corpus analizado en este trabajo es parte de los datos recogidos en el marco de una investigación más amplia sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo de niños de 3, 4 y 5 años de barrios urbano-marginados de Buenos Aires¹.

La recolección de datos se llevó a cabo mediante observaciones registradas en forma anecdótica y mediante audio de la interacción verbal y no verbal de cada una de las situaciones de las que participa el niño o la niña en su medio familiar y comunitario durante 12 horas distribuidas en 3 ó 4 días. Para este trabajo se seleccionaron 10 observaciones de niños de 4 años de edad en las que se identificaron situaciones de interacción donde los pequeños producen relatos en colaboración con sus padres, hermanos y otros niños mayores que interactúan con ellos.

Se realizó un análisis cualitativo de las situaciones seleccionadas siguiendo el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) y la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982, 1984) con el fin de elaborar categorías de análisis para dar cuenta de las estrategias interaccionales de los adultos y niños mayores que interactúan con los más pequeños.

3. RESULTADOS PRELIMINARES

El análisis preliminar de las situaciones en los hogares de niños urbano-marginados mostró que los niños pequeños participan de estructuras recurrentes de interacción junto a adultos, hermanos y amigos. La sincronización de los participantes y el sentido compartido del tema caracteriza gran parte de estos eventos en los que los niños y sus interlocutores elaboran colectivamente relatos.

En los registros se observó que a los 4 años los niños despliegan numerosos recursos y ponen de manifiesto una competencia discursiva en pleno desarrollo, tanto para iniciar colaborativamente narraciones como para aportar coherentemente al tópico de los relatos de otras personas. Así por ejemplo, Brisa participa de la narración que su mamá hace a una observadora de una experiencia pasada que las tuvo a ambas -Brisa y su mamá- como protagonistas.

(1) Brisa, su madre y Lara, su hermana de 2 años, están en su casa.

Madre (le habla a la observadora): *Es agotador, más que son tres. Pasan cosas viste que no hay... a veces te digo que me re altero, a veces me saco... estoy controlada. Una vez no me dejaba ir a bailar.* (Refiriéndose a Brisa)

Brisa: *¿Quién?*

Madre: *Vos, que me quisiste perseguir...*

Brisa: *Yo quería ir con vos'.*

Madre: *Quiere ir a bailar conmigo, yo le digo que es muy chiquita todavía, que cuando sea más grande va a poder ir. En-*

tonces agarra y me dice "yo te persigo", "No porque yo te cierrro la puerta con llave", "Y yo me escapo por la ventana". Lo más lindo es que se escapó. Una vez, fui a La Chispa, era de día. Digo bueno la dejo encerrada, me voy, cuando vine estaba afuera la niña, había salido por la ventana.

Brisa: *'El Manel' me quería encerrá' con llave... (Manuel es un nene de 11 años que convive con Brisa).*

....

Madre: *(a la observadora; relata el diálogo que tuvo con Brisa) Una vez, "quiero ir con vos" me decía, "no, vos te quedás", "te persigo", "te encierro con llave" "y qué, me escapo por la ventana" me dijo una vez.*

Brisa: *¡Yegua me dijo!*

En el intercambio, los aportes de Brisa constituyen cláusulas narrativas destinadas a justificar y a dar cuenta de su perspectiva personal en el evento. En efecto, a la afirmación de la madre -Vos, que me quisiste perseguir- Brisa contrapone su intención -Yo quería ir con vos'. Él punto de vista de la niña así como la evaluación implícita que esta oposición planteada conlleva se sostiene en las restantes cláusulas narrativas que constituyen los aportes de la niña -El Manel' me quería encerrá' con llave... ¡Yegua me dijo!-. Es importante señalar que tanto en este intercambio como en el que se presenta a continuación, la flexibilidad de la construcción interactiva que la madre establece con la niña permite que esta exprese su propia reconstrucción del evento.

(2) Brisa y su madre conversan sobre una visita que la niña realizó con el jardín de infantes.

Madre: *¿Después fuiste a ver la feria del libro?*

Brisa: *Sí.*

Madre: *Y ¿te contaron cuentos ahí? ... ¿eh?*

Brisa: *Pero había payasos.*

Madre: *¿Había payasos? ¿Y te divertiste?*

Brisa: *Payasos sólo había.*

Madre: *¿Payasos sólo había en la feria del libro?*

Brisa: *Sí.*

Madre: *Ah...*

Brisa: *No había más.*

Madre: *¿No te contaron cuentos?*

Brisa: *Había muchos payasos pero yo le decía al payaso que yo quería globos pero había globos... pero no hay globos, yo 'quero' globo,... yo 'quero' globo pero no 'quero', no 'quero' divertirme... payaso.*

Madre: *¿Vos querías globos pero no querías payasos?*

Brisa: *No, yo quería que el payaso me diera el globo porque el pay... anoche, anoche un globo grande por ahí lo puede pinchar y hay 'cadamelos'.*

En el intercambio la madre induce el relato de la niña de una experiencia no compartida. Aún cuando en un principio la madre insiste en orientar el foco del relato -¿te contaron cuentos ahí? ... ¿eh? ¿No te contaron cuentos?-, finalmente acepta la "emisión líder" (Pardo, 1986) de la niña - Pero había payasos-. De modo contingente, su intervención -¿Vos querías globos pero no querías payasos?- conduce a la niña a expresar y fundamentar su intencionalidad en el marco del evento -No, yo quería que el payaso me diera el globo porque el pay... anoche, anoche un globo grande por ahí lo puede pinchar y hay 'cadamelos'. De este modo, en este intercambio así como en el anterior Brisa y su madre se centran en el dominio de la conciencia (Bruner, 1986), esto es, en las intencionalidades que subyacen a las acciones.

Los contextos discursivos dan lugar también a la elaboración del conocimiento de eventos con el formato de relatos genéricos. Estas narraciones son más sencillas y fáciles de producir para los niños. En el corpus analizado se ha observado que, a partir del anclaje lingüístico que estos contextos proporcionan, los niños pueden avanzar en la producción de un relato específico y temporalmente situado.

(3) Agustín (4 años) y Ezequiel (6años) conversan sobre su perro Fito.

Ezequiel: *Cuando el perro hace pis o caca, después termina de hacer pis o caca o lo que sea, va lo ole y después se va.*

Observadora: *Sí.*

Ezequiel: *Pero él ole la caca o lo que sea, va la ole...*

Kevin: *Encima yo le abrí la boca, le abrió la boca al perro y el perro y después de hace así... después le dio, le dio una pelota y se tragó la caca.*

Madre: *¿Qué? Ah...Kevin, no seas cochino.*

Kevin: *Okay.*

Como puede observarse en el intercambio, a partir del relato que Ezequiel realiza de las acciones habituales del perro, Kevin puede relatar una experiencia personal -Encima yo le abrí la boca, le abrió la boca al perro y el perro y después se hace así... después le dio, le dio una pelota y se tragó la caca-. Mediante el conectivo -encima- que el niño emplea para ligar su relato a la intervención anterior el niño enfatiza la relevancia del hecho específico que va a narrar

En los intercambios registrados tanto entre niños y adultos como entre niños se observan las estrategias interaccionales por medio de las cuales los más pequeños son conducidos a precisar y a expandir sus emisiones para responder apropiadamente a las demandas de la situación comunicativa. En el siguiente intercambio entre pares, Agustín y Carlitos, ambos de 4 años, se observa, precisamente, una mayor precisión léxica como resultado de la interacción.

(4) Agustín y su amigo Carlitos, de 4 años, se encuentran en la cocina comiendo facturas. El perro le roba una factura a Carlitos y se la come.

Carlitos: *¡Dejá! ¡El perro me la comió! ¡Má! ¡El perro me lo comió!*

Mamá de Carlitos: *¿Qué?*

Carlitos: *El perro me lo comió.*

Mamá de Carlitos: *¡¡Ahh!!*

Agustín: *Vos te comiste do.*

Carlitos: *¡No pero el perro me la sacó!*

Agustín: *El Fito (el perro) te la sacó. Te la robó decile.*

Carlitos: *Sí me la robó. Porque ¿sabés por qué como do? Porque tu perro Fito me la 'rombió'.*

Agustín: *¿Viste? Mi perro Fito te roba la 'fatura', los chiches esto. (Le señala los juguetes que están en el piso)*

Carlitos: *Levantalos.*

Agustín: *Los patys. Le gustan los patys*

Carlitos: *¿Qué?*

Agustín: *La 'hambueguasas'.*

Carlitos: *Mi perro siempre se come todo.*

Agustín corrige y reformula la emisión de Carlitos, -robo- en lugar de -sacó-, de modo tal que se expresen rasgos de intencionalidad y no sólo rasgos observables. En estas situaciones se pone de manifiesto el papel del discurso como contexto en el que se elabora y desarrolla el significado y el uso de las formas lingüísticas. Del mismo modo, en el intercambio que se presenta a continuación, las intervenciones de Ezequiel (6 años) hacen que Agustín (4 años) relate la secuencia de acciones que motivaron el insulto que éste le dirigió (5) Kevin (4 años) y su hermano Ezequiel (6 años) están en el patio de su casa.

Kevin: *Pelotudo.*

Ezequiel: *¿Qué? ¿Yo qué te hice?*

Kevin: *Me hiciste que se me caiga esto.*

Ezequiel: *Yo no te hice nada mentiroso.*

Kevin: *Me hiciste que se me caiga la pelota.*

Ezequiel: *¿Cuándo?*

Kevin: *Ahora.*

Ezequiel: *¿Qué hora?*

Kevin: *Ahora.*

...

A partir de las preguntas de su hermano, Agustín despliega un resumen del evento pasado - Me hiciste que se me caiga esto-. Pero es después de su posterior acusación -Yo no te hice nada mentiroso- que Agustín precisa su emisión descontextualizando el deíctico. Como señalan, Danis, Bernard y Leproux (2000), el ajuste cognitivo caracteriza estas situaciones en las que el niño eleva el nivel de precisión de su emisión para que se pon-

dere su argumentación. En otros relatos, como el que se presenta a continuación, se observa este uso de la narración como evidencia factual para un argumento (Carranza, 2000).

(6) Aylén va camino hacia la plaza con su mamá. Al pasar por una casa, cuenta que allí hay una bruja.

Aylén: *...Y acá había una bruja, con pelo marr..., con pelo neeeegro todo y un pelo así (hace señas con la mano mostrando que tenía el pelo largo). Cuando era de noche una, un, una...*

Madre: *Dejá de mentir.*

A: *Siiii. Yo y el Braian y Martín y Lautaro, se cagó todo. (Se ríe). Cuando era de noche. Y las... Era la bruja. Y el Lautaro, se cagó todo cuando la bruja dijo "¡Buaa...Bua! ¡Chucu, chuu!" Mami, ahí lo 'cieron. Anoche lo hicieron, ahí o allá. Hacía así, así mirá (hace el baile).*

Ante la acusación de la madre -Dejá de mentir-, la niña intenta convencerla de la veracidad de su afirmación poniendo en escena lingüísticamente y de modo no verbal, con una dramatización, la orientación y la complicación del evento que relata. Este intercambio muestra en la interacción cara a cara cómo se combinan narración y argumentación. Asimismo, pone de manifiesto, al igual que los anteriores fragmentos presentados, "el ajuste cognitivo" (Danis, Bernard y Leproux, 2000) entre el niño y su interlocutor. El pequeño eleva el nivel de precisión y la complejidad de su emisión para "ajustarse" al nivel planteado por la otra persona. La cognición se sitúa y despliega en el contexto de la interacción.

NOTA

1 El desarrollo conceptual en niños de poblaciones urbano marginales del conurbano de Buenos Aires. Un estudio psicolingüístico y sociocultural. (Rosemberg, CIIPME- CONICET) parte del programa de investigación. El desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia. Un estudio psicolingüístico y sociocultural en barrios urbano marginales de Buenos Aires. Dirección: Ana María Borzone, Celia Rosemberg, Beatriz Diuk. CIIPME - CONICET SECyT.

BIBLIOGRAFÍA

- Cole, M. (1999). Psicología cultural. Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (1986). El habla del niño. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S & Lucariello (1989). Monologue as a narrative recreation of the world. En Nelson (Ed.), Narratives from the crib. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carranza, I. E. (2000) "Identity and Situated Discourse Analysis". Narrative Identity, Bamberg, Michael and Allyssa McCabe, 151-156.
- Danis, A., J.M Bernard y C. Leproux (2000) Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult - child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 369 - 388.
- Fivush, (1994). Constructing narrative, emotion and self in parent-child conversations about the past.
- Fivush, R., Bohanek, J., Robertson, R., Duke, M. (2003) Family Narratives and the development of children's emotional well being. En Pratt, M.W & Fiese, B.E. (Eds.) Family stories and the Lifecourse: Across Time and Generations. Emory University.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gumperz, J. (1982). The linguistic bases of communicative competence. En D. Tannen (Ed.) Analyzing discourse: text and talk. Washington: Georgetown University Press.
- Gumperz, J. (1984). Communicative competence revisited. En D. Schiffrin (Ed) Meaning, form and use in context: Linguistic applications. Washington: Georgetown University Press.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative discourse. En Language in the inner city: Studies on the Black English vernacular. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Nelson, K. (1996). Language in cognitive development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pardo, M. L. (1986). Hacia una redefinición de las nociones de Tema y Rema. De la oración al discurso. *Filología XXI* (1) 25-55. Buenos Aires.
- Schank, R. y R. Abelson (1997). Scripts, plans, goals and undersanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

LA VIOLENCIA DESDE LA MIRADA DE LOS NIÑOS

Salas, Marta Antonia; Carreras, Julia Argentina; Casacci, María Elena; García, Isabel A.; Hogas, Alejandro; Medina, Daniel
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Objetivos: Profundizar en la multiplicidad de factores que contribuyen a la naturalización de la violencia como modo de relacionarse en los niños. Temática Principal: Los modos de relación autoritaria y violenta ejercida por los adultos, a veces como maltrato en sus diferentes formas, otras como naturales formas disciplinarias, son aprendidas y reproducidas como tales, por niños y niñas, confirmando que la violencia es una construcción social, Metodología: 1) Relevamiento de la diversidad de instrumentos de castigo utilizado por los adultos como acción correctora y disciplinaria. 2) Relevamiento de la representación social que sobre la violencia entre pares tienen los niños/as Resultados: Se instala desde la familia relaciones vinculares donde se legitima el uso de la fuerza sobre los más débiles. Los resultados evidencian que el 90% de los niños han recibido alguna forma de castigo físico como acción correctora. Predominan en los niños formas de comportamiento que responden a la característica dominante en la sociedad, las que son aprendidas e internalizadas como modelos naturales. Conclusiones: La violencia no es natural, es una construcción social que se gesta como producto de las relaciones entre Orden Social y Subjetividad.

Palabras clave

Violencia Orden social Subjetividad

ABSTRACT

THE VIOLENCE FROM THE LOOK OF THE CHILDREN

Objectives: To deepen in the multiplicity of factors that you/they contribute to the naturalization of the violence like way of being related in the children. Thematic Main: The ways of authoritarian and violent relationship exercised by the adults, sometimes like abuse in their different forms, others as natural disciplinary forms, they are learned and reproduced as such, for children and girls, confirming that the violence is a social construction, Methodology: 1) report of the diversity of punishment instruments used by the adults as action proofreader and disciplinary. 2) report of the social representation that it has more than enough violence among couples has the niños/as Results: He/she settles from the family you relate vinculares where the use of the force is legitimated on the weakest. The results evidence that 90% of the children has received some form of physical punishment as action proofreader. They prevail in the children behavior forms that respond to the dominant characteristic in the society, those that are learned and internalizadas like natural models. Conclusions: The violence is not natural, it is a social construction that is gestated as product of the relationships between Social Order and Subjectivity.

Key words

Violence Social order Subjectivity

INTRODUCCIÓN:

Es frecuente observar hoy, en el escenario social, la irrupción de la violencia sin sentido, la violencia del porque sí, por "nada", "porque no me gusta la cara", "la violencia "por diversión". Infinidad de situaciones y experiencias vividas desafían, por su magnitud, la capacidad de comprensión de las mismas.

¿Qué es lo que hace que niños/as y adolescentes concurren armados con revólveres y cuchillos a las escuelas?, ¿que un niño/a grite, insulte, se burle o descalifique a otro?, ¿que cientos de niños/as y mujeres aún hoy sean abusados, golpeados? ¿Qué es lo que hace, que la escuela, donde los niños pasan gran parte de su vida cotidiana, sea vivenciada por muchos, como un lugar insólito, absurdo, peligroso, negativo?, un sitio en que los niños y docentes quedan perplejos frente a lo que ven, escuchan o sienten. La dominancia del desconcierto, confusión e inseguridad, con su secuela de miedo, parálisis y escepticismo que precarizan las condiciones concretas de existencia del sujeto, nos convocan a la necesidad de encontrar respuestas a estas situaciones de crisis instaladas como modos de existencia natural que impiden la superación de estos hechos violentos que no son privativos de una clase social en particular.

Nuestra investigación tiende a indagar en la complejidad de la estructura social histórica, las diversas estrategias de que se valen para que niños/as naturalicen, tomen como propia y reproduzcan la modalidad de vínculos intolerantes, de inclusión del otro como rival, escepticismo igual a individualismo que incrementa vivencia de desprotección al tiempo que genera más violencia.

Focalizamos este estudio en la diversidad de instrumentos de castigo utilizado por los adultos como acción correctora, disciplinaria; y en la representación social que sobre la violencia y los comportamientos violentos entre pares tienen los niños/as.

MARCO TEÓRICO:

Reflexionar sobre los comportamientos violentos en los niños y entre niños/as, remite a una concepción y posicionamiento de la violencia. Sostenemos que los humanos no somos violentos por naturaleza, la violencia es una construcción social y reviste las características de la estructura social que la gesta. El ser humano es aquí y ahora, concebido como la síntesis, el punto de llegada de una historia social e individual que se constituye en un hacer cotidiano, donde están presentes sus primeras experiencias de vida, sus circunstancias actuales y sus proyectos; en una complejísima trama vincular en la que va configurando su subjetividad. Hay una estructura social que preexiste al nacimiento de los sujetos, estructura que determinará su forma de ser y estar en el mundo. Dar respuestas a los interrogantes planteados en la introducción implica por un lado un posicionamiento teórico respecto a esta concepción del sujeto entendido como producto social, histórico, multideterminado donde, desde lo que produce, cómo lo produce y cómo se distribuye lo que produce - las relaciones sociales que enmarca esa producción- determinan su psiquismo, la forma de interpretarse a sí mismo y a la realidad. Se hace necesario indagar la incidencia que sobre la subjetividad tiene el sistema de normas y valores vigentes vehiculizada por la organización familiar, social, el sistema educativo, las creencias, las tradiciones, la ideología dominante; cuestiones todas que moldean los rasgos de carácter y una forma de ser producto de sus patrones o pautas culturales.

Hablar de violencia hoy, es también central, pensar la violencia

que se genera desde un Estado, un país como el nuestro, sometido a intereses internacionales, sumergido en una crisis económica, con un deterioro progresivo en las condiciones concretas de existencia, con una disminución de los recursos del Estado para atender las Necesidades Básicas Insatisfechas de la población, produciendo violencia social de diversa índole en la salud, en la educación. Violencia que potencia e incrementa la dominancia de una ideología machista y autoritaria que se traduce en la legalización del poder del adulto, tanto en la familia como en las instituciones educativas, sobre el niño/a.

DESARROLLO:

Caracterización socioeconómica de la población investigada: Tucumán es el principal productor de azúcar de la Argentina y el principal productor y exportador de limón del mundo, importante productor de soja. En relación a la población que asiste a la escuela, un alto porcentaje los padres de los niños son desempleados o tiene trabajos temporarios, carecen de obra social por lo que concurren a los Centros de Atención Primaria en Salud u hospitales públicos, acentuándose esto en los niños/as de la escuela suburbana donde se dieron los mayores índices de desnutrición infantil.

METODOLOGÍA:

Utilizamos metodología cuantitativa y cualitativa tanto para el relevamiento de los castigos físicos como para la indagación de las representaciones de la violencia y de los comportamientos violentos entre pares que tienen los niños de una escuela suburbana y otra urbana.

1- Los castigos físicos:

La investigación tiene por objetivos relevar la diversidad de instrumentos utilizados por el adulto para el castigo físico, como forma disciplinaria y de educación correctora, aunque si bien no todo castigo físico es asimilado por el niño como maltrato, evidencia la legalización de un patrón de conducta posterior que avala una forma de ser y relacionarse. Analizamos las respuestas de 188 varones y mujeres de 8 a 11 años de una escuela suburbana, extraídas de una encuesta de 11 preguntas. Seleccionamos para este trabajo las siguientes:

¿Cuándo tus padres se enojan con vos?

1) ¿Te pegan?.....¿ Con qué?.....

2) ¿Te castigan? ¿Cómo?.....

3) ¿Quién te pega o te castiga?.....

4) ¿Por qué te pegan o castigan?.....

Aclaración: La distinción entre las categorías te castigan y te pegan, se efectuó para mostrar la diferencia entre una acción psicológica y una acción física, sin desconocer la importancia de ambas y la relación intrínseca entre las mismas.

1- Análisis de los resultados:

Atendiendo a los requerimientos de no presentación de cuadros y, por ser los mismos numerosos por los respectivos entrecruzamientos, mostraremos desde lo cuantitativo, cantidades generales que muestran y apoyan las conclusiones inferidas:

Análisis de algunos resultados a la pregunta ¿te pegan?

a) Del total de 188 niños/as, 120 manifiestan que le pegan.; b) Los porcentajes mas altos, se observan en la franja etaria de 8-9 años (70%) disminuyendo en los 10 y 11 años; c) 52 son varones y 58 mujeres; d) 68 contestan que no le pegan; e) Los instrumentos mas usados son: tirar el pelo con la mano-75%-, chirlo -80%- cinto, varilla, látigo, haragán, zapato.

Análisis de resultados de la pregunta ¿te castigan?

a) Del total de 188 niños/as 104 manifiestan recibir algún tipo de castigo, de los cuales 55 son mujeres y 49 son varones; b) 64 manifiestan no recibir ningún tipo de castigo; c) 20 no contestan o no especifican, respuesta dudosa; d) Las formas de castigos más usadas son: no salir a jugar, encerrarlos en la pieza o baño, ponerlos a estudiar, no ver la tele.

Análisis de los resultados de la pregunta ¿quién te pega o castiga?

La madre ocupa el primer lugar, lo sigue el padre, después ambos padres y luego algún familiar - abuelo, tío, hermano-

Análisis de los resultados ¿por qué te pegan o castigan?

Los padres pegan o castigan porque los hijos hacen cosas que a ellos no les gusta: no hacen la tarea, no hacen caso a los mayores, no hacen lo que les piden, pelean con los hermanos, hacen renegar, dicen malas palabras, ensucian y se ensucian, se escapan, rompen cosas, no comen la comida, salen sin avisar, contestan, mienten, no hacen las compras, dejan la puerta abierta, no tiran la cadena del baño, juegan a la hora de estudiar, se juntan con malas amistades, molestan, ven tele cuando hay que hacer los deberes, desordenan la casa, andan presumiendo, salen de noche, se juntan con desconocidos, entre otros.

2- Análisis de los resultados de las representaciones que de la violencia y de los comportamientos violentos tienen los niños/as:

Para el relevamiento de la representación que los niños/as tienen de los comportamientos violentos se aplicaron encuestas a 110 niños/as entre 9 y 12 años de una escuela urbana de San Miguel de Tucumán. Se seleccionaron para este trabajo las siguientes preguntas ¿Qué es la violencia para vos? ¿Que entiendes por comportamientos violentos entre compañeros? ¿tuviste alguna situación de violencia en la escuela? ¿tuviste alguna situación de violencia fuera de la escuela?

2.a. ¿Qué es la violencia para vos? ¿Que entiendes por comportamientos violentos entre compañeros?

De un total de 110 niños - 58 varones y 52 mujeres- entre 9 y 12 años se obtuvieron 265 respuestas y 38 indicadores que dan cuenta de la representación que los niños/as tienen acerca de la violencia y de los comportamientos violentos entre pares. En los resultados el 28% a pelear, a pegar, golpear; el 20% lo asocian con maldad, algo malo, feo, fuerte; el 6% a robar, asaltar, el 6% malas palabras, faltar el respeto; 4% maltratar, molestar, aprovecharse; 4% insultar, 4% matar, asesinar. Se registraron también otros indicadores aunque en menores porcentajes pero que no dejan de ser significativos: violar/violación, lo que ve en la tele, andar fuerte, chocar autos o personas, secuestrar, guerra, tirar piedras, tirarse de los pelos, gritar, discutir, escupir, tirarse de los pelos, tirarse al piso, hacerse el pícaro, joder, burlarse, tener pistolas, revolver, amenazar, destruir cosas, empujar, discriminar, buchonear, decir cosas agresivas.

A los 9 años en ambos géneros aparecen en primer término comportamientos violentos vinculados a pelear, golpear, siendo mucho más explícitas las percepciones de los varones en el sentido de especificar hacia quienes van dirigidas, quienes son los destinatarios o víctimas de las peleas, golpes o maltratos " un compañero " " las mujeres " " se hacen los polentas y se aprovechan de los más chicos. En los varones predominan respuestas asociadas a maldad, algo malo, portarse mal, algo fuerte y feo como pelear, pegarse, insultarse, robar, secuestrar, falta de respeto, decir malas palabras, asesinar y arrojar piedra. En las mujeres pegar y golpear coinciden con los varones, pero las manifestaciones por las cuales se expresa la violencia a diferencia de los varones son: violación, guerra, se tiran al piso, se escupen, se agarran de los pelos y se tiran basura. Aparece en las mismas una mayor influencia de los programas de TV como novelas, noticiero y películas que promueven modelos violentos de interacción.

A los 10 años se acentúa una representación más crítica de la violencia. Siguen predominando como manifestaciones violentas la pelea, los golpes, pegarse en ambos géneros. Pero se acentúan robar/ asaltar, matar, acuchillar, ahorcar, en los varones, hacen referencia al uso de elementos tales revólver y cuchillo, disminuyendo la burla y el insulto que aparecen como naturalizados entre los pares. En las mujeres también aparece

robar/ asaltar al igual que los varones pero sin hacer alusiones a armas, hay una percepción más moralista vinculada al respeto "por la señorita" "a los mayores" "insultar" "decir malas palabras" y sigue diferenciándose de los varones en cuanto es el género donde aparece como indicador de la violencia "la violación". Dan cuenta de estos indicadores las reflexiones que las niñas realizan "hay que hacer caso a la madre, hacer lo que los otros dicen" "no me gusta la violencia, tengo miedo" "es malo porque algunos se pelean y se pueden lastimar" "algo que no debería existir".

A partir de los 11 años los niños tienen una configuración más conceptual de la violencia, como un conjunto de acciones materiales y simbólicas que producen daño hacia su propia persona y hacia los demás. Son conscientes de que la violencia pasa por agredir, burlarse, "buchonearse", romper lápices, pelearse, insultar, gritar en el aula, pegarle a una mujer, decir malas palabras, ser torpe, llevarse mal con los compañeros, "hacerle joda al otro", pelear por nada, hacerse el pícaro, tratarse mal, retarse por culpa de otro, ser discriminado, escupir, etc.; acciones todas ligadas a la relación entre sus pares. También tienen la representación de la violencia como la transgresión a valores morales, estructurales, ligadas a la educación familiar, a lo social y cultural, tanto como matar, robar, violar, no respetar a la señorita ni a los padres. Aparece también la percepción de la violencia como un modo natural de interacción, tanto en el defenderse "si te pegan tenés que defenderte". Se evidencia un alto grado de indefensión por parte de los niños reflejado en la actitud de pasividad e impotencia del docente. Las mujeres en estas edades tienen una internalización más crítica de los valores morales transmitidos, para ellas, el decir malas palabras, contestar a los padres, al profesor, jugar con pistolas, hablar con extraños, pelear con los demás, robar, es violencia; saben que es algo malo que no se tiene que hacer ya que es peligroso para los más chicos, que aprenden en la escuela una actitud naturalizada de relacionarse con modelos violentos.

2.b. ¿tuviste alguna situación de violencia en la escuela?

El 66% -del total, el 55% son mujeres y el 77% varones- tuvieron alguna situación de violencia en la escuela, en cambio sólo el 34% manifiesta que no.

2.c. ¿Tuviste alguna situación de violencia fuera de la escuela?

El 64% - del total el 53% son mujeres y el 73% varones- responden afirmativamente y el 36% negativamente. En ambos géneros los escenarios donde se producen la violencia están circunscriptos a la casa, el barrio, la cancha, la parada del colectivo, la plaza, la calle, la esquina; y relacionados con la familia como los padres y hermanos, amigos y primos. Siendo los varones son los protagonistas más involucrados en situaciones de violencia dentro y fuera de la escuela.

CONCLUSIONES:

Ambas investigaciones dan cuenta, acorde al marco teórico de la naturalización de la violencia y de los comportamientos violentos; al internalizar los niños acríticamente modelos de educación y crianza que se inscriben en su subjetividad como una forma natural de relacionarse con el otro. En coincidencia con este planteo, los niños/as reproducen los comportamientos, actitudes vigentes en la realidad socioeconómico y cultural.

Los medios de comunicación refuerzan y potencian los modelos acríticos en relación a la violencia y los comportamientos violentos. Este modelo vigente no promueve comportamientos donde predominen la justicia, cooperación, solidaridad, equidad, igualdad, sino - entre otros- el ejercicio del poder de los más fuertes hacia los más débiles; el no reconocimiento del otro como un igual sino como un rival del cual debo defenderme, competir, vencer y en su grado más extremo aniquilar. Si bien esto es lo dominante, coexisten concepciones aunque minoritarias que revelan otros modelos más tolerantes, solidarios, democráticos de educación, y comunicación que refuer-

zan modelos vinculares de reconocimiento e inclusión del otro como un semejante.

La contribución científica en el abordaje de esta problemática, tiende a la comprensión y búsqueda de estrategias transformadoras que promuevan colectivamente cambios estructurales en la sociedad y por ende en la subjetividad.

Dirá una alumna de 11 años "la violencia es una actitud que tiene una persona para pegarle a un menor, le enseña al menor y aprende las malas cosas, los errores" otra aportará, "para mí la violencia es algo malo, siempre me sentí mal por la gente que hace eso".

BIBLIOGRAFÍA:

Carreras, Julia, Disatnik, H. (2002) "La naturalización del maltrato infantil: justificando lo injustificable. Facultad de Psicología de la U.N.T. Ed. Express

Casacci, María E. y otro (2002) ¿Es posible enseñar en ámbitos turbulentos? Estrategias psicopedagógicas en el abordaje de la violencia escolar y familiar" XIV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa "Paradigmas y Enfoques Metodológicos de la Investigación Educativa" Red Latinoamericana de Información y Documentación Educativa. Univ. Católica de Córdoba.

Corsi J. (1998) Violencia Familia. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social". Ed. Paidós. Bs. As.

Giverti, Eva (2005) "La Familia a pesar de todo" Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

Pichon Riviere, Enrique "Del Psicoanálisis a la Psicología Social"

Quiroga, Ana "Enfoques y perspectivas en psicología Social"

Salas, Marta y otros (2002) La violencia física: Su incidencia en la familia y la Escuela en San Miguel de Tucumán. Proyecto 26/K212. Facultad de Psicología de la U.N.T. Ed. Express.

Salas, M.; Carreras, J. ; Casacci, M.E.; García A.; Hogas, A. y Medina D. (2005) "Comportamientos Violentos de los niños en escuelas urbanas y rurales de Tucumán" Vol. I Ediciones Magna.

CAMBIOS EVOLUTIVOS EN LA COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE SÍMBOLOS GRÁFICOS

Salsa, Analía

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina

RESUMEN

El propósito de este estudio fue identificar cambios evolutivos en la producción de símbolos gráficos y en la comprensión de la relación entre los dibujos y sus referentes en niños de 2 años y 6 meses, 3 años, 3 años y 6 meses y 4 años de edad. Se utilizó una tarea que evalúa la habilidad de los niños para realizar dibujos de distintos objetos simples, y para comprender y usar sus dibujos y los dibujos de un adulto como símbolos de estos objetos. Los niños de 2 años y 6 meses y 3 años no fueron capaces de producir dibujos con características simbólicas ni de usar sus dibujos como representaciones, aunque comprendieron claramente la relación entre los dibujos de la experimentadora y sus referentes. Por el contrario, los niños de 3 años y 6 meses y 4 años resolvieron correctamente ambas tareas de producción y comprensión. Así, en el desarrollo temprano de los símbolos gráficos existiría un desfase entre comprensión y producción, y la comprensión descansaría en la equivalencia gráfica con el referente.

Palabras clave

Desarrollo cognitivo Símbolos gráficos

ABSTRACT

DEVELOPMENTAL CHANGES IN THE COMPREHENSION AND PRODUCTION OF GRAPHIC SYMBOLS

The purpose of this study was to identify developmental changes in the understanding and production of graphic symbols in children aged 2.5, 3, 3.5 and 4 years. The task used test children's ability to produce drawings of simple objects, and to understand and use their own drawings and the experimenter's drawings as graphic symbols of these objects. The results show that 2.5- and 3-year-olds were not able to effectively produce symbols or to use their drawings as representations, although they clearly understood the relation between the experimenter's drawings and their referents. In contrast, 3.5- and 4-year-olds succeeded in both the production and comprehension tasks. This study shows a comprehension-production lag in early development of graphic symbols, and suggests that comprehension may rest on graphic equivalence with the referent.

Key words

Cognitive development Graphic symbols

Desde los primeros años de vida, los niños deben aprender a comprender, producir y usar los símbolos externos de su cultura. De ellos depende que las personas lean y escriban, realicen operaciones aritméticas, utilicen la información contenida en mapas y gráficos e interpreten carteles, señales y dibujos. El fracaso en la adquisición de estas herramientas simbólicas excluye a un individuo de la participación plena en su cultura. Las representaciones externas son artefactos creados por el hombre para servir al pensamiento (Vygotsky, 1978). Estos símbolos son "entidades que alguien propone para representar una cosa a partir de algo diferente" (DeLoache, 1995, p. 109). De acuerdo a esta definición, cualquier cosa puede convertirse en un símbolo o en un referente; el corazón de una relación simbólica es abstracto, siendo factor necesario y suficiente que una persona estipule que algo, en alguna forma, puede tomar el lugar de otra cosa. Por lo tanto, además de su dimensión simbólica, las representaciones externas poseen una dimensión intencional y comunicativa que debe ser reconocida para su uso convencional (Tomasello, 1999). Los niños pequeños deben aprender con qué intención específica utilizar estos símbolos ya que sus funciones están social y culturalmente determinadas.

El interés de este trabajo se centra en los *símbolos gráficos*, específicamente en los *dibujos*. Los dibujos, junto con las fotografías, los mapas, diagramas y gráficos son representaciones externas bidimensionales.

Hacia los 4 años de edad, los niños abandonan los garabatos que caracterizan sus primeras representaciones gráficas para dar paso a un refinamiento y diferenciación de formas que se prolonga hasta el final de la infancia. Un número importante de investigaciones se han ocupado del significado de estos primeros dibujos y su relación con el desarrollo cognitivo (por ej., Cox, 1992; Freeman, 1980; Golomb, 1992). Sin embargo, es preciso ir más allá de qué representan los dibujos e investigar cuándo y cómo los niños comienzan a *producir* intencionalmente símbolos gráficos y a *comprender* la función simbólica y comunicativa de los dibujos que producen ellos mismos y los demás. Hace ya tres décadas, Gardner (1973) señalaba la importancia de concebir al dibujo y abordar su estudio como un sistema de representación, pero muy pocas investigaciones han adoptado esta perspectiva. Este trabajo se sitúa en esta línea y en lo que ella puede contribuir al conocimiento del desarrollo temprano de la cognición.

Distintos mecanismos operan desde los primeros meses de vida preparando a los niños para ingresar al mundo de las representaciones bidimensionales. Estos mecanismos permiten el conocimiento de diferentes aspectos de los símbolos bidimensionales que posteriormente servirán de base para la comprensión de su función simbólica. Ellos incluyen mecanismos perceptuales (diferenciación y categorización), cognitivos (razonamiento por analogía y formación de conceptos) y de aprendizaje (imitación) (Callaghan, 2005). La diferenciación perceptual posibilita que los bebés discriminen entre estímulos bidimensionales y tridimensionales. La categorización y la formación de conceptos facilitan el agrupamiento de los símbolos bidimensionales en una clase particular de objetos. El razonamiento por analogía promueve el reconocimiento de las relaciones de similitud y diferencia entre la representación y su referente, y a través de la imitación y la simulación de las acciones de los adultos los niños pequeños aprenden a utilizar

estos símbolos. Finalmente, reconocer con qué intención alguien produce y usa una representación es una ruta privilegiada hacia la comprensión simbólica (Bloom y Markson, 1998; Gelman y Ebeling, 1998; Salsa y Peralta, en prensa).

Gracias al desarrollo temprano de estos mecanismos junto con la adquisición del lenguaje, los niños desde muy pequeños pueden distinguir las representaciones bidimensionales de sus contrapartidas tridimensionales y nombrar los objetos representados. Por ello se asume frecuentemente que comprenden la relación representativa entre una imagen y su referente en una forma similar a como lo hacen los niños mayores y los adultos. Este error interpretativo surge de una falla común en distinguir el "reconocimiento" (percepción) de la "comprensión" (Ittelson, 1996; Sigel, 1978). En consecuencia, existe escasa evidencia empírica sobre cómo los niños comienzan a comprender la función representativa de los símbolos bidimensionales.

Recién en el tercer año de vida, la comprensión de las representaciones bidimensionales es genuinamente referencial y se convierte en simbólica al surgir la capacidad para construir una representación doble; la imagen es simultáneamente un objeto físico con determinadas características tangibles y una representación que se refiere a otra cosa (DeLoache, 1987). Esta capacidad aparece entre los 2 años y 6 meses y los 3 años, como lo demuestran estudios con fotografías (DeLoache, 1991; DeLoache y Burns, 1994; Salsa y Peralta, en prensa), dibujos (Callaghan, 1999, 2000) e imágenes de video (Troseth y DeLoache, 1998).

Hasta el momento, un único estudio examinó la comprensión y producción de símbolos gráficos en una misma muestra de niños (Callaghan, 1999). Niños de 2, 3 y 4 años debían relacionar dibujos hechos por la experimentadora con los objetos que representaban y producir ellos mismos dibujos que representaran esos objetos. Los niños de 2 años fallaron en ambas tareas; los niños de 3 años adoptaron una actitud simbólica en la tarea de comprensión y la mayoría fue capaz de producir al menos un dibujo que representara los objetos. A los 4 años, los niños no tuvieron dificultades para comprender y producir símbolos gráficos. Ahora bien, esta distancia evolutiva entre comprensión y producción no puede ser explicada por una ausencia de las destrezas motrices básicas que exige el dibujar. Ninguno de los niños tuvo problemas para tomar el lápiz y todos sabían dibujar círculos y líneas que podrían haber representado los objetos. En consecuencia, la producción de representaciones gráficas descansaría en la comprensión de los dibujos como símbolos.

El propósito del presente trabajo es identificar cambios evolutivos en la comprensión y producción de símbolos gráficos en niños de 2 años y 6 meses, 3 años, 3 años y 6 meses y 4 años. Se decidió trabajar con estos períodos evolutivos debido a que DeLoache y colaboradores mostraron diferencias claras en la comprensión de representaciones bidimensionales con sólo seis meses de diferencia (DeLoache y Burns, 1994; Salsa y Peralta, en prensa; Troseth y DeLoache, 1998).

Para examinar el desarrollo evolutivo de estas habilidades simbólicas se utilizó una adaptación de la tarea diseñada por Callaghan (1999). Esta tarea evalúa: (1) la producción de dibujos de distintos objetos; y (2) la comprensión de la relación entre los objetos y los dibujos producidos por los niños y por un adulto.

METODOLOGÍA

Participantes

Se trabajó con una muestra de 32 niños divididos en cuatro grupos de edad de 8 niños cada uno. Los grupos fueron de 2 años y 6 meses (29-31 meses, $M = 31.08$ meses), 3 años (35-37 meses, $M = 36.10$ meses), 3 años y 6 meses (41-43 meses, $M = 42.30$ meses) y 4 años (47-49 meses, $M = 47.97$ meses). Se evaluó individualmente a los niños en el jardín maternal al que concurrían. El nivel socioeconómico familiar era medio.

Materiales

Se utilizó un set de cinco objetos compuesto por: (1) una pelota; (2) una pelota con palillos como "patas"; (3) una pelota más pequeña que 1 y 2; (4) dos pelotas encastradas; (5) un sorbete. Se emplearon también cinco cajas, cada una con un dibujo realizado por la experimentadora de uno de los objetos en su interior, un túnel (15 x 90 cm.), hojas y lápices de color negro.

Procedimiento

La tarea constaba de dos fases, producción y comprensión.

Fase 1. Producción

1.a) *Dibujo libre*. La experimentadora ofrecía a los niños lápiz y papel y les pedía que realizaran un dibujo. Al terminar el dibujo, la experimentadora interrogaba libremente a los niños sobre su producción y registraba el nombre dado por ellos a las imágenes.

1.b) *Objetos*. La experimentadora ofrecía los objetos uno a uno para que los niños los exploraran durante algunos segundos. Luego, los alineaba de manera que se vieran fácilmente pero lejos del alcance de los niños y les pedía que dibujaran un objeto por página. Cada vez que los niños finalizaban un dibujo, se registraba en la hoja el nombre del objeto representado.

Fase 2. Comprensión

2.a) *Símbolos gráficos producidos por los niños*. Al finalizar la Fase 1, la experimentadora colocaba los objetos en una caja, presentaba el túnel y explicaba: "Vamos a jugar con tus dibujos, los juguetes y el túnel. Tienes que tirar por el túnel los juguetes que yo te pida". En primer lugar se realizaba una prueba de demostración cuyo objetivo era familiarizar a los niños con la consigna. Se ofrecían dos objetos (un peine y un tenedor) y se repetía la consigna: "Hay que tirar (el peine) por el túnel".

Al finalizar, la experimentadora acercaba a los niños la caja con los objetos y señalaba: "Ahora vamos a usar tus dibujos. Yo te voy a pedir que arrojes por el túnel un juguete mostrándote el dibujo que hiciste para ese juguete". Cada vez que los niños arrojaban un objeto, se lo colocaba nuevamente en la caja antes de mostrar otro dibujo.

2.b) *Símbolos gráficos producidos por la experimentadora*. Al comenzar esta última fase, la experimentadora mostraba a los niños cinco cajas, cada una con un dibujo de uno de los objetos en su interior. Luego, arrojaba uno a uno los objetos por el túnel para que los niños guardaran cada objeto en su caja correspondiente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, se analizó si los niños eran capaces de producir espontáneamente un dibujo con características simbólicas (dibujo libre). Los dibujos se clasificaron en presimbólicos, si eran garabatos que no reflejaban ninguna característica del referente cuyo nombre fue dado por los niños, y en *simbólicos* si el contenido era evidente para el observador aún sin conocer el o los nombres atribuidos a las imágenes. Todos los dibujos de los niños de 2 años y 6 meses, 3 años y 3 años y 6 meses fueron clasificados como presimbólicos. Cinco de los ocho dibujos (62.5%) del grupo de niños de 4 años fueron clasificados como simbólicos y sólo tres (37.5%) como presimbólicos.

Cuando se pidió a los niños que dibujaran los objetos, un número mayor de dibujos fueron clasificados como simbólicos. En esta fase, se analizaron las características simbólicas de la producción gráfica por comparación de los dibujos de acuerdo a los siguientes criterios: (a) Forma: círculo + líneas (objeto 1 vs. objeto 2); (b) Tamaño (objeto 1 vs. objeto 3); (c) Número (objeto 4); (4) Forma: línea (objeto 5). El desempeño de los niños fue del 84% a los 4 años, 72% a los 3 años y 6 meses, 34% a los 3 años y del 25% a los 2 años y 6 meses, encontrándose diferencias significativas a favor de los niños mayores (3 años y 6 meses y 4 años) sobre los más pequeños (2 años y 6 meses y 3 años) ($t(14) = 4.59, p < .05$). Podría decirse que ya a los 3 años y 6 meses los niños producen representaciones gráficas simples cuando se les da la instrucción de dibujar un

objeto determinado. A los 4 años, la producción gráfica es simbólica tanto en tareas libres como estructuradas. Cabe destacar que todos los niños más pequeños habían usado círculos y líneas (necesarios para dibujar los objetos) en sus dibujos libres.

Con respecto a la comprensión de los dibujos producidos por los niños, se observó un patrón similar al encontrado para la producción de objetos. El desempeño en esta fase de la tarea fue del 95% a los 4 años, 85% a los 3 años y 6 meses, 52.5% a los 3 años y 40% a los 2 años y 6 meses, con diferencias significativas a favor de los niños más grandes ($t(14) = -5.26, p < .05$). Solamente cuando los dibujos respetan una equivalencia gráfica con sus referentes, los niños son capaces de comprender y usar su función simbólica. De los 16 niños cuyos dibujos fueron clasificados como simbólicos en la fase de producción de objetos, 14 reconocieron la relación entre sus dibujos y los referentes.

Sin embargo, se observó un desfase evolutivo entre la comprensión de los símbolos gráficos propios y los dibujos producidos por la experimentadora en tanto la performance en esta última fase de la tarea fue del 80% a los 3 años y del 72.5% a los 2 años y 6 meses. Los porcentajes de aciertos para los 4 años y 3 años y 6 meses fueron del 100% y 97.5%. Estos resultados muestran que ya a los 2 años y 6 meses los niños comprenden la relación simbólica dibujo-referente siempre que exista un alto grado de iconicismo gráfico entre ambos. Estos hallazgos concuerdan con los encontrados por DeLoache y colaboradores (DeLoache, 1991; DeLoache y Burns, 1994; Salsa y Peralta, en prensa). La producción de símbolos gráficos aparece tiempo después, cerca de los 3 años y 6 meses cuando los símbolos representan objetos simples, adquiriendo la producción espontánea características simbólicas a los 4 años de edad.

with objects and artifacts. En E. Winograd, R. Fivush y W. Hirst (Eds.), *Ecological approaches to cognition: Essays in honor of Ulric Neisser* (pp. 153-170). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Troseth, G. L., y 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.

BIBLIOGRAFÍA

- Bloom, P., y Markson, L. (1998). Intention and analogy in children's naming of pictorial representations. *Psychological Science*, 9, 200-204.
- Callaghan, T. C. (1999). Early understanding and production of graphic symbols. *Child Development*, 70, 1314-1324.
- Callaghan, T. C. (2000). Factors affecting children's graphic symbol use in the third year. Language, similarity and iconicity. *Cognitive Development*, 15, 185-214.
- Callaghan, T. C. (2005). Developing an intention to communicate through drawing. *Enfance*, 1, 45-56.
- Cox, M. V. (1992). *Children's drawings*. London: Penguin Books.
- 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 very young children: Understanding pictures and models. *Child Development*, 62, 737-752.
- DeLoache, J. S. (1995). Early understanding and use of symbols: The model model. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 109-113.
- DeLoache, J. S., y Burns, N. M. (1994). Early understanding of the representational function of pictures. *Cognition*, 52, 83-110.
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children*. New York: Academic Press.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development* (1st ed.). New York: Basic Books.
- Gelman, S. A., y Ebeling, K. S. (1998). Shape and representational status in children's early naming. *Cognition*, 66, B35-B47.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley: University of California Press.
- Ittelson, W. H. (1996). Visual perception of markings. *Psychonomic Bulletin and Review*, 3, 171-187.
- Salsa, A. M., y Peralta, O. A. (En prensa). Routes to symbolization: Intentionality and correspondence in early understanding of pictures. *Journal of Cognition and Development*.
- Sigel, I. E. (1978). The development of pictorial comprehension. En B. S. Randhawa y W. E. Coffman (Eds.), *Visual learning, thinking and communication* (pp. 93-111). New York: Academic Press.
- Tomasello, M. (1999). The cultural ecology of young children's interactions

CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN LA INFANCIA: LA RECEPCIÓN DE MENSAJES MASSMEDIADOS

Santos, Griselda; Saragossi, Catalina Diana; Pizzo, María Elisa; Clerici, Gonzalo Daniel; Krauth, Karina Edelmys
PROINPSI. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este Proyecto (PROINPSI "Práctica social y construcción subjetiva de la infancia. Indagación de la recepción y apropiación de los niños de algunas producciones que los tienen como destinatarios") es continuación de investigaciones anteriores cuya temática central ha sido, desde diversas perspectivas, la indagación de la representación que sobre la infancia circula en nuestro espacio socio simbólico. En este trabajo presentaremos, en primer lugar, aspectos referidos a la fundamentación teórica y a la metodología del Proyecto de investigación en curso. El interés actual se dirige tanto a analizar los procesos de recepción y apropiación, por parte de los niños/as, de mensajes massmediados, como a investigar sus efectos en el proceso de subjetivación. Señalaremos, en segundo lugar, algunos datos recolectados en la primera etapa del trabajo de campo, y algunas tendencias esbozadas a partir del primer análisis. Finalmente, desplegaremos ciertos interrogantes surgidos luego de esta primera aproximación a la información.

Palabras clave

Recepción/apropiación Construcción/subjetiva Práctica/social Infancia

ABSTRACT

SUBJECTIVITY CONSTRUCTION IN CHILDHOOD:
MASSMEDIA MESSAGES RECEPTION

This research project ("Social practice and subjective construction of childhood. Research on the children reception and appropriation of certain products directed to them") continues previous investigations which main focus has been to explore from different perspectives the representation of childhood within the socio cultural context. In this paper we describe, firstly, aspects related to the theoretical and methodological frame of the current project. The main goal seeks to analyze the children' processes of reception and appropriation, of mass media messages directed to them, as well as to investigate their effects on the subjectivity process. Secondly, we demonstrate data obtained from the first stage of the field work, and some tendencies made from the very first analysis. Finally, we frame certain questions emerged from the initial exploration.

Key words

Reception/appropriation Subjectivity Social/practice Childhood

1) INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentaremos, por un lado, una síntesis de la fundamentación de nuestro Proyecto de investigación actual [1]. Por otro lado algunas tendencias que registramos en el análisis de los datos recolectados en la primera etapa de la tarea de campo.

Este Proyecto es continuación de investigaciones anteriores cuya temática central ha sido, desde diversas perspectivas, la indagación de la representación que sobre la infancia circula en nuestro espacio socio simbólico.

El interés actual se dirige a analizar los procesos de recepción y apropiación, por parte de los niño/as, de mensajes massmediados e investigar sus efectos en el proceso de subjetivación. En esa dirección nuestro objeto de investigación esta dirigido a indagar qué toman los niño/as, cómo piensan, cómo juegan y de qué manera incorporan algunas formas simbólicas que les están destinadas.

Como dicho proceso es una construcción compleja y continua (Thompson, 1998) en este tramo de la investigación nos centramos en indagar sólo dos de las variables identificadas en trabajos anteriores: *las representaciones que tienen los niños del vínculo con los adultos y el tratamiento de las situaciones que caracterizan como conflictivas.*

2) FUNDAMENTACIÓN

Nuestro enfoque se inscribe en aquellos recorridos que se proponen integrar teórica y operacionalmente la intersección entre construcción subjetiva y práctica social. El cruce de la representación infancia y la subjetividad del niño es pensada como producción social instituida en sus prácticas, en esa perspectiva supone a lo social como no externo a los sujetos. La emergencia de nuevas posiciones de subjetividad da cuenta de una transformación en los discursos sobre la infancia y de un momento de transición sociocultural, vinculados a la irrupción de nuevas prácticas sociales. Con el concepto de práctica social nos referimos a diversas actividades propias de cierto momento histórico, que poseen la cualidad de ser vehiculadoras de sentidos, de significaciones, tales como valores, ideales, creencias, modos de regulación de la vida social, etc. y que son compartidas colectivamente. Las mismas inciden definitivamente en la subjetividad de su época.

Estas condiciones plantean una variación histórica, esencial y radical de la infancia (Corea, 2003) y abre un campo problemático y de interrogación que requiere, para abordarla, un marco teórico transdisciplinario (Bozzolo, 1999). En esa dirección proponemos, partiendo de la teoría psicoanalítica, recurrir a la Teoría Social y a la Lingüística Crítica.

3) SOBRE LOS PROCESOS DE RECEPCIÓN-APROPIACIÓN

Los sujetos se relacionan con la realidad en la medida que la transforman y la producen y en esa transformación se producen a sí mismos. Es decir, en esa relación se crean no sólo las condiciones materiales sino también su subjetividad. Al mismo tiempo las relaciones sociales, intersubjetivas y objetuales, son formas de producción y apropiación de la realidad. Las marcas de los mensajes se recortan en la producción que los sujetos realizan en el espacio social. Son recibidos por los sujetos niños, situados en circunstancias socio-históricas específicas, y emplean los recursos que tienen a su disposición para integrarlos a su cotidianeidad.

La **actividad de recepción** es un complejo proceso de recorte y selección que se da de muy diversas maneras y circunstancias. Mientras que el **proceso de apropiación**, constitutivo de la individualidad, implica una actividad por medio de la cual se hace propio lo ajeno y en dicho proceso los niños/as no sólo comprenden los temas que los mensajes transmiten, sino que todo ello revierte sobre su construcción subjetiva y las relaciones con los otros. Los mensajes vehiculizan un potencial de autoconstrucción y autoafirmación y participan de los complejos procedimientos de "ser sujeto" de un tiempo y una cultura. En relación con el análisis de la comunicación masiva y refiriéndose a la 3ª fase de la metodología profunda, como interpretación, dice Thompson (1993): "...Los individuos en sus actividades cotidianas utilizan constantemente procedimientos interpretativos para entenderse entre sí y a los demás, para comunicarse el uno con el otro y para lograr objetivos particulares. Esta hermenéutica de la vida cotidiana constituye la **base práctica de las construcciones simbólicas que nosotros pretendemos interpretar**". Aspecto este que situamos como prácticas sociales.

4) BREVE EXPOSICIÓN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Las consideraciones precedentes condujeron al diseño de una investigación que nos permitiera abordar de una manera sistemática la incidencia que sobre el niño tienen los mensajes destinados a él.

Con esta finalidad nos propusimos los siguientes objetivos:

- Explorar y describir las condiciones de recepción de los niños/as de acuerdo a los medios técnicos de transmisión (TV, video- juegos, objetos, revistas, etc.) y los contextos situacionales, del mencionado proceso.
- Identificar en el proceso de apropiación de mensajes mass-mediados: los temas más recurrentes, las características de los personajes que resaltan y los valores que subrayan.
- Analizar la variación en la recepción de los mensajes según: edad, género y sector social
- Indagar en la representación de la relación con los adultos, diversas modalidades vinculares tales como: colaboración, oposición, autoridad, ausencia, presencia, simetría-asimetría.
- Explorar y caracterizar el reconocimiento de situaciones de conflicto y los tratamientos del mismo.

La estrategia metodológica general contempla la operacionalización del Modelo de Análisis Tripartito de la Hermenéutica Profunda (Thompson, 1998) que propone, en su tercer campo de análisis, la indagación de la recepción-apropiación de las formas simbólicas por parte de los sujetos. (En la investigación PO26, se analizaron los campos anteriores: 1: Socio-histórico y 2: Formal Discursivo).

Al considerar la ruptura que se establece entre ellos examinamos, por separado, los procesos descritos de **recepción y apropiación**. Esta dirección de análisis parte de la concepción de que el niño no es pasivo en la recepción de los mensajes. El diseño metodológico contempla varias etapas de trabajo. La primera es la administración de encuestas destinadas a padres de niños, entre 8 y 12 años, de distintos sectores socio-culturales. Ellos son una fuente de información: acerca de las características de la organización familiar / si tienen conocimiento o no sobre los materiales que reciben los niños / cuál es su posición respecto a los mismos (comparten, eligen, controlan, legislan, permiten) / cuándo y cómo se articulan estas actividades en la rutina diaria. También cuáles son las condiciones de la recepción según los medios técnicos: televisión, películas, revistas, videos, videojuegos; juguetes, Internet, otros, dado que cada una comporta experiencias distintas. Además brindan información, según sus observaciones, acerca de las modalidades de los niños: Los contextos de recepción espacio-temporal y humanos / las circunstancias de la recepción (actividad única o simultánea con otra, lugar en la rutina diaria, cantidad de tiempo dedicado), la interacción con otros, con materiales (conversaciones y/o comentarios, inter-

cambio de objetos, juegos, otros). Interpretación de las historias y personajes/ posiciones que toman frente a ellos.

En la fase actual nos interesa indagar también el lugar de los adultos como actores en la función de dar, procesar y regular información.

En etapas posteriores se contempla realizar entrevistas con niños/as y registro de episodios grupales de discusión a partir de la proyección de una historia.

5) ALGUNAS RESPUESTAS DE LOS PADRES A LAS ENCUESTAS

La primera parte del trabajo de campo ha consistido en la administración de las nombradas encuestas a los padres de 29 niños (15 varones y 14 niñas) de entre 7 y 11 años de edad, que cursan entre 2do. y 6to. grado en una escuela de nivel socio-cultural medio-alto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Hacemos un recorte de los datos y exponemos a continuación algunos de los aspectos destacados en el primer análisis de la información recabada mediante las encuestas.

a) Acerca de las características de los grupos familiares:

La mayoría de los niños vive con padres y hermanos. Ninguno convive con integrantes del grupo familiar extendido (abuelos, tíos, primos, etc.).

La mayoría de los padres y madres tienen estudios universitarios y sus ocupaciones son variadas.

b) Condiciones de la recepción según los medios técnicos

Encontramos que la mayoría de las familias posee en su domicilio servicios de cable y computadora con Internet.

En un primer análisis hemos encontrado que el 100% de los niños mira televisión, lee y juega. *El género parece ser una variable significativa en relación con el uso de video juegos. A su vez las alternativas de TV, lectura y juego, que aparecen como actividades comunes a la totalidad de niños de la muestra, permiten pensar que sus actividades son diversas*

c) Distribución del tiempo dedicado a las actividades indagadas:

Respecto de la TV: El 80% de los niños mira TV entre 2 y 3 horas diarias.

Respecto del juego: El 51% juegan entre 2 y 3 horas diarias.

Respecto a los videojuegos: Un 48% lo hace 1 hora por día,

Respecto de la lectura Un 93% afirma que leen 1 hora por día,

La actividad de mirar TV aparece como predominante en relación a las otras

d) Conocimiento, participación y posición de los padres ante las actividades de los niños

La opinión de los padres, en cuanto a la cantidad de horas diarias dedicadas a cada actividad, es contradictoria a la difundida crítica al exceso de horas frente a la pantalla del televisor o la computadora. La mayoría no plantea conflictos con la distribución que hacen los niños del tiempo.

Con respecto al **conocimiento de los padres sobre los contenidos** que reciben los niños, es interesante que un 100% haya contestado que conoce la información proveniente de la televisión y la lectura, un 97% dijo que conoce a qué juegan.

En la mitad de los casos los programas de televisión son **elegidos conjuntamente** por padres y niños, en un 35% son elegidos sólo por los niños, y en un 10% por los adultos.

El 57% de los niños mira televisión acompañado por un adulto, el 17% lo hace con otros niños, y el 20% sólo.

En un porcentaje significativo los adultos parecen acompañar permanentemente a los niños, en una función de informar y regular la información.

En ningún caso los niños sólo hacen pedidos a partir de lo que ven, ni sólo repiten lo que escuchan. Cabe resaltar que del total de niños que miran televisión acompañados por un adulto, la mitad cuenta episodios y hace preguntas.

¿Podríamos inferir, de acuerdo a estas respuestas, que la presencia del adulto favorece el intercambio y con ello la elabora-

ción de los contenidos que provienen de los medios?

Con relación al juego, la interacción con otros, adultos y niños, en esta franja etaria, parece central.

Acerca de las **modalidades de recepción de los niños**, según las observaciones de los padres, podemos decir que los contextos de recepción son predominantemente compartidos y tiene un lugar destacado la interacción con otros y materiales.

6) NUEVOS INTERROGANTES

En esta primera aproximación a la información recogida, señalaremos aquí algunas tendencias esbozadas y los interrogantes planteados a partir del primer análisis.

Es necesario destacar que se trata de alumnos de una escuela privada, con objetivos en los que las actividades culturales e intelectuales son altamente valorizadas. El grupo de padres consultados son en su mayoría profesionales, artistas y pequeños empresarios

La información que dan, de las características del contexto de recepción de mensajes, admite algunas interpretaciones.

En primer lugar, el predominio del mirar TV por sobre las otras actividades como leer y jugar, es declarado y en general aceptado por los padres. Muy pocos manifestaron objeciones sobre la distribución del tiempo que hacen sus hijos.

Las respuestas permiten pensar un contexto de recepción donde los niños están en su mayoría, y la mayor parte del tiempo, acompañados por adultos con los que comparten las actividades. Se infiere que estos adultos son casi exclusivamente los padres de los niños de la muestra.

En sus respuestas, los padres aparecen muy presentes y próximos a sus hijos: todos saben qué hacen, participan de elecciones de programas de TV, etc. Por otro lado, comparando las actividades entre sí, el mayor porcentaje de ausencia de respuestas lo encontramos en relación a los videojuegos. Lo llamativo de este dato es que, entre las diversas opciones, se contemplaba el "no saber" como posible respuesta. Nos preguntamos si estas omisiones intentan eludir cierto desconocimiento acerca de los videojuegos y sus características, que entraría en contradicción con la representación de padres que "saben" de todas las actividades de sus hijos.

Este primer análisis nos permite pensar, provisoriamente, que las respuestas de las encuestas están ordenadas y organizadas desde el *ideal de los padres*. Son respuestas atravesadas, fundamentalmente, por la *deseabilidad social*, es decir que los padres responden de acuerdo a lo que suponen es aceptado y valorado socialmente en su grupo.

BIBLIOGRAFÍA:

- Acanda González, J. L. (2002) "¿Qué significa ser progresista en materia de pensamiento?" en *El Catoblepas*. N° 10. Dic.
- Barenstein, N.; Fornari, N.; Santos, G., otros (1999): "El proceso de subjetivación en nuestros días" en *Rev. del Ateneo Psicoanalítico*, N° 2. Bs. As.
- Bleichmar, S. (1999) "Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo" en *Rev. del Ateneo Psicoanalítico*, N° 2. Bs. As.
- Bleichmar, S. (2005) *La subjetividad en riesgo*. Topia, Bs. As.
- Baudrillard, J. (1990). *La Transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Anagrama. Barcelona, España. 1991
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, Argentina. 2003.
- Bozzolo, R. (1999) "Los vínculos y la producción histórica de subjetividades" en *Revista de la Asoc. Arg. de Psicoterapia de Grupo: Perspectivas vinculares en Psicoanálisis*. XXII N°2.
- Cros, E. (1997) *El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis*. Corregidor. Argentina.
- Carli, S. (comp.) (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana, Bs. As.
- Corea, C.; Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós, Argentina. 2005
- Dussel, E. (1985) *La producción teórica de Marx*. Siglo XXI, México.
- Ford, A. (1994) *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Amorrortu,

Argentina.

Fornari, N., Santos, G., Saragossi, C., Clerici, G., Krauth, K. (2005) "Práctica social y producción subjetiva de la infancia". *Memorias de las XII Jornadas de investigación del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, U.B.A. Bs. As.

Galende, E. (1997) *De un horizonte incierto*. Paidós, Buenos Aires.

Santos G. y Saragossi, C. (2000) "Juguete e Infancia" en *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo*. Págs. 140 a 156. Octubre.

Thompson, J. B. (1991) "La comunicación masiva y la cultura moderna. Contribución a una teoría crítica de la ideología" en *Revista Versión. Estudios de comunicación y política*. Nro. 1. Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco, México.

Thompson, J. B. (1998) *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica en la era de la comunicación de masas*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

NOTA

[1] "Práctica social y construcción subjetiva de la infancia. *Indagación de la recepción y apropiación de los niños, de algunas producciones que los tienen como destinatarios*" (Proyecto PROINPSI, Psicología Evolutiva Niñez, Cátedra II, Prof. Titular Juan José Calzetta, Facultad de Psicología, UBA)

APRENDIZAJE DE CATEGORÍAS EN LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO EN NIÑOS PEQUEÑOS

Taverna, Andrea; Peralta, Olga Alicia

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

La presente investigación en curso se centra en el proceso de aprendizaje de categorías en la zona de desarrollo potencial en niños pequeños. La ejecución del niño se explora mediante la evaluación dinámica de los procesos que tienen lugar en el transcurso de la tarea de categorización especialmente diseñada para este estudio. Se trata de una tarea de elecciones forzadas organizada en cuatro etapas (pretest-proceso-postest-transferencia) de una subprueba cada una. Se realizarán análisis cuantitativos y cualitativos de los procesos de interacción. Se espera contribuir al entendimiento de los procesos de categorización en la zona de desarrollo potencial en edades tempranas con el fin de profundizar las relaciones entre aprendizaje y desarrollo cognitivo, considerando que el tipo de relación que se establezca entre ellos tendrá implicancias decisivas en las posibilidades cognitivas de los niños.

Palabras clave

Potencial de aprendizaje Categoría

ABSTRACT

LEARNING OF CATEGORIES IN YOUNG CHILDREN'S ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT

The purpose of this research is to study the learning process of categories in young children's zone of proximal development. The child's performance is explored through the dynamic assessment of the processes taking place during the categorization task especially designed for this study. This is a forced-choice task organized in 4 stages (pretest-process-postest-transfer) of 1 subtask each. Quantitative and qualitative analyses of the interaction processes will be carried out. We hope to contribute to the understanding of the categorization processes in the zone of proximal development at early ages so as to deepen the relations between learning and cognitive development, considering that the type of relationship established between them will have a decisive influence on children's cognitive possibilities.

Key words

Learning potential Category

EL APRENDIZAJE EN LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO

Vygotsky (1978) fue uno de los autores que más fuertemente puso el acento en el papel de la interacción para explicar la génesis de los procesos cognitivos humanos, particularmente en cuanto a la relación entre aprendizaje y desarrollo. Para este autor, el mecanismo a través del cual la interacción social facilita el desarrollo de procesos cognitivos se asemeja a una situación de aprendizaje en la que un novato trabaja muy cerca de un experto en la resolución conjunta de un problema.

Desde esta perspectiva, las nociones de *acción mediada*, *zona de desarrollo próximo*, hacen referencia a la función instruccional ejercida por el adulto en la resolución conjunta de un problema con un niño. Esta función está orientada a estructurar y regular la situación de aprendizaje controlando los elementos que exceden a las capacidades del niño y actuando como soporte para que pueda completar la tarea con éxito.

En este contexto, la evaluación dinámica se plantea como una propuesta que permite explorar la zona de desarrollo próximo a través de una situación interactiva entre el evaluador, el examinado y la tarea, comparando el nivel de ejecución espontáneo con el nivel logrado en virtud del apoyo del examinador (Stone y Conca, 1993).

APRENDIZAJE DE CATEGORÍAS

La clasificación de objetos en categorías o taxonomías es un poderoso proceso cognitivo que permite organizar de un modo eficiente y flexible un mayor caudal de información (Waxman & Gelman, 1986). Mediante una clasificación taxonómica, un objeto puede agruparse con otros en una misma clase, y ser parte al mismo tiempo de otras clases. Sin embargo, no toda clasificación es taxonómica (Waxman & Gelman, 1986). También pueden ser usadas las relaciones temáticas (e.j. agrupar una manzana con un cuchillo) y las relaciones idiosincráticas o ad-hoc (e.j. agrupar una manzana con una serpiente para formar la clase "símbolos bíblicos").

En el marco de las investigaciones centradas en el aprendizaje de categorías en niños, los primeros estudios han sostenido que los procesos de clasificación se desarrollan desde una organización temática o idiosincrática hacia una organización taxonómica (Inhelder & Piaget, 1964; Nelson, 1985). Sin embargo, otros estudios han mostrado que, tanto las clasificaciones temáticas como las taxonómicas tienen la misma disponibilidad en el transcurso del desarrollo (Waxman & Namy, 1997; Blaye & Bonthoux, 2001). Más aún, estas investigaciones han demostrado que incluso los niños muy pequeños comienzan a comprender algunos aspectos de la naturaleza de las categorías (Gelman & Markman, 1986; Waxman & Markow, 1995).

En este contexto, existe una línea de trabajo que centra sus investigaciones en el razonamiento analógico para promover procesos cognitivos abstractos, entre ellos, el aprendizaje de categorías en niños pequeños (Gentner, 1989; Gentner & Markman, 1997). Estas investigaciones sostienen que el mecanismo de comparación, entendido como el acto de examinar conjuntamente dos o más objetos de una misma clase para evaluar sus regularidades y diferencias, favorece el aprendizaje de categorías. Más específicamente, se ha demostrado que la comprensión taxonómica se ve favorecida en el acto de invitar a los niños a establecer comparaciones entre dos objetos de una misma categoría para extraer las regularidades más

profundas que se derivan de las regularidades perceptuales compartidas por los objetos (Gentner & Namy, 1999; 2002). En este sentido, la investigación en curso se centra en el proceso de aprendizaje de categorías en la zona de desarrollo próximo en niños pequeños en una situación de interacción. La hipótesis principal que orienta este trabajo es la siguiente: el aprendizaje de categorías en la zona de desarrollo próximo en niños pequeños puede estimarse en términos de la capacidad de cada niño para beneficiarse del apoyo suministrado por el experimentador, orientado a promover el proceso de comparación entre los miembros de una categoría favoreciendo la comprensión taxonómica en el niño.

METODOLOGÍA

Sujetos: 3 grupos de niños de 2 a 4 años de dos niveles socio-culturales (medio y bajo) que acuden a Jardines Maternales y de Infantes de la ciudad de Rosario.

MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS:

Sobre la base de una prueba utilizada por Gentner & Namy (2002) se diseña, piloteará y pondrá a punto la prueba que será utilizada en esta investigación. Se trata de una tarea de categorización de elecciones forzadas (forced-choice categorization task) que comprende 4 etapas (pretest-proceso-postest-transferencia) de una subprueba cada una (con excepción del proceso que podrá presentar hasta un máximo de tres subpruebas). Cada subprueba está conformada por dos niveles: *el nivel base* que incluye un objeto como ejemplar de la categoría modelo (ej. *pera* como ejemplar de la categoría *fruta*) y *el nivel de las alternativas* que incluye una alternativa perceptual y una taxonómica como posibles apareamientos al nivel base. La alternativa perceptual comparte atributos perceptuales con el nivel base pero es de una categoría diferente a él (ej. *globo amarillo*). La alternativa taxonómica es de la misma categoría que el nivel base pero perceptualmente diferente a él (ej. *uvas*). En cada subprueba el niño deberá seleccionar una de las dos alternativas que se le presentan: si los niños establecieran un apareamiento en base a los atributos perceptuales, ellos deberán seleccionar la alternativa perceptual. Si, por el contrario, los niños establecieran un apareamiento en base a las regularidades taxonómicas, ellos deberán seleccionar la alternativa taxonómica.

La intervención del experimentador durante el proceso (etapa 2) consistirá en presentar dos objetos en el nivel base (ej. *pera* + *limón* como ejemplares de la categoría *fruta*) suministrando guías sucesivamente más explícitas para promover el proceso de comparación entre ambos objetos. Mediante este procedimiento se pretende estudiar el aprendizaje de categorías en la zona de desarrollo próximo del niño. De esta manera, la evaluación dinámica permite explorar el nivel de progreso en la comprensión taxonómica del niño, el grado de aprovechamiento por parte del niño de las guías proporcionadas por el experto, entre otros aspectos inherentes al proceso de aprendizaje de categorías en la situación de interacción propuesta.

ANÁLISIS

Se realizarán análisis cuantitativos y cualitativos de los procesos de interacción. Se estimará la zona de desarrollo próximo en la resolución de la tarea propuesta definida como la distancia entre lo que el niño puede hacer sólo (pretest: resolución correcta o incorrecta) y lo que puede hacer guiado por el experimentador (proceso: intentos realizados y ayudas requeridas). Se evaluará asimismo el aprendizaje (postest: resolución correcta o incorrecta) y el proceso de generalización (transferencia-correcto o incorrecto) de lo aprendido. También se analizará la ejecución de los sujetos entre sí en función de su edad y nivel socioeconómico. El análisis cualitativo de las interacciones se realizará con el propósito de identificar las particularidades del proceso de aprendizaje de categorías en la zona de desarrollo potencial en cada sujeto.

RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados de este proyecto de investigación pueden dar respuesta a importantes cuestiones teóricas referidas al desarrollo cognitivo en edades tempranas en general y al estudio del aprendizaje de categorías en la zona de desarrollo próximo en particular.

Se pretende poner en relieve la influencia que la función instruccional puede ejercer en el progreso de procesos cognitivos más abstractos y profundos en niños pequeños en general y en la comprensión taxonómica en particular.

Los resultados de este tipo de investigaciones también pueden poseer implicancias educativas directas, especialmente en lo que concierne a la identificación de acciones de mediación específicas que puedan definir líneas por donde debería encaminarse la acción educativa de niños pequeños.

BIBLIOGRAFÍA

- BLAYE, A. & BONTHOUX, B. (2001). Thematic and taxonomic relations in preschoolers: The development of flexibility in categorization choices. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 395-412.
- GELMAN, S. A., & MARKMAN, E. M. (1986). Categories and induction in young children. *Cognition*, 23, 183-209.
- GENTNER, D. & NAMY, L. L., (1999). Comparison in the development of categories. *Cognitive Development*, 14, 487-513.
- GENTNER, D., & MARKMAN, A. B. (1997). Structure mapping in analogy and similarity. *American Psychologist*, 52, 45-56.
- GENTNER, D. (1989). The mechanisms of analogical learning. In S. Vosniadou & A. Ortony (Eds.), *Similarity and analogical reasoning* (pp.199-241). London: Cambridge University Press.
- NELSON, K. (1985). *Making sense. The acquisition of shared meaning*. New York: Academic Press.
- NAMY, L. L., & GENTNER, D. (2002). Making a Silk Purse Out of Two Sow's Ears: Young Children's Use of Comparison in Category Learning. *Journal of Experimental Psychology*, Vol 131, N° 1, 5-15.
- INHELDER, B., & PIAGET, J. (1964). *The early growth of logic in the child*. New York: Norton.
- STONE, C. y CONCA, L. (1993). The origin of strategy deficits in children with learning disabilities: a social constructivist perspective. En L.J. Melzer (ed.), *Strategy Assessment and Instruction of Students with Learning Disabilities*. Austin. PRO-ED.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber y E. Soubberman (Eds. y trads.). Cambridge: Harvard University Press.
- WAXMAN, S. & NAMY, L. L.. (1997). Challenging the notion of a thematic preference in young children. *Development Psychology*. Vol. 33, N° 3, 555 - 567.
- WAXMAN, S.R., & MARKOW, D.B. (1995). Words as invitations to form categories: Evidence from 12 - to 13 -months-old infants. *Cognitive Psychology*, 29, 257-302.
- WAXMAN, S. R., & GELMAN, R. (1986). Preschoolers' use of superordinate level relations *Cognitive Development*. 1,139-156.

ESTRATEGIAS DE LAS MAESTRAS ANTE LAS DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS Y DISCURSIVAS ENTRE EL HOGAR Y LA ESCUELA. UN ESTUDIO CON NIÑOS DE BARRIOS URBANO MARGINADOS DE BUENOS AIRES

Terry, Marcela Inés; Rosemberg, Celia Renata
SECYT CONICET. Argentina

RESUMEN

Esta ponencia tiene por objeto el análisis comparativo de situaciones de interacción entre adultos y niños pequeños (4 -5 años) de sectores urbano-marginados en el contexto de sus hogares y en los jardines de infantes a los que asisten. El trabajo se focaliza en las intervenciones y las estrategias de interacción de los adultos ante ciertas características del habla de estos niños que podrían afectar la transición del hogar al entorno escolar. El corpus de datos comprende registros audio grabados de situaciones de interacción en los jardines de infantes comunitarios y en los hogares. El análisis cualitativo realizado mediante el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) permitió, por una parte, identificar las características lingüísticas y discursivas del habla de los niños en las situaciones comunicativas que tienen lugar en el entorno familiar y en el escolar. Por otra parte, permitió describir ciertas estrategias de las maestras en el ámbito escolar, estrategias que al retomar las características del lenguaje de los niños e introducir simultáneamente las formas estándares y estilos de discursos formales dan lugar a "puentes" entre el entorno familiar y el escolar.

Palabras clave

Estrategias Diferencias lingüísticas Interacción

ABSTRACT

TEACHER'S STRATEGIES FACING THE LINGUISTICS AND DISCOURSE DIFFERENCES AT HOME AND AT SCHOOL. STUDY WITH CHILDREN FROM URBAN MARGINAL SECTORS IN BS AS

The aim of this study is to carry out the comparative analysis of verbal exchanges at home and at the Kindergarten among adults and children aged 4 to 5 from urban marginal sectors. The focus is in adult's interventions and interactional strategies when faced with certain features of these children's style of talk, which might affect the transition between home and school. The data include audio taped situations of interaction both at home and at school. The qualitative analyses carried out through the Comparative Constant Method (Glaser y Strauss, 1967) allowed to identify the linguistic and discourse features of these children's talk in the communicative situations in which they occur in both settings. On the other hand, it allowed to describe some of the teachers' strategies at school, that, while restating the features of the children's talk and introducing the standard versions and formal style at the same time, create "bridges" between home and school.

Key words

Strategies Linguistics differences Interactions

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analizan situaciones de interacción entre adultos y niños de 4 y 5 años de barrios urbano-marginados en sus hogares y en jardines de infantes comunitarios atendiendo a ciertas características del habla de los niños que se ponen de manifiesto en estas situaciones. Como se ha observado en numerosas investigaciones que atienden a las matrices socio-culturales del desarrollo infantil, el "fracaso escolar" de niños de sectores socialmente marginados puede ser atribuido, en parte, a desajustes en la compleja interrelación entre el entorno familiar del niño y el entorno escolar (Cook Gumperz, 1988; Wells 1988, Tharp y Gallimore, 1991; Tharp y Yamahuchi, 1994; Rosemberg y Borzone, 1998; Borzone y Rosemberg, 1999, 2000^a, 2000^b). En este sentido se han identificado y descrito importantes discontinuidades lingüísticas -morfológicas, sintácticas y lexicales- entre el dialecto hablado por los niños y por el maestro (Cazden, 1991; Adger y colab, 1992; Martinez, 2003). Asimismo se han señalado las diferencias entre el registro informal y el estilo discursivo contextualizado propio de la oralidad que caracteriza la comunicación en las familias con un bajo nivel de alfabetización, cualquiera sea su grupo cultural de procedencia, y el estilo de discurso descontextualizado que se requiere en el aula no sólo para el aprendizaje del discurso escrito sino también para participar de muchas situaciones de comunicación oral. (Snow, 1983; Collins y Michaels, 1988; Michaels, 1988; Simons y Murphy 1988; Borzone y Granato, 1995; Rosemberg y Borzone, 1998; Borzone y Rosemberg, 2000^a).

En el marco de una perspectiva que considera la importancia de las matrices interaccionales en el desarrollo lingüístico y discursivo de los niños (ver Rosemberg, 2002, para una revisión de las investigaciones más importantes) resulta evidente la necesidad de atender a cómo estas discontinuidades se manifiestan en las situaciones de interacción en el jardín de infantes, ya que en ellas el niño por primera vez se encuentra con el entorno lingüístico y discursivo que caracteriza el medio escolar. En la presente ponencia el análisis de la interacción adulto - niño en el contexto de los hogares y en los jardines de infantes tiene por objeto describir las características lingüísticas y discursivas del habla de los niños e identificar las estrategias de interacción de las maestras que pueden constituir puentes entre uno y otro entorno.

2. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Este trabajo es parte de una investigación más amplia¹ en la que se realiza el seguimiento de las interacciones de treinta niños en sus hogares durante doce horas y el seguimiento de las situaciones de enseñanza en el marco de jardines de infantes comunitarios. La mayoría de los niños pertenece a familias que provienen de países limítrofes o de provincias del noroeste y noreste de nuestro país. Las situaciones fueron registradas de modo anecdótico y mediante audio.

Para el presente trabajo se seleccionaron

1) veintidós horas de observación registradas en los hogares

de tres niños de 4 años de sectores pobres del Gran Buenos Aires

2) veinte horas de observación de situaciones en las que participan niños y docentes en el marco de distintas actividades: lectura de cuentos, ronda de comentarios, ronda de despedida, ronda de comentarios con escritura, juegos dramáticos y juegos de descripción de objetos. Estas situaciones fueron registradas y grabadas en jardines comunitarios de zona norte del Gran Buenos Aires.

Procedimientos para el análisis de la información

Se realizó el análisis de las emisiones de los niños y las intervenciones de los adultos empleando el procedimiento del Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967). Se identificaron los siguientes rasgos que caracterizan el habla de los niños: 1) formas no estándares: a) por contacto lingüístico (inversiones al orden sintáctico, inestabilidad en la marca de género, discordancias de número, uso de los clíticos *lo*, *la* / *le*, repetición de posesivos, alteraciones de las formas fonológicas de las palabras); b. artículo antepuesto al nombre propio, 2) Estilo de lenguaje oral (uso de deícticos, suposición de conocimiento compartido con el oyente); 3) Alteraciones de las formas fonológicas no atribuibles a la situación de contacto de lenguas

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN PRELIMINAR

El ingreso al jardín de infantes implica para los niños de barrios urbano-marginados el encuentro con un nuevo entorno lingüístico y discursivo, entorno en el que las formas dialectales que emplea, sus usos y sus estrategias discursivas se "entrelazan" con las intervenciones de otros adultos, sus maestras, que no comparten el discurso de referencia del niño. El análisis de las situaciones de interacción en el medio familiar y en el jardín de infantes mostró algunas características de la variedad dialectal empleada por los niños y sus estrategias discursivas típicas de la oralidad. Asimismo, permitió identificar y describir las estrategias de las maestras que integran estas formas lingüísticas y discursivas con el uso de la variedad estándar y el empleo de un estilo discursivo explícito y descontextualizado propio de la alfabetización y de las exposiciones orales en el medio escolar.

En el contexto de los hogares, el análisis de las situaciones de conversación espontánea entre los niños, sus padres, hermanos y compañeros de juego puso de manifiesto en el habla de los participantes características atribuibles al contacto entre el español y otras lenguas. Así por ejemplo, se observa con frecuencia el empleo del artículo antepuesto al nombre propio y el empleo del clítico "*le*" en lugar de "*lo*"

(1)

Catalina: Aya, se me cayó eto. (una cuenta)

Valeria (hermana mayor): Alzálo. Levantá porque se va a perder todo. El Tony le mordió al Vago, mami.

Mamá: ¡Vago, fuera! Dale Vago. No, no se te cayó ninguno. Tenés que medirle por el brazo Catalina.

En el contexto familiar el uso del clítico "*le*" en la emisión "*El Tony le mordió al Vago*" en lugar de "*lo*", esperable en la variedad estándar, no es objeto de reformulación por los adultos o niños mayores presentes. En los siguientes fragmentos se muestran otras formas no estándares presentes en el habla de los niños: la reduplicación del pronombre posesivo personal y alteraciones al orden sintáctico:

(2)

Milagros: Vende aritos, vende carenas, un montón de cosas. Antes le ven... sabés qué? (encuentra un frasquito) De que color? De quién e eso?

Mamá: Esto era mío, lo (...)

Milagros: Ahora me lo dejo para mi

Mamá: Un perf... pero un poquito, porque se va como agua.

(3)

"Mamá: Grabó bastante entonces

Observadora: Grabé uno y ese. Me queda uno (se refiere a los cassettes).

Valeria (hermana de Catalina): Grabó unos cuantos de la Vicky. Casi todo de la Vicky, en la pileta.

Observadora: No, grabé todo.

Valeria (hermana de Catalina): La catalina dijo mala palabra, una o dos. Dijo Catalina mala palabra.

Mamá: Mirá cómo te pelaste el brazo"

Cuando en las interacciones escolares los niños se valen de formas no estándares, las maestras emplean estrategias que consisten en retomar y reestructurar la emisión del niño presentado la forma estándar sin evaluar negativamente las formas propias del dialecto del niño. Este tipo de estrategia que fue identificada previamente en otros trabajos (Rosemberg, Borzone y Diuk (2003) con niños que no presentan una discontinuidad sociocultural importante con el medio escolar, cobra en este caso un significado especial como un modo espontáneo de enseñanza bidialectal. Así por ejemplo, en el fragmento que se presenta a continuación la reestructuración de la maestra, además de expandir la emisión del niño con información nueva que facilita la comprensión, reordena sintácticamente la frase de acuerdo a la forma rioplatense estándar:

(4)

Matías: Melisa se llama.

Maestra: ¿Eh?

Matías: Melisa.

Maestra: Ah... y tiene una hermana que se llama Melisa"

La maestra reformula sintácticamente la emisión del niño "*Melisa se llama*" a la vez que la expande "*tiene una hermana que se llama Melisa*". En el siguiente ejemplo, correspondiente al ámbito escolar, se ilustra el uso por parte del niño de otra forma no estándar debida al contacto de lenguas:

(5)

"Maestra: ¿Es lejos su escuela? ¿Qué toma, colectivo?"

Fabiana: Una vez mi mamá me llevó a buscarle a la escuela y adentro de su escuela.

Maestra: ¿Y vos lo esperaste afuera? En este intercambio, ante el uso no estándar del clítico *le* "*me llevó a buscarle*" en lugar de "*buscarlo*", la maestra no lo evalúa negativamente y continúa la interacción empleando la forma estándar "*¿Y vos lo esperaste afuera?*". La yuxtaposición entre la emisión de la niña y la de la maestra producto de la adyacencia entre ambas intervenciones facilita que la niña pueda procesar las diferencias entre ambas emisiones. Este mecanismo discursivo, que había sido identificado por Lemke (1997) en clases de ciencia y por Rosemberg, Borzone y Diuk (2003) en situaciones de lectura de textos expositivos para definir informalmente un término otorgándole significado a través de una expresión más familiar, es sistemáticamente usado por las maestras observadas para enseñar a los niños el dialecto estándar sin restringir el uso de sus formas dialectales. Este mismo fenómeno se observa en el siguiente fragmento en el que el niño usa artículos antepuestos a nombres propios:

(6)

"Maestra: quienes iban de tu familia

Milagros: yo, mi mamá el novio de ella, el Daniel, y el Martín

Maestra: a ver, en el auto iban, vos tu mamá el novio de tu mamá Daniel y Martín, iban parte de tu familia, algo más que quieras contar del accidente"

En el análisis del habla de los niños en el ámbito familiar, se pone de manifiesto un estilo de discurso que para su comprensión depende estrechamente de la referencia al contexto de situación. Este estilo caracteriza el habla de los adultos que han tenido un acceso limitado a la alfabetización (Cook Gumperz, 1988) como es el caso de los niños que constituyen la muestra de este trabajo. En las siguientes interacciones se observa el uso de los deícticos por parte de los niños cuya significado debe extraerse del contexto físico de la situación.

(7)

"Catalina: Uuuuu, uuuu.

Valeria (hermana): *Porque la Cati se rascaba y se rascaba y le puso un coso ahí para que no le sangre más (Señalando las picaduras que tiene Catalina en las piernas)*

Mamá: *Si se rasca. Y si ella es la que se toca con la uña sucia".*

(8)

"Milagros: *Ay! La muñeca se tiró, paso por ahí.*

Madre: *Pasas por ahí, pasás por todos lados vos!*

Milagros: *Si paso por acá. Me subo sola."*

Cuando en el contexto escolar los niños emplean deícticos algunas maestras despliegan una diversidad de intervenciones orientadas a descontextualizar las emisiones de los niños (Rosemberg y Borzone, 2001) e imprimirles un estilo discursivo que se acerca a aquel que es propio de la escritura. En este sentido, las maestras o bien solicitan su explicitación o ellas mismas los descontextualizan atendiendo a pistas del contexto. En los ejemplos siguientes, se ilustran estas intervenciones.

(9)

"Maestra: *qué hicimos luego?*

Nene: *eso*

Maestra: *qué es eso*

Nene: el barquito lleno de muchas cosas"

Si bien la maestra participa de la misma situación en la que se encuentran inmersos los niños y conoce el referente del deíctico "eso", a través de una pregunta solicita que sea el niño quien lo explicita. En otras oportunidades es la maestra quien lexicaliza el referente del deíctico:

(10)

"Maestra: *cómo podemos armar un barco?*

Nene: *así.*

Maestra: *así, estirándolo"*

Con frecuencia los niños suponen que el oyente comparte la misma información y permanecen muchos datos implícitos que dificultan la comprensión del mensaje. En estos casos, se observa que las maestras formulan preguntas para que los niños amplíen sus emisiones, señalan que no se comprende lo que el niño desea comunicar y formulan preguntas para que los niños repongan la información ausente

(11)

"Milagros: *y a vos no te pasó nada*

Lourdes: *a mi se me quebró y me sacaron el yeyo (yeso), después a mi tío y a mi mamá, si no la salvaba mi papá moría, lo ayudo mi papá*

Maestra: *no entiendo"*

(12)

"LU: *mi hermano después vomitó*

M: *tu hermano después vomitó, después de qué vomitó tu hermano*

LU: *cuando fuimos, cuando estábamos en la cama de mami"*

Las estrategias de "tejido" de las maestras identificadas en los intercambios presentados dan lugar al establecimiento a través del discurso de cadenas de representaciones que conforman "puentes" para salvar la distancia y dar lugar a un diálogo intercultural que haga posible el aprendizaje.

26, 29-46

Borzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C.R. (2000a) Culturas orales y alfabetización. Un desafío para la escuela. *Lectura y vida* 2, 18-25

Borzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C.R. (2000b) *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades collas*, Bs. As, Aique

Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Paidós

Collins y Michaels (1988) Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. En Cook-Gumperz, J (Ed.) *La construcción social de la alfabetización*, Madrid, Paidós

Cook-Gumperz, J (1988) *La construcción social de la alfabetización*, Madrid, Paidós

Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Lemke, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.

Martínez, G. (2003) >Heritage Language Journal, 1, 1

Moll, L. (1992) Bilingual >Educational Researcher, 21, 2, 20-24

Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento* Barcelona, Paidós.

Rosemberg, C y Borzone, A. M (1998) Interacción verbal y cognición. El desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. *Lenguas Modernas*, 25, 95-113

Rosemberg, C. R (2002) La interacción en el aula. Una revisión de las investigaciones sobre el tema. *Lingüística en el aula*, 5, 7-28

Rosemberg, C.R, Borzone, A. M. y Diuk, B. (2003) El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres. *Cultura y Educación*, 15 (4),

Snow, C.E. (1983) Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 2.

Tharp, R y Gallimore, R. (1991) *The instructional conversation: teaching and learning in social activity*. <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncredsll/r2.htm>

Tharp, R y Yamahuchi, L. (1994) *Effective instructional conversation in native american* >. <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncredsll/epr10.htm>

Wells, G. (1988) *Aprender a leer y escribir*, Barcelona, Laia

NOTA

1 "El desarrollo conceptual de niños de poblaciones urbano marginales de Bs. As. Un estudio psicolingüístico y sociocultural" (Rosemberg, CONICET), parte del programa "El desarrollo lingüístico y cognitivo en la primera infancia. Un estudio psicolingüístico y sociocultural en barrios urbano marginales", PICT N° 4-14153 (Borzone, Rosemberg, Diuk).

BIBLIOGRAFÍA

Adger, C. y colab. (1992) Confronting dialect minority sigues in special education: reactive and proactive perspectives. *Proceeding of the Third National Reserch Symposium on Limited english proficient Studies Issues*

Borzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C.R. (1999) Alfabetización y fracaso. Una investigación en las comunidades collas. *Revista Argentina de Educación*

UNA APROXIMACIÓN EPISTÉMICA A LA ARGUMENTACIÓN POLÍTICA EN LOS ADOLESCENTES

Villanueva, Guillermo; Barbabella, Marina; Ginobili, Silvia; Estevez, Alicia
Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación. Argentina

RESUMEN

El interés de nuestro equipo por investigar el desarrollo de la capacidad argumentativa de los adolescentes es el resultado de una serie de preocupaciones teórico- metodológicas, algunas de ellas de larga data, y otras más recientes. Se trata de una línea de investigación -de inspiración piagetiana y fundamentalmente de orden epistemológico- continuada a lo largo de diez años en la que se indagó sobre la construcción de conceptos políticos en los adolescentes centrándonos en el concepto de Democracia (C/914). Pudieron establecerse tres niveles en el proceso de conceptualización y la caracterización de los obstáculos epistemológicos que se presentan en dicho proceso (C/052) como asimismo identificar algunas estrategias cognitivas a las que apelan los adolescentes para resolver el problema conceptual de pensar -y "definir"- la Democracia. En el presente trabajo exponemos las razones del redireccionamiento de la investigación hacia la temática de la argumentación que mostraremos resumidamente a través de una historización conceptual

Palabras clave

Método Argumentación Ideas Políticas

ABSTRACT

AN EPISTEMIC APPROACH TO THE POLITICAL ARGUMENTATION IN ADOLESCENTS

The interest of our team to research the development of argumentative skills in adolescents is the result of theoretical and methodological preoccupations, some of them from long time and others more recent. It's about an investigation line -of piagetian inspiration- basically epistemologically oriented, continued since 10 years ago, researching about the political concepts construction in adolescents, focusing in the Democracy concept (C/914). Three levels of conceptualization were established and epistemological obstacles that appear in that process characterized (C/052). Moreover, some cognitive strategies used by adolescents to solve the conceptual problem of thinking - and "defining"- Democracy were identified. In this work, we expose the reasons of a new addressing in the investigation for the topic of argumentation that we'll show briefly through a conceptual history process

Key words

Method Argumentation Political Ideas

La reflexión sistemática acerca del método clínico-crítico.

En dos proyectos de investigación anteriores (C/914) la elección de este método se enmarcó en las características de una indagación psicogenética que posibilita, casi por definición, acceder a las ideas y conceptos propios de los niños y adolescentes y a la naturaleza de sus argumentaciones y posibles teorías. El método clínico- crítico piagetiano está diseñado para poner en duda, mediante contrasugestiones, sean éstas verbales o empíricas, las aseveraciones y creencias que mantienen los sujetos sobre algún aspecto de la realidad. Particularmente cuando se indaga en el conocimiento social se trata de un estudio dialógico, detallado y profundo, cuyo uso no es sólo el de la recolección de datos sino que tiene una función que apunta a describir, explicar e interpretar hechos, procesos y significados en comportamientos, prácticas discursivas y actos de habla de sujetos de indagación en situaciones de intersubjetividad provocada.

La reflexión acerca del carácter simultáneamente cerrado/abierto de la entrevista clínica de exploración crítica aplicada a la indagación de conceptos políticos nos llevó a analizar las "lógicas" que se ponen en juego en el decurso de la misma. Entendemos por lógica - no la lógica de los lógicos ni la formalización piagetiana- sino la peculiar forma de organización que asume el pensamiento y el razonamiento ante una situación determinada y/ o el planteamiento de un problema conceptual, en este caso de índole política. Ello implica que se ponen en juego tres instancias correspondientes a: a) la lógica teórica y metodológica del diseño final de la entrevista clínica formulada a partir de sondeos exploratorios; b) las lógicas del investigador y el investigado "en" la interacción y c) la lógica de la argumentación de los sujetos entrevistados.

No siempre estas lógicas se encuentran entre sí, pues son fluctuantes durante la entrevista, con predomios relativos de alguna de ellas sobre otra en distintos momentos lo que se traduce en registros de entrevista diferentes. Si bien en todos los casos, hay una aproximación al tema de la argumentación, la última de ellas está referida a contenidos y secuencias de contenidos relacionados con el objeto de investigación y señalan el estado de construcción de los conceptos políticos por parte de los entrevistados. (Villanueva et al, 2005). Los argumentos tienen marcos interpretativos en los fundamentos teóricos del diseño de la investigación que establece los sentidos de las preguntas -con la respectiva formulación de contraargumentaciones- y que provocan respuestas que sólo pueden medirse desde esos sentidos. Uno de los primeros hallazgos fue la fuerte imposición de coherencia discursiva que los entrevistados establecían desde la respuesta a la pregunta inicial y que generalmente se mantenía hasta la finalización de la entrevista. Duval (1992) sugiere reflexionar nuevamente sobre la consideración piagetiana del razonamiento lógico infantil como una discusión vis-à-vis consigo mismo que reproduce los aspectos de una discusión real. Esto se sitúa precisamente dentro de una problemática argumentativa en tanto la lógica está ligada al discurso como la "interiorización" de una discusión. Esto conlleva el análisis de la proximidad -y la distancia cognitiva- entre demostración, explicación y argumentación (Duval, 1992)

Niveles de conceptualización.

En una segunda hermenéutica, algunos indicadores para el

establecimiento de niveles de conceptualización de la idea de democracia, fueron los recursos lingüísticos a los que apelaban los adolescentes y la naturaleza de sus argumentaciones. Esto permitió dar cuenta -hasta donde hemos analizado- de una conceptualización progresiva así como de las variadas formas de transición entre niveles y las dificultades que se le presentaban a los adolescentes en el proceso.

a) Un Pre-nivel cuya característica principal es una indiferenciación entre ideas políticas y aquellas que pertenecen al mundo social en general, con fuerte predominio de concepciones que se traducen en argumentos moralizantes, personalizados y "naturalizados".

b) Un Primer Nivel de conceptualización en que los adolescentes parecen dar un primer "salto" hacia el reconocimiento y diferenciación de una idea política, aunque con modos heterogéneos y criterios dispares para caracterizar el mundo político, y una fuerte polarización entre los extremos de una democracia empírica y una democracia prescriptiva, con persistencia de argumentaciones como las antes mencionadas sobre la base de criterios absolutos.

c) Un Segundo Nivel de conceptualización, de aparición más tardía, que constituye un nuevo salto diferenciador de una idea política en tanto las argumentaciones y justificaciones utilizan "categorías" políticas, hay un alejamiento progresivo de argumentos moralizantes y personalizados. Se relativizan las polarizaciones entre democracia real y democracia ideal correlativamente a la construcción de una noción de sistema democrático admitiendo la posibilidad de su perfectibilidad. Hay una mayor comprensión de las mediaciones institucionales jerárquicas y una progresiva desnaturalización de sus supuestos y argumentos.

Como resultado de nuevos acercamientos entre el marco teórico, las respuestas de los sujetos y reajustes interpretativos de los investigadores se reflexionó acerca del problema del reconocimiento de lo que constituye una idea política, lo que implicó una doble tarea, conceptual y empírica, para identificar sus referentes fundamentales. Complementariamente, otro problema fue el de discriminar desde las argumentaciones de los adolescentes aquellas ideas que, si bien pertenecientes al dominio del conocimiento social, no son políticas en sentido estricto.

Obstáculos epistemológicos y estrategias cognitivas en el cambio conceptual.

Nuestra búsqueda se direccionó hacia obstáculos, por así decir verticales, que tuvieran que ver con la progresión psicogenética en el dominio de conocimiento social y fueran específicos del subdominio de lo político. Una dificultad metodológica en el contexto de nuestra investigación fue la pluridimensionalidad de los obstáculos ya que se trataba de relevar estas ramificaciones a posteriori -en un momento que implica una tercera hermenéutica- y desde una visión de conjunto de las entrevistas realizadas, es decir, se trataba de identificar las diversas formas en que estos obstáculos se expresan. Pudimos identificar dos obstáculos epistemológicos intercalados entre el pre-nivel y el Primer nivel de conceptualización y otro entre éste y el Segundo nivel. El primero es precisamente la dificultad de los adolescentes para discriminar del dominio de conocimiento social lo que tiene sentido político, correlativamente a las dificultades de los propios investigadores para discriminarlo inferencialmente desde el discurso y argumentaciones de los adolescentes. El segundo obstáculo es que no pueden resolver el problema de la perfectibilidad de la Democracia porque interpretan el sistema como "algo dado", acabado, completo y valorado positivamente per se.

Cabe señalar dos problemas con respecto a las estrategias cognitivas: el primero es el nivel de generalidad o de especificidad del contexto de aplicación, el segundo es la sobrevaloración de la conciencia intencional de las estrategias que utilizan los sujetos. Este punto se vincula con los obstáculos, en el sen-

tido que los sujetos no son conscientes de éstos y eventualmente tampoco lo serían de las estrategias a las que apelan. En nuestros propios términos, se trata de "desnaturalizar" ciertas estrategias que se dan por supuestas desde el pensamiento adulto cuando los adolescentes piensan el mundo político. Esta cuestión se planteó con frecuencia durante las entrevistas en las que las estrategias "escolarizadas" no les sirven a los adolescentes para resolver el problema conceptual planteado por los investigadores particularmente cuando a sus respuestas se les exige una justificación. Disociación (en el primer nivel) y polarización (en el segundo) son estrategias cognitivas para resolver un problema conceptual que implica claramente un obstáculo epistemológico como los antes mencionados. En el primer caso, la disociación permite, a diferencia de los sujetos del prenivel, discriminar del conocimiento social en general, aún toscamente, algunas ideas y/o "atributos" con matiz político para poder operar con elementos más manejables de un "objeto" de conocimiento cuya distancia epistémica es muy grande y que no admite interacciones directas. En el segundo caso, se atenúa la disociación -"necesaria" cognitivamente para el primer nivel- al transformarla en una gradación entre dos polos lo que introduce no sólo mayor complejidad al establecer relaciones -ausentes anteriormente- sino que implica una mayor aproximación al dominio a través de la metaforización de la tensión entre Democracia Real/Ideal.

A modo de conclusión: a) la elección metodológica y la tematización acerca del método traen aparejado el tratamiento de la argumentación y el del desarrollo de sus capacidades argumentativas; b) en el caso de la indagación en ciencias sociales la elaboración de argumentos y la capacidad argumentativa que puede desplegar el adolescente en una interacción de carácter dialógico, son cruciales para comprender la construcción de un concepto político en tanto simultáneamente se articulan la dimensión cognitiva y lingüística en la elaboración de un discurso epistémico; c) si bien la definición más adaptada al trabajo empírico es considerar como argumentativo todo discurso producido en un contexto de debate orientado por un problema. (Plantín, 2002) en nuestro caso, los adolescentes apelan a diversos recursos -selección de un atributo, ejemplificación, comparación explícita, uso de analogías, entre otros- que pueden considerarse estrategias cognitivas en sentido amplio pero que según cómo sean utilizadas en el contexto de entrevista y tal como pueden inferirse de los protocolos son -o no- estrategias argumentativas (Marafioti, 2003) y d) la importancia de la investigación acerca del desarrollo de la capacidad argumentativa radica en que lo que se está tratando de indagar es, precisamente, la lógica de la construcción de contenidos políticos que realizan los sujetos mientras construyen su biografía civil. Por ello el marco teórico de la investigación que nos proponemos desarrollar se sustenta en tres pilares fundamentales: 1) las teorías psicológicas acerca del desarrollo intelectual de niños y adolescentes, en especial los enfoques de Piaget y Vigotsky; 2) las teorías políticas, en su referencia a la constitución de colectivos políticos y sus sistemas reguladores, los valores implicados y el examen del poder y autoridad en un contexto democrático y 3) las teorías de la argumentación.

BIBLIOGRAFÍA

- Duval, R. "Argumenter, démontrer, expliquer: continuité ou rupture cognitive?". En *Journal pour les enseignants de mathématiques et de sciences physiques du premier cycle de l'enseignement secondaire*. Petit X. N°31 pp 37-61 (1992-1993) I.R.E.M. de Grenoble. Francia.
- Marafioti, R. (2003) *Los patrones de la argumentación*. Biblos: Buenos Aires.
- Plantín, C. (2002) *La argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Villanueva, G. Barbabella, M., Ginnobili, S. Estévez, A. (2005) "El cambio conceptual y el desarrollo de la argumentación en las ideas políticas de los adolescentes de escuelas secundarias". Ponencia. Primer Simposio Internacional. UCSE. San Salvador de Jujuy. 19 al 22 de octubre

LA BÚSQUEDA DE PRUEBAS EN EPISODIOS LITIGIOSOS ENTRE NIÑOS EN CONTEXTO ESCOLAR DEL NIVEL INICIAL. ANÁLISIS DE UN CASO

Ynoub, Roxana Cecilia; Samaja, Juan; Vitalich, Pablo
UBACyT. Universidad de Buenos Aires - Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Argentina

RESUMEN

La ponencia que se presenta se propone aportar nuevos elementos para profundizar en el análisis de lo que hemos denominado "experiencia jurídica infantil" (Samaja, J. 1988). En particular se analiza un episodio litigioso entre niños de 4 años, acaecido en el contexto escolar del nivel inicial. El caso se seleccionó de una muestra de 56 protocolos de litigios relevados en ambientes naturales de los niños/as (escuela, familia, vecindario). Se examinan los procedimientos procesales que en este caso sigue la docente para indagar a las partes, buscar pruebas y resolver el conflicto -con especial referencia a la etapa probatoria-. Se observa de igual modo la conducta de los niños ante la indagatoria y las requisitorias a la que se ven sometidos. Como elementos a destacar se cuentan: la utilización del recurso de pruebas de confesión y búsqueda de indicios probatorios por parte de la docente; la narración orientada a la fundamentación normativa por parte de los niños. De igual modo se observa una clara demarcación -práctica y valorativa- entre el dominio patrimonial familiar y el escolar. Se examinan todos estos elementos considerando su potencial valor como promotores del desarrollo cognitivo.

Palabras clave

Desarrollo cognitivo Normas sociales

ABSTRACT

THE SEARCH FOR PROOF IN LITIGIOUS EPISODES BETWEEN CHILDREN IN THE SCHOOL CONTEXT OF INITIAL LEVEL. A CASE STUDY

The present communication proposes itself to contribute new elements to deepen in the analysis of what we have called "infantile juridical experience" (Samaja, J. 1988). In particular a litigious episode between children of 4 years that took place in the scholar context of initial level is analyzed. The case has been selected from a sample of 56 litigious protocols extracted in children's natural contexts (school, family, neighborhood). The procedural procedures that in this case, the teacher follows to inquire the parts, search for proof and resolve the conflict - with special reference to the probatory stage- are analyzed. Equally observed is the conduct of the children when questioned and queried. As important elements to take into account: the usage of confession tests resources and probatory indicators search by the teacher; the narration orientated towards the normative fundaments of the children. A clear demarcation -practical and axiological - between the familiar patrimonial and scholar domains is equally observed. All these elements are examined considering their potential value as promoters of cognitive development.

Key words

Cognitive Development Normative experience

PRESENTACIÓN.

Esta presentación se inscribe en una línea de investigación que hemos iniciado hace algunos años (UBACyT Ynoub, JP006; PS402; Samaja, J. PS058, PS094) y que definimos como *psicogénesis de la experiencia jurídica infantil*. Dicha línea de investigación se propone averiguar cuáles son los mecanismos por los que el niño/a es conducido hacia la introyección de normas lógico-rationales, propias del pensamiento operatorio, atemporal y reversible.

Se postula que la clave de intelección de ese proceso se rastrea por vía de comprensión de los procesos de inscripción socio-normativas. De manera más general la tesis de dicho programa sostiene que la dialéctica de la equilibración-des-equilibración y reequilibración cognoscitiva emerge de las reequilibraciones (o "dramáticas") que enfrenta el sujeto al participar en distintos entornos de sociabilidad; constituyéndose estas experiencias en el eslabón causal que vincula las equilibraciones biológicas (la acomodación y la asimilación) con las equilibraciones cognitivas (explicación e implicación). Piaget en sus trabajos de plena madurez siguió reconociendo que pese a los imponentes logros conseguidos en las investigaciones sobre el desarrollo psicológico, aún subsistían dos importantes lagunas que impide progresar hacia la constitución definitiva de una epistemología científica: el pasaje de lo físico a lo biológico, y el vínculo entre los dominios psicofisiológicos o mental y lógico-matemático, sobre el que entrevemos las posibles relaciones entre la acción temporal o irreversible y las operaciones reversibles, fuente de implicaciones intemporales." (1978:T.I,62); en otros términos se trata de averiguar ¿cómo puede el individuo humano pasar de sus experiencias o constataciones fácticas, y sus respectivas *abstracciones empíricas*, a abstracciones de naturaleza supraempírica, en tanto presentan los rasgos sorprendentes de la *intemporalidad* y de la *reversibilidad?* (cfr. Samaja, J.; 1998).

Nuestro programa de investigación postula que esta pasaje podría ser comprendido ampliando o reemplazando el concepto de "acción" -que está en la base de la epistemología piagetiana- por el de "experiencia jurídica". La trabazón coexistencial humana se define como experiencia en "interferencia intersubjetiva" (cfr. Cossio, 1964). En tanto tal, la acción se proyecta representacionalmente como acción lícita o ilícita conforme los actores la tematizan, analizan y juzgan según valores y normativas. El examen de la acción en el marco de un contexto judicial implica extraerla de su mero "en sí" para transformarla en una acción fundamentada conforme a algún marco de razonabilidad (cfr. Samaja, J.; Ynoub, R.; 2004).

Un momento privilegiado en el que ese ejercicio de objetivación y tematización se constata es en las experiencias de litigio. En ellas los actores se ven compelidos a "dar cuenta" de sus actos, a reclamar o justificar pretensiones conforme a fundamentos, que deben ser convergentes con principios o normas reconocidos en el contexto en que actúan.

De acuerdo a este marco de referencia conceptual, una etapa de nuestra investigación estuvo orientada a registrar "episodios litigiosos" entre niños, examinados a luz de la lógica del proceso judicial. En esta ocasión nos detendremos en el análisis de un componente del proceso al que se identifica como

"búsqueda de pruebas". Nos interesa examinar a través de él cómo los hechos u objetos -como meros fenómenos de una experiencia fiscalistas- se recrean de acuerdo al sentido que les otorga la experiencia o valoración jurídica.

MATERIALES Y MÉTODOS.

La presente ponencia se basa en el análisis de un caso extraído de un total de 56 protocolos de *episodios litigiosos* -relevantados todos en contextos naturales y habituales de niños (de entre 2 y 8 años). Por *episodio litigioso* entre niños/as, se entienden todas aquellas situaciones en la que dos o más niños/as disputan entre sí por objetos, lugares o reconocimientos, y en las que interviene -cumpliendo una función regulativa- un adulto con potestades jurisdiccionales.

Los episodios se analizaron conforme a las categorías que reconoce el derecho procesal. De acuerdo con ello un nivel subunitario del episodio lo constituyeron las Etapas Procesales; discriminando tres etapas: "Introductiva", "Probatoria" y "Conclusional". Cada una de ellas incluye, a su turno, distintos "actos procesales". La etapa Introductiva contiene los actos procesales de la "demanda" y "contestación de la demanda", la probatoria los "medios de prueba" y la conclusional "la sentencia definitiva". Estas categorías han sido adaptadas para este trabajo, del texto *Gráfica Procesal* (Falcone, G., 1993, 3 tomos). En esta presentación nos detendremos en el análisis de la etapa probatoria, ya que nos interesa profundizar en el examen de la utilización de "medios de prueba" y su vinculación con actividades cognitivas generales.

El caso ha sido seleccionado porque constituye un ejemplar paradigmático de un sinnúmero de situaciones semejantes que se suceden en el contexto escolar a estas edades. En particular los elementos correspondientes a la búsqueda de pruebas y las fases indagatorias se muestran detalladamente desplegados.

PRESENTACIÓN DEL CASO.

Se trata de un episodio relevado en el contexto del Jardín de infantes al que concurren los niños protagonistas -ambos de 4 años-.

Los niños se encuentran en la Sala del Jardín. Se preparan para ir a jugar al patio, de manera libre. Andrés saca de su bolsa unas castañuelas y se las muestra al resto de los compañeritos. Alejandra al verlas, las reclama como propias, aduciendo que se las había prestado la madre. Los niños comienzan así a tironear y golpearse entre sí. Interviene otro niño Luciano, quien advierte la situación y demanda la intervención de la maestra.

Al advertir la situación de conflicto (como consecuencia de la demanda de un tercer niño) la maestra interviene y convoca a las partes a un primer interrogatorio:

"Uno de los neños, Luciano se dirige a la maestra: "Señorita, señorita, vení, se están peleando". Llega la maestra, Alejandra le dice: "El me sacó las castañuelas que me prestó mi mamá" -señalando con el dedo -. Andrés: "Son de mi mamá porque estaban en mi bolsita", llorando. Docente: "Ahora nos vamos a sentar, nos secamos las lagrimitas y a tranquilizarnos un poco. A ver Andrés, me querés contar lo que pasó".

La indagación se orienta en la dirección de la revisión de los hechos ("Qué pasó"); los niños responden dando razones que justifican su derecho de posesión sobre el objeto:

Andrés -llorando responde -: "Yo encontré en mi bolsito las castañuelas que me prestó mi mamá para jugar con los chicos en el Jardín". Docente: "¿Andrecito, está seguro que son tuyas?". Andrés: "Sí, porque me las prestó mi mamá". Docente: "Bueno, vamos a ver, te voy a hacer algunas preguntitas y vos me vas a contestar con la verdad, sí?". Andrés asintiendo con la cabeza. Docente: "¿De qué color son?". Andrés: "Marrones" -secándose las lágrimas-.

Docente: "¿Tienen alguna tiritá para agarrarlas?". Andrés: "Sí", llorando. Docente: "¿Te acordás de qué color son?". Andrés:

"Violeta". Docente: "Estás seguro Andrecito de que son tuyas y que las trajiste de casa?". Andrés: "Sí" llorando nuevamente. Docente: "No te estarás confundiendo. Tratá de pensar otro poquito. Calmate. Vení, vamos a lavarnos un poco la cara así podemos pensar mejor". Regresan ambos y retoma la pregunta. Docente: "¿Son tuyas?". Andrés: "Sí, son mías porque me las prestó mi mamá".

El niño responde conforme a un fundamento jurídico reconocido: dado que puede demostrarse la forma de adquisición y la portación del bien, debe reconocerse su legítimo derecho de poseedor (de manera más específica se aduce una relación patrimonial, porque el bien pertenece al ámbito familiar).

Cumplido el primer interrogatorio a uno de las partes, se dirige a la otra:

Docente: "Bueno, ahora le voy a preguntar lo mismo a Alejandra". Andrés no contesta, haciendo silencio se aleja. Docente: "Ale, vení". Alejandra se acerca y se sienta cerca de la señorita. Docente: "Alejandra, estás segura que estas castañuelas son tuyas" llora y no logra responder. La docente realiza nuevamente la pregunta. Alejandra sin responder verbalmente dice que sí con la cabeza. Docente: "¿Te acordás de qué color son?". Alejandra: "Sí, negras". Docente: "¿Tienen tiritá o cinta para agarrarlas?". Alejandra: "Sí". Docente: "¿De qué color, te acordás?". Alejandra: "Amarilla".

Se advierte también que el interrogatorio de la docente se orienta a la búsqueda de pruebas; es decir, busca indicios que le confirmen los fundamentos que ofrece cada parte. Se sirve de distintas estrategias. Por una parte hay una **prueba de confesión**: la maestra intenta que las partes ratifiquen su versión de los hechos, de manera indirecta los invita a confesar una supuesta verdad: el presupuesto de ella es que alguno de los dos niños miente. De igual modo recurre a **pruebas de información** indagando en cada una de las partes el grado de conocimiento -y la capacidad de descripción- que tienen sobre el bien que reclaman.

Luego se introduce una situación nueva -e inclusive poco habitual en el contexto de la Sala- llega un representante jurídico de una de las partes en litigio: representante que tiene además función judicativa sobre la misma: su padre. Este oficia de **testigo** y aporta pruebas de información: sobre la naturaleza del bien y su presunción acerca de la pertenencia del mismo al ámbito del patrimonio familiar.

Ingresa el papá de Andrés a la Sala, Alejandra se queda al lado de la señorita, y Andrés corre llorando hacia su padre, este se coloca en cuclillas y lo abraza. La docente interrumpe el interrogatorio mientras el papá de Andrés intenta averiguar qué es lo que pasa, y seca las lágrimas a su hijo -: "Contame Andrés qué pasó?". Andrés llora sin lograr responder. Luciano responde por Andrés: "Alejandra le quiere sacar las castañuelas de tu mamá". Papá: "A ver, a ver, Andrés, ¿cómo es esto?". Andrés: "Las castañuelas son de mami y Alejandra me las quiere sacar". Papá: "¿Y quién trajo las castañuelas?". Andrés: "Mami me las prestó". Papá: "Vos con castañuelas, estás seguro que son de Mamá". Andrés: "Sí me las prestó para jugar". Papá: "Y por qué llorás Alejandrita". Alejandra: "Porque las castañuelas son de mi mamá". El padre agrega: "Uy, en qué lío me metí".

Dado que pese a esta información ninguna prueba es concluyente el funcionario a cargo del caso -la maestra- pretende dejar abierto el proceso hasta tanto se aporten nuevas evidencias.

La docente interviene dando una posible solución: "Buenos chicos, vamos a hacer esto, a ver qué les parece. Guardamos las castañuelas en un cajón de la Sala y mañana después de preguntarle a cada mami de quien son, el dueño las viene a buscar". Papá asiente con la cabeza y agrega: "Me parece muy justo".

Los niños lloran y dicen que no. Papá: "Pero si chicos, es mejor que las castañuelas se queden acá en la salita así no se pierden". Los niños dicen que no con la cabeza.

Dado que las partes están disconformes, se recurre a nuevas

búsquedas de elementos probatorios. Aquí se identifica una situación atípica, ocurrida por la presencia de una autoridad familiar en la escuela; ya que posiblemente en otras circunstancias el dictamen de la maestra no hubiese sido cuestionado, o no se habría dado lugar a ese cuestionamiento. Las nuevas pruebas intentan ampliar el informe, y se recurre a otro testigo clave: el padre de la demandada, que también aporta pruebas de información, las que terminan siendo concluyentes.

Papá: *"Bueno vamos a hacer una cosa, voy con Andrés a la oficina del papá de Ale y le preguntamos"*. Alejandra: *"Está bien"*. Andrés y el papá se retiran. Quince minutos más tarde llegan Andrés con su papá y el papá de Alejandra.

Alejandra al ver a su padre se pone a llorar a los gritos diciendo: *"Las castañuelas son mías"*. El papá de Alejandra: *"Bueno, esperá vamos a ver. ¿Dónde están las castañuelas?"* La docente se las alcanza. Papá de Alejandra: *"No, Ale, estas no son tus castañuela. Estas deben ser de Andrés porque las que te prestó mami tienen tirita roja"*.

Se restituye el objeto a su legítimo poseedor al tiempo que se sanciona a la niña demandante -al probarse lo infundado de su reclamo-:

El papá de Alejandra llama a Andrés y le da las castañuelas. Andrés agradece. Posteriormente reprende a Alejandra: *"Alejandra, lo único que faltaba es que no sepas reconocer tus cosas y que sea la última vez que armás tanto lío, parecés una bebida!"*

La docente finalmente cierra el episodio con la intención de restituir la paz y saldar el conflicto entre las partes. Al mismo tiempo sanciona -aunque en tono no reprobatorio- la acción de portar y exhibir objetos patrimoniales -o con protección posesoria del ámbito familiar- en el contexto de la Sala de la escuela.

Docente: *"Bueno, ahora que está todo aclarado, quiero que se den un besote enorme, que se sequen todas esas lágrimas y que me prometan que no van a traer más juguetes de casa para evitar estos líos. Además porque en el Jardín hay muchos"*.

Andrés: *"Alejandra no llores que un día te voy a invitar a mi casa a jugar y te las presto. Chau"* Le da un beso y le dice chau con la mano. Alejandra: *"Chau"*. Papá de Alejandra: *"No te olvides lo que dijo la señorita, no traer más cosas del Jardín"*.

Comentarios a título de discusión, sobre el caso analizado.

Los elementos más significativos que nos interesa destacar son los siguientes:

- a. El episodio permite constatar el despliegue de lo que en nuestra investigación llamamos "experiencia jurídica infantil".
- b. Los niños protagonizan una experiencia en la que recae sobre ellos un sistema de revisiones, exámenes, constataciones empíricas, búsqueda de pruebas que le hacen saber que los objetos están siempre investidos de reconocimientos jurídicos, y cualquier pretensión sobre ellos debe darse en el marco de dichos reconocimientos, lo que requiere del manejo de sistemas sociales y representacionales que desbordan con mucho la mera experiencia material y la mera acción sobre ellos.
- c. Aunque la maestra los convoca a "contar lo sucedido" sus narraciones se orientan en la dirección del alegato defensivo: dan fundamentos a sus pretensiones (en este caso "pretensión de posesión"): justifican la forma de adquisición del bien disputado y la tenencia previa. No importa sólo lo que efectivamente ha sucedido (y lo que uno pretende): interesa también -y principalmente- la capacidad de contar esa historia conforme a un valor, un principio racional reconocido.
- d. La identidad del objeto viene dada por una serie de marcas (por ejemplo, "color de la tirita") que debe ser conocidas y únicas: no puede haber varias versiones sobre el mismo objeto (principio de identidad y de no-contradicción).
- e. La escuela es un ámbito normativo transfamiliar: los intereses patrimoniales (familiares) traen conflicto a la escuela, ya que ésta se asienta en la "negación" de los intereses particulares y en el privilegio del bien común o el interés general (se reclama no traer objetos de la casa, lo que se justifica diciendo

que en el Jardín hay suficientes juguetes: éstos son de todos, y sobre ellos tienen potestad plena los funcionarios del ámbito escolar).

Todos estos elementos que se desprenden del "hecho sometido a derecho" constituyen, a nuestro juicio, aspectos de interés a la hora de evaluar los mecanismos por lo que el niño en formación aprende a orientar su pensamiento conforme a máximas racionales: la capacidad de abstraer, reflexionar, fundamentar, etc. se adquieren en primer término en el contexto de la acción, pero entendida ésta como acción social, o más específicamente como acción sometida a derecho.

BIBLIOGRAFÍA

- Falcón, E. (1988) *Gráfica Procesal*. Buenos Aires, Ed. Abeledo Perrot.
- Cossio, Carlos (1964) *La Teoría Ecológica del Derecho (Y el concepto jurídico de libertad)*. Buenos Aires, Ed. Abeledo Perrot.
- Piaget, Jean (1978) *Introducción a la epistemología genética*. III Tomos. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Samaja, Juan (1998) "Es mío, te lo presto.- Pedidos, préstamos y códigos en niños pequeños".- VI Anuario de Investigaciones, Secretaría de Cultura y Comunicación de la Facultad de Psicología. UBA-1998.
- Samaja, J. y Ynoub, R. (2004) "La «función escolar» y los sistemas formales de registro: matriz jurídica de la abstracción reflexionante" *Revista IRICE*. Vol.18 sep.2004 (31-50)

RESÚMENES



NUEVO APORTE PARA LA ESCALA ARGENTINA DE INTELIGENCIA SENSORIO-MOTRIZ (EAIS)

Rodriguez, Gisela
CIIPME

RESUMEN

La EAIS es una adaptación que realizaron Oiberman; Mansilla y Orellana (2002) de la escala de inteligencia sensorio-motriz de 6 a 24 meses de Casati y Lezine (1968). Consta de 45 pruebas (cuatro series). Los ítem derivan de la teoría de Piaget (1973). Las modificaciones que se han realizado en la EAIS fueron en los materiales y en el procedimiento de administración. Las cuatro series son: Exploración del objeto, búsqueda del objeto desaparecido, utilización de intermediarios (cinta, soporte e instrumento), combinación de objetos (tubo-rastrillo y tubo-cadena). El material requerido para su aplicación es: caja con los distintos elementos de la EAIS para la administración de las pruebas, manual de administración de la EAIS y protocolo. El resultado final se obtiene: ordenando en forma creciente los estadios alcanzados en cada prueba para luego tomar la mediana de los mismos. Finalmente, se busca en la tabla el estadio de la mediana obtenido según su edad pudiendo así observar el percentil que le corresponde. El nuevo Cuadro aporta un resumen de las pruebas, series y estadios (con sus características) para una evaluación más rápida y práctica.

Palabras clave

Aporte EAIS Cuadro

ABSTRACT

NEW CONTRIBUTION TO THE SENSORY MOTOR INTELLIGENCE ARGENTINE SCALE (EAIS)

The EAIS is an adaptation from Casati and Lezine (1968) made by Oiberman; Mansilla y Orellana (2002) of the sensory-motor intelligence scale from 6 to 24 months. The EAIS's modifications were made from the materials and procedure handling. The four series are: Object exploration, searching for the disappeared object, use of auxiliary materials (ribbon, support and instrument), combination of the objects (tube-rake and tube-chain). The required material for its applications is: the box with the different EAIS elements for the test administration, administration's EAIS manual and protocol. The final result is obtained by ordering crescently the different stages reached by in each test, taking the medium of them. Finally, you look in the table the medium stage obtained according to the age to find the percentile reached. The new Table contributes to the summary of the tests, series and stages (with its characteristics) for a practical and faster evaluation.

Key words

Contribution EAIS Table

POSTERS

ASIGNACIÓN DE SENTIDOS A LA EDUCACIÓN CUANDO FINALIZA EL 7º GRADO EN LAS VOCES DE LOS PADRES

Rodríguez, María del Carmen; Callieri, Ivanna Gabriela; Sosa, Sofía; Paredes, Cecilia; Mamani, Adriana
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. SECTER. Argentina

RESUMEN

En la Provincia de Jujuy conviven distintas modalidades de Educación Formal. Algunas escuelas poseen un sistema de Enseñanza General Básica dividida en tres etapas: EGB-1; EGB-2; EGB-3. Otras, permanecen en el sistema tradicional del Nivel Inicial, Nivel Primario de 1ro. a 7mo. año. En oportunidades se generan discordancias entre las expectativas que establecen las familias para sus hijos, las de los docentes y las de los jóvenes mismos, que habrá de tener incidencia en la configuración de su subjetividad. La presente propuesta de Investigación tiene como finalidad en explorar las expectativas que construyen las familias de los alumnos de 7mo. grado de dos escuelas que siguen con el sistema tradicional de Nivel Primario acerca de las posibilidades que se abren para sus hijos una vez que finalizan este ciclo. La metodología se sustenta en un enfoque cualitativo, trabajando el discurso de los distintos miembros de las familias que conviven con los alumnos, a través de entrevistas en profundidad y talleres. Los resultados obtenidos - de carácter parcial- pueden ser fundamentales para que posteriormente se fundamenten estrategias de intervención que promuevan itinerarios educativos y laborales de los adolescentes sostenidos en el reconocimiento de sus posibilidades y la particularidad de cada sujeto en su contexto.

Palabras clave

Púber Familia Expectativas Escuela

ABSTRACT

PARENTS JUDGEMENT ABOUT SCHOOL WHEN THEIR CHILDREN FINISH 7TH GRADE

In the province of jujuy there still are different formal modes of the official Education. These are distributed in different schools. The ones that possess a general Basic Teaching divided into three stages: EGB-1; EGB-2; EGB-3. Others schools remain in a traditional system Initial level, primary level from 1st to 7th grade. This proposal has the aim to explore the expectations which are created by the parents and families of this course in two schools which follow the primary school system over the possibilities which are offered to their children when finishing their studies. The methodology supported in a qualitative focus, working over speech from the different members of the families living with the students throughout different interviews deep and workshops. In some opportunities, they generate different disagreement between the expectations created by the students' families for there and the teacher and youth's itself. There will be incidences on the configuration at their subjectivism. These results will be of great importance to the support required of the strategies used, bearing in mind the affective leading to the respect required.

Key words

Puber Family Expectancies School

PROBLEMATIZACIÓN

En la Provincia de Jujuy conviven distintas modalidades de Educación Formal. Algunas escuelas poseen un sistema de Enseñanza General Básica dividida en tres etapas: EGB-1; EGB-2; EGB-3. Otras, permanecen en el sistema tradicional del Nivel Inicial, Nivel Primario de 1ro. a 7mo. año. Esperamos identificar los procesos psicológicos que se ponen en juego en las familias al momento en que sus hijos finalizan el Nivel Primario, relevar la significación que atribuyen estas familias al Nivel Medio y generar conocimiento acerca de la visión que las familias poseen sobre las distintas ofertas educativas para sus hijos, ya sean formales, no formales, laborales, etc El esclarecimiento de los entramados de motivaciones subyacentes que giran en torno a la elección de la escuela secundaria - u otro trayecto vital - podría evitar frustraciones de tipo vocacionales y sociales, favoreciendo la reorientación de la matrícula en función de intereses precisos.

MARCO TEÓRICO

La adolescencia es considerada como un momento del ciclo vital que conduce de la infancia a la adultez en la que tienen lugar modificaciones de diversa índole y se caracteriza por la emergencia de nuevas estructuras y procesos psicológicos. Esta etapa en la vida del sujeto no sólo tiene consecuencias para él sino para los adultos de su entorno quienes ven reactualizados - en algunos casos - sus propios conflictos del período, dificultando el desprendimiento del adolescente del grupo familiar. Consideramos que entre las familias locales tratándose de un medio relativamente alejado de los grandes centros urbanos se pueden encontrar adultos y púberes - adolescentes atravesados por ambos estilos de vida. La elección de la escuela secundaria a la que asistirá el púber - adolescente se entroncan los conceptos de identidad, ideales familiares y proyecto de vida. En el caso de las familias de nuestro medio el ingreso de un hijo a determinada escuela secundaria, será interesante indagar el grado de involucramiento de los ideales familiares en el proyecto de vida del joven y de la misma familia en este momento vital.

OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Explorar las expectativas de las familias acerca del momento vital que inician sus hijos al finalizar el 7mo. grado del ciclo primario de dos escuelas públicas del sud-este de la ciudad de San Salvador de Jujuy que comparten un mismo edificio escolar en diferentes turnos.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

De acuerdo a los propósitos que nos planteamos hemos optado por trabajar desde un enfoque cualitativo dado que nos interesa el estudio pormenorizado de una población en particular y no apuntamos a generalizaciones propias de metodologías cuantitativas. Con esta perspectiva, según S. J. Taylor y L. Bogdan (1992) el investigador se aproxima a la percepción que tienen los sujetos acerca de su propia historia y de los condicionantes estructurales que según ellos los sostienen. Se examina así, el modo en que se experimenta el mundo, ya que la realidad que importa es lo que las personas consideran significativo. Dados los objetivos propuestos en el presente trabajo, se parte del discurso de las familias puesto de manifiesto a través de la implementación de técnicas grupales como el "ta-

ller con familias" y de entrevistas en profundidad que permiten triangular la información. Trabajos anteriores de este equipo, mostraron que los miembros de las familias - participantes en "talleres" que representa un espacio de apertura entre familia y escuela en el que se da lugar a la escucha del discurso de los padres. Esta forma de trabajo puede constituir un dispositivo de escucha significativo, tanto para una como para otra institución. Se organiza con una distribución circular de los asistentes, y a través de técnicas de dinámica grupal, se propicia la circulación de la palabra. Por otra parte, las entrevistas - según los dichos de los mismos informantes - promovieron la toma de conciencia de aspectos de la historia de vida personal que no habían sido tomados en cuenta o compartidos con otros.

ALGUNAS CONCEPTUALIZACIONES FINALES

A continuación mostraremos algunas aproximaciones preliminares a los discursos de los padres recogidas en los decires y producciones elaboradas por los participantes de los "talleres con familias". Algunos padres observan la experiencia del cambio de nivel educativo no sin cierta preocupación o dudas en torno futuro desempeño académico de sus hijos, expresados de la siguiente manera: "Que el siga estudiando el puede, pero es distraído, es vago..." "Espero que tenga más responsabilidad que estudie, que sea un buen compañero también que tome con seriedad porque ahora va a tener más materias." "Que tome con más entusiasmo el estudio, como el se esfuerza y a veces no presta atención, juega mucho" Estos decires podrían hacer suponer ciertos sentimientos de ambivalencia de los padres respecto a las posibilidades de los hijos, dado que por un lado expresan un anhelo de buen desempeño pero a la vez develan un temor a que este no se cumpla. Asimismo, también surge como una dimensión especialmente considerada por los padres los posibles futuros cambios en la vida social de los hijos. Surgen ciertos temores acerca de las nuevas figuras de identificación que podrían tener algún tipo de influencia sobre los adolescentes más allá del entorno familiar. Estas preocupaciones las escuchamos por ejemplo en las siguientes frases: "Hay que hablarles mucho y hacerle notar la diferencia de las cosas las amistades los grupos de chicos que hay y que sean sinceros con su padres y con ellos mismos." "Que sepa elegir bien las amistades" "A veces me dan temor..." En esos dichos podría suponerse que los padres consideran que existen diversos tipos de adolescentes y que el posible vínculo con algunos de estos grupos -si se estableciera - podría resultar inapropiados para el desarrollo personal de los hijos. En ese mismo sentido es de destacar el interés que muestran los padres por involucrarse activamente en el nuevo proceso de escolarización y socialización que iniciaran los púberes adolescentes. Algunos testimonios lo expresan de la siguiente manera: "Estamos con la preocupación de cualquier padre, con la nueva etapa que va a iniciar todos los cambios y los proyectos que tiene hay que apoyarlos y contenerlos bastante" "Como ya dije anteriormente que estudie, que sea responsable, voy a estar en todo lo que me necesite para apoyarla como madre y compañera que soy." Estos decires podrían poner en evidencia la necesidad de los adultos de estar cerca de los adolescentes, expresada bajo la suposición de que los jóvenes todavía no se encuentran preparados para llevar adelante este tránsito por la escuela secundaria sin su colaboración. Asimismo y a modo de cierre e esta presentación queremos señalar que nos queda como inquietud a seguir desarrollando la escasa presencia - aunque no ausencia total - en las palabras de las familias la percepción del acceso a la escuela media como una posibilidad de "promoción social". Esto resulta significativo en cuanto que la mayoría de los padres de la muestra no han culminado sus estudios secundarios, y podría suponerse que la concurrencia y finalización de sus hijos de este nivel de instrucción implicaría un cierto "progreso" para el grupo familiar.

BIBLIOGRAFÍA

- AISENSON, Diana (2002) Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, Trayectorias e identidad de los jóvenes. Eudeba. Buenos Aires
- FERREIRO, J. P. ; RODRÍGUEZ, M. del C. et alt. : Aproximación a las representaciones de las familias acerca del ingreso de sus hijos al sistema de educación formal en sectores periféricos Secretaría de Ciencia y Técnica - UNJu - Código 08/C - 080
- GARAY, L. Y AVILA, S: Programa de Análisis e Intervención Institucional. Seminario Avanzado 2005. Universidad Nacional de Córdoba Filosofía y Humanidades.
- GARAY, L : (2000) Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Universidad Nacional de Córdoba Filosofía y Humanidades.
- PIOTTI, L. Y LUPIAÑEZ, S: (2002) Análisis institucional y vínculos de convivencia escolar. Ed. Comunic-arte. Córdoba. Argentina
- ROCKWELL, Elsie: (2001) La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.
- RODRIGUEZ, M. del C y CALLIERI, Ivanna G. (comp.) (2005) "Las familias en la escuela. Avatares de un trabajo participativo" - EDIUNJu - Universidad Nacional de Jujuy - ISBN en trámite. En prensa.
- RODRIGUEZ, M. del C y CALLIERI, Ivanna G. et. alt. Aproximación a las expectativas que sostienen las familias de alumnos de 7mo. grado de dos escuelas de la ciudad de San Salvador de Jujuy que comparten un mismo edificio en turnos opuestos. Proyecto presentado ante la SECTER - UNJu.

Filosofía y Epistemología

LAS DIMENSIONES DE LA TEMPORALIDAD EN LAS RELACIONES TEMPRANAS

Bareiro, Julieta; Ardila, Sara
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el proyecto UBACyT "Las relaciones tempranas desde las perspectivas fenomenológica y psicoanalítica. La génesis de la persona y sus implicancias psicopatológicas". Partiendo del cuestionamiento del estudio de las relaciones tempranas enfocado desde la díada madre-hijo como unidad de análisis, se aborda la noción de "contexto" a partir de la categoría fenomenológica de la temporalidad.

Palabras clave

Relaciones tempranas Temporalidad Contexto Fenomenología

ABSTRACT

THE DIMENSION OF TEMPORALITY IN EARLY RELATIONSHIP

This paper makes part of the UBACyT project "early relationships form phenomenological and psychoanalytical perspectives; the genesis of the person and its psychopathological implications". Starting from the question about the study of early relationships based on the dyad mother-baby as unit of analysis, the idea of "context" according to the phenomenological category of temporality is reviewed.

Key words

Early relationships Temporality Context Phenomenology

Contexto y temporalidad

En un anterior trabajo sobre las relaciones tempranas[1], habíamos señalado las implicancias teóricas que tienen los aspectos metodológicos en el marco de un proceso de investigación (UBACyT P072). En esta presentación, la preocupación se centra en analizar las premisas por las cuales se tiende a estudiar los fenómenos humanos de manera des-contextualizada. El modelo de las relaciones tempranas, la díada madre-hijo, es un buen ejemplo de ello. La cuestión también pasa por qué noción de "contexto" se maneje, y en este punto puede resultar de interés resaltar los aportes de la fenomenología al respecto[2]. En este sentido, la revisión de la categoría fenomenológica de la "temporalidad" podría servir de base para iluminar estas cuestiones.

Temporalidad y fenomenología

Uno de los mayores aportes de la fenomenología al estudio y comprensión de los fenómenos humanos lo constituye el análisis de la experiencia por medio de "categorías"[3]. La fenomenología parte de la "experiencia" humana como plenamente significativa, y así busca descubrir bajo la multiplicidad de lo vivido, una estructura primaria que al ser develada -es decir, al hacerla *fenómeno*- aporte el marco necesario para las investigaciones empíricas del hombre.

Centrándonos en la categoría de "la temporalidad" *se advierten dos caras de la misma moneda, donde el tiempo en tanto constituyente (noesis), es un modo de actuar de la intencionalidad, y en tanto constituido (noema), es un "resultado" de la misma. Así entonces, la temporalidad se nos manifestaría visible cuando, al nombrarla e interrogarla, cristalizamos y detenemos su movimiento intencional.* (Pfeiffer, 1998) [4].

En este sentido, resulta insuficiente describir o considerar la experiencia humana por fuera de las variables temporales. Ellas marcan el ritmo y los movimientos propios de la subjetividad; y como lo señala Kant: *"el paso del tiempo es, en principio, una forma de sensibilidad que caracteriza los hechos psíquicos"* [5].

La temporalidad se relaciona con la subjetividad y la intersubjetividad o como dice Paciuk[6], "la subjetividad es temporalidad" en la medida en que está fundada en la alteridad la cual es abierta e inconclusa por definición.

Boscolo y Bertrando[7], señalan tres líneas respecto a la temporalidad humana. La primera, la propiamente fenomenológica o individual, la segunda la denominan antropológica, y una tercera a la que designan como sociológica.

El *tiempo individual o fenomenológico* se refiere a aquel que cada individuo distingue cuando se sitúa como observador de sí mismo[8], destacando la interdependencia entre las dimensiones pasado, presente y futuro. Como señala Merleau-Ponty[9]:

"en realidad no hay un pasado, un presente, un futuro, no hay instantes concretos A,B,C, no hay Abschattungen (retenciones) A`, A``, B` realmente distintas (...) La aparición de un nuevo presente no provoca un "espesamiento" del pasado y una "sacudida" del futuro, sino que el nuevo presente es el paso de un futuro al presente y del viejo presente al pasado; el tiempo va desplegándose como un movimiento único".

Esta visión del tiempo -no en términos lineales sino circulares- es también clara en Heidegger, como lo plantea Steiner[10], para quien pasado, presente y futuro están mutuamente rela-

cionados y determinados.

El tiempo antropológico por otro lado, se refiere a las premisas del tiempo en cada cultura, operando ésta como estandarización y naturalización de tal categoría. Finalmente, el *tiempo social* es aquel propio de los sistemas interactivos (institucionales) en los cuales los individuos se relacionan, siendo éste considerado como una expresión de la coordinación social.

Este triple planteamiento del tiempo permite una comprensión más compleja de las experiencias humanas: Ya no se trata de las conexiones entre pasado, presente y futuro sino que se incluyen las relaciones entre los tiempos fenomenológico, antropológico y sociológico, desde una perspectiva según la cual cada término existe sólo en el contexto constituido por los otros dos, y a su vez, contribuye a formar el contexto de los otros dos.

Contexto y fenomenología

Hablar de "contexto" no señala un espacio vacío, al modo de un recipiente en el cual se colocan cosas, el "con" que contiene al "texto", la *sopera* que contiene la *sopa*. Ésta constituye una visión estática del contexto y por ende del mundo[11]. Muy distinta es la perspectiva de las corrientes "fenomenológica" y de la "actividad" respecto al contexto:

"los que sostienen el punto de vista de que la actividad social es su propio contexto cuestionan las afirmaciones de que las estructuras sociales objetivas existen fuera de su construcción social interactiva in situ. Los teóricos de la actividad afirman, por otra parte, que la conexión y el significado concretos de la actividad no puede explicarse por un análisis de la situación inmediata". (Lave, 32).

Para la fenomenología, hablar de "contexto" supone que las situaciones se construyen mientras las personas se organizan para atender y dar significado a ciertas preocupaciones sobre la base de la interacción en curso.

Temporalidad y contexto en el estudio de las relaciones tempranas

A partir de la noción de contexto y temporalidad en fenomenología, nos interesa preguntar hasta qué punto esta interrelación no sólo entre pasado presente y futuro, sino entre lo individual, cultural y social, es o puede ser abordado en el estudio en las relaciones tempranas.

Analicemos primero los éxtasis temporales de presente, pasado y futuro, o como diría Husserl *retentio*, *praesentatio* y *protentio*. ¿Se puede tomar como punto de partida la llegada de un niño al mundo, como si esto constituyera el "momento cero" de su vivencia, de su temporalidad? [12]. ¿No existen acaso en este "presente viviente" (Husserl) otras texturas temporales, dado que la madre como *partenaire* constituye la mediadora ante el medio ambiente múltiple y complejo, y la encargada de su supervivencia?.

En la madre, como todo ser humano hay una "historia sedimentada", es decir "carga" con un pasado pero también con un presente que se articula y entreteje con las primeras experiencias tempranas del bebé, constituyendo los primeros esbozos de un por-venir. Pero también el futuro se hace presente no sólo a través de las expectativas que ella construye para su hijo, sino también porque éste como apego a la vida la proyecta a nuevos horizontes.

Si "*el movimiento como acción del sujeto que permite la síntesis de lo múltiple, es traducido como temporalidad*" (Pfeiffer), habría que preguntarse si esta temporalidad es una experiencia en sí misma, o por el contrario es una forma que ordena dicha experiencia y permite hacer de ella un objeto a conocer y dominar. Los datos que proporciona la experiencia son siempre temporales y espaciales.

A primera vista, pareciera que estos diferentes modos temporales que atraviesan la experiencia de los sujetos son en buena parte exteriores a ellos mismos. Como lo señala Paciuk, el tiempo es nuestro compañero indeclinable, tenemos una rela-

ción íntima con éste, pero a la vez, y gracias al otro, al mundo, vivimos también en un desencuentro en relación al tiempo.

Esta perspectiva es acentuada en el estudio psicoanalítico de las relaciones tempranas, donde se ponen más o menos énfasis en la importancia del acople o de la ruptura del cuidador en la constitución de la temporalidad, valga decir, de la subjetividad e intersubjetividad del bebé.

Veamos ahora, *el tiempo desde lo individual, cultural y social*. Aunque el *tiempo antropológico* o *cultural* opera como una estandarización del modo de construir el tiempo, también es cierto que ésta no se da en forma monolítica o unívoca, sino que existen "islas de diferencia" en esta dimensión temporal.

La naturalización del tiempo cultural tendería a establecer "normalizaciones" en la crianza de los niños, incidiendo en la manera de encarar la crianza. Mientras Así como en la observación de la diada madre-hijo se tendería a atribuir toda interacción y toda temporalización a lo individual, o más bien, a aspectos exclusivos de esa relación; se dejaría de lado o se opacaría que esa relación o la construcción de ese contexto también pone en juego aspectos de otras dimensiones temporales, como es en este caso el cultural.

Entonces podríamos afirmar que las llamadas "islas de diferencia" suelen ser catalogadas como problemas o incluso patologías individuales, en la medida en que no corresponden o son contrarias a lo que sería culturalmente aceptado como apropiado y esperado.

Mientras en la observación de la diada madre-hijo se tiende a atribuir toda interacción y toda temporalización a lo individual, es decir a los aspectos exclusivos de esa relación, se dejan de lado o se opaca el contexto que también pone en juego aspectos de otras dimensiones temporales, como sería la cultural. De este modo, se acaba catalogando a las llamadas "islas de diferencia" como problemas o incluso patologías individuales, en la medida en que no corresponden o son contrarias a lo que sería culturalmente aceptado como apropiado y esperado.

Este planteamiento muestra cómo lo contextual articula los modos de considerar lo *normal* y lo *patológico*. Y esto se da no sólo en la madre y sus ansiedades, sino también en las miradas evaluadoras que los otros -familiares, profesionales e investigadores- dirigen sobre la diada. También se revela aquí el *tiempo social* que define las características de los sistemas institucionales, en la medida que asignan roles y funciones a los individuos que en éstos interactúan, como ser madre, ser hijo, ser familia...

Aunque las aristas temporales son múltiples y diversas, algunas silentes e invisibles, estructuran como hilos intencionales el entretreído de la experiencia subjetiva.

Se habla y además se considera que de manera irrenunciable, todos vivimos en la atmósfera del tiempo, que en nuestra actividad y en nuestro descanso estamos pautados por él, que de cabo a rabo estamos entretreídos con el tiempo y que estamos marcados por las épocas en que nos toca vivir. Y todavía y con frecuencia, se dice "mi tiempo", "tengo tiempo", se invierte tiempo y por lo tanto se lo pierde o se lo gana, aludiendo siempre a una especie de relación de posesión que sería otro índice de intimidad.

Sin embargo, en el estudio de la constitución de la subjetividad, muchas veces se ignora dicho moldeamiento. Se tiende a ver la temporalidad en sus aristas cultural y social más desde una perspectiva de contexto "sopera" que desde una perspectiva de contexto construido, latente y actuante en cada momento. De qué manera incluir estas dimensiones olvidadas en el estudio de las relaciones tempranas es uno de los retos en el equipo de investigación, en el sentido de hacer efectivos y consecuentes los aportes de la fenomenología sobre la visión del contexto.

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

1. Ardila, S. y Bareiro, J. "Reflexiones sobre psicoanálisis y fenomenología. Una relación posible". En *Memorias de las XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Tomo III*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 4-6 de Agosto de 2005, Buenos Aires, pp. 341-342.
2. Lave, J. "la práctica del aprendizaje" En Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Ed. Amorrortu: Buenos Aires, 1993/2001, pp. 15-45.
3. Rovalletti, M.L. (Proyecto de Investigación, PIP CONICET N° 4256 y UBACyT TP 60). "Frente a los clásicos cuadros referenciales de la Psiquiatría como percepción, pensamiento, memoria, inteligencia, atención, conciencia, afectividad, voluntad..., la fenomenología busca plantear unas "categorías fundamentales" que abran el espacio a investigaciones empíricas. Así se postulan: - *Conciencia* (incluye atención), *Percepción* (incluye imaginación), *Corporalidad* (incluye sexualidad), *Espacialidad* (incluye agresividad), *Afectividad* (incluye impulsividad, deseo, motivación, sentimientos), *Facticidad* (incluye angustia, proyecto, culpa, enfermedad-muerte), *Intersubjetividad* (incluye self, existencia auténtica e inauténtica tanto sintomática como asintomática), - *Lenguaje* (incluye hermenéutica). En Husserl, las *categorías* constituyen más bien modos de ser y no formas subjetivas (o tal vez trascendentales) impuestas a lo real.
En *Ideen I* §10, Husserl designa como "región" a la totalidad de objetos que cada ciencia investiga con su enfoque propio y típico. Se refiere entonces a la "región de la naturaleza física", a la "región de los seres psíquicos". Pues bien, cada región tiene unas categorías que pueden definirse como "aquello que los objetos de una cierta región" tienen en común y por lo tanto lo que los caracteriza. Como las categorías de cada región está relacionadas, podemos llamarlas "categorías regionales" ó conceptos fundamentales y básicos de esta región. Puesto que estos conceptos básicos constituyen los modos típicos de inteligibilidad, y por lo tanto, también el carácter objetual de los objetos de las ciencias en cuestión, las ciencias en las que se manifiestan las categorías de una determinada región se llama "ontologías regionales".
Si en Aristóteles las categorías se refieren al mundo trascendente y son *a posteriori*, si en Kant son *formas a priori*, en la Fenomenología -a través de la noción de intencionalidad-, las categorías no son ni del sujeto ni del objeto sino de la *experiencia intersubjetiva*; ellas son *previas* a toda distinción entre yo y mundo entendidos en sentido objetivo. Se trata de la búsqueda de una nueva "objetividad" anterior a la distinción sujeto-objeto, y ello implica el rechazo al atomismo que constituye el ideal de la investigación psicológica y psiquiátrica tradicional.
4. Pfeiffer, M.L. "Tiempo objetivo, tiempo subjetivo y tiempo trascendental". En Rovalletti, M.L. (comp) *Temporalidad: el problema del tiempo en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1998.
5. citado por Pfeiffer, M.L. *Ibid.*
6. Paciuk, S. La idea de subjetividad como temporalidad. En Rovalletti, M.L. (comp) *Temporalidad: el problema del tiempo en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1998.
7. Boscolo, L. y Bertrando, P. *Los tiempos del tiempo: una nueva perspectiva para la consulta y la terapia sistémicas*. Ed. Paidós Ibérica: Barcelona, 1993.
8. Aunque su estudio no ha sido terreno exclusivo de la fenomenología
9. Merleau-Ponty, M. *Fenomenología de la percepción*. Paris: Ed Gallimard, 1945.
10. Steiner, G. *Heidegger*. Londres: Ed. Fontana, 1978. Citado por Boscolo y Bertrando, *Ibid.*
11. McDermott citado por Lave, *Ibid.*
12. Al modo como se dice que el "cuerpo" consituye el "punto cero" (*Nullpunkt*).

TEMPORALIDAD, AFECTIVIDAD Y MEMORIA EN LA GÉNESIS DEL EGO EN HUSSERL

Beretervide, Virginia
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo tiende a destacar la ampliación que implica para el ámbito de la investigación fenomenológica y de la génesis del yo en Husserl, la introducción de la fenomenología genética que rompe con la fenomenología estática, a través de la dimensión de la temporalidad. Desde el "mundo de la vida", como el modo prerreflexivo de nuestra situación original, la fenomenología genética llega hasta el inconsciente, de tal manera que la génesis del ego en su relación con el mundo, se va dando en la unidad de una historia temporal. Es la relación con este fluir de la temporalidad la que despierta las potencialidades más significativas de la afectividad y la memoria.

Palabras clave

Génesis pasiva Afectividad Memoria

ABSTRACT

TEMPORALITY, AFFECTIVITY AND MEMORY IN HUSSERL'S GENESIS OF EGO

This work aims to detach the enlargement that implies for the phenomenological investigation and for the genesis of the ego in Husserl, the rupture of the genetic phenomenology with the static phenomenology, through the introduction of the temporal dimension. From the world of life, as the prerreflective mode of our original situation, the genetic phenomenology arrives to the unconscious, so that the genesis of the ego in its relation with the world, is given in the unity of a temporal history. It is the relation with this fluent temporality which awakes the most significant potentialities of affectivity and memory.

Key words

Passive Genesis Affectivity Memory

I - Fenomenología estática y fenomenología genética.

En este trabajo se busca analizar algunos conceptos de la *fenomenología genética* en Husserl y sus implicaciones, centrada en el proceso temporal de la génesis así como el contenido intuitivo de la experiencia.

Esto lleva a una ruptura y una primacía de la *fenomenología genética* con respecto a la *fenomenología estática*. En tanto que ésta se limita a esclarecer la estructura intemporal del acto de la conciencia, como el "a priori" que va a posibilitar y dar sentido a toda experiencia, la fenomenología genética está enfocada hacia el movimiento temporal que penetra toda forma de constitución, en tanto horizonte universal de todo sentido: no hay constitución sino en el tiempo y a partir del tiempo. La transformación del campo perceptivo estático en un campo temporal "dinámico", nos permitirá un nuevo enfoque en la constitución del ego y de la individualidad.

Nuestro intento en este trabajo ha sido detenernos en algunos conceptos e implicaciones importantes de lo que se ha llamado la fenomenología genética en Husserl cuyo concepto clave es el proceso temporal de la génesis así como el contenido intuitivo de la experiencia.

De esto procederá tanto la ruptura como la primacía de la fenomenología genética con respecto a la fenomenología estática. En tanto que ésta se limita a esclarecer la estructura

intemporal del acto de la conciencia, como el "a priori" que va a posibilitar y dar sentido a toda experiencia, la fenomenología genética está enfocada hacia el movimiento temporal que penetra toda forma de constitución, en tanto horizonte universal de todo sentido: no hay constitución sino en el tiempo y a partir del tiempo. La transformación del campo perceptivo estático en un campo temporal "dinámico", nos permitirá un nuevo enfoque en la constitución del ego y de la individualidad.

Apoyándose en la tematización del mundo de la vida, como el suelo ante-predicativo, el modo pre-reflexivo de nuestra situación original, el método genético explicativo surge como el método que va de este mundo originario de la vida a las operaciones subjetivas que Husserl llama "síntesis pasivas", en tanto encadenamientos teleológicos que tienen originariamente lugar en la subjetividad absoluta o conciencia íntima del tiempo. Desde esta penetración en la profundidad de la pasividad en tanto disponibilidad acogedora, la fenomenología genética va ampliando el ámbito de la investigación fenomenológica hasta el inconsciente, por el descubrimiento de un campo pasivamente ya "constituído" y previamente dado, objeto de una intencionalidad inconsciente y no-objetivante que no tiene un fin claro, pero que está orientada de una manera pasiva, como sentimiento o "tonalidad afectiva (Stimmung)".

II - Temporalidad y afectividad.

Es en la relación de inherencia entre cuerpo y mundo donde surge el modo de ser en el mundo de la afectividad dado que es por el cuerpo que el mundo nos afecta. La afectividad determina la forma como nos encontramos en el mundo, la disposición anímica prerreflexiva que engloba nuestra situación original, y a la que hará alusión Merleau Ponty como "unidad prerreflexiva y preobjetiva de mi cuerpo" que conforma un entrelazamiento y una inserción recíproca entre el cuerpo y el mundo. En la diversidad y sucesión de los estados afectivos que se dan en mi existir en relación -a, se nos revela el hacerse del yo en una sucesión determinada que configura su historia, en la que la afectividad estará, por ende, entramada de temporalidad. El último Husserl reconoce que el cuerpo propio, justamente en tanto cuerpo viviente, está atravesado de lado a lado por los sentimientos (por la esfera del Gemüt)

En la relación dinámica de cuerpo, mundo y otros, se va conformando la génesis del ego en su trama de temporalidad, tal como dice Husserl en sus Meditaciones: "El ego se constituye para sí mismo, por así decirlo, en la unidad de una historia" (Medit. IV).

Esta unidad del flujo de la conciencia es lo que Husserl llama el "yo inactual", como sujeto originario o centro anónimo que nunca deja de funcionar y como base o sede de los instintos innatos. Es justamente en el ámbito de lo instintivo en donde se manifiesta la fenomenología genética de Husserl.

Toda vivencia actual estará circundada por un área de vivencias inactuales como otras tantas dimensiones implícitas o diversos perfiles que irán conformando la historia de la conciencia en el fluir de su temporalidad.

Se da, por lo tanto, toda una organización instintiva que conforma este ámbito del pre-yo con una modalidad instintiva de orientación y de tender hacia. Los instintos innatos se encuentran en la corporeidad y, por lo tanto, se manifiestan desde el mismo seno materno. El bebé expresará la necesidad originaria de su interrelación con el mundo desde los primeros esta-

dios de su vida, y desde ellos se mostrará como orientado al mundo, en una orientación indefinida que se irá conformando a medida que se constituya el yo, se conforme el esquema corporal, y, con él, la relación con el mundo.

III - Asociación, tiempo y significación.

Para Husserl, la unidad del contenido del devenir genético estará dada por las leyes de la asociación, actividad de la conciencia que es responsable del surgimiento de un recuerdo. Análogamente, encontramos en Merleau Ponty la afirmación de que no hay ninguna "sensación pura", sino que toda sensación ya está cargada de significación y es como un "llamado" que condiciona el recuerdo, de tal manera que cuando éste acontece, no es nunca sólo la conciencia de un pasado, sino una paulatina ubicación en el horizonte del pasado hasta que las experiencias pasadas sean vividas nuevamente en su ubicación temporal.

De este modo, gracias a la fenomenología genética, el ego va emergiendo como un nexo infinito de relaciones congruentes ligado en la unidad de una génesis universal y persistente de la temporalidad.

Las posibilidades fenomenológicas de un acercamiento al inconsciente en Husserl están dadas principalmente por la afectividad, en tanto forma de asociación relacionada con el presente viviente, la asociación reproductiva y la asociación anticipativa. Esta asociación es expresión de lo aún no percibido, pero como co- presente al horizonte, co-avistable y co-funcionante con él, siempre susceptible de convertirse en actual, a partir de lo que Husserl llama el "despertar retroactivo".

El tono afectivo de la presencia humana se yergue como telón de fondo en el intercambio subjetivo preconscious y en una especie de percepción amodal de los afectos de la vitalidad. Esta percepción será, por ejemplo, la experiencia pre-verbal que tiene el bebé de sí mismo y por la que puede captar el tono afectivo del otro.

IV - El movimiento de la temporalidad en el reconocimiento y en el despertar retroactivo

Por el despertar retroactivo, la afección penetra en el pasado haciendo capaz de hacer resurgir de forma retroactiva los elementos que ya han comenzado a ensombrecerse en él. Una melodía entera, por ej., deviene consciente de golpe retroactivamente después que sus primeros sonidos hayan ya sonado, y es a partir de uno sólo de esos sonidos que la melodía se acentúa de golpe en el presente. Hay un despertar retroactivo cuando no reconocemos sino más tarde que un acontecimiento, un gesto, etc. tenían una significación particular. Este reconocimiento está ligado a conocimientos que se fijaron más tarde y que no fueron reconocidos en la inmediatez de la experiencia. "Todo estaba allí", en la experiencia inmediata, pero el sentido afectivo le faltaba aunque hubiera permitido reconocer la significación especial. La impresión o afección forma parte de un todo: la conciencia, reconociendo el todo, despierta retroactivamente las impresiones retencionales que el movimiento genético y que hace avanzar el proceso de la experiencia: la reconocimiento, que es como un excedente en el reconocimiento. Esta interpenetración entre lo "conocido" y lo "desconocido", lo "visible" y lo "invisible" se presenta como una de las estructuras constitutivas esenciales de la conciencia de mundo.

De esta manera, tanto la apertura al mundo como mutuo pertenecer del sujeto al mundo y del mundo al sujeto, como el inacabamiento ínsito a toda síntesis perceptiva, develan una dimensión de permanente rebasamiento del mundo y de mí mismo: la realidad de una cosa se me da traspasándose infinitamente a sí misma, tiene lados invisibles y oscuros que escapan a una percepción concreta y que hacen al horizonte de sentido en que se me dio esa realidad.

Entra aquí en juego la afectividad, en tanto que este "más" del devenir retroactivo es capaz de devenir "afectivamente" presente en un reconocimiento nuevo. Claramente alude Merleau

-Ponty a este entrelazamiento, en significativos le pertenecen. El despertar retroactivo nos abre al momento estructural interno más importante en pasajes de su "Fenomenología de la percepción":

"Por mi campo perceptivo con sus horizontes espaciales, estoy presente a mis inmediaciones, coexisto con todos los demás pasajes que se extienden más allá, y todas estas perspectivas forman conjuntamente una única ola temporal, un instante del mundo; por mi campo perceptivo con sus horizontes temporales, estoy presente a mi presente, a todo el pasado que lo ha precedido y a un futuro..." (p. 344)

Este nudo significativo establecido entre tiempo, memoria y afectividad nos abre a la comprensión de fenómenos cargados de estas dimensiones, como, por ejemplo, la insondable e incommunicable vivencia de la nostalgia, de clara raigambre proustiana, por la que el instante presente se hunde en un determinado temple anímico al ser entrelazado con un pasado. Al caminar, por ejemplo, por una calle o un lugar que nos despierta reminiscencias, nos sentimos habitados por el pasado que se hace presente en nosotros dado que ninguna vivencia desaparece sin dejar huella en nosotros y cada una tiene sus propias repercusiones afectivas. El pasado, en ese momento, no es un mero recuerdo, sino que forma parte de mi presente vivo y determina mi estado afectivo actual. Al acoger en sí el pasado que le adviene como fundamento subyacente de toda la actividad del yo, el cuerpo sintiente se hace a la vez memoria de algo sedimentado, presente viviente de ese pasado y protensión a un futuro.

Aludiendo justamente a Proust, dice Merleau-Ponty:

"La existencia siempre asume su pasado, sea aceptándolo o rechazándolo. Estamos, como dice Proust, recostados en una pirámide de pasado y si no lo vemos es porque estamos obsesionados por el pensamiento objetivo. Creemos que nuestro pasado para nosotros mismo se reduce a los recuerdos expresos que podemos contemplar. Cortamos nuestra existencia del pasado y no le permitimos recoger más que vestigios presentes de ese pasado ... Lo que hemos vivido existe y sigue existiendo perpetuamente para nosotros ..." (p.402).

De esta manera el despertar en su multiplicidad de formas, es el único medio de visualizar de alguna manera la pasividad inconsciente. La síntesis de la individuación genética es inseparable del problema de la pre-afección, y en tanto que el despertar retroactivo es la clave de este último, se puede suponer que es también la base del proceso de individuación.

La comprensión de esto será la base para comprender la organización de una unidad pre-afectiva y para aclarar el proceso genético de la individuación, íntimamente ligada con el problema de la temporalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ullmann, T.: *La genèse du sens. Signification et expérience dans la phénoménologie génétique de Husserl*, L Harmattan, Paris, 2002
- Husserl, E.: *Meditaciones cartesianas*, Tecnos, Madrid, 1986
- Jaramillo-Mahut, M.: "La evolución de la idea del inconsciente en la fenomenología de Husserl", *Franciscanum, Revista de las Ciencias del Espíritu* (Bogotá), Año XLI, N° 122-123, Mayo- Diciembre 1999, pp. 259-273.
- Laín Entralgo, P.: *Teoría y realidad del Otro*, Alianza Univ., Madrid, 1983.
- Merleau-Ponty, M.: *Fenomenología de la percepción*, Planeta-Agostini, Barcelona, 1984; *Le Visible et L'Invisible*, Gallimard, 1964
- Rovaletti, M.L.: "Intencionalidad y Psicopatología", en *Interpretando la experiencia de la tolerancia, Acta Fenomenológica Latinoamericana*, vol.II, Lima, 2005; "La angustia o la palabra hecha síntoma", en *Revista de Filosofía* (México), Año XXX, N°89, mayo-agosto 1997, pp.188-216.
- Kristeva, J.: *El tiempo sensible. Proust y la experiencia literaria*, Eudeba, Bs.As., 2005

UNA LECTURA CRÍTICA DE LA RECEPCIÓN DE M. HEIDEGGER EN LA TEORÍA NARRATIVA DE P. RICOEUR

Bertorello, Adrián Mario
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo expone las dos actitudes que P. Ricoeur asume ante la filosofía de Sein und Zeit en su obra *Tiempo y Narración*. La primera actitud positiva adopta los análisis heideggerianos de la intratemporalidad para dar cuenta de lo que denomina Mimesis I, es decir, la referencia de la trama a la acción humana. La segunda actitud es de rechazo ya que Ricoeur niega el carácter narrativo de la filosofía de Heidegger. La finalidad del trabajo es mostrar que la crítica de Ricoeur sólo es posible si uno acepta la definición demasiado estrecha de "narración".

Palabras clave

Hermenéutica Narratividad Tiempo Texto

ABSTRACT

A CRITICAL READING OF MARTIN HEIDEGGER'S RECEPTION IN PAUL RICOEUR'S NARRATIVE THEORY

This paper explains Ricoeur's two attitudes to Sein und Zeit philosophy in his work *Temps et Récit*. The first one is positive. Ricoeur takes Heidegger's analysis of intratemporality in order to support the Mimesis I, i. e., the plot reference to the humane action. The second one is negative. Ricoeur refuses the narrative condition of Heidegger's Philosophy. This paper shows that Ricoeur's critic to Heidegger is just possible if one accepts his narrow concept of narrativity.

Key words

Hermeneutics Narrativity Time Text

En este trabajo se intenta mostrar que el concepto de "narratividad" propuesto por Paul Ricoeur en *Tiempo y Narración* resulta demasiado estrecho y ello le impide asimilar la filosofía del primer Heidegger a su propia interpretación de la narración. En efecto, *Sein und Zeit* ocupa un lugar destacado en la obra de Ricoeur, refiriéndose al mismo en tres momentos: a) cuando establece las relaciones entre las tres mimesis b) cuando expone el carácter aporético de las distintas fenomenologías del tiempo c) cuando afirma que la narración resuelve esas mismas aporías. De estos tres momentos, el primero y el tercero son los de un modo directo que están vinculados a la tesis que se busca desarrollar. El segundo, trata extensamente la filosofía de *Sein und Zeit*, pero no para mostrar su trasfondo narrativo, sino para señalar el fracaso de la ontología fundamental heideggeriana al querer conciliar el tiempo del mundo con el tiempo vivido. Estos tres momentos se pueden articular en dos actitudes frente a Heidegger. La primera es positiva: Ricoeur acepta e incorpora a su pensamiento las descripciones heideggerianas de la intratemporalidad y sólo niega su condición narrativa. La segunda actitud es, por el contrario, de distancia: rechaza los resultados del método genético de Heidegger. A continuación se presentan brevemente el significado de estas dos actitudes para nuestra investigación.

En el caso de la actitud de asimilación de la temática heideggeriana de la intratemporalidad, ésta aparece claramente expresada en su concepción de la *trama* como una triple mimesis. El marco argumentativo general considera que la narración junto con la metáfora, es aquella obra discursiva donde se lleva a

cabo no sólo una innovación semántica, sino también y fundamentalmente una innovación ontológica. Las pretensiones ontológicas del discurso narrativo llevan consigo el planeamiento del problema de la referencia. La tesis fundamental de Ricoeur consiste en asignarle a la narración la competencia de llevar al plano del lenguaje una dimensión de la realidad que escapa a la descripción científica. Esta función ontológica de la narración se lleva a cabo como la proposición de un mundo posible que puede ser habitado por el lector.

La justificación de esta tesis lo obliga a elaborar una noción compleja de narración. Las *Confesiones* de Agustín y la *Poética* de Aristóteles le brindan los conceptos fundamentales a partir de los cuales propone su teoría de la triple mimesis. Ésta da cuenta de la mutua implicancia del tiempo y la narración. En este contexto aparece la interpretación narrativa de *Sein und Zeit*. La exposición se centrará en la determinación del carácter pre-narrativo de la intratemporalidad.

La expresión aristotélica "*mimesis praxéos*" es una transposición metafórica del campo ético al poético: la trama (*mythos*) imita el obrar humano. Aristóteles concibe la imitación no como una mera copia sino como una operación cuya finalidad es la producción de una determinada obra, la trama. Esta concepción dinámica de la mimesis es la que Ricoeur toma como punto de partida para poner de relieve su función mediadora. En la mimesis aristotélica se pueden distinguir tres momentos: a) Mimesis I, que mienta la referencia de la trama al "antes" de la creación, es decir, a la praxis humana, b) Mimesis II, que designa la obra narrativa misma -lo que R. Jakobson llama la literariedad de la literatura-, y c) Mimesis III, que se refiere al "después" de la creación, es decir, al efecto de la obra en el espectador.

La función mediadora corresponde a lo que Ricoeur denomina "Mimesis II": la trama media entre el antes y el después. Con ello propone una concepción de la narración que rompe con el enfoque en inmanencia. La obra se descentra de sí misma y se dirige al plano de la acción y al de la recepción. Esta función mediadora es la clave para entender las relaciones entre tiempo y narración. En efecto, el tiempo configurado de la trama (*Mimesis II*) remite al tiempo prefigurado de la acción (*Mimesis I*) y al tiempo refigurado de la lectura (*Mimesis III*). Me interesa centrarme tan sólo en la relación de configuración que la trama tiene respecto del tiempo prefigurado de la acción, ya que aquí aparece la referencia al pensamiento de Heidegger.

La composición de la trama tiene sus raíces en la pre-comprensión de la acción. El obrar humano está supuesto en la trama de tres maneras: la obra literaria supone, en primer lugar, una fenomenología de la acción, esto es, la competencia para reconocer los rasgos estructurales del obrar. La trama se incardina, de este modo, en una red conceptual previa que estructura el campo práctico. La incardinación de una en otra expresa no sólo una relación de suposición sino también de transformación. El paso de la praxis al plano poético lleva consigo una modificación de los elementos estructurantes de la acción: la trama le añade al obrar humano una configuración sincrónica que da cuenta de su condición discursiva (Ricoeur, 1995^b, 118). En segundo lugar, la Mimesis II supone la mediación simbólica del campo práctico. Con ello Ricoeur alude a la antropología interpretativa de C. Geertz (Ricoeur, 1995^b, 119-120). Finalmente la trama supone la estructura temporal de la acción. Ricoeur identifica la estructura temporal con las des-

cripciones heideggerianas de la intratemporalidad (Ricoeur, 1995^b, 125-29). En ella se hallan contenidas de un modo incoactivo las narraciones.

«Sobre el pedestal de la intratemporalidad se edificarán conjuntamente las configuraciones narrativas y las formas más elaboradas de temporalidad que les corresponden». (Ricoeur, 1995^b, 129)

La intratemporalidad se sitúa en una relación de anterioridad con respecto a la narración. Ciertamente están íntimamente vinculadas al punto tal que la caracteriza como una relación circular. Pero entre una y otra hay una diferencia que es la que existe entre lo potencial y lo actual. Por ello Ricoeur le asigna un estatus pre-narrativo:

«A esta objeción opondré una serie de situaciones que, a mi juicio, nos fuerzan a otorgar a la experiencia temporal como tal una narratividad incoactiva que no procede de la proyección - como se dice - de la literatura sobre la vida, sino que constituye una auténtica demanda de narración. Para caracterizar estas situaciones no vacilaré en hablar de una estructura pre-narrativa de la experiencia». (Ricoeur, 1995^b, 144)

La segunda actitud frente a Heidegger aparece en la cuarta parte de *Tiempo y Narración* cuando Ricoeur se refiere a lo que sería algo así como una interpretación narrativa del *Dasein*:

«Iluminada después por nuestras fábulas sobre el tiempo, la repetición heideggeriana se revela como la expresión emblemática de la figura más disimulada de concordancia discordante, la que hace mantener juntos, de la manera más improbable, tiempo moral, tiempo público y tiempo mundano. Esta última figura resume todas las modalidades de concordancia discordante acumuladas por la fenomenología del tiempo desde Agustín. Por eso, se revela también como la más apta para servir de hilo conductor en la interpretación de las experiencias temporales de ficción que tienen como apuesta última la cohesión de la vida». (Ricoeur, 1996^d, 835)

Esta cita se enmarca en el siguiente contexto argumentativo: Ricoeur confronta las aporías a las que condujeron las distintas fenomenologías del tiempo con la solución ideal que les proporcionaron las variaciones imaginativas (Mann, Proust y Woolf). Tomando como punto de partida la noción weberiana de ideal-tipo, muestra que las ficciones del tiempo, a la par que presentan las mismas aporías de la fenomenología, las resuelven en un tipo ideal. El carácter paradójico de las ficciones del tiempo es el modo en que se resuelve la concordancia-discordante implicada en la intencio-distintivo.

Es aquí donde Ricoeur introduce la referencia a la repetición heideggeriana como la forma más elaborada de la tesis agustiniana. La repetición comparte con la trama sus mismos rasgos formales, a saber, la concordancia-discordante (Ricoeur, 1996^d, 742). Es decir, la repetición cumple la función de dar cohesión a la vida y de sintetizar los tres niveles del tiempo (mortal, público y mundano). Pero esta función de la repetición fracasa y, con ello, el *Dasein* pierde su condición narrativa, pues no logra sintetizar lo discordante. Dicho de otra manera: si hubiera que determinar el lugar en donde se inscribiría un cierto carácter narrativo del *Dasein*, ese sería ni más ni menos que la repetición, ya que Heidegger le asigna la función cohesiva distintiva de toda trama.

El argumento sobre el que se apoya esta tesis es la condición aporética de toda fenomenología del tiempo. En el caso concreto de Heidegger se funda en dos fracasos metodológicos: en la imposibilidad de derivar genéticamente de la repetición de las posibilidades propias del *Dasein* singular el pasado común. Esta laguna genética tiene como consecuencia epistemológica que la historiografía pierda su fundamento ontológico (Ricoeur, 1996^d, 746). Y en la imposibilidad de derivar de la intratemporalidad la nivelación, que, según Heidegger, es característica del concepto ordinario de tiempo (Ricoeur, 1996^d, 750 y 768).

Después de esta breve síntesis de la lectura que Ricoeur hace de *Sein und Zeit*, querría hacer algunos comentarios sobre la

argumentación implicada en las dos actitudes.

La tesis central de la primera actitud, a saber, que la estructura temporal del obrar humano posee un carácter potencialmente narrativo, y como tal, anterior a la narratividad, pone en evidencia el nivel de análisis en el que define la noción de narración. Ricoeur restringe los fenómenos narrativos de tres maneras que se implican mutuamente: en primer término, circunscribe las estructuras narrativas a nivel del discurso. Antes de su manifestación discursiva es imposible hablar de narración. En segundo lugar, si bien la trama se constituye en el discurso (sea este oral u escrito), Ricoeur privilegia en su modo de análisis una determinada formación discursiva: los textos. En la medida en que "texto" designa la fijación por escrito del discurso, la narratividad se circunscribe a una determinada obra humana: los textos literarios. Esto resulta claramente evidente cuando trata el problema de la referencia narrativa. La noción fundamental que garantiza el alcance ontológico de la narración es la de "mundo del texto" (Ricoeur, 1995^b, 148-155). Y finalmente, aunque no niega de un modo explícito que todo texto literario sea referencial, privilegia en su análisis lo que H. G. Gadamer denomina "textos eminentes", es decir, aquellos que poseen un alto grado de cualidad literaria (Gadamer, 1993, 348). Los nombres de Thomas Mann, Marcel Proust y Virginia Woolf dan cuenta de esta tercera restricción.

Esta noción estrecha de narración es el motivo que le impide ver a Ricoeur en el *Dasein* y en el concepto de filosofía de Heidegger estructuras, que desde una perspectiva más amplia, no podría dudarse de su condición narrativa. La consecuencia que Ricoeur paga por esta reducción es el reestablecimiento de lo que pretende evitar con el círculo de la mimesis (Cfr. Ricoeur, 1995^b: 144), a saber, la oposición entre el arte y la vida.

Si se examina ahora la crítica metodológica implicada en la segunda actitud, se puede ver también otra consecuencia de la rigidez de su concepto de narración. Acepto que las dificultades genéticas de Heidegger son realmente ciertas. Pero del hecho de que la temporalidad propia expresada en la repetición fracase en la derivación de los otros niveles temporales y, con ello, no garantice la unidad cohesiva requerida por la definición restringida de trama, no se sigue que carezca por completo de estructuración. El fracaso de la derivación genética no hunde al *Dasein* en la fragmentación total y en la pura discordancia consigo mismo.

La discordancia puede, además, transformarse, desde otra perspectiva que la adoptada por Ricoeur, en el argumento central de la constitución narrativa del *Dasein*. En efecto, el *Dasein*, según Heidegger, está afectado por una discordancia consigo mismo que le es esencial y que nunca puede terminar de sintetizar en una unidad perfectamente cohesiva. Esta discordancia no es más que la negatividad radical de la temporalidad. La finitud del *Dasein* puede ser vista desde la óptica de la semiótica narrativa de Greimas, como la carencia (Cfr. Greimas-Courtés, 1990) original que funda todo relato y que obliga al *Dasein* permanentemente a cohesionarse.

BIBLIOGRAFÍA

- Carr, D.: *Time, Narrative and History*, Bloomington/Indianápolis, Indiana University Press, 1986.
- Heidegger, M.: *Sein und Zeit*, Tübingen, Max Niemeyer, 1986.
- Ricoeur, P.: *La metáfora viva*, Madrid, Ediciones Europa, 1980; *Teoría de la interpretación*, México, siglo XXI, 1995b) *Tiempo y Narración I*, México, Siglo XXI; 1995b^b; *Tiempo y Narración II*, México, Siglo XXI, 1995^c; *Tiempo y Narración III*, México, Siglo XXI, 1995^d; *Sí mismo como otro*, Madrid Siglo XXI, 1995^e.

EL PSICOANÁLISIS EN LA TEORÍA CRÍTICA

Buscarini, Carlos Antonio
Instituto Superior Juan XXIII. Bahía Blanca. Argentina

RESUMEN

En el nuevo paradigma de tareas de la filosofía, Habermas intenta reconstruir un error de método en Freud. Considera que hay diferencias de nivel en el método entre las ciencias experimentales y la metapsicología. Pero Whitebook afirma que la reinterpretación lingüística que Habermas hace de Freud, según la teoría de la comunicación, lleva a que las intenciones de dichos pensadores no siempre coincidan. Además, hay presupuestos heurísticos en Freud, que se relacionan con la analogía, como también un parentesco entre las interpretaciones psicoanalíticas y la fenomenología. A los conceptos indeterminados y provisorios del psicoanálisis, se agrega la irrupción de la nueva subjetividad, lo que requiere constantes rectificaciones en la práctica psicoanalítica.

Palabras clave

Autorreflexión Objeto Conocimiento Reinterpretación

ABSTRACT

THE PSYCHOANALYSIS IN THE CRITICAL THEORY

In the new paradigm of philosophical tasks, Habermas tries to rebuild a misconception of Freud's method. He considers that there are level differences in the method between the experimental sciences and the meta-psychology. But Whitebook states that the linguistic interpretation that Habermas makes of Freud, according to the communication theory, leads to the fact that those thinkers' intentions do not always agree. Besides, there are some Freud heuristic assumptions that become related to the analogy as well as there is also a relationship between the psychoanalytical interpretation and the phenomenology. To the psychoanalysis indeterminate and temporary concepts, we must add the irruption of the new subjectivity which requires constant correction in the psychoanalytical practice.

Key words

Auto-reflection Object Knowledge Reinterpretation

Habermas se refiere al paso del planteamiento epistemológico, a un planteamiento de reconstrucción genética de teorías. La posición que asume dicho autor, implica que este cambio de paradigma define las tareas sistemáticas de la filosofía, la cual se convierte en intérprete respecto a las ciencias sociales, porque actúa de mediadora de la racionalidad comunicativa. Habermas considera que Freud adopta en sus ensayos una autocomprensión cientifista, y con ello sucumbe a un objetivismo que, desde el estadio de la autorreflexión, vuelve al positivismo de su época; indica por ello, una posibilidad de reconstruir el error metodológico freudiano. Considera Habermas que el marco metapsicológico en Freud, es desarrollado a partir de experiencias de la situación analítica y de la interpretación de los sueños; constatación que posee un significado metodológico. Las categorías y complejos han sido descubiertos en determinadas condiciones de una comunicación específicamente protegida. Se trata de las condiciones de la posibilidad del conocimiento analítico para ambos interlocutores, médico y paciente. Habermas se refiere a una alternativa que "ofrece el intento de reformular las hipótesis psicoanalíticas en el marco categorial de una ciencia experimental en sentido estricto"[1]. Se trata de teoremas reformulados en la psicología del aprendizaje en sentido behaviorista; también se trata de reconstruir

como sistema autorregulado -en el funcionalismo- el modelo de la personalidad según la psicología del yo y fundado en la dinámica pulsional. "En ambos casos se requiere una verificación de las hipótesis en condiciones experimentales"[2]. "Freud ha supuesto que su *metapsicología*, que desvincula el *modelo estructural* de la base de la comunicación entre médico y paciente, para unirlo, en cambio, por vía de definiciones, con el *modelo de distribución de la energía*, representa una formulación rigurosa desde el punto de vista experimental"[3]. Pero este modelo produce la apariencia de que los enunciados psicoanalíticos se refieren a transformaciones de energía mensurables. Habermas asegura que nunca se han verificado experimentalmente los enunciados referidos a las relaciones cuantitativas y que la observabilidad de los enunciados de la metapsicología, ni se cumple ni puede cumplirse; además, duda de que estuviese claro para Freud el alcance metodológico de esta limitación. Freud "ha considerado la situación analítico-dialógica como una situación de carácter cuasi-experimental y ha concebido, en consecuencia, la base de la experiencia clínica como un sustituto suficiente de la verificación experimental" [4].

La metapsicología -la especulación psicoanalítica- desarrolla la lógica de la interpretación en el contexto del diálogo analítico. Queda en el mismo plano que los métodos de las ciencias de la naturaleza y del espíritu; refleja el marco trascendental del conocimiento analítico como contexto objetivo, tanto de procesos de investigación organizados como de procesos de autoinvestigación. Pero existe una diferencia de nivel en el método: las interpretaciones generales, como en las teorías de las ciencias experimentales, permiten un acceso directo a la comprobación empírica; en cambio los enunciados metahermenéuticos relativos a la actividad comunicativa, a la deformación del lenguaje y a la patología del comportamiento, provienen de una reflexión ulterior sobre las condiciones del conocimiento psicoanalítico posible. Sólo indirectamente pueden dichas interpretaciones ser confirmadas o desmentidas, según el logro de los procesos de investigación. Por lo tanto, hay que considerar un pro y un contra. Cuando una interpretación pretende el estatuto de interpretación general, se sustrae al método hermenéutico de la corrección progresiva de la precomprensión del texto. El psicoanálisis ofrece un fondo de narración sobre el cual los procesos de formación interrumpidos pueden ser integrados en una historia completa; las predicciones obtenidas con su ayuda sirven para la reconstrucción del pasado, pero son también hipótesis que pueden fallar. Inmediatamente surge el problema de la validez. "Los conocimientos psicoanalíticos pueden tener validez para el psicoanalista solamente después que han sido aceptados en calidad de conocimiento por el propio psicoanalizado"[5].

Por otra parte, hay presupuestos heurísticos en la psicología de Freud, que se relacionan con el concepto de analogía. "Así -dice Geltman-[6] Freud puede pensar que un estado patológico es la intensificación o agrandamiento de una vivencia que en otras circunstancias y condiciones sería normal; y también a la inversa, puede comprender lo normal como una disminución o producción en pequeño de lo que aparece en el enfermo". También observa Geltman que la analogía es un recurso observacional en Freud y que la creencia en la existencia de semejanzas, correspondencias o nexos, está entre las convicciones fundamentales que Husserl vinculaba a los horizontes del mundo de la vida. Estas analogías se basan en la creencia en la unidad fundamental del psiquismo humano. En la feno-

menología de Husserl, "el retroceso al mundo de la experiencia es un *retroceso al 'mundo vital'*, o sea, al mundo en que siempre hemos vivido y que ofrece el terreno para toda función cognoscitiva y para toda determinación científica"[7]. Pero también hay que decir, respecto de Freud, que "la circularidad de la interpretación previa es correcta cuando admite posibilidades de confirmación y es tanto más correcta cuando esas posibilidades son menos remotas"[8]. En este pasaje de la actitud espontánea a la de la reflexión crítica, se encuentra otro parentesco con la fenomenología de Husserl, ya que "frecuentemente Freud apela a modos de la 'epoje', cambiando las interpretaciones o proponiendo varias interpretaciones alternativas"[9]. Husserl expresa este concepto diciendo: "La reducción 'trascendental' practica la $\pi\omega\chi$? con respecto a la realidad; pero a aquello que de ésta le queda pertenecen los nóemas con la unidad noemática que les es propia, y por ende la forma en que lo real en sentido estricto es consciente en la conciencia y, en especial, se da en ella"[10]. Desde la perspectiva psicoanalítica, el esfuerzo de Freud por delimitar con claridad el lugar del discurso psicoanalítico lo lleva a la distinción entre "interpretación de la empiria" y "teoría especulativa". En los conceptos que elabora Freud se trata de procesos psíquicos subyacentes, a los que atribuye lugares en un esquema de aparato psíquico considerado simplemente como una ficción útil, y estos conceptos que agrupan clases de fenómenos no constituyen clases circunscriptas porque no tienen límites claros. "La ciencia en general ha tratado de sustituir el lenguaje cotidiano con un lenguaje técnico, y lo mismo hace Freud en algunos aspectos. Pero cuando un psicólogo se enfrenta a los hechos tal cual los trae el paciente, no tiene otro remedio que partir del lenguaje común y por lo tanto lo que él extrae de los hechos ya supone alguna interpretación"[11].

Ahora bien, Whitebook afirma que Habermas, al llevar a cabo una reconstrucción de Freud en términos de la teoría de la comunicación, con un método de crítica inmanente pretende rescatar las intenciones teóricas de un pensador del marco en el que no pueden realizarse. Pero la reinterpretación lingüística que Habermas hace de Freud tiene el efecto de destruir algunas de las intenciones centrales de éste para poder salvarlas. Whitebook ve aquí un problema: las intenciones de Habermas, el metodólogo, quien quiere criticar el objetivismo y proveer una fundamentación trascendental para las ciencias humanas, y las intenciones de Freud, el analista practicante, quien quiere forjar una nueva ciencia, no siempre coinciden. Los requisitos del programa metodológico concebido comunicativamente hacen que Habermas "viole un principio cardinal del psicoanálisis freudiano, esto es, la realidad e independencia del cuerpo según se formula en la teoría de los impulsos. El giro trascendental del metodólogo, que supuestamente fundamenta la ciencia, no permite al científico practicante decir lo que sabe que prefilosóficamente debe ser el caso"[12].

El problema surge del intento de Habermas por ser al mismo tiempo materialista -porque acepta que la naturaleza sea el fundamento independiente de la mente- y no-objetivista. "Allí donde para los filósofos de la conciencia es difícil alcanzar una existencia extramental desde dentro del círculo cerrado de la subjetividad, para Habermas es difícil contactar con la realidad extralingüística desde dentro del igualmente círculo cerrado de la intersubjetividad"[13]. El giro lingüístico trascendental no le permite otorgar el estatus de total independencia a la existencia extralingüística que requiere su materialismo.

Habermas debe derivar de un modo privativo los impulsos a partir de las distorsiones de la comunicación que se dan en el marco analítico, en vez de otorgarles un estatus independiente como un derecho suyo propio. Al respecto dice Freud: "Aunque el hecho de nacer de fuentes somáticas sea en realidad lo decisivo para el instinto, éste no se nos da a conocer en la vida anímica sino por sus fines"[14]. Por las prioridades de su programa teórico, Habermas le niega a los impulsos el estatus que Freud les atribuyó. Tampoco puede Habermas dar cuenta

aquí del hecho de que el cuerpo tiene una existencia más o menos independiente que le 'exige' a la psique 'trabajar' y que debe excluirse igualmente la transición del *soma* a la *psique*. Habermas introduce la noción del razonamiento privativo intentando solucionar el déficit. Pero era precisamente esta región más inferior que hacía de 'frontera entre lo mental y lo somático' la que Freud se esforzó tanto por colonizar con su teoría de las pulsiones[15].

En cuanto a la indeterminación de los conceptos psicoanalíticos y su provisoriedad, cabe la pregunta: "¿se debe realmente a la insipiente, como pensaba Freud de esa ciencia, o debe atribuirse más bien a las características de su objeto de estudio?"[16]. Sin duda, la segunda alternativa es la respuesta correcta. Por otra parte, "El psicoanálisis es una *técnica* ardua, que se aprende con el ejercicio y la práctica asidua"[17].

A los conceptos indeterminados y provisorios del psicoanálisis freudiano, se agrega la irrupción de una nueva subjetividad. Una subjetividad surgida de las conmociones sociales y culturales de los últimos decenios. Un nuevo problema para la tarea psicoanalítica, de por sí ardua, que requiere constantes rectificaciones en la práctica.

NOTAS

- [1] Jürgen Habermas, *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1990, p. 251.
- [2] Id.
- [3] Id.
- [4] Id., p. 252.
- [5] Id., p. 259.
- [6] Pedro Geltman, *Rigor epistemológico y teoría psicoanalítica*, Buenos Aires, Almagesto, 1993, p. 91.
- [7] Edmund Husserl, *Experiencia y juicio*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1980, p. 43.
- [8] Pedro Geltman, op. cit., p. 96.
- [9] Id., p. 97.
- [10] Edmund Husserl, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949, p. 239.
- [11] Pedro Geltman, op. cit., p. 103.
- [12] Joel Whitebook, "Razón y felicidad: algunos temas psicoanalíticos de la Teoría Crítica", en A. Guiddens, et al., *Habermas y la modernidad*, Madrid, Cátedra, 1994, pp. 244-45.
- [13] Id., p. 245.
- [14] Sigmund Freud, "Los instintos y sus destinos", en *Obras Completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973, p. 2042; también: Freud Total 1.0, Hipertexto: Biblioteca eLe, Ediciones Nueva Hélade, 1995 (Cita recogida por Whitebook).
- [15] Joel Whitebook, op. cit., pp. 246-47.
- [16] Pedro Geltman, op. cit., p. 98.
- [17] Paul Ricoeur, *Freud: una interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI, 1975, p. 355.

INVESTIGACIÓN - ACCIÓN: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

de la Riestra, María Del Rosario
IRICE - Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación. Argentina

RESUMEN

En este artículo, tratamos de ilustrar brevemente aquellos aspectos específicos que se refieren a las perspectivas en las cuales la investigación-acción se funda: la etnometodología y el interaccionismo simbólico; en el marco del proyecto de investigación titulado “*Estudio sobre las posibilidades de las plataformas para educación virtual (e.learning) en el aprendizaje organizacional. Aportes para el diseño de sistemas educativos*”. También, el artículo introduce algunas características de la investigación-acción ante la complejidad de la vida cotidiana del ser humano actual.

Palabras clave

Investigación acción Metodología Etnometodología Interaccionismo Simbólico

ABSTRACT

ACTION-RESEARCH: ETHNOMETHODOLOGY FOUNDATIONS

In this paper, we try to shortly illustrate those specific aspects that refers those perspectives in which action- research is found: ethnomethodology and symbolic interactionism; in the framework of a research project named: “*Study of the possibilities of the platforms for e-learning in the learning organizational. Contributions for the design of educational systems*”. Also, this article introduces some characteristics of action-research in presence of the complexity of current human being's daily life.

Key words

Action research Methodology Ethnomethodology Symbolic Interactionism

PRESENTACIÓN

El presente trabajo constituye parte de la fundamentación epistemológica del modelo metodológico elegido del proyecto de investigación-acción: “*Estudio sobre las posibilidades de las plataformas para educación virtual (e.learning) en el aprendizaje organizacional. Aportes para el diseño de sistemas educativos*”. El tema de este proyecto es de cierta originalidad, cuya propuesta de aplicación se funda científicamente.

A continuación desarrollamos los fundamentos teóricos - epistemológicos de la metodología de la investigación-acción en el marco de las ciencias sociales y especialmente en relación con el fenómeno educativo, buscando realizar una reflexión epistemológica del modelo metodológico a utilizar.

“*plantearse interrogantes acerca de las características del objeto o de los fenómenos que analiza, acerca de los métodos con que accederá a aquéllos, acerca de las teorías que los comprenden o de las que será necesario crear...*” (Vasilachis 1992:11)

En este sentido, consideramos que la complejidad de los fenómenos sociales, y en particular los fenómenos educativos que nos proponemos estudiar, requieren esta visión amplia y compleja de la realidad. Los diferentes tipos de fenómenos sociales requieren “*una comprensión y explicación teórica diferente*” (Vasilachis 1992:24)

La contribución de los diferentes autores, la diversidad de perspectivas y la amplitud de la mirada nos permite plantear una propuesta metodológica ajustada y focalizada a la temática.

En este sentido, consideramos pertinente abordar el estudio teórico-metodológico de plataformas para educación virtual desde una postura que busque comprender e involucrarse con los actores implicados, con el fin de brindar aportes reales y concretos, viables de aplicación en la complejidad de contextos diversos. La metodología de la investigación-acción brinda los soportes necesarios para tal fin.

Asimismo, como indica Michel Thiollent, citado por Ma. Teresa Sirvent (1989:14) “*...un gran desafío metodológico consiste en fundamentar la inserción de la investigación-acción dentro de una perspectiva de investigación científica, concebida de modo abierto, y en la cual ‘ciencia’ no sea sinónimo de ‘positivismo’, ‘funcionalismo’ o de otros rótulos*” Esto constituye el presente desafío.

LA COMPLEJIDAD COMO ESCENARIO

La complejidad presenta “*la paradoja de lo uno y lo múltiple*” (Morin 1995:32).

Siguiendo a Morin podemos ver que tratar de simplificar lo complejo solo nos lleva a reduccionismos y mutilaciones de la realidad a estudiar. Lo complejo es

“*aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple.(...) La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución*” (Morin, 1995: 22).

Cuando pretendemos desconocer lo complejo de los fenómenos sociales podemos caer en lo que Morin a denominado “*inteligencia ciega*”, donde vemos que las ciencias sociales, a partir de un método que no le es propio, busca deshumanizar a las ciencias, borrando de las ciencias humanas la noción de hombre como si no la necesitaran. Esta “*visión mutilante y unidireccional*” (Morin 1995: 31) se paga caro en los fenómenos humanos, ya que genera una revolución paradigmática en las mismas.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Goyette y Lessard-Hérbert sostienen que la investigación-acción tiene diferentes posibles funciones. Por un lado, plantean la función de descripción, la cual también es definida como diagnóstico por otros autores. Esta función en investigación-acción consiste en describir lo real, por medio de “*intentar, por la observación y la operacionalización de los conceptos, captar exactamente lo que pasa en un campo preciso de lo real empírico*”. Mientras que la función de explicar lo real, “*es crear lazos entre diversos fenómenos y, científicamente hablando, es poner en relación unas variables precisas de manera que nos permitan comprender lo que ocurre*” (Goyette y Lessard-Hérbert 1988: 54).

Sin embargo, consideramos que la función fundamental de la investigación-acción en el marco de la metodología cualitativa, es la comprensión (Verstehen). La cual consiste en poner en relación las variables.

Este modelo, cualitativos-interpretativos, lleva a una profundización de los fenómenos en su contexto permitiendo comprenderlo desde el punto de vista de los involucrados. Por lo tanto, no se busca lograr generalizaciones de lo observado. El moti-

vo de este diseño de investigación está puesto en comprender la densidad y profundidad de los hechos sociales, y encontrar aspectos comunes en cada una de ellos.

"La investigación cualitativa parte del supuesto básico de la necesidad de comprensión del sentido de la acción social, en el contexto del mundo cotidiano y desde la visión de los participantes." (Sagastizabal-Perlo 2002:57)

En este sentido, el investigador que accede al campo, y busca comprender los hechos desde el propio significado de los sujetos involucrados, es claro que solo lo puede lograr a partir de tomar contacto con los mismos.

En este punto consideramos oportuno destacar que *"La investigación-acción proporciona un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción"* (Kemmis, McTaggart 1992:10).

De este modo, el investigador procurará realizar acciones, mejorarlas, comprenderlas, por medio de acciones participativas, donde estén presente todos los actores involucrados.

ENFOQUES TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción se sustenta a partir de dos enfoques. En primer lugar, el *interaccionismo simbólico* (J. Dewey -1930-, G. Herbert Mead -1934-, Blumer -1969-) se preocupa por estudiar los significados subjetivos y las atribuciones individuales de sentido, atribuyendo gran importancia a los significados sociales, que las personas asignan al mundo. Es decir, *"el punto de partida empírico son los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus actividades y sus ambientes"* (Flick 2004:31). Según Blumer el interaccionismo simbólico reposa sobre tres premisas básicas.

"La primera premisa es que los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos... La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva o surge de la interacción social que se tiene con los propios compañeros. La tercer premisa es que estos significados se manejan en un proceso interpretativo utilizado por la persona al hacer frente a las cosas que encuentra, y este proceso los modifica" (Blumer 1969, citado en Flick 2004:32)

El interaccionismo simbólico es una de las orientaciones metodológicas que comparten las ideas básicas del proceso hermenéutico, o interpretativo. Trata de comprender el proceso de asignación de símbolos con significado al lenguaje hablado o escrito y al comportamiento en la interacción social (Martínez Miguélez).

En segundo lugar, otro enfoque metodológico que fundamenta la investigación- acción es la **etnometodología**. (Garfinkel -1967-, Cicourel -1964) Esta se fue generando en las décadas de los años 60-70, y se la denomina de este modo por ser algo elaborado por el grupo humano que vive unido, un *etnos*. La misma se interesa en las rutinas de la vida cotidiana y su producción. La etnometodología no se refiere a los métodos de investigación, sino al tema u objeto de estudio: cómo (mediante qué metodología) las personas mantienen un sentido de la realidad externa.

Esta metodología, a través de una *práctica interpretativa*, es considerada la más productiva orientación que ha referido los procedimientos reales a través de los cuales se elabora y construye ese orden social.

La etnometodología sostiene que en las ciencias sociales todo es interpretación y que "nada habla por sí mismo". El investigador cualitativo es quien debe buscarle el sentido a lo que releva. (Martínez Miguélez)

Según Flick (2004:34) *"las limitaciones de la preocupación del interaccionismo por los puntos de vista de los sujetos se superan teórica y metodológicamente en el marco de la etnometodología"*, la cual *"analiza el problema de cómo las personas producen la realidad social en y por medio de procesos interactivos"*

A MODO DE CIERRE

Como ya he planteado a lo largo de este trabajo, se puede ver la confluencia teórica existente desde este paradigma de la investigación- acción. En primer lugar, al nivel ontológico concibe la realidad social como dinámica, global y construida en un proceso de interacción. Asimismo, a nivel epistemológico privilegia la inducción y la interpretación, planteando cuestiones de significado, valores, ideas, prácticas culturales, cambio social, interacción verbal. Y, finalmente, a nivel metodológico se basa en técnicas orientadas a vivenciar y a indagar mediante el trabajo de campo y la recolección de datos válidos, reales y profundos, asumiendo y explicitando la relación sujeto-sujeto establecida.

"Los paradigmas son un sistema de principios y supuestos acerca de la naturaleza de la realidad estudiada - supuesto ontológico - la relación entre el investigador y lo investigado - supuesto epistemológico -, y el modo de conocer esta realidad - supuesto metodológico. Estos componentes están interrelacionados y cada uno de ellos soporta, aporta y delimita a los otros, otorgando coherencia a la investigación, por lo que el paradigma constituye una guía". (Sagastizabal y Perlo, 2002: 55)

A partir de esta opción metodológica, basado en el modelo de la investigación-acción, nos dedicamos a captar el sentido y las significaciones de las prácticas complejas en torno a la educación virtual en las organizaciones.

En este sentido, acordamos con Bourdieu y Wacquant, quienes sostienen que:

"la investigación es una cosa muy seria y difícil para que podamos darnos el lujo de confundir la rigidez, que es lo contrario de la inteligencia y la inventiva, con el rigor" (Bourdieu, Wacquant 1995: 169)

BIBLIOGRAFÍA

- ESTRAMIANA, J. L. (editor) (2003). Fundamentos sociales del comportamiento humano. UOC, Barcelona.
- FLICK, Uwe (2004) Introducción a la investigación Cualitativa. Editorial Morata. Madrid.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M. (1988) La Investigación-acción. Funciones, Fundamentos e Instrumentos. Laertes. Barcelona
- KEMMIS, Stephen "Mejorando la educación mediante la investigación-acción", En SALAZAR, María Cristina (1991) La investigación - acción participativa. Ed Popular, Madrid:177-203.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel. La Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos. (En línea) Caracas, s.d. Disponible en: <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html> (consulta: 23/11/2004)
- MORIN, E (1995) Introducción al Pensamiento Complejo. Editorial Gedisa. Barcelona.
- SAGASTIZABAL, M.A. y PERLO, C. (2002) Investigación-Acción Como Estrategia de Cambio en las Organizaciones. Editorial La Crujía. Buenos Aires
- SHUSTER, F. (comp.) (2002) Filosofía y Métodos de las Ciencias Sociales. Manantial. Buenos Aires.
- SIRVENT, M.T. (1989) Investigación Participativa: Mitos y Modelos. Cuadernos de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación. Buenos Aires.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene (1992) Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Centro Editora de América Latina, Buenos Aires

NOTA

- ¹ Título del proyecto de doctorado que forma parte del proyecto de investigación y desarrollo *Sistema Obra Abierta*, coordinado por la Dra. Patricia San Martín.

LA TRAMPA CAZAMOSCAS. ANOTACIONES PSICOLÓGICAS SOBRE EL "SEGUNDO" WITTGENSTEIN

Estevez, Alicia

Universidad Nacional del Comahue - Facultad de ciencias de la Educación. Argentina

RESUMEN

Wittgenstein se valió del examen gramatical para dismantelar las ilusiones filosóficas montadas sobre el uso metafísico de las palabras, reduciendo la brecha entre discurso filosófico y discurso ordinario. Se propuso mostrar que los filósofos -como moscas atrapadas- revoloteaban alrededor de signos vacíos sin percatarse que las palabras estaban alienadas del uso cotidiano del lenguaje y de las prácticas sociales. Con el propósito de contribuir a un debate aún abierto, en este trabajo examinaremos que es posible aceptar la descripción wittgensteiniana de la trampa cazamoscas sin aceptar necesariamente su solución "conductista". En este sentido, la psicología de Vigotsky ofrece una salida alternativa.

Palabras clave

Lenguaje Privado Lenguaje Interno

ABSTRACT

THE FLYTRAP. PSYCHOLOGICAL NOTES ABOUT "SECOND" WITTGENSTEIN

Wittgenstein used grammatical examination to dismantle philosophical illusions stand up on the metaphysical use of words, reducing the gap between philosophical an ordinary speech. He was proposed to show that the philosophers -like trapped flies- fly around empty signs without knowing that words were alienated from common use of the language and the social practices. With the purpose to contribute to a debate opened yet, in this work, we will analyze that it is still possible to accept the wittgensteinian description of the flytrap, without accepting his "behaviorist" solution. In this way, the Psychology of Vigotsky offers an alternative exit

Key words

Private Language Internal Language

INTRODUCCIÓN

Ni Wittgenstein era psicólogo, ni Vigotsky era filósofo pero compartían el interés en desarraigar un supuesto persistente en el pensamiento occidental: la concepción del ser humano como un Robinson Crusoe poseedor de un lenguaje privado - desde y para sí mismo- desplegado en un largo monólogo autorreferencial. Wittgenstein cuestionaba la perspectiva egocéntrica en filosofía y el uso de términos mentalistas utilizando la descripción de los conceptos psicológicos como "unidades de medida". Vigotsky hacía un examen inverso, atendía a cómo se usaban teóricamente ciertos conceptos psicológicos para establecer los supuestos filosóficos que portaban sus "unidades de análisis". Sin embargo, el origen del problema de ambos reconocía la misma filiación.

Descartes le otorgó a su propia mente el papel de piedra basal de su filosofía: aquellas "percepciones" que se referían a la mente misma tenían la peculiaridad de ser indubitables y autoevidentes produciendo un conocimiento genuino sin mediaciones externas de ninguna índole. (Naishtat, 1997) La consecuencia antropológica del dualismo fue que cada individuo vive "vidas paralelas": "Los acontecimientos que ocurren en el mundo material son públicos y externos; los que suceden en el mental, privados e internos" (García Suárez, 1976:23). El em-

pirismo clásico afirmaba que el almacenamiento mental de experiencias implicaba -como nexo asociativo- la definición ostensiva interna entre ideas y palabras o externa entre ideas y objetos materiales. De ello se deriva la imposibilidad de conocer la mente de otros, en tanto la misma experiencia sensorial produce ideas rotuladas de modo diferente cuyos contenidos son privados e incommunicables. En un movimiento de pinzas filosófico, la perspectiva egocéntrica empirista vino a coincidir con Descartes en instituir la privacidad como marca distintiva de lo mental. (García Suárez, 1976) concepción a la que ni los filósofos ni los psicólogos pudieron sustraerse. Los argumentos que ofrecieron Wittgenstein y Vigotsky en contra de esta perspectiva, si bien diferentes, tenían en ambos casos una finalidad terapéutica.

CONTRA EL LENGUAJE PRIVADO

En su ataque a la tesis del lenguaje privado Wittgenstein apeló a la existencia de tribus imaginarias, entre ellas una de hablantes que "acompañarían sus actividades hablando consigo mismos" (IF 243). Este monólogo puede resultar inteligible para otros si se descubre la conexión regular entre las acciones y el lenguaje cuyo sistema de referencia es el modo de actuar humano común. Otro sería el caso de un lenguaje de vivencias internas privadas para uso propio. Así criticó la privacidad epistémica de los objetos referidos por las palabras de ese lenguaje; la privacidad óptica de estos objetos y el resultado: un lenguaje solo comprensible para el locutor. (García Suárez, 1976). Se sirvió para ello del análisis gramatical de la expresión "sé que tengo dolor". La sensación de dolor se caracteriza por su inevitabilidad perceptiva y es, de hecho, privada, pero *El concepto "dolor" lo has aprendido con el lenguaje* (IF 384) es decir, contenido en las reglas públicas de uso de la palabra dolor. Critica así la creencia generalizada que aprender un lenguaje es dar nombres a objetos externos y estados internos en un proceso de rotulado mediante definición ostensiva.

La "enseñanza ostensiva de palabras" es sólo un modo en nuestra forma de vida para que los niños "descubran" que cada cosa - inclusive las sensaciones- tiene un nombre. El nexos entre "dolor" y la sensación de dolor también puede ser una suplantación de una expresión prelingüística - grito, llanto, gemido- por una lingüística porque *Los niños son educados para realizar "estas" acciones, para usar con ellas "estas" palabras y para reaccionar "así" a las palabras de los demás.* (IF 6) Precisamente las formas en que los niños aprenden el lenguaje le sugirió a Wittgenstein que el proceso del uso de palabras configuran "juegos de lenguaje", denominando así al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que esta entretejido. Esta noción pone el acento en el hecho de que hablar un lenguaje es parte de una actividad o forma de vida. (IF 23). Hay pluralidad de usos diferentes de los juegos de lenguaje, tienen historicidad en tanto nacen juegos nuevos y otros desaparecen y tienen reglas que se pueden inferir de las prácticas sociales. Wittgenstein sostenía que para entender el significado de un término hay que investigar cuál es el uso que hace de él un individuo o una comunidad. Para los filósofos -y los usuarios comunes- estos juegos de lenguaje permanecen ocultos en la cotidianidad. Wittgenstein admite que los términos mentales tienen un uso, pero evita la imagen de interioridad relacionados con ellos. La atribución de "mente", "conciencia", "sentimientos" o "sensaciones" a otros es una extensión en -y

con- el lenguaje de modos de conducta naturales o instintivos hacia los demás (Z 545). Por lo tanto no es el resultado de un razonamiento por analogía ni una atribución proyectiva desde sí mismo. El psicólogo sólo puede estudiar el uso de los términos y la conducta no lingüística pero no una cosa tal llamada "mente", y aunque no niega explícitamente su existencia, ésta no se sustenta en una ontología interior: existe en la conducta verbal. *Un "proceso interno" necesita criterios externos.* (IF 580). Los criterios de aplicación del vocabulario mental son públicos pero no necesariamente explícitos en tanto relativos a una forma de vida. Si las experiencias subjetivas pueden ser expresadas de forma inteligible existen criterios convencionales para identificarlas y son tan accesibles al psicólogo como al propio sujeto. *Si no son expresables, son, por definición inefables y caen en el ámbito de lo místico...* (Rodríguez Sutil, 1993: 114). Esta es la salida que les ofrece a las moscas filosóficas atrapadas: un conductismo *sui generis*. Consiste en mostrar que el problema de la tesis del lenguaje privado resulta de revestir con proposiciones empíricas -que versan sobre fenómenos psicológicos o sobre el mundo- la explicación que ofrece la gramática del uso de una palabra o una oración. Es erróneo equiparar "significado" con un proceso mental *oculto y privado*. Ni la percepción revela la naturaleza "esencial" del mundo externo ni la introspección es un método privilegiado que revele la naturaleza "esencial" de la experiencia interna. Solo las prácticas sociales y la conducta públicamente observable proporcionan criterios para el uso del vocabulario mental.

LA PROPUESTA VIGOTSKYANA

Desde las tesis de Vigotsky un proceso interno es el resultado de la "privatización" de procesos inicialmente externos (sociales y públicos) por ello lenguaje interno y lenguaje privado no son equivalentes. La internalización es una dinámica que no presupone un plano interno biológico -y mucho menos privado-, que se despliega hacia el mundo ni un fenómeno de transferencia de un plano social a uno individual sin mediación alguna. Para ambos autores los signos viven en el uso social y las palabras cumplen una función instrumental en el contexto de determinadas actividades y en contextos de interacción (Corredor Lanás, 1999) pero la noción de acción marca una distinción fundamental: para Wittgenstein la acción estaba imbricada -en y con- un juego de lenguaje, para Vigotsky implicaba mediación semiótica. Es en el contexto de crianza y en la escolarización donde los niños se apropian del uso de palabras de la caja de herramientas culturales al mismo tiempo que se constituyen psicológicamente. Las intuiciones de Wittgenstein acerca de la estrategia familiar de enseñanza ostensiva, para Vigotsky era solo un momento en la dialecticidad del desarrollo de las funciones del lenguaje: el significado de la palabra existe antes para otros y solo posteriormente adquiere significado para el propio niño.

Vigotsky hubiera aceptado la idea de *juego de lenguaje primitivo* que incluiría la enseñanza ostensiva familiar, el nominalismo infantil, acciones indicativas o inventar nombres. Le hubiera cuestionado a Wittgenstein la descripción estática de la pertenencia a diversas tribus de hablantes, porque pretendía explicar la ontogénesis de la relación de pensamiento y lenguaje. Así, la tribu de "gruñidores" wittgensteiniana para Vigotsky implicaba el uso de un lenguaje elemental aunque social por su función inicial. Se diferenciaba progresivamente un lenguaje "para sí" que, del mismo modo que los "monologadores", ...es *incomprensible para los demás si lo transcribimos sin referencias al contexto, aislado de la acción concreta, o de la situación donde aparece* (Vigotsky, 1993, p: 53). El "monologador" no está usando un lenguaje privado, sino que está usando privadamente un lenguaje como auxilio para resolver cierta tarea psíquica adquiriendo así una función intelectual. La interiorización de los signos lingüísticos - y la progresiva desaparición de los aspectos sonoros del lenguaje- permitía que surgiera el lenguaje interno. De este modo el niño se muda a la tribu de

"soliloquistas silenciosos". La apariencia del pensar como un soliloquio silencioso era porque en el adulto resultan indiscernibles las respectivas contribuciones de las líneas genéticas del pensamiento y del lenguaje. Wittgenstein intuía que "hablar" (en voz alta o en silencio) y "pensar" no son conceptos equiparables aunque no acertaba en la naturaleza de la conexión entre ambos. Para él, el lenguaje externo era la expresión audible del habla silenciosa (y posiblemente laríngea). Vigotsky sostenía que el pasaje del lenguaje interno al externo no era la traducción directa de uno a otro sino que implicaba una completa reestructuración. *Del mismo modo que el lenguaje interno no es lenguaje oral sin sonido, el lenguaje externo no es lenguaje interno con sonido.* (Vigotsky, 1993: 338)

A MODO DE CONCLUSIÓN

La enfermedad del discurso filosófico, residía en que los filósofos estaban atrapados tratando de capturar la *esencia* de las palabras más allá las palabras mismas, sin percatarse que *"La esencia se expresa en la gramática"* (IF 371). De allí la elección de Wittgenstein de la descripción de los usos lingüísticos -y no la explicación- como procedimiento terapéutico. La enfermedad del discurso psicológico residía en los enfoques reduccionistas -que traducían la división metafísica de la psicología- que seguían o *Las leyes eternas de la naturaleza o las leyes eternas del espíritu, pero no las leyes históricas* (Vigotsky, 1995:21). Vigotsky proponía apelar al análisis genético, dialéctico y no reduccionista de los fenómenos psicológicos y su desarrollo.

Históricamente, la pretensión de reparar el error cartesiano desembocó en el error de la física. Wittgenstein propuso una salida filosófica para el primer error pero no para el segundo. Éste puede convertirse en una nueva trampa cazamoscas -como lo fue para los conductistas- si se comparte la idea que la Psicología es una ciencia confusa y estéril porque no es como la física (IF, XIV). Si bien la terapia filosófica wittgensteiniana alcanza a los juegos de lenguaje de la Psicología, adolece de ciertos efectos secundarios, éstos pueden ser minimizados adoptando una salida vigotskyana.

BIBLIOGRAFÍA

- Corredor Lanás, C (1999) *Filosofía del lenguaje*. Madrid: Visor.
- García Suárez, A. (1976) *La lógica de la experiencia*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Naishtat, F. (1997) "Alcance de la subversión wittgensteiniana del *cogito* cartesiano". (mimeo)
- Rodríguez Sutil, C. (1993) "El problema mente-cuerpo. Un ensayo de antropología wittgensteiniana". *Estudios de Psicología*. Nº 49. (107-120). Madrid: Aprendizaje.
- Vigotski, L.S.; (1993) *Obras Escogidas*. Tomo II. Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Visor.
- Wittgenstein, L. (1988) (IF) *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wittgenstein, L. (1997) (Z) *Zettel*. México: UAM

UN ABORDAJE DE LAS EMOCIONES DESDE EL PARADIGMA DE LA PSICOLOGÍA EVOLUCIONISTA

Fasciglione, María Paola; Gillet, Silvana Ruth; Troglia, Marisa
Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

La Psicología Evolucionista ("Evolutionary Psychology") es un acercamiento a la psicología en el cual los conocimientos y principios de la biología evolucionista son utilizados para investigar la estructura de la mente humana. Desde esta perspectiva, la mente es un sistema de órganos de computación que fueron diseñados por selección natural para resolver problemas adaptativos que enfrentaron nuestros ancestros cazadores-recolectores. En el presente trabajo se abordarán las emociones desde este enfoque (Cosmides & Tooby, 1992, 1997). La psicología evolucionista postula la coexistencia de tres niveles explicativos complementarios: a) teorías acerca de los problemas adaptativos, b) teorías acerca de los programas cognitivos que resuelven dichos problemas y c) teorías sobre las bases neurofisiológicas en las que se sustentan estos programas cognitivos (Cosmides & Tooby, 1997). A partir de considerar el carácter multinivel de esta perspectiva, se examinará el sustrato material de las emociones, se las presentarán como programas desarrollados para resolver diversos problemas adaptativos, y finalmente se revisarán las posibilidades de un enfoque evolucionista de las emociones para el trabajo psicoterapéutico.

Palabras clave

Psicología Evolucionista Emociones Psicoterapia

ABSTRACT

AN APPROACH TO THE EMOTIONS FROM THE PERSPECTIVE OF EVOLUTIONARY PSYCHOLOGY

Evolutionary psychology is an approach to psychology in which knowledge and principles of evolutionary biology are used to research the structure of the human mind. From this perspective, the mind is a system of information-processing machines designed by natural selection to solve adaptive problems faced by our hunter-gatherer ancestors. In this communication emotions are approached through this view (Cosmides & Tooby, 1992, 1997). Evolutionary psychology poses the existence of three complementary levels of explanation: a) theories about adaptive problems, b) theories about cognitive programs used to solve the said adaptive problems and c) theories about the neurophysiological bases on which these cognitive programs are based (Cosmides & Tooby, 1997). Based on the multiple levels of this perspective, in this communication the material substrate of emotions will be analyzed. They will be presented as programs developed to solve different adaptive problems. Finally, the possibilities for an evolutionary approach to emotions for psychotherapeutic work will be presented.

Key words

Evolutionary Psychology Emotions Psychotherapy

La Psicología Evolucionista ("*Evolutionary Psychology*") es un acercamiento a la psicología en el cual los conocimientos y principios de la biología evolucionista son utilizados para investigar la estructura de la mente humana. Desde esta perspectiva, la mente es un sistema de órganos de computación que fueron diseñados por selección natural para resolver problemas adaptativos que enfrentaron nuestros ancestros cazadores-recolectores. La Psicología Evolucionista no es un campo de estudio de la psicología, sino un modo de pensar la ciencia psicológica que puede ser aplicado a cualquier tema dentro de ella (Cosmides & Tooby, 1992, 1997).

En el presente trabajo se abordará, desde la perspectiva evolucionista, uno de los temas de mayor relevancia dentro de la psicología: las emociones.

Desde este marco teórico, una emoción es entendida como un programa de jerarquía superior cuya función es dirigir las actividades e interacciones de los subprogramas que gobiernan la percepción, la atención, la inferencia, el aprendizaje, la memoria, la elección de metas, las prioridades motivacionales, los marcos conceptuales, las reglas de decisión conductual, los procesos de comunicación, el sistema motor y las reacciones fisiológicas, entre otros. Una emoción no es reducible a ninguna categoría de efectos, tales como efectos sobre la fisiología, el comportamiento, la valoración cognitiva o los sentimientos, porque compromete instrucciones evolucionadas para todos ellos en conjunto. Las emociones, del mismo modo que el resto de los programas cognitivos, son adaptaciones que han sido originadas por selección natural para resolver problemas que usualmente enfrentaban nuestros ancestros (Cosmides & Tooby, 2000).

La psicología evolucionista postula la coexistencia de tres niveles explicativos complementarios: un primer nivel compuesto por teorías acerca de los problemas adaptativos, un segundo nivel constituido por los programas cognitivos que resuelven dichos problemas, y finalmente un tercer nivel compuesto por las bases neurofisiológicas en las que se sustentan estos programas cognitivos (Cosmides & Tooby, 1997).

A partir de considerar el carácter multinivel de esta perspectiva, en conjunto con los esclarecedores avances de las neurociencias relativos a esta temática, se comenzará por explorar el tercer nivel explicativo. Este brindará información sobre el sustrato material de estos programas de jerarquía superior denominados emociones. A continuación se presentarán las emociones como programas desarrollados para resolver diversos problemas que enfrentaron nuestros antepasados para su adaptación. Finalmente, y a partir de considerar la aspiración de la Psicología Evolucionista de convertirse en un paradigma integrador de la Psicología (Buss, 1995), revisaremos las posibilidades de un enfoque evolucionista de las emociones para el trabajo psicoterapéutico; entendiendo a la práctica clínica como una de las áreas relevantes de esta disciplina.

NEUROBIOLOGÍA DE LAS EMOCIONES

Si bien los procesos emocionales no se han localizado con tanta precisión como las funciones sensoriales, motoras y cognitivas (Kandel, 2001a), numerosos estudios neurobiológicos han permitido identificar centros cerebrales superiores, regiones subcorticales e interacciones entre ambos involucradas en los estados emocionales. Este conjunto de estructuras y áreas cerebrales forman una unidad funcional llamada sistema límbi-

co (Iversen, Kupfermann & Kandel, 2001).

En un estado emocional pueden distinguirse dos componentes. Uno que se manifiesta en un estado corporal característico (respuestas autónomas, endócrinas y motoras esqueléticas) y el otro en forma de sentimiento consciente. Por ejemplo, cuando estamos asustados no sólo sentimos miedo sino que también experimentamos un aumento de la frecuencia cardíaca y respiratoria, sequedad en la boca, tensión en los músculos y sudor en las palmas de las manos. Estos componentes están mediados por circuitos neuronales diferenciados en el interior del cerebro. La experiencia emocional consciente está mediada por la corteza cerebral, principalmente por la corteza del cíngulo y por parte de la corteza prefrontal. Los estados físicos propios de una emoción están mediados por estructuras subcorticales tales como el núcleo amigdalino, el hipotálamo y el tronco encefálico, así como también por los efectores de éstas. Son estos últimos los componentes periféricos de la emoción, los que preparan al cuerpo para la acción y comunican nuestros estados emocionales a otras personas (Iversen, Kupfermann & Kandel, 2001).

Cosmides y Tooby (2000) parecen estar de acuerdo con esta distinción cuando señalan que la experiencia consciente de miedo de un individuo, es una cuestión independiente de si sus mecanismos asumieron la configuración característica que define al estado emocional del miedo. Es decir, que es perfectamente posible que algunas veces los individuos permanezcan inconscientes de sus estados emocionales.

La existencia de dos componentes de la emoción mediados por diferentes circuitos neuronales no implica que no se establezcan relaciones entre ambos, sino que existen conexiones recíprocas entre las estructuras involucradas (Iversen, Kupfermann & Kandel, 2001).

En relación a las bases neuroquímicas de las emociones, los tres sistemas neuronales más relevantes implicados son las vías dopaminérgicas (Kupfermann, Kandel & Iversen, 2001) y las vías noradrenérgicas y serotoninérgicas a nivel del sistema nervioso central (Kandel, 2001b).

LAS EMOCIONES COMO PROGRAMAS PARA RESOLVER PROBLEMAS ADAPTATIVOS

El comportamiento que observamos en el presente es generado por los mecanismos de procesamiento de la información desarrollados en el pasado como soluciones probablemente adaptativas. Las emociones no evolucionaron como sentimientos concientes, sino que lo hicieron como resultado de especializaciones de la conducta y de la fisiología: respuestas físicas controladas por el cerebro que permitieron sobrevivir a organismos antiguos en entornos hostiles y procrear (Le Doux, 1999). La especie soportó durante millones de años de evolución condiciones ambientales adversas que dieron lugar a fenómenos específicamente diseñados para adaptarse a ellas; los organismos han evolucionado para solucionar distintos problemas adaptativos y se los puede considerar como máquinas biológicas precisamente diseñadas para resolverlos, superando llamativamente a lo artificial. Esto no implica que las emociones estén bien diseñadas para el mundo moderno sino que su lógica funcional tiende a ser sofisticada y bien diseñada para resolver problemas adaptativos ancestrales. Los programas involucrados en el procesamiento cognitivo, afectivo y motivacional pueden haber evolucionado como consecuencia de su capacidad para sostener la vida y promover la reproducción.

En la actualidad la emoción ya no es considerada un síndrome, ya que han pasado a considerarse sus características funcionales. Según Palmero (1998) la emoción es una respuesta adaptativa por cuestiones estrictamente evolucionistas, ya que de no serlo habría desaparecido a lo largo del tiempo. La naturaleza nos proveyó de un sistema nervioso que funciona exquisitamente bajo circunstancias ordinarias. Las emociones en sí mismas no constituyen un proceso patológico, como por ejemplo la ansiedad, que puede ser considerada una estrate-

gia ante una amenaza en lugar de una respuesta disfuncional. La generación de ansiedad representa un persistente mecanismo designado que cumple la función de reducir un supuesto peligro.

La perspectiva darwiniana en medicina sostiene que las alteraciones emocionales no son enfermedades por sí mismas. Los síntomas de los desordenes mentales son defensas, como son la fiebre y la tos en un nivel físico (Nesse & Williams, 1996). En este contexto, las emociones son adaptaciones y la psicología humana debe padecer el dolor del trastorno emocional como un compromiso del diseño mental.

Con independencia del valor para la supervivencia que tuvieron en sus escenarios más primitivos, algunas de las pautas derivadas de la evolución se vuelven problemáticas en nuestra cultura actual ya sea porque obstaculizan el logro de las metas personales o porque entran en conflicto con las normas grupales. Nuestro ambiente ha cambiado con más rapidez que nuestras estrategias adaptativas automáticas - como resultado de las modificaciones que nosotros mismos le hemos impuesto al medio social - así las estrategias que fueron útiles en entornos más primitivos pueden no adecuarse al sistema actual de una sociedad altamente individualizada y tecnológica, con su propia organización cultural y social.

EMOCIONES EN LA PRÁCTICA CLÍNICA

En general, podemos decir que existe un consenso bastante amplio entre los diferentes modelos propuestos en psicoterapia en cuanto a la consideración de las emociones como centrales en cualquier proceso de cambio psicoterapéuticamente asistido.

En su libro *Pasión y razón*, Richard y Bernice Lazarus (2000) recorren diferentes abordajes de las emociones: posiciones psicoanalíticas, conductistas, cognitivistas, posracionalistas y existencialistas. En todas ellas encuentran puntos de contacto en lo que hace a la confrontación con las emociones para arribar al cambio como objetivo psicoterapéutico. Insisten en la necesidad de integrar pensamiento, sentimiento, acción y entorno social para acceder a una adecuada integración de la mente y al cambio emocional.

Por supuesto, las diferencias entre esos abordajes son evidentes, pero los autores rescatan el trabajo con las emociones como denominador común.

En particular, la Psicología Evolucionista no propone métodos específicos de tratamiento psicoterapéutico con las emociones, sólo provee teorías para comprender algunos trastornos emocionales y un marco para evaluar qué otras teorías y métodos puede ser fructífero implementar (Kennair, 2002). Es decir, ofrece un paradigma integrador para la psicología, y por ende también para la práctica clínica entendida como uno de sus campos.

CONCLUSIONES

Se concluye que no hay duda de que las emociones ocupan un lugar central tanto al momento de comprender el funcionamiento de la mente humana como al momento de intervenir sobre la misma. Sin embargo en el caso del paradigma de la Psicología Evolucionista se sostiene que queda aún un largo camino por recorrer, con más interrogantes que aseveraciones, y con una interesante y amplia gama de posibles especulaciones al respecto.

Por el momento la Psicología Evolucionista puede aseverar que los trastornos emocionales -como la ansiedad o la depresión- no son tales a la luz de la evolución: las emociones y sus "supuestos" trastornos son un fenómeno evolutivo, son una respuesta de defensa natural con bases genéticas, que han permitido la adaptación de nuestros ancestros cazadores-recolectores. Al respecto es pertinente señalar dos cuestiones: a) el hecho de que hayan sido adaptativas no significa que lo sean en nuestro mundo moderno; b) aseverar que los mencionados trastornos tengan una base genética no implica que

sean imposibles de tratar.

Si se tiene en cuenta las pretensiones de la Psicología Evolucionista de convertirse en un nuevo modo de pensar la ciencia psicológica, se comprenderá la relevancia y la necesidad de desarrollos desde este paradigma en el área del trabajo psicoterapéutico, entendido como uno de los campos dentro de la psicología. La perspectiva evolucionista no propone un método específico de tratamiento pero puede aportar teorías para comprender mejor el trastorno psicológico y ofrecer un paradigma integrador. Si se incluye la dimensión filogenética, el desorden mental puede ser reformulado en términos psicológicamente más válidos. Entender a la cultura y a la mente como productos de la evolución puede enriquecer la comprensión del fenómeno y permitir el desarrollo de intervenciones integradoras bio-psico-sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Buss, David (1995). Evolutionary Psychology: A New Paradigm for Psychological Science. *Psychological Inquiry*, 6, 1-30.
- Cosmides, Leda & Tooby, John (1992). Cognitive Adaptations for Social Exchange. In J. Barkow, L. Cosmides & J. Tooby (Eds.), *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*. New York: Oxford University Press.
- Cosmides, Leda & John Tooby (1997) Evolutionary Psychology: A Primer. Recuperada el 25/2/2003 de <http://www.psych.ucsb.edu/research/cep/primer.html>
- Cosmides, Leda & John Tooby (2000) Evolutionary Psychology and the Emotions. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions*, 2nd Edition. NY: Guilford
- Iversen, S., Kupfermann, I. & Kandel, E.R. (2001). Estados emocionales y sentimientos. En Kandel, E.R., Schwartz, J.H. & Jessell, T.M. (Eds) *Principios de Neurociencia. 4^{ta} Edición*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Kandel, E.R. (2001a). Cerebro y Conducta. En Kandel, E.R., Schwartz, J.H. & Jessell, T.M. (Eds) *Principios de Neurociencia. 4^{ta} Edición*. España: McGraw-Hill Interamericana
- Kandel, E.R. (2001b). Trastornos del estado de ánimo: depresión, manía y trastornos de ansiedad. En Kandel, E.R., Schwartz, J.H. & Jessell, T.M. (Eds) *Principios de Neurociencia. 4^{ta} Edición*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Kupfermann, I., Kandel, E.R. & Iversen, S. (2001). Estados de motivación y adictivos. En Kandel, E.R., Schwartz, J.H. & Jessell, T.M. (Eds) *Principios de Neurociencia. 4^{ta} Edición*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Lazarus, R. & Lazarus, B. (2000), *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Paidós: Barcelona.
- LeDoux, J. (1999) *El cerebro emocional*. Planeta: Barcelona.
- Nesse, R.M. & Williams, G.C. (1996). *Why we get sick: The new science of Darwinian medicine*. New York: Vintage Books.
- Palmero, F. & Fernández-Abascal, E. (1998) *Emociones y adaptación*. Ariel: Barcelona.

LA EMERGENCIA DE NUEVAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS

Gallegos, Miguel
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario - (IRICE-CONICET). Argentina

RESUMEN

Estamos asistiendo a una gran revolución paradigmática. Desde distintos sectores como la biología, la física, la filosofía y otros ámbitos, se ha impulsado una revisión crítica de las posiciones epistemológicas que predominaron en el pensamiento científico hasta finales del siglo XX. La actitud crítica donde se sumergen estas nuevas posiciones conceptuales, nos acercan cada vez más, a una crisis de los viejos supuestos epistemológicos que predominaron durante el paradigma positivista. Según la bibliografía revisada, hemos visto que se están esbozando nuevas proyecciones epistemológicas desde las teorías del Caos, el Constructivismo y la Complejidad. Es decir, que ha comenzado a gestarse un cambio paradigmático que afecta y repercute en todas y en cada una de las disciplinas científicas de manera simultánea. Aún no se alcanza a percibir qué consecuencias a futuro tendrá este proceso. No obstante, este viraje es un indicador del surgimiento de nuevas perspectivas de análisis, conocimiento e investigación.

Palabras clave

Ciencia Caos Complejidad Constructivismo

ABSTRACT

THE EMERGENCY OF NEW EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVES

We are observing a great paradigmatic revolution. From different areas like biology, psychology, physics, philosophy and other ones, a critical revision has been produced on the epistemological perspectives that prevailed in the scientific thought until final of the XX century. The critical attitude of these new conceptual positions brings us more and more near to a crisis of the old epistemological conceptions that prevailed during the positivistic paradigm. According to the literature revised in this work, we have seen that new epistemological tendencies are sketching from the theories of Complexity, Chaos and Constructivism. That is, it has begun to blossom a paradigmatic change that affects and rebounds in a simultaneous way in all and each one of the scientific disciplines. It is not still clear which will be the future consequences of this process. Nevertheless, this change is an indicator of the emergence of new perspectives concerning analysis, knowledge and investigation.

Key words

Science Chaos Constructivism Complexity

Introducción

Estamos asistiendo a una gran revolución paradigmática. Desde distintos sectores como la Biología, la Física, la Filosofía y otros ámbitos, se ha impulsado una revisión crítica de las posiciones epistemológicas que predominaron en el pensamiento científico hasta finales del siglo XX. Autores como Ilya Prigogine (1979, 1983, 1998a, 1998b), Heinz von Foerster (1991, 1994, 1998), Ernst von Glasersfeld (1994a, 1994b, 1996, 1998) y Edgar Morin (1994, 1996, 1998a, 1998b, 1999, 2000), entre otros, están gestando toda una revolución paradigmática de profundas consecuencias para el pensamiento del nuevo milenio.

La actitud crítica donde se sumergen estas nuevas posiciones conceptuales, nos acercan cada vez más, a una crisis de los viejos supuestos epistemológicos que predominaron durante el paradigma positivista.

En lo que sigue, vamos a considerar el escenario epistemológico en el que se encuentra la Ciencia contemporánea. Luego pasamos a revisar el surgimiento de nuevas identidades epistemológicas. Allí destacamos, sucintamente, el desarrollo de las teorías del Caos, el Constructivismo y la Complejidad. Asimismo, se analizará el impacto y la repercusión de estas teorías en algunos campos disciplinares como la Biología, las Ciencias Sociales y la Psicología. Hacia el final, se presentan las posibles perspectivas a futuro de las nuevas epistemologías.

La caída de las viejas concepciones epistemológicas

Las viejas concepciones que se fueron construyendo durante los últimos siglos han demostrado ser insuficientes para poder explicar los nuevos acontecimientos epocales. Según Lyotard (1984) el pasaje a la posmodernidad se dio por la caída de las ideas que predominaron durante la modernidad.

A tal efecto, la literatura científica revisada confirma sin lugar a dudas, un cambio epistemológico ineludible. Rosa Sousa & colb. (2001) señalan que "existe un desasosiego epistemológico", López Alonzo (2002) habla de "giro epistémico", Martínez Miguélez (1993) da cuenta de un "paradigma emergente", González Rey (1997) propone una "epistemología cualitativa", Munné (1993) sostiene "un nuevo enfoque epistemológico para el comportamiento social".

El escenario epistémico actual se presenta en un clima de desconcierto, donde se hace sentir la presión de un cambio paradigmático emergente. Seguimos pensando acontecimientos nuevos con viejas categorías, lo cual demuestra por un lado, la insuficiencia de mejores aproximaciones en el ámbito de la ciencia y, por otro lado, las enormes resistencias de nuestro pensamiento ante el inminente cambio epocal. Hemos llegado al final de siglo con la necesidad de crear nuevos paradigmas de mayor complejidad y nuevas epistemologías que den cuenta de los mismos (Martínez Miguélez, 1997).

Como cuestionamiento epistemológico impostergable, se entiende el agotamiento de nuestro aparato conceptual clásico (Martínez Miguélez, 1997): su centralidad en la objetividad, el determinismo, la verificación, la experimentación, el principio de causalidad, la eliminación de las incertidumbres y el caos. Esta posición resulta insuficiente e inadecuada para enfocar los problemas que se suceden en un mundo heterogéneo, multireferencial y paradójico.

Durante mucho tiempo la concepción de la existencia de un orden universal que rige el destino de todo el universo, predominó en el pensamiento científico y filosófico como una idea

rectora de la racionalidad humana (López Alonzo, 2002). Por esta razón, pensadores contemporáneos están realizando acercamientos conceptuales más coherentes y pertinentes a nuestras problemáticas contemporáneas.

Las realidades tan cambiantes como las que se están produciendo en los últimos tiempos, donde los fenómenos se conectan entre sí y la globalización produce sus efectos, demandan una reformulación de las viejas concepciones. La época contemporánea nos exige "mentes abiertas" (Schmidt, 2001), así como disciplinas que nos permitan construir opciones alternativas a los viejos problemas.

La noción de globalización se ha generalizado de las reflexiones económicas, comunicacionales y políticas. Se entiende a la globalización como un sistema de relaciones y procesos en donde una entidad o condición local tiene éxito y extiende su acción a todo el globo (Santos, 1998). Empero, así como los éxitos y los aciertos se extiende rápidamente en el contexto de la globalización, también lo hacen los problemas y las crisis de referencias.

De la misma manera, la sociedad, la ciencia y todos los procesos culturales se van afectando de forma inmediata, revolucionando la vida cotidiana de todos los sujetos. De allí se desprende, que nuestros esquemas explicativos ya no puedan satisfacer las exigencias que constantemente se están planteando en el *feedback* de aquellas realidades tan diversas que impone la globalización. La complejidad que trae aparejada estas realidades emergentes postulan la necesidad de generar una nueva conciencia y un paradigma de la racionalidad más acorde, que logre estar a la altura de las nuevas circunstancias.

Para dar respuestas a las muchas realidades que se expresan en estados vibratorios que aún no logramos captar concientemente, pero con las que interactuamos constantemente, es necesario contar con un nuevo paradigma más integrador, más unificador, más totalizante y más holista como desafío de la racionalidad científica actual (Martínez Miguélez, 1997).

Es claro que a lo largo de la historia de la ciencia se pueden observar grandes acontecimientos revolucionarios, verdaderos cambios epistemológicos y paradigmáticos (Khun, 1988). Sin embargo, desde una perspectiva histórica, también podemos observar que toda revolución paradigmática se ha sostenido en la singularidad del pensamiento de los científicos.

Quizás el esfuerzo más grande que se presenta en nuestra época sea el trabajo que se aproxime al cambio y la transformación de todo el aparato conceptual que predomina en nuestra manera de pensar, de analizar, de conocer e investigar.

Las nuevas plataformas epistémicas

Para abordar las incipientes dificultades que aparecen con el nuevo siglo, distintas teorías están elaborando toda una renovada plataforma epistémica, totalmente distinta de la precedente. Caos, Constructivismo y Complejidad son teorías que vienen siendo trabajados en forma paralela y emergen como nuevas denominaciones epistemológicas.

La Teoría del Caos se desprende de las postulaciones del filósofo, físico y matemático Henri Poincaré, a partir del planteamiento matemático de las ecuaciones no lineales. Se agrega a esta lista, las investigaciones sobre pronóstico climático del meteorólogo Edward Lorenz, quien dio a conocer la famosa metáfora del "efecto mariposa". Posteriormente, Ilya Prigogine retomará estas ideas bajo su visión de la Termodinámica de los Procesos Irreversibles. A partir de los principios en Termodinámica, Prigogine produjo un giro en la concepción proveniente de la mecánica newtoniana.

En la física clásica, los sistemas reversibles y deterministas constituían el modelo conceptual por excelencia, allí el orden era concebido como un patrón de medida incuestionable. Por su parte, Prigogine postuló que determinados procesos termodinámicos alejados del equilibrio permiten la generación de nuevas estructuras coherentes (orden) a partir de las fluctua-

ciones (caos). Lo que pone de relieve Prigogine es el papel constructivo de los procesos irreversibles, es decir la autoorganización de los sistemas alejados del equilibrio.

La nueva ciencia de los "sistemas dinámicos complejos" provee métodos poderosos para el estudio de los procesos, sin las limitaciones metodológicas que imponía el punto de vista estático de la mecánica o de la lógica clásica. Además, se aleja del esquema de los sistemas aislados para dirigirse al estudio de los procesos abiertos e integrados. Para Prigogine, estas ideas han producido un duro golpe a la ciencia clásica y con ello, se transformará radicalmente la manera de pensar sobre los fenómenos en la ciencia.

En cuanto a los nuevos constructivistas (von Foerster y von Glasersfeld introducen el Constructivismo Radical), estos postulan que ya no es posible seguir sosteniendo que el conocimiento se produce a partir de un observador neutro, donde la realidad es aprehendida por la simple observación. En contra de la visión positivista, que sostenía una realidad dada como existente y posible de conocerse independiente del observador, los constructivistas proponen re-integrar al observador dentro del proceso de observación, ya que sin aquel la observación no sería posible. Desde esta postura, se entiende al conocimiento como un proceso permanente, donde la realidad no es un mero dato *a priori*, sino que interviene de forma activa de acuerdo con el observador, constituyendo una verdadera "construcción del conocimiento" radicalmente distinta a la planteada en el paradigma positivista.

En suma, desde una perspectiva constructivista, se trata de superar la zona de frontera existente entre el que conoce y lo que es conocido, entre el sujeto y el objeto, entre la objetividad y la subjetividad, para así, acceder a nuevas formas de conocimiento.

Cabe agregar, que bajo el lema Constructivista -siguiendo a González Rey (1997)- es posible ubicar diferentes visiones epistemológicas y postulados metodológicos, a saber: *Constructivismo Radical* (von Foerster -Cibernética de 2º orden- y von Glasersfeld); *Constructivismo Crítico* (Guidano, Mahoney); *Constructivismo Dialéctico* (Pascual Leone y Deval); *Construccionismo Social* (Pearce y Gergen). Además, de los clásicos ampliamente reconocidos como Piaget, Vigotsky, Bruner, Maturana, Varela, entre otros.

Si bien la mayoría de los constructivistas y construccionistas sociales comparte algunos puntos epistémicos esenciales, no obstante, difieren en otros como el metodológicos, el ontológico y la forma de considerar la construcción de la realidad (Munné, 1999).

Por su parte, la idea de una "Epistemología de la Complejidad" -como sostiene Morin-, viene a reunir en su red conceptual un cúmulo de teorías que *a priori* son distantes entre sí. Sin embargo, bajo la mirada de la Complejidad estas teorías encuentran su vinculación recíproca a la manera de un todo interdisciplinario. Asimismo, es necesario reconocer que ideas de la complejidad han existido a lo largo de toda la historia del pensamiento humano, pero han resurgido contemporáneamente como "paradigma" a partir de los postulados epistemológicos de Morin (Gallegos, 2005).

Cabe decir, que no se trata de buscar el conocimiento general ni la teoría unitaria, sino de encontrar un método que detecte las ligazones, las articulaciones y las posibilidades de diálogos entre los saberes. Se destaca desde la perspectiva del "Paradigma de la Complejidad, una apuesta fuerte y contemporánea a la interdisciplina, donde los desarrollos de las teorías del Caos y el Constructivismo tienen su lugar.

La Complejidad es una palabra que señala dificultad e implica romper con los viejos modelos explicativos de entendimientos. Versa sobre las dificultades y problemáticas que han sido históricamente reducidas a visiones parciales y fragmentarias. La Complejidad no es mero enunciado o una simple moda; en la actualidad la Complejidad se impone indefectiblemente a toda la arquitectura intelectual que atraviesa el saber de la época.

No se trata de un simple deslizamiento metafórico o una retórica vacía, por el contrario, se entiende a la Complejidad como la renovada apuesta epistémica que intenta abordar el conjunto de nuestras problemáticas contemporáneas.

Antes de terminar este apartado, es preciso hacer algunas aclaraciones: a) la teoría del Caos y la Complejidad son homologables en un punto, de suerte que en ciertas ocasiones, algunos autores se refieren a algunas de ellas como si fueran una misma disciplina. Cuando Prigogine habla del caos alude a una ciencia de la complejidad. Por su parte, Morin al plantear el "Paradigma de la Complejidad" recurre al caos como un elemento constitutivo en ella. Según el campo en el que han trabajado, es posible identificar a Prigogine con el Caos y a Morin con la Complejidad. No obstante, esta identificación no indica necesariamente que efectivamente los autores compartan tal clasificación. En aras de aportar claridad y de acuerdo a los fines de este artículo, se los consideró por separado; b) por otra parte, suele encontrarse con bastante frecuencia diversos artículos que plantean la temática de las teorías del Caos y la Complejidad sin el *rigor epistémico* adecuado. Por razones que desconocemos, muchas veces vemos como se producen interpretaciones erróneas y deslizamientos conceptuales forzados (Lombardi & Benbenaste, 2000). Tales indicaciones, nos hablan de la necesidad de repensar los procesos de producción de conocimientos y de cómo estos devienen en producto comunicable. No obstante, hechas estas consideraciones, recomendamos revisar la bibliografía citada para un examen extenso de la temática aquí abordada y para las posibles críticas que devengan como intercambios de ideas.

Algunas de las repercusiones epistemológicas

La introducción de algunas de las ideas provenientes de las teorías del Caos, la Complejidad y el Constructivismo han facilitado la comprensión de ciertas manifestaciones que se daban a nivel del sujeto y lo social. Estas teorías se fueron abriendo paso en diferentes campos disciplinares, aportando un puñado de conceptos que lentamente conmocionaron y enriquecieron al *corpus* epistémico actual.

En este marco, diversos autores comenzaron a sostener que la vida del sujeto no puede considerarse en forma lineal ni aislada de su entorno social y ecológico. Que la "lógica de lo viviente" impone necesariamente una epistemología de base más compleja (Franquelli, 2000) que logre comprender los procesos a periódicos, caóticos y no lineales.

Los sistemas lineales obedecen a la física gravitacional y cuántica, y son enteramente *predecibles*. En cambio, los no lineales como el organismo viviente o el medio social son de comportamiento intrincado e *impredecibles*. El organismo de un sujeto representa un "sistema complejo" (Roldán, 2003), compartiendo procesos internos y externos que se debaten entre el cambio y la permanencia.

Tradicionalmente, se entendió que el organismo buscaba el equilibrio y trataba de mantenerse alejado del desorden y la inestabilidad (Morales & Fariñas, 2001). Ahora, con las nuevas ideas se considera como un aspecto fundamental de la vida los procesos de inestabilidad y crisis, que lejos de representar la muerte o el colapso del sistema suponen una plasticidad y una capacidad mayor para autoregenerarse y autoorganizarse. Incluso, hoy se llega a plantear sorprendentemente, que el caos juega un papel fundamental en la salud de los sujetos y se estima como un cambio para la medicina del futuro (Patiño Restrepo, 2000).

Desde lo social, las formas de orden y desorden ya son visibles y palpables cotidianamente. No sólo somos testigos de hechos y cambios cualitativos e irreversibles, sino de acciones y acontecimientos paradójales que afectan al conjunto de las sociedades. Para estar en coordenada con los fenómenos actuales, una nueva ciencia llamada "caología" ha empezado a ganar terreno. Se trata de un desplazamiento de la física hacia las ciencias de la vida, que comprende el movimiento y las

fluctuaciones predominantes de todo "sistema complejo" (Balandier, 1989).

Para esta teoría de "sistemas complejos", caos y orden no son conceptos enfrentados, por el contrario son complementarios y tratan de explicar el mismo fenómeno, es decir, la capacidad de autoorganización de ciertas estructuras. Sin embargo, todavía los investigadores no hemos sido capaces de comprender suficientemente uno de los principios más radicales, sugestivos y revolucionarios de la teoría de sistemas, a saber, aquello que comprende al caos como altamente estructurante de nuevos ordenes (López Yañez, 2002). La matriz epistémica que sostiene esta teoría, consiste en comprender los procesos mediante los cuales un sistema es capaz de crear continuidad y de mantener ciertas configuraciones identificables a lo largo de su historia, siendo permanentemente perturbado por un entorno caótico.

En la Psicología, también se empezó a declarar el retorno de la complejidad (Munné, 2004) para poder abordar el fenómeno humano desde sus múltiples implicaciones: el organismo, lo social, la subjetividad y la psiquis. En este campo, se ha planteado a las teorías del Caos y la Complejidad como alternativas epistémicas (López Alonso, 2002).

A nivel de la psicoterapia, las ideas del constructivismo y el construccionismo social fueron produciendo un vuelco en la manera de guiar la terapia y el modo de trabajar con el paciente. La idea del terapeuta involucrado en el proceso mismo de cambio, fue sentido como una revolución en el modo de conducir la terapia en la perspectiva sistémica; ya no se considera al psicólogo como un observador neutro y una situación terapéutica meramente observada, sino que se entiende como una relación en términos de procesos dialógicos, narrativos y co-construidos (Cecchin, 1998).

De acuerdo al derrotero y la revisión bibliográfica realizada, estamos en condiciones de asegurar que las nuevas plataformas epistemológicas lentamente están ingresando en el saber de cada disciplina; para algunos se avizoran como el cambio necesario y requerido; otros aún no las consideran; están aquellos que se muestran refractarios y otros que las empiezan a considerar críticamente -como Quiroga (1998) que se interroga por el sentido que portan, lo nuevo que traen y lo viejo que rechazan, su repercusión en los saberes disciplinares y las consecuencias que tendrán para comprender los procesos sociales, la subjetividad y la propia existencia del sujeto.

Desde nuestro punto de vista el Caos, la Complejidad y el Constructivismo como propuestas epistemológicas, representarán las nuevas bases epistémicas que enriquecerán a las Ciencias Sociales en general y a la Psicología en particular (Gallegos, 2004). Si bien, como todo, hay que tener una cuota de escepticismo al momento de hablar de lo nuevo y de lo viejo en ciencia, también es vital abrirse a las nuevas perspectivas que se desarrollan, más aún cuando nos encontramos continuamente con los mismos obstáculos al momento de dar las respuestas acertadas y pertinentes a nuestras problemáticas contemporáneas.

Perspectivas finales

En este contexto de mutación epistemológica, las teorías del Caos y el Constructivismo y la Complejidad son una nueva forma de construcción del conocimiento que derriba el carácter analítico, simple y descriptivo que dominaba la producción del conocimiento en el paradigma positivista.

Estas proyecciones epistémicas, han empezado a dar crédito a las exigencias que se vienen planteando hace larga data en el contexto científico mundial. Favorablemente, los defectos epistémicos de las viejas concepciones se están lentamente revirtiendo para cambiar y superar una irracional forma de miopía que operaba como obstáculo al desarrollo de la ciencia, la cultura y la sociedad. Estamos en un momento donde una nueva identidad epistemológica permite considerar cosas que no consideraba la antigua, aunque sabemos que las viejas

concepciones se resisten en enormes sectores del pensamiento.

Si los cambios son globales y afectan al conjunto de las ciencias, también los enfoques y los marcos epistemológicos para comprenderlos deben ser totales. En la actualidad, ya no existe fenómeno alguno que pueda ser pensado aisladamente ni sometido a un análisis fragmentario. El pensamiento de la síntesis y la reducción ha sido generalizado y ha atravesado a todas las disciplinas científicas, independientemente de las problemáticas abordadas y las respuestas elaboradas. Los antiguos vicios reduccionistas del paradigma positivista no sólo han impedido contar con una perspectiva de conjunto, sino además, aún persisten y obstaculizan la visión de los fenómenos en su auténtica complejidad.

Sabemos que la realidad de los fenómenos nos está enfrentado con todo un desafío no solo epistemológico, sino también, actitudinal. Ya no alcanza solamente con revisar nuestras categorías conceptuales, también es necesario asumir una posición crítica respecto de nuestro modo de hacer, de pensar, investigar y conocer.

De acuerdo a lo investigado y analizado, es claro que se están esbozando nuevas identidades epistémicas. Ha comenzado a gestarse un cambio paradigmático que afecta y repercute en todas y en cada una de las disciplinas científicas de manera simultánea. El campo epistemológico tiene novedades que recién empiezan a aflorar y a cobrar *status* de mayor consistencia. Aún no se alcanza a percibir qué consecuencias tendrá este proceso. No obstante, este viraje es un indicador del surgimiento de nuevas perspectivas de análisis, conocimiento e investigación.

El Caos, el Constructivismo y la Complejidad como formas de conocimiento se imponen con una presencia insoslayable y con nuevos criterios epistémicos. Habrá que esperar para poder ver como juegan esas identidades epistemológicas. Por ahora, sabemos que es muy probable que dichas identidades comiencen a jugar un mayor *rol* en las diversas disciplinas contemporáneas.

BIBLIOGRAFÍA

- Balandier, G. (1990). *El desorden*. Gedisa: Barcelona.
- Franquelli, R. (2002). *Psicofisiología. Una aproximación a la comprensión del hombre*. Rosario: Homos Sapiens.
- Cechini, G. (1998). Construccinismo social e irreverencia terapéutica. En D. F. Schnitman (ed.) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gallegos, M. (2004). *Introducción al Caos, la Complejidad y el Constructivismo: bases epistemológicas para pensar la psicología*. Conferencia pronunciada en la Facultad de Psicología: Universidad Nacional de Rosario
- Gallegos, M. (2005). Algunas consideraciones epistemológicas sobre las teorías del caos y la complejidad. En *Memorias de las XII Jornadas de Investigaciones y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, T. III, (pp. 347-350).
- González Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. Sao Paulo: EDUC.
- Khun, T. (1988). *La estructuras de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lombardi, O. & Benbenaste, N. (2000). Teoría del caos: caos en ciencia y en filosofía. En *Revista de Filosofía*, Año XXXIII, N° 99, (pp. 360-388).
- López Alonzo, O. A. (2002). La teoría de la complejidad y el caos como alternativa epistemológica para la psicología. En *Revista IRICE*, N° 16, (pp. 5-35).
- López Yañes, J. (2002). El ambiente enrarecido de la teoría sobre el cambio planificado y la búsqueda de aire fresco. En *Revista IICE*, Año X, N° 20.
- Lytard, J. F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martínez Miguélez, M. (1993). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Miguélez, M. (1997). El desafío de la racionalidad científica clásica. En *Revista Universitat 2000*, Vol. 21, N° 34, (pp. 187-200).
- Morales, J. & Fariñas, W. (2001). El orden dinámico del organismo. ¿Un nuevo concepto en la medicina? En *Memorias II Congreso Latinoamericano de*

Ingeniería Biomédica. La Habana: Cuba.

Morin, E. (1994). *El método. Vol. I: el conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (1996). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kaidos.

Morin, E. (1998a). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (1998b). Epistemología de la complejidad. En D. F. Schnitman (ed.) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Munné, F. (1993). La teoría del caos y la psicología social. En nuevo enfoque epistemológico para el comportamiento social. En I. Fernández Jiménez de Cisneros y M. F. Martínez García (comps.) *Epistemología y Procesos Psicosociales Básicos*. Madrid: Eudema.

Munné, F. (1994). Complejidad y caos: más allá de una ideología del orden y el desorden. En *Revista Avepsa*, N° 6, (pp. 9-19).

Munné, F. (1999). Constructivismo, construccionismo y complejidad: la debilidad de la crítica en la psicología construccional. En *Revista de Psicología Social*, Vol. 14, N° 2-3, (pp. 131-144).

Munné, F. (2004). El retorno de la complejidad y la nueva imagen del ser humano: hacia una psicología compleja. En *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 38, N° 1, (pp. 23-31).

Patiño Restrepo, J. (2000). Caos y complejidad: las ciencias del siglo XXI. En *Lecturas de Nutrición*, Vol. 6, N° 3.

Prigogine, I. y Stengers, I. (1983). *La nueva alianza*. Madrid: Alianza.

Prigogine, I. (1997). *¿Tan solo una ilusión?* Barcelona: Tusquets.

Prigogine, I. y Stengers, I. (1998a). *Entre el tiempo y la eternidad*. Buenos Aires: Alianza.

Prigogine, I. (1998b). ¿El fin de la ciencia? En D. F. Schnitman (ed.) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Quiroga, A. P. (1998). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Buenos Aires: Cinco.

Roldán, J. (2003). Los estudios de lo complejo y las ciencias de la vida. En *Medicina*, Vol. 22, N° 1.

Rosa Sousa, P. L., Bavaresco, A. & Martínez de Olivera, F. (2001). Un inquietante epistemológico. En *Subjetividad y Procesos cognitivos*, N° 1, (pp.191-219).

Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo público en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Schmidt, L. (2001). El paradigma de las ciencias en la edad moderna y sus modificaciones en posmodernidad. En *Revista Enfoques*, Año XIII, N° 1 y 2, (pp. 53-65).

von Foersters, H. (1991). *Las semillas de la cibernética*. Obras escogidas de Heinz von Foerster. Edición de Marcelo Pakman. Barcelona: Gedisa.

von Foersters, H. (1994). Construyendo una realidad. En P. Watzlawick (comp.) *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.

von Foersters, H. (1998). Visión y conocimiento: difusiones de segundo orden. En D. F. Schnitman (ed.) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

von Glasersfeld, E. (1994a). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (comp.) *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.

von Glasersfeld, E. (1994b). Despedida de la objetividad. En P. Watzlawick y P. Keieg (comps.) *El Ojo del Observador*. Barcelona: Gedisa.

von Glasersfeld, E. (1996). Aspectos del constructivismo radical. En M. Pakman (comp.) *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

von Glasersfeld, E. (1998). La construcción del conocimiento. En D. F. Schnitman (ed.) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

FENOMENOLOGÍA DE UN REENCUENTRO

Martinez, Daniela Verónica
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Partiendo de un texto literario sobre el reencuentro, se busca analizar las categorías fundamentales de la Fenomenología, como Intencionalidad, Corporalidad, Afectividad, Sexualidad, Espacialidad y Temporalidad

Palabras Clave

Afectividad Sexualidad Espacialidad Temporalidad

ABSTRACT

PHENOMENOLOGICAL OF REUNION

Starting from a literary text about the reunion of a couple, it is aimed to analyse the fundamental categories of Fenomenology, such as Intentionality, Bodiliness, Affectivity, Spatiality, and Temporality.

Key words

Bodiliness Affectivity Spatiality Temporality

Tomando como punto de partida un texto literario realizado sobre el reencuentro, se intenta analizar las categorías fundamentales de la Fenomenología, como Intencionalidad, Corporalidad, Afectividad, Sexualidad, Espacialidad y Temporalidad. En la primera parte se presentan unas ideas en forma de poesía y, en la segunda, la reflexión las profundiza.

I. «EL CREADOR LITERARIO Y SU FANTASEO»

... Enajenación / Reencuentro Un gran frío invade su cuerpo./ lo inunda, lo rebasa./Es ella, que se inerva./su superficie se le hace presente./se estremece./Su cuello se encoge, su nuca se quiebra./se sublevan todos sus sentidos./los movimientos la preceden./no logra apropiarse de ellos./Ya no decide sobre su cuerpo./es él quien se le impone.En un instante vuelve en sí./ se halla./Busca rápidamente alguna referencia./algo que la espacialice./que le delimite un aquí.../al menos un ahora./Se ubica. Lo logra./Hay algo sobre lo que se reafirma./una base./la sostiene./Sus plantas le demarcan en dónde./ se diferencian y al mismo tiempo/se autoafirman en esa unión, /delimitando su propia frontera./El suelo les es ajeno./Hay gente./Gente que se mueve, que camina, que aparece y desaparece.../Se esfuma, se pierde de sí, se aleja./Finalmente le permiten diferenciarse, reconocerse./Encuentra que no es "algo" sino un YO. /Reconoce sus propios bordes, sus aristas./ Las texturas (ahora) la dibujan y contienen./la arman./ la reafirman en ese aquí./en ese cuerpo. /Diferentes temperaturas le dan señales, le señalan. / Se alternan en el contacto establecido por sus partes./ Ellas mismas se hacen una./Logra reconocerse en las humedades de su propio cuerpo, /en su boca, sus ojos.../Tras innumerables esfuerzos logra unificarse /y desde este nuevo aquí sale de sí, /se lanza, busca./Es ella quien ahora busca./"Lo" busca. /Ya la gente desaparece, /se funde en el paisaje. /Es ella la que ahora delimita un dónde, /un espacio, su espacio./Se reafirma ahora y delimita el suelo /y lo hace base /y sustento de su cuerpo. /Ahora sí, /se lanza.../Pero ya no busca, /cree haberlo encontrado. /Se lanza desde sus ojos (en búsqueda desesperada),/su mirada se le apropia,/le lanza sus propias redes, /intenta atraparlos, /llevarse algo de él /Fue tanto el tiempo que lo desconoce, /una parte de sí lo desconoce... /Pero no su cuerpo. /Él lo reconoció, él fue quien lo encontró... Para ella es más difícil. /Para ella es más difícil y por eso es que aún busca,

busca algo/(ahora) en él, /algo que lo convoque, /su "Nosotros" en ella, /que le haga recordarlo y recordarse./Todo se lentifica, /logra una suspensión total. /Tiempo y espacio se funden en un vacío /y son ellos, en el "Nosotros", /quienes ahora conforman esa unidad./Unidad que ya nada diferencia, /que se reconoce y se recuerda, /que se funde y se esparce. /Desaparece, /funda todo./ Vuelve en sí, /ahora puede verlo, /y saber que es él y que está, /Realmente./Recién ahora puede ver que volvió, /Y sí, lo reconoce /Ya no son uno, es ella, y es él /Se reconocen ambos /en un NOSOTROS que fueron./que son todavía.../ Es él, no hay dudas./ Su cuerpo, aquel sabio, /es él quien lo advirtió, fue él quien no dudó./Se estremeció en el contacto, /sin necesitar afirmaciones ni conjeturas./Recién ahora, /que son uno (su cuerpo y ella), /puede abrazarlo y decirle: /Te extrañé, / Volviste.

II: REFLEXIONANDO...

Se busca analizar aquí el relato del reencuentro de dos amantes en un aeropuerto. Quien espera es el Ella del relato y todo comienza a partir del instante del primer contacto visual, que se desarrolla en ese tiempo de escasos segundos pero vividos en la intensidad de un "presente viviente" Enajenación: Dos Reencuentros se observan en realidad: uno es el que se da entre un Ella y un Él, el otro parte de la enajenación que surge en Ella a partir de este primer contacto. El relato plantea un movimiento y una dicotomía constantes, entre ambos personajes, y principalmente en la protagonista misma. Es un movimiento de ida y vuelta, que va de la subjetividad a la objetivación, de la fragmentación a la unidad, de lo ajeno a lo propio, de la diferenciación a la indiferenciación... Y viceversa. La enajenación comienza cuando su cuerpo deja de ser ese «cuerpo íntegramente psíquico» (Sartre, 1948, 368), deja de ser su propio «ser encarnado», y comienza a presentarse como un no-yo, como algo externo, extraño, que se le impone y al cual no puede controlar. Se da una suerte de fragmentación de la corporeidad en la que ésta se objetiva y comienza a dar ciertas señales, al comienzo confusas. ¿Podría pensarse este proceso incipiente como una «des-apropiación» o «ex-propiación» del cuerpo propio (Rovaletti, 1997, 206), producto de una imposibilidad de expresión, o debiera entenderse tal vez como su expresión misma? En ese proceso de enajenación no hay en un principio unidad alguna, no es un yo-cuerpo, un «cuerpo vivido» (Merleau-Ponty, 1957), un cuerpo propio; sólo hay temperaturas, humedades, sensaciones táctiles y percepciones fragmentadas que demarcan y comienzan a diferenciar y a unificar a una cierta persona detrás de toda esa indiferenciación. Esa «confianza o fiabilidad trascendental» (Rovaletti, 2005), esa «fe perceptiva» (Merleau-Ponty, 1964), es la que se diluye por unos instantes en ella. En ese instante de enajenación, toda posibilidad de establecer contacto alguno con un otro, con un afuera, queda anulada: Él desaparece y todo su entorno se esfuma. Es el propio cuerpo el que se le presenta como otro, como ajeno, que se le enfrenta y la desafía. En un momento determinado Ella intenta buscar fuera de sí aquellas coordenadas que la ayudan a identificarse, a diferenciarse y a apropiarse de sí misma, busca referencias externas (objetivas) que le permitan este movimiento de re-apropiación. El Espacio: Delimitación / Indiferenciación y el tiempo como un «transcurrir» Al comienzo del relato, tiempo y espacio han desaparecido como referencia objetiva y en su referencia al cuerpo propio. La indeterminación de la espacialidad es producto de un centramiento e introversión absolutos que se dan en la protagonista. Es a partir de la presión que ejercen sus pies que

puede diferenciarse del suelo. Aún sintiéndolo ajeno comienza poco a poco a reestablecerse como «cuerpo cognoscente» (Polonuer): puede verse entonces la incipiente reconstitución del cuerpo como «punto cero» (Merleau-Ponty, 1957), donde los objetos que le son externos adquieren una significativa referencia tanto para auto-constituirse como para constituirlos a ellos mismos. Los otros del entorno le permiten espacializarse, para diferenciarse y delimitarse, para identificarse como totalidad. Desde este Yo es que puede ahora reconocer sus partes como propias y comienza nuevamente a constituir en forma activa su contexto, su paisaje, su mundo. Nuevamente «habita» el espacio y el tiempo. Hacia el final del relato, un nuevo movimiento se presenta en relación a la espacialidad, que ahora se constituye desde una nueva unidad, es decir desde el Nosotros conformado por ambos personajes. El espacio es diseñado desde esa «fusión» que se constituye entre los dos. En ese fundirse, en el desaparecer y fundarlo todo, al modo de la música y la danza (Straus), se define aquí una espacialidad. Se trata de un espacio nuevo, creado y significado desde una nueva unidad, mas allá ahora de las coordenadas objetivas. Y así como Straus diferencia el «espacio óptico» del «espacio acústico» (Straus, 71), podría hablarse ahora de un espacio afectivo-corporal definido desde esta vincularidad de cuerpos que otorga sentido al mundo que lo rodea, a su vez que se resignifica a sí mismo. En un primer contacto visual, el cuerpo «ex-propiado» de la protagonista lo reconoce a Él, y será recién en un segundo momento que Ella misma lo reconozca reconociéndose a su vez como corporeidad vivida. Hay en esta dicotomía de la protagonista, un tiempo dissociado de la mente, de la psique, y un tiempo del cuerpo que le es propio en tanto cuerpo percipiente. La temporalidad se hace presente ahora como «transcurrir» (Pfeiffer, 50), como movimiento vivido, como tiempo sentido, corporal. La comprensión del deseo «Hay una «comprensión» erótica que no es del orden del entendimiento, puesto que el entendimiento comprende al percibir una experiencia bajo una idea, mientras que el deseo comprende ciegameamente ligando un cuerpo a otro cuerpo». (Merleau-Ponty, 172) Una idea fundante circula en este texto: la noción de intencionalidad. Ésta se hace presente y se define a través de sus nexos significativos. Precisamente, el cuerpo en cuanto vehicula un mundo constituye la primera intencionalidad. Es ese «cuerpo vivido», perceptivo-percipiente, en tanto «ser encarnado» (Rovaletti, 1985, 47). Precisamente, es en el cuerpo de la protagonista que se introduce la erótica del deseo, al comprender y reconocer ella al otro que se le hace presente. Es con la presencia de los otros que el mundo se descubre como mundo de deseos; la sexualidad que surge con el nacimiento y no termina sino con la muerte, está en la vida «constantemente presente como una atmósfera» (Merleau-Ponty, 1957). «El deseo me descubre a la vez mi ser-sexuado y su ser sexuado, mi cuerpo como sexo y su cuerpo» (Sartre, 453).

NOTA

Este trabajo constituye una investigación realizada como alumna en la Cátedra II de Psicología Fenomenológica y Existencial (2005). Por cuestiones de diagramación, los versos de la poesía que la autora escribiera en la primera parte, han sido separados por barras inclinadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Merleau Ponty, M.: Fenomenología de la Percepción. F.C.E., México, 1957; *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.
- Pfeiffer, M. L.: «Tiempo objetivo, tiempo subjetivo, tiempo trascendental; Tres consideraciones acerca de la temporalidad» en Rovaletti, M. L. (Ed), *Temporalidad. El problema del tiempo en el pensamiento actual*, Lugar Editorial, Bs.As., 1998.
- Polonuer, J.: ¿Un cuerpo cognoscente? Memorias de las XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología (UBA), 2004.
- Rovaletti, M. L.: «Hombre y mujer: dialéctica del deseo y la necesidad» en

Rovaletti (comp.): *Matrimonio y familia en la Argentina Actual*, Trieb, Bs. As., 1985; «La angustia o la palabra hecha síntoma», *Revista de Filosofía* (México), 1997, N° 89, pp. 188-214; «La objetivación del cuerpo o el cuerpo como simulacro biológico» en M.L. Rovaletti (ed.), *Corporalidad. La problemática del cuerpo en el pensamiento actual*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1998, pp. 188-214. «Intencionalidad y psicopatología», en *Acta Fenomenológica Latinoamericana*, vol. II, Lima, P. Universidad Católica del Perú, 2005, pp. 103-115.

Straus, E.: *Psicología Fenomenológica*. Paidós, Bs. As, 1973.

Sartre, J. P.: *L'Être et le néant*, Paris, Gallimard, 1948 Lerner, R. R. P. de: *El pensamiento de Husserl en la reflexión filosófica contemporánea*, Lima, P. Universidad Católica del Perú, 1993

VERDADES RACIONALES, VERDADES EMOCIONALES

Menéndez, Osvaldo
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo intenta crear un ámbito de reflexión sobre las verdades racionales y las verdades emocionales a través del análisis de un caso clínico. Se trata de un bebé nacido con malformaciones múltiples en una Terapia Intensiva Neonatal. Si consideramos que no hay percepción sin objeto, un objeto solo existiría si de alguna manera fuera percibido, imaginado o soñado por un sujeto. La situación se complica cuando el objeto es un bebé y como médicos tenemos que asumir la delicada tarea de evaluarlo. Entramos en un espacio de registro que algunos llamarían de lo irrepresentable (por imposible) y otros de lo impresentable (por molesto). ¿Dónde ponemos el énfasis de la evaluación? ¿Podemos definir quién existe y quién no, sin caer en un dogmatismo cartesiano?

Palabras clave

Replegamiento Regresión Creatividad Inscripción

ABSTRACT

RATIONAL VALUES - EMOCIONAL VALUES

The work attempts to create an area to reflect on Rational values-emocional values, using the analysis of a clinical case: an infant born with multiple malformations in an Intensive Neonatal Unit. If we consider there is no perception without an object, an object would only exist if it were, in some way, perceived, imagined or dreamt by a subject (individual, person, someone). The situation is more complicated when the object is a baby and as physicians (doctors) we have to assume the delicate task of evaluating him. We enter an area that some would name as the irrepresentable (as impossible) and others would name as the unrepresentable (as inconvenient or uncomfortable). Where do we put the emphasis on, in the evaluation? Can we define who exists and who doesn't, without falling in a Cartesian dogmatism?

Key words

Withdrawal Regression Creativity Inscription

INTRODUCCIÓN:

En el marco de una terapia intensiva neonatal, vamos a analizar las interacciones que implica el nacimiento de un bebé con malformaciones múltiples: un hecho que produce una serie de tensiones entre el pensamiento médico, la actitud de los padres y la vitalidad del bebé.

Esa tensión es presentada desde tres vertientes: violencia intrapersonal (pulsión de vida y muerte), violencia vincular (repercusión en la familia) y violencia social (como toma el hecho la comunidad)

Pensamos el sujeto humano como un sistema abierto a los otros, que se constituye en dependencia biológica y simbólica con el semejante.

Entendemos que tanto los traumatismos precoces como los tardíos, derivan de desencuentros sujeto-medio ambiente que afectan la *construcción de la realidad*. El sentimiento de amor tiende a enmendar, tanto en la fantasía como en la realidad, lo que se registra como dañado o carente en el objeto. Esto se manifiesta claramente en el registro perceptual que hacen los

padres que difiere fundamentalmente del de los médicos, provocando un choque de creencias y valores. Las *creencias* y los *valores* no las pensamos como instancias opuestas entre sí, remiten a distintos niveles. Las creencias se apoyan en los sentidos: ¡ver para creer!. Los valores apelan a convicciones más allá de lo que se ve: tienden a una conceptualización que pide un orden moral. Dentro de éste, los *valores estéticos* ocupan un lugar diferente según la cultura que consideremos. En nuestra cultura la unidad madre-bebé desempeña el papel de prototipo de los modelos estéticos. Pero este ideal estético, no piensa la belleza como algo simplemente externo, del cuerpo. Apunta también a la construcción de un *vínculo interno* con el bebé, al cual no tenemos acceso directo, pero del cual podemos inferir evidencias en la interacción de los padres con el bebé.

EL CASO

Dra. R (Neonatóloga): Nos informan que van a realizar una cesárea. Los antecedentes de la paciente son: edad 30 años, primigesta, nulípara, embarazo controlado. Hay gran preocupación e incertidumbre porque una de las ecografías muestra ausencia de huesos de la calota craneana. A los papás les informaron que la malformación que presentaba el bebé *era incompatible con la vida, ya que no tenía cerebro*.

Asonbrados finalizamos la recepción y observamos que además presentaba malformaciones en las extremidades distales de los miembros. Le pedimos al papá que entre para ver al niño. Se acercó y lo contempló en silencio. Unos minutos después pide si un familiar que lo acompañaba podía ingresar. Trasladamos al bebé hasta neonatología colocándolo en una incubadora.

Después de dos horas un enfermero pregunta: "-¿Qué piensan hacer?-

Le indico que le colocara una sonda nasogástrica para alimentarlo (ya que no puede succionar). -Me pregunta: ¿Para qué?- Respondí que *era lo mínimo que teníamos que hacer*. ¿Cuánto tiempo podrá sobrevivir...?"

Sueños de la madre- Franca.

Durante el embarazo y luego de la ecografía.

En el quinto mes del embarazo Franca fue informada, a través de la visión de las ecografías, de la magnitud de las malformaciones. Pregunta si podía parar el embarazo. El obstetra le informa afirmativamente, pero que se requirir además autorización judicial.

Franca retira el formulario, lo llena y cuando iba a llevarlo al juzgado algo extraño le sucede: no puede encontrarlo. Piensa: ¿Se me habrá volado? Decide entonces continuar el embarazo, razonando: "Si lo perdí, es porque tengo que seguir".

F: En el sueño, Miguel se aparecía y me mostraba la cara. Me decía yo voy a apoyar la carita sobre tu panza para que vos me veas, a través de la piel. El problema de la cara, que el ecografista me había mostrado, en el sueño aparecía solo en el ojo. Él me hablaba y me decía: excepto esto soy igual a papá. La verdad, ahora que nació, es igual al padre: blanco y grande. Lo único que tiene mío es el pelo: lacio y negro.

Dr. Menéndez: -Yo me sorprendo mucho al escuchar esto porque nunca le había visto pelo. No tiene calota...

¿Tiene pelo? Le pregunté

F: Sí, atrás del cuello.

Otro sueño que tuve era en un campo. Había un salón muy grande lleno de gente de la iglesia católica y evangélica. Yo todavía estaba embarazada, pero en el sueño él ya había nacido, con el problema en la cara, pero se parecía al padre. Nosotros entrábamos con el bebé al salón y *todos nos aplaudían*.

Sueños luego del nacimiento.

F: Anoche soñé que estaba en un hospital, que no era éste y ¡Miguel se fue! Yo entro a la terapia y no está más en la cuna. Empiezo a los gritos hasta que ya no puedo más y me caigo al piso. Luego aparezco en la casa que vivo con Ramiro, *pero es otra...*

Es sábado y sin embargo Ramiro no viene... *Pero siempre existe en mi sueño*

F: En estos días soñé que estábamos en mi casa con Miguel y Ramiro. Pero después me doy cuenta que *no es mi casa*. Es una casa más grande que yo no sé de quién es. Hay otro chico, que también nació. Quizás sea la casa de los padres de Ramiro, en Paraguay. Yo no la conozco pero en el sueño es muy linda. Miguel estaba sobre la cama y todos venían a verlo y lo tocaban. De pronto Ramiro aparecía con una bicicleta y me decía que pusiera al bebé sobre el manubrio. Yo lo ponía y le decía que no fuera rápido porque le podía hacer daño. Ellos se iban y yo quedaba con la sensación que era la última vez que veía a Miguelito.

MIGUEL TIENE 6 MESES Y MEDIO

El Consejo del Menor y la Familia le otorga una Beca para ser trasladado a una institución privada especializada en el cuidado de niños dañados cerebralmente. El traslado se produce un sábado. El lunes Franca llama por teléfono para contarnos que estaba muy angustiada con el cambio, porque en ese lugar todos los chicos internados estaban muy dañados. Refiere también que la noche anterior había soñado lo siguiente: "Miguel me decía que no iba a estar mucho tiempo en ese lugar". El miércoles siguiente se descompensó y murió en los brazos de su mamá.

ALGO HAY QUE HACER

Al llegar Miguel al mes, Franca pidió irse a su casa y visitarlo día por medio. Para resolver esta situación y esclarecer temas que la preocupaban se organizó una reunión con el Coordinador de Neonatología (Dr. N.)

F: Doctor, yo sé que todavía no está el resultado de los estudios genéticos pero ¿quién fue el responsable?

Dr N: No creo que sea útil plantear este problema en términos de responsabilidad. Los estudios genéticos dan porcentajes de posibilidades sobre si se puede tener un chico con una malformación o no. En otros casos que hemos tenido, con problemas semejantes al de su hijo, *no se encontró un origen genético*, sino mecánico.

F: Dr., yo siento dentro mío que él esta bien y que tengo que hacer algo por él ¿Se le puede arreglar la boca para que pueda comer?

Dr N: Los médicos podemos ver cosas que los padres no ven. Tenemos *otro punto de vista* y esto genera choques.

Algunos médicos se sienten muy mal cuando hay un bebé internado al que no se le hace nada, porque va a morir. La expectativa de vida de este bebé es muy baja. Sigue vivo, aumenta de peso pero la malformación que porta es muy severa. Una cosa es acumular células, aumentar de peso. Eso se llama *crecimiento*. Otra cosa es el *desarrollo*: sostener la cabeza, sentarse, gatear. Esto depende del sistema nervioso central. Lamentablemente Miguel no tiene cerebro. *Puede haber crecimiento pero no desarrollo*. Nunca va a poder comer porque no puede succionar. Yo creo que no es bueno plantearse ningún tipo de cirugía porque no cumple ninguna función. No ha variado el pronóstico. El problema de Miguel no tiene solución. Va a fallecer. ¿Cuándo? No sé.

F: Pero yo no me puedo quedar con los brazos cruzados.

Dr N: Lamentablemente muchas cosas no tienen explicación, ni en genética ni en ginecología. Hay cosas que no se pueden prevenir ni dar garantías.

Dr M: Yo no la veo a usted, Franca, cruzada de brazos. Ha estado al lado de su hijo todo el tiempo y quizás acompañar a alguien que se va a morir sea una de las tareas más difíciles.

CONOCER - PENSAR

En el relato de la Dra. R acerca del parto, hay consenso en todos los participantes en *imaginar* que se viene algo monstruoso, que despierta deseos concientes que nazca muerto o fallezca rápidamente. La presencia del bebé ratifica lo pensado.

No ocurre lo mismo con los padres del bebé, cuando lo conocen. Asumen una actitud de presencia y de cuidado hacia él, que deja perplejo al equipo médico. El Dr. N. llama a éste fenómeno "diferencias de puntos de vista", que generan choques. Dice que los médicos podemos ver cosas que los padres no ven (lo que falta, lo que no se va a desarrollar, el déficit). Pero también dice que algunos médicos se sienten muy mal cuando hay un bebé internado al que no se le hace nada, porque va a morir. Se podría pensar que éstos últimos están más cercanos al punto de vista de los padres.

Cuando el Dr. N. explica la diferencia entre crecimiento y desarrollo yo entiendo que para él, vida es desarrollo y entonces Miguel, desde éste punto de vista, es un muerto en vida.

Estamos acostumbrados a ver lactantes criados por madres deprimidas a las cuales el bebé debe adaptarse en el lugar de un objeto muerto, cosa que en verdad puede llegar a ser. Acá sería al revés: estamos frente a una madre que da vida a un bebé que tenderíamos a dar por muerto.

En mi vínculo con Miguel, los primeros quince días, experimenté algo muy semejante a lo relatado por el Dr. N... La diferencia está en que yo lo pensé desde lo intersubjetivo.

Descubrí que para darle existencia al otro, necesito no solamente verlo sino que me vea o me envíe alguna señal de reconocimiento de mi existencia. De lo contrario no podía nombrarlo. Esto lo logré a través del relato de Franca. En él pude encontrar un bebé muy deseado por la madre, la abuela, las tías, e hijo de ¡dos padres!: Agustín y Ramiro. Hasta pude sonreír. Como diría Winnicott, *no hay bebé sin mamá*.

En cuanto a las maneras de observar, en el campo humano, es diferente ver al otro como un objeto impersonal, muerto diría Home, o tratarlo como a un *prójimo al que vale la pena conocer por dentro*. Identificándose con él es posible tratar de ver al mundo como él lo ve y experimentarlo desde su punto de vista. Este último es el camino que usé para tratar de entender la situación.

BIBLIOGRAFÍA

Meltzer, D., Harris, M.: "La aprehensión de la belleza", Bs.As., Ed. Patia, 1990.

Menéndez, O. A.: "Andamios Humanos", *Psicoanálisis XXIII*, 2001, N°. 3, pp. 669-693.

Paz, R.: "Desde lo siniestro", *Revista de la S.A.P.*, volumen V, 2001, pp. 73-90.

Seu, B.: *Who am I? The ego and the self in Psychoanalysis*, London, Rebus Press, 2000.

Winnicott, D. W.: *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona, Editorial, 2001 Laia,.

LA FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS IRREFUTABLES EN EL MARCO DE LA PSICOLOGÍA EVOLUCIONISTA

Poo, Fernando
Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

La Psicología Evolucionista sostiene que nuestra mente es producto de nuestra evolución biológica. La mente humana, según esta perspectiva, sólo puede comprenderse si se acepta que la misma responde al contexto en el que vivieron nuestros ancestros cazadores-recolectores. Este contexto se denomina Ambiente de Adaptatividad Evolutiva (AAE) y es producto de un agregado de presiones estadísticas de selección no localizables en tiempo y espacio. Según los críticos, postular la existencia del AAE condena a las hipótesis de la PE a ser simples relatos sin correlato empírico y, por lo tanto, irrefutables. Estas críticas encuentran sustento en el modelo popperiano de la ciencia. Sin embargo, otros autores consideran más apropiado analizar la cientificidad de la PE desde el modelo epistemológico de Lakatos. También, entre sus defensores, se sostiene que la PE utiliza diversidad de métodos empíricos para probar hipótesis, que no diferirían de los utilizados por otras ciencias. Sostendremos que la falta de acuerdo dentro de la filosofía de la ciencia para determinar cuando una teoría es científica no permite evaluar a la PE y genera la posibilidad de utilizar el modelo que más se ajuste a las intenciones particulares de cada autor.

Palabras clave

Psicología evolucionista Hipótesis irrefutables

ABSTRACT

THE FORMULATION OF UNFALSIFIABLE HYPOTHESES IN THE FIELD OF EVOLUTYONARY PSYCHOLOGY

Evolutionary psychology affirms that our mind is a product of our biological evolution. According to this model the human mind can be understood only if it accepts that it was adequated to the environment of our hunter-gathered ancestors. This environment is called Evolutionary Environment of Adaptiveness (EEA) and it is best described as a statistical aggregate of selection pressures over a particular period of time that are responsible for the emergence of an adaptation. According to the critics postulate the existence of the EEA convert the hypotheses of PE into 'just stories', without empirical support, and in consequence, unfalsifiables. This critics find sustenance in the popperian model of science. However, other authors consider more appropriate to analyze the scientific character of PE from models like the one of Kuhn or Lakatos. Among its defenders it is stated that PE also uses a variety of empirical methods to prove hypotheses. These methods do not differ from those used in other sciences. I claim that the inexistence of agreement in philosophy of science about when a theory is scientific do not allow an evaluation of PE and generate the possibility to use the model that fits to the intentions of each author.

Key words

Evolutionary psychology Unfalsifiable hypoteses

INTRODUCCIÓN:

El tiempo de la evolución es muy distinto al del ser humano. La selección natural es un proceso lento y es el responsable de haber construido los circuitos cerebrales y, por lo tanto, las estructuras mentales que poseemos los seres humanos. Durante un lapso de 10 millones de años la selección natural esculpió lentamente el cerebro humano favoreciendo circuitos que constituían una buena respuesta a los problemas diarios como, por ejemplo, encontrar pareja, criar a los niños, escoger un buen hábitat, recolectar plantas comestibles o cazar animales. Este lapso temporal corresponde al 99% de la historia evolutiva de nuestra especie el cual pasamos viviendo en sociedades cazadoras-recolectoras compuestas por pequeños grupos nómades. Si comparamos el tiempo que llevamos viviendo en sociedades industriales y post-industriales con aquellos 10 millones de años podemos concluir que las sociedades post-industriales son, comparativamente, muy nuevas. Debido a la lentitud del proceso de selección natural no ha existido tiempo suficiente, ni se han sucedido suficientes generaciones, para diseñar circuitos mentales que se adapten bien a estos ambientes modernos. De este modo, es posible decir que nuestros cráneos contemporáneos albergan mentes de la edad de piedra (Cosmides y Tooby, 1997). La clave para entender como funcionan nuestras mentes modernas, según los psicólogos evolucionistas, es entender que no han sido diseñadas para resolver los problemas a los que nuestra vida moderna nos enfrenta, sino para resolver los problemas que enfrentaron nuestros ancestros.

El medio ambiente evolutivo de nuestros antepasados es denominado, en psicología evolucionista, Ambiente de Adaptatividad Evolutiva, AAE [*Environment of Evolutionary Adaptiveness*]. Sin embargo, no existe algo como un AAE localizable en un punto particular del tiempo y el espacio. El AAE difiere para cada adaptación y debe ser descrito como un agregado estadístico de presiones de selección que actúan en un período particular de tiempo y que es responsable de la emergencia de una adaptación (Buss, Haselton, Shackelford, Bleske, Wakefield, 1998).

LOS CRÍTICOS:

Para la psicología evolucionista, a diferencia de la sociobiología, no es necesario postular la utilidad actual de cada rasgo adaptativo. Esto significa que es posible que un rasgo haya sido adaptativo en el momento y ambiente en que surgió y que posteriormente deje de serlo. Según Gould (1997), esta diferencia le otorga a la psicología evolucionista una ganancia en sofisticación con respecto a su predecesora pero, a su vez, torna débil su empresa al situar a sus postulados centrales fuera de la ciencia. Según este autor, mucho del trabajo hecho en psicología evolucionista consistirá en la búsqueda del AAE. Sin embargo, según señala, las afirmaciones sobre este ambiente no pueden ser contrastadas empíricamente, de manera que sólo están sujetas a especulación y son, por lo tanto, no científicas. Como consecuencia, la psicología evolucionista generaría hipótesis que son tanto *post hoc* como irrefutables. Bunge (2003) se ha manifestado de modo consonante al afirmar que el trabajo que realizan los psicólogos evolucionistas es especulación libre. Una opción frente a este modo de proceder, según este autor, es realizar lo que él llama arqueología cognitiva, es decir, la formulación de conjeturas fundadas so-

bre la vida mental de nuestros ancestros basándonos en los restos arqueológicos con los que contamos (utensilios, pinturas, hogares y artefactos), sin embargo, Bunge considera que este trabajo es difícil e incierto y que produce al mismo tiempo un alto número de especulaciones y anécdotas y un pequeño número de descubrimientos científicos sólidos. Se sostiene, entonces, que debido a lo poco que sabemos sobre nuestro pasado ancestral se torna muy difícil evaluar las hipótesis evolucionistas.

Según Ketellar y Ellis (2000) dos afirmaciones subyacen a todas las críticas al carácter científico de la psicología evolucionista. La primera de ellas, considera que los principios básicos sobre los que se sostiene la psicología evolucionista son incontrastables; la segunda, por su parte, mantiene que los modelos e hipótesis específicos que son deducidos de estos principios básicos son incontrastables, es decir, que, o bien no son desechables en base a la evidencia empírica, o bien, de serlo, la evidencia utilizada no se adhiere a los principios establecidos por la filosofía de la ciencia. A continuación analizaremos estas dos afirmaciones comenzando por la segunda de ellas.

LOS DEFENSORES:

Los dos críticos citados, Gould y Bunge, consideran que una debilidad de las hipótesis evolucionistas es la dificultad para contrastarlas, refiriéndose con ello a la imposibilidad de obtener evidencia empírica que las rechace o las confirme, lo que las convierte en simples relatos [*just stories*]. Sin embargo, como bien dice Kurzban (2000) es un error confundir la dificultad que puede ofrecer contrastar una hipótesis con su falta de veracidad. Según este autor, los psicólogos evolucionistas utilizan el conocimiento que tienen acerca del pasado para generar hipótesis, las cuales pueden ser evaluadas del mismo modo que cualquier otra hipótesis psicológica. Los medios utilizados por la psicología evolucionista para evaluar sus hipótesis y predicciones incluyen: métodos experimentales cuestionarios y métodos observacionales análisis de documentos públicos, como las estadísticas de homicidios, estudios transculturales y muchos otros (Buss, 1989; Daly & Wilson, 1988). Aquellos resultados que trascienden un método empírico en particular y demuestran ser consistentes más allá del método utilizado, se consideran más resistentes que aquellos que son producto de la aplicación de un solo método. Aquellos otros que son hallados a través de distintas poblaciones y culturas son considerados más resistentes que los que se encuentran en una sola población y cultura.

De acuerdo con la terminología utilizada por los críticos, los principios a los que se hace referencia, sobre todo en el caso de Gould, corresponden a una visión popperiana de la ciencia, al tiempo que se hace caso omiso de modelos alternativos. Sin embargo, es necesario señalar que la pertinencia de este modelo es cuestionada por el carácter negativo de la lógica falsacionista y por su incapacidad de producir conocimiento positivo acerca de los procesos mentales (Ketellar & Ellis, 2000). Veremos a continuación una propuesta alternativa en el plano epistemológico que, según sus autores, es más apropiada para evaluar las hipótesis y teorías evolucionistas. Estas propuestas nos permitirán, a la vez, dar respuesta a la primera de las acusaciones, aquella que se refiere al carácter incontrastable de los principios sobre los que se sostiene la psicología evolucionista.

Ketellar y Ellis (2000), tomando como marco de referencia el modelo de Lakatos, consideran que el programa de investigación en psicología evolucionista es progresivo, es decir que genera nuevas predicciones y explicaciones, que ha mostrado la capacidad de digerir anomalías aparentes (como ha sido el problema del altruismo[1]) y que ha generado una rica red de modelos teóricos que han producido, a su vez, un conjunto sorprendente de nuevas hipótesis sobre el comportamiento y la psicología humana.

Estos autores proponen una estructura jerárquica de, al me-

nos, cuatro niveles de análisis para entender como se organizan las explicaciones en psicología evolucionista. El primer nivel corresponde a la *teoría general de la evolución*, la evolución por selección natural, entendida en su forma moderna como teoría de la aptitud inclusiva. Esta teoría está bien establecida, es considerada correcta y se asume como verdadera. En el siguiente nivel se encuentran las *teorías evolucionistas de nivel medio*, como la teoría del altruismo recíproco o la teoría de la inversión parental y la selección sexual debidas a Trivers. Estas teorías de nivel medio constituyen los modelos teóricos específicos que proveen una conexión entre los principios metateóricos y las hipótesis y predicciones específicas. Son consistentes y están subsumidas en la metateoría evolucionista pero para un dominio particular de la psicología. Como consecuencia, en muchos casos no son deducidas directamente de aquella. Estas teorías van a ser evaluadas por su éxito al aplicar los principios centrales de la metateoría a un dominio específico. Su éxito se deberá al poder explicativo que demuestren al resolver un mayor número de enigmas o al dar cuenta de un rango más amplio de hechos que otra teoría competidora. También se deberá su éxito a su poder predictivo al anticipar un fenómeno previamente no observado. Por último, las teorías de nivel medio serán evaluadas a través del rendimiento de las *hipótesis y predicciones* derivadas de ellas. Esto nos ubica en el tercer y cuarto nivel de análisis respectivamente. Un conjunto de hipótesis puede derivarse de una teoría de nivel medio[2] y se las puede considerar a lo largo de un continuo de confianza. En lo más alto de este continuo se encuentran las *hipótesis firmes* que son derivadas de manera clara y no ambigua de teorías de nivel medio. A medida que uno se mueve hacia abajo en este continuo de confianza las hipótesis firmes dan lugar a hipótesis inferidas de teorías de nivel medio pero no directamente derivadas de ellas. Estas hipótesis son llamadas *expectativas*. A medida que las inferencias hechas se alejan más del centro de las teorías de nivel medio las diferentes interpretaciones de la teoría pueden generar diferentes hipótesis. Aunque se reconoce que este modo de teorizar es especulativo, se afirma al mismo tiempo que ello resulta inevitable en dominios en los cuales no existen fuertes teorías de nivel medio desarrolladas. Los estudios que se diseñan para contrastar este tipo de hipótesis tienen, a menudo, un carácter exploratorio.

Las hipótesis son a menudo demasiado generales para ser contrastadas directamente, por este motivo, es en el siguiente nivel de explicación que se decide entre modelos teóricos en competencia. Las *predicciones* corresponden a las declaraciones específicas acerca del estado del mundo que se espera observar si la hipótesis es correcta. Representan una formulación explícita y contrastable de las hipótesis. El comportamiento de las predicciones provee las bases para evaluar las hipótesis más generales de las cuales son deducidas.

En la psicología evolucionista, así como en el resto de las ciencias, los modelos teóricos específicos y las hipótesis son propuestos, desarrollados, revisados y reemplazados en base a la evidencia. Cuando una predicción no encuentra soporte empírico, se vuelve hacia atrás, hacia el nivel inmediato superior, y se intenta realizar una traducción más adecuada de la hipótesis o se rechazan ambas juntas, la hipótesis y la predicción. Sin embargo, la refutación de una predicción específica no produce la refutación directa de la metateoría evolucionista (a menos que la predicción implique un principio metateórico central). Esto sucede porque la generación de predicciones implica la especificación de condiciones auxiliares. Estas condiciones son parte de la teoría de nivel medio que a su vez aplica los principios básicos de la metateoría a un dominio particular. Si la teoría de nivel medio falla al especificar ciertas condiciones auxiliares entonces la refutación de hipótesis y predicciones de más bajo nivel no pone en cuestión directamente a la teoría de la cual la teoría de nivel medio se ha derivado. En su lugar la que es cuestionada es esta última. Este

esquema es consistente con el modelo epistemológico de Lakatos y muestra como las predicciones, las hipótesis y las teorías de nivel medio forman un cinturón protector frente a la posibilidad de refutación, para los postulados básicos que constituyen el núcleo duro de la teoría.

CONCLUSIÓN:

Como surge de lo antes expuesto, no existe acuerdo sobre como evaluar la validez de las teorías científicas en general y por ende de las teoría evolucionista en particular. Desde una perspectiva crítica, más asociada a la lógica popperiana, se ha sostenido que tanto los principios teóricos de los que se deducen las hipótesis de la psicología evolucionista como las hipótesis mismas son incontrastables. Sin embargo, desde el modelo de Lakatos, se puede demostrar que principios teóricos e hipótesis pertenecen a niveles distintos y que la refutación de las hipótesis no implica de suyo la refutación de los principios teóricos. Por otra parte, quedó demostrado que la psicología evolucionista utiliza una diversidad de métodos empíricos para evaluar la pertinencia de sus hipótesis entre los cuales se le otorga importancia a los estudios transculturales.

Ninguno de los autores considerados justifica su preferencia por uno u otro modelo epistemológico cuando evalúa el carácter científico de la psicología evolucionista, excepto cuando se dice que la lógica popperiana procede acumulando conocimiento negativo y no permite avanzar nuevo conocimiento relevante sobre la mente humana. De este modo no resulta posible argumentar que uno de estos modelos sea mejor que el otro a los fines de evaluar las teorías e hipótesis de la psicología evolucionista. Es posible sostener que cada uno de estos modelos puede ajustarse a las necesidades e intenciones del autor, ya sean estas, críticas o apologéticas.

NOTAS

[1] El altruismo constituía una anomalía para la teoría evolucionista en la medida que una acción altruista lleva implícita la posibilidad de muerte para el individuo y por ende contradice el principio de maximización de la aptitud, es decir, el logro para el individuo de su supervivencia y reproducción. La teoría del altruismo recíproco y la teoría de la aptitud inclusiva dan cuenta exitosamente del comportamiento altruista.

[2]. De diferentes teorías de nivel medio pueden derivarse hipótesis opuestas en competencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bunge, M. (2003) *Emergencia y Convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento*, Barcelona: Gedisa
- Buss, D. (1989) Sex differences in human mate preferences: Evolutionary hypothesis tested in 37 cultures. *Behavioral and brain sciences*. 12, 1-49
- Buss, D.; Haselton, M.; Shackelford, T.; Bleske, A. & Wakefield, J. (1998). Adaptations, Expatations and Spandrels. *American Psychologist*. Vol 53, 5, 533-548
- Cosmides, L. & Tooby, J. (1997) *Evolutionary Psychology: A Primer*. Recuperada el 25/2/2003 de <http://www.psych.ucsf/research/cep/primer.html>
- Daly, M. & Wilson, M. (1988) *Homicidio*. Buenos Aires, Fondo de cultura Económica
- Gould, S. (1997) The pleasures of pluralism. *The New York Review of Books*. June 26
- Ketellar y Ellis (2000) are Evolutionary Explanations Unfalsifiable? Evolutionary Psychology and the Lakatosian Philosophy of science. *Psychological Inquiry*. 11, 1-21
- Kurzban, R. (2000) Alas, Poor Evolutionary Psychology: Unfairly accused, Unjustly Condemned. *Human Nature Review*. 2, 99-109

PENSAR LA PSICOLOGÍA DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

Saidon, Dora Beatriz

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

El ideal del conocimiento científico clásico ha sido descubrir detrás de la complejidad aparente de los fenómenos, un orden perfecto, reduciendo lo complejo a lo simple; en lo que Morin ha denominado el "paradigma de la simplicidad". Dar cuenta de lo real demanda en cambio, un paradigma que permita distinguir sin desarticular, identificar sin reducir. Aceptar la contradicción en la unidad, enunciada ya por la dialéctica.

Palabras clave

Psicología Complejidad Dialéctica Sentido

ABSTRACT

THINKING PSYCHOLOGY FROM A PARADIGM OF COMPLEXITY

The ideal of Classic Scientific Knowledge has been to discover, behind the apparent complexity of the phenomena, a perfect order, reducing the complex to the simple; in what Morin has called the "paradigm of simplicity". To account the real demands, however, a paradigm that allows us to distinguish without dearticulating, identify without reducing; to accept the contradiction in the unity, already enunciated by dialectic.

Key words

Psychology Complexity Dialectic Sense

La didáctica enfrenta en su cotidianidad situaciones que se nos aparecen como situaciones de violencia o de sometimiento o de conflicto... Estas situaciones demandan de la psicología la posibilidad de comprender. ¿A qué otra ciencia podría la didáctica acudir en busca del **sentido** del acontecer en las aulas? *

Cada vez más los grandes pensadores de las áreas filosóficas y epistemológicas nos alertan sobre la necesidad de dar cuenta de la complejidad de lo real.

Edgar Morin señala que las diferentes disciplinas han dado lugar a la supremacía de un pensamiento fragmentado que impiden a menudo operar el vínculo entre las partes y el todo.[i]

Claude Bastien hace notar que la evolución cognitiva no se dirige a la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos sino a su contextualización, la cual determina las condiciones de su inserción y los límites de su validez y agrega que la contextualización es una condición esencial de la eficacia del funcionamiento cognitivo.[ii]

Esta exigencia epistemológica nos alerta respecto del riesgo de fijar un objeto de conocimiento que al descuidar el todo, la síntesis, se torne abstracto.

En la vida real todo acontecimiento es al mismo tiempo complejo y significativo. Es necesario ver los hechos tal cual se dan y en las condiciones reales de existencia. Asimismo cada conducta es el centro de anudamiento de una compleja trama de vínculos y relaciones sociales y cada situación dramática (situaciones vinculares o de grupalidad) el ámbito de abordaje posible a través del cual comprender el acontecer institucional y social, yendo de lo complejo a una mayor complejidad.

La didáctica, que está implicada en situaciones concretas de-

manda a la psicología un **pensamiento concreto**, un pensamiento que dé cuenta de la complejidad, un pensamiento articulador de las diferentes dimensiones de la realidad.

El materialismo dialéctico enuncia que el proceso de conocimiento consiste justamente en el pasaje de lo abstracto a lo concreto. Llama así la atención que algunas líneas que se autoproclaman marxistas pretendan fijar una determinación abstracta simple como objeto de conocimiento para tener así, un campo bien definido, bien propio, sin menoscabo ni residuo, sin contradicción ni movimiento.

Dice Morin: *"El hombre tiene dos tipos de delirio. Uno es, evidentemente bien visible, es el de la incoherencia absoluta, las onomatopeyas, las palabras pronunciadas al azar. El otro es mucho menos visible, es el delirio de la coherencia absoluta"*. [iii]

De lo Abstracto a lo Concreto

El proceso de conocimiento comienza por lo concreto representado, aprehendido sensiblemente, así: confuso y desordenado. Este inicio global es un **abstracto**. [iv]

Esta abstracción primera es la más peligrosa, nos alerta Marx, ya que da la ilusión de lo concreto si uno se mantiene en el plano de la descripción.

Es necesario penetrar por la síntesis, separando cada aspecto del conjunto, aislando cada parte unilateral.

Lo unilateral es - aunque un poco más concreto puesto que ha penetrado más profundamente en lo real - al mismo tiempo un abstracto, ya que es un solo lado y por lo tanto falso: *la verdad está en la totalidad*. [v]

El método no se agota en el análisis o en la descripción de los hechos. Es necesario incluir cada hecho en el conjunto de hechos, articulándolos, a través de una teoría explicativa en la que los conceptos se enlacen y encuentren coherencia.

Los hechos llegan a nosotros cargados de contenidos, significaciones mezcladas con ideologías...

Para penetrar en lo real es necesario superar lo inmediato, lo sensible. Procedo entonces al análisis. Rompo el todo, llego así a los elementos de ese todo. Descubro sus argumentos. El análisis debe ser realizado y ubicado en el movimiento; aprehender concretamente esa relación compleja, contradictoria de los elementos ente sí, que se explican en el todo.

Pero el todo no se agota jamás en el análisis. La síntesis no puede limitarse a un cuadro sinóptico o mnemotécnico de los resultados del análisis; no sólo mantiene en cada momento el contacto con el todo, el contenido, lo desconocido momentáneamente descuidado por el análisis, sino que guía el análisis, evita que se extravíe, evita que crea que agota lo real y que posee al aislarlo los elementos últimos.

El mayor valor de la teoría freudiana no es el de haber aislado uno o varios objetos de conocimiento; sino en no haber perdido nunca de vista la unidad de los procesos psíquicos. La síntesis que estaba en el corazón mismo del análisis, guiándolo y permitiendo la reconstrucción del todo con unidad de sentido.

Dice Freud: *"Pero la prueba más poderosa de la realidad de dichos sucesos nos es ofrecida por su relación con el contenido total de la historia del enfermo. Del mismo modo que en los rompecabezas de los niños se obtiene, después de algunas probaturas, la absoluta seguridad de qué trozo corresponde a un determinado hueco, pues sólo él completa la imagen y puede, simultáneamente adoptar sus entrantes y salientes a las*

de los trozos ya colocados, cubriendo por completo el espacio libre; de este mismo modo demuestran las escenas infantiles ser, por su contenido, complementos forzados del conjunto asociativo y lógico de la neurosis, cuya génesis nos resulta comprensible - a veces, añadiríamos natural- una vez adoptados estos complementos". [vi]

Es esta categoría de totalidad la que hace del pensamiento freudiano un pensamiento concreto. Dice George Lukacs (uno de los filósofos marxistas contemporáneos más importantes): "La categoría de la totalidad, el predominio universal del todo sobre las partes constituye la esencia misma que Marx recibió de Hegel y transformó para hacer de él el fundamento original de una ciencia completamente nueva... el predominio de la categoría de la totalidad es el soporte del principio revolucionario de la ciencia" [vii]

En busca del Objeto de Conocimiento de la Psicología

Dice Pierre Greco: "Ninguna ciencia de los hechos puede garantizar sus decretos al margen de un campo de hechos. Es evidente. Ni eximirse de explicar el procedimiento que asegure su control o ratificación. Un hecho nada nos prueba y mil hechos no son más que una crónica... Pero un hecho puede desmentir y toda aserción que no se ponga en condiciones de ser posiblemente invalidada por hechos, no es una aserción científica". [viii]

¿Cuáles son los hechos de los que se ocupa la psicología?

"Parece ser que desde siempre la psicología ha tomado como objeto de estudio la conducta y ha sido - como fenómeno de manera explícita e implícita, consciente e inconsciente - el punto de partida de todas las escuelas psicológicas". [ix]

Cada escuela tomando una parcela y olvidando la totalidad.

Hoy entendemos la conducta de un modo mucho más concreto: conducta como estructura, como sistema significativo y dialéctico (unidad que incluye la contradicción), como **estructurando** (como sistema abierto incluido dentro de otro y en constante cambio), como unidad múltiple y sistema de modificación mutua, de interrelación intrasistémica (mundo interno del sujeto) e intersistémica (relación del mundo interno del sujeto con el mundo externo); regida por los principios de policausalidad (conducta emergente) y de pluralidad fenoménica (que se expresa en diferentes áreas de manifestación).

La **representación** de este **objeto real** (la conducta en situación) adquiere en el pensamiento las características de **objeto de conocimiento**. El pensamiento trata de incluir en la unidad que las organiza las contradicciones, descubriendo su **sentido**. ¿Es entonces, en tanto representación, el **sentido de la conducta** el **objeto de conocimiento de la psicología**?

Tengo la esperanza de que este concepto encierre la importancia que yo le asigno en el proceso de conocimiento de la psicología. Lugar similar al que parece atribuirle Politzer cuando dice: "...cómo explicaríamos se desinteresen los psicólogos del sentido y se lancen únicamente al estudio abstracto y formal de la significación realizada?. El punto de vista del sentido esta preñado de consecuencias y hubiera arrastrado pura y simplemente a la psicología a descubrimientos psicoanalíticos." [x]

Pensamiento que parecen ratificar estas palabras de Sigmund Freud: "En las páginas que siguen aportaré la demostración de una técnica psicológica que permite interpretar los sueños y merced a la cual se revela cada uno de ellos como un producto psíquico pleno de sentido al que puede asignarse un lugar perfectamente determinado en la actividad animica de la vida despierta"; [xi] y más adelante: "La hipótesis de que los sueños son interpretables me sitúa ya enfrente de toda la teoría onírica dominante e incluso todas las desarrolladas hasta el día pues, "interpretar un sueño quiere decir indicar su sentido o sea sustituirlo por algo que pueda incluirse en la concatenación de nuestros actos psíquicos como un factor de importancia y valor equivalentes a los demás que lo integran". [xii]

Importancia que parecen corroborar aún estas palabras de En-

rique Pichon Rivière: "La trayectoria de mi tarea, que puede describirse como la indagación de la estructura y sentido de la conducta, en la que surgió el descubrimiento de su índole social, se configura como una praxis que se expresa en un esquema conceptual, referencial y operativo". [xiii]

Es el **sentido** el que puede dar cuenta de la totalidad en su complejidad, aunque nuevas contradicciones surjan y se manifiesten entre los hechos y los conceptos, entre las teorías y las ideologías y nos veamos constantemente obligados a revisar nuestras teorías, los hechos, las ideologías ... para hacer de nuestro pensamiento un pensamiento dialéctico.

NOTAS

[i] Morin, Edgar; "Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro, Ed. Nueva Visión, Bs. As. 2001

[ii] Bastien, Claude; "Le decalage entre logique et connaissance", Courrier du CNRS N° 79 Sciences cognitives, oct. 1992 citado por Morin en Los Siete Saberes...

[iii] Morin, Edgar; "Introducción al Pensamiento Complejo", Ed. Gedisa, Barcelona 2005, VIII edición

[iv] Marx, Kart; "Introducción a la Crítica de la Economía Política", Ed. Pasado y Presente, Córdoba, Arg. 1971

[v] ídem

[vi] Freud, Sigmund; "La etiología de la Histeria", Obras Completas, tomo XII, Ed. Rueda Bs. As. 1953

[vii] Lukacs, George; "Historia y Conciencia de Clase", Ed. Grijalbo, Mx., 1969

[viii] Greco, Pierre; "Epistemología de la Psicología", en "Epistemología de las Ciencias Humanas", Colección "Lógica y Conocimiento Científico" dirigida por Jean Piaget, Ed. Proteo, Bs. As. 1972

[ix] Bleger, José; "Psicología de la Conducta", Ed. Paidós, Bs. As., 1973 VIII edición

[x] Politzer, Georges; "Psicología Concreta", Ed. Jorge Alvarez, Bs. As. 1965

[xi] Freud, Sigmund; "La Interpretación de los Sueños", Obras Completas, tomo VI, Ed. Rueda Bs. As. 1953

[xii] ídem

[xiii] Pichon Rivière, Enrique; "Del Psicoanálisis a la Psicología Social", Ed. Galerna, Bs. As. 1970

BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL

"Luis Althusser, Freud y Lacan"; Ed. Papiro, Bs. As. 1969

Bachelard, Gaston; "La Formación del Espíritu Científico", Ed. Siglo XXI, Bs. As. 1972

Lefèbvre, Henri; « Lógica Formal, Lógica Dialéctica », Ed. Siglo XXI, España, 1970

Saidon, Dora, "Límites y Libertad y otros temas de Didáctica y Psicología Social", Ed. Cinco, Bs. As. 2001

* Este trabajo forma parte de la producción del proyecto de investigación Hacia una Didáctica Crítica (aportaciones desde la Psicología social y teoría de los grupos)

IMAGINARIOS SOCIALES Y DISCURSO CIENTÍFICO

Simonetti, Graciela; Ponce, María Flaviana; Lerma, Silvana; Turco, Domingo Luis; Quiroga, Víctor Fabián; Rinaldi, Mónica
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

La presente ponencia se inscribe en una investigación que venimos realizando en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario a través de la cual intentamos abordar los imaginarios sociales con respecto a la ciencia o como cada investigador del Consejo de Investigaciones, a través de sus prácticas y discursos, concibe el conocimiento, la ciencia, el saber, la verdad, el poder. Nuestro trabajo de campo se encuentra en una fase incipiente por lo que solamente pretendemos ofrecer algunas conceptualizaciones que permitan discutir los asuntos de interés para el análisis de las formaciones discursivas de los investigadores, con el propósito de generar el debate consiguiente.

Palabras clave

Imaginarios Ciencia Investigación Discursos

ABSTRACT

SOCIAL IMAGINARIES AND SCIENTIFIC SPEECH

The present report comes from an investigation that we are making at the Psychology Faculty of the National University of Rosario through which we tried to approach the social imaginaries regarding science or like some research workers from Investigations Council, through his practices and speeches, conceives the knowledge, science, the truth, the power. Our fieldwork it's an incipient phase because of that we only try to offer some concepts that allow to discuss some subjects of interest for the analysis of the discursive training of the investigators, in order to generate the consequent debate.

Key words

Imaginaries Science Investigation Speeches

INTRODUCCIÓN

Esta presentación se asienta en un Proyecto de investigación que tiene como objetivo general analizar cuáles son los imaginarios sociales que subyacen a la praxis científica de los investigadores del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario (CIUNR), organización que coordina, promueve y asesora en los aspectos referidos a la investigación científica en la citada Universidad.

El abordaje metodológico que utilizamos se inscribe en una perspectiva interpretativa que opera con distintas fuentes de datos: análisis documental, historias de vida y entrevistas en profundidad.

La investigación forma parte de un Programa, en donde los datos, análisis y discusiones metodológicas y teóricas, se realizan en forma colaborativa con otros investigadores que desarrollan sus propios procesos investigativos al interior del Programa.

En el camino recorrido hasta el momento nos encontramos en el procesamiento de las formaciones discursivas de los investigadores a partir del corpus construido por periódicos, documentos oficiales y actos, que dieron origen al Consejo de Investigaciones de la UNR en el año 1971.

Sociedad y significaciones sociales imaginarias.

Para Castoriadis (1989) la sociedad se instituye a sí misma a partir de las significaciones sociales imaginarias. Así unidad e identidad de una sociedad están dadas a partir de la particularidad o la especificidad de dichas significaciones en determinado momento social e histórico.

Para este sociólogo, tanto la dimensión imaginaria como la simbólica, son dimensiones institucionales, constitutivas de lo social y están articuladas, en la misma realidad institucional. Esto debe ser entendido como una red simbólica socialmente sancionada que transmite significaciones imaginarias sociales, produciendo sentido para el sujeto.

Castoriadis afirma que *"la sociedad es magma, y magma de magmas"*. La sociedad y sus instituciones materializarían un magma de *significaciones imaginarias sociales*, es decir, múltiples instituciones a través de las cuales los sujetos encuentran sentido. Ese tejido de instituciones tendría existencia social por encarnar ese magma de significaciones imaginarias sociales, creadoras de un mundo que el sujeto significa y le atribuye sentido, que a su vez lo orientan en su propio devenir social.

Se podría decir que no queda nada por fuera de esas significaciones imaginarias sociales: hasta los individuos resultan "creados" y existen en correlación con ese mundo de significaciones instituidas. Por ejemplo, el capitalismo contiene significaciones, a partir de las cuales se originan representaciones ligadas al comercio, a la economía, a lo financiero, con afectos y actos que le son propios, como lo son el consumo, la avaricia por la ganancia, etc.

Entendemos una significación como un haz indefinido de remisiones interminables por lo cual nada más alejado entonces de pensar en las significaciones como cosas cerradas "en sí".

Según Claudia Laudano (1997), *"son significaciones imaginarias en tanto producciones, creaciones incesantes que, más que ser reales construyen "lo real" y sociales ya que corresponden a un colectivo anónimo y no meramente a todas las significaciones que sobre algo pueda hacer o asociar un individuo en particular"*.

Cabe aclarar entonces que las significaciones no son evidentemente lo que los seres humanos se representan, consciente o inconscientemente, ni lo que piensan. Es aquello por medio y a partir de lo cual mujeres y hombres son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar/decir sociales: es decir, las significaciones sociales como condición de lo representable y de lo factible para cada momento en determinada sociedad.

Los espacios institucionales están así significados, y a la vez se significan. El nivel de la *significación* remite a la expresión. Lo imaginario social existe como un hacer/representar lo histórico social: expresa y representa a las instituciones.

Para comprender los vaivenes de la sociedad - ese poder autoinstituyente - Castoriadis distingue dos aspectos de lo imaginario social: la imaginación radical o capacidad de la psique de reproducir representaciones y el imaginario social instituyente en el dominio histórico-social, ambas instancias - lo instituido y lo instituyente - coexisten.

Esta construcción histórico-social es hecha por y en las formaciones discursivas, a partir de dos aspectos de la significación que se implican de modo circular: por un lado, la *definidad - determinidad - distinción - limitación* y por otro, la *idefinidad - indeterminidad - indistinción - ilimitación*. Es decir, las formaciones discursivas otorgan siempre la posibilidad de tratar las significaciones de las que es portador como un conjunto formado por términos rigurosamente determinados y distintos, a la vez que suministra la posibilidad de que emerjan nuevos términos y se redefinan inagotablemente las relaciones entre ellos.

Formaciones discursivas y relaciones de poder.

Entonces las formaciones discursivas no son "imagen de" o

"reflejan a" las cosas sino, más bien, en y por ellas investimos de sentido al mundo.

Los planteamientos de Foucault nos permiten dar una vuelta más a la producción teórica de Castoriadis vinculándola a nuestro objeto de investigación, cuando recurrimos al material documental producido en el campo de la investigación científica de la UNR (informes, discursos, artículos periodísticos, documentos oficiales), como forma de establecer un nexo entre los conceptos de imaginario social, relaciones de poder, prácticas discursivas de los investigadores y condiciones sociales de existencia de los mismos.

Consideramos importante a Foucault (1990) porque produce un cambio de perspectiva sobre los documentos, a los que deja de entender como materia inerte a través de la cual la historia trata de reconstruir lo que los seres humanos han hecho o dicho, lo que ha pasado y de lo cual solo queda el surco y en cambio, trata de definir en el propio tejido documental unidades, series, relaciones. Se plantea de ese modo transformar los documentos en "monumentos" y a partir de la masa de elementos disponibles, aislar, agrupar, hacer pertinentes, disponer en relaciones, constituir en conjuntos, sin dejar de observar las lagunas y los intersticios producidos. Toma, de esta manera, cada momento del discurso en su irrupción de acontecimiento, tratando de captar su existencia singular.

En éste sentido, entonces, es que los discursos son entendidos por Foucault como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que se habla. Para Foucault tanto en los enunciados, sus tipos, los conceptos, las elecciones temáticas, puede encontrarse una regularidad, un orden, que en conjunto nos permite acercarnos a una formación discursiva.

Magariños de Morentín (1993), postula la existencia de un conjunto de variaciones contextuales de sentido -si bien históricamente acumulado y diversamente actualizado- que producen la ilusión de una realidad sustancial significativa. A partir de dicho núcleo se mueven las restantes variaciones en una pugna por constituirse en superación de las preexistentes y/o coexistentes. Desde ésta propuesta la significación es tanto un producto contextual como diferencial, diferencia que se obtiene a partir de la contrastación de los distintos discursos sociales.

Imaginario y discurso científico

Lo planteado hasta el momento interpela el particular recorte del objeto de nuestro estudio. Si hablamos de los **imaginarios sociales acerca de lo que se considera ciencia/científico** se hace necesario, entonces, tener en cuenta las condiciones históricas, políticas, sociales que posibilitan su construcción, circulación, consenso y posición posible en la discursividad hegemónica de una época dada.

Los trabajos foucaultianos (1926-1984) se preguntan por la *episteme*, es decir, por los diferentes modos de mirar, pensar, saber, conocer y objetivar el mundo y las cosas, en una cultura y tiempo histórico determinado.

El análisis de la episteme no consistiría en una lectura epistemológica interpeladora de la validez de los conocimientos, sino que interroga por lo que hace que se justifique o adjetive un saber como científico, o no, en determinado momento histórico. Se interesa por el análisis de una complejidad de condiciones que en determinada época y cultura legitiman un conocimiento como científico.

Teniendo en consideración todo esto, estamos en condiciones de afirmar que la ciencia se construye en el curso de una historia que implica marcos de referencia, supuestos, prejuicios, diferentes visiones ideológicas, etc., sobre el mundo. De este modo, el hombre y la sociedad, estructuran un verdadero sistema configurador de lo que se considera ciencia/científico, cargado socialmente de significación y de sentido que nos preexisten en el tiempo.

En definitiva, y teniendo en cuenta todo lo considerado anteriormente, podemos concluir que las modalidades de enunciación emergen dentro de una compleja trama y como efecto de la praxis humana, de ciertas condiciones de producción y de

vicisitudes históricas que, más allá de la individualidad de los hablantes, explican, sostienen y reconocen lo que se considera ciencia/científico.

Las preguntas que ameritan en este instante son: ¿cuál es el límite entre un conocimiento científico y un conocimiento cotidiano?; ¿será que la delimitación entre ciencia y no ciencia es una diferenciación de poder, una territorialización de poder? Podemos decir que la ciencia no es lo que se descubre y llega a la sociedad, sino que, en muchos casos, cuando la ciencia formaliza un concepto, éste ya está en la sociedad mucho antes y a la vez la sociedad se apropia del conocimiento que los científicos producen. El tema es que en realidad, el conocimiento como tal, en su estado natural, aparece como conocimiento: "ni científico, ni cotidiano o vulgar".

La construcción del conocimiento es un hecho eminentemente social; sin embargo, es la institución de la Ciencia la que ha promovido de una manera sistemática la producción del conocimiento legitimado.

El conocimiento científico ha devenido, además, en teorías que no son otra cosa que discursos estructurados sobre lo real, organizados y presentados a través de una gramática y sintáctica peculiares. Sin embargo, estos logros de las ciencias están pautados por un modelo racional de corte positivista que privilegia sobre todo la explicación de la realidad, a través de la búsqueda de regularidades que puedan ser observadas de manera recurrente y en donde el efecto o la conducta de un objeto está en relación de dependencia a otro antecedente, o a causa de la misma. Este sistema genera principios o leyes de carácter nomotético y ha propiciado también la división de la Ciencia en "disciplinas científicas".

Bonantini, Simonetti y Michelín (2000) sostienen que cada disciplina desarrolla diferentes paradigmas que portan formulaciones conceptuales a las que deben atenerse quienes se desempeñan al interior de ellas, lo que supone el desarrollo de una formación discursiva específica a la que sólo es posible acceder a través de lecturas especializadas.

Cada nueva territorialización establece demarcaciones específicas que nos hablan de quienes pueden y quienes no pueden acceder al campo específico. Ello supone el desarrollo de jerarquizaciones que implican depositarios del saber e interpretadores oficiales que instituyen lo que al interior de un determinado territorio es o no es científico, los criterios de "medición" de la científicidad, la ciudadanía científica del investigador en un campo determinado, la adjudicación de roles y otras cuestiones, que nos remiten a una cierta circulación de poder. Es que la llamada comunidad científica no está al margen de la sociedad y es atravesada por los intereses que circulan a la misma. El investigador es un miembro más de la sociedad y como trabajador está permanentemente sometido a las tensiones y exigencias de los grupos sociales que se desenvuelven en un determinado momento histórico.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonantini, C; Simonetti, G y Michelín, M. (2000). "Ciencia y Poder". *Cuadernos Sociales* 2. U.N.R. Editora, agosto, pp. 9-24.
- Castoriadis, C (1989) *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol 2., Barcelona, Ed. Tusquets, pp 34.
- Castoriadis; C. (1992) "La dimensión instituyente". *Zona Erógena*. N° 12. Buenos Aires.
- Castoriadis; C. (1997). "El Imaginario Social Instituyente". *Zona Erógena* N° 35, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1980) *La microfísica del poder*. Madrid, Editorial La Piqueta
- Foucault, M (1990) *La Arqueología del Saber*. México, Ed. Siglo XXI, pp. 62.
- Foucault, M (1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires, Ed. Tusquets.
- Foucault, M. (1998) *Las palabras y las cosas*. México, Ed. Siglo XXI.
- Laudano, CN (1997) "Las mujeres en los discursos militares", *Red de Editoriales de Univ. Nacionales. Papeles de investigación*. Argentina, Ed. Página 12, pp.15.
- Magariños de Morentín, JA; Fernández, N; Monteiro, A y Sosa, R (1993) *Introducción a Semiótica de Enunciados*, La Plata, UNLP. IICS.

PSICOLOGÍA EVOLUCIONISTA, EL CASO DE LAS FOBIAS

Trogia, Marisa; Gillet, Silvana Ruth; Fasciglione, María Paola
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

La perspectiva de la evolución como explicación válida acerca de las características y comportamientos de las diferentes especies en su lucha por la supervivencia se ha extendido rápidamente. La psicología evolucionista intenta convertirse en un paradigma unificador para la psicología. Ésta abarcaría a la teoría evolucionista, la psicología general y la psicología aplicada al estudio de la normalidad y la patología. Muchos desórdenes psicopatológicos podrían comprenderse como mecanismos adaptativos que representan una disfunción en su medio ambiente habitual. Este es el caso de las fobias, que pueden haber jugado un papel adaptativo en otro contexto, pero que habitualmente están asociadas con objetos y situaciones de bajo potencial ofensivo para la especie humana. Desde esta perspectiva, se analiza la teoría de Martin Seligman (1971) sobre la preparación de las fobias, abriendo el debate epistemológico sobre la explicación evolucionista de los desórdenes psicopatológicos

Palabras clave

Psicología Evolucionista Fobias

ABSTRACT

EVOLUTIONARY PSYCHOLOGY, THE CASE OF PHOBIAS

The perspective of evolution as a valid explanation for the characteristics and behavior of the different species in their fight for survival has quickly extended. Evolutionary psychology is trying to become a unifying paradigm for psychology. It would encompass the evolutionary theory, Psychology and psychology applied to the study of normality and pathology. Many psycho pathological disorders could be understood as adaptive mechanisms representing a dysfunction in the current environment. This is the case of phobias, which may have performed an adaptive role in a another context, but which are currently associated with objects and situations with low offensive potential for the human species. From this premise Martin Seligman's theory (1971) about phobic preparation is analyzed, opening the epistemological debate about the evolutionary explanation for psychopathologic disorders

Key words

Evolutionary Psychology Phobias

INTRODUCCIÓN

La perspectiva de la evolución como explicación válida acerca de las características y comportamientos de las diferentes especies en su lucha por la supervivencia se ha extendido rápidamente y ha penetrado disciplinas tan diversas como la antropología, la sociología y la psicología.

La psicología evolucionista intenta convertirse en un paradigma unificador para la psicología, ya que propone una perspectiva integradora para esta disciplina. Esta abarcaría a la teoría evolucionista, a la psicología cognitiva y, desde allí, a la psicología aplicada al estudio de la normalidad y la patología. Nuestro intento en el trabajo que presentamos es el de revisar el caso de la teoría desarrollada por Seligman en 1971 sobre la preparación de las fobias.

En este marco, deberíamos poder comprender más adecuadamente las propuestas de abordaje de los trastornos psicopatológicos que plantea la psicología cognitiva, al enlazarlas con su posible origen en la selección natural. Lo que sigue, refleja nuestro intento de pensar a la teoría de Seligman desde la psicología evolucionista, haciendo hincapié en sus posibilidades y puntos flojos a la hora de la mentada integración epistemológica.

EVOLUCIONISMO Y ANSIEDAD

La perspectiva evolucionista señala que las emociones tienen un valor adaptativo para el individuo y, por lo tanto, forman parte del ser humano porque son útiles y facilitan la supervivencia. Tomando el caso de la ansiedad, puede considerársela como una defensa adaptativa que gobierna la respuesta del organismo ante las señales peligrosas del ambiente, no constituyendo en sí misma una enfermedad. Estas señales corresponden a nuestro pasado filogenético y son raramente una amenaza en la actualidad Nesse (1987) presenta una perspectiva evolucionista del trastorno de pánico y la agorafobia, presentándolos como una respuesta normal de defensa que realiza el organismo para escapar de reacciones amenazantes, Identificar esas situaciones y escapar de ellas proveyó una ventaja para la supervivencia. El trastorno de pánico es por lo tanto, la ocurrencia de una reacción normal de defensa en la ausencia de una amenaza real. La ansiedad es considerada una respuesta de defensa con una base genética cuya variación puede deberse a defectos genéticos o a una variación normal y posee una función adaptativa como un fenómeno evolucionista

Darwin (1872) planteó una explicación de la presencia del miedo; supuso que esta emoción era consecuencia de la evolución y selección natural. La función adaptativa del miedo consistiría en activar y movilizar al organismo para enfrentarse al peligro. Los cambios que se producen en el mismo son instintivos y pueden haber servido para indicar el peligro a otros animales de la manada. Cannon (1929) sugirió que durante la amenaza, el sistema nervioso simpático tomaba el control como medio de movilizarse ante emergencias y la posible necesidad de actividad muscular intensa. Estos cambios simpáticos se interpretaron como "respuesta de lucha o huida".

PREPARACIÓN Y FOBIAS

Tomando el caso de la ansiedad, puede considerársela como una defensa adaptativa que gobierna la respuesta del organismo ante las señales peligrosas del ambiente, no constituyendo

en sí misma una enfermedad. Estas señales corresponden a nuestro pasado filogenético y son raramente una amenaza en la actualidad. Nesse (1987) presenta una perspectiva evolucionista del trastorno de pánico y la agorafobia, describiéndolos como una respuesta normal de defensa que realiza el organismo para escapar de reacciones amenazantes. Identificar esas situaciones y escapar de ellas proveyó una ventaja para la supervivencia. El trastorno de pánico es por lo tanto, la ocurrencia de una reacción normal de defensa en la ausencia de una amenaza real. La ansiedad es considerada una respuesta de defensa con una base genética cuya variación puede deberse a defectos genéticos o a una variación normal y posee una función adaptativa como un fenómeno de la evolución. Seligman (1971) desarrolló la teoría de la preparación de las fobias que consiste en una revisión del modelo del condicionamiento de la ansiedad orientada biológicamente como alternativa a la premisa de equipotencialidad vigente en la psicología del aprendizaje. El significado que posee la preparación es biológico-evolutivo. Los animales están "preparados" por su historia evolutiva (filogenética) para asociar ciertos estímulos a ciertas respuestas. La fuerza asociativa diferencial entre ciertos estímulos, determinada por la historia evolutiva de la especie (selección natural) debe poseer indudable ventajas adaptativas. El concepto de preparación (preparedness) parte de que el organismo está preparado filogenéticamente a través del proceso evolutivo de la especie, para asociar ciertos estímulos con relativa facilidad y otros con relativa dificultad. Seligman propone en su teoría que las fobias poseen las siguientes propiedades:

- **Selectividad.** Las fobias no son arbitrarias, sino que están limitadas a un determinado rango de estímulos. Los objetos o situaciones que producen miedos o fobias, generalmente parecen relacionarse con peligros especiales que fueron importantes durante la evolución de la especie humana.
- **Fácil adquisición.** Las fobias pueden adquirirse en un sólo ensayo y sin necesidad de un estímulo traumático.
- **Resistencia a la extinción.** Esta es una de las características del aprendizaje preparado. Es uno de los aspectos más característicos de las fobias y de otros trastornos de ansiedad.
- **Irracionalidad.** Desproporción entre el peligro real del estímulo y sus respuestas de ansiedad.

Seligman concluye que las fobias son instancias de aprendizaje preparado. De esta forma, estímulos como arañas, serpientes, ratas, espacios abiertos o cerrados, etc., se han convertido en objetos potencialmente fóbicos porque en el curso de la evolución (época pretecnológica), los individuos que por su constitución genética se condicionaban o sentían miedo más fácilmente ante esos estímulos, sobrevivieron y se adaptaron más fácilmente transmitiendo a sus descendientes esta tendencia. No se supone que las fobias sean innatas, sino que el individuo posee una capacidad innata para aprender reacciones fóbicas.

Ohman (1992) sostiene que la evolución ha equipado al hombre moderno con una propensión a asociar al miedo con situaciones que amenazaron la supervivencia de nuestros antepasados. Teniendo en cuenta que esta propensión se desarrolló debe encontrarse en nuestros genes y, por tanto, deben existir variaciones genéticas. Como consecuencia, aunque en general el hombre moderno está preparado para adquirir fácilmente el miedo hacia los peligros primitivos, algunos individuos deben estar más preparados que otros para adquirir temores específicos: estas personas extremadamente preparadas, son vulnerables a las fobias.

CONCLUSIONES

La psicología evolucionista permite una nueva comprensión de los fenómenos psicopatológicos que permitiría enfocarlos desde una nueva óptica. Se trataría de mecanismos adaptativos que sólo actualmente representan una disfunción ya que cumplieron un papel importante en el contexto de nuestros an-

tepasados. Emociones como la ansiedad y, más específicamente, las fobias, serían ejemplo de esta concepción.

Según Beck (1985), una posible explicación para los trastornos de ansiedad consistiría en que los mecanismos que pueden haber sido adaptativos en la prehistoria, ya no lo sean. El costo de la supervivencia de la especie podría ser una vida con cierto grado de discomfort.

Consideramos que estas ideas requieren aún mayor investigación y desarrollo. De no ser así, se corre el riesgo de utilizar a la psicología evolucionista como el espacio que permite salvaguardar lo que no puede explicarse.

Creemos que la teoría evolucionista puede ser útil en las explicaciones que brinda y en su potencial para la explicación científica. No obstante, se requiere mayor ajuste en algunos de sus postulados así como en su relación con la psicología cognitiva. Esperamos que este trabajo se transforme en un insumo en tal sentido.

BIBLIOGRAFÍA

- Beck, A. y Emery, G. (1985) *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York, Basic Books.
- Cosmides, L., Tooby, J., Barkow, J. (1992), 'Introduction: Evolutionary Psychology and Conceptual Integration', en Cosmides, L., Tooby, J., Barkow, J. (eds.), *The Adapted Mind. Evolutionary Psychology and the generation of Culture*, New York, Oxford University Press.
- Daly, M. y M. Wilson (1988), *Homicidio*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Darwin, C. (1872) *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago, University of Chicago Press, 1965.
- LeDoux, J. (1999) *El cerebro emocional*. Buenos Aires, Ed. Planeta Argentina.
- Öhman, A. (1992) "Fear and anxiety as emotional phenomena: Clinical, phenomenological, evolutionary perspectives, and information: processing mechanisms", en *Handbook of the emotions*. New York, Guilford, pp 511-536.
- Pinker, Stephen (1997), *Cómo funciona la mente*, Barcelona, Destino, 2000.
- Seligman, M. (1971), "Phobias and preparedness" *Behavior Therapy*, 2, pp 307-320.

SENTIDO, MUNDO Y DELIRIO

Vino, Noemí Amelia
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En este artículo se analizan las relaciones entre sentido, mundo y delirio desde la filosofía fenomenológica y la hermeneútica. Si consideramos al mundo como una formación de sentido, podemos definir al delirio como una manera peculiar de construir el mundo. Las categorías fenomenológicas de intencionalidad, temporalidad, *dasein*, sentido, narratividad, etc. resultan útiles para entender cómo el delirante da sentido al mundo y lo produce.

Palabras clave

Intencionalidad Sentido Mundo Delirio

ABSTRACT

MEANING, WORLD AND DELUSION

This paper talks about the relationship among world, sense and delusion. If world is regarded as a sense formation, delusion can be defined as a particular way of building world. Phenomenological categories (like intentionality, temporality, *Dasein*, sense, narrativity, etc.) are useful to understand how delusive person gives sense to and makes his world.

Key words

Intentionality Meaning World Delusion

INTRODUCCIÓN

«*Ego cogito cogitatum*»

El concepto de *intencionalidad*, central en la fenomenología husserliana, proviene en parte de la psicología de Brentano quien lo utilizaba para mentar la relación que existe entre el yo y los objetos de su pensar. Según este autor, cuando pensamos se establece una relación con un objeto que es *inmanente* en cuanto no excede la realidad puramente mental. Dicho en otras palabras, el objeto es una *representación* en la mente. De ahí su inmanencia. Dice Brentano: "...podemos definir los fenómenos psíquicos diciendo que son aquellos fenómenos que contienen en sí, intencionalmente, un objeto" (Brentano, 27). Pero Husserl no se resigna a la inexistencia o irrealidad de lo pensado. Reformula entonces el concepto brentaniano e incluye en la intencionalidad el concepto de *trascendencia*.

Ahora bien, la intencionalidad, tal como Husserl la plantea, pone en correlación dos polos recíprocamente trascendentes: el yo y el objeto *en carne y hueso*. O al menos un aspecto de ese objeto. A diferencia del modelo de Brentano, el modelo husserliano distingue modos de aproximación a la realidad y al menos uno de esos modos -la percepción sensible- nos pone en contacto con la cosa misma. Husserl da cuenta así de la trascendencia de lo percibido.

Lo percibido implica a lo no percibido y permite construir al objeto como un todo. Esta operación otorga sentido al mundo que nos rodea. Si no hubiera un sistema tal, las percepciones se perderían en el fluir de nuestra experiencia. La fenomenología investiga los hilos (intencionales) que conectan al hombre con el mundo. Las formas en que da sentido al mundo. Es por eso que la aproximación fenomenológica puede echar luz sobre la compleja experiencia de la enfermedad mental[i].

MERLEAU PONTY: EL SENTIDO COMO CONDENA

«La palabra es un gesto y su significación un mundo» (*Merleau-Ponty*)

¿Qué expresa el lenguaje? se pregunta Merleau-Ponty en la *Fenomenología de la Percepción*. Aquí intenta superar el objetivismo propio de las concepciones científicas del hombre, para comprenderlo en su entrelazamiento con el mundo, sin escisiones. Para el dualismo que opone la materia a la forma, ya sea en el hombre (cuerpo-alma) ya sea en la palabra (signo material- sentido), ambas instancias se pueden abordar separadamente. Merleau-Ponty busca superarlo, planteando al cuerpo como cuerpo animado, cuerpo viviente y sintiente y al *sentido* como inseparable de este vivir.

Merleau-Ponty llama la atención sobre la excedencia del *sentido* respecto de las cosas. "La palabra tiene sentido (...) y lo impone al objeto cuando es nombrado" (Merleau-Ponty, 194). Entre pensar y hablar no media una representación como supone el intelectualista. No hay necesidad de buscar una categoría lingüística (la palabra) para subsumir una idea. Tampoco se trata de dar un nombre para un estímulo, como creen los causalistas. "Cuando el orador habla su palabra es su pensamiento" (Merleau-Ponty, 196). Su estilo y su mundo están presentes en su discurso. Así como estamos *ya siempre* en una determinada situación, estamos *ya siempre* en un lenguaje. Nuestro mundo es discursivo.

Sin embargo esta inmediatez es la que impidió muchas veces tomar nota de este fenómeno. Vivimos en un mundo en que la palabra está *ya instituida*, un mundo lingüístico que nos hace perder conciencia de la contingencia de este hecho. La palabra usada y sedimentada nos produce la ilusión de un pensa-

miento sin habla, pero es solo una ilusión. Toda significación nueva se expresa a través de significados ya disponibles combinados de modo distinto. Cada reactivación del sentido[iii] es un acontecimiento nuevo. El significado sedimentado en la palabra, el significado usual posibilita la comprensión pero es a su vez modificado por esta nueva versión, por la incorporación de este nuevo sentido. Por eso, dirá Ricoeur, la palabra es una estructura abierta: abierta a nuevas instituciones y sedimentaciones de sentido. La capacidad expresiva de nuestro lenguaje depende de esa dialéctica entre el uso actual y el uso sedimentado a través del tiempo. La dimensión intersubjetiva es esencial para la comprensión.

También el conocimiento del *otro* está mediado por la expresión. Buscamos en los gestos y en las emociones del otro una señal de reciprocidad. En *Alicia en el país de las maravillas* dice el gato de Cheshire: "...los perros gruñen cuando algo no les gusta y mueven la cola cuando están contentos. En cambio yo gruño cuando estoy contento y muevo la cola cuando me enojo; luego estoy loco" (Carroll, 110). Cuando no encontramos indicios de esa reciprocidad, el sentido se desmorona. No podemos comprender y aparece la amenaza de la locura. Alguien está "loco", ¿yo o los otros?

Según parece, sólo comprendemos lo que podemos reconocer como propio. Sin embargo, "no es más natural o menos convencional gritar en la cólera o besar en el amor que llamar a una mesa 'mesa'. Los sentimientos y las conductas pasionales se inventan como las palabras" (Merleau-Ponty, 213) La expresión humana no es algo natural. Su contingencia hace que no comprenda los gestos y las emociones de quienes no comparten mi mundo. La acción es también un texto." Por eso, la expresión anormal requiere una investigación del sentido. La investigación analítico-existencial del delirio tendría que mostrar primero *que* y *en qué medida* el enfermo delirante también vive en un mundo", ésta es la única manera de diferenciar el mundo normal del delirante (Blankenburg, 11). El análisis tenderá entonces a mostrar cuáles son las características del mundo del delirante y sus límites en función de cómo es el mundo del sentido común. Y hará de estas limitaciones el criterio fundamental de distinción entre salud y enfermedad.

EL SER EN EL MUNDO DELIRANTE

«Para el esquizofrénico no se trata ... de recuperar el sentido como de destruir la palabra». (Gilles Deleuze)

Para Blankenburg, en el delirio está afectada la capacidad de juzgar, de elaborar apreciaciones acerca del mundo. Visto desde la relación objeto-mundo, el delirio constituiría un error o una apreciación equivocada, pero si el juzgar es un modo de intencionalidad, de trascender al mundo, entonces en el delirio se trata de un *situarse* de una determinada manera. El delirio es un discurso, es decir, no se puede comprender fuera de la práctica social en la que acontece. Es expresión verbal inseparable de una situación comunicativa.

Pero ¿qué diferencia al fenómeno normal del delirio? Un abordaje antropológico de esta patología deberá sustentarse en un terreno común con el discurso normal. Blankenburg intenta develar las *condiciones de posibilidad* del delirio, mostrando que estas condiciones son las mismas que las del sujeto 'normal'. Su diferencia radicaría en la exacerbación e independización de algunos de sus elementos:

a. Capacidad de generalizar: todo ser humano tiene la capacidad de pasar de lo particular a lo general. Pero "particular" y "general" son categorías relativas. Toda generalización se compensa con una relativización y diferenciación, de manera que la totalidad a la que se llega siempre resulta abolidada al presentarse como parcial frente a otras. Así opera el individuo sano. En el enfermo delirante en cambio, esta capacidad está obturada: permanece fijado en lo absoluto, incapaz de pasar al momento siguiente.

b. Capacidad de aprehender posibilidades más allá de lo

real: Esta capacidad se encuentra en el delirante, emancipada. De manera que se instala en una posibilidad, haciendo de ella *SU* realidad.

c. Carácter de la experiencia de evidencia: La percepción de la verdad tiene también en el sano cierto carácter autista. La convicción acerca de una verdad que los demás ocultan o ignoran puede delatar al loco o al genio. Ambas experiencias son solitarias, no compartidas con el común de la gente. Pero en el delirio, el mundo común (*koinos*) se transforma en mundo propio (*idion*). Esta experiencia solitaria se constante y recurrente. El "mundo" en que se proyecta el enfermo se virtualiza y se pierde la relación con los otros seres: vive sólo en un mundo privado.

La diferencia entre mundo común- mundo propio es el nudo de la enfermedad: la hipóstasis de una posibilidad que se "extraña" del mundo común. En tanto *un* modo se fija, sale del fluir de la experiencia; queda por encima de ella (*hipo-stasis*). Se desconecta así de la vida circundante y de los otros. Binswanger al indagar la proyección de mundo del enfermo delirante, caracterizó las distintas modalidades, según la posibilidad que en ellas se libera: lo sagrado, el temor, la seducción.

La patología residiría en la persistencia de una potencialidad, que anula las otras. La libertad está subvertida. Toda otra posibilidad del ser en el mundo está bloqueada. Hay una limitación en el vivir, un estancamiento del proyecto existencial.

CONCLUSIÓN

Como vimos, de acuerdo con la posición de Binswanger, la aproximación biográfica permite indagar la naturaleza de la enfermedad mental. Puesto que la "historia vital" es el texto en el que se plasma el mundo experiencial del delirante, su objetivación en el relato nos da la herramienta para esa investigación. Una teoría del relato nos brinda el marco de referencia para la interpretación o exégesis de esta patología. La indagación en los componentes y las funciones del relato podrán acercarnos un poco más a la comprensión del sentido en el delirio y de la dimensión intersubjetiva que se juega en la enfermedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Blankenburg, W.; "Perspectiva antropológica y analítico-existencial del delirio", *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, vol. XXIII, 1985, N° 23, pp 165-178..
- Brentano *Psicología* Bs.As., Schapira, 1946.
- Bruner, J. *Actos de significado* Madrid, Alianza, 1982.
- Carroll, L.: *Alicia en el país de las maravillas* Bs. As., Alianza, 1982.
- Heidegger, M: *El ser y el tiempo*, México, FCE, 1980.
- Landgrebe, L. *El camino de la fenomenología* Bs.As. Sudamericana, 1963.
- Maceiras, M.: "Hermeneútica y reflexión", *Aporía* N° 15-16 (1982) vol. IV, pp. 35-52.
- Merleau Ponty, M. *Fenomenología de la percepción* México, FCE, 1957.
- Ricoeur, P. : "La tache de l'hermeneutique: en venant de Schleiermacher et de Dilthey", en *Du texte a l'action* Paris, Du Seuil, 1986 ; *Historia y verdad*, Madrid, Encuentro, 1990.

NOTAS

[i] Para ampliar los conceptos centrales de la fenomenología ver Landgrebe, p. 27 y ss.

[ii] Husserl pensaba en la transmisión del sentido (todas las formaciones culturales del hombre) según el esquema *institución, sedimentación, reactivación*. Según este esquema toda formación cultural, y el lenguaje lo es, se inicia con una *institución* originaria de sentido, la vez primera y original en que esa formación de sentido aparece. Luego de esa génesis, el tiempo y el uso lo transforman en algo habitual. Se ha *sedimentado*. Finalmente, ese sentido sedimentado está disponible siempre para su uso, para su puesta en juego, para su *reactivación*.

APORTES DE LA SEMIÓTICA DE PEIRCE PARA LA TEORIZACIÓN DE LA CLÍNICA PSICOANALÍTICA

Zelis, Oscar

Investigación<>Psicoanálisis (www.psicomundo.com/investigacio); GEPA (Grupo de Estudios Peircianos de Argentina)

RESUMEN

La semiótica peirciana puede ser un marco teórico propicio para poder fundamentar algunas intervenciones de la clínica psicoanalítica. En particular, se conceptualizarán las operaciones de interpretación y de construcción psicoanalíticas a partir de la estructura del signo y del acto de semiosis elaborados por C. S. Peirce. El cruce interdisciplinario arroja luz en la comprensión de las concepciones de sujeto en juego, y colabora para aportar una respuesta a la problemática de la "semiosis infinita" y del "análisis interminable".

Palabras clave

Semiótica Psicoanálisis Signo Interpretación

ABSTRACT

CONTRIBUTION OF PEIRCE'S SEMIOTIC INVESTIGATION TO THE THEORYZATION OF THE PSYCHOANALITIC CLINIC

Peirce's semiotic studies can be conveniently used as a theoretical frame to give base to some tasks of the psychoanalytic clinic. Among these tasks will be particularly conceptualized the psychoanalytic Interpretation and the psychoanalytic Construction, using Peirce's Sign structure and Semiosis act. The intercourse between these two disciplines favours the comprehension of the different conceptions of the subject in question, and helps to give an answer to the problem of the "infinite semiosis" and the "endless analysis".

Key words

Semiotic Psychoanalysis Sign Interpretation

Presentación: objetivos y relevancia.

El objetivo de este trabajo es aportar un marco teórico - la semiótica establecida por C. S. Peirce - que posibilite una lectura novedosa y enriquecedora de los procesos que se ponen en juego en la clínica psicoanalítica (en especial, la emparentada con los desarrollos de S. Freud y J. Lacan). Más en particular, nos detendremos en el concepto de semiosis de Peirce, para aplicarlo a la interpretación psicoanalítica y a su concepción de cadena significante. El interés de esta investigación se divide en al menos dos aspectos: avanzar en la comprensión y teorización de la subjetividad que implican estas disciplinas; y el aporte de nuevas herramientas conceptuales para formular y fundamentar la práctica psicoanalítica.

Definición de signo y de semiosis en Peirce.

«Defino al **Signo** como algo que es determinado en su calidad de tal por otra cosa, llamada su **Objeto**, de modo tal que determina un efecto sobre una persona, efecto que llamo su **Interpretante**, vale decir que este último es determinado por el Signo en forma mediata. Mi inserción del giro "sobre una persona" es una forma de dádiva para el Cancerbero, porque he perdido las esperanzas de que se entienda mi concepción más amplia de la cuestión.» (Peirce, 1987:139) Comenzaremos tomando especial atención de la última aclaración con que cierra Peirce el párrafo, ya que pone de relieve que para la semiótica estructurada por él, no es necesario suponer un Sujeto de la Psicología, consciente, y que el **interpretante** entonces, puede funcionar por fuera de éste, de modo que el acto de **semiosis** puede conceptualizarse también como factible de realizarse en procesos no conscientes, y de modo general, como una propiedad semiótica y no psicológica; Si podemos entenderla como una **metapsicología**, teniendo en cuenta aquello que Lacan señalara en uno de sus escritos al plantear que los psicólogos deberían tomar muy en cuenta que «... la estructura del pensamiento descansa sobre el lenguaje. Y que (...) dicho lenguaje está dotado de una inercia considerable...» (Lacan, 1981: 134).. Pero entonces, ¿cómo define **semiosis** Peirce? «Por semiosis entiendo una acción, una influencia que sea, o involucre, una operación de tres elementos, como por ejemplo un signo, su objeto y su interpretante, una relación tri-relativa, que en ningún caso se puede resolver en una acción entre dos elementos.» (Peirce, 1998, Vol. II: 411)

«Un signo o representamen es algo que representa algo para alguien en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, es decir, crea en la mente de esa persona un signo equivalente o, quizás, aún más desarrollado. A este signo creado, yo lo llamo el Interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su Objeto. Representa a este Objeto no en todos sus aspectos, pero con referencia a una idea que he llamado a veces del Fundamento del representamen [otras veces llamado «ground»].» (Peirce; 1987:244)(CP; 2.228). De esta manera, ya tenemos escritos los tres elementos componentes del signo para Peirce, estructura básica del acto de semiosis, estructura triádica, relación triádica genuina, no factible de ser tomada de dos en dos.

La semiosis peirciana y la interpretación psicoanalítica.

En las clases 11 y 12 de su seminario N° 19 dictado entre los años 1971-1972, Lacan cita y trabaja explícitamente algunas ideas peircianas, y sobre todo su "triángulo semiótico": «Lo

que el otro día fue puesto en el pizarrón bajo el nombre de triángulo "semiótico", bajo la forma de representamen, de lo interpretante, y aquí del objeto para mostrar que la relación es siempre ternaria, a saber, que es la pareja Representante/Objeto, que es siempre a reinterpretar, es eso de lo que se trata en el análisis.» (Lacan, 1972). Y luego continúa: «¿Qué hace falta sustituir en el esquema de Peirce, para que armonice con mi articulación del discurso analítico? Es simple como los buenos días: a efectos de lo que se trata en la cura analítica, no hay otro representamen que el objeto a, objeto a del cual el analista se hace el representamen, justamente, él mismo, en el lugar del semblante.»

Lacan entonces, utiliza el triángulo semiótico para dar cuenta desde la semiótica de la operación, del acto de *interpretación del psicoanalista* en la sesión. Para ello, las sustituciones a seguir son: el *interpretante* I, es el *analizante*, ayudado por el analista en su operación de hacer surgir un nuevo interpretante del representamen. El *representamen*, es el lugar que ocupa el analista como semblante del objeto a. ¿Y el objeto? Lacan da un rodeo y termina afirmando: «Este es el objeto que constituye la cuestión para cada uno: ¿dónde soy en el decir?» Que quizás puede aclararse un poco con lo que enunciara unos párrafos atrás, y a propósito de lo que Peirce sacaba a la luz en una de sus elucubraciones sobre el origen del universo, citada por Recanati en dicha ocasión: «lo que Peirce se atreve a articular está aquí, en la coyuntura de una antigua cosmología: es la plenitud de lo que se trata en el semblante del cuerpo, es el discurso en su relación, dice, a la nada. Es decir eso alrededor de lo cual gira necesariamente todo discurso.» Recordemos que el "objeto" esencial de la teoría psicoanalítica, el objeto causa del deseo, el objeto inicial, está **perdido**, desde el inicio. Solo queda en su lugar un agujero, una falta, y las cadenas significantes relacionadas con él, solo pueden contornearlo, apuntar al vacío dejado por aquel. Allí entonces, la operación necesaria desde el dispositivo analítico es **la interpretación**. Y - repitiendo la última parte del párrafo de Lacan - : «es la pareja Representante/Objeto, que es siempre a reinterpretar, es eso de lo que se trata en el análisis.» Más adelante agregará: «Para que la interpretación progrese, sea posible según el esquema de Peirce, ...es necesaria la relación interpretación/Objeto - fíjense ¿de qué se trata? ¿Cuál es este objeto en Peirce?; Por esto la nueva interpretación no tiene fin adónde puede llegar salvo que tenga un límite, precisamente, y es a esto a lo que debe advenir el discurso analítico.» (Lacan, 1972)

Para esclarecer un poco más este proceso, recordemos cómo piensa Peirce mismo el proceso y la cadena de interpretantes a partir de un representamen.

«Un **Signo** o **representamen** es un **Primero** que está en una relación triádica genuina tal con un **Segundo**, llamado su **Objeto**, que es capaz de determinar un **Tercero**, llamado su **Interpretante**, para que asuma la misma relación triádica con su Objeto que aquella en la que se encuentra él mismo respecto del mismo Objeto. La relación triádica es **genuina**, es decir, sus tres miembros están ligados por ella de manera tal que no consiste en ningún complejo de relaciones diádicas. (...) El tercero tiene que estar en una relación tal, y consiguientemente tiene que ser capaz de determinar un Tercero propio. Pero además de ello tiene que tener una segunda relación triádica, en la cual el Representamen o mas bien la relación de éste con su Objeto, será su propio (del Tercero) Objeto, y tiene que ser capaz de determinar un Tercero para esa Relación. Todo esto tiene también que ser verdad respecto de los Terceros del Tercero, y así indefinidamente. » (Peirce, 1987: 261) (C.P: 2.274). O sea, la **Relación** signo-objeto, será el propio **objeto** del interpretante (I.1) tomado ahora como representamen, el cual generará otro interpretante (I.2), que a su vez puede funcionar como representamen para un nuevo interpretante (I.3)

en la cadena; cuando I.2 funciona como signo o representamen, su objeto sería **la relación** entre I.1, y la relación R-O; y así sucesivamente.... El filósofo francés Recanati, en su intervención de la clase 11 del seminario recién citado de Lacan, hace notar que : «El triángulo semiótico reproduce la misma relación ternaria que Ud. [Lacan] citó, a propósito de los escudos de los Borromeo es decir (...) los tres polos están ligados por esta relación de tal manera que no admiten relaciones duales múltiples, sólo una triada irreductible.» El nudo borromeo, es utilizado por Lacan para mostrar el modo "triádico" en que se articulan entre sí los tres registros que él nombra como Real, Simbólico e Imaginario en el sujeto, y cuyo efecto es que si se corta uno de los tres redondeles componentes - cualquiera que sea -, los otros dos también se separarán entre sí. Para "graficar" mejor estos últimos aspectos, quizás la presentación anterior de la semiosis por medio de un "triángulo" no sea la más conveniente. Esto ya ha sido advertido por otros autores (Thibaud, 1982; etc.) [i] y el propio Peirce en distintos lugares de su obra, propone otros gráficos para presentar una relación triádica como el "nudo" central, donde se juntan 3 cordones (Peirce, 1998; pag. 364). El diagrama del nudo central entre el representamen, el objeto y el interpretante puede ser de mayor utilidad para representar las cadenas asociativas que se van desplegando con la asociación libre en el transcurso de un análisis. Del mismo modo, nos evocan la forma en que Lacan describe las cadenas significantes: «Con la segunda propiedad del significante de componerse según las leyes de un orden cerrado, se afirma la necesidad del sustrato topológico del que da una aproximación el término de **cadena significativa** que yo utilizo ordinariamente: anillos cuyo collar se sella en el anillo de otro collar hecho de anillos. (...) es en la cadena del significante donde el sentido insiste, pero que ninguno de los elementos de la cadena consiste en la significación de la que es capaz en el momento mismo. La noción de un deslizamiento incesante del significado bajo el significante se impone pues...» (Lacan, 1985:481)

Recanati termina diciendo que «Tal es el modelo del proceso de significación en tanto interminable. De un primer desvío, el dado en el primer trazo en el interior del "ground-representament-objeto", de un primer desvío nace una serie de otros y el elemento puro del primer desvío era ese "ground" análogo al puro cero. Surge aquí nuevamente, la doble función del vacío.» (Lacan, 1972). Vamos a intentar ahora conectar todo esto con los problemas que presenta el campo de *experiencia clínica del psicoanálisis* y el aporte que puede hacer este cruce interdisciplinario, sobre todo para el tema del "objeto", y de la resolución de la *semiosis infinita*, o desde el psicoanálisis, del *análisis interminable*. El problema, común a ambas disciplinas, podría plantearse con la siguiente pregunta: ¿Estamos "condenados" a la *semiosis infinita* y al *análisis interminable*? Es aquí donde la praxis analítica puede brindar su aporte en ambos campos, a partir de sus desarrollos sobre el **objeto a**. ¿cómo pensar a ese en apariencia enigmático objeto a del psicoanálisis? «Podemos pensarlo como una «presencia» que surge en los límites del análisis, allí donde el discurso del sujeto comienza a tener un recorrido circular, en esa conocida sensación de «dar vueltas sobre lo mismo», en donde resulta imposible hallar un punto de capitón por la vía de la serie significativa. El problema con la significación fálica es que siempre llega a su límite, se encuentra con la falta; en este caso, la falta de palabras para nombrar algo que se ubica en otro registro, que no se puede nombrar. En términos de Wittgenstein, «...cuando algo no se puede decir, se muestra (...) ¿Cuál es el operador que permite detener esa interminable fuga de sentido? Es el objeto a, que establece sus límites al deslizamiento del sujeto en la cadena significativa. Una vez que el sujeto recorrió del derecho y del revés "todo" su universo simbólico, queda sin embargo un resto... Todo está anclado en ese punto (...) Hay algo que insiste, pero que el sujeto sin embargo no llega a decir (...). En consecuencia, y dado que debemos de-

sistir de poder encontrar ese referente último en el campo de los significantes, es allí donde Lacan ubica, como referencia a ese significante primero faltante, al objeto a. (...) (Pulice; Zelis; Manson; 2003-2004: clase 4) Es el **objeto** - en este estatuto tan particular, como falta, como ausente, como vacío - entonces, el que puede hacer tope, límite al análisis interminable y a la semiosis infinita.

¿En qué consiste la interpretación y la construcción analítica? Freud refería lo siguiente sobre ambas operaciones del psicoanalista: «... "Interpretación" se refiere a lo que uno emprende con un elemento singular del material [que nos proporciona el paciente con su decir] : una ocurrencia, una operación fallida. Es una "construcción", en cambio, que al analizado se le presente una pieza de su prehistoria olvidada...» (Freud; 1982). O sea, en la interpretación, el analista, "escucha", todo lo manifestado por el paciente (o más exactamente el analizante), atento a detectar aquello que, al decir de Freud, nos sorprenda. Y, en este punto se emparenta al proceso de **abducción** tal como lo presenta J. Nubiola[iii], «lo que nos sorprende es mas bien la regularidad inesperada o bien la rotura de una regularidad esperada» (Nubiola, 2001: 5-6). Es desde allí que se decide el valor significativo, en su sentido psicoanalítico, es decir, de representar al *sujeto* para otro significativo. El paso siguiente será comunicárselo al paciente - a veces, es incluso el propio analizante el que saca a la luz el significativo en cuestión, o más exactamente, se forma en su consciencia un *interpretante* provocado por el analista en posición de *representamen* de aquel objeto en cuestión velado pero que le incumbe íntimamente. Al hacerlo consciente, éste deberá integrarlo a sus cadenas asociativas (cadenas de pensamiento o cadenas de significantes) conscientes. Implicará además un trabajo de acomodación subjetiva por parte del analizante, ya que ante «...una verdad nueva, no es posible contentarse con darle su lugar, pues de lo que se trata es de tomar nuestro lugar en ella. Ella exige que uno se tome la molestia. No se podría lograr simplemente habituándose a ella. Se habitúa uno a lo real. A la verdad, se la reprime.» (Lacan; 1985: 501). Esto también se juega en la **construcción**, solo que en este caso, el analista debe ir armando, construyendo, a partir de los datos, de los indicios que va detectando en lo que dice el analizante, un fragmento de narración, una escena, un recuerdo o un pensamiento, faltante en el discurso de éste, pero que aquel va detectando cada vez como más necesario lógicamente. Desde la semiótica podríamos decir que, el analista a partir de los indicios que va acumulando, va armando un "ground" común a aquellos, y a partir del mismo, conjeturará, o más precisamente, hará una *retro-ducción*, abducirá el *representamen* que haría falta que esté en la cadena semiótica, para ser capaz de generar como *interpretantes*, a los indicios que ha ido encontrando.

BIBLIOGRAFÍA:

- Balat, M.: -«De Peirce et Freud à Lacan»; S-Revue européenne de sémiotique, 1989. Dicho artículo forma parte de su Tesis: *La triade en psychanalyse: Peirce, Freud et Lacan*, de Michel Balat. Thèse de Doctorat d'Etat es-Lettres. Publiée sous le titre *Des Fondements sémiotiques de la psychanalyse*, L'Harmattan, 2000.
- Freud, S.: Obras Completas; Amorrortu Editores; Buenos Aires; 1982. («Consejos al médico»; «Construcciones en análisis»).
- Lacan, J.: - Seminario 19: " ...Ou pire"; dictado entre 1971 y 1972. Inédito. Seminario 20: *Aun*; Paidós; Barcelona-Buenos Aires; 1981.
- «La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud.»; Escritos I; Siglo XXI editores; Argentina; 1985.
- Nubiola, J.: - «La abducción o lógica de la sorpresa.»; Razón y Palabra (revista electrónica); Febrero-Abril 2001; N°21.
- Peirce, C., S.: - Obra Lógico-Semiótica; Taurus edit.; Madrid; 1987 («Algunas consecuencias de las cuatro incapacidades»; «Cartas a Victoria Lady Welby»; (Carta de dic. 23 de 1908); «El Icono, Índice y Símbolo.»).
- The Essential Peirce vol. II; The Peirce Edition Project; U.S.A.; 1998.

(«Pragmatism»; «On Science and Natural »)

- *El hombre, un signo*; Edit. Crítica; Barcelona; 1988. («Cómo esclarecer nuestras ideas»; «La ley de la mente.»; «Algunas categorías de la razón sintética.»)

Pulice, G.; Manson, F.; Zelis, O.: - «Clase 4» del Seminario Investigación<> Psicoanálisis publicado en el sitio web Psicomundo; www.edupsi.org/investigacion . 2003-2004.

- Capítulo IV: «El pensamiento mágico, el paradigma indiciario y las ciencias conjeturales»; Investigación<>Psicoanálisis: De Sherlock Holmes, Peirce y Dupin, a la Experiencia Freudiana; Letra Viva; Buenos Aires; 2000.

Thibaud, P.: *La lógica de Charles Sanders Peirce*; Edit. Paraninfo, Madrid, 1982.

NOTAS

[i] Agradezco a Pablo Wahnón, Gustavo Demartin y a Jaime Nubiola por los comentarios y aportes que me hicieron sobre este tema en ocasión de la Iª Jornada "Peirce en Argentina" (año 2004).

[ii] Este tema está desarrollado en mi anterior trabajo presentado en la I Jornada Peirce en Argentina 2004: «La semiosis y la lógica abductiva en su relación con la subjetividad puesta en juego por la experiencia psicoanalítica».

RESÚMENES



CIENCIA, PODER Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

Turco, Domingo Luis Daniel; Tartaglia, Horacio; Cerolini, Pablo
Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

La presente ponencia se basa en una investigación que tiene lugar en el ámbito de la Facultad de Psicología y en la de Ciencias Políticas de la UNR. Nuestro propósito es acercarnos a la temática de El Poder, La Ciencia y La Docencia Universitaria. Se tratará de abordar los imaginarios sociales en relación a la ciencia a través de sus discursos; como se concibe el conocimiento, la verdad y el poder entre los investigadores de cada una de las Facultades. Se espera construir marcos conceptuales que den cuenta de la particularidad de los efectos de las relaciones de poder, significación e imaginarios sociales sobre las relaciones entre investigación y docencia de educación superior elaborando hipótesis interpretativas sobre la temática investigada. Este trabajo se encuentra en una fase inicial de investigación por lo que se esbozará particularmente el terreno de las definiciones conceptuales.

Palabras clave

Imaginarios sociales Poder Ciencia

ABSTRACT

SCIENCE, POWER AND UNIVERSITY EDUCATION

The present paper is based in an investigation that comes from an investigation program from Psychology Faculty and Political Science Faculty of the National University of Rosario. We are trying to analyze social imaginaries as related to science, speeches, how knowledge is generated and considered, truth and power among the researchers of each faculty. We expect to create conceptual considerations that could explain the effects of the power relations on the relations between research and teaching in university education, making hypothesis about the topic. This paper is in a beginning phase and we only try to offer some conceptual analysis.

Key words

Science Power Imagine social

Musicoterapia

LA COMICIDAD Y EL HUMOR EN LA ENSEÑANZA DE LA MUSICOTERAPIA

Moreau, Lucía Inés; Otero, Laura
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo continúa la indagación acerca de algunas relaciones posibles entre la música, la comicidad y la salud que se vienen trabajando al interior de la Cátedra Vocal Fonal módulo IV en la Carrera de Musicoterapia (UBA). En la presente comunicación se plantea el uso de la comicidad y el humor como propuesta didáctica. En el trabajo musicoterapéutico es imprescindible el uso del juego y la creatividad, en este caso particular vamos a referirnos al juego, la creatividad y lo cómico en la producción vocal fonal. Se organizaron tres espacios de trabajo: uno de reflexión teórica, otro de ejercitación o entrenamiento sobre pautas explícitas y el tercero de composición por parte de los estudiantes de versiones cómicas sobre obras clásicas. La propuesta resultó interesante y novedosa para los alumnos/as. Las producciones fueron grabadas y posteriormente analizadas. Se considera que ésta es una forma posible de enseñar conocimientos que vinculan lo musical con la comicidad y el humor a través de experiencias subjetivas y que aportan a la construcción del perfil profesional de los musicoterapeutas.

Palabras clave

Comicidad Enseñanza Musicoterapia Salud

ABSTRACT

COMICALNESS AND HUMOUR ON MUSIC THERAPY TEACHING

This work continues the investigation about certain possible relations between music, comicalness and health that have been worked inside the Chair of Vocal and Phonal Education IV part of the Department of Music Therapy, School of Psychology, UBA (University of Buenos Aires). Within this present article we intend to show the use of comicalness and humour as a didactic proposal. In music therapy related works, the use of game and creativity is indispensable; in this particular case we will refer to the game, creativity and comicalness within the vocal phonal production. Three stages of training have been organised: one of theoretic reflection, other one about the exercise of explicit guidelines and the third one about comical versions of classic works, composed by the students. The productions were recorded and later analysed. Students found this proposal interesting and new. We consider that this is one possible way of teaching this kind of knowledge, through living and subjective experience, which is necessary for the professional development as music therapists.

Key words

Comicalness Teaching Musictherapy Health

INTRODUCCIÓN

Los campos de la música y la salud se hallan históricamente separados. Ya en el siglo V antes de Cristo se introduce la oposición entre las "artes bellas" y las "artes útiles", señalando que las primeras procuran placer y no buscan como las segundas la verdad ni la utilidad. Sócrates contribuye al pensamiento de la época señalando que lo esencial de las artes bellas es su índole representativa. Formuló su tesis en referencia a las artes plásticas pero Platón y Aristóteles lo ampliaron a las artes en general. (Sinnott, 2004)

Dentro de este marco consideramos que la música pertenece al campo histórico de las "bellas artes" y que la vinculación de la misma con el campo de la salud nos conduce a pensar en la construcción de un campo complejo para la musicoterapia que se entreteje con teorías, experiencias y metodologías fruto de la intertextualidad con diversas disciplinas para poder dar cuenta de su transformación en "arte útil".

Con respecto al arte, en general (*tékhnè*) o a la producción artística, se pueden señalar dos maneras básicas de concebir la capacidad artística: como un don producto de intervención divina, de aparición espontánea; o bien, como una cualidad posible de aprender, y que contiene elementos racionales que pueden ser enseñados. "En la filosofía de Aristóteles la *tékhnè* es, en general, el saber productivo (*poièsis*): el saber hacer que el artesano posee bajo la forma de un hábito (...). En la *tekhne* es fundamental la nota de racionalidad, la cual se pone de manifiesto, ante todo, en que es metódica y transmisible." (Sinnott, 2004, p. XII).

Dentro del "saber hacer" del musicoterapeuta se espera que pueda desarrollar capacidades lúdicas y creativas a través del lenguaje corporal y sonoro-musical mediante instrumentos (objetos externos) o el uso de la voz (instrumento personal "interno"). Uno de los objetivos de la Cátedra Vocal Fonal módulo IV en la Carrera de Musicoterapia (UBA) es favorecer el conocimiento y desarrollo de la voz como instrumento de expresión y comunicación ya sea para aplicarlo al campo de la prevención o atención en salud y educación.

Si se hace una rápida y cronológica mirada del recorrido que realizan las personas desde el inicio de su aprendizaje escolar hasta el nivel universitario se podrá apreciar una línea decreciente de la capacidad lúdica y de aceptación de lo cómico en el aula, al mismo tiempo de una línea creciente de propuestas que apuntan a la formación del pensamiento lógico que excluye todo lugar para la broma o la gracia. Continuando con indagaciones anteriores[1], consideramos que el sentimiento de lo cómico y la expresión manifiesta de la risa están asociadas a la salud; la risa desencadena reacciones químicas en el cerebro que son calmantes del dolor y la sangre se oxigena más completamente aumentando la producción de células inmunes (Ortiz, 2002). Se trata de un fenómeno esencialmente humano y que tanto el lenguaje gestual, como situaciones, producciones verbales o sonoras son capaces de despertar.

Dentro del propósito de enseñanza surgió la siguiente pregunta: ¿será posible enseñar cómo producir gracia (sentido de lo cómico) en el discurso sonoro en el ámbito académico o habrá que dejarlo librado a la espontaneidad y creatividad personal de cada individuo?

Desde la Cátedra se instrumentó una propuesta didáctica que consistió en desarrollar tres espacios de trabajo: uno de reflexión teórica, otro de ejercitación sobre pautas explícitas y el

tercero de composición por parte de los estudiantes como una manera de buscar respuestas a este interrogante.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Se abordó el tema del humor, la comicidad y diferentes hipótesis sobre su producción a partir de lectura previa y la reflexión subjetiva sobre situaciones personales asociadas a la comicidad. Posteriormente se llevaron a cabo talleres de producción sonora y finalmente se brindó la posibilidad para que los alumnos/as organizaran una producción con características cómicas sobre obras corales clásicas a cuatro voces que habían sido estudiadas previamente por todos. Esto implicaba por parte de los alumnos y alumnas la planificación, distribución de roles, voces, el trabajo conjunto de composición y la muestra o realización posterior. Los estudiantes tomaron con interés la propuesta. Las producciones fueron grabadas y posteriormente analizadas[2].

Si bien todos los integrantes de la Cátedra llevaron adelante la propuesta de modo conjunto, se mantuvieron espacios diferenciados: las reflexiones teóricas tuvieron lugar durante los espacios destinados a las clases con la profesora a cargo de la materia[3] y el espacio de ejercitación fue coordinado por las profesoras a cargo de las clases prácticas[4]. Se trabajaron algunos supuestos teóricos sobre el efecto cómico de la producción, tales como:

- El sentido de lo cómico proviene de la alteración del orden de lo real por un breve tiempo y la reinstalación del orden anterior.
- El quiebre de lo cotidiano necesita un rebote próximo. Existe un rango de tolerancia, un tiempo de suspensión para que se reinstale la situación anterior, el orden de lo conocido, lo esperado; de lo contrario se produce tensión, temor y decae el sentido de lo gracioso, de lo virtual.
- Existe un sentimiento de confianza básico que regula la espera y que es creado por la situación vincular, si se sobrepasa ese tiempo subjetivo desaparece la gracia

En los espacios de taller se trató de crear un ambiente lúdico a partir de diferentes propuestas para ejercitar el uso de la voz, su emisión, el control del aire, tales como juegos de balbuceo y de improvisación de letras o/y melodías sobre diferentes soportes (textos o imágenes plásticas).

El seguimiento a través de la mirada, la palabra y lo gestual en estos encuentros permite referenciar la experiencia al concepto de "diálogo lúdico" (Erikson, 1988) en donde lo interpersonal se negocia a través de los ojos, los rasgos del rostro y el sonido de lo dicho. Este diálogo se va fortaleciendo cuando aparecen características de ritualización o "ceremoniales" en los actos cotidianos. Es una forma de "designar un cierto tipo de interacción informal, y sin embargo prescripta, entre personas que la repiten a intervalos significativos y en contextos recurrentes" (Erikson, 1988 p. 54). Eso permite establecer códigos compartidos y lleva a un reconocimiento mutuo en la realización de acciones conjuntas.

Estos encuentros también tenían un tinte divertido, distendido y muchas veces se generaban situaciones cómicas. Hans Georg Gadamer reflexiona acerca del carácter festivo del arte (1991); asigna al arte tres rasgos que son inherentes a la condición humana: el juego, el símbolo y la fiesta.

Considera al juego como una función elemental de la vida, hasta el punto tal que no se puede pensar una cultura sin su componente lúdico. Lo simbólico no remite al significado, que podemos explicar conceptualmente, sino que representa el significado, de allí que la esencia de lo simbólico es el poder de referencia que tienen los diferentes lenguajes artísticos. También señala la concepción del arte como superación del tiempo, en ese sentido introduce el carácter de fiesta o celebración entendido como ruptura del presente. La experiencia estética para él es un tiempo de celebración que nos despoja del tiempo lineal o cronológico y nos ofrece lo eterno. Es un sentimiento comunitario que envuelve a todos, es lo contrario

al trabajo que nos separa y divide. La fiesta es una forma de compartir e implica el goce colectivo frente a la celebración de la experiencia artística. El tiempo de la fiesta como de la experiencia artística, es un tiempo que invita a detenernos; un tiempo que se suspende y eterniza; no se experimenta como tiempo real, medido. Paralelamente hay una forma de discurso solemne. La solemnidad de la fiesta es el silencio. Se entiende acá el silencio suspensivo, como oposición al silencio conclusivo de algo que termina.

Es interesante señalar que todos esos elementos descriptos por Gadamer aparecen en las producciones de los alumnos/as. El clima festivo, el juego, el compartir en grupo, las diferentes representaciones y variaciones sobre los textos verbales o musicales y también el silencio ante las producciones de los otros o las propias.

Las versiones originales que se estudiaron eran de naturaleza diferente:

- a) "Pase l' agua" de autor anónimo es una obra breve a cuatro voces, de estilo renacentista, en donde el caballero le canta a su dama, que se llama Julieta, para que venga hacia él. Se describe el movimiento del agua y la presencia de rosas en el paisaje. Obra, de textura homofónica, con cambios métricos, hemiolas, la sonoridad característica de los modos antiguos en la que está escrita y con presencia de fictaciones (notas falsas) en las resoluciones cadenciales. Su carácter es festivo y profano.
- b) Coral de J. Sebastian Bach es una breve obra a cuatro voces mixtas, en estilo barroco, cuya melodía principal está extraída del canto monódico litúrgico protestante a la que el autor añade una armonización con textura homofónica de rasgos solemnes y seculares.

Los grupos debían cantar la versión original y la recreación por ellos compuesta. Los 78 alumnos que cursaban la materia se organizaron en 10 grupos para hacer la presentación. Tenían que cantar juntos alguna obra de repertorio estudiada durante el curso (versión original) y hacer una recreación de la misma. La recreación podía ser una variación en estilo cómico o no; ocho grupos optaron por hacer una variación cómica.[5]

CONCLUSIONES

A partir de la experiencia realizada se puede concluir que la producción de efectos cómicos en el lenguaje sonoro - musical es una tarea que se puede enseñar y aprender en el contexto académico. El análisis de las producciones permitió conocer algo más acerca de la estructura de los fenómenos cómicos en el discurso sonoro musical. El efecto cómico surgía cuando se producían variaciones de texto manteniendo el formato musical original; o variaciones de ritmo en donde se cambiaba el escenario y se producía una incongruencia entre la música original (por todos conocida) y el formato musical contemporáneo. Otras veces utilizaban el sonido de las palabras (texto en alemán) dándole expresividad sin mantener el orden ni el sentido de las mismas. El mayor efecto cómico se daba cuando se producían en simultáneo varios de los factores señalados y la composición de la pieza desde lo musical estaba mejor lograda.

Se considera que es otra forma de desarrollar actividades lúdicas y creativas que aportan a la construcción del futuro rol y al conocimiento sobre la comicidad en el discurso sonoro como herramienta.

Aún dentro de las restricciones que impone la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito académico, la necesidad de evaluar las producciones, la presentación de trabajos, asistencia y otras formalidades, se considera que se pueden establecer encuadres, formas de trabajo confiables, que contengan algo de ceremoniales de encuentro, en donde se pueda producir, mostrarse ante otros, compartir, guardar silencio en algunos momentos, aprender de los otros, percibir tensiones, y poder resolverlas en el ámbito grupal o individual.

El juego, lo lúdico en general, permite poner al descubierto la

capacidad exploradora, la libertad en la búsqueda, la selección y elección dentro de la variedad de posibilidades que se nos presentan. Si logramos, en algunos momentos, abrir estos espacios en el ámbito docente universitario, estaremos contribuyendo al desarrollo de la imaginación, la creatividad, el juego y por consiguiente a otra manera de enseñar y aprender que aportan un mayor grado de salud a nuestra cotidianeidad.

variante en búsqueda de lo gracioso en el coral, cuya interpretación del original es de las más logradas. También aquí presenciamos el cambio de texto, muy recurrente por cierto, ya que todo rodea al acto de poder bañar a Julieta. La bonita y fina dama es transformada en una rebelde y sucia Julieta que se resiste al baño. Escuchamos antes del relato mencionado una introducción que juega con la intensidad como otro parámetro musical que va desde un piano a un forte de manera gradual (crescendo).-

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (2004) *Poética*, traducción de Eduardo Sinnott. Buenos Aires. Colihue.
- Bergson, Henri. (1953). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Bs. As. Losada.
- Delalande, Francois (1995) *La música es un juego de niños*. Bs.As. Ricordi.
- Elliot, Zimmerman, Andrés y otros (1990) *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Guadalupe. Bs.As.
- Erikson, E. H. (1988) *El ciclo vital completado*, México, Paidós.
- Escarpit, Robert (1972). *El humor*. Buenos Aires. Eudeba.
- Freud, Sigmund (1968). *El chiste y su relación con lo inconsciente, Obras Completas*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Freud, Sigmund (1968). *El humor, Obras Completas*. Tomo III. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Gainza,Violeta. (1983) *La improvisación musical*. Ricordi. Bs.As..
- Gadamer,Hans Georg (1991) *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós. Barcelona.
- Ortiz, Marcela (2002). *Carcajadas que curan. Revista Agenda Salud N° 27*; Chile.
- Paynter, John. *Oír,aquí y ahora*. Universal Edition. Londres.1972.
- Read, Herbert."Educación por el arte".Paidos Educador. Barcelona 1982.
- Sinnott, Eduardo (2004) Introducción a Aristóteles, *Poética*, Colihue, Buenos Aires

NOTAS

[1] Moreau, Lucía (2005) *La comicidad en el campo de la Musicoterapia. Memorias de la XII Jornadas de Investigación Facultad de Psicología*. Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur; UBA; Tomo III. 2005. ISSN 1667-6750. (pág. 393 a 365).

[2] En la presentación se utilizará material sonoro producido por los alumnos/as que cursaron la materia Educación vocal-fonal (módulo IV) Carrera de Musicoterapia (UBA) durante el segundo cuatrimestre 2005.

[3] Licenciada Lucía I. Moreau

[4] Profesora Laura Otero y Edith Rossetti (ayudante alumna).

[5] Se presentan algunos trabajos significativos. EJ 1: Presenta una estructura muy bien diseñada: una introducción, luego un tema, a continuación un segundo tema y una repetición del anterior (forma ABA). Hacen un cambio rítmico (cumbia) y realizan también un cambio del texto. Esto produce un efecto muy gracioso porque la temática amorosa del original se convierte en un tema cotidiano (vence la boleta de agua, no pueden pagar la luz y se da una discusión por temas banales entre el hombre y la mujer). Timbricamente realizan diálogos entre voces femeninas y masculinas como elemento organizador del fraseo, jugando entre tensiones y reposos que se enfatizan con la historia que van narrando.

Ej 2: En este caso el único elemento que ofrece la variación es un ostinato rítmico en clave de Son que presenta una expectativa interesante pero que no se desarrolla. Permanece estática la melodía en una monocordia que da seguridad al grupo que interpreta pero no logra romper con esta estructura primaria de la sonoridad de la tónica como pedal. Hay intentos de ruptura con gritos y expresiones onomatopéyicas.

Ej 3: Nuevamente estamos en presencia del recurso del ostinato rítmico pero en una versión más coral o armónica, aunque breve. De alguna manera, muy mínima, estamos en presencia de una estructura ABA, al usar la interpretación original, luego la versión libre y nuevamente la versión original. Presencia del original, ruptura y retorno al original.

Ej 4: (variación sobre un coral de Bach) Aquí el elemento que nos produce gracia vuelve a estar sobre el texto, pero no en su sentido o significado, sino en el aspecto expresivo de su significante. La aparente dureza del idioma original, el alemán, es tomado como inspiración marcial, por lo tanto aparecen rasgos novedos en la articulación, que pasa de ser muy legato en el original y muy staccatto en la versión libre. Aparece además la palabra "zugleich" (al mismo tiempo) frecuentemente, ofreciendo la recurrente idea de un "leit motiv" dicho de un modo enfático, incluso en su gesto corporal (el grupo se separa y junta armoniosamente cuando vuelve a repetirlo), esta sincronía entre lo sonoro y lo corporal aporta otro elemento de gracia.

Ej 5: Aquí volvemos a escuchar el elemento de cambio de articulación como

RESÚMENES



MUSICOTERAPIA: LAS INTERVENCIONES LÚDICO - EXPRESIVAS Y EL ABORDAJE PROMOTOR DE LA SALUD EN NIVEL INICIAL

Jimenez, Verónica; González, Daniela Nora
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo se construye a partir de un proyecto de tesina de Musicoterapia abocado a la tarea de indagar el impacto de las intervenciones lúdico - expresivas en el Nivel Inicial, en la promoción de factores protectores en infantes escolarizados. Dicha propuesta se ocupa de analizar un posible abordaje desde la Musicoterapia en las instituciones educativas. Para ello, se han ajustado instrumentos que evalúan los factores protectores en los niños a la especificidad del área. A partir de la intervención realizada con un modelo cuasi-experimental, pre y post test, durante el transcurso de un cuatrimestre, se observaron resultados alentadores vinculados a las acciones implementadas, abriendo camino para reflexionar al respecto.

Palabras clave

pilares de resiliencia Nivel inicial juego Musicoterapia

ABSTRACT

MUSIC THERAPY: PLAYFUL - EXPRESSIVES
INTERVENTIONS AND THE HEALTH PROMOTION
IN THE PRESCHOOL LEVEL

The present work is constructed from project of tesina of Music therapy led the task of investigating the impact of the playful - expressives interventions in the Preschool Level, the promotion of protective factors in school infants. This proposal takes care of to analyze a possible boarding from the music therapy in the institutions educative. For it, instruments have adjusted that evaluate the factors protectors in the children, to the specificity of the area. From the intervention made with a model cuasi-experimental, pre and post test, during the course of a fourth month period, encouraging results were observed tie a the implemented actions, laying way to reflect on the matter.

Key words

Resilience pillars Preschool level Play Musictherapy

Terapia Ocupacional

RESÚMENES



TERAPIA OCUPACIONAL: A PRÁTICA REFLEXIVA E O DESEJO POSSIBILITANDO A TRANSDISCIPLINARIDADE

Lima, Flávia Teresa De
Centro Universitário FIEO. Brasil

RESUMEN

Este trabalho é o resultado de reflexões feitas a partir de minha prática enquanto terapeuta ocupacional, atuando em uma equipe de saúde mental. A análise dessa prática possibilitou - me justificar a utilização da atividade enquanto instrumento de intervenção terapêutica, bem como a importância de uma ação transdisciplinar na área de saúde mental. O espaço terapêutico, através da transdisciplinaridade, deve propiciar uma ação libertadora, criadora e reflexiva tanto de pacientes quanto de terapeutas. Na equipe transdisciplinar, a atuação do terapeuta ocupacional deve focar essa prática reflexiva e desejante, resgatando-a em terapeutas e pacientes, para facilitar um vínculo saudável.

Palabras clave

Práxis Transdisciplinaridade Terapia ocupacional

ABSTRACT

OCCUPATIONAL THERAPY: REFLEXIVE PRACTICE AND
TRANSDISCIPLINARITY

This work is the result of done reflexions as an occupational therapist, working in a mental health team. The analysis of that practice gave me a chance to justify the activity as a therapeutic intervention instrument as well as the importance of a transdisciplinary actions about mental health area. The therapeutic space through this disciplinary action allowed a release, creative and reflective action in patients and in therapists. In the transdisciplinary team, the occupational therapist must aim that practice, recovering it in patients and therapists to make easy a healthy link.

Key words

Praxis Transdisciplinarity Occupational therapy

**Estudios
Interdisciplinarios y
Nuevos Desarrollos**

"ESTUDIO Y ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO DE LA FOBIA A VOLAR EN AVIÓN". DISEÑO DE INVESTIGACIÓN - ACCIÓN DESARROLLADO.

Alonso, Horacio Jorge; Ciancio, Vicente R.; Galeano, Patricia; Bucchino, Julieta; Chinelli, Mariela; Adamo, Analía
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Continuando con el Programa Interdisciplinario de Factores Humanos y Seguridad de Vuelo que desarrollamos en la UNLP, y habiendo ya estudiado población de Pilotos, Técnicos Aero-náuticos, y Médicos Aeroevacuadores. Focalizamos ahora en un nuevo método de estudio y tratamiento de Pasajeros que padecen Fobia a Volar en Avión (estimado entre 20 al 30% de la población general) además de Azafatas y Comisarios de Abordo. Señalamos las técnicas de estudio e intervención psicológica a emplear. Las que incluyen el novedoso y eficaz recurso de la Cámara Hipobárica, donde se simulan las condiciones medio-ambientales del Vuelo Aero comercial. Enmarcado en un diseño de Investigación-acción: "estudio de campo" que permitirá explorar y precisar hipótesis de trabajo, obteniéndose aún mejores resultados que con métodos tradicionales.

Palabras clave

Angustia Fobia SDV Motivación

ABSTRACT

INTERDISCIPLINARY STUDY AND BOARDING OF AIRPLANE'S FLIGHT PHOBIA

In this presentation, we continue with de Human Factors and Flight Security Interdisciplinary Program we developed in te National University of La Plata, where we studied Pilots, Aero-nautical Technicians, and Air Rescue Doctors. In this case, the focus of our attention is a new method of study and treatment for passengers (between 20 to 30%) and aircrew who have Flight Phobia. We make known study and psychological techniques of intervention, one of those includes the "Hipobaric Camera", where environmental conditions of commercial flights are simulated. This is an Investigation-Action design that permits explore and determine work hypothesis, getting better results than traditional methods.

Key words

Anxiety Phobia SDV Motivation

INTRODUCCIÓN:

Continuando con el Programa de Capacitación y Prevención Interdisciplinario en Factores Humanos y Seguridad de Vuelo, y habiendo ya presentado en otras ponencias hallazgos psicológicos obtenidos en población de Pilotos, Técnicos Aeronáuticos, y Médicos Aeroevacuadores. Presentamos el Marco Teórico - Metodológico, Técnicas, y Diseño de Investigación - Acción construido, a fin de abordar el estudio y tratamiento de una afección poco conocida, aunque de gran relevancia teórico- práctica tal como la "**Fobia a Volar en Avión**" en **Personal Aeronáutico** (Tripulantes de Cabina de Pasajeros) y **Pasajeros de vuelos de Cabotaje e Internacionales**. Estos constituyen el universo poblacional de donde se toma la muestra, objeto de nuestro estudio.

Esta problemática surge de la frecuencia con que aparece la Fobia al Vuelo y sus consecuencias, estimada entre el 20 al 30% de la población general, afectando también a población específicamente vinculada a la actividad aeronáutica. Nuestra propuesta consiste en implementar un más riguroso y efectivo

método de tratamiento de la Aerofobia, que contempla la utilización de diversas técnicas y el novedoso uso de la "Cámara Hipobárica" (de altitud), la cual simula las condiciones atmosféricas del vuelo.

I. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS UTILIZADAS:

Objetivo específico: Implementar un más riguroso y efectivo método de investigación y tratamiento de la Aerofobia, en pasajeros de Líneas Aéreas y tripulación de cabina de pasajeros, tendiente a interpretar las manifestaciones psicopatológicas como desajustes psicofisiológicos, que pueden expresarse en cualquiera de las siguientes tres áreas: biológica, psicológica y social.

Naturaleza Metodológica:

Se trata de un diseño de investigación denominado "Estudio de Campo" cuyo objetivo específico es Exploratorio, de tipo cuali-cuantitativo, el cual nos permitirá precisar hipótesis de trabajo y variables privilegiadas, incluyendo las modificaciones producidas por las intervenciones terapéuticas en los diferentes sujetos.

Naturaleza Temporal:

Dada la naturaleza del estudio, se decidió efectuar cortes sincrónicos (en determinados momentos del proceso) y diacrónico, (que nos permita recoger los datos de las variables elegidas a lo largo del proceso).

Selección de Casos:

Acorde la naturaleza metodológica de la investigación, y el carácter exploratorio del diseño, este no requiere de una muestra representativa, excepto el mantenimiento de determinadas constantes que permitan la comparación.

Técnicas de recolección de datos:

Dado el objetivo específico de investigación, utilizamos diversas **Técnicas Psicológicas:** Entrevista psicológica individual semi-dirigida confeccionada "ad hoc", Inventario de Ansiedad Estado -Rasgo de Spielberger, Cuestionario de Actitudes C. R.M, Cuestionario de Estilos de Afrontamiento, Técnica proyectiva de Hans Zulliger, e Intervenciones Psicoeducativas.

Examen Médico especializado, que incluye: examen clínico, ECG de reposo y ergometría, estudio otorrinolaringológico, examen neurológico, oximetrías, y análisis bioquímico completo. En etapas más avanzadas: Técnicas de información, esclarecimiento, y estimulación psicosensores, junto a recursos auxiliares tales como ejercicios de relajación y respiración, grupos de reflexión.

Merced al avanzado nivel científico del flamante **Instituto de Medicina Aeronáutica Civil de Quilmes**, se utilizará la Cámara Hipobárica (de Altitud) que simula las mismas condiciones psicofisiológicas del Vuelo Aero comercial actual. Considerando que se obtendrán mejores resultados en esta "Afección Psicopatológica Específica de la Aviación Comercial". Dichas técnicas se aplicarán en diferentes momentos del proceso Psico-terapéutico.

II. CONCEPTUALIZACIÓN

Existen tres enfoques teórico - metodológicos, a saber:

a) Los aportes de la concepción Sistémica: definen la existencia de tres elementos interrelacionados en el ámbito aeronáutico: hombre -máquina - entorno, conformando un conjunto interdependiente, que cobra una significación propia más allá

de las características propias de cada elemento constitutivo. La Adaptación a una actividad atípica y riesgosa, requiere un complicado proceso de reacomodación psicofísica, en donde toda la psicopatología aeronáutica (incluyendo la fobia al vuelo), está comprendida en el "síndrome de desadaptación al vuelo" (SDV). El tratamiento de esta fobia específica, se realiza mediante intervenciones propias de la psicoterapia sistémica breve.

b) Cognitivo-Conductual: encontramos en la bibliografía dos versiones: **1.** el Programa de Tratamiento Asistido por Computadora (CAFFT), (UIB), España. Hipotetizando una mayor flexibilidad del sistema cardiovascular, como facilitador de la adaptabilidad a los cambios del medio, en sujetos sin fobia a volar en contraste con los fóbicos. Considera que la estrategia para vencer este tipo de angustia, es no rehuir las situaciones que la provocan. Por lo que el Programa se basa en "el principio de habituación por exposición repetida a estímulos ansiógenos". Consistente en la presentación de imágenes y sonidos relacionados con el hecho de viajar en avión, tomando diversas secuencias del mismo. **2.** Profesionales de la Línea Aérea Lufthansa, Alemania, entienden que el miedo se origina en Ideas o Pensamientos Distorsionados (negativos), que producen excitación corporal, y que corrigiendo esta distorsión del pensamiento el Miedo perderá su fuerza.

c) Psicoanalítica: comprende la fobia como miedo a un peligro determinado, producto de un monto de angustia libre en el aparato psíquico, que se liga a un objeto o situación para estabilizar el funcionamiento psíquico. Va acompañada de sensaciones corporales displacenteras. En relación al acto de nacimiento, la angustia siempre quedara ligada a un factor traumático; este es el prototipo de una vivencia de peligro que carece de contenido psíquico. El Yo es ubicado como sede de la angustia, y ante una señal o apronte de angustia desarrolla un mecanismo de defensa. El tratamiento por medio de la palabra, se orienta a ligar la angustia o energía libre, a alguna representación relacionada a su causa.

III. NUESTRO ENFOQUE CONCEPTUAL Y MÉTODO PROPUESTO

Definiciones conceptuales, con énfasis en los modelos psicoanalítico y sistémico

Angustia: estado afectivo de carácter displacentero, acompañado de diversas sensaciones corporales (principalmente sistema respiratorio y cardíaco). En su base existe un incremento de excitación, que por un lado da lugar al displacer, y por otro éste es morigerado por acciones de descarga, acompañado de tristeza. El miedo tiene una cierta función adaptativa previniendo al sujeto del peligro que corre su integridad. La Angustia en cambio tiene un origen misterioso y desorganiza la personalidad porque el Yo no sabe de quien defenderse. Es la suma de los miedos actuales y pretéritos no resueltos, la ansiedad consciente o inconsciente, fobias infantiles o actuales y el distress aeronáutico. **Fobia a Volar:** temor que genera intranquilidad constante, expresión de la angustia liberada en el aparato psíquico, la cual en un intento de ligarse a alguna representación, y estabilizar el funcionamiento psíquico, se asocia a un objeto o situación por desplazamiento, en este caso el volar, o más aún el avión mismo. **Motivación Aero-náutica:** implica una fuerza capaz de orientar pulsiones y de inducir comportamientos específicos. Las conductas motivadas son selectivas, activas y persistentes. Esta fuerza o empuje no puede ser sino compleja y conflictiva, movilizándolo al sujeto a hacer de una actividad riesgosa su profesión, hobby o acción, debiéndosela entender en sus tres niveles: consciente, preconscious y inconsciente.

Síndrome de Desadaptación al Vuelo (SDV): constructo gestado por Especialistas en Medicina y Psicología Aeronáutica ante la imposibilidad de contar con una clasificación psicopatológica que de cuenta de los trastornos psicofisiológicos específicos de la actividad aérea en sentido Preventivo. De este modo ha surgido el llamado SDV en sus diversas variantes, que involucra a toda la psicopatología aeronáutica desarrolla-

da en las últimas décadas, acorde a la óptica sistémica del ser humano en situación lo requeriría un extenso desarrollo.

Metodología Propuesta de abordaje a la Fobia a Volar en Avión:

Ante esta problemática que afecta cada vez a más personas, es que hemos elaborado una metodología de abordaje y tratamiento, que consta de diversas etapas a saber:

1) Diagnóstico

Es imprescindible comenzar por establecer un diagnóstico que nos permita definir adecuadamente la problemática, y elaborar las estrategias de acción en cada caso. El proceso de diagnóstico estará dado por la Escucha clínica, y la experiencia profesional de situaciones prototípicas de vuelo angustiantes. Historia Clínica, Administración de Cuestionarios, Diferenciar: miedo a volar, claustrofobia, etc. Determinar si nos hallamos en presencia de inhibiciones o limitaciones funcionales, o frente a verdaderos síntomas resultado de un proceso patológico. El abordaje terapéutico es diferente en cada caso.

2) Trabajo sobre los significados personales asociados al temor.

Permite seguir particularizando la problemática del paciente, indagando sobre los significados personales asociados al temor a volar y las situaciones de vida relacionadas. Permite intervenir sobre esas interpretaciones, con miras a lograr nuevas interpretaciones, y la corrección de distorsiones perceptivas y cognitivas.

Esta etapa abordará en entrevistas individuales o grupales la mencionada problemática, con el objetivo de "actualizar" en situación de contención, cuestiones vinculadas al temor.

3) Información

Este es un aspecto central del tratamiento, que consiste en brindar información al paciente sobre los cambios orgánicos y alteraciones fisiológicas que pueden suscitarse en vuelo debido a los cambios de altitud y coordenadas espaciales y temporales. También se brinda información sobre el funcionamiento general del avión, las condiciones y dispositivos de seguridad, formación, capacitación y evaluación del personal aeronáutico. El objetivo es disminuir el monto de ansiedad que pueda estar generado por el desconocimiento del pasajero. Esta etapa proponemos realizarla en reuniones grupales.

4) Ejercicios de respiración y relajación

Utilización de técnicas de respiración y relajación, como parte de la terapéutica, pero también como herramienta personal para ejercitar previo al vuelo, y frente a posibles crisis durante el vuelo. Esta modalidad también puede realizarse en grupos.

5) Desensibilización progresiva

Sería la última etapa del proceso, previo chequeo médico y evaluación de parámetros físicos permanente. El que se llevaría a cabo en la Cámara Hipobárica, y consistiría en la recreación o simulación de condiciones de vuelo (altitud, sonido, imágenes), con el objetivo de lograr una desensibilización progresiva del paciente a través de repetidas experiencias de recreación, permitiéndole así disminuir el monto de ansiedad. La cantidad de exposiciones dependerá de las necesidades y progreso evidenciado por el paciente.

BIBLIOGRAFÍA

1. Campbell, D. y Stanley, J. "Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social", Amorrortu editores, Bs.As. 1973.
2. Freud, Sigmund "Inhibición, síntoma y angustia" en "Obras Completas" Tomo XX, Amorrortu Editores, 1ra reedición en castellano, Bs.As.1986.
3. Leimann Patt, H. "Psiquiatría Aeronáutica Sistémica", Ediciones Kargieman, Bs.As. 1987.
4. Krefling, Rudolf "Cómo superar el miedo a volar" Ediciones Urano, 1994.
5. Bornas, X, Tortella-Feliu, M, & Llabrés, J. "Computer-assisted therapy for flight phobia". In R. Bor & L. van Gerwen (Eds.) "Psychological Perspectives on Fear of Flying" Ashgate, 199-210 U.K. 2003.
6. The Slowing Of Mental Visual Processing By Hypoxia. Ergonomics 36: 727-35/93

ANTECEDENTES DE LA PSICOLOGÍA EN CÓRDOBA. EL CASO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Altamirano, Patricia; Scherman, Patricia; Rodriguez, Mariana; Celis, María Eugenia
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

La presente propuesta de investigación, de carácter histórico, se planteó preguntas vinculadas al proceso de creación de la carrera de psicología en la Universidad Nacional de Córdoba. El período elegido acota el universo temporal y lo centra en aquellos procesos ocurridos en Córdoba entre los años 1954 y 1964, con un abordaje de construcción de historia local, tanto en el sentido de las vertientes que dieron origen a ámbito académico propicio, como a las demandas sociales que articulaba.

Palabras clave

Historia Psicología Carrera

ABSTRACT

PSYCHOLOGY CASE: THE CAREER OF PSYCHOLOGYS
Psychology case: The career of psychologys

Key words

Psycholgy Carrer Psychologys History

ASPECTOS RELEVANTES

Nuestra indagación se orientó a comprender la intrincada trama disciplinar institucional, que hizo posible el desarrollo y consolidación de procesos, facilitando la creación de la carrera. Esta perspectiva elegida de corte internalista, se apoyó en los análisis ya realizados por diversos autores respecto de los marcos económicos, sociales, políticos y culturales de la época. Sin desconocer la importancia que estos tienen, se decide abordar sólo las condiciones que al interior de la comunidad académica universitaria que posibilitaron la emergencia y consolidación de la carrera.

Existen numerosos antecedentes que indican como la búsqueda de un reconocimiento del carácter científico de la psicología llevo, en los periodos 1890/1920, a destacar el valor experimental de este nuevo campo de estudios. Este período, prodi go en "Laboratorios de psicología experimental", muestra una cara de la constitución de la disciplina como espacio académico. Paralelamente en Córdoba somos protagonistas de un movimiento de cambio estructural de la vida académica que tuvo repercusiones en toda América Latina, que dio a llamarse Reforma universitaria. Este movimiento, sin profundizar en las implicancia políticas externas, tuvo sin duda un impacto en la comunidad universitaria de Córdoba generando el ámbito propicio para nuevas practicas y formas especiales de pensar la ciencia.

Desde este inicio signado por la "psicología experimental" le sobrevendrá un movimiento que orienta sus ideas a partir del 30, en la corrientes de pensamiento Alemán, distintos factores tuvieron incidencia en el nuevo clima de ideas. En este momento "la ciencia psicológica" se detiene en el estudio del alma de los organismos, en sus relaciones y conexiones con el cuerpo, es, por lo tanto, el estudio de las funciones espirituales,

de todos aquellos factores que se manifiestan en forma de sentimientos, de pensamientos, de acciones de voluntas, y de cuya existencia nos damos cuenta por nuestra conciencia.

La psicología en Córdoba se circunscribía, en la académica al Instituto de Filosofía. Este incluía a la Psicología como una asignatura al interior de sus ofertas académicas. En el 42 la curricula de esta materia, abordaba temáticas como: Problemas filosóficos, psicología de Platon, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomas, Metafísica, Bergson y Brentano, para luego sumar a Freud, Jung, Adler y wundt, y dicha asignatura se encontraba a cargo del director del instituto Dr. Gouiran, quien sera luego reemplazado por el Dr. Torres.

Ya en los años del período a estudiar, la complejidad de los procesos culturales y sociopolíticos que se articulan a la creación de la carrera de Psicología, se encuentran asociados a la existencia de profundas crisis institucional en las postrimerías del régimen peronista, la irrupción de la revolución Libertadora, y los distintos desplazamientos y movimientos que tuvieron lugar en la Universidad en concordancia con los cambios políticos.

A mediados de los '50 se implementa en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, la Carrera de Psicopedagogía. Por Resolución Decanal del 25/04/56, dicha Carrera se transforma en la de "Psicología y Pedagogía" de eminente corte profesionalista, siguiendo las tendencias generales de la región luego de la conferencia de Bogotá.

A partir de esta carrera un grupo de docentes sugiere y logra la fundación del primer "Instituto de Psicología", agrupando personas provenientes, en su mayoría, del instituto de filosofía de larga tradición y que habían participando en actividades de docencia e investigación ligada a la disciplina reciente. Su propósito fundamental era desarrollar actividades de investigación como apoyo de la naciente disciplina.

Entre el 57 y el 58 la carrera se organiza en una estructura departamental procediéndose luego a la creación de carreras separadas: Psicología y Pedagogía.

El plan de estudios 58 expedía los siguientes tipos de títulos:

- *Asistente en psicología*, (12 cursos semestrales, idioma, y tres semestres (6 horas semanales) de practica en laboratorio en una primera instancia
- *Licenciado en psicología*, después de haber aprobado un plan mínimo de 20 cursos semestrales de Psicología y haber desarrollado actividades controladas en el laboratorio y materias electivas que en cada caso indicará el jefe de departamento o el Consejero.
- *Doctor en psicología*, a objeto de prepara tesis final deberá actuar como adscrito a una de las secciones del instituto durante 2 años por lo menos en cuyo lapso deberá realizar trabajos de investigación controlado por un profesor titular o extraordinario a elección del alumno.

Los primeros docentes de la facultad en las asignaturas debe-

nian de distintas vertientes teóricas y desde disferentes prácticas profesionales y científicas. () Entre ellos destacaremos a: Dra. Gramponi, Prof. Plácido Horas, Prof. Jaime Bernstein, Dra. Telma Reca de Acosta, Dra. Carolina Tovar, Dr. Gutiérrez Márquez, Dr. Luis Minist, Dr. Marcos Victoria, Dra. Fernanda Monasterio, Dr. Angel Garma, Dr. Raúl Usandivaras, Dr. Enrique Pichón-Riviere, Dra. Marie Langer, Dr. Arnaldo Racovsky, Dr. Marcos Victoria, Dr. Alberto Bonhorus, Dr. José Belbey, Dra. Telma reca de Acosta, Dr. León Pérez, Prof. Jaime Bernstein, Prof. Nuria Curtada de Bogan, Prof. Enrique Butelman, Prof. Gino Germani, Prof. Enrique Butelman, Dr. Diego García Reynoso, Dr. Guillermo Ferschtut, Dr. Raúl Usandivaras, Dr. Jorge García Badaracco, Dra. Armnida Aberastury de Pichón-Riviere. Todos ellos de renombre, tanto por su publicaciones como por sus responsabilidades de gestión en distintos centros del país, razón de más para vincularlos a los principales centros académicos y colegios invisibles existentes en la época. Nombraremos alguno de estos centros y universidades de prestigio: Universidad del Litoral, Rosario, Facultad de Ciencias Médicas, Bs. As., Instituto de psicología, Bs. As. y La Plata, Sociedad Argentina de psicoanálisis, Sociedad Argentina de psicoterapia de grupo, Departamento de Orientación Profesional, Bs. As.; Facultad de Filosofía y Letras, Bs. As. Rosario; Facultad de Ciencias de la educación, San Luis. (según expediente 1019/D/1960)

Según lo muestra la resolución de creación de la carrera, las demandas formuladas hacia la universidad, se organizaron sobre tres vertientes laboral, exploración psicológica, y educativa, como ámbitos praxiológicos ya constituidos. Diversas evidencias nos muestra que fueron estas prácticas ya institucionalizadas en dependencias del estado y en el incipiente proceso de industrialización de la provincia, las que de manera formal mostraron su interes por poder incluir psicólogos como técnicos dentro de sus propios procesos. En especial el ámbito laboral, a través de las empresas (metalmecánicas) que se insertaron en el medio indicaron su necesidad de contratar profesionales que pudieran acompañar los procesos productivos y las estrategias de expansión a las cuales se enfrentaban.

Según la resolución que da inicio a la carrera las demandas atendidas serían:

Psicología aplicada a la industria: El crecimiento de la industria en nuestro país hace necesario a psicólogos especializados en psicotecnia, orientación profesional, sociopsicología, relaciones humanas y demás disciplinas aplicadas a la industria y al trabajo.

Psicología aplicada a la medicina: Advertidos de la necesidad del manejo de tests y distintas técnicas de exploración psicológica para la atención de anormales e inadaptados.

Psicología aplicada a la educación: Incluyendo, problemas de selección, como adaptación y reorientación de los educandos.

También es necesario destacar que una de las vertientes de importancia para comprender los contextos disciplinares de la emergencia de la carrera es sin duda la medicina y la psiquiatría, que también ofrecen un espacio para alojar al psicoanálisis. En diversos estudios (Giordano, 1998) muestran como el psicoanálisis, ligado a la psiquiatría comienza en las provincias, particularmente en Córdoba en el período 1942/1968. siendo la figura de Gregorio Bermann y la Revista Psicoterapia un referente, que desde el año 30 publica numerosos trabajos y artículos de Freud.

En este marco merece una mención especial el Dr. Orgaz como factor catalizados que impulso la carrera de psicología, y promovió una serie de prácticas que posibilitan la entrada de estudiantes al Hospital Nacional de Clínicas en el marco de la cátedra de Psicopatología. Estas prácticas psicoterapéuticas se trasladaran al recientemente creado instituto de psicología

aunque a cargo de un médico.

También fue posible advertir la influencia de la psicología clásica desde la perspectiva de la psicología de la persona, parte tradicional de la metafísica desde el instituto de filosofía que generó desde los años 30 diversas publicaciones propiamente psicológicas, con un alto contenido filosófico.

CONCLUSIONES

Podemos advertir cierta "madurez del campo" al interior de la Universidad, obtenida por los estudios psicológicos que hasta el momento se venían realizando, que indicarian la necesidad de su inserción en el cuadro de los estudios académicos y como parte de la comunidad científica, mostrando una paulatina institucionalización. Los eventos específicos que fueron convocados por el instituto de psicología muestran (Simposio de Brentano, etc) y la inserción de "Psicología" dentro de la Curricula de las diversas ofertas que tenía esta institución nos muestran a las claras el movimiento intelectual existente.

En otro orden de cosas las demandas es posible relacionarlas con las necesidades sociales que atienden a la creación de la carrera de psicología, mostrandonos una serie de reclamos y pedidos del medio, orientados a la generación de un espacio que garantizara un cuerpo de profesionales especialmente habilitados para atender los problemas que se suscitan en los distintos órdenes de la actividad comunitaria

BIBLIOGRAFÍA

- Mansur. G. y otros, (1989) "Para una Historia del Ateneo psicoanalítico de Córdoba", revista "Intercambios". Edigraf. Agosto, Buenos Aires.
- Torres, Enrique R, (1994) *Psicoanálisis de Provincia*, Paidós, Buenos Aires.
- Klappenbach, H. (1998) *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria*. Ed. Polemos, Buenos Aires.
- Klappenbach, H. (2002) *La psicología argentina en el período entreguerras*. Revista Saber y Tiempo, Buenos Aires.
- Danziger, K. (1990). "Constructing the subject". Cambridge University press.
- Danziger, K. (1992). "Tres desafíos para la historia de la psicología" en <http://elseminario.com.ar>. 22/3/2002
- Danziger, K. (1996) "Historical dimensions of psychological discourse" . Cambridge University Press.
- Leahey, TH (1998) *Historia de la psicología*, Prentice-Hall, Barcelona.
- Vezzetti, H. (1998) *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria*. Ed. Polemos, Buenos Aires.
- Vilanova, Alberto. (1998) *Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis: Historia y Memoria*. Ed. Polemos, Buenos Aires.

PERCEPCIÓN DEL DINERO EN NIÑOS Y SU UTILIZACIÓN

Altamirano, Patricia; Camps, Natalia; Demaria, Mariela
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

RESUMEN

La Psicología Económica aborda distintas problemáticas y conciente de la influencia evolutiva, guarda particular interés en la comprensión de los niños en las conductas económicas. La variable concerniente al desarrollo evolutivo revela la dinámica de la adquisición de nociones económicas en niños, considerados como sujetos sociales. La comprensión de un fenómeno complejo por parte de niños, pertenecientes a distintos ámbitos socio- económicos genera interés en Psicología Económica. Se ha tomado la prueba del Sentido de Realidad, de la Vida y Sociabilidad de Székely, con el fin de contar con una prueba validada que posibilite indagar las percepciones de los niños en cuanto al dinero. Se ha concluido que el grado de comprensión de las diferentes conductas en relación con el dinero, sí ha mostrado diferencias, en cuanto a las respuestas que los entrevistados han dado, y puede observarse la influencia de su entorno social a la hora de relacionarse con el dinero y su percepción.

Palabras clave

Psicología Económica Niños Dinero

ABSTRACT

MONEY PERCEPTIONS ON CHILDREN

The Economic Psychology studies the comprehension of the children about economic behaviors. We applied the validated test of Székely about the sense of the reality, the life and sociability that allows know the perceptions of the children about money. The conclusions are that the comprehension about the different behaviors of the children about the money shows differences between two groups studied. This investigation shows the influence of the social environment about the money and the perceptions of the children.

Key words

Children Money Economic Psychology

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Desde el momento de su nacimiento, el individuo está interactuando con otros, se ve sometido a las regulaciones que éstos le imponen y va construyendo modelos y teorías que le permiten explicarse este mundo.

Dentro de la construcción de representaciones acerca del mundo social, probablemente los dos problemas centrales sean la comprensión del orden político y del orden económico. Estos constituyen pilares organizadores en torno a los cuales se desenvuelven los procesos de socialización que llevan a los individuos a insertarse en el mundo de la política y en el mundo de la economía y del consumo. (Denegri y col. 1997).

El término socialización para el consumo se refiere a la adquisición por parte de niños, adolescentes y adultos de los conocimientos, creencias, valores, actitudes y conductas relacionadas con el consumo.

La evidencia dispone muestras que la socialización del consumo empieza en el período preescolar y avanza rápidamente durante la niñez y adolescencia (Delval & Echerta, 1991; Denegri, 1993^a, 1993^b, 1995^a, 1995^b; Denegri y col., 1998). Existiendo, entonces durante la infancia y la adolescencia una fuerte socialización económica en cuanto a valores, actitudes, normas, habilidades y roles, la cual puede llevar tanto a conductas adecuadas como a problemas de hábito de consumo y a valores negativos como el consumismo. Así antes de llegar a comprender la complejidad del mundo de la economía, los niños ya han observado y probablemente imitado una gran cantidad de estereotipos acerca del consumo usados por los adultos y ya han tenido experiencia directa, a un nivel simple, con una amplia variedad de actividades del consumidor (Denegri y col., 1998).

Los niños y jóvenes adquieren la mayoría de las informaciones y conductas como consumidores de modo informal, ya sea copiando la experiencia a sus padres y de sus pares, y/o por influencia de los medios de comunicación de masas. Sin embargo, a pesar que la familia es la que aparentemente ejerce mayor influencia en temas de consumo, por lo general no hay una preocupación explícita por fomentar hábitos y conductas adecuadas en ésta área.

Por otro lado, en esta investigación, con el fin de contar con una prueba validada que posibilite indagar las percepciones de los niños en cuanto al dinero, se va a recurrir a la prueba del Sentido de Realidad, de la Vida y Sociabilidad de Székely.

La misma permite investigar la inteligencia y la personalidad del Sujeto (S) en tres direcciones: examina su relación con la realidad, pero al mismo tiempo se dirige hacia su fantasía e investiga, si bien en contacto con la realidad, cómo imagina el S la dirección de su vida. Estas investigaciones se complementan con una tercera: su sociabilidad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente estudio exploratorio se ha propuesto realizar una investigación en la ciudad de Córdoba, sobre la percepción del dinero y su utilización por parte de los niños. La misma se caracteriza por ser un estudio de tipo exploratorio; empleando una prueba acorde al objeto de investigación (Székely).

Para seleccionar la muestra, se han elegido niños que concurren a escuelas de diferente estrato social, de ambos sexos. La administración de la prueba se ha realizado en un contexto de observación participante, quedando el entrevistador facultado para realizar preguntas semidirigidas, que permitan indagar acerca del problema en estudio. Se ha obtenido una muestra compuesta por 10 niños entre 5 y 10 años, de diferentes

estratos sociales.

La hipótesis de trabajo a considerar permitiría observar si, existen diferencias significativas en la percepción y el uso que hacen del dinero los niños de diferente nivel socioeconómico. Se utilizó una muestra de niños de 5 a 7 años de ambos sexos, pertenecientes a una escuela privada y una escuela urbano - marginal de la ciudad de Córdoba. Se tomaron cuatro alumnos por sala desde jardín de 5 años hasta segundo grado, en ambos colegios.

Las variables tomadas en cuenta son Nivel Socioeconómico a través de los indicadores de: Colegio al que asiste el alumno; Importe de la cuota o cooperadora; Ubicación geográfica del establecimiento educativo; Barrio de procedencia del mismo. Y como variable dependiente la percepción en el uso del dinero tomando como indicador los términos relacionados con Ahorro, Consumo, Gasto e Inversión.

El material utilizado para esta indagación fue de aplicación sencilla y de fácil interpretación, teniendo en cuenta la población objeto del estudio. La prueba se compone de siete preguntas, formuladas con el propósito de que el Sujeto imagine como dispondría de siete cantidades de dinero. Se han realizado cambios a la prueba con la finalidad de que sean pertinentes a la población en estudio. (se utilizó los siguientes valores: Pesos 1, 10, 100, 1000, 10.000)

CONCLUSIONES

De acuerdo a la hipótesis establecida, se puede arribar a la conclusión que para la muestra obtenida no existirían diferencias en los dos grupos constituidos y segmentados por sus lugares de procedencia y estrato socio económico, significativas en cuanto a la percepción sobre el proceso de consumo, como primera conducta hacia el dinero. Tampoco es posible advertir diferencias de importancia en las percepciones sobre la conducta de ahorro, e inversión.

Si es cierto, que en los estratos de menor poder adquisitivo, una mayor valoración hacia el dinero, evidenciada en un interés mayor por la prueba y una implicación de los sujetos en transmitir percepciones más detalladas sobre estas cuestiones. La prueba se presenta como un juego, pero en estos casos este juego es vivenciado como una situación o actividad real, aminorándose la brecha entre actividad lúdica y realidad. Otra diferencia a establecer es la importancia sobre el gasto como actividad de riesgo que estos niños evidencian a través de sus respuestas.

En el colegio de clase media se ha observado una mayor comprensión de la conducta de consumo y de ahorro, mientras que en la muestra recogida en el colegio de clase baja, la comprensión acerca del ahorro fue baja.

Esta indagación abre múltiples interrogantes para futuras investigaciones en torno a la relación que los niños sostienen con el dinero y de cómo se socializan en función de este concepto económico.

La prueba debe tomarse en un ámbito de juego, ameno y dinámico, para lograr de esta forma una situación de colaboración más positiva con los niños.

BIBLIOGRAFÍA

Luna Arocas, R., "Dinero, Trabajo y Consumo", Pág. 11-43 / 77-126, Ed. Promolibro, Valencia, 1998.

Descouvrieres, "Psicología económica", Santiago de Chile, Ed. Universitaria, Primera edición.

Denegri y Cols. "Introducción a la Psicología Económica". Universidad de la Frontera, Chile. www.psicologia.com/articulos/art_denegri02_1.htm

SEKELY, B. "Manual de Técnicas de Exploración Psicológica" Ed. Kapelusz. Cap.4.

Díaz Cafferata - Figueras - Frediani - Recalde - Swoboda "Principios de Economía" Ed. Eudecor. Primera Edición. 1997.

www.condusef.gob.mx/información_sobre/ahorro_inversión/ahorro_vs_inversión.htm

www.condusef.gob.mx/revista/proteja/art_niños/niños_dinero.htm

Apunte de Cátedra de Metodología de la Investigación Psicológica. Universidad Nacional de Córdoba. Lic. Ana María Alderete.

UNA APROXIMACIÓN A LA INTERPRETACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS DE CONTROL EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO: EL CASO PARTICULAR DE LA ORTOGRAFÍA

Baez, Mónica; Simonetti, Graciela
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

RESUMEN

Esta presentación remite a un Proyecto de Investigación que se halla en proceso de acreditación en la Secretaría de Ciencia y Tecnología/UNR. No obstante, dado que este trabajo deriva del desarrollo de otros Proyectos acreditados previamente, se consideró pertinente su presentación en esta instancia. Los objetivos de este Proyecto son: relevar las representaciones de docentes, pertenecientes a diferentes instituciones de educación básica para oyentes y sordos, acerca de los procesos que realizan sus alumnos sobre un aspecto específico del lenguaje escrito: la ortografía; problematizar las prácticas educativas, así como las modalidades en las que los docentes construyen y re- construyen el discurso pedagógico que define su rol. La valoración social de la ortografía en una cultura letrada, tradicionalmente se ha asociado con la capacidad para "escribir bien" y ésta con la de "hablar bien", así la persistencia de ciertos dispositivos propios del discurso pedagógico tradicional, operarían como obstáculos conceptuales que dificultarían la interpretación, por parte del docente, de la naturaleza constructiva y lingüística de ciertos "errores" cometidos por los estudiantes así como la elaboración de estrategias educativas adecuadas. Cuestión que se reinstitucionaliza en los sucesivos niveles educativos transformando a este campo en un objeto de evaluación en sí mismo.

Palabras clave

Dispositivo Discurso Representación Ortografía

ABSTRACT

AN APPROACH TO THE INTERPRETATION OF THE CONTROL SYSTEMS IN THE PEDAGOGICAL SPEECH: THE PARTICULAR CASE OF THE ORTHOGRAPHY

This presentation refers to an Investigation Project that is in its accreditation process at the Science and Technology Secretary/ UNR. However, since this work comes from other Projects development previously accredited, it was considered pertinent its presentation in this instance. The objectives of this Project are: to reveal the educational representations, belonging from different educative institutions for listeners and deaf people, about the processes that students make on a specific aspect of written language: orthography; to discuss the educative practices, as well as the modalities where the educational construct an re-construct the pedagogical speech that defines its roll. The social valuation of the orthography in a learned culture, traditionally has been associated with the capacity of "well writing" and this one with the "well speaking", capacity. Therefore the persistence of certain devices of the traditional pedagogical speech would operate like conceptual obstacles that would make difficult the educational interpretation about the constructive and linguistic nature of certain "mistakes" committed by students as suitable elaboration of educative strategies. This issue arise in the future educative levels becoming into an evaluation object itself.

Key words

Device Speech Representation Orthography

INTRODUCCIÓN

El estudio que aquí se presenta, se define básicamente como exploratorio descriptivo y transversal, ya que se trata de una primera aproximación fundada en avances previos obtenidos a través de otros Proyectos propios, además de los aportes de investigaciones desarrolladas desde diferentes campos y disciplinas respecto de los procesos de aprendizaje de la ortografía (Camps et al, 1990; Ferreiro y Díaz, 1998; Ferreiro, 1999 y 2002; Lara, 2002, entre otros). El objetivo general que orienta este trabajo consiste en interpretar las representaciones que subyacen en las prácticas docentes en la enseñanza del lenguaje escrito, a partir de la problemática específica de la ortografía como dispositivo de control, en docentes que se desempeñan en establecimientos de la Provincia de Santa Fe, en los diferentes Niveles y Ciclos de la E.G.B. y en organizaciones de educación especial para sordos.

En una primera instancia se está aplicando una encuesta semiestructurada a una muestra de docentes, definida probabilísticamente, al azar. Esta encuesta se complementará con la realización de entrevistas en profundidad. Por último se recogerán relatos de vida de docentes que cuenten con una amplia trayectoria en la docencia y que se encuentren próximos a la jubilación, como estrategia de exploración de los núcleos temáticos y de análisis de las representaciones que históricamente se pudieran haber consolidado en los docentes en actividad y sus prácticas educativas.

ALGUNAS PRECISIONES TEÓRICAS

Vincular el campo de las Representaciones Sociales (RS) con el contexto educativo y en particular con la alfabetización, implica reconocer la existencia de una articulación entre ambos. En este contexto la alfabetización es entendida como el proceso por el cual un sujeto se transforma en partícipe activo de una cultura letrada y por el cual, entonces, se apropia de un lenguaje específico, el lenguaje escrito. Dicho proceso presupone la re-construcción de RS y la interpretación de prácticas sociales específicas tanto como los discursos que definen el entramado simbólico de inclusiones y exclusiones en una cultura escrita.

Según Chartier (2000) la noción de práctica es inseparable de la de representación. Esta última designaría tres aspectos distintos e interrelacionados a la vez: las representaciones colectivas sobre las que se basa la manera en que los miembros de una comunidad perciben, clasifican y juzgan; las representaciones que remiten a signos - símbolos que configuran el reconocimiento de la existencia de una identidad social y la potencialidad de su poder y, por otra parte, la delegación de la coherencia y permanencia del grupo en representantes individuales o colectivas. En este sentido, Bordieu (1985) se refiere a que la eficacia simbólica de las palabras, y en este contexto se puede agregar, de los gestos y las prácticas, sólo se ejerce en la medida en que los receptores de ella asumen que quien la materializa está autorizado para ejercerla. Evidentemente estas afirmaciones remiten a una interpretación posible del rol desempeñado por los docentes, cualquiera sea el nivel educativo de su desempeño.

En el marco de este trabajo se considera necesario incluir en

el análisis el concepto de práctica sustentado por Chartier (2000), en tanto el mismo alude a los modos en que los individuos y/o las comunidades interpretan y actúan los códigos, los textos o los objetos. Esta consideración permite tener en cuenta que los dispositivos en que se fundan las dominaciones de cualquier tipo, entre ellas las que porta la escritura, no pueden eliminar por completo el espacio propio de la apropiación que puede subvertir el sentido de lo impuesto. Desde esta perspectiva, además, la noción de práctica permite interpretar los efectos que produce la relación que se establece con el mundo social, desde el propio lugar como investigador, docente e intelectual.

Para Moscovici (1986), las RS constituyen una forma de conocimiento social, que intenta dominar, comprender y explicar los hechos que pueblan el universo de la vida. Constituye un conocimiento espontáneo, "ingenuo", que se instaura a partir de experiencias y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten a través de las interacciones sociales.

La cultura escolar heredada halla fundamento en las categorías establecidas por el discurso pedagógico de la modernidad. El mismo se estructura a partir de los dispositivos preexistentes a la institución escolar moderna, que los consolida; esos dispositivos (tales como la simultaneidad de la enseñanza, la gradualidad, la universalidad) no constituyen categorías naturales sino construcciones sociales e históricas modernas.

Como se señalara, las prácticas sociales, discursivas o no, generan distintas formas de discurso y de representación, que circulan en una sociedad produciendo o generando ciertos efectos. Dichos efectos se vinculan estrechamente con la producción de relaciones de poder, como un diagrama en el que se entretejen los diferentes integrantes a partir del juego mutuo. Según Foucault (1998) los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder. Según esta perspectiva, los sujetos no existen fuera de esas prácticas y discursos, sino que ellos se constituyen en cada praxis concreta.

De manera que la escuela puede considerarse como un acontecimiento de saber-poder, en tanto que el proceso de escolarización de los sujetos, se corporiza en relaciones de poder, en las cuales ciertos saberes, nociones y verdades son producidas y reproducidas a través de mecanismos y relaciones que implican otros modos de circulación. El poder no es entendido como posesión, sino como ejercicio, que unido circularmente con el saber, pasa a través de todos los actores de la institución educativa, sea escuela o universidad. Foucault (1992) señala que "no existe relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder"

Esta noción fundamenta, en el contexto de este trabajo, la alusión a la configuración del discurso pedagógico, en tanto permite interpretar cómo se llega a "ser alumno", "ser docente", cómo desde el discurso y las prácticas que lo sostienen se construye el lugar del que no sabe (estudiante) y el lugar del que sabe (docente).

La coexistencia de discursos, que operan coactivamente en el medio escolar y la pervivencia de prácticas desde las cuales las categorías relativas a los procesos cognitivos y subjetivos que desarrollan los sujetos involucrados en el proceso educativo, así como los objetos a enseñar, se hallan simplificadas y ritualizadas; esas mismas prácticas operan como obstáculos conceptuales por los cuales, alumnos y maestros, hallan dificultades para establecer el valor de los propios saberes y las propias competencias. En el ámbito escolar, la escritura no suele tener en cuenta los aprendizajes y significados sociales que lo escrito posee, para los alumnos y su entorno. (Viñao, A, 2002).

Ortografía, error y corrección son términos estrechamente ligados en las prácticas de docentes y alumnos, las particularidades de las conceptualizaciones de los estudiantes han sido a menudo soslayadas por priorizar la necesidad de evaluarlos

en este aspecto, por lo que los fenómenos ortográficos han sido con mayor frecuencia objeto de evaluación que de enseñanza. Tal vez por ello, los "errores" adquieren otra dimensión, si se quiere más dramática, pues no sólo preocupan a los docentes, sino que estos fenómenos son interpretados desde la perspectiva de la clínica del lenguaje, de base neurobiológica, dentro del cuadro de indicadores sintomáticos que definen desde dislexias a afasias. Por lo que, según cómo interprete el docente o el profesional del lenguaje estos hechos, el sujeto de aprendizaje podría sumar a su condición de alumno la categoría de "problema", de repetidor, desertor y/o paciente (Baez, M., 1995, 1999, 2003).

A partir de los trabajos de Gelb (1952;1994) y Derrida (1967; 1998), se comenzaron a desarrollar investigaciones orientadas a la constitución de una teoría de la escritura, cuyos avances no siempre fueron ampliamente difundidos. Las consideraciones acerca de la escritura, que implican una concepción acerca de la oralidad, en el ámbito de la lingüística, alternan, con matices desde una perspectiva fonocéntrica, según la cual la escritura es una transcripción infiel de la oralidad (Martinet, 1966); a un modelo de análisis en el que el proceso de alfabetización implica la redefinición dialéctica de las unidades de la oralidad y de la escritura, que no están "dadas" como observables, según los sistemas interpretativos de un sujeto considerado cognoscente, en términos piagetianos (Ferreiro, 1999, 2000, 2002).

Si se atiende brevemente a las prácticas docentes que han caracterizado el aprendizaje de la ortografía, desde una perspectiva tradicional vinculada al rol más conservador de la institución escolar, algunas de esas prácticas se han consolidado como centrales para el dominio de la ortografía, situaciones didácticas que se proponen fuera de todo contexto significativo y de toda situación comunicativa.

Así, el conocimiento ortográfico, centrado en la "fijación" de reglas, es planteado y evaluado desgajado de una situación de escritura real. La práctica se focalizó en situaciones descontextualizadas, precisamente por la posibilidad de cuantificar de manera rápida el error, a la par de considerar de manera implícita o explícita a la ortografía como un aspecto puramente arbitrario. Es así que el error, para el alumno, se transformó en un número antes que en un problema lingüístico ligado a la producción de lenguaje escrito. En este sentido, "*hay prácticas que llevan a que lo que hay que conocer esté dado de una vez por todas, como un conjunto cerrado, sagrado e inmutable de cosas transmisibles, pero no modificables. Hay prácticas que llevan a que el sujeto (...) quede fuera del conocimiento, como espectador pasivo o receptor mecánico, sin encontrar nunca respuestas a los por qué y a los para qué que ya ni siquiera se atreve a formular en voz alta.*" (Ferreiro, 1984.).

Es así que para ciertos sectores poblacionales el aprendizaje del lenguaje escrito y, con ello, el acceso a la cultura escrita involucra poder alzar la propia voz, tal es el caso de los miembros de la comunidad sorda. Los altos índices de analfabetismo que se constatan en poblaciones sordas revelan la necesidad de revisar los parámetros desde los cuales se propone el acceso de los mismos a la lengua escrita, particularmente en contextos educativos. En el ámbito de la alfabetización de los sordos sigue sosteniéndose, desde ciertos modelos educativos, el privilegio de la oralidad como vía de acceso a la lengua escrita. Con ello no solo se simplifican las relaciones entre oralidad y escritura, consolidándose una representación monocultural y etnocéntrica, sino que también se encubre la complejidad de un proceso que involucra dialécticamente a un sujeto y a un objeto de conocimiento específico, en este caso, el español escrito. Una problemática crucial que debe considerarse en la alfabetización del sordo, es el carácter ágrafo de su lengua natural, la lengua de señas, lo que constituye una diferencia compleja y sustancial respecto de los alfabetizandos oyentes. Para los sordos la escritura se plantea como un saber prioritariamente escolar y por lo tanto institucionalizado. En

este trabajo se conceptualiza a los sordos como "un grupo minoritario con su propia lengua y cultura" (Massone y Johnson, 1990). Sin embargo, históricamente y aún en la actualidad se sigue concibiendo al sordo como un discapacitado sujeto de reeducación, y no como un miembro de una minoría lingüística, aunque sí inserto en una comunidad oyente.

Para finalizar, un cambio real en las condiciones de aprendizaje y en la circulación social de saberes requiere de la revisión de las modalidades de intervención que adopta el docente, a partir de la teoría implícita o explícita que orienta su accionar didáctico, y de la conceptualización institucional que asume la organización educativa respecto de su rol alfabetizador. Por lo expuesto, se considera que cambios cualitativos en la educación, requieren cambios cualitativos en la conceptualización que de los procesos de alfabetización sostienen los actores de la comunidad educativa. Desde este trabajo se considera que en la creación de nuevos contextos de interrogación y comunicación radica el rol del investigador.

BIBLIOGRAFÍA

- Baez, M. (1995) "Se escribe junto o separado?" en *Revista Aula Hoy*, N° 2, Marzo/abril, Rosario, Ed. Homo Sapiens.
- Baez M. Cárdenas V. (1999) *Segmentación y escritura. Dos estudios sobre adquisición*. Rosario, Ed. Homo Sapiens.
- Baez, M. (2003) "El rol de la investigación en la interpretación de los procesos de alfabetización en contextos escolares específicos" en Simón, M; Buscaglia, V y Massone, MI (comp). *Estudios de la Minoría Sorda*. Tomado de <http://www.librosenred.com/w3c/educacion.pdf>
- Baez, M. y Massone, M I. (2005) "La construcción de la escritura en el niño sordo: la segmentación de la secuencia escrita" en Fernández Viader, MP y Pertusa, E. *La ruta de la alfabetización: sordos y lengua escrita*. Barcelona, Servicio de Publicaciones, Universidad de Barcelona.
- Baez, M. (1999) "La Problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales" en *Revista Lectura y Vida - Revista Latinoamericana de Lectura*. Asociación Internacional de Lectura. Año 20, N° 2, Junio.
- Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar?. Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Ed. Akal/Universitaria.
- Chartier, R. (1994). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Ed. Gedisa.
- Derrida, J. (1967; 1998) *De la gramatología*. México, Ed. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997) "La noción de palabra y su relación con la escritura" en Barriga, R y Butragueño, P (Eds.) *Varia lingüística y literaria. 50 años del CELL, Lingüística*. Vol. I México, Ed. El Colegio de México, pp.343-361
- Ferreiro, E. (1999) "Sistema gráfico y sistema ortográfico (o bien: No todo es ortográfico en la adquisición de la ortografía)"- *Revista Etá Evolutiva*. Número especial.
- Ferreiro, E.(comp.) (2002) *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Ed. Gedisa
- Foucault, M (1992) *El orden del discurso*, Buenos Aires, Ed. Tusquets.
- Foucault, M. (1998) *Las palabras y las cosas*, México, Ed. Siglo XXI.
- Moscovici, S. (Ed.) (1986). *Psicología social II*. Barcelona, Ed. Paidós
- Viñao, A. (2002) "La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis Socio-Histórico". *Anales de Documentación*, N° 5, pp. 345-359. Tomado de www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0520.pdf

INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA EN PSICOPATOLOGÍA: CONCEPCIONES Y FORMAS CLÍNICAS DE LAS PSICOSIS ESQUIZOFRÉNICAS. ACTUALIZACIÓN

Baumgart, Amalia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trastorno llamado “Esquizofrenia”, nombre acuñado por Bleuler, se corresponde al grupo de enfermedades originalmente diferenciado por Morel y establecido por Kraepelin con el nombre de “Dementia Praecox”, es uno de los trastornos más frecuentes y problemáticos de nuestro tiempo. La nosología de Kraepelin significó un verdadero avance hace más de 100 años en el campo de las psicosis. Desde entonces hasta la fecha hay una multiplicidad de trabajos que presentan grandes discrepancias y que reflejan que a *Esquizofrenia* es un tipo de trastorno difícil de investigar. Las divergencias son tan amplias y desconcertantes que resulta arduo encontrar pautas coherentes para la investigación. Dicho término representa en la mayoría de los casos una convención provisoria que varía de acuerdo al sistema diagnóstico al que se remita. Es uno de los grandes conceptos de la clínica psiquiátrica clásica que se mantienen en debate en la actualidad. Interesa poner de relieve dicho debate y sus consecuencias para el diagnóstico.

Palabras clave

Esquizofrenia Dementia Praecox

ABSTRACT

DIAGNOSIS INVESTIGATION IN PSYCHOPATHOLOGY: CONCEPTIONS AND CLINICAL FORMS OF THE SCHIZOPHRENIC PSYCHOSES

The called dysfunction “Schizophrenia”, name coined by Bleuler, belongs together to the group of illnesses originally differed by Morel and settled down by Kraepelin with the name of “Dementia Praecox”. It is one of the most frequent and problematic dysfunctions in our time. The nosology of Kraepelin meant a true advance more than 100 years ago in the field of psychoses. From then on so far there is a multiplicity of works that presents discrepancies and reflects the fact that the Schizophrenia is a dysfunction type difficult to investigate. The divergences are so wide and disconcerting that is arduous to find coherent rules for the investigation. This term represents in most of the cases, a temporary convention that varies according to the system diagnosis to which it refers to them. It is one of the big concepts of the classic psychiatric clinic that stay in debate at the present time. This study will be put of relief this debate and their consequences for the diagnosis.

Key words

Schizophrenia Dementia Praecox

CONCEPCIONES Y FORMAS CLÍNICAS DE LAS ESQUIZOFRENIAS.

Dentro del conjunto de las *psicosis*, las ‘*Esquizofrenias*’ son probablemente, aquéllas donde se manifiesta una mayor variedad tal en la sintomatología, que se ha constituido en la enfermedad más desconcertante para la Psiquiatría.

Destacamos en principio, dos sistemas nosológicos: a) A más de ciento cincuenta años en que B. A. Morel (1860) acuñara la denominación “*Démence précoce*”, ésta se continúa en la delimitación establecida por E. Kraepelin (1883) con el concepto de “*Dementia praecox*” y b) el término “*Esquizofrenia*” con el que E. Bleuler (1911) las inmortalizara en el lenguaje psiquiátrico.

Se suceden por estos tiempos, -en los comienzos del Psicoanálisis- los aportes de escritos de Sigmund Freud: 1984 “Neuropsicosis de defensa” y 1986: “Nuevas aportaciones a las Neuropsicosis de defensa”; y en 1907 los de C. Jung con la edición de: “La psicología de la Demencia Praecox”. Las delimitaciones mencionadas se siguen manteniendo en la actualidad, a pesar de que ha sido preciso incluir un grupo de trastornos mixtos o “*Esquizoafectivos*”.

Tampoco ha variado demasiado, lo que se refiere a su subclasificación en las cuatro formas características: *Paranoide*, *Hebefrénica*, *Catatónica* y *Simple*.

La clasificación de Kraepelin adoptó esa denominación en conjunto con otras subformas estudiadas por Haecker tal como ‘*Demencia precoz hebefrénica*’; con la descrita por Kahlbaum, ‘*Demencia precoz catatónica*’; y con referencia a las formas delirantes, ‘*Demencia precoz paranoide*’. Finalmente con la ‘*Eesquizofasia*’, cuyas características particulares no permitían su inclusión en el grupo anterior.

S. Freud -y a posteriori J. Lacan en pleno siglo XX- mantuvo la independencia nosográfica de la ‘*Demencia Praecox*’ (*Esquizofrenia*) en relación a la *Paranoia*.

De todos modos, aunque aprobó expresamente la reunión que hizo Kraepelin bajo el término *Dementia praecox*, lo consideraba como un término oscuro que se refería a cuadros mal delimitados. Pero habrá que esperar hasta sus textos meta psicológicos más importantes (a partir de 1919), para encontrar las respuestas a los interrogantes que plantea la clínica de las ‘*Psicosis*’ en general y de las *Esquizofrenias* en particular.

Lacan, seguirá la tradición francesa al considerar los delirios crónicos separados de las ‘*Catatonías*, *Hebefrenias* y *formas Simples*’ de la ‘*Demencia precoz*’. La clasificación de la escuela francesa en formas delirantes agudas, psicosis esquizofrénicas y psicosis delirantes crónicas, de gran valor en la práctica, quedó reducida a una influencia parcial en la comunidad francófona.

Convirtió a la *Paranoia* en el eje del estudio de las *Psicosis*, porque quiso revertir la preponderancia otorgada a las ‘*Esquizofrenias*’ por los postfreudianos.

En 1913, K. Jaspers basándose en Dilthey, diferencia: desarrollo /fase/brote/proceso orgánico y psicológico y define la <vivencia delirante primaria>.

En 1943 Carlos Pereyra (1903-1965), exponente de la Psiquiatría argentina, delimita el concepto de esta enfermedad dentro del cúmulo de entidades que se incluían en este término. Se trata, de los delirios paranoides, las formas paranoides de

las demencias, las demencias tóxicas, las crisis juveniles, y psicosis de variadas etiologías.

Kurt Schneider (1887-1967) revisa la Psicopatología de las Psicosis y propone una nueva construcción nosológica: aísla síntomas importantes para el diagnóstico de la enfermedad: síntomas positivos o productivos de la 'Esquizofrenia'. La escuela anglosajona moderna revitalizó estos conceptos y a finales de los 50, algunos autores manejaron conceptos muy próximos a los de positivo-negativo, pero con otra denominación (actividad-retraimiento).

Los diversos criterios clínicos para el diagnóstico de las enfermedades mentales llevaron a la elaboración de sistemas operativos para mejorar la comunicación entre psiquiatras de distintas tradiciones: ICD-10^o y DSM-IV. Estas clasificaciones internacionales confeccionadas por el consenso de la mayor parte de los psiquiatras, provienen del legado recibido de la psiquiatría clásica. (Kraepelin, Bleuler, Jaspers y Schneider). La herencia de otros representantes de la escuela alemana, encabezada por Carl Wernicke (1848-1905), conocido como el "mitólogo cerebral", fue continuada por Karl Kleist (1879-1960) y Karl Leonhard (1904-1988). Ha tenido también su influencia, aunque no ha sido muy divulgada. Se considera que el *criterio patogénico* creado por Kleist e incorporado a la Psicopatología se constituyó en un gran avance en la Psiquiatría moderna. Con el estilo de separar y purificar las formas clínicas - propio de Wernicke y opuesto al estilo kraepeliniano-, se le reconoce a Kleist diferenciación *muchas configuraciones esquizofrénicas*. En el universo aparentemente homogéneo de los "defectos" se podría ver, una inagotable heterogeneidad.

En Argentina, el Dr. Monchablón ha apreciado y reconocido en la actualidad, el valor de estos aportes subrayados ya en la década del '60 por el Dr. Outes, destacado profesional del Hospital J.T.Borda.

Los aportes de Kleist fueron retomados en los trabajos de Karl Leonhard, en Alemania y por Silveira en Brasil. Se diferencian las *Esquizofrenias asistemáticas*, de las *formas progresivas o sistemáticas*.

Las coincidencias y divergencias entre las clasificaciones son de especial interés para la evaluación y desarrollo de los estudios poli diagnósticos que dominan la investigación psiquiátrica actual. Por otra parte se pone de manifiesto lo provisional de las concepciones de las distintas escuelas.

EVOLUCIÓN DE LAS PRINCIPALES ESCUELAS PSICOPATOLÓGICAS HASTA LA ACTUALIDAD.

Perspectiva Categorical

Enfoque clásicos

Escuela de Kraepelin /Bleuler/ Jaspers/
Schneider-----> CIE y DSM-IV

Escuela alemana de Wernicke/Kleist/
Leonhard-----> Desarrollo minoritario

Escuela francesa -----> Influencia ámbito
francófono

Esquizofrenias positivas y negativas -----> No ha sido validado
este sistema
clasificadorio

Perspectiva Dimensional

A nivel de Psicosis única -----> Teoría recientemente
revitalizada
(Crow, Kendell)

A nivel de síndromes -----> Positivos/negativos
-----> Síndromes
multidimensionales

A nivel de síntomas -----> Desarrollo de una
nueva psicopatología
-----> Análisis de síntomas
individuales

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Fernández, F.: *Fundamentos de la Psiquiatría actual*. Ed. Paz Montalvo, 4ta. Ed. 1979. España

Andreasen, N. C.; Olsen, S.: *Negative vs. Positive Schizophrenia. Definition and validation*. Archives of General Psychiatry, 1982 Jul; 39 (7): 789-794.

Andreasen, N.C.: *Negative Symptoms in Schizophrenia. Definitions and reliability*. Archives of General Psychiatry, 1982 Jul; 39 (7): 784-788.

Berrettoni, P.A.: *Cronología histórica de los Conceptos clínicos sobre Esquizofrenia*. Parte 1. Alcmeón 1, Año I, Vol. 1, 1990.

Bleuler M.: *The Schizophrenic Disorders*. Yale University Press, New Haven and London, 1978.

Carofile, A.: *La Obra de Jean Etienne Dominique Esquirol (1772-1840)*, Alcmeón 21, Año VIII-Vol 6-Nº 1-Junio, 1997.

Colodrón A.: *Las esquizofrenias: síndrome de Kraepelin-Bleuler*. 2.º Ed. Siglo XXI, Madrid, 1990.

Crow, T. J.: *Molecular pathology of schizophrenia: more than one disease process?* British Medical Journal, 1980 Jan 12; 280. (6207).

Cuesta, M. J., V. Peralta, V., A. Zarzuela, A. y grupo Psicost: *Nuevas perspectivas en la psicopatología de los trastornos Esquizofrénicos*. (Unidad de Hospitalización Psiquiátrica. Hospital Virgen del Camino. Pamplona).

Ey, H.: *Encyclopédie de Psychiatrie. Psychoses chroniques*. 37283 A 10 1955.

Ey, H.: *Tratado de Psiquiatría*, 8va Edición, Barcelona, Toray Masson, 1978.

Goldar Juan Carlos: *La posición clínica de la catatonía*. Acta Psiquiat. Psicol. Amér. Lat. 34(3):197-209, 1988.

Gross, G.: *The "Basic" Symptoms of Schizophrenia*, British Journal of Psychiatry, 1989, 155 (supp. 7), 41-44.

Jaspers, K.: *Psicopatología General*. Bs. As. Editorial Beta. 1975. pág. 214.

Kraepelin E.: *Dementia Praecox and Paraphrenia*.

Leonhard, K.: *Aufteilung der endogenen Psychosen und ihre differenzierte Ätiologie*. Akademie. Berlin, 1986.

Leonhard, K.: *Differenzierte Diagnostik der endogenen Psychosen unter Anlehnung an einen Symptomenkatalog*. Psychiat Neurol med Psychol, 42, 1990.

Marietan, Hugo - On Line. *Actualización en Esquizofrenias*. Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica.

Martínez, Daniel Roberto y Neumärke, Klaus-Jürgen: Alcmeón: *El valor pronóstico de la CIE-10. Aspectos históricos y clínicos de las esquizofrenias no sistemáticas*. Alcmeón, 3, 1994, 136-145. *Las clasificaciones en la psiquiatría actual*. Acta Psiquiat Psicol Amér Lat, 41, 1995, 275-281.

Moizszowicz, J.: *Psicofarmacología Psicodinámica IV, Estrategias terapéuticas y psiconeurobiológicas*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 4ta Edición, 1998.

Monchablón Espinoza, A.J.: *Catatonía periódica. (Catatonías endógenas Agudas)*. Alcmeón Nº 4. Alcmeon 4:566- S86, 1991

Morales, Dora Martinic: *Esquizofrenia por el ángulo de la patogénesis*.

Revista del Instituto médico Sucre. U.M.R.P.S.F.X.CH. Sucre-Bolivia)

www.inmedsuc.com.mex/revista/116/re91.htm

Organización Mundial de la Salud. Glosario y guía para su clasificación Según la novena revisión de la clasificación internacional de enfermedades.

OPS, Washington, 1980.

Organización Mundial de la Salud. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades. CIE-10: *Trastornos mentales y Del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Meditor, Madrid 1992.

Pereyra, Kafer, J.: *El síndrome neurológico de la esquizofrenia*. Rev. Neurol. de Bs. As. 1935.

Silveira, A.- *Human genetics as an approach to the classification of mental diseases* - Arq. Neuro- Psiquiat. 10: 41-46; 1952.

Schneider, K.: *Patopsicología Clínica*. 4ta edición española, Madrid, Editorial Paz Montalvo, 1975.

Vallejo-Nágera, A.: *Tratado de Psiquiatría*. 3ra. Ed. Salvat, Madrid, 1954.

LAS FUNCIONES TUTORIALES EN LA PSICOLOGÍA DE LA INSTRUCCIÓN. SU IMPORTANCIA EN EL ESTUDIO DE LAS MEDIACIONES TUTORIALES EN LA UNIVERSIDAD

Borgobello, Ana; Peralta, Nadia
IRICE. Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

El presente artículo pretende hacer una síntesis de conceptos vinculados a las "funciones tutoriales" o "mediaciones tutoriales" en los procesos de enseñanza aprendizaje, haciéndose especial hincapié en la necesidad de llevar a cabo estudios desde esta perspectiva en el nivel universitario de la educación. En este escrito, se entiende a la enseñanza y el aprendizaje como construcción conjunta en el espacio áulico. El enfoque teórico fundamental desde el que se abordarán los conceptos radica en la denominada Psicología de la Instrucción, por tal razón se intenta hacer una delimitación de su campo conceptual.

Palabras clave

Enseñanza Aprendizaje Tutorías pares Nivel universitario

ABSTRACT

INSTRUCTIONAL PSYCHOLOGY: THE TUTOR-TUTEE FUNCTIONS. THE RELEVANCE OF TUTOR-TUTEE MEDIATIONS IN UNIVERSITY LEVEL

This paper try to make a synthesis of the concepts around "tutor-tutee functions" or "tutor-tutee mediations". Our study emphasized this perspective in the University Level. Teaching and learning is addressed here as a joint construction in the classroom space. The fundamental theoretical approach is the Instructional Psychology, for such reason is tried to make a boundary of its conceptual field.

Key words

Teaching Learning Peer interaction University level

INTRODUCCIÓN

Es necesario, tal como resalta Hogan (2000), realizar enfoques pluralistas, especialmente en una disciplina compleja aplicada como lo es la educación, teniendo en cuenta la posibilidad de generar conocimiento para mejorar las prácticas concretas de los docentes en las aulas.

En los últimos años, se ha desarrollado, tanto a nivel teórico como de investigaciones ecológicas y básicas, una importante cantidad de literatura en el campo específico (Reigeluth, 2000; Bruning y otros, 2002, Duran, 2004) que refiere a las "funciones tutoriales", "tutorías de pares", "aprendizaje cooperativo", "aprendizaje colaborativo", etc. que han dado lugar a una reflexión en torno a estas temáticas por parte de quienes nos inscribimos en el marco de la Psicología de la Instrucción.

El presente artículo forma parte de las reflexiones conceptuales de una investigación en curso denominada "*Las mediaciones tutoriales en la enseñanza universitaria: el rol de los auxiliares de primera y de segunda en la UNR*".

Se pretende, por tanto, exponer las principales líneas teóricas desde las que se aborda dicha investigación, describiendo las características de la "Psicología de la Instrucción", especialmente desde las nociones de "interacción entre pares" (*peer interaction*) y "funciones tutoriales".

PSICOLOGÍA DE LA INSTRUCCIÓN

La Psicología de la Instrucción es una de las ramas de la Psicología de la Educación. Para Beltrán y Genovard (1998), la *Psicología de la Instrucción* y la *Psicología de la Educación* estudian la conducta humana en situaciones educativas, por lo tanto, ambas tienen el mismo objeto de estudio abordándolo de distinta forma.

La Psicología de la Instrucción aborda su objeto de estudio limitándose a los procesos de enseñanza-aprendizaje (es decir, considera las interacciones entre profesor o maestro y alumnos en torno a los contenidos curriculares en contextos educativos específicos); la Psicología de la Educación, por su parte, carece de esos límites debido a que aborda el aprendizaje en contextos formales e informales.

En la Psicología de la Instrucción se resalta la importancia de realizar estudios que puedan redundar en la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje específicos (González Cabanach y otros, 1996).

EL APRENDIZAJE COMO CONSTRUCCIÓN CONJUNTA

En coincidencia con Coll (2004, p.6), consideramos al aprendizaje como un "*proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos*", siendo la enseñanza fundamental en la posibilidad de realizar esta construcción, ya que se la puede considerar la ayuda sistemática y adecuada que el estudiante requiere. Ambos, aprendizaje y enseñanza, se hacen posibles en el marco de una actividad conjunta.

Coll y otros (1992), desde el constructivismo en educación refieren a la importancia de tener en cuenta en los análisis de casos los "mecanismos de influencia educativa", es decir, cómo se produce el traspaso del control y la construcción conjunta de significados. Estos mecanismos son los que se propician en las acciones tutoriales, objeto de estudio del presente trabajo.

Uno de los factores importantes en las acciones tutoriales dadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando se implementan *tutorías entre pares* (concepto que se ampliará en páginas subsiguientes), es la diferencia de experiencias entre ellos (Baudrit 2000, en Bustos y otros, 2002, pp.6-7). Esta diferencia radica en la ampliación de la interacción cognitiva que genera en relación a los aprendizajes de los alumnos con menos experiencia, favoreciendo los denominados procesos metacognitivos.

INFLUENCIA SOCIAL Y MEDIACIONES TUTORIALES

El problema de las mediaciones tutoriales en la enseñanza-aprendizaje, admite distintas perspectivas teóricas. Una de estas perspectivas, remite a la teoría de la **influencia social** (ver Newcomb, 1981, Pérez y Mugny, 1988), pudiendo la misma ser entendida como relaciones de poder asimétricas, por ejemplo, actores sociales con posiciones claramente diferentes en la jerarquía de repartición del poder, como es el caso de la relación profesor titular-alumno en la universidad. Otra de las perspectivas posibles del estudio de la influencia social, entiende a la misma como fruto de una interacción constructiva (Perret Clermont y otros, 1991), de conversión o innovación social, siendo ejemplo de ello la relación establecida en las Universidades entre auxiliar docente-alumno, donde las dis-

tancias sociales se reducen, accediéndose a una mejor construcción o negociación colectiva de significados.

CONCEPTO DE "MEDIACIONES TUTORIALES"

Existen numerosas investigaciones acerca de modalidades tutoriales en el mundo, cada una de las cuales prioriza diferentes aspectos de las mismas. Algunas de estas investigaciones radican en la observación de **tutorías entre pares con el mismo nivel de preparación**. Este tipo de tutorías son diseñadas, en general, para la escuela elemental o primaria. Se habla de "tutores pares" cuando la relación tutorial se establece entre alumnos. Este tipo de tutorías implica la diferenciación de dos grupos, aquellos que offician de tutores y quienes reciben la instrucción (Genovard y Gotzens, 1990, Slavin, 1999). Los efectos de este tipo de tutorías no son sólo para quienes "reciben" la enseñanza, también el tutor transforma su elaboración cognitiva del conocimiento trabajado, ya que el hecho de exponer conocimientos transforma cognitivamente al mismo sujeto. Las "funciones tutoriales" suponen poner el acento en la mediación entre los contenidos de las materias y los estudiantes, favoreciendo por este medio la apropiación de los contenidos presentes en los materiales utilizados en la enseñanza además de la interacción cognitiva entre estudiantes (Bustos y otros, 2002).

Durán (2004) considera que los alumnos mismos pueden ofrecer una ayuda pedagógica de alta calidad ya que recientemente aprendieron el contenido sobre el que se trabaja en un momento tutorial. Además, los estudiantes conservan la sensibilidad a los puntos difíciles de aprender, en sus explicaciones son más directos que los profesores y, algo que no es menor, tienen la ventaja de compartir referentes culturales y lingüísticos próximos.

Sin embargo, el tipo más frecuente de tutorías que se encuentra en la bibliografía son aquellas **llevadas a cabo por docentes**. Un ejemplo puntual, lo encontramos en la implementación del nuevo plan curricular de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNR (Vila y otros, 2003). El plan en su conjunto, se centra en el aprendizaje basado en problemas (ABP), modalidad pedagógica en la que las funciones tutoriales de mediación son fundamentales.

Además, con la difusión de las computadoras e internet, es habitual el diseño de estrategias didácticas e investigaciones de laboratorio que radican en el desarrollo de **tutorías mediadas por ordenador** (Chrysos, 2000, Torres Velandia, 2000, Bustos y otros, 2002).

POR QUÉ ESTUDIAR LAS MEDIACIONES TUTORIALES EN LA UNIVERSIDAD

Los estudios informados sobre procesos de enseñanza y aprendizaje en la bibliografía de consulta habitual de la Psicología de la Instrucción consideran a dos tipos de actores como principales: los profesores (expertos en los contenidos instruccionales específicos) y los alumnos (aprendices). Se tiene pocas veces en cuenta las mediaciones entre pares con distintos niveles de preparación (Beltrán Llera y Genovard Rosselló, 1995, 1998, 1999; González Cabanach y otros, 1996; Castejón Costa, 1997; Reigeluth, 2000; Bruning y otros, 2002).

Por tanto, se considera que el estudio de los sistemas tutoriales entre pares, unos con mayor experiencia académica (tutores) que otros, es un área que merece una especial atención debido a la escasez de estudios al respecto dentro del marco de la Psicología de la Instrucción, especialmente en el nivel que nos ocupa, la Universidad.

Este "olvido", puede explicarse por dos razones. Por una lado, la mayor parte de los autores que trabajan en Psicología de la Instrucción, lo hacen con sujetos de los otros niveles de enseñanza (escuela elemental o primaria y escuela secundaria o polimodal). Por otro lado, sólo en la universidad argentina (casi con exclusividad) aparecen explícitamente estas funciones mediadoras en la organización académica formal, bajo las fi-

guras de Auxiliares de docencia, es decir, Auxiliares de Primera (graduados) y Auxiliares de Segunda (estudiantes más avanzados que quienes reciben las tutorías).

La investigación en curso analiza las mediaciones tutoriales llevadas a cabo por los Auxiliares de docencia, habiéndose encontrado serias dificultades en cuanto a la recolección de antecedentes específicos sobre el tema. El análisis de las razones por las que se presenta esta dificultad ya han sido aludidas.

Cabe remarcar que estas figuras se encuentran altamente difundidas en las Universidades Nacionales, propiciando mediaciones tutoriales con importante relevancia entre alumnos, contenidos y Auxiliares, quienes, a nuestro criterio, offician como "tutores".

BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán Llera, J. y Genovard Rosselló, C. (eds.) (1995). *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas*. Editorial síntesis, Madrid.
- Beltrán Llera, J. y Genovard Rosselló, C. (eds.) (1998). *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Editorial síntesis, Madrid.
- Beltrán Llera, J. y Genovard Rosselló, C. (eds.) (1999). *Psicología de la instrucción II. Áreas curriculares*. Editorial síntesis, Madrid.
- Bruning, R.H., Schraw, G.J. y Ronning, R.R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Alianza Editorial, Madrid.
- Bustos S. A., Miranda D. G. A. y Tirado S. F. (2002). El Proceso de Tutelaje Entre Alumnos Desde una Comunidad Educativa en Línea. En *Memorias electrónicas del Simposio Internacional de Tele-educación y Formación Continua*, Área 4 [CD-ROM]. Cuba.
- Castejón Costa, J.L. (1997). *Introducción a la psicología de la instrucción*. 2ª edición revisada. Editorial Club Universitario, San Vicente (Alicante).
- Chrysos, A. (2000). La universidad semi-presencial: una experiencia de colaboración internacional. *Contextos de Educación*, Año III, N°4, 78-103.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica* 25, pp.1-24.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje* 59-60, pp.189-232.
- Durán, D. (2004). "El aprendizaje entre iguales: movilizar la capacidad mediadora del alumnado para sacar provecho de la diversidad". *Aula de innovación educativa*, núm. 132, pp. 75-76.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Santillana Aula XXI, Madrid.
- González Cabanach, R., Barca Lozano, A., Escoriza Nieto, J. y González Pienda, J.A. (eds.) (1996). *Psicología de la instrucción*. Volumen 1. Aspectos históricos, explicativos y metodológicos. EUB, Barcelona.
- Hogan, K. (2000). Discourse Patterns and Collaborative Scientific Reasoning in Peer and Teacher-Guided Discussions. *Cognitive and Instruction*, 17(4), 379-432.
- Mugny, G. y Pérez, J.A. (1988). *Psicología de la influencia social*. Promolibro, Valencia.
- Newcomb, T.M. (1981). *Manual de Psicología Social*. Tomo 1. Eudeba, Buenos Aires.
- Perret Clermont, A.N., Perret, J.F. y Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. En L.B. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (eds.) *Perspectives on socially shared cognition*. BookCrafters, Chelsea.
- Reigeluth, M.C. (ed.) (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la psicología de la instrucción*. Parte 1. Santillana Aula XXI, Madrid.
- Slavin, R.E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique, Capital Federal.
- Torres Velandia, Á. (2000). La educación superior a distancia en las universidades del Área Metropolitana de la Ciudad de México. Realidades, prospectiva y desafíos. *Revista latinoamericana de estudios educativos* Vol. XXX, N° 3, 93-115.
- Vila, H., Carrera, L., Pérez, B. y Ravenna, A. (2003). El aprendizaje basado en problemas. *1º Congreso Provincial de Educación de Nivel Medio "Presente y futuro de la educación del Nivel Medio"*. Rosario.

A MODALIDADE DE APRENDIZAGEM PATOLÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Cesar Keli, Graziela
UNISA. Brasil

RESUMEN

O objetivo deste trabalho é mostrar que essa relação pode existir, isto é, a violência doméstica pode ter relação direta com a modalidade de aprendizagem patológica: a dificuldade em aprender. Além disso trazer à luz este tema e com isso, tornarse também instrumento para esclarecimento de vários aspectos que envolvem o tema. Essa hipótese foi levantada no momento em que atendia um garoto de 15 anos, que não sabia ler e nem escrever, e não tinha nenhum dado orgânico que justificasse a sua deficiência intelectual. Somente durante a anamnese com os pais pude perceber de que ele era vítima de violência doméstica, do tipo física e psicológica. Ele chegou a clínica psicopedagógica, encaminhado pela escola. A metodologia utilizada neste caso além de uma investigação verbal, caixa lúdica, caixa de areia, desenhos história e jogos. Conclui que realmente esta relação de violência doméstica e modalidade de aprendizagem patológica realmente existe, uma está ligada diretamente na outra, e que o trabalho de uma equipe multidisciplinar, contendo um psicopedagogo é de suma importância para ajudar esses pacientes que virão ao nosso encontro.

Palabras clave

Família Violência Aprendizagem Modalidade

ABSTRACT

RELATION BETWEEN THE HOME VIOLENCE AND THE PATHOLOGICAL LEARNING PROCESS.

The main goal is to show that this relationship can exist, it means, home violence can have a straight relation with the pathological learning process: the difficulty to learn. Besides that, come up with this subject and then make it an instrument to clear up a lot of aspects that it involves. This hypothesis was reached at the moment I was working with a 15 years old boy, who didn't know how to read and write and there wasn't any organic damage that could indicate an intellectual deficit. Otherwise I could notice he was a home violence victim when interviewing his parents. He came to the psychopedagogical clinic through a school indication. There were adopted some instruments as the methodology such as the oral investigation, the children's box, the sand box, stories drawings and games. I could conclude that in fact there's a strong relation between the home violence and the pathological learning process. A professional teamwork with a psychopedagogue would be highly important to help these people that are looking forward to being helped.

Key words

Violence Apprenticeship Learning Process

INTRODUÇÃO

O início do trabalho que irei relatar, começou na clínica escola da Universidade de Santo Amaro, com o intuito de cumprir as horas de estágio para fim de conseguir o título de especialista de psicopedagogia.

Me deparei com um garoto de 15 anos que não sabe ler nem escrever. Onde a mãe já havia se desenganado, me cobrindo de expectativas e esperança.

Neste trabalho então estarei aprofundando mais os temas surgidos em suas sessões, dentre eles a violência doméstica e a dificuldade de aprendizagem.

I - O INDIVÍDUO, A INSTITUIÇÃO FAMILIAR E A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA.

Para se falar de indivíduo, precisarmos estar situando de onde este indivíduo, para isso precisamos falar de família.

Segundo Márcia Goulart (2004), a família é um termo usado para designar um conjunto de pessoas ligadas entre si pelo casamento e filiação, de modo que uns descendem dos outros estabelecendo assim uma linhagem, e é a família o primeiro núcleo social que abriga o homem.

Ela é uma instituição que se constitui segundo dois aspectos comuns a todo ser humano que são: a necessidade de reprodução e de viver em grupos. É aqui que se nasce um indivíduo. É ela quem dá modelos para o indivíduo se desenvolver e se individualizar perante toda uma sociedade.

Porém quando esse ambiente que deveria ser de grande harmonia para um melhor desenvolvimento do indivíduo é hostil, temos a chamada violência doméstica.

A violência doméstica é um fenômeno complexo, suas causas são múltiplas e de difícil definição. No entanto suas consequências são devastadoras para as crianças e adolescentes, vítimas diretas de seus agressores. Agressores estes, que podem ser desde pais e mães, vizinhos, tutores, parentes, etc. Ao contrário do que se pensa, as desigualdades sociais não são fatores determinantes da violência doméstica, pois esta se encontra democraticamente dividida em todas as >

A violência doméstica contra crianças e adolescentes implica em agressões de natureza física, psicológica, sexual e negligência, sendo resultante de vários fatores. A violência doméstica produz na sociedade uma tendência de romper com as fronteiras da banalização, individualismo e indiferença, mobilizando e suscitando reações de solidariedade e indignação.

Contra a violência doméstica foi criado o ECA - O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA aprovado pela Lei 8.069/1990, de 13 de julho de 1990, contém 267 artigos, contemplando todos os requisitos que, em tese, levaria a criança ao amparo total.

Parece perfeito, no entanto, há quinze anos em vigor, não produziu os resultados desejados. O que se percebe é o crescimento da violência contra a criança, de forma assustadora, com tendência a tornar-se cada vez maior, uma vez que percebemos que fatores como: "stress" desajuste, violência, desemprego, isolamento, excesso de filhos, ameaças à autoridade, valores, criança indesejada ou problemática e situações precipitantes como ausência da mãe (pôr necessidade de trabalhar fora de casa entre outros) ou rebeldia da criança vem aumentando significativamente.

II - A ESCOLA E OS REFLEXOS DA VIOLÊNCIA

Voltando a falar do indivíduo, o segundo núcleo freqüentado

põe este indivíduo que continua a se desenvolver é a escola. A escola deve ser vista como extensão do lar. Com sua missão de ensinar, formar, informar e construir uma sociedade mais solidária, justa, humana e, sobretudo, comprometida com o bem estar do cidadão e com o desenvolvimento do estado. É esperança e certeza de dias melhores. Modelo de procedimento ético e de manifestação cultural. Tem muito a ver com família, que pôr sua vez, deve ser expressão máxima do amor manifestada na felicidade de todos.

Não justifica nem se pode permitir, em sã consciência, que sua função primeira e sagrada seja desvirtuada. Professor, aluno, funcionário e comunidade envolvidos, somando esforços de forma harmoniosa, constroem civilização, qualificação e riqueza. A ocorrência de ilícito penal denigre sua imagem, compromete o desempenho e obscurece seu objetivo.

Neste momento podemos dizer que durante esta extensão de lar pode aparecer problemas, pois se o primeiro núcleo é hostil, isto é, possui essa violência doméstica, que pode ser de várias formas desde a física, de abandono, negligência, violência psicológica e até abuso sexual, o que a criança irá pensar com esta "extensão de lar"?

Mas o que seria modalidade de aprendizagem? A modalidade de aprendizagem seria a forma com que o indivíduo aprende, obtém o conhecimento sobre tudo que à a sua volta.

Segundo Alicia Fernández (2001, p.68) aprender significa:

Aprender supõe um reconhecimento da passagem do tempo, do processo construtivo, o qual remete, necessariamente, à autoria. A instantaneidade, característica do mundo atual, pode colocar-nos em um mundo de produtos descartáveis e adquiríveis. O conhecimento não é um nem outro.

Aprender supõe, além disso, um sujeito que se historia. Historiar-se é quase sinônimo de aprender, pois sem esse sujeito ativo e autor que significa o mundo, significando-se nele, a aprendizagem irá converter-se na memória das máquinas, ou seja, em uma tentativa de cópia.

É neste momento que podemos pensar que a modalidade patológica tem influência com a violência doméstica. Uma vez que crianças e adolescentes que sofreram qualquer tipo de violência, pode trazer consigo um trauma, ou um bloqueio que pode ser transferido para as atividades escolares.

III - SOBRE UMA POSSÍVEL INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA.

O objetivo deste trabalho é mostrar que essa relação pode existir, isto é, a violência doméstica pode ter relação direta com a modalidade de aprendizagem patológica: a dificuldade em aprender. Além disso, trazer à luz este tema e com isso, tornar-se também instrumento para esclarecimento de vários aspectos que envolvem o tema.

Essa hipótese foi levantada no momento em que atendia um garoto de 15 anos, que não sabia ler e nem escrever, e não tinha nenhum dado orgânico que justificasse a sua deficiência intelectual. Somente durante a anamnese com os pais pude perceber de que ele era vítima de violência doméstica, do tipo física e psicológica. Ele chegou a clínica psicopedagógica, encaminhado pela escola.

Márcia Goulart cita que o trabalho psicopedagógico não deve ter como enfoque exclusivamente o paciente e seu sintoma, mas deve estar atento para como os participantes da dinâmica familiar contribuem na criação do sujeito com distúrbio na aprendizagem e de que maneira eles a entendem.

O psicopedagogo irá atuar segundo sua maneira de pensar, criar a realidade e interpretar as diferentes linguagens de que os sujeitos fazem uso para se expressar. Além dessas diversas ferramentas podem ser usadas outras, Piaget propõe o jogo, pois ele acredita que desta forma se consegue transformar jogos em iniciação a leitura, ao cálculo, ortografia, até o instinto maternal entre outros.

O jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável motivador, planejado e enriquecido que

possibilita a aprendizagem de várias habilidades. Esta atividade (física ou mental) organizada pôr um sistema de regras que define perda ou ganho.

O desenvolvimento mental é enriquecido pelo meio do jogo, despertando na criança o desejo de explorar novas habilidades.

Além do propósito de jogar de Piaget, temos também a contribuição de jogar de Alicia Fernández, que trás um complemento na atuação do psicopedagogo:

O jogar como possibilidade de relatar(se) e inventar (se) histórias e personagens passa ao primeiro lugar.

Construir-se um passado é um trabalho de pôr em memória e de pôr em história graças ao qual um tempo passado e definitivamente perdido pode continuar existindo de modo psíquico. (Fernández, 2001, p.69).

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas (física e mental) essenciais de exercício sensorio motor e de simbolismo, uma assimilação do real a atividade própria, fornecendo a esta criança o seu alimento necessário e transformando o rela em função das necessidades múltiplas do seu eu.

Resultando em uma reconstrução de estrutura deste paciente, podendo desenvolver sua auto - estima na tentativa de corrigir estes problemas de aprendizagem.

Conclui-se que realmente esta relação de violência doméstica e modalidade de aprendizagem patológica realmente existe, uma está ligada diretamente na outra, e que o trabalho de uma equipe multidisciplinar, contendo um psicopedagogo é de suma importância para ajudar esses pacientes que virão ao nosso encontro.

BIBLIOGRAFIA

- Andrade, M. S. *Psicopedagogia Clínica: Manual De Aplicação Prática Para Diagnóstico De Distúrbios Do Aprendizado*. Pollux Editorial, São Paulo, 1998.
- Fernández, A. *A Inteligência Aprisionada*. Artmed Editora. Porto Alegre, 1991.
- Fernández, A. *Os Idiomas Do Aprendente*. Artmed Editora. Porto Alegre, 2001.
- Goulart, M. *Dinâmica familiar e aprendizagem* Tese de mestrado, São Paulo 2004.
- Paggi, K. P. *O Desafio Dos Limites*. Editora Vozes, Petrópolis, 2004.
- Piaget, J. *Seis estudos de psicologia*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1985.

HACIA UN NUEVO CONCEPTO DEL HOMBRE: LA ANTROPOLOGÍA FENOMENOLÓGICA DE L. BINSWANGER

Coleclough, Elba Marta
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La corriente fenomenológica constituye, sin duda, uno de los aportes más interesantes y fructíferos de la filosofía desde fines del siglo XIX hasta la actualidad. A partir del pensamiento de E. Husserl se proclama un nuevo origen de la reflexión filosófica con una "vuelta a las cosas mismas". Esto implica tomar al hombre en su integridad, en su ser concreto y trascendente a la vez, inserto en su mundo y con la totalidad de sus experiencias y vivencias. Es así como las ideas de Husserl obran como estímulos generadores en el pensamiento de algunos de los más destacados filósofos del siglo XX: M. Heidegger, M. Merleau-Ponty, P. Ricoeur y J. P. Sartre, entre otros. L. Binswanger recibe una gran influencia, tanto de E. Husserl como de la ontología heideggeriana, y estructura en base a ellas una antropología fenomenológica existencial que debe ser, según su concepción, la base filosófica de la psiquiatría y de la psicología actuales, ya que ambas adolecen de parcialidad en sus visiones del hombre. En este trabajo se intentará mostrar, a través de las ideas básicas de L. Binswanger, el planteo de un nuevo paradigma en la concepción de la enfermedad mental.

Palabras clave

Fenomenología Existencia Enfermedad Mental

ABSTRACT

TOWARDS A NEW CONCEPT OF THE MAN: L. BINSWANGER'S PHENOMENOLOGICAL ANTHROPOLOGY
The phenomenological approach erects, undoubtedly, as one of the most interesting and fruitful philosophical contributions. Parting from E. Husserl's ideas there is acclaimed a new origin of philosophical reflection as a "return to the things themselves". This implies considering man in his integrity, his concrete as well as his transcendental being, inserted in his world and with the whole of his experiences and livings. It is in this sense the way E. Husserl's ideas perform as generatives stimulus in the thoughts of some of the most outstanding philosophers of the XX century: M. Heidegger, M. Merleau-Ponty, P. Ricoeur y J. P. Sartre, between others. L. Binswanger takes in a great influence, so much from E. Husserl as well from heideggerian ontology, and with this background he structures a phenomenological existential anthropology that must be, according to his conception, the philosophical sources of actual psychiatry and psychology, since both suffer from partiality in their sights of the man. In this article it will be tried to point out (through L. Binswanger basic ideas) the statement of a new paradigm in the conception of mental illness.

Key words

Phenomenology Existence Mental Illness

Se puede afirmar que a finales del siglo XIX entran en crisis las ideas filosóficas de la modernidad, bases de la ciencia moderna, lo que provoca una conmoción en todos los campos de la cultura. Coexisten, por un lado, el ideal positivista de la actividad científica, con la proclama de A. Comte y el apoyo de los grandes resultados de las ciencias físico naturales; y por el otro comienza una nueva dirección crítica hacia esos princi-

pios establecidos. Los llamados "maestros de la sospecha" ponen en crisis los fundamentos del siglo XIX: F. Nietzsche demuele en sus escritos las concepciones científico-filosófico-religiosas de su época; K. Marx plantea críticamente la posibilidad de otro sistema económico y contribuye a fundar las bases científicas de la economía, a la vez que pone el acento en la alienación del ser humano inmerso en la sociedad capitalista; y S. Freud conmociona al mundo científico al establecer como base del psicoanálisis a una entidad absolutamente inobservable: el inconsciente, motoe e impulso de los actos del ser humano. La razón del hombre es apenas la punta del témpano que flota impulsado por las tendencias e instintos vitales. Además, el descubrimiento de la sexualidad infantil y de la importancia de los traumas y sufrimientos psíquicos y emocionales en la constitución de la personalidad normal de un individuo, escandalizaron a la sociedad victoriana y al ámbito científico, quizás aún más que la tan admirada y controvertida evolución de las especies defendida por Ch. Darwin.

Por otro lado, ya desde la segunda mitad del siglo XIX, se gesta un pensamiento filosófico que critica la concepción del idealismo absoluto de G. Hegel, proclamando la singularidad del ser humano y de su situación. S. Kierkegaard destaca en sus escritos la angustia existencial y la problemática que plantea la vida para el hombre. Asimismo, la filosofía de la vida, encarnada por H. Bergson, pone en relieve el dinamismo vital de la evolución y retoma el concepto de temporalidad como "tiempo vivido", distinto del tiempo objetivo, medido por los relojes. W. Dilthey sitúa la problemática epistemológica de nuevas ciencias que se constituyen en ese momento: las ciencias sociales, en especial la historia y la psicología. Considera que tienen objetivos y metodologías propias, distintas de las ciencias positivas y naturales. Así establece que la comprensión, el esfuerzo por aprehender intuitivamente la constitución de los fenómenos humanos, es muy distinta de la explicación propia y característica de las ciencias naturales. Retoma así, quizás sin advertirlo, la hermenéutica que se había utilizado para los textos jurídicos y teológicos en la época medieval. A partir de los aportes de Dilthey, se configura una nueva corriente filosófica, plasmada en las obras de G. Gadamer, que junto con la fenomenología iniciada en los trabajos de Brentano y Husserl, son capaces de brindar una nueva concepción del hombre.

El análisis fenomenológico practicado por Husserl destaca la intencionalidad de la conciencia. Los hechos, los fenómenos, deben describirse tal como se dan frente a esta estructura intencional de las vivencias. Considera que es necesario una puesta entre paréntesis o *epoché*, una reducción fenomenológica, para poder acceder al fenómeno. Esta reducción inhibe la actitud natural que tiene el hombre en la cotidianidad, y a través de la reflexión, se convierten en objeto las vivencias de la actitud natural. La *epoché*, permite apropiarse de las vivencias puras y se constituye de esta forma en una nueva región del ser, con carácter absoluto que es la base de la filosofía como ciencia estricta, ideal que persigue Husserl. En la actitud fenomenológica, hay homogeneidad entre las vivencias puras y el yo, ya que éstas son pura conciencia - de. Las cosas son correlativas a sus modos de conciencia. El yo puro, reflexiona sobre las vivencias y ve cómo se constituye la realidad. Desaparece así la oposición "sujeto-objeto", ya que se establece una correlación entre la conciencia - de y las vivencias de la misma.

M. Heidegger critica esta consideración de la conciencia pura

que establece Husserl, dado que al considerarla como un ser absoluto, no da cuenta de la intencionalidad esencial de la conciencia. Además no está de acuerdo con la idea de establecer una filosofía científica, o mejor dicho, una filosofía como ciencia absoluta, dado que sería restablecer una concepción dualista cartesiana. No está de acuerdo tampoco con la reducción fenomenológica, ya que implicaría una desrealización de las vivencias y considera que debe estudiarse a éstas fácticamente individuadas en el hombre concreto. Por ello, M. Heidegger piensa que la radicalización de la fenomenología es plantear con toda profundidad la pregunta por el sentido del ser, posibilitando un nuevo sentido de este viejo interrogante filosófico. Sin embargo, la historia de la filosofía muestra que en realidad el desarrollo de la misma ha olvidado esta cuestión; en efecto, hay una identificación entre ser y ente, que lleva a un olvido del ser, exaltado por el gran desarrollo tecnológico. Es así como en su obra *Ser y Tiempo*, Heidegger aplica el método fenomenológico e introduce la dialéctica desocultamiento-ocultamiento del Ser de los entes, en la elaboración de la pregunta por el sentido del Ser. Esta ontología fundamental, llega a un análisis de las características propias del ser humano como existente. En efecto, es el hombre el único ente que puede plantearse la pregunta por el Ser y que posee una comprensión no conceptual, pre-ontológica del Ser y de los entes. La tarea de revelar la estructura del existente humano es entendida como una hermenéutica fenomenológica de la facticidad. Así, a partir del ser humano concreto, individual, se obtienen las estructuras ontológicas de la existencia, expresadas en una serie de caracteres formales a priori, cooriginales y presentes en cada caso de la experiencia. La estructura "ser - en - el - mundo" plasma el concepto formal de existencia y muestra al hombre como el ente privilegiado donde el Ser se manifiesta y su inserción en un conjunto de relaciones significativas, de sentido, establecidas por el hombre, para los otros existentes. La existencia encuentra su sentido en la temporalidad, que supone la copertencia original de pasado, presente y futuro articulados en un proyecto. El ser del hombre se revela como apertura, referencialidad, trascendencia hacia los otros hombres y hacia el Ser.

La analítica existencial de M. Heidegger se desarrolla dentro del marco referencial de una elaboración de una ontología fundamental, relacionada con el problema del Ser. L. Binswanger, psiquiatra suizo, considera que esta analítica brinda una nueva base metódica y objetiva y permite establecer el proyecto científico para la psiquiatría, dado que una de las primeras tareas es superar la oposición ciencia del espíritu - ciencia de la naturaleza en que ha nacido y la concepción dual del hombre, ya que etimológicamente "psiquiatría" alude a una escisión del ser humano, como si pudieran separarse vivencias psíquicas - cuerpo. En 1950, L. Binswanger presenta en París, en el Primer Congreso Internacional de Psiquiatría, su método de investigación: *el Daseinanalysis*, que parte de las tentativas de Husserl de fundar las experiencias de las cosas mismas sobre las estructuras de la vida intencional y de la clarificación filosófico-fenomenológica de la estructura trascendental del "ser - en - el - mundo" de Heidegger, para fundamentar las condiciones de posibilidad del tratamiento de las enfermedades mentales, a partir de la elucidación y comprensión del hombre enfermo como un existente que labora su proyecto en las condiciones actuales en las que está inserto. La diferencia entre el hombre enfermo y el considerado sano está dada en la forma de elaborar su proyecto existencial y en el grado de libertad con que lo hace; si el proyecto de vida se somete al poder de otro hombre u otra instancia, o al proyecto de mundo de los otros, se presenta la enfermedad mental. En términos heideggerianos, el enfermo mental no tendría una existencia auténtica, ni accedería a una relación significativa con los entes, con los otros hombres, con el Ser ni tampoco podría elaborar un mundo consistente. Es decir, el enfermo es un existente que realiza sus posibilidades, en el marco de su facticidad, en la cual su cuerpo es la instancia que le permite habitar ese mun-

do y relacionarse con los otros. El problema de corporalidad adquiere así importancia, ya que representa la concreción de la existencia humana, y posibilita la relación con el mundo. El objeto de la psiquiatría y psicología, no es un organismo, no es una cosa, sino un existente, que a través de su instancia corporal, construye las categorías espacio - temporales y dota de sentido a su vida. Además, las estructuras de la existencia se revelan a través de la palabra, del habla, en su función vital, ya sea coherente, disociada, libre o forzada. El cuerpo también tiene su lenguaje; a través de los gestos, miradas, se puede acceder a una comprensión del otro. Cuando por problemas orgánicos, la palabra es deficiente o no se puede articular el habla, la instancia corporal adquiere fundamental importancia. El objeto de la psiquiatría se revela así como un existente cambiante, con un constante devenir y desplazamiento de los problemas que surgen a partir de una construcción deficitaria del mundo, o como habla Binswanger, de una existencia frustrada. Se genera entonces un cambio cualitativo en las concepciones psiquiátricas, que se confrontan con los métodos cuantitativos y causales de diagnósticos aún vigentes en nuestros días. De la confrontación de estas concepciones se perfila una nueva ciencia psiquiátrica, que entiende al hombre enfermo como totalidad, que busca investigar para cada paciente el contexto general del significado dentro del cual él se mueve, para poder penetrar en su proyecto de mundo. La filosofía, tanto en su corriente fenomenológica como en la hermenéutica, brinda así la base conceptual necesaria para una nueva ciencia psiquiátrica, capaz de entender al hombre enfermo en su problemática individual y concreta, evitando una clasificación automática y cuantitativa, que deja de lado el carácter de singularidad e irrepetibilidad de las experiencias humanas.

Es así como esta actividad reflexiva, considerada como inútil, es la única que puede brindar al ser humano una respuesta a la angustia existencial en la que está inmerso, ya que la libertad y la responsabilidad que ella entraña en la decisión constante de sus actos, lo deja librado al azar. En esta época de crisis, de instituciones político religiosas, educativas, científicas, es la tarea integradora de la filosofía, la que puede brindar un marco referencial cierto, desde el cual el hombre pueda proyectarse hacia un futuro y comprender su pasado. Sólo así, asumiendo las características vitales que implica una existencia auténtica, en relación con los otros entes y con los otros hombres, cada ser humano podrá articularse con los otros y se podrán mitigar las consecuencias de la sociedad científico - tecnológica, que lleva a un vacío existencial y a la incomunicación entre los hombres.

BIBLIOGRAFÍA

- BINSWANGER, L.: *Artículos y Conferencias Escogidas*, Madrid, Editorial Gredos, 1973.
- *Mélancolie et Manie*, Paris, PUF, 1987; Tres formas de la existencia frustrada. Buenos Aires, Amorrortu, 1972.
- *Delire*, Paris, PUF, 1994.
- *Intruduction a L'analyse Existentielle*. Paris. Les Éditions de Minuit, 1971.
- CERIOTTO, C. L.: - *Fenomenología y Psicoanálisis*, Bs. As., Editorial Troquel, 1969.
- GREISCH, J.: - *Le Cogito Herméneutique Philosophique el L'Héritage Cartésien*. Paris, J. Vrin., 2000.
- HEIDEGGER, E.: - *El Ser y el Tiempo*, México, F.C.E., 1962.
- HUSSERL, E.: - *Ideas relativas a una fenomenología pura...*, México, F.C.E., 1949.
- *Meditaciones Cartesianas*, Madrid, Ediciones Paulina, 1971.
- MACEIRAS FAFIAN, M. Y TREBOLLE BARRERA, J.: - *La hermenéutica contemporánea*, Madrid, Cincel, 1990.
- RODRIGUEZ GARCÍA, R.: - *Heidegger y la Crisis de la Época Moderna*. Madrid. Cincel, 1987.
- ROVALETTI, M. L.: - *Psicología y Psiquiatría Fenomenológica*. Buenos Aires, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 1994.

MÚSICA POPULAR Y CONCEPTO DE ENSAMBLE EN EL MARCO DE UNA ESCUELA DE MÚSICA. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO

Corvalán de Mezzano, Alicia Nora; Mezzano, Nora; Misiunas, Laura Constanza; Álvarez, Blanca Estela
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Esta comunicación da cuenta de lo investigado por el equipo del proyecto UBACyT "Acerca de las culturas de las cátedras de una organización de música popular. Historia e identidad. Patrimonio cultural". La investigación, de carácter cualitativo, se desarrolla en la Escuela Popular de Música (EPM), del SADEM. Los objetivos generales del proyecto son: 1. Caracterizar creencias, valores, rituales, propios de la EPM. 2. Indagar las relaciones recíprocas entre la cátedra de Ensemble y otras con la finalidad de conocer sus formas de cohesión. 3. Analizar las prácticas al interior de la EPM con el fin de detectar un aprendizaje de la convivencia en la diversidad desde lo musical. 4. Estudiar el rol social de la organización que sostiene y transmite el patrimonio cultural americano formando músicos populares. Metodología cualitativa: entrevistas a profesores, observaciones de clases y eventos (muestras musicales), cuestionarios. Resultados: no se advierten diferencias entre las cátedras y los actores institucionales que lleven a separaciones divergentes sino por el contrario diferencias convergentes en el Ensemble y en la convivencia. Conclusiones: 1) la Música Popular es un articulador institucional de la escuela. 2) La cátedra de Ensemble (práctica grupal) tiene un valor prioritario en la institución 3) La práctica de ensamble resulta una metáfora de la Música Popular.

Palabras clave

Música popular Ensemble Escuela

ABSTRACT

POPULAR MUSIC AND THE CONCEPT OF ENSEMBLE WITHIN THE FRAMEWORK OF A SCHOOL OF MUSIC. FIELDWORK REFLECTIONS

In this communication realizes the team of the project UBACyT (P087) investigation "About the cultures of the professorship of one organization of popular music. History and identity. Cultural patrimony". The research, of qualitative character, is making in the Popular Music School, of the Argentinian Trade Union of Musicians. The project's general objectives are: 1. Characterizing belief, values, rituals, which belong to the EPM. 2. Analyzing the relation between the professorship of coupling (group practice), and the other professorship, to know they cohesion way. 3. Analyzing the practices inside the School to find a living together learning in the diversity from the musical issue. 4. Study the social roll of the organization that transmits the American cultural patrimony, educating popular musicians. Qualitative methodology: interviews to professors, class' and events' (musical demonstration) observations, and questionnaires. Results: we don't advice differences between the professorships and the institutional actors, that may do divergences separations, but we found convergences differences in the professorship of coupling and in the living together. Conclusions: 1) The popular music is an institutional articulator in the School. 2) The professorship of coupling has got a priority value in this Institution. 3) The practice of coupling is a metaphor of the popular music.

Key words

Popular Music Ensemble School

"El lugar no es simple territorio, sino aquello que construye reconocimiento, historia e identidades compartidas, ocupar un lugar es dejar marcas y ser marcados por él" Duschavtzky, Silvia (1999, p.29)

La siguiente comunicación intenta dar cuenta de una parte del trabajo realizado por el equipo del proyecto UBACyT (P087) "Acerca de las culturas de las cátedras de una organización de música popular. Historia e identidad. Patrimonio cultural" Directora: Alicia Nora Corvalán de Mezzano.

La investigación, de carácter cualitativo, se desarrolla en la Escuela Popular de Música (EPM), del Sindicato Argentino de Músicos. (1) Es una de las primeras organizaciones educativas que se dedica a la enseñanza formal de la música popular en la Argentina, cuenta aproximadamente con 350 alumnos. La Carrera de Músico Intérprete de Música Popular requiere la aprobación de 30 materias.

Es nodal la relevancia que tienen las cátedras de "Ensemble" (práctica grupal) dentro del plan de estudios pues el propósito de las mismas es la práctica musical de índole colectiva, característica de la música popular.

En esta comunicación nos centraremos en la relación entre la música popular y el ensamble.

MÚSICA POPULAR

Toda la vida institucional de la EPM gira en torno a la Música Popular. En la bibliografía disponible sobre el tema encontramos a un autor argentino, Ricardo Capellano, que afirma que la música popular está "... ligada esencialmente... a la identidad musical de cada pueblo, a la contemporaneidad de los ámbitos físico y sociales de cada pueblo, a la búsqueda creativa para expresar esa realidad y a la actitud del creador hacia su pueblo." (Capellano, 1990, p.56)

El autor citado define claramente las influencias de la música popular argentina, su carácter de creación colectiva, su compromiso con raíces múltiples y mundiales y su visión de vanguardia. Por otro lado hace hincapié en el valor de lo humano y del grupo como sistema de trabajo compositivo, donde la improvisación es de vital importancia. Elegimos esta postura por su pertinencia en el contexto educativo y musical de la EPM, ya que nos permite poner en perspectiva la función e importancia de la cátedra de Ensemble como producción grupal.

¿Cómo define la EPM a la música popular? Basta con hacer un análisis del repertorio de canciones que se ensayan en una clase de Ensemble para advertir que el término "popular" no se limita a lo estrictamente folklórico y nacional. El jazz (EEUU), la bossa-nova y la samba (Brasil), el candombe (Uruguay), ritmos afro-cubanos, además de tangos, zambas y chacareras (Argentina), son sólo un ejemplo. En todo caso podría ampliarse la definición del repertorio definiéndolo como "música popular del mundo" (con la amplitud implícita que tiene de por sí el término "música popular"). En las observaciones (2) advertimos que más que una reivindicación nacionalista o mundialista hay por sobre todo un disfrute en el tocar, primero los une la práctica musical, después vienen las referencias históricas, regionales por parte de los profesores.

Lejos de adherir a la globalización homogeneizante que propo-

nen los discursos del capital mundial, la EPM parece promover un lugar de resistencia ante las imposiciones musicales del mercado (la llamada música pop), lugar en el que se ubican casi todos los músicos populares del mundo. Esta ubicación alternativa parece ser uno de los motivos del sentimiento de camaradería entre profesores y alumnos y entre los profesores entre sí, embarcados juntos en la empresa de llevar adelante un proyecto distinto al que el mercado propone. Sin embargo la institución de formación en herramientas técnicas para su futura inserción laboral.

El concepto de fusión (3) es central para comprender la música popular. Más allá de las discusiones que el término suscita, la fusión ha sido desde la Antigüedad un motor de cambio del arte musical, sobre todo en la música popular. El jazz, por ejemplo, surge de la fusión de los cantos de los esclavos en las plantaciones de algodón del sur de EEUU con la música occidental.

El concepto de fusión, entonces, no debe ser obviado a la hora de analizar las prácticas y los valores de la escuela, sus profesores, alumnos y directivos. La fusión parece ser aquí una condición de la constitución grupal, una forma de combinarse y convivir en la diversidad y la diferencia cultural, estilística, instrumental. A su vez la fusión musical remite a la fusión cultural (4), así como nuestra identidad es producto de fusiones.

Como otras manifestaciones artísticas (danza, teatro), la música requiere de los intérpretes para ser tal. No es una pintura a la que se admira indefinidamente como trabajo terminado, la música se recrea cada vez que es ejecutada. La música popular está asociada al conjunto más que al solista, siendo más propensa al diálogo que al monólogo. En la enseñanza de los conservatorios se le dedica mucho tiempo y esfuerzo al desarrollo del intérprete como solista. Si bien en la EPM se forma instrumentalmente a los alumnos mediante clases individuales, es relevante la formación a través de las cátedras de Ensamble en las que prima el diálogo grupal y donde la música producida es el resultante del conjunto.

ENSAMBLE

Estudiar música popular es estudiar para tocar con otro, es desarrollar la capacidad de trabajar en equipo, de crear o recrear en conjunto una pieza musical.

Así como la identidad se construye necesariamente a partir de otro, mediante procesos de identificación (5) que podemos considerar formas de ensamble entre yo y el otro, la música popular es producida socialmente a la vez que productora de identidad común. Así Bajtin (Budnova, 2000), desde otra disciplina afirma que todo discurso es siempre un diálogo, no existe un discurso solitario, la palabra es por definición dialógica. El autor se aleja así del esquema del envío del mensaje desde el emisor, ubicado en un punto jerárquico, hasta el receptor desdibujado y pasivo para plantear la simultánea interacción.

La Música popular es pensada por algunos autores como perteneciente más al pueblo que al artista, como una producción colectiva más que individual. (6) Capellano (1990, p.56) explica al respecto "... He expuesto una visión de la música popular ligada esencialmente al conocimiento musical de la humanidad, a la identidad musical de cada pueblo, a la contemporaneidad de los ámbitos físicos y sociales de cada pueblo, a la búsqueda creativa para expresar esa realidad y a la actitud del creador hacia su pueblo".

Nosotros entendemos que es una producción en donde lo individual, sin embargo, no queda opacado por lo grupal sino que cobra un sentido integrador, ensamblado.

"El encuentro de dos puntos de vista- dos cuerpos ocupando espacios simultáneos y diferentes - que constituye el fundamento de la idea dialógica, no sólo es asimilable a la idea de comunicación, (también a cuerpos políticos, de ideas, de ideologías), sino a la propia experimentación, al acontecimiento del sí mismo. No habrá entonces visión sin confrontación, mirada autorreflexiva que no incluya la mirada del /sobre el otro. Esta

refracción de las miradas, es la que entamará la relación con el mundo y la posibilidad misma del conocimiento." (Arfuch, p.65)

Podemos entonces llegar a percibir el por qué de la importancia de la materia Ensamble en la currícula de la Escuela Popular de Música: la música popular no se practica ni se recrea sino en conjunto. En esta organización educativa, la música popular, al ser un valor cultural central y convocante, constituye una representación social que enlaza emocionalmente en tanto es significación compartida que facilita la convivencia en la diversidad de instrumentos, géneros, estilos.

Las representaciones sociales de la Música Popular propicia en esta organización la construcción de una identidad colectiva que funciona como ensamble musical multicultural.

NOTAS

- (1) Poseemos autorización de la institución para nombrarla públicamente.
- (2) Se realizaron observaciones de clases de Ensamble, entrevistas a profesores y alumnos. Participó Guido Idiart en trabajo de campo y rastreo bibliográfico.
- (3) Capellano (p.14) dice críticamente "Fusión o lo que llaman "fusión"es simplemente mezcla, aleación o "pegatinas" ..."
- (4) "Geertz propone entender estos cruces interculturales con una nueva narrativa construida a partir de la metáfora del collage.", refiere G. Canclini (2004, p. 89)
- (5) El Ideal unificador es la música popular constituida por la fusión intercultural de estilos, géneros y ensamblada en la práctica grupal de los músicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arfuch, L. (2002) en Altamirano Términos críticos de sociología de la cultura. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Budnova, T.(2000)Yo también soy. Fragmentos sobre el otro(Selección, traducción ,prólogo y comentarios sobre M. Bajtin),México:Taurus.La huella del otro.
- Capellano, R. (1990). Música del pueblo. Una visión. Bs. As: La canción-Ricordi.
- Duschavitzky, Silvia (1999)"La escuela como frontera",Bs. As., Paidós.
- Freud, S.(1968)Psicología de las masas y análisis del yo.Tomo I.Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- García Canclini (2004) Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Editorial Gedisa.

UN EJERCICIO DEL PENSAR PSICOANALÍTICO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Corvalán de Mezzano, Alicia Nora; Álvarez, Blanca Estela
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo es un ejercicio del modo de pensar psicoanalítico freudiano, que se practica como parte del ensamble conceptual que explora el objeto de investigación del Proyecto UBACyT (P087): "Acerca de las culturas de las cátedras de una organización de música popular. Historia e identidad. Patrimonio cultural", llevado a cabo en la Facultad de Psicología de la UBA, bajo la dirección de la Lic. Alicia Nora Corvalán de Mezzano. Es una articulación con viñetas del material recolectado en el trabajo de campo, en relación a dos temas de interés para la investigación: la cultura de un pueblo o institución, desde lo que puede considerarse el mito fundacional; y su estructura libidinal, desde los tipos libidinales propuestos por Freud en su obra de 1931. La institución investigada refleja en sus relatos la necesidad que tiene una organización de acordar transmitir sus creencias a modo de relatos de carácter mítico, cuya modalidad se asemeja a formas practicada por un pueblo.

Palabras clave

Cultura Libido Saga Mito

ABSTRACT

AN EXERCISE IN PSYCHOANALYTICAL THINKING AS A RESEARCH INSTRUMENT

The present work is an exercise in Freudian psychoanalytical thinking. It is used by the research team as an approach to understand the object of research of Project UBACyT (P087): An approximation to the cultures within the departments of an organization dedicated to popular music. History and identity. Cultural Heritage. The work has been collected and formulated around two main foci: 1. the culture of the people from a foundational legend, and 2. its libidinal structure based on libidinal types proposed by Sigmund Freud in 1931. The work was conducted at the University of Buenos Aires under the direction of Lic. Alicia Nora Corvalán de Mezzano. The study found that the institution researched needed to express its beliefs through a series of mythical stories. This practice was found to be similar to the ones carried out by primitive peoples.

Key words

Culture Libido Saga Muth

INTRODUCCIÓN

"La comparación de la infancia del individuo humano con la historia temprana de los pueblos ya se ha revelado fecunda en muchos sentidos...El modo de pensar psicoanalítico se comporta como un nuevo instrumento de investigación. El aplicar sus premisas a la psicología de los pueblos permite tanto plantear problemas nuevos como ver bajo una luz diferente los ya elaborados y contribuir a solucionarlos". S. Freud (1)

La institución entendida como "el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre", que en su propia finalidad se distingue e identifica, es primeramente una "formación de la sociedad y de la cultura"(2). En la cultura humana, se aprecian dos rasgos: el primero refiere al saber y poder-hacer que los individuos han adquirido para apropiarse de los bienes. El ser humano transita por caminos recorridos anteriormente, con la ayuda de los instrumentos obtenidos en hazañas culturales. La belleza, la limpieza y el orden ocupan un lugar determinado en la cultura, en particular éste último, que se presenta como arquetipo del orden humano: "es una suerte de compulsión a la repetición, que una vez instituido, decide cuándo, dónde, y cómo algo debe ser hecho"(3).

El segundo rasgo comprende las normas que regulan los vínculos entre los individuos y la "distribución de los bienes asequibles". Todo vínculo recíproco entre los seres humanos es influido por la "medida de la satisfacción pulsional" que los bienes le brindan y porque él mismo puede relacionarse con otro individuo como un bien, si éste último "explota su fuerza de trabajo o lo toma como objeto sexual"(4).

Según Freud lo que distingue a la cultura es la estima y el cuidado dispensados a las tareas intelectuales, científicas y artísticas, es decir, a las actividades psíquicas superiores(5); la sublimación de las pulsiones, de las fuerzas constantes que buscan ser satisfechas, posibilitan que estas tareas desempeñen un papel relevante en el desarrollo cultural. Las exigencias de orden y limpieza muestran la semejanza de este proceso con el desarrollo libidinal del individuo "desplazándose las pulsiones por otros caminos(6).

Es posible pensar el nacimiento de la institución investigada a partir de los elementos que articulan la historia de un pueblo. Se sabe, sostiene Freud, que en los seres humanos existe una fuerte necesidad de tener una autoridad que puedan admirar aunque reciban maltratos. Es la añoranza del padre, de ese padre al que el héroe de la saga(7) (tema desarrollado más adelante) se gloria haber vencido. Este gran hombre es dotado con rasgos paternos: "la claridad en el pensamiento, la fuerza de la voluntad, la pujanza en la acción", la autonomía e independencia son constitutivos de la imagen del padre (8). El mito es el relato que articula un acontecimiento primordial que tiene lugar en el comienzo del tiempo, revelando un misterio y proclamando la aparición de una nueva 'situación' (9).

El concepto de libido arroja luz sobre las "estructuras del vínculo"(10) de las instituciones o masas (11), es esa energía cuantitativa de aquellas pulsiones que pueden sintetizarse como 'amor', que liga de modos diferentes (12) según sea su colocación en las provincias del aparato anímico. Freud autoriza a pensar una distinción de tipos libidinales (13) utilizando aquellas cualidades que prometen obtener un conjunto entre los rasgos corporales y anímicos: el tipo erótico, el tipo narcisista, el tipo compulsivo y sus tipos mixtos: erótico-compulsivo; erótico-narcisista y narcisista-compulsivo. Esta clasificación,

de la que el mismo Freud tiene sus reservas, se utiliza en la investigación para pensar las cualidades anímicas de los integrantes de una institución particular, la EPM, ejemplificándose desde el material recolectado.

El tipo erótico es de características sencillas, para ellos ser amado es lo más importante y la posibilidad de una pérdida de ese amor los angustia. En lo social y cultural, este tipo subroga las exigencias pulsionales del Ello. En el tipo compulsivo predomina el Superyó y la angustia es de la conciencia moral; la persona muestra un alto grado de autonomía y en lo social pasa a ser el "portador (conservador)" de la cultura, mostrando una dependencia interna. El tipo narcisista se caracteriza por su independencia y escaso amedrentamiento, "el yo dispone de una elevada medida de agresión, que se da a conocer también en su prontitud para la actividad"; son personas que se imponen como personalidades y son aptas para promover nuevos desarrollos culturales o menoscabar lo establecido.

De la combinación de estos tipos surgen los mixtos de los que sólo se describen dos: el erótico-narcisista, donde se reúnen opuestos que pueden moderarse recíprocamente: la agresividad en la actividad va unida al predominio del narcisismo. Y el tipo narcisista-compulsivo, es el que "produce mayor valía cultural", pues a la independencia externa propia del narcisismo y al respeto por la conciencia moral propio del compulsivo se anuda la aptitud para "el quehacer vigoroso, reforzando al Yo frente al Superyó.

ARTICULACIONES EN EL CAMPO

El presente trabajo realiza un ejercicio del modo de pensar psicoanalítico, considerando la clasificación mencionada como tipos institucionales.

La Escuela Popular de Música (EPM) se define como una escuela "referente de excelencia de formación en música popular" a partir del rediseño de sus políticas en 1997 con la colaboración de una especialista en pedagogía musical (14). Estas políticas que incluyen: planes de estudios, capacitación a nivel medio de los docentes, sistemas de evaluación para los aspirantes según sus saberes previos, direccionamiento del potencial del alumno, un manual de procedimiento para docentes y alumnos, recrean la institución. En 1999 la EPM recibe el reconocimiento del Honorable Senado de la Nación que declara a la actividad pedagógica y docente de 'interés cultural'. Al decir de J. Trilla, lo que distingue a la escuela como institución específicamente educativa no son tantos los fines y las funciones pedagógicas que cumple cuanto la manera de conseguirlos, cómo la escuela se presenta formalmente desde una aproximación fenoménica (15).

El nacimiento de la EPM se gesta en la Sociedad Argentina de Músicos (SAdeM), antiguo Sindicato Argentino de Músicos fundado en 1945. La SAdeM proyecta la creación de la EPM con los objetivos de "formar músicos profesionales que puedan desempeñarse laboralmente con total idoneidad" y brindar "una enseñanza formal de música popular". Debido a los problemas edilicios y presupuestarios que la institución padece, el proyecto original se modifica, trasmutando la creación de la escuela en la creación de una estructura de talleres que abarca "una modesta franja del espectro musical". Estas dificultades previas se traducen en impedimentos exteriores y prohibiciones temporarias que afectan el nacimiento del músico intérprete de música popular: "aunque exitosa, esta propuesta era sólo una parte del Proyecto Cultural de la SAdeM" (16).

La información que la institución publica en la web, se puede abordar como un texto con características de mito, como un relato del nacimiento del héroe fundador de la institución o pueblo, pensando ese personaje como un lugar simbólico del músico intérprete de música popular. Este texto conserva las características esenciales de la saga que Freud (1937-1939) desarrolla en Moisés y la religión monoteísta citando a Otto Rank (1909) respecto del Gran Hombre, líder y fundador del pueblo elegido. Las partes que estructuran el relato componen

la "saga promedio" de los pueblos de culturas importantes, siendo la fuente de toda poetización la "novela familiar" (17), lo que Freud llama "historish" -"lo histórico vivencial", la historia como ocurrió para los hombres en cada caso (18). Las partes son las siguientes:

El recién nacido-héroe: es aquel gran hombre que muestra una nueva meta de deseo. Podría considerarse al músico intérprete de música popular ocupando este lugar simbólico de hijo.

Es hijo de padres nobles: de acuerdo a la novela familiar, las dos familias del mito (la noble y la de baja condición) son espejamientos de la familia propia. Se podría ubicar como padres nobles tanto la formación académica de los profesionales de la EPM (19) como su referencia al conservatorio desde la carencia. Una concepción donde le precede dificultades: la abstinencia, infecundidad, comercio secreto entre los padres son dificultades como consecuencias de prohibiciones o impedimentos exteriores. Al nacimiento del músico popular le precede una historia de carencia en la formación académica recibida del conservatorio tradicional.

Un anuncio (sueño, oráculo) previene contra el nacimiento: se amenaza al padre con sus peligros. Los problemas edilicios y presupuestarios.

El destino posible del recién nacido: es el abandono. Los problemas edilicios y presupuestarios sólo permiten el nacimiento de los talleres.

El rescate por gente de baja condición y el amamantamiento de un animal hembra o mujer de baja condición: Como se menciona anteriormente la familia de baja condición es un espejamiento de la propia, la que recibe las críticas del hijo (críticas desde la carencia sufrida)

El héroe se venga del padre: En la saga, el hijo es reconocido y alcanza la grandeza y la fama. Un héroe, aclara Freud es quien, osado, se alza "contra su padre y al final, triunfante lo ha vencido" (20). El músico intérprete de música popular, es el hijo que institucionaliza su propia organización.

La EPM se gesta a partir de un éxodo: "a partir de la venta de la antigua sede...". El nuevo espacio físico adquiere las características del hijo (un pub, sala de grabación) incluyendo rasgos (identificatorios) que reflejan la añoranza al padre vencido, un retorno de una parte reprimida (olvidada) del conservatorio tradicional.

Los rasgos que caracterizan al recién nacido pueden encontrarse en los tipos libidinales de la organización. Estas viñetas lo ejemplifican: el tipo mixto narcisista-compulsivo: "yo armo los cuadernillos..." "pruebo con algún alumno 'tipo'...ni con el queso ni con el virtuoso..." "...acá dice ...se enseña jazz, rock, folklore y tango...yo enseño folklore, tango, jazz y algo de clásico..." "Se revela una excentricidad, al mismo tiempo que un respeto por la conciencia moral y en la reforma al contenido de la enseñanza deja traslucir la añoranza al padre vencido: "yo enseño...algo de clásico..."

Y el tipo erótico-narcisista: "...hice ópera, hice musical..." "...nos conectaba con ...lo sagrado" "...trabajamos...con la tierra..." "entre lo popular y lo clásico...hago...una disquisición..." "...la música me remite a una cuestión ritual..." "recibo... una contención institucional..." "...sentirse respetado por el cuerpo directivo..." "...donde me he sentido maltratado yo lo he manifestado..." Un tipo erótico preocupado por el amor que la institución le brinda al mismo tiempo que ejerce la agresividad y actividad del narcisismo. También se puede inferir en estas viñetas un retorno de lo reprimido al hablar de la disquisición entre lo popular y lo clásico.

NOTAS

(1) S. Freud, (1913). "Totem y Tabú" en Obras completas, tomo XIII. p. 187.

(2) R. Kaës. La institución y las instituciones, p. 22.

(3) S. Freud, (1930 {1929}) "El malestar en la cultura" en Obras completas, tomo XXI. p. 92.

- (4) S.Freud, (1927)"El porvenir de una ilusión" en Obras completas, tomo XXI. pp.4-5.
- (5) Ibid., pp. 92-93.
- (6) S. Freud, (1930 {1929}). Op. Cit., p. 95.
- (7) Narración épico-legendaria de las antiguas literaturas nórdicas. En Diccionario del idioma español. También se puede llamar saga "a la actualización del pasado que un pueblo acomete en una hora determinada de su historia, bajo el impulso de los principios directores y de las fuerzas determinantes del presente. J. Schreiner, "El esfuerzo científico para la comprensión del Antiguo Testamento" en Palabra y mensaje del Antiguo Testamento: introducción a su problemática, p. 62.
- (8) S. Freud, (1937-1939). "Moisés y la religión monoteísta" en Obras completas, tomo XXIII. p. 106.
- (9) M. Eliade, (1957). Lo sagrado y lo profano, pp.84-85.
- (10) R. Kaës y otros, (1998). Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales, p. 24.
- (11) Freud define la masa psicológica como un ente que consta de elementos heterogéneos unidos entre sí por un cierto lapso de tiempo y formando un nuevo ser con propiedades singulares y diferentes de lo que cada uno compone. En S. Freud,(1921). "Psicología de las masas y análisis del yo" en Obras completas, tomo XVIII. p. 70.
- (12) Ibid., 86.
- (13) S. Freud, (1931). "Tipos libidinales",en Op.Cit., pp. 219-221
- (14) www.epm.edu Marzo 2006.
- (15) J.Trilla, J. "Caracterización de la escuela" en Ensayo sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela. pp. 19-20.
- (16) www.epm.edu Marzo, 2006.
- (17) El varón reacciona frente al cambio de los sentimientos que lo vincula al padre: de la sobreestimación (los padres son Rey y Reina) a la actitud crítica frente al padre por la rivalidad y el desengaño. En S. Freud, (1937-1939). Op.cit., p. 12.
- (18) S. Freud, (1937-1939). Op.cit., p14; 106.
- (19) Ver currículum en www.epm.edu. Marzo 2006.
- (20) S. Freud, (1937-1939). Op.Cit., p.10.

BIBLIOGRAFÍA

- Eliade, Mircea. (1957). Lo sagrado y lo profano. Barcelona, Labor. 185p.
- Freud, S. (1913 {1912-13}) "Totem y Tabú. Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos". Obras completas, 2da Ed. Buenos Aires, Amorrortu Editores, tomo XIII. pp. 1-164; 179-192.
- Freud, S. (1921) "Psicología de las masas y análisis del yo". Obras completas. 2da. Ed. Buenos Aires, Amorrortu Editores, tomo XVIII. pp. 63-136.
- Freud, S. (1927) "El porvenir de una ilusión". Obras completas. 2da. Ed. Buenos Aires, Amorrortu Editores, tomo XXI. pp. 1-56.
- Freud, S. (1930 {1929}) "El malestar en la cultura". Obras completas. 2da. Ed. Buenos Aires, Amorrortu Editores, tomo XXI. pp. 57-140.
- Freud, S. (1931) "Tipos libidinales". Obras completas. 2da. Ed. Buenos Aires, Amorrortu Editores, tomo XXI. pp. 215-222.
- Freud, S. (1939 {1934-38}) "Moisés y la religión monoteísta". Obras completas. 2da. Ed. Buenos Aires, Amorrortu Editores, tomo XXIII. pp. 100-132.
- Kaës, R. Y otros. (1998) Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales. Buenos Aires, Paidós.
- Kaës, R. La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos. Buenos Aires, Paidós.
- Schreiner, J. (1972) "El esfuerzo científico par la comprensión del Antiguo Testamento". Palabra y mensaje del Antiguo Testamento: introducción a su problemática. Barcelona, Herder S.A. p. 48-71.
- Trilla, J. "Caracterización de la escuela". Ensayo sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela. pp. 19-33.

LA FUNCIÓN ARCÓNTICA: RESGUARDO Y DISPOSICIÓN

Diamant, Ana
Secretaría de Ciencia y Técnica; Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Las narraciones, constituyen para emisores y receptores una representación de sí, de los demás y del lugar que ocupan en el mundo. Es sabido que no son neutras, que son una matriz que da forma a una realidad, que están gobernadas por convenciones, que trasuntan conflictos, que articulan lo que se esperaba con lo que aconteció y con juicios valorativos, que intentan mantener el pasado y el presente aceptablemente unidos, que son un producto cultural y que crean lazos entre memoria y cultura. Los textos de los relatos son un bien cultural, un testimonio material dotado de contenido y de valor, y como cualquier otro objeto calificado, es de importancia mitigar su deterioro, respaldarlos y preservarlos. Con ellos se reconstruyen escenas que posicionan a quién recuerda y a otros, en escenarios diversos y se reponen datos que completan informaciones. La experiencia que dio lugar a estas reflexiones se apoya en la práctica de la recolección y las maniobras de preservación para la consolidación de un reservorio de información, que recupera voces polifónicas sobre acontecimientos fundantes en el camino de la enseñanza profesional de la psicología en la UBA y analizan la percepción que sobre ellos tienen actores y testigos

Palabras clave

Narración Preservación Representación Construcción identitaria

ABSTRACT

THE ARCHONTIC FUNCTION: SAFEGUARDS AND MECHANISMS

Narrations constitute, both for receivers and transmitters, a representation of themselves, of the others and of the place they have in the world. It is well-known that such narrations are not neutral. They are a matrix that make up reality and are governed by convictions that summarize conflicts. They join together what was expected with what really happened and with valuable decisions which try to maintain both the past and the present acceptably joined. They are a cultural product and create connections between memory and culture. The texts of the narrations are cultural property, i.e., material testimony which keeps content and value. As any other qualified object, it has to be preserved and endorsed so as to avoid its deterioration. They rebuild scenes on different stages and restore data which may complete other information. This places the ones who remember and others in different positions. The experience that allowed these reflections is based on the recollection and preservation for the consolidation of a data reserve which may retrieve polyphonic voices as regards foundation events in the path of professional teaching of psychology at UBA and may analyze the view actors and witnesses may have of them.

Key words

Narration Preservation Representation Identity construction

"NARRAR NO ES INOCENTE"¹

"La narrativa (...) [es] la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama (...), quienes somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa (...) y lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo en que nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación ..."²

"... [la] técnica archivadora no determina únicamente, y no lo habrá hecho jamás, el sólo momento del registro conservador, sino la institución misma del acontecimiento archivable (...) El archivo ha sido siempre un *aval* y como todo *aval*, un *aval* de porvenir"³

"Un archivo de recuerdos permite que cada dato individual sea ubicado en diferentes contextos (...) El placer está en el reconocimiento, en la identificación de aquello que se sabe. Placer sincero, encantado..."⁴

DELIMITAR EL CAMPO

Los relatos que refieren a una historia identitaria, como el caso de los que narran la construcción de un perfil académico y profesional, remiten a tensiones en la delimitación de fronteras, a relaciones complejas para dirimir la ocupación de posiciones, al debate por la existencia primero y la valoración luego de obras, instituciones y voceros y en su conjunto, definen la pertenencia a un campo como

"espacio social relativamente autónomo, con estructura y lógica propias, con desarrollo histórico correlativo a la formación de las profesiones".⁵

El campo intelectual es a la vez un espacio de lucha por la definición de la cultura legítima, lucha que enfrenta a quienes se hallan situados en diferentes rangos - dominantes y aspirantes, "establecidos" y "recién llegados" - pues "no todos cuentan con el mismo poder para definir cuál es la cultura legítima, un poder indisociable del reconocimiento o "capital simbólico" de que disponen los agentes que compiten entre sí"⁶

Si se admite que la pluralidad de memorias es el corolario de una pluralidad de mundos y de una pluralidad de tiempos⁷, se acepta la existencia de memorias móviles y cambiantes, movilizadas en el intento de construir identidades que dibujan un raro escenario: el de "escenas cristalizadas sobre las arenas movedizas de los relatos"⁸

NARRAR

Con la acción del relato, se constituye una matriz explicativa a partir de la que un recorte - en espacio, tiempo y protagonismo - del mundo real cobra un sentido, se construyen explicaciones y convenciones que dan forma y modelan la experiencia otorgando sentido a sujetos y acontecimientos. Organiza la experiencia que supone situar intenciones, acciones y consecuencias en una trama que se despliega y que constituye una forma de representación de la acción⁹ y de los intentos por describirla lingüísticamente. Estos supuestos hacen viable la reconstrucción de eventos, que no serán comunicados en estado

puro, y que para su transmisión requerirán de una estructura organizativa de acuerdo a un cierto significado atribuido.

Es la actividad mental la que organiza los textos sobre los acontecimientos que han quedado en registro y les confiere significado. Luego serán seleccionados y recogidos por el discurso e integrados en una trama vinculante que presupone que "...entre la experiencia misma y su comunicación, el lenguaje ejecuta el trabajo de cristalizar imágenes que se refieren [a ella] y que una vez más dan significado a la experiencia"¹⁰ En este sentido, cada protagonista, cada grupo, cada generación aporta y elimina algo y lo que sobrevive, se traslada históricamente a otras generaciones y simultáneamente a otros grupos formando corrientes de opinión, invitando a tomas de posición, ya que "la vivencia pensada (...) como unidad de una totalidad de sentido, donde interviene una dimensión intencional es algo que se destaca del flujo de lo que desaparece en la corriente de la vida"¹¹

Lo vivido es siempre vivido por alguien, que le atribuye su significado y en consonancia lo transmite, desde la convicción que le otorga criterios de validez, articulando persona y discurso, autor e historia, registro y enunciación, extrañamiento y apropiación, identificación y valoración, "ordena la vivencia de la vida misma y la narración de la propia vida"¹²

Es el valor biográfico otorgado a cada acontecimiento - entre lo cotidiano y la epopeya - el que asigna estilo a la vida, límites a la identidad y preserva el reservorio de lo que será narrado y por lo tanto circulará y se perpetuará.

Lo que se cuente ya no será aquello que se vivió sino lo que sobrevivió entre temporalidad, imaginario y registro ya que no es posible suponer una experiencia no mediatizada por sistemas simbólicos y entre ellos, los relatos.¹³

En las narraciones sobre acontecimientos, con impacto potente sobre el contexto en el que sucedieron, se encuentra material con significado que alude a entusiasmo, deseo, nostalgia, frustraciones, promesas, tensiones y conflictos.

Los textos consolidados y respaldados desde recuerdos registrados en memorias, aportan a la investigación el beneficio de la reposición de información, el de la permanencia y la posibilidad de circulación, con la salvedad que se trata de un discurso social y cultural y por lo tanto ideológico, una representación, algo que materializa otra cosa.

PRESERVAR

Rescatar un dato incluye la intención de catalogarlo, de ubicarlo en una serie y asignarle una posición simbólica. Al ingresar un objeto/dato en una serie cronológica - que siempre es simbólica - se altera la totalidad preexistente y se altera el propio objeto al ser contextualizado en un conjunto, por efectos de la mediación entre lo conceptual y el soporte que actúa como garante.

El acto de coleccionar es un acto de apropiación y clasificación, de completamiento, de establecimiento de un yacimiento cultural¹⁴, atendiendo a la "sensibilidad"¹⁵ de los materiales que tiene biografía, historia social y que participan en la conformación de identidades.

Para prolongar la existencia de una información, que es lo que permite la reproducción y las intervenciones es necesario asumir maniobras de restitución - incorporación del dato a una serie -, restauración - devolver un estado conocido o supuesto, con suma de materiales o "restos" originales y estabilización, manteniendo y minimizando el deterioro y la distorsión, respetando vestigios originarios, evidencias más allá de la información tratada como objeto¹⁶.

COMPONER IDENTIDAD

La identidad y el sentido de cómo alguien piensa qué es y cómo siente se presenta a través de su historia y de cómo la relata. Se trata de una construcción narrativa.

La identidad narrativa¹⁷ es entendida como la narración que una persona hace de sí misma y para sí misma. La noción de

narratividad es interesante para pensar la noción de identidad y la presencia de la ficcionalidad¹⁸, de las condiciones para el establecimiento de relaciones de mediación y empatía entre narradores y receptores, de la "construcción de mundos posibles"¹⁹ ya no necesariamente dentro del campo de la lógica sino de la verosimilitud.

La historia personal son muchas historias. Los relatos suelen ser diferentes según quienes sean emisores o destinatarios, que no siempre "leen" las historias de la misma manera en que quienes las narran se leen en ellas. La multiplicidad de sentidos e interpretaciones abre un juego en el que la identidad se confronta, se desestabiliza y se transforma. Los textos propios se enfrentan con otros textos, por tanto las narrativas que se constituyen e instituyen están producidas y mediadas por otros en diferentes contextos sociales y con diferentes propósitos²⁰ Considerar que las prácticas discursivas de la auto narración no son autónomas es ser conscientes de que las mismas producen y se producen en lugares sociales e institucionales, que se desarrollan intertextualmente, en espacios que con sus propios procedimientos, median y regulan las posibilidades de contarse y las de las narraciones en las que uno se reconoce, haciendo contar a las personas sus vidas de determinada manera y en determinados contextos.

La historia de la Carrera de Psicología en la UBA se constituye así en el espacio privilegiado para construir identidad - e identidad profesional²¹ contar, escuchar y en ese mismo espejo reconocerse como protagonistas, articulando relatos y transmisión cultural, propia historia con la cultura, dar sentido a la experiencia y configurarse como hacedores de la continuidad, desde una multiplicidad de voces.

El punto de intersección en el que confluyen o desde el que se diferencian versiones y visones aparece como motor de la narración, generando una suerte de "grieta" que se completa con la palabra de sujetos con historia, con conciencia de sí en el presente, con referencias de quienes han sido y con la necesidad de contar.

EXHIBIR

Conformar una cultura identitaria es como poblar vitrinas con objetos - imágenes, con marcas propias y compartidas, asignar residencia, reservar en un lugar y sobre un soporte²² a partir de una serie de decisiones estructurantes que responden a la pregunta de qué incluir y qué excluir, de aquello que vivo en el presente, no ha pasado, en el sentido que no ha terminado de ocurrir²³.

Por eso, se suele "utilizar la palabra Historia, con mayúscula, para referir a la ciencia que los ingleses llaman history y que permanece sujeta por lo general, a la idea racional, de un tiempo ordenado como secuencia de acontecimientos sucesivos. La palabra historia, con minúscula, alude en cambio al relato, cuento o narración (...) story y que admite, en su construcción, otras concepciones del tiempo" que incorporan el recuerdo y la imaginación²⁴, las huellas del pasado, con la salvedad de que entran en registro al ser "evocadas y ubicadas en un marco que les da sentido"²⁵

La memoria se constituye entonces como un entramado de sentidos que da lugar a múltiples discursos, una trayectoria, en la que no hay necesariamente fijaciones, en la que más bien se promueven variados entrecruzamientos que generan tensiones, como mítico y ficticio, sagrado y cotidiano y no presenta aspectos definitivos, como sí se los puede encontrar en las textualidades de la escritura. Encontramos en ella rupturas o quiebres de discurso que señalan momentos de tránsito de sentidos originarios o tradicionales a sentidos actuales, enmarcados en un contexto cultural.

Se trata de "fragmentos del pasado (...) incorporados o silenciados, siempre reelaborados en función de factores ideológicos, generacionales, culturales o históricos"²⁶ que al ser narrados sostienen la "disparidad entre lenguaje opaco y convencional de las transcripciones y las coloridas y expresivas voces

de las cintas"²⁷ tal como registra la fuente oral primaria.

Sin embargo, las condiciones de producción, preservación y difusión, llevan a apoyar la tarea de investigación y de divulgación en las versiones transcritas, con todo lo que esto implica, por su condición de traducidas y por la condición inherente a la traducción que es la "arbitrariedad" de las maniobras que practica el traductor, en este caso el desgrabador, lo que obliga a tomar múltiples recaudos.

Los elementos del discurso hablado - lo dicho, cómo fue dicho, en qué orden - tienen un papel central en la interpretación y la traducción a códigos escritos, o sea las prácticas de edición, son de hecho prácticas de interpretación, reflejando las posiciones teóricas y valorativas acerca del lenguaje, la comunicación y el contenido de quien realiza la maniobra.

De allí la importancia, cuando los textos orales se convierten en escritos de establecer convenciones, respetar elementos del discurso que ofrecen claves al lector y preservar las ayudas verbales que reciben recíprocamente entrevistado y entrevistador en el intercambio.

La "imagen escrita manicurada"²⁸ es una forma de interpretación que elimina - con el argumento de favorecer la legibilidad, evidencias valiosas (silencios, pausas, muletillas) del habla que aún sin proponérselo, puede distorsionar la intención del hablante.

El bricolage complejo de recursos que surge de la convivencia de las memorias, las narraciones y las maniobras para su materialización en textos escritos, adopta combinaciones plurales que hacen azaroso el juego de relevos entre versiones mentales y versiones públicas de las representaciones que autoriza a una comunidad a un sentimiento de pertenencia con el sostén de una herencia histórica, de una "cultura de una memoria justa"²⁹ que mantiene el equilibrio entre memoria de pasado, memoria de acción y memoria de espera, evitando la repetición de la memoria que haría del pasado una prisión, a la vez que objetiva su contenido para producción a futuro.

20 Larrosa, J; op cit

21 González Leandri, R; Las profesiones. Entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su estudio histórico; Editorial Catriel; Madrid; 1999

22 Intrinsic value in archival material; op cit

23 Diamant, A y Feld, J; Evento, narración y después... El relato en la construcción de la identidad profesional de los psicólogos; VI Encuentro Nacional de Historia Oral; Museo Histórico de la Ciudad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras - UBA; Buenos Aires; 2003

24 Chiozza, L; Comentarios en Revista de Psicoanálisis, t. XXXVI, N°2, APA, Buenos Aires, 1979

25 Jelin, E; los trabajos de la memoria; Siglo XXI de España Editores; Madrid; 2002

26 Jelin, E; Las conmemoraciones: las disputas en fechas "in - felices; Siglo XXI de España Editores; Madrid; 2002

27 Moore, K; Perversión de la palabra: la función de las transcripciones en la historia oral; en Palabras y silencios; Boletín de la Asociación Internacional de Historia Oral; Vol 1; N° 1; Junio 1997

28 Moore, K; op cit

29 Ricoeur, La lectura del tiempo pasado; op cit

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

1 Bruner, J; La fábrica de historias; Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires; 2003

2 Larrosa, J; La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación; Editorial Leartes; Barcelona; 1996

3 Derrida, J; Mal de archivo. Una impresión freudiana; Editorial Trotta; Madrid; 1997

4 Ortiz, R; Mundialización y cultura; Alianza Editorial; Buenos Aires; 1997

5 Altamirano, C; Campo intelectual; en: Términos críticos de sociología de la cultura; Editorial Paidós, Buenos Aires; 2002

6 Altamirano, C; op cit

7 Bourdieu, P; L'espace des possibles; en Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire ; Seuil ; Paris ; 1992

8 Candau, J; Memoria e identidad; Ediciones Del Sol; Buenos Aires; 2001

9 Ricoeur, P; Historia y narratividad; Editorial Paidós; Barcelona; 1999

10 Alberti, V; Leyes y narración: una entrevista de historia de vida con un legista brasileiro; en Palabras y silencios; Boletín de la Asociación Internacional de Historia Oral; Vol 1; N° 1; Junio 1997

11 Arfuch, L; El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea; FCE; Buenos Aires; 2002

12 Bajtin, M; Estética de la creación verbal; Siglo XXI; Madrid; 1985

13 Ricoeur, P; La lectura del tiempo pasado; Arrecife - Universidad Autónoma de Madrid; Madrid; 1999

14 The book as an object. Preservation Manual; Research Library Group; New York; 1986

15 Intrinsic value in archival material; Paper N° 21; National Archives and Records Service; General Services Administration; Washington; 1982

16 Intrinsic value in archival material; op cit

17 Ricoeur, P; La lectura del tiempo pasado; op cit

18 Sardi, V; La ficción como creadora de mundos posibles; Ediciones Longseller; Buenos Aires; 2003

19 Bruner, J; Realidad mental y mundos posibles; Editorial Gedisa; Barcelona; 1994

EL CONSENTIMIENTO INFORMADO EN LA CLÍNICA CON NIÑOS

Domínguez, María Elena
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El consentimiento informado es un capítulo significativo en el marco de las normas deontológicas. Se basa en la anuencia de un sujeto para iniciar una terapia. Se halla soportado en el concepto de sujeto autónomo que consiente de forma voluntaria acceder a ella conociendo los alcances de la misma. Este requisito se complejiza en los análisis con niños dado que quien demanda su atención es un adulto responsable por ellos quién, a su vez, es el encargado de dar dicho permiso como su representante legal. Plantearemos en lo que sigue, que estatuto dar al consentimiento informado en dichos análisis y el lugar adjudicable al deseo decidido imperioso para su comienzo. Haremos un recorrido por el ámbito deontológico, situaremos el deseo decidido y lo articularemos con una pequeña viñeta clínica donde verificaremos los signos de ese consentimiento en la entrada en análisis de un niño.

Palabras clave

Consentimiento Deseo Acto Lectura

ABSTRACT

CONSENT INFORMED IN THE CLINIC WITH CHILDREN

The informed consent is a significant chapter within the framework of the deontological norms. One is based on the consent of a subject to initiate a therapy. It is supported in the concept of independent subject that consists in a voluntary form to accede to it knowing the scope of it. This requirement gets complex in the analyses with children since who demands his attention is an adult responsible for them who, at the same time, is the one in charge to give this permission like its legal representative. We will state in what follows, which statute to give to the informed consent in these analyses and the correct place to the urgent determined desire for its beginning. We will make a route by the deontological scope, we will locate the determined desire and we will articulate it with a small clinical frame where we will verify the signs of that consent in the entrance of a child in analysis.

Key words

Consent Desire Act Reading

1. Introducción:

El consentimiento informado es un capítulo significativo en el marco de las normas deontológicas. Se basa en la anuencia de un sujeto para iniciar una terapia. Se halla soportado en el concepto de sujeto autónomo que consiente de forma voluntaria acceder a ella conociendo los alcances de la misma. Este requisito se complejiza en los análisis con niños dado que quien demanda su atención es un adulto responsable por ellos quién, a su vez, es el encargado de dar dicho permiso como su representante legal. Plantearemos en lo que sigue, que estatuto dar al consentimiento informado en dichos análisis y el lugar adjudicable al deseo decidido imperioso para su comienzo.

Guiarán nuestro recorrido preguntas que virarán desde el consentimiento informado al asentimiento subjetivo: afirmación para iniciar un análisis, hasta el deseo decidido. A saber: ¿cuál es el lugar de la demanda de análisis? ¿Quién demanda? ¿Cómo situar el consentimiento en los tratamientos con menores? ¿Cuándo comienza un análisis? y, finalmente ¿cuál es el sujeto implicado en ese trabajo?

Haremos un recorrido por el ámbito deontológico, situaremos el deseo decidido y lo articularemos con una pequeña viñeta clínica donde verificaremos los signos de ese consentimiento en la entrada en análisis de un niño.

2. El consentimiento informado en los códigos de ética:

El consentimiento informado para la práctica psicológica surge del modelo médico y encuentra sus raíces en los cuatro grandes principios de la Bioética:

- **No maleficencia:** deber de no infligir daño a otros y realizar bien el propio trabajo.
- **Justicia:** reconocer la igualdad de los seres humanos y ser imparcial evitando la discriminación, segregación o marginación de los seres humanos.
- **Autonomía del paciente:** velar por el derecho a decidir y respetar las convicciones, opciones o elecciones de vida de cada individuo
- **Beneficencia:** obligación de promover el bien de los demás.

El problema del consentimiento informado, si bien es un capítulo importante dentro de las normas deontológicas referidas a la práctica profesional de los psicólogos, y es requisito necesario para dar inicio a una terapia o a una investigación, no suele ser, en el caso de los análisis con niños, un tema que revista privativa importancia o que plantee interrogantes diferenciados, respecto de los tratamientos con adultos, como para localizar en los códigos un apartado especial referido a ello.

En efecto, en los códigos de ética que hemos consultado: el de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA), el del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, el de la American Psychological Association, en su versión 1992 y en su versión 2002(1), el de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires y los Códigos de las provincias de *Neuquén* y *Córdoba*(2), descubrimos que: en términos generales, todos especifican, aunque con diferencias, qué se entiende por consentimiento informado, cuál es el deber del psicólogo para obtenerlo y quiénes son legalmente aptos para hacerlo.

Señalemos ahora, algunos problemas que se suscitan en ellos. Primeramente es importante establecer los alcances del término *consentir*. Consentir se refiere a cierto permiso que se le otorga a un otro para realizar o permitir hacer algo que invo-

lucra de manera directa al que lo admite. En el caso de los menores dado que esa admisión es realizada por otro: su representante, cabría preguntarse por el derecho por el cual se le otorga ese poder legal de consentir(3).

Luego será el turno de evaluar el tipo de *información* que se requiere para obtener el consentimiento de los pacientes, y el lugar que ella ocupa en él. En este sentido, hemos hallado que la información debe ser suficiente, es decir, debe incluir datos que, referidos al tratamiento, indiquen: qué tipo de terapia será, cuál su duración estipulada, sus objetivos y los riesgos potenciales. Pero, además, debe ser procurada en un lenguaje comprensible y considerando las capacidades psicológicas, evolutivas y emocionales de quien la recibe.

Finalmente, el tema de la evaluación de los individuos que deberán consentir se sitúa en tensión entre: el respeto de la voluntad del paciente de elegir libremente al profesional que lo atenderá, y la evaluación, que al paciente se le hará para permitirle hacerlo vía el consentir. Evaluación de la que el profesional que solicita el consentimiento informado es responsable. Ciertamente es él quien establecerá esa capacidad. Este tema en sí mismo porta dificultades ya que aparecen dos derechos contrapuestos: la posibilidad de elegir libremente frente a la capacidad legal para hacerlo, que se supedita de la evaluación del profesional. Junto a ello se sitúa, también, la capacidad de elegir continuar o finalizar el tratamiento cuando así se lo desee.

Es importante advertir que la capacidad de la que aquí se trata es la *capacidad legal* que posee un individuo para consentir iniciar un tratamiento. Este requisito tiene como fundamento respetar la voluntad del consultante evaluando su facultad para discernir los alcances de su elección en pro de su bien. En el caso de los tratamientos con menores esto no es tenido en cuenta ya que, declarados incapaces legalmente y, por lo tanto, no autónomos, este derecho es ejercido de modo automático por sus representantes legales.

A simple vista vemos que, si bien no se establece un apartado especial para los tratamientos con menores, ellos quedan situados acorde a la normativa legal en la categoría de incapaces legales requiriendo, entonces, quién los represente y consienta por ellos. Solo se exceptúa, aunque se recomienda recabar la opinión o actuar en forma conjunta con otro colega, en caso de que razones de urgencia así lo exijan(4). De requerirse intervención judicial: pericias o internaciones compulsivas, se hará vía persona legalmente autorizada acorde a lo permitido por la ley(5).

Un dato llamativo es que únicamente en los códigos provinciales de Neuquén y Córdoba(6) y en el del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires(4), hemos encontrado en la letra del código la referencia directa del problema del consentimiento del paciente acorde a su edad. Sin embargo se emparentan con los demás en el punto que sitúan a los menores como incapaces legales. Nuevamente, allí la necesidad de requerir de sus representantes legales para el consentimiento.

Pero, encontramos que cumplimentados los requisitos legales, aún es necesario acordar con las personas involucradas en la terapia(7). Es decir, que el paciente mismo debe condescender advenir a ese lugar. Aquí, se recorta un problema dentro de la legislación misma: hasta que punto alcanza con el acuerdo de los representantes para poder iniciar o finalizar un tratamiento. Es el código, mismo el que señala allí un paso posterior y complementario del primero. En esta línea se sitúan también aquellos casos donde por intervención legal y mediando representantes legales, se actúe aún con disconformidad del paciente incluso si es menor.

Señalaremos también, como novedad, que la American Psychological Association, en el 2002, ha agregado dos apartados: uno, para aquellos tratamientos en los que no se han establecido técnicas ni procedimientos universalmente reconocidos y, el otro en el caso de que el terapeuta en cuestión sea principiante y, entonces, la responsabilidad legal por dicho

tratamiento resida en el supervisor. En ambas situaciones, esa información debe ser suministrada al momento de consentir. Sin embargo no se ha agregado una mención especial para los menores en tratamiento.

Ahora bien, ¿puede concluirse que siguiendo estos parámetros establecidos por los códigos nos situemos en el terreno del asentimiento subjetivo del niño para el inicio de un análisis? O, por el contrario ¿solamente nos ubicamos de un modo obediente en el estándar establecido por el código, desconociendo aquello que es imposible de prever y, obstaculizando la posibilidad de ingreso al dispositivo de la cura? ¿No nos convertiremos acaso en ejecutantes de una técnica que prescribe y generaliza el accionar dando sentido a nuestras acciones y fosilizando el acto? O ¿debemos reconociendo en el espíritu que originó la prescripción, leer su fundamento ético y leer, cada vez, los signos de ese asentimiento subjetivo para poder situar una entrada en análisis?

Establezcamos primero que, si el niño tiene su propio síntoma y por lo tanto, puede analizarse sin que sea considerado un apéndice materno o un individuo en formación, al que debemos educar ¿no implica, entonces un problema el no requerirle el consentimiento directamente al futuro paciente, el menor?

Efectivamente se sitúan dos problemas aquí, uno interno a la normativa y que surge de la misma letra del código: el consentimiento informado de los representantes legales por sí solo no basta para iniciar un tratamiento. Es necesario, dentro de las capacidades legales, intelectuales, o emocionales lograr un acuerdo con las personas involucradas en la terapia(7). El otro problema, ya dentro del terreno de la experiencia analítica propiamente dicha, en el uno por uno, radica en cómo lograr pasar del consentimiento aportado por los representantes legales a un asentimiento subjetivo que verifique un deseo decidido de analizarse. Para ello se requerirá de un analista que lea esos signos.

3. El asentimiento a la entrada en análisis:

Cumplimentado el requisito deontológico de la obtención del consentimiento informado por parte de los representantes legales que demandan la atención del menor, de ahora en adelante nuestro potencial paciente, tendremos en este momento que lograr su asentimiento para el inicio, más allá de su consentimiento voluntario y conciente de concurrir en el día y el horario prefijado a nuestro consultorio.

En efecto, además de lo requerido por el código: llegar a un acuerdo de aceptación de la terapia, que se sostiene del consentimiento de un sujeto autónomo, en el terreno de la experiencia analítica, nos enfrentaremos con otro sujeto, el del inconciente, que deberá a su modo consentir también. He allí la pericia del analista para leer esos signos.

Entonces, se trata de *"esperar el signo por el cual [el niño] dice que sí, signo a través del cual acepta al analista"*(8). Y esto, por la sencilla razón de que alguien que concurre análisis lo hace a condición de querer devenir paciente de...ese analista. Pero, hay algo más que debe considerarse como evaluación a cargo del analista, y es que debe evaluar si hay allí un sujeto analizable y, por sobre todo, analizable por él. De allí el fundamento de las entrevistas preliminares.

Ya hemos señalado, que en el caso de los análisis con menores el trabajo es doble. Debemos vérnoslas primero con la demanda de los representantes legales y luego recortar una demanda del niño en términos de asentimiento subjetivo.

Ahora bien, ¿qué es aquello que el terapeuta no puede consentir? Dejar al resguardo del análisis ciertas cuestiones, en especial, la relación con sus padres. El analista debe rechazar dar ese consentimiento. Efectivamente el lazo del niño con los padres será cuestionado. Si el síntoma del niño puede adquirir diversas modalidades, a saber: ser representante de la verdad de la pareja familiar, correlato del fantasma de la madre(9) dividiéndola o colmándola(10), o constituirse como síntoma propio en el dispositivo analítico. La relación del niño con sus pa-

dres será conmovida.

Preguntémosnos, entonces, por ¿qué es lo que sí debe consentir? En suma debe consentir "autorizar el proceso analítico de ese paciente"(11) y ello se realiza vía el acto. Un acto que ratifica el deseo decidido de ese paciente. Entonces, "si la responsabilidad subjetiva comporta esencialmente el decir que sí o el decir que no, el consentimiento o el rechazo"(12) efectivamente hay allí un sujeto en el que puede sancionarse cierta posición subjetiva. Entonces, lo que se ratifica es al sujeto(13) y su posición frente a sus dichos.

Una vuelta más. Si hablamos de deseo decidido, de lo que allí se trata es de la relación del deseo con aquello que lo causa: el objeto a. De este modo, "el deseo sólo se halla decidido por el objeto a, sólo está decidido por aquello que lo causa y que sólo podemos adivinar y entrever por las modalidades del Sujeto Supuesto Saber. Es todo lo que tenemos en el punto de partida"(14). La transferencia como ficción del SsS(15).

Una pequeña viñeta clínica nos permitirá verificar el acto de lectura de esos signos por el cual un niño ha pasado de la demanda de los padres para que concorra a análisis a un deseo decidido de analizarse y a la instalación del SsS.

Los padres de J concurren a la entrevista preocupados y cansados de que éste se orine por las noches. La edad del niño indica que hace tiempo ha debido controlar esfínteres en forma nocturna pero ello no ha sucedido nunca. Por cierto sólo algunas noches despierta mojado, pero esto sucede de forma continua desde que abandonó los pañales. Llama la atención lo tardío de la consulta. En efecto, la pre-adolescencia ubica a nuestro sujeto preocupado por otros asuntos diferentes a aquellos por los que los padres se quejan pero, el gabinete psicopedagógico del colegio al que concurre, ha recomendado realizar una consulta por las dificultades acontecidas en el ámbito educativo: reiterados episodios de distracción y conductas agresivas en las competencias intercolegiales que ellos derivan de su enuresis. Sin embargo, éstos consienten iniciar la terapia y lo envían en horario y tiempo prefijado.

Nuestro paciente no revela de entrada el porqué de su concurrencia al consultorio y manifiesta no saber al respecto. Aduce motivos de conducta aquellos sobre los que los padres se han quejado en las entrevistas. Se omite el tema de la enuresis, por pedido expreso de ellos, ya que esa ha sido la condición que ha puesto el paciente para concurrir. Situaremos allí, acorde a la norma, el acuerdo con la persona involucrada dentro de los márgenes de su capacidad legal. Es decir, el uso de un lenguaje adecuado a su edad y la información acorde a sus capacidades afectivo-intelectuales y respetando su derecho a la intimidad. En este caso, debemos señalar, que la información que se le ha provisto ha posibilitado el acuerdo pero ha sido insuficiente como para obtener su consentimiento

Luego de seis meses de entrevistas preliminares J decide informar de su enuresis a su analista previa charla con su padre. Durante ese tiempo las sesiones han transcurrido entre juegos de cartas y batallas navales donde de lo que se ha tratado es de ganar o...perder y de establecer previamente reglas claras para el juego. Sin embargo, si bien ha consentido voluntariamente venir al consultorio, aún no ha consentido contar, ni saber sobre aquello que le perturba y a esta altura lo avergüenza.

El asentimiento subjetivo es revelado por un lapsus durante el relato de un sueño. Algo ha sido mal dicho en acto (no se trata de ganar o perder) y es tiempo de rectificarlo: aquello que se ha transformado en una blasfemia sobre él, retorna en un sueño cuyo tema (*sujet*) es...una *maldigada*, una maldición corri-ge. Una mal-dicción puntúa la analista.

A la sesión siguiente, intrigado por como son mis análisis con otras personas, se sienta en el diván. Se le ofrece acostarse al igual que el supone hace la paciente anterior. Recordamos allí el signo por el cual la analista es aceptada. Nuestro ahora paciente se dirige hacia el diván, se acuesta -no sin angustia por lo que allí podrá suceder- y comienza a hablar y a escuchar aquello que dice con más atención (*a-tensión, sin tensión*).

Otro lapsus, ahora ante el relato de una dolencia que lo inhabilita...en su deporte(16). Otra consulta que se ha postergado, el dice: "tengo que ir al *pa-pedi-atra*" allí la psicoanalista sanciona: "*sí, pa-pe-pis...pedís*" y corta la sesión. Efectivamente ese significante abrirá una dimensión nueva para el sujeto y su padecimiento, implicará develar su versión del padre. Allí se conjurarán aquellos miedos que ligados a pérdidas de lugares conocidos, posibilitarán pedir un lugar, un nuevo lugar, diferente al de sus hermanas mellizas que según él siempre "*han llorado para obtener algo y han ganado*". En ese punto podemos decir que J ha decidido en transferencia su propio síntoma, y saber sobre la causa.

Como conclusión diremos: las normas deontológicas deben ser consideradas una guía ya que constituyen un principio cuyo espíritu ético se halla soportado en el resguardo de la singularidad del paciente. La lectura que de ellas se haga debe bogar por una posición responsable y no por una obediencia ciega.

La tensión entre el campo normativo y la dimensión de la experiencia analítica en los análisis con niños se revela con mayor auge porque el consentimiento es otorgado por otro que habla en su nombre. La imposibilidad estructural para consentir se evidencia en aquello imposible de prever: el acto. Efectivamente el consentimiento debe ser decidido por otro sujeto que, diferente del sujeto autónomo, se constituya en acto dentro del dispositivo analítico y en relación a un determinado Otro (analista).

Si el deseo sólo es decidido por el objeto que lo causa, taponar dicha causa pidiendo asentimiento a un sujeto autónomo, es imposibilitar la constitución de un síntoma que nos sea abordable por los oídos(17). Es imposibilitar el acto que produzca un sujeto(18).

NOTAS

(1) El código completo puede hallarse en la ficha de circulación interna de la Cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos del Prof. Juan Jorge Michel Farfán, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

(2) Este dato ha sido extraído de "El consentimiento informado en los códigos de ética de la República Argentina", pág. 50, citado en la bibliografía.

(3) Efectivamente se abre aquí otra discusión: ¿qué sujeto es el menor para el discurso jurídico? ¿Cuáles son sus derechos y quién el encargado de ejercerlos? y ¿cuál es el entrecruzamiento posible entre ese sistema, el jurídico, su legalidad, y el campo de la ética cuando hablamos del resguardo de la singularidad de los menores? Dejaremos aquí solamente planteados estos interrogantes.

(4) Cf. *Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires*, Cáp. II: Responsabilidad Profesional que en su artículo 11 dice: "*En caso de tratar a menores de edad, el psicólogo deberá obtener el consentimiento de sus padres, tutores o representantes legales. Sólo actuará sin él cuando razones de urgencia así lo exijan, caso en el que se recomienda recabar la opinión o actuar conjuntamente con otro colega*".

(5) Cf. *Código de la American Psychological Association*, versión 1992 y el *Código de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires*. Cáp. 4. Terapia.

(6) Ambos códigos provinciales lo exponen así, en el artículo 15: "*el psicólogo deberá en su ejercicio profesional establecer y comunicar los objetivos, métodos y procedimientos así como los honorarios y horarios del trabajo que realiza*" y, en el artículo 16: "*en caso de tratamientos en menores de 18 años, el profesional deberá obtener el consentimiento de los padres tutores o representantes legales y sólo actuará sin él, cuando razones de urgencia así lo exijan*".

(7) Esto aparece en el *Código de FePRA* (1.4): "*Aún con el consentimiento de los responsables legales, los psicólogos procurarán igualmente el acuerdo que las personas involucradas puedan dar dentro de los márgenes que su capacidad legal, intelectual o emocional permita y cuidaran que su intervención profesional respete al máximo posible el derecho a la intimidad*", y en la versión 2002 del *Código de la APA* de EEUU, 3.10, b): "*En el caso de las personas legalmente incapaces para dar consentimiento informado, los psicólogos igualmente (1) proveen una explicación apropiada, (2) procuran el acuerdo del individuo*".

(8) MILLER, J. A.: (2004) "Los signos del consentimiento", pág. 14.

(9) LACAN, J.: (1993) "Dos Notas sobre el niño", pág.55.

(10) Cf. MILLER, J. A.: (2005) "El niño entre la mujer y la madre".

- (11) MILLER, J. A.: (2004) Op. Cit., pág. 17.
- (12) Op. Cit., pág. 12.
- (13) Cf. MILLER, J. A.: (2004), pág. 17.
- (14) Op. Cit., pág. 22.
- (15) Allí, vía algoritmo de la transferencia y la constitución del sujeto supuesto al saber, el analista quedará tomado como un significante de la cadena ficcional, un significante cualquiera que llevará al sujeto al lugar del trabajo al constituirse en el lugar de la causa (a) de su deseo.
- (16) Este dato cobra toda su importancia porque J es el capitán del equipo que juega el campeonato intercolegial y una lesión lo privaría de ese lugar privilegiado.
- (17) Cf. LACAN, J. *Seminario 10: La angustia* en la clase del 12-6-63, sostiene que "para que el síntoma salga del estado de enigma que aún no estaría formulado, el paso no es que se formule, sino que en el sujeto se dibuje algo cuya índole es que se le sugiere que hay una causa para eso. (...) Esa dimensión -la de que hay una causa para eso- donde sólo la implicación del sujeto en su conducta se quiebra (...) es la complementación necesaria para que el síntoma nos sea abordable".
- (18) Efectivamente el acto psicoanalítico para Lacan presenta una estructura paradójica "pues en él el objeto [el analista] es activo y el sujeto subvertido" (Cf. "La equivocación del sujeto supuesto al saber", pág. 28, citado en la bibliografía).

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, "Código de Ética". En <http://www.psicologos.org.ar/docs/Etica.pdf>
- COLEGIO DE PSICÓLOGOS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, "Código de Ética". En <http://www.colpsiba.org.ar/resenia.htm>
- FEDERACIÓN DE PSICÓLOGOS DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (FePRA), "Código de Ética". En *Psicología, Ética y Profesión: Aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur*, Orlando Calo y Ana María Hermosilla (Comp.), Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, (S/F), 157-177.
- LACAN, J. (1967) "La equivocación del sujeto supuesto al saber". En *Momentos cruciales de la experiencia analítica*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 1987, 25-37.
- LACAN, J. (1969) "Dos notas sobre el niño". En *Intervenciones y Textos 2*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 1993, 55-57.
- LERANOZ, Celia R. (S/F) "El consentimiento informado en los códigos de ética de la República Argentina". En *Psicología, Ética y Profesión: Aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur*, Orlando Calo y Ana María Hermosilla (Comp.), Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, (S/F), 47-53.
- MILLER, J. A. (1983) "No hay clínica sin ética". En *Matemas I*, Editorial Manantial, Buenos Aires, 1987, 122-131.
- MILLER, J. A. (1987) "Los signos del consentimiento". En *Psicoanálisis con niños: los fundamentos de la práctica*, Grama ediciones, Buenos Aires, 2004, 11-27.
- MILLER, J. A. (1998) "El niño entre la mujer y la madre". En *Virtualia, Revista Digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana*, Año IV, N° 13 junio/julio 2005. <http://www.eol.org.ar/virtualia/013/index.html>
- PRINCIPIOS ÉTICOS DE LOS PSICÓLOGOS Y CÓDIGO DE CONDUCTA DE LA AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA) Versión 1992. Traducción de la cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos, Prof. Juan Jorge Michel Fariña, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires en IBIS (International Bioethical Information System). Hipertexto e hipermedia sobre ética profesional. Sistema Multimedial en CD-ROM.
- PRINCIPIOS ÉTICOS DE LOS PSICÓLOGOS Y CÓDIGO DE CONDUCTA DE LA AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA) Versión 2002, vigencia 1 de marzo de 2003. Traducción en español: Gabriela Salomone y Juan Jorge Michel Fariña. Circulación interna cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- SOLANO SUÁREZ, E. (S/F), "La insondable decisión del niño". En *Psicoanálisis con niños: los fundamentos de la práctica*, Grama ediciones, Buenos Aires, 2004, 29-41.
- ZUBIZARRETA, F. J. G. (2000/2001), "*Principios de Bioética y Ética profesional*". En <http://www.secrepre.org/documentos%20manual%2019.html>

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRESENCIA SOCIAL EN LOS MENSAJES DE TEXTO. ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS COMUNICACIONES EN LOS FOROS DE UN CURSO A DISTANCIA

Ehuletche, Ana María
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se encuadra en el proyecto de investigación "Los componentes del diseño pedagógico socioconstructivista: interacción y tutorías. Impacto sobre el logro académico en procesos de enseñanza a distancia", UNMdP. Su propósito analizar las categorías comunicacionales de los mensajes utilizados en cada uno de los 5 foros en los que se interactuó en el desarrollo de un curso. Se sostiene que las categorías socioemocional y gestión de tareas, permiten una mayor aproximación a la presencia social en los campus virtuales y mejoran los logros académicos. La experiencia realizada con alumnos regulares de la cátedra Introducción a la Psicología correspondiente al primer año de la carrera. La muestra 32 alumnos de Psicología, recursantes de la asignatura, que optaron por la modalidad a distancia y que poseían diferente nivel de conocimientos previos. El reactivo utilizado, un curso diseñado desde el modelo de la socioconstrucción soportado por el campus virtual e-educativa. Se armó alrededor de cuatro ejes temáticos, trabajados con mecanismos de influencia educativa diferentes, permitió comparar la incidencia de los mismos en las intervenciones de los estudiantes en los foros y los logros académicos obtenidos. Los mensajes se analizan desde un instrumento de categorización de las comunicaciones observando la textualización de la presencia.

Palabras clave

Presencia social Textualización Categorías comunicacionales Foros

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF THE SOCIAL PRESENCE IN THE TEXT MESSAGES. ANALYSIS OF COMMUNICATIONS CONTENT IN THE FORUMS OF DISTANCE COURSE

This work is part of Research Project: "The components of socioconstructivist pedagogical design: interaction and tutorships. Impact on the academic achievement in teaching processes at distance situation", UNMdP. The discovery is to analyze the communicational categories of the messages used in each one of the 5 forums in which it was interacted in the development of a course. It is maintained that the socioemotional categories and tasks management, allow a greater approach to the social presence in the virtual campus and improve the academic profits. Experience made with regular students of the chair Introduction to Psychology corresponding to the first year of the race. Sample 32 students of Psychology, subject recovery, that decided on the distance modality and which they had different level from previous knowledge. Reagent used, a course designed from socioconstructivist model, supported by the e-educativa virtual campus. It was armed around four thematic axes, worked with different educative influence mechanisms, allowed to such compare interventions incidence of the students in the forums and the obtained academic profits. Messages was analyze from an instrument of communications categories observing the presence textualization.

Key words

Social presence Forum Textualization Communication categories

INTRODUCCIÓN

Esta presentación indaga en la importancia que revisten las condiciones del desarrollo de un curso a través de un campus virtual, el e-educativa, especialmente lo que caracteriza a estos medios asincrónicos con relación a ciertas restricciones, como la falta natural de presencia social. Para compensar la ausencia de la misma se han propuesto estrategias específicas que desde el enriquecimiento del texto de las interacciones con componentes no verbales y paralingüísticos, generan una comunicación en la cual los sujetos de la interacción se sienten más próximos. Este acompañamiento se realiza a través de un proceso de textualización, entendiendo al mismo como la posibilidad de incorporar en la comunicaciones electrónicas, elementos que serían percibidos en situaciones presenciales. Por lo tanto estas construcciones textuales debían compensar las debilidades del soporte tecnológico y aprovechar las potencialidades, fundamentalmente contemplando las formas de organización de la actividad conjunta, los procesos de interacción vinculados a las características de las dimensiones espaciales y temporales del entorno, la secuencia en los segmentos de interactividad propuestos, los indicadores de una cesión progresiva de responsabilidad y la articulación entre las actuaciones de los profesores y los alumnos, con relación al objeto de conocimiento.

El rol del tutor a través del tipo de mensaje a través del cual interactuaba, la frecuencia de sus apariciones en el foro, la gestión de la tarea guiando las construcciones colaborativas fueron significativas para el logro académico y la satisfacción de los alumnos.

DESARROLLO

En esta perspectiva se hace necesario entender las formas que adopta el proceso de construcción del conocimiento en los entornos en los cuales la "función mediadora" del otro, actuando entre el sujeto y el objeto de conocimiento se da "mediada" a través de la computadora. *El otro no es entonces sino una presencia a través de un texto, falta su presencia social.* Según J. V. Wertsch (1991)[1], la escritura debe ser una herramienta en un equipo de herramientas o recursos de mediación a disposición de los estudiantes y piensa en varias hipótesis sobre el potencial de componer textos no-verbales ayudando a los estudiantes a construir significado y comprensiones rápidas. Esta aproximación de Wertsch da algunos elementos para pensar en nuevos contextos de instrucción que impliquen un giro en el pensamiento pedagógico y la aparición de ciertos problemas. Tales macro contextos en los cuales se puede insertar el proceso de enseñanza y aprendizaje plantean distintas preguntas, fundamentalmente con relación al marco de referencia comunicativo utilizado para describir la interacción educativa. De este modo un modelo de referencia usado en el interior de una tradicional aula de clase y el mismo modelo en contextos en los cuales los procesos de interacción se dan mediados por los soportes electrónicos. En estos casos en los que la falta de presencia social y la asincronía son cualidades distintivas de los soportes, la educación actúa sobre un tipo de realidad cultural, artificial, sobre una realidad textual que posee unas características propias que la distinguen y en algu-

nos casos contraponen a la realidad más general. Esa realidad se construye al interior del discurso pedagógico a la vez que por una serie de constricciones sobre las formas comunicativas más generales (Bernstein 1977)[2].

Wertsch (1985/1988)[3], enuncia la despersonalización, clausura, reflexión consciente, sistematicidad como alguna de las características de estas realidades textuales. La idea de fondo que intenta transmitir Wertsch es que una vez que se crea un marco de comunicación en el que se priorizan los valores racionales por encima de cualesquiera de los otros, los sujetos deben comportarse mutuamente según las reglas del marco de relación, y que esto es especialmente posible utilizando el lenguaje u otros sistemas semióticos que permiten, por ejemplo y con relación a la primera característica, distinguir claramente entre las posiciones personales (del ámbito privado, expresiones emocionales, etc.) y aquellas "despersonalizadas muy alejadas de las características del enunciador.

Illera (1997), considera ésta reflexión de Wertsch ampliable a lo que podría denominarse "realidades textuales-electrónicas" y a los ordenadores como un subgrupo de estas: realidades textuales en soporte, formato/interacción informático. Además sugiere que introducen elementos nuevos que no están contemplados en la teorización de otras herramientas mediacionales.

A partir de estos conceptos el texto se transforma en una herramienta de mediación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los procesos cognitivos. Esta herramienta, se transforma en el puente entre lo interactivo (forma concreta que adopta lo social) y lo intrapsíquico, con las particularidades que desde éstos soportes, el proceso de influencia social adquiere.

La falta de presencia social que caracteriza a la comunicación mediada no posibilita claves no verbales de comunicación que llevan a la definición de liderazgo, rol, status, disminuye la potencialidad de la construcción en la zona de desarrollo próximo, en la etapa del pasaje de lo interpsicológico a lo intrapsicológico y que dificulta la gestión de consensos para la toma de decisión grupal (extensión en el tiempo) y alto índice de deserción (Ehuleteche 2001).

Así la presencia social se reconoce apoyando objetivos cognoscitivos a través de su habilidad de instigar, sostener, y apoyar el pensamiento crítico en una situación de interacción grupal. Apela a las interacciones afectivas del grupo comprometiendo y así premiando intrínsecamente, conduce a un aumento en los logros en un curso y mejora las performances individuales en lo académico, en la integración social e institucional y produce un aumento de la persistencia y cumplimiento en el curso (Tinto, 1987)[4]. La presencia social permite la construcción de la comunidad de aprendizaje a través de permitir a los miembros del grupo reconocerse por la proximidad de las conductas desarrollada en un mismo espacio y tiempo.

Cuando los alumnos actúan en estos medios la falta de la presencia social, genera un sentimiento de soledad, que es necesario contener con mensajes del tutor, para construir la presencia y el acompañamiento necesario. Las intervenciones del tutor deben ser en el momento adecuado, para mejorar la relación del alumno con la tarea y estimular las interacciones grupales, la producción de materiales, y en general optimizar los logros.

Análisis de la experiencia: Interacciones en el foro

La tarea consistió en registrar la cantidad de intervenciones del alumno y ver si esto correlaciona con las intervenciones del tutor y los logros académico, ya que el foro es el espacio de trabajo que se privilegió para la interacción de los actores. Los mensajes de texto fueron elaborados por el docente para ayudar a construir el conocimiento, para incentivar a la producción de respuestas. para gestionar los productos grupales y generar un clima de presencia que evitara la deserción que la asincronía del medio produce.

Con respecto a la medición de las cualidades de las comunicaciones que se establecieron en el foro, se aplicó el Análisis de las Categorías Comunicacionales[5], con los siguientes resultados: en el Foro 1 se observó un 78% para UC Conceptuales, un 17% para UC Socio emocionales y un 5% para UC de Gestión de tareas; en los Foros 2 y 3 se observan porcentajes semejantes en cada una de las UC, ya que en el Foro 2 un 45% de UC Conceptuales, un 51% de Socio emocionales y un 4% de Gestión de tareas y en el Foro 3 un 47% de Conceptuales, un 45% de Socio emocionales y un 8% de Gestión de Tareas; en cambio en el Foro 4 se ve un incremento de las UC de Gestión de tareas (60%) en relación a las de los otros foros, quedando un 12% para las UC Conceptuales y un 28% para las UC Socio emocionales.

Con relación a los resultados de la escala de satisfacción de logros en cuanto al ítem que pregunta *si percibió al tutor como un docente cercano y disponible* el 84% responde que está muy de acuerdo: el 13% De acuerdo el; el 3% ni de acuerdo ni en desacuerdo y no se registran desacuerdos ni muy en desacuerdos. Y sobre el ítem que indaga si los mensajes enviados por el tutor *valora las intervenciones del alumno*, el 72% está muy de acuerdo; el 25% de acuerdo; el 3% ni de acuerdo ni en desacuerdo y tampoco se registran desacuerdos y muy en desacuerdo. En relación a la pregunta abierta de la escala *¿Qué es lo que más valora de la modalidad?* un 37% de los estudiantes consideran que el apoyo del tutor fue lo más valioso de esta modalidad de cursada, incluyendo en esta categoría la constancia y contención, la energía que puso el docente y **la posibilidad de no sentirse solos.**

Con referencia a la variables comunicación de gestión de tarea y socio emocional, se observó que la mayor cantidad de intervenciones del tipo de gestión de tarea emitidas por el tutor, favoreció la satisfacción del alumno. Se demostró que hubo un mayor esfuerzo por parte del tutor en intervenciones que perseguían como intención la organización de tareas (71% del totalidad de comunicaciones). Respecto a las intervenciones de tipo socio emocionales del tutor evitan la deserción, la escala administrada arrojó un alto porcentaje de respuestas positivas en relación a los aportes del profesor, especialmente referidas al estilo particular de comunicación que indicaban aspectos socio emocionales tales como: *acercamiento al alumno, calidez, aliento a la participación* y otros. Siendo la falta de presencia social del "otro" en general, tutor o compañero en particular, como uno de los elementos que han sido reportados como obstáculos en la permanencia de los aprendices en los sistemas a distancia, podríamos relacionar la presencia de estos aspectos señalados en la escala, como positivos a su satisfacción con la permanencia (deserción de 3%).

CONCLUSIONES

El trabajo focalizado en la presencia social en los medios asincrónicos permitió explorar el comportamiento de variables como la comunicación denominada gestión de tareas y socio emocional con relación al logro académico y la satisfacción de los alumnos de un curso regular de grado en una materia introductoria a la carrera de psicología. Sería interesante realizar experiencias con otros tipos de cursos.

Los hallazgos permiten realizar ayudas pedagógicas específicas a estos entornos y recoger datos que guíen la formación de tutores.

BIBLIOGRAFÍA

Daft y cols.(1987).) Citados en: *Análisis de la interacción grupal a través de medidas de observación en comunicación mediada* en Orengo,V; Zornoza, A; Acín, C; Prieto, F; Peiró, J. (1996)..

Ehuleteche A. (2001). *El texto como herramienta de mediación semiótica en un curso con soporte de Nuevas Tecnologías y Redes de Comunicación*. XXVIII Congreso Interamericano de Psicología- Santiago de Chile, Julio 29

- Agosto 3, 2001. Ponencia libre.

Espinosa Villareal, Mónica (1999) *Estrategias de moderación como mecanismo de participación y construcción de conocimientos en grupos de discusión electrónicos* en: [http:// indice.htmlindice.html](http://indice.htmlindice.html)

Fainholc, Beatriz (1999) *La interactividad en Educación a Distancia*. Paidós. Buenos Aires.

García-Valcarcel Muñoz-Repiso. *El debate telemático como experiencia de aprendizaje en el aula universitaria* .<http://tecnologia.us.es/edutec/paginas/36.html>

Gutiérrez Pérez, F. Prieto Castillo, D. (1999) *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus La Crujía.

Mehrabian (1969). En Rourke, Liam, Anderson, Terry, Garrison, D. Randy & Archer, Walter (2001). *Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*: 14, 2 [iucode: <http://www.icaap.org/iucode?151.14.2.6>]

Salinas, J. (1995). Organización escolar y redes: *Los nuevos escenarios del aprendizaje*. En Cabero, y Martínez, F. (Coord). Nuevos canales de comunicación en la enseñanza de estudios. Edit. Areces. Madrid.89-117.

Wertsch, J.V. (1985/1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós

Wilson, T.; Whitelock, D.. (1998) *Open U, Ctr for Educational software*, Milton Keynes, England. *Psyclit Journal Articles.Database*. 1996-1998-09.

MECANISMOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA Y LOGROS ACADÉMICOS DE LOS ALUMNOS. LA TUTORÍA EN UN CURSO DE GRADO, MEDIADO A TRAVÉS DE UN CAMPUS VIRTUAL

Ehuletche, Ana María; González, Elsa Elba
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se encuadra dentro del proyecto de investigación "Los componentes del diseño pedagógico socioconstructivista: interacción y tutorías. Impacto sobre el logro académico en procesos de enseñanza a distancia", radicado en el Grupo de Investigación de Psicología Cognitiva y Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Su propósito es describir y analizar las intervenciones del tutor en relación a la frecuencia de sus mensajes, las categorías de comunicación emitidas de acuerdo a la clasificación utilizada y la especial intervención, para el logro de construcciones colaborativas y la satisfacción en los alumnos. La experiencia se llevó a cabo con estudiantes de la carrera de Psicología, en la contracursada de una materia de primer año, en su modalidad a distancia. Se analiza la especificidad de los mecanismos de influencia educativa utilizados para ese campus virtual, en relación a los logros de los alumnos. Los registros de las interacciones son tomados de las grabaciones de los foros. Se aplica una escala tipo Likert para medir la satisfacción de los alumnos. Los resultados obtenidos son de utilidad para el replanteo del diseño pedagógico del curso, como guía para otras propuestas educativas y la formación de tutores

Palabras clave

Tutoría Interacción Mecanismo influencia educativa Logro académico

ABSTRACT

EDUCATIVE INFLUENCE MECHANISMS AND ACADEMIC PROFITS OF THE STUDENTS. THE POSITION TUTORSHIPS IN A COURSE OF DEGREE, MEDIATED THROUGH A VIRTUAL CAMPUS

This work is part of Research Project: "The components of socioconstructivist pedagogical design: interaction and tutorships. Impact on the academic achievement in teaching processes at distance situation", include in the Research Group Cognitive and Educational Psychology of career of Psychology of the UNMdP. The discovery is to describe and to analyze the interventions of the tutor in relation to the frequency of its messages, the categories of communication emitted according to the used classification and the special intervention, for the profit of collaborative constructions and the satisfaction in the students. The experience was carried out with students of the race of Psychology, in the contrary course of one subject of first year, in distance modality. The specificity of the educative influence mechanisms used in the virtual campus is analyzed, in relation to the profits of the students. The registries of the interactions are taken from the recordings of the forums. Likert type scale is applied to measure the satisfaction of the students. The obtained results are of utility for the reframing of the pedagogical design of the course, as it guides for other educative proposals and the formation of tutors

Key words

Tutorships Interaction Educative influence mechanism

INTRODUCCIÓN

La inquietud que nos lleva a la realización de este trabajo se fundamenta en poder reconocer las características específicas del rol tutorial, en entornos de mediación electrónica. Para ello consideramos las intervenciones del tutor desde lo observable, como las distintas emisiones comunicativas enviadas al campus virtual sostenidas desde el modelo elegido -la socioconstrucción- y en sintonía con la secuencia de pautas de interacción exigidas para el momento del proceso, que hacen al acompañamiento del alumno tanto en lo conceptual, como en lo tecnológico y en lo emocional. Es importante resaltar que los tutores deben garantizar las intenciones educativas del curso, sobre todo a través de la ayuda pedagógica y del dominio del medio tecnológico, de manera tal que le permita potenciar las fortalezas y compensar las debilidades del mismo. A la vez deberán poseer experticia para las intervenciones desde el modelo de referencia y para promover interacción en el campus virtual, especialmente en el foro.

La falta de experiencia de los alumnos en general en la utilización de las diferentes herramientas dentro del campus virtual, así como las características de éste último en cuanto a la asincronía y a la baja presencia social, demandan -para la construcción del conocimiento- una interacción permanente del tutor como facilitador de dichos procesos.

DESARROLLO

Los antecedentes encontrados en relación a la línea teórica que elegimos, señalan que en los contextos de formación en red, el papel del profesor -a diferencia de la actividad presencial donde él dirige la instrucción-, da privilegio a las intervenciones y marca el ritmo de la clase. El aprendizaje en grupo en red está centrado en el alumno y requiere un papel diferente del profesor, más cercano al de facilitador que al de encargado de impartir lecciones. "*El énfasis tiene que estar en el propio proceso intelectual del alumno y en el aprendizaje en colaboración*". (Harasim y otros, 2000). Asimismo se destaca que los roles que fundamentalmente puede desempeñar el tutor, se pueden clasificar dentro de lo organizativo, lo social y lo intelectual. El profesor se encargaría de requerir la participación regular del estudiante en las actividades y puede invitar a expertos a que se incorporen al proceso. (Paulsen, 1995) En esta misma línea se moviliza Mason (1991) al hablar de roles organizativos y sociales, creando un ambiente cordial y socialmente positivo, propicio para el desarrollo de las intervenciones.

Por su parte Salinas (1998) -en un trabajo donde analiza el cambio del rol en el profesorado universitario como consecuencia de la era digital-, [1] apunta habilidades y destrezas que los profesores deben poseer para el desempeño de la función, tales como potenciar una actitud activa en los alumnos para su participación en los procesos de aprendizaje y proporcionar feedback de apoyo al trabajo de los mismos, especialmente en experiencias colaborativas.

Así como hasta ahora consideramos el rol del tutor desde los distintos aportes teóricos, queremos destacar la importancia de las características del modelo -socioconstructivismo-, donde la función del tutor es relevante, como componente clave en los procesos interaccionales. La figura docente sigue sien-

do -a pesar de los avances tecnológicos de la enseñanza- la piedra angular sobre la que se desarrolla el sistema educativo. Estamos hablando de un cambio cualitativo y cuantitativo en virtud de la comunicación a mantener en los procesos interaccionales que soportan la ayuda pedagógica.

La experiencia de la cual vamos a dar cuenta, incluyó estas consideraciones en su diseño. La misma se llevó a cabo en la contracursada de la materia Introducción a la Psicología. El tutor -formado tanto en la educación a distancia como en el manejo del campus virtual utilizado- se desempeñó proporcionando determinadas ayudas y desarrollando mecanismos de influencia educativa (MIE). Por otro lado los estudiantes construyeron el conocimiento de los contenidos específicos de la materia, como consecuencia de la interacción entre ellos, con el experto y con el contenido.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los resultados del análisis de datos se realizan con relación a las variables MIE que se pusieron en juego en cada foro seleccionado para la experiencia, la frecuencia de las intervenciones del tutor y de los alumnos en cada uno de ellos, las notas promedio obtenidas de: actividades en los foros, las actividades individuales y exámenes parciales y el porcentaje de las Categorías Comunicacionales utilizadas en las interacciones. Se tipificaron los siguientes MIE que ejerció el tutor, a través de las actividades propuestas en el campus virtual:

1. Consignas que apuntan a tareas de tipo conceptual.
2. Consignas que apuntan al debate.
3. Consignas que apuntan a la construcción colaborativa.
4. Consignas de gestión de tareas.

Con respecto a la medición de las cualidades de las comunicaciones que se establecieron en el foro, se aplicó el Análisis de las Categorías Comunicacionales, con los siguientes resultados: en el Foro 1 se observó un 78% para UC Conceptuales, un 17% para UC Socioemocionales y un 5% para UC de Gestión de tareas; en los Foros 2 y 3 se observan porcentajes semejantes en cada una de las UC, ya que en el Foro 2 un 45% de UC Conceptuales, un 51% de Socioemocionales y un 4% de Gestión de tareas y en el Foro 3 un 47% de Conceptuales, un 45% de Socioemocionales y un 8% de Gestión de Tareas; en cambio en el Foro 4 se ve un incremento de las UC de Gestión de tareas (60%) en relación a las de los otros foros, quedando un 12% para las UC Conceptuales y un 28% para las UC Socioemocionales.

Hubo un mayor esfuerzo por parte del tutor en intervenciones que perseguían como intención, la organización de tareas de proceso (71% del totalidad de intervenciones del tutor), que fue el mecanismo prioritariamente utilizado en el foro 4 donde el tutor utilizó consignas que apuntaban a la construcción colaborativa, para guiar a los estudiantes en procesos interaccionales, donde pudieran construir grupalmente una respuesta a un trabajo propuesto. Allí se observa (foro 4) un aumento significativo de las intervenciones tanto del docente como de los alumnos en relación a otros foros. Como ilustrativo parece interesante señalar que en una de las preguntas abiertas de la escala tipo Likert se valora como lo más importante de la modalidad en un 37%, el apoyo del tutor, incluyendo en esta categoría la *constancia y contención*, la *energía que puso* y la *posibilidad de no sentirse solos*, situación que el docente percibía del clima vivido por sus alumnos y a través de pautas de gestión que reordenaban la tarea.

En cuanto a las frecuencias de intervenciones en los foros se observa que la frecuencia de intervenciones del tutor correlaciona con la de los estudiantes, ya que a mayor intervención del tutor mayor participación de los alumnos y que este aumento provoca también un crecimiento del promedio de las notas.

Respecto a los resultados de la aplicación de la Escala Likert que mide las opiniones de los mismos respecto a las modalidades de intervención del tutor de sus compañeros y las pro-

pias, se observó que la frecuencia de los mensajes del tutor y de los alumnos se relaciona con los logros académicos, ya que a mayor intervención del tutor mayor participación de los alumnos y que este aumento provoca también un crecimiento del promedio de las notas.

CONCLUSIONES

Vemos así que los procesos de interacción como mecanismo de influencia educativa se relacionan tanto con los logros académicos como con la satisfacción del alumno. Se pudo observar -a través de lo que se denominó categorías comunicacionales- que las pautas de relación que se fueron sucediendo en el transcurso de la unidad didáctica y conformando MIE específicos para cada una de ellas, incidió sobre el proceso de construcción del conocimiento, medido como logro académico a través de las notas.

La experiencia de este trabajo, arrojó datos significativos sobre la importancia de la interacción en procesos de enseñanza y aprendizaje realizados en entornos virtuales. Permitted reconocer que la influencia que ejerce el profesor guiando y apoyando al alumno, enriquece su proceso de construcción de conocimientos y a su vez, esto influye positivamente en el avance regular del curso. Se pudo observar que a mayor intervención del profesor, las frecuencias de intervención de los alumnos también crecía proporcionalmente, lo que a su vez acrecentaban sus logros académicos.

A partir de estos resultados, en la orientación para la elaboración de diseños pedagógicos, se debería pensar fundamentalmente en ajustar -a través de la ayuda pedagógica- los procesos interaccionales de construcción conjunta, utilizando las potencialidades de los medios y compensando sus debilidades. Para ello habría que tener en cuenta el apoyo del tutor para facilitar tanto la gestión del conflicto que llevará a resolver exitosamente la tarea, como la construcción de significados compartidos. Situaciones estas, que necesitan de fuertes intercambios o negociaciones para lograr el consenso del grupo y contribuir al producto grupal.

BIBLIOGRAFÍA

- Coll, C. Colomina, R. Onrubia, J. Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En *Infancia y aprendizaje. Journal for the of education and development*. Consejo Editorial / Editorial/Board. España.
- Daft y cols. (1987). Citados en: Análisis de la interacción grupal a través de medidas de observación en comunicación mediada en Orengo, V.; Zornoza, A.; Acín, C.; Prieto, F.; Peiró, J. (1996)..
- Ehuleteche (2001). *Influencia de la interacción grupal presencial y mediada electrónicamente en la toma de decisión. Fundamentos para el diseño de propuestas de mediación pedagógicas desde el Enfoque Constructivista en entornos de Nuevas Tecnologías de la Comunicación e Información*. Tesis de Maestría en Psicología Social.
- Ehuleteche y Santángelo (2000) *El diseño de propuestas pedagógicas en la enseñanza no presencial, con soporte de Nuevas Tecnologías y Redes de Comunicación*. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación. N°15 Junio- 2000. Universidad de Sevilla. Secretaría de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.
- Hall y Watson (1970) The effects of a normative intervención on Group Decision Making Performance. *Human Relations*, 23, 4, 299-317.
- Moscovici y Mugny (1987). En Mugny y Pérez (1986). (Eds) (1988). *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo*. Edit. Anthropos España.
- Mugny y Pérez (1986). (Eds) (1988). *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo*. Edit. Anthropos España.
- Salinas (1995). Organización escolar y redes: Los nuevos escenarios del aprendizaje. En Cabero, y Martínez, F. (Coord). Nuevos canales de comunicación en la enseñanza de estudios. Edit. Areces. Madrid.89-117.

NOTA

- [1] En *El rol del profesor universitario ante los cambios de la era digital*. Agenda Académica 5,1,131-141. Universidad Central de Venezuela. (2000)

EL APRENDIZAJE IMPLÍCITO Y EXPLÍCITO EN EL MARCO DE LA FILOGÉNESIS

Fernández Acevedo, Gustavo; López, María Fernanda
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

Reber propuso la existencia de procesos subyacentes al Aprendizaje Implícito (AI) que son compartidos por diferentes especies. Este postulado implica la primacía filogenética del AI en relación al Aprendizaje Explícito (AE). Es posible relacionar el postulado propuesto por Reber con la visión global de la evolución cognitiva humana presentada por Donald ya que ambos enfoques consideran que en el curso de la evolución el AI ha precedido al AE. Se describirán los abordajes teóricos que analizaron el proceso de adquisición implícita en la filogénesis como el directo precursor del conocimiento Explícito y del lenguaje.

Palabras clave

Aprendizaje Implícito Explícito Filogénesis

ABSTRACT

THE IMPLICIT AND EXPLICIT LEARNING IN A PHYLOGENIC FRAME

Reber proposes the existence of underlying Implicit Learning (IL) processes that are shared by different species. This hypothesis implies the primacy of IL in relation to Explicit Learning (EL). The principal aim of this article is to relate the postulate proposed by Reber with the global vision of the cognitive human evolution presented by Donald because both approaches agree in the primacy that IL has in the evolution. We will describe the theoretical approaches that consider the implicit acquisition as the direct predecessor of the explicit knowledge and language.

Key words

Learning Implicit Explicit Phylogeny

INTRODUCCIÓN:

Reber (1993) analizó al Aprendizaje Implícito (AI) desde el contexto de la evolución de las habilidades cognitivas del hombre. En términos generales, sostuvo que el AI es una forma más antigua de aprendizaje que precede y es independiente de las estrategias conscientes y explícitas. Propuso un grupo de rasgos que son corolarios teóricos de su planteo evolucionista y que se refieren a su caracterización como un proceso temprano que se muestra como más básico dentro de un marco filogenético. En primer lugar, postuló que el AI es más robusto que el AE. Esta hipótesis está sustentada empíricamente por las investigaciones que demostraron que pacientes con desórdenes y disfunciones neuropsicológicas (amnesia, prosopagnosia, afasia, dislexia, Alzheimer) evidencian disociaciones en su rendimiento, ya que comprometen al aprendizaje explícito y no influyen en el rendimiento de los sujetos lesionados en el aprendizaje implícito. En segundo lugar, Reber planteó la independencia entre los resultados de las pruebas de AI y la edad de los sujetos. Este postulado implica que el proceso de adquisición del aprendizaje implícito debe mostrar muy pocas diferencias en relación a la variación de la edad de los sujetos de estudio. En tercer lugar, Reber planteó la existencia de baja variabilidad intersujeto en el rendimiento en las pruebas de aprendizaje implícito, en contraposición a una alta va-

riabilidad intersujeto en las pruebas de aprendizaje explícito. Este tercer postulado implica que las variaciones intersujeto de las mediciones respectivas a la capacidad para adquirir conocimiento implícito deben ser mucho más pequeñas que las mediciones de AE. En cuarto lugar, Reber propuso la independencia del AI con respecto al CI. Es decir, este postulado implica que, al contrario de lo que sucede con las pruebas explícitas de aprendizaje, las pruebas implícitas deberían mostrar poca concordancia con las medidas de inteligencia evaluadas por los instrumentos psicométricos estándar. El quinto y último postulado que enunció Reber se refiere a la similitud de procesos subyacentes de aprendizaje implícito que deben compartir características comunes entre especies por su primacía filogenética en comparación al AE.

Es posible establecer una relación entre el quinto postulado propuesto por Reber (1993) y la visión global de la evolución cognitiva humana presentada por Donald (1991), ya que, como señalan Mathews & Cochran (1998), ambas posturas son coherentes con la consideración del AI como base del AE.

Donald (1991) propuso que el primer sistema de memoria desarrollado fue el de memoria procedimental. Según su teoría, los mecanismos basados en este sistema de memoria le permitieron al ser humano descubrir y preservar los patrones generales de acción que son más adaptativos. Los sistemas de memoria procedimental eran abstractos, en el sentido de incluir estrategias de mapeo de los aspectos relevantes del ambiente. En consecuencia, involucraban la abstracción no conciente de las covariaciones existentes entre la propia acción y las oportunidades ambientales. Donald sugirió que el siguiente escalón en el camino hacia la inteligencia humana ocurrió aproximadamente hace un millón de años atrás con el *Homo Erectus*. Con el advenimiento de lo que denomina *habilidades miméticas*, el *Homo Erectus* desarrolló la habilidad para internalizar modelos intrínsecos de su entorno. La habilidad mimética incluía la memoria de representaciones internas para la simbolización de un evento o de una idea. Este sistema de memoria podía ser utilizado tanto para la comunicación como para la revisión de las propias acciones. La evidencia que apoya la existencia de la habilidad mimética en el *Homo Erectus* se refleja en sus herramientas, ya que se requiere de significados para apreciar y transmitir los procedimientos específicos para la construcción de las mismas. Las potencialidades cognitivas que surgieron a partir de la habilidad mimética se relacionaron con la posesión de un sistema multimodal y abstracto de construcción de representaciones motoras a partir de percepciones. La capacidad mimética sirvió como vehículo para la adaptación previa al lenguaje, ya que la recuperación autónoma y voluntaria de representaciones es una condición para la realización de actos lingüísticos de alta complejidad. La transición siguiente descrita por Donald (1991) corresponde al pasaje de la habilidad mimética a la cultura mítica. Las representaciones episódicas concretas de la cultura mimética gradualmente comenzaron a estereotiparse y a refinarse en mitos culturalmente aceptados. La demanda de nuevos símbolos y modos de comunicación más veloces facilitó el desarrollo del lenguaje. Coincidió con la aparición del *Homo Sapiens* e implicó la transición hacia el lenguaje oral. Se produjeron varias innovaciones cognitivas en esta etapa. En primer lugar, con la invención léxica, apareció la capacidad para diferenciar y etiquetar a las percepciones y las concepciones acerca del

mundo. La aparición del léxico, permitió realizar una correspondencia entre la forma y el contenido. Se produjo la explicitación y objetivación del conocimiento. Como consecuencia de la creación del lenguaje, en esta etapa surgieron las habilidades metalingüísticas.

El siguiente período corresponde al *Paleolítico Superior Tardío*. En éste la adquisición fundamental estuvo ligada a la invención de símbolos visuales permanentes. Este sistema incluyó los sistemas gráficos notacionales, los sistemas de registro de la información y los cuerpos extensos y relacionados de conocimiento cultural que conforman las teorías. En cuanto a las potencialidades cognitivas que aparecen, se amplía la capacidad de la memoria a largo plazo y de la memoria de trabajo. Se adquiere la capacidad de revisión, corrección y reformateo de las memorias almacenadas. Esta capacidad permite la realización de operaciones cognitivas de reflexión, es decir, el desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades meta cognitivas. Esta transición final corresponde al pasaje de la cultura mítica a la cultura teórica. Este cambio se produjo cuando el hombre comenzó a utilizar sistemas externos de memoria (Donald, 1991).

Esta visión evolucionista sobre el desarrollo de la cognición humana fue vinculada por Mathews & Cochran (1998) con el paradigma experimental de gramáticas artificiales que mide el aprendizaje implícito de reglas abstractas. Observaron que los esfuerzos conscientes y explícitos que realizaban los sujetos para descubrir las reglas gramaticales tenían un reducido efecto en las cadenas gramaticales generadas. Explicaron estos resultados postulando que el proceso generativo en el nivel sintáctico es un proceso implícito envuelto en la percepción. En cambio, el proceso de asignación de significados se da fundamentalmente en el nivel explícito. Agregaron que las características del AI coinciden con la descripción de Donald (1991) sobre el nivel mimético del conocimiento. Mathews & Cochran postularon que control mimético descrito por Donald es un sistema pre-semántico de representación perceptual (Tulving & Schacter, 1990). Es decir, consideraron al sistema pre-semántico de representación estructural del control mimético como un conocimiento independiente del procesamiento simbólico o lingüístico.

Por último, es interesante destacar que la perspectiva filogenética desarrollada por Reber y Donald presenta, además de su interés teórico intrínseco, la ventaja de que permite acercar la teorización sobre el AI a la corriente evolucionista en psicología, que ha mostrado un importante desarrollo en los últimos años. En efecto, la perspectiva conocida como 'psicología evolucionista' ha extendido en los últimos años su dominio explicativo, hasta incluir fenómenos tales como el lenguaje, el intercambio social, la elección de parejas sexuales, el homicidio, la depresión posparto, la psicopatía, la toma de decisiones, las emociones, los desórdenes emocionales y los procesos de desarrollo individual. Resulta esperable, en consecuencia, que en los próximos años se produzca una integración o convergencia teórica que ubique plenamente a la teorización sobre el aprendizaje implícito dentro del marco evolucionista en psicología.

CONCLUSIONES:

Las teorizaciones de Mathews & Cochran (1998) sugirieron que la representación mimética es el comienzo de las representaciones basadas en reglas que caracterizan al AI. Donald (1991) destacó en su teoría la importancia de tales representaciones para el desarrollo cognitivo que separó en un inicio a los seres humanos de los chimpancés. Mathews & Cochran postularon que la adquisición implícita del conocimiento sobre las gramáticas artificiales parece estar relacionada con este nivel básico del sistema cognitivo que aparece como el directo precursor del lenguaje. Esta interpretación filogenética propone que el aprendizaje explícito apareció con la cultura mítica en la que se produce el desarrollo del lenguaje y de la consecuente capacidad para diferenciar y etiquetar a las percepcio-

nes y acerca del mundo. Estos desarrollos cognitivos permitieron realizar una correspondencia entre la forma y el contenido que tuvo por resultado a la creación del aprendizaje explícito. En resumen, desde el análisis de Mathews & Cochran (1998) se presenta al AI como filogenéticamente anterior (etapa mimética) al AE (etapa mítica). El AI es considerado el origen y sostén de los hallazgos cognitivos relacionados con la explicitación del conocimiento que la filogénesis construyó sobre él y que permitió la explicitación del conocimiento a través del lenguaje en la etapa mítica.

BIBLIOGRAFÍA

- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind : Three stages in the evolution of culture and cognition*: Harvard University Press.
- Mathews, R. C., & Cochran, B. P. (1998). Proyecto Grammarama revisado. En M. Stadler & P. Frensch (Eds.), *Handbook of Implicit Learning* (Vol. 223-259). California: Sage Publications.
- Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge. An essay on the cognitive unconscious*. New York: Oxford University Press.
- Tulving, E., & Schacter, D. L. (1990). Priming and human memory systems. *Science*, 247, 301-306. University Press

LA INTEGRACIÓN ENTRE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE IMPLÍCITO Y LA PSICOLOGÍA EVOLUCIONISTA

Fernández Acevedo, Gustavo; López, María Fernanda
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

Existen en la literatura científica intentos de contextualizar las teorías sobre el Aprendizaje Implícito (AI) en el marco conceptual provisto por la biología evolucionista. En el presente estudio nos proponemos analizar la integración entre ambos campos de conocimiento pero desde una perspectiva más específicamente psicológica. El análisis se centrará en la perspectiva teórica desarrollada por A. Reber, el mayor representante del estudio del AI y su relación con la evolución de las capacidades cognitivas.

Palabras clave

Aprendizaje Implícito Psicología Evolucionista

ABSTRACT

INTEGRATION BETWEEN THE THEORIES OF IMPLICIT LEARNING AND EVOLUTIONARY PSYCHOLOGY

There are some attempts to place the theories about Implicit Learning (IL) in the conceptual framework provided for the evolutionary biology. In the present study, we will analyze the integration between both fields of knowledge from a more specifically psychological perspective. We will focus on the theoretical perspective developed by A. Reber, the major theorist in the study of IL and its relation with the evolution of the cognitive capacities.

Key words

Implicit Learning Evolutionary Psychology

INTRODUCCIÓN

Con la expresión 'aprendizaje implícito' (AI), se designa un modo adaptativo en el cual el comportamiento de los sujetos se muestra sensible a los rasgos estructurales de una situación experimentada, sin que sea comandado por una exploración intencional ni basada en el conocimiento explícito de dichos rasgos (Perruchet & Vinter, 1998). La psicología evolucionista (PE), por su parte, tiene como postulado fundamental que la mente es un sistema de órganos de computación, diseñado y especializado en determinados ámbitos de la interacción con el mundo. Desde esta perspectiva, la selección natural actuaría creando un conjunto de mecanismos capaces de procesar la información y orientados a metas adaptativas.

Ambos desarrollos teóricos han coexistido en los últimos años, hasta donde sabemos, sin que se hayan hecho intentos sistemáticos de establecer sus coincidencias conceptuales. En esta ponencia desarrollaremos una propuesta de convergencia conceptual entre estas perspectivas.

Principios comunes a las teorías del Aprendizaje Implícito y a la Psicología Evolucionista

Existen intentos previos de integrar el aprendizaje implícito dentro de un marco evolucionista, intentos que han estado basados en consideraciones provenientes en particular de la biología evolucionista (Reber, 1993), o en una teoría específica de la evolución cognitiva (Mathews & Cochran, 1998). En el presente estudio nos proponemos analizar la integración entre

ambos campos de conocimiento pero desde una perspectiva más específicamente psicológica. Nos referiremos especialmente a la propuesta de Reber, quien ha argumentado de manera más consistente en favor de un marco evolucionista para la teorización sobre el AI.

Las convergencias teóricas entre el AI y la PE pueden establecerse a partir del examen de tres principios teóricos de alto nivel defendidos por los psicólogos evolucionistas. Estos son el adaptacionismo, el computacionismo/modularidad y el innatismo, junto con un cuarto principio referente a la naturaleza inconciente de la mayor parte de los procesos mentales y al rol comparativamente de menor importancia de la conciencia en la comprensión de la mente. Los describiremos brevemente.

El supuesto adaptacionista puede ser caracterizado como el principio regulativo según el cual los sistemas mentales han surgido mayoritariamente como adaptaciones (esto es, un rasgo que contribuye al éxito reproductivo del organismo), y se debe buscar ante todo el fin adaptativo por el cual fue seleccionado un determinado rasgo antes de proceder a considerarlo un subproducto. El supuesto del computacionismo/modularidad consiste en la afirmación de que la mente está compuesta por un conjunto de sistemas de computación que poseen características modulares: son relativamente autónomos, de propósito específico y resuelven una clase de problemas muy restringida. Esta modularidad es masiva: la mente se encuentra compuesta mayormente por tales módulos mentales. El supuesto innatista sostiene que los sistemas mentales son innatos y están determinados por la estructura de nuestro programa genético; la mente humana no es arbitrariamente plástica como respuesta a las diferencias ambientales.

Respecto, por último, del carácter comparativamente de menor importancia de la conciencia, Cosmides y Tooby (1997) formulan este supuesto señalando que la conciencia es 'sólo la punta del iceberg', y que la mayor parte de lo que ocurre en la mente es desconocido para nosotros. Sólo somos conscientes de unas pocas conclusiones de alto nivel basadas en el funcionamiento de miles de mecanismos especializados. Algunos de estos mecanismos recolectan información acerca del mundo y otros analizan y evalúan esa información, controlando inconsistencias, completando aspectos incompletos o interpretando su significado.

Examinaremos ahora la compatibilidad de estos principios con la teorización sobre el AI desarrollada por Reber (1993). En relación al supuesto adaptacionista, Reber dice sostener una perspectiva funcionalista que considera necesaria para la psicología cognitiva. Al señalar esto, considera necesario distinguir la forma de funcionalismo que propugna de otros usos de tal término. En particular, señala que tal forma de funcionalismo no debe ser confundida con el funcionalismo de la 'independencia del hardware' desarrollado en un intento de tratar con los problemas metafísicos que surgen de considerar en qué consiste estar en un estado mental particular. Tal enfoque, señala, que ha sido particularmente influyente en teorías contemporáneas de la epistemología y la inteligencia artificial, tiene escasamente o nada en cuenta los principios darwinianos. La versión de funcionalismo que defiende, observa, es la versión evolucionista y adaptacionista que sostiene que las estructuras y mecanismos, procesos y conductas necesitan ser integrados dentro de un marco evolucionista y evaluados en

términos de los roles que cada uno juega en las especies que los poseen.

Con respecto al supuesto de la modularidad masiva, Reber (1993) no acuerda con el énfasis en la perspectiva modular adoptada por Rozin, Sherry y Schacter, y Squire. Esto no implica una impugnación terminante de esta perspectiva, sino que, en su opinión, simplemente no existen suficientes razones para adoptarla o para rechazarla. El agnosticismo de Reber respecto de la perspectiva modular en general distancia su posición respecto de la tesis de la modularidad masiva en particular, y, en consecuencia, de uno de los supuestos fuertes de la psicología evolucionista.

Respecto del debate innatismo-empirismo, Reber (1993) se inclina por una posición que podríamos considerar un innatismo moderado. Varias observaciones avalan su toma de posición frente a este ítem. En primer lugar, Reber observa que en el presente nadie defiende una posición empirista 'pura' al estilo de la *tabula rasa* de Locke; por el contrario, señala que existe uniformidad en el reconocimiento de que alguna forma de innatismo debe ser verdadera. Carece de sentido tratar de concebir al cerebro/mente como un órgano homogéneo. Ya sea que sea concebido desde una perspectiva orientada hacia las cuestiones gnoseológicas (la mente) o hacia las neuroarquitectónicas (el cerebro), es necesario aceptar que posee una estructura considerable. Tal estructura es el producto final de procesos evolutivos que seleccionaron, de las posibilidades genéticas, aquellas que poseen valor adaptativo.

La posición de Reber (1993) según la cual cierta clase de innatismo no se opone a la influencia del ambiente y al aprendizaje encuentra su correlato en diversos planteos de los psicólogos evolucionistas.

Pinker (1997) observa que la afirmación según la cual la mente posee una estructura innata compleja no implica la negación del papel jugado por el aprendizaje. Si bien es un error pensar en la estructura innata y el aprendizaje como factores en contraposición o alternativos, también lo es concebirlas como fuerzas interactivas complementarias. Cada parte de la inteligencia humana implica cultura y aprendizaje; sin embargo, la posibilidad misma del aprendizaje está dada por la existencia de la maquinaria innata que permite llevarlo a cabo. Es necesario, señala, sustituir antiguas metáforas precientíficas (como la de la *tabula rasa*) por nuevos modos de pensar el aprendizaje.

Por último, surgen convergencias teóricas entre el AI y la PE en ciertos aspectos de la conciencia y su relación con los procesos implícitos. Reber (1993), como ya hemos mencionado, adopta un punto de vista adaptacionista (funcionalista) general, perspectiva que mantendrá respecto de la conciencia. Sin embargo, agrega un postulado explícitamente evolucionista respecto de ésta, al señalar el carácter evolutivamente tardío de la conciencia respecto de los procesos implícitos: 'La conciencia ha arribado tardíamente a la escena evolutiva. Sofisticados mecanismos perceptuales y cognitivos inconcientes precedieron su emergencia por un margen considerable' (p. 85). Hemos señalado que, para los psicólogos evolucionistas, los procesos conscientes se asientan sobre el funcionamiento de una compleja maquinaria neural que efectúa múltiples operaciones de manera inaccesible a la experiencia subjetiva. La tesis de Reber va un paso más allá y coloca a la conciencia en un lugar de dependencia no sólo sincrónico, sino también diacrónico.

CONCLUSIONES

Hemos intentado mostrar que existe una base teórica común entre las teorías del aprendizaje implícito y la psicología evolucionista. Esta base teórica incluye la adopción de una perspectiva adaptacionista, del principio del carácter fundamental de los procesos implícitos y de una posición innatista (si bien con matices); hemos señalado, asimismo, que el supuesto de la modularidad masiva no forma parte de los compromisos con-

ceptuales de las teorías del aprendizaje implícito, si bien no resulta incompatible con éstas. Es esperable en el futuro una mayor convergencia entre ambos campos, convergencia que favorezca tanto la investigación fáctica como el desarrollo de una teorización psicológica con mayor grado de integración conceptual.

BIBLIOGRAFÍA

Cosmides, L. & Tooby, J. (1997). *Evolutionary Psychology: A Primer*. <http://www.psych.ucsb.edu/research/cep/primer.html>

Mathews, R. C., & Cochran, B. P. (1998). Proyecto Grammarama revisado. En M. Stadler & P. Frensch (Eds.), *Handbook of Implicit Learning* (Vol. 223-259). California: Sage Publications.

Perruchet, P. & Vinter, A. (1998). Learning and Development. En M. Stadler & P. Frensch (Eds.), *Handbook of implicit learning* (pp. 495-531). Londres: Sage.

Pinker, S. (1997). *Cómo funciona la mente*. Barcelona, Destino.

Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge. An essay on the cognitive unconscious*. New York: Oxford University Press.

APORTES DEL ENFOQUE EVOLUCIONISTA PARA LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

Fernández, Ana María
Universidad de Santiago de Chile, USACH

RESUMEN

El presente trabajo busca describir los principales aportes de la perspectiva evolucionista para la investigación en psicología. Para ello se muestran los desarrollos más relevantes de este enfoque, que han derivado de una integración multidisciplinaria de la biología molecular, antropología, etología, psicología comparada y social, entre otras; y que permiten entender la complejidad de la conducta humana y sus procesos mentales bajo el prisma de la teoría de la evolución. Se presentan las principales hipótesis que se están investigando bajo esta perspectiva, los datos empíricos que respaldan sus planteamientos, y se exponen los aportes metodológicos de esta aproximación a la generación de conocimientos en Psicología. Finalmente, se revisan los resultados que sostienen la universalidad los planteamientos teóricos de Psicología Evolucionista, y se comparan con las investigaciones que han llevado a cabo académicos españoles y latinoamericanos, para luego discutir los resultados de investigaciones que ha desarrollado en Chile la autora, resaltando las aplicaciones del enfoque evolucionista a la comprensión de la psicología humana.

Palabras clave

Mecanismos psicológicos Adaptaciones Selección natural Selección sexual

ABSTRACT

CONTRIBUTIONS OF THE EVOLUTIONARY PERSPECTIVE TO RESEARCH IN PSYCHOLOGY

The present research describes the most important contributions of the evolutionary perspective to research in psychology. The main developments of this view are shown, which have derived from a multidisciplinary integration of molecular biology, anthropology, ethology, comparative and social psychology, among others; allowing for an understanding of the complexity of human behavior and the processes of the mind, under the scope of the theory of evolution. The central research hypotheses that derive from this perspective are introduced, with the empirical supports that sustain their propositions, and the methodological contributions from this perspective to the generation of psychological knowledge. Finally, the main results supporting the universality of the theoretical precepts of Evolutionary Psychology are revised, and they are compared with research from Latin America and Spain, which lead to the discussion of the author's research results in Chile, emphasizing the applications of an evolutionary perspective to the comprehension of human psychology.

Key words

Psychological mechanisms Adaptations Natural selection Sexual selection.

La Psicología Evolucionista nace a fines de la década de los 80, con los trabajos de investigadores norteamericanos como Buss (1995), Tooby & Cosmides (1992), los canadienses Crawford (1989), Daly & Wilson (1996), y el inglés Plotkin (1998); quienes generan una perspectiva que integra los planteamientos previos de las teorías sociobiológicas, etológicas y adaptacionistas, aplicando los principios de la Teoría de la Evolución de Darwin a la comprensión de los mecanismos psicológicos de los seres humanos. La concepción evolucionista es coherente con la mayoría de los enfoques psicológicos que tienen vigencia en la actualidad, entregando una visión integral de los aspectos biológicos, individuales, históricos y contextuales de la psicología, que permiten entender y analizar el origen de la conducta humana y su continuidad histórica en la filogenia de nuestra especie.

Los mecanismos mediante los cuales se perpetúa la psicología de la especie humana, son los mismos que están a la base de la diferenciación anatómica y biológica del resto de los organismos: selección natural y sexual. De esta forma, la mirada evolucionista, postula que la conducta y los procesos mentales que posibilitan dicha conducta, llegaron a seleccionarse en la filogenia humana porque facilitaron la supervivencia de quienes los poseían (principio de selección natural) y/o porque permitieron una mayor reproducción de aquellos individuos que presentaban dichas características (selección sexual), haciéndolos más exitosos con los miembros del sexo opuesto. La suma de estos dos mecanismos permite evaluar la eficacia biológica de un organismo, en comparación con otros congéneres, definiéndose este último concepto como la capacidad de supervivencia y reproducción individual que es transmitida genéticamente hacia la futura descendencia de un individuo (Buss, 1999; Schmitt & Pilcher, 2004).

Las principales áreas de investigación que se generan a partir de la perspectiva evolucionista se pueden agrupar de diversas maneras, y en el presente trabajo se exhiben divididas en dos ámbitos que son consistentes con los mecanismos de la evolución planteados por Darwin: mecanismos psicológicos que sustentan la supervivencia, y mecanismos psicológicos que favorecen la reproducción (para mayor detalle, revisar el meta análisis de Carporeal, 2001).

Dentro de los mecanismos psicológicos que facilitan la supervivencia, el enfoque evolucionista ha podido generar grandes avances en el reconocimiento de ciertos patrones de expresión emocional que son compartidos por diversas culturas, principalmente en trabajos que evalúan la facilidad con que se reconocen las expresiones faciales y su diferenciación por sexo (Ekman, 1993). Asimismo, en el área de las características que facilitan el bienestar psicológico de los seres humanos, se pueden distinguir los factores del contexto moderno que afectan la calidad de vida actual humana (Spotorno, 2005), ya sea debido al ambiente en que se desarrolla la vida, los hábitos alimenticios, la rutina de actividad física en que se desempeñan los individuos, etc.

Por otro lado, dentro de los factores que facilitan la reproducción de los miembros de nuestra especie, la perspectiva evolucionista ha generado una gran diversidad de evidencia que

se relaciona con los patrones de atractivo que priman a la hora de elegir pareja en cada sexo (ver por ejemplo Buss & Schmitt, 1993), así como otros factores que afectan la selección de pareja humana en su contexto temporal, y de acuerdo a las condiciones sociales de los individuos (Campbell, 2004; Haselton & Buss, 2000).

Finalmente, integrando los conceptos de selección natural y sexual, en el resultado adaptativo o el favorecimiento de la eficacia biológica inclusiva, existen investigaciones multidisciplinarias acerca de la influencia biológica y genética en la filogenia de la psicología humana (Penn & Potts, 1999; Pierce, Cohen & Ulrich, 2004), como sería por ejemplo el patrón biológico de selección de pareja en función de la compatibilidad inmunológica.

Metodológicamente hablando, el enfoque evolucionista ha contribuido a la investigación de carácter objetivo, utilizando técnicas cuantitativas para el estudio de correlaciones y posibles causas últimas de la psicología humana. Por ejemplo, el primer estudio internacional de la selección de pareja llevado a cabo hace más de una década, realizó encuestas en 37 países logrando una descripción general de lo que resulta atractivo para hombres y mujeres en el contexto de una relación de pareja, los conflictos entre los sexos, y las similitudes transculturales (Buss, 1989 y 1994). Esto fue luego verificado por subsecuentes estudios internacionales de anuncios del periódico, fantasías sexuales, atracción, etc.; así como estudios de la apariencia corporal ideal (Singh, 1995 y 2004). En el intento por reconocer mecanismos psicológicos generales que abarquen la diversidad de aspectos en que se desarrolla el individuo, la forma de llegar a producir avances en esta disciplina requiere una perspectiva universal, que es más compatible con el uso de métodos de investigación que permitan la comparación transcultural. Es así como los estudios acerca de los celos y la infidelidad cuentan con evidencia experimental (Buss, Larsen, Westen & Semmelroth, 1992; Shultzwoltz & Koch, 2004) y con evidencia de diversos países acerca de el tipo de infidelidad que resulta mayormente disruptivo para cada sexo (ver Fernández, Sierra, Zubeidat & Vera-Villarroel, en prensa).

Finalmente, dentro de los datos empíricos que contribuyen a esta perspectiva, es relevante destacar que en Chile se ha trabajado con el modelo de diferencias sexuales propuesto por la psicología evolucionista, constatándose que en estudios llevados a cabo con estudiantes universitarios, los celos inherentes a cada sexo siguen el mismo patrón que se encuentra en países anglosajones, y son similares a lo encontrado con estudiantes Españoles (Fernández, Olcay, Castro, Escobar & Fuentes, 2003; Fernández, Sierra, Vera-Villarroel & Zubeidat, en revisión).

Si bien el presente trabajo resalta el valor integrativo del enfoque evolucionista para el avance de la comprensión de la conducta, sustentado en diversas investigaciones empíricas actuales de carácter internacional, es importante resaltar que aún queda mucho por avanzar en la incorporación de los principios de la teoría de la evolución al lenguaje de la psicología, especialmente en la investigación latinoamericana.

* Este trabajo fue realizado con el apoyo de un fondo de investigación para apoyar a nuevos investigadores (Dicyt) de la Universidad de Santiago de Chile, USACH.

BIBLIOGRAFÍA

Buss, D. M. (1989) Sex differences in human mate preferences: Evolutionary hypotheses tested in 37 cultures. *Behavioral and Brain Sciences*, 12, 1 - 49

Buss, D. M. (1995). Evolutionary Psychology: A new paradigm for psychological science. *Psychological Inquiry*, 6, 1 - 30.

Buss, D. M. (1999). *Evolutionary psychology: The new science of the mind*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Buss, D., Larsen, R., Westen, D., Semmelroth, J. (1992). Sex differences in jealousy: Evolution, physiology, and psychology. *Psychological Science*, 3, 251-255.

Buss, D. & Schmitt, D. (1993). Sexual strategies theory: an evolutionary perspective on human mating. *Psychological Review*, 100, 204-232.

Campbell, A. (2004). Female Competition: Causes, Constraints, Content, and Contexts. *The Journal of Sex Research*, 41, 16-26.

Caporael, L. (2001) Evolutionary psychology: toward a unifying theory and a hybrid science. *Annual Review of Psychology*, 52, 607-628.

Crawford, C. (1989). Theory of Evolution: Of What Value to Psychology? *Journal of Comparative Psychology*, 103, 4-22.

Daly, M. & Wilson, M. (1996). The Evolutionary Psychology of Homicide. *Homicidal Tendencies*, 8, 39-45.

Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392.

Fernández, A. M., Sierra, J. C., Zubeidat, I. & Vera-Villarroel, P. (en prensa). Sex differences in response to sexual and emotional infidelity among Spanish and Chilean students. *Journal of Cross Cultural Psychology*.

Fernández, A. M., Sierra, J. C., Vera-Villarroel, P. Y Zubeidat, I. (en revisión). Distress to emotional or sexual infidelity: evidence of evolved sex differences in Spanish students. *Manuscrito en revisión*.

Haselton, M. & Buss, D. M. (2000). Error management theory: a new perspective on biases in cross-sex mind reading. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 81-91.

Penn, D., Potts, W. (1999). the evolution of mating preferences and major histocompatibility complex genes. *American Naturalist*, 153, 145-164.

Pierce, J., Cohen, A., Ulrich, P. (2004) Responsivity to two odorants, androstene and amyl acetate, an the affective impact of odors on interpersonal relationships. *Journal of Comparative Psychology*, 118, 14 - 19.

Plotkin, H. (1998). *Evolution in Mind: An Introduction to Evolutionary Psychology*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Schützwohl, A. & Koch, S. (2004). Sex differences in jealousy: The recall of cues to sexual and emotional infidelity in personally more and less threatening context conditions. *Evolution and Human Behavior*, 25, 249-257.

Singh, D. (2004). Mating strategies of young women. Role of physical attractiveness. *The Journal of Sex Research*, 41(1), 43-54.

Singh, D. (1995). Female judgment of male attractiveness and desirability for relationships: role of waist-to-hip ratio and financial status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1089-1101.

Schmitt, D. & Pilcher, J. (2004). Evaluating evidence of psychological adaptation how do we know one when we see one? *Psychological science*, 15, 643-649.

Spotorno, A. (2005). Medicina Evolucionaria: una ciencia básica emergente. *Revista Médica de Chile*, 133, 231-240.

Tooby, J. & Cosmides, L. (1992). The psychological foundations of culture. In J. H. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.). *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp.19-136). New York, NY: Oxford University Press.

PROYECTO ARTE Y REHABILITACIÓN: SISTEMATIZACIÓN DE LOS TRABAJOS REALIZADOS HASTA HOY EN REHABILITACIÓN MEDIANTE TÉCNICAS DERIVADAS DEL ARTE EN PACIENTES PSIQUIÁTRICOS DEL URUGUAY

Fernández, Araceli; Méndez Errico, Sebastián; Ferreira, Mariana; Panizza, María Eugenia; Curto, Laura; Díaz, Marianna; Banchemo, Patricia; Techera, Andrés; Clara, Mauro; Apud, Ismael
Facultad de Psicología, Udelar. Uruguay

RESUMEN

Esta investigación se enmarca dentro de la Universidad de la República, definiendo ésta última como un actor social inmerso en una comunidad, generadora de conocimiento útil y comprometido con la realidad del país. La investigación pretende generar redes de conocimiento e implicación sobre las producciones artísticas cuyo objetivo sea la rehabilitación de pacientes psiquiátricos institucionalizados. Las técnicas provenientes de las disciplinas artísticas se están utilizando en rehabilitación psicosocial desde hace más de cinco décadas en todo el mundo. En nuestro país no habría difusión ni sistematización de lo realizado. Esta investigación se propone: -Situarse mediante un relevamiento y mapeo lo realizado en Uruguay. -Establecer si estas prácticas contribuyen a los fines de rehabilitación y comunicación. -Producir una sistematización de los datos relevados teniendo en cuenta diversas variables. -Contribuir a la generación de nuevas estrategias políticas enmarcadas en el Sistema Nacional de Salud.

Palabras clave

Arte Rehabilitación Salud Psiquiátrico

ABSTRACT

ART AND REHABILITATION PROJECT: SYSTEMATIZATION OF THE WORKS IN REHABILITATION WHICH USE TECHNIQUES DERIVED FROM ART IN PSYCHIATRIC PATIENTS IN URUGUAY, UNTIL TODAY

This investigation is framed within the University of the Republic, which is defined as a social actor close to the community, producing useful knowledge and committed to the country's reality. This investigation tries to generate networks of knowledge and implication about the artistic productions which have the objective of rehabilitate institutionalized psychiatric patients. Techniques coming from artistic disciplines have been used in psycho-social rehabilitation for more than five decades all around the world. In our country there is no diffusion or systematization of them. This investigation sets out: - To locate and research the works made in Uruguay. - To establish if this experiences contribute to the aims of rehabilitation and communication. - To systematize the released data considering diverse variables. - To contribute to new political strategies framed within the National Health System.

Key words

Art Rehabilitation Health Psychiatric

JUSTIFICACIÓN

Los antecedentes en nuestro país denotan la existencia de producciones logradas en prácticas realizadas con pacientes psiquiátricos utilizando técnicas artísticas en experiencias de rehabilitación. Estos trabajos se encuentran en su mayoría dispersos y poco o nada sistematizados. Además la sociedad en su gran mayoría los desconoce ya que no han sido socializados. La reconstrucción histórica de las practicas psicológicas en este campo, servirán para investigar los dispositivos y las técnicas que se han venido implementando, así como los resultados obtenidos. El periodo propuesto en esta investigación (1984 en adelante), es a los efectos de tener mayores posibilidades de encontrar los registros (esculturas, pinturas, fotografías, trabajos audiovisuales realizados por los pacientes) e informantes calificados (técnicos, pacientes y familiares).

Esta investigación parte de la convicción de que a la Universidad de la República le compete contribuir a la adecuación de la práctica de los diferentes actores universitarios, en relación a las diferentes políticas y demandas sociales que tienen su punto de mayor expresión en las áreas de rehabilitación de las instituciones psiquiátricas. Actualmente la rehabilitación psicosocial en el Uruguay requeriría de una intervención interdisciplinaria más integrada, que profundice las prácticas actuales y que genere cuerpos teóricos especializados.

Son numerosos los autores que han trabajado en los efectos adversos que produce la institucionalización en hospitales psiquiátricos, entre los que se destacan la iatrogenia, y la estigmatización. Para potencializar las posibilidades de reinserción, desde hace varias décadas se viene trabajando en la rehabilitación psicosocial. Tradicionalmente la rehabilitación era concebida como la restitución a un estado de supuesta "normalidad" (enfoque normativo); actualmente se tiende a considerar rehabilitación psicosocial al proceso que facilita a que el usuario con limitaciones reestructure la autonomía de sus funciones en la comunidad (enfoque pragmático).

Es en este contexto que intervenciones alternativas al modelo hegemónico, como las provenientes del arte, pueden emprender nuevos caminos para la participación activa del paciente en los procesos de salud-enfermedad. En el Río de la Plata Pichon Rivière afirmaba que *"es imprescindible, sin excepción, estimular la actividad creadora en todos los ordenes y en todos los hombres. Además en el caso específico de los reclusos en los hospicios, esa actividad conduce al cumplimiento de varios fines: dar placer al sujeto que lo realiza; desencadenar un mayor grado de libertad emocional de gran utilidad tanto para el diagnóstico, como para el tratamiento; es índice informativo de los cambios de conducta y de estado del paciente; su frecuente y alto contenido onírico es punto de partida para las interpretaciones del analista. Se trata entonces de actividad terapéutica"* (Zito Lema, 1976:142).

Una de las disciplinas que surge en esta línea de abordaje psicoterapéutico es el arte-terapia, la cual pretende en forma sencilla ejercitar las habilidades manuales y de esta forma fa-

vorecer el proceso de reinserción, al ejercitar a su vez la capacidad de trabajo, por ejemplo. En relación con lo anterior, destacamos la necesidad de socializar los trabajos hechos en los talleres terapéuticos de Montevideo, como etapa tendiente a favorecer la desestigmatización de los pacientes, por parte de la sociedad.

Según los antecedentes extractados de uno de los trabajos del Centro Psicosocial Sur Palermo, los abordajes de rehabilitación psicosocial con orientación de técnicos en nuestro medio se iniciaron a principios de la década de los 70 con la creación del Centro Nacional de Rehabilitación Psíquica, y a mediados de esta misma década se agrega el Taller Protegido. Anteriormente, en las Colonias Etchepare y Santín Carlos Rossi, habían tenido lugar experiencias de rehabilitación centradas en talleres de laborterapia; en el Hospital Vilardebó se desarrollaron experiencias de talleres centrados en lo productivo, con un auge en la década del 30. P. Chanoit (Chainot, 1966), en su informe de 1966, diagnóstica, entre otras carencias, la de centros de salud mental, hospitales diurnos y hogares de cura consecutiva (a la hospitalización). En noviembre de 1963 se fundó A.U.P.P.E. (Asociación Uruguaya de Psicología y Psicopatología de la Expresión.), iniciativa de un grupo de personas en las que se destaca el profesor Juan Carlos Carrasco, que ya desde 1956 venía trabajando en el desarrollo de talleres, publicaciones y técnicas dinámico-expresivas en los contextos de rehabilitación. A partir de 1968, en las salas de la Clínica Psiquiátrica de la Facultad de Medicina en el Hospital Vilardebó, se desarrolló una experiencia de comunidad terapéutica basada en los principios de Maxwell Jones. En 1976, Valdomir y Cabrera formulan un proyecto de rehabilitación con diseño de un organigrama de actividades centradas en la Terapia Ocupacional. En la década de los 80, tuvieron nacimiento varias experiencias en rehabilitación psíquica: a nivel público en el Departamento de Rehabilitación del Hospital Psiquiátrico Musto; y en la esfera privada, en la Clínica de Rehabilitación Psicosocial, el taller de terapias integradas "Aletheia" y la comunidad terapéutica "Castalia" programa que da lugar al trabajo del Centro Psicosocial Sur Palermo que comenzó a funcionar en el año 1987. En 1986, el Ministerio de Salud Pública (MSP) declara de interés el Programa de Salud Mental el que, en su diagnóstico de situación informaba que había recursos para rehabilitación tan sólo para el 0,6% de los pacientes crónicos. Dicho Programa, además de promover la regionalización y descentralización de la atención psiquiátrica, propone, entre otros, un sub-programa de Rehabilitación. En 1996, Palleiro publica resultados alentadores de un Grupo de Escucha para pacientes psicóticos y con Trastornos graves de la Personalidad. En la década de los 90 se crearon nuevos centros de rehabilitación en el ámbito del MSP y del Centro Nacional de Rehabilitación Psíquica. Así, en 1995, se crea el Centro Benito Menni y en el 2000 el Centro Sayago, ambos en Montevideo. Asimismo, desde fines de los años 90 y hasta el presente vienen desarrollándose diversas experiencias de rehabilitación departamentales en el interior del país.

A nivel internacional, en las últimas décadas se han multiplicado investigaciones y revisiones sobre diferentes estrategias de rehabilitación psicosocial para pacientes psiquiátricos y se han dado significativos avances. La evaluación de dichas experiencias ha mostrado resultados positivos en diversas áreas, según el modelo propuesto. A los efectos de esta investigación, creemos necesario destacar los antecedentes referidos específicamente al uso de técnicas provenientes de las artes plásticas en procesos de rehabilitación. Moreno, Laing, Cooper y Basaglia, encabezaron los movimientos de desmanicomialización y son los precursores de la utilización de las mismas.

Otro antecedente relevante en el Río de la Plata es la experiencia del Hospital Psiquiátrico José T. Borda en Buenos Aires, en donde algunos de sus pacientes confeccionaron a lo largo de 30 años múltiple cantidad de obras, producto de la iniciativa de aquel primer "Taller de Libre Expresión" ideado por el Dr.

Eugenio López de Gamara (1960) y que en Mayo del 2003 Arteba se propuso reunir en el Centro Cultural Recoleta, Sala 10, algunas de las obras más interesantes del llamado Arte Brut (exhibición que reunió 33 pinturas, 2 fotografías y más de 30 objetos entre cerámicas y técnicas mixtas). En Río de Janeiro, Brasil en 1962, la doctora Nilse da Silveira, funda el Museo de imágenes del Inconciente: centro para la recuperación de la creación artística de los enfermos confinados; a partir de entonces, se desarrollaron terapias con un fuerte componente de actividades expresivas como la pintura.

Creemos que existe una íntima relación entre el campo de la salud mental y los procesos que constituyen a la gobernabilidad. Pues sin salud resulta imposible la asunción de las responsabilidades inherentes a los procesos de decisión crítica y por ende a la gobernabilidad que exige de por sí la sociedad democrática. Las prácticas que componen la psiquiatría como disciplina no contemplan este proceso, efectuando solamente un control más cercano al tipo "militar", propiciando la pasividad, sumisión y la consecuente iatrogenia de los pacientes psiquiátricos. Siguiendo una perspectiva filosófica del uruguayo Sandino Núñez: *"quizá no está de más observar que estas dos grandes formas históricas de racionalidad - la militar y la política, el poder (propriadamente dicho) y el gobierno - se establecen en condiciones históricas y sobreexigencias prácticas completamente distintas. La tecnología para conquistar y controlar el espacio difiere radicalmente de la de gobernar personas... La primera, el poder, trata con objetos, cosas y cuerpos mudos (sólidos). La segunda, el gobierno, trata con sujetos, almas, voces y discursos (fluidos). Si en la modernidad militar las desviaciones (los estigmas: el delito, el pecado, la enfermedad, la locura, etc.) eran castigadas o reprimidas, y más adelante vigiladas y corregidas o prevenidas, en la modernidad política las desviaciones serán una incitación a la autorreflexión y a la discursividad crítica"* (Núñez, 2005:27-28).

A nivel institucional se trata de desarrollar nuevas alternativas que posibiliten una mejor inserción social y gobernabilidad de los sujetos implicados, en la búsqueda de una democratización y colectivización del proceso salud-enfermedad: *"Lo que se propone es un asumir colectivamente ese proceso mediante una democratización y una participación creciente, hasta el límite utópico en la autogestión en salud. Salud como meta, como guía en lontananza, en el conjunto de esfuerzos transformadores de la sociedad"* (Weinstein, sf:42-43). El relevamiento, la sistematización y evaluación de prácticas que recurren al arte en salud mental (y que se encuentran aisladas y desconocidas hasta el momento), permitirá construir una base de datos a partir de la cual habrá un potencial desarrollo institucional, en la medida en que:

- se fortalecerá la red sanitaria de atención (Sistema de Salud Pública), esto implica favorecer a sectores de la población con peor y escasa cobertura en salud mental.

- Implementación inter-institucional entre los centros de atención que permita la conexión e inter-relacionamiento así como el fortalecimiento y optimización del servicio en red; contando con una coordinación desde la Universidad estatal y el Ministerio de Salud Pública.

- Contribuye al desarrollo científico en el ámbito de la salud mental.

- Optimiza y brinda más y mejor atención en salud mental.

- A través de la implementación de pasantías curriculares y de pos-grado universitario en los centros relevados: promueve la inserción profesional y el desarrollo académico así como brinda recursos humanos cualificados para la atención en rehabilitación psicosocial a un costo bajo.

- Contribuye al ahorro estatal en la medida en que implementa medidas para fortalecer la atención en salud mental con un costo bajo y fundamentalmente, al promover este tipo de estrategias en rehabilitación ahorrará en inversión farmacológica (de los gastos más altos del Estado) al dejar de ser el único medio válido para intervenir en rehabilitación en salud mental.

- En la medida que promueve el ahorro estatal se contaría con mayores recursos para invertir en el desarrollo institucional en otras áreas y de la cual será consecuencia una mejora en las condiciones de gobernabilidad.

- Promueve los procesos de desinstitucionalización de los pacientes psiquiátricos, desestimula la dependencia iatrogénica paciente-institución hospitalaria, paciente-fármaco, y por tanto alienta la autonomía personal y el proceso de subjetivación del paciente.

OBJETIVOS

Generales

a. Indagar la existencia de trabajos realizados en el campo de la rehabilitación, (que utilizaron herramientas provenientes de las artes plásticas, fotográficas y audiovisuales), de pacientes psiquiátricos adultos institucionalizados, en hospitales públicos de Montevideo en el período comprendido entre 1984 en adelante.

b. Releva, recopilar, sistematizar, publicar y difundir el producto logrado en esas prácticas, con el fin de socializarlas y así promover la habilitación social de esos pacientes, así como aportar información para posibles estrategias sociales en relación a una futura implementación de un Sistema Nacional de Salud o bien de futuras investigaciones e intervenciones de la Universidad de la República.

c. Fomentar nuevas alternativas terapéuticas al modelo médico hegemónico vigente; alternativas que promuevan la participación activa del paciente en el sistema de salud, fomentando la autogestión, flexibilidad, creatividad y por ende una mejor disposición del sujeto al proceso general de gobernabilidad que implica el sistema democrático. Dichas alternativas traen consigo la transformación y desarrollo de las instituciones de salud correspondientes, especialmente los hospitales psiquiátricos y el vínculo paternalista médico-paciente.

Específicos

a- Realizar una reconstrucción histórica de quienes trabajaron y cómo esta temática.

b- Construir un referente bibliográfico para futuros trabajos.

c- Crear a partir de esta investigación antecedentes que avancen la importancia de este tipo de prácticas en el marco de la rehabilitación psicosocial.

d- Identificar la experiencia de los técnicos, los pacientes y sus familiares que estuvieron involucrados en espacios de rehabilitación.

e- Generar a nivel académico una propuesta que integre los avances de las diferentes disciplinas en el entrecruzamiento del arte y la rehabilitación psicosocial.

f- Difusión y publicación de los productos de las prácticas realizadas, que se harán por lo menos a través de una página Web.

g- Compartir el proceso de investigación con otros estudiantes y/o docentes de nuestra facultad, así como de otros servicios de la UdelaR.

ESTRATEGIAS DE DIFUSIÓN:

El principal objetivo de esta estrategia es poder llegar a la mayor cantidad de gente posible, y así lograr uno de los cometidos de este proyecto que es la socialización de estas prácticas. Para esto buscaremos publicar los resultados de la investigación a través de medios de comunicación que tengan espacios gratuitos. Propiciaremos profundizar la temática. La página Web se encuentra actualmente en construcción en el sitio: www.arteysalud.itgo.com. Por otra parte, Richard Salazar Poillot, uno de los responsables de la página web www.arteterapia.cl nos ofreció un espacio para la publicación del trabajo. Organizaremos una exposición de los trabajos recopilados, talleres y/o mesas redondas, en Facultad de Psicología, de la UdelaR así como en otras instituciones que creamos convenientes a los propósitos de esta investigación. Se difundirán a través de comunicados de prensa, Jornadas y Congresos na-

cionales e internacionales.

ESTRATEGIA, MÉTODOS Y ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

La estrategia será hacer un relevamiento, una recopilación, una sistematización y un mapeo de trabajos realizados en instituciones psiquiátricas del ámbito público de Montevideo, en el período comprendido entre 1984 en adelante. Esta se llevará a cabo a través de las siguientes actividades:

1) Una investigación, análisis bibliográfico y documental nacional e internacional (a partir de los trabajos de Laing y Cooper realizados a mediados del siglo pasado) para la construcción del marco teórico y como sostén conceptual de la investigación.

2) Relevamiento de las instituciones psiquiátricas públicas que hayan trabajado en la rehabilitación psicosocial (empleando técnicas provenientes del arte), tratando de ubicar las producciones y a las personas que intervinieron en esas experiencias. (técnicos, pacientes y sus familiares). En base al relevamiento, se hará un mapeo que nos permitirá organizar la tarea a seguir. Se establecerán a partir de los pasos anteriores, los informantes calificados

3) El siguiente paso será realizar el diseño de:

a- encuestas que serán aplicadas a los informantes calificados. Se harán tres encuestas diferentes, una para aplicar a los técnicos, otra para los pacientes y otra para los familiares.

b- entrevistas semi-estructuradas para profundizar en algunos tópicos

4) Aplicación de las encuestas (con período de pre-test) y posterior realización de las entrevistas.

5) Una vez encontradas las producciones, se llevará a cabo el proceso de inclusión de estas en una base de datos digital previamente diseñada, tratando de registrar la mayor cantidad de datos posibles (datos del autor, fecha, institución, "contexto", etc.).

6) Procesamiento y análisis de los datos obtenidos. Triangulando y entrecruzando los datos a fin de lograr la mayor cantidad de información proveniente de los datos recogidos.

7) Informe de avance, y primer nivel de hipótesis.

8) Elaboración de la reconstrucción histórica.

9) Preparación del informe final:

10) Finalizadas las etapas anteriores se publicará un catálogo impreso.

11) Realización de actividad de cierre: se organizará una exposición de las producciones donde se presentará el informe final, un catálogo impreso y la página Web. Para esto buscaremos apoyo de instituciones públicas y organizaciones no gubernamentales tratando de llegar a la mayor cantidad de público posible.

Durante la investigación, buscaremos espacios académicos donde presentar nuestra propuesta con el fin de difundirla y retroalimentarla.

BIBLIOGRAFÍA

----- (s.d.) *Que es arte terapia* Recuperado: 2004, 20 de Mayo, En: http://www.metafora.org/espagnol/arteterapia/index_art_terapia.htm.

----- (s.d.) *Los Soñadores* Recuperado: 2004, 23 de Mayo, En: <http://www.psicosocialsurpalermo.org/trabajos/trabajos.htm>

Apppe (1970) Asociación Uruguaya de Psicología y Psicopatología de la Expresión. *Psicología de la expresión*. Montevideo:AUPPE.

Basaglia, (comp.) (1981) *Los crímenes de la paz*. Siglo XXI, Mexico.

Bertran, G.; Baccelli, R.; Fernández, A. (1986) "El valor de la experiencia vivencial y la participación activa como fundamento de una teoría en rehabilitación". *Revista de Psiquiatría del Uruguay*. Vol. 51.

Bianchi, Delia; Dibarboure, Michel (2000) "Locura y rehabilitación, una relación compleja". EN: *Jornadas de Psicología Universitaria, 05. Psicólogos y psicologías entre dos siglos. Consultas, demandas e intervenciones*. Montevideo, URFP.

Bleger, J. (1986) *Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós, Buenos Aires.

Castel, Robert (1980) *El orden psiquiátrico: la edad de oro del alienismo*.

- Madrid: La Piqueta.
- Chanoit, P. (1966) *Informe sobre la Salud Mental en el Uruguay*. Oficina Sanitaria. Panamericana. OMS.
- Coderch, J. (1987) *Psiquiatría dinámica*. Editorial Herder, Barcelona.
- Cooper, D. (1967) *Psiquiatría y Antipsiquiatría*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Delacroix, H. (1951) *Psicología del arte*. Buenos Aires: El Ateneo.
- De Leon, N. (1998) "Institucionalización de la locura : la enfermedad mental". En: *Jornadas de Psicología Universitaria, 05 A diez años del Plan de Estudios*. Montevideo: UFRP. (1997) "Locura y cronificación II". En: *Jornadas de Psicología Universitaria. Nº 05*, Montevideo.
- De Leon, N.; Fernández Romar, J. E. (1996) "La locura y sus instituciones". En: *Historia, violencia y subjetividad*. Montevideo: Multiplicidades.
- Deleuze, G. (1996) *Crítica y clínica*. Barcelona, Anagrama.
- Evans, R. I. (1980) *Conversaciones con Ronald D. Laing*. Barcelona: Gedisa.
- EY, H. (1980) *Tratado de psiquiatría*. Torai- Masson, Barcelona.
- Foucault, M (1992) *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid.
- (1998) *Historia de la locura en la época clásica*. FCE, Mexico.
- (1999) *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI, México.
- (2001) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, Mexico.
- Frayze-Pereira, J. A. (s.d.) *Nilse da Silveira e as imagens do inconsciente*. Recuperado: 2004, 24 de Mayo, En: <http://www2.usp.br>.
- Freire, M.; González, E.; Pampillon, S.; Soca, J. y Vaczy, M. (1986) "Castalia: una aproximación terapéutico-comunitaria de la psicosis". *Revista de Psiquiatría del Uruguay*. Vol. 51.
- Friedler, R.; Lubartwosky, R (2003) "Arte y Psicología". *VI Jornadas de Psicología Universitaria "La Psicología en la realidad actual"*.
- Galende, E. (1998) *De un horizonte incierto : psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*. Buenos Aires: Paidós.
- García, R.; Basaglia, F. (1975) *Psiquiatría, antipsiquiatría y orden manicomial*. Barcelona: Barral.
- Gorski, S. R.; Cheroni, A., Portillo, J. (Coord.) (1997) *Sociedad, cultura y salud. Seminario*. Udelar, FHCE, Departamento de Publicaciones, Montevideo.
- Laing, R. (1982) *Antipsiquiatría y contracultura*. Madrid: Fundamentos. (1960) *El yo dividido: un estudio sobre la salud y la enfermedad*. FCE, Mexico.
- Lapassade, G. (1979) *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa
- Loreau, R. (1988) *El análisis institucional*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Martínez, R. (1992) "Creación, Evolución y Funcionamiento de una Institución de Rehabilitación Psíquica Extrahospitalaria". *Cuadernos de Rehabilitación*, Nº 3: 11-30.
- Ministerio de Salud Pública (1986) *Programa de Salud Mental*, Montevideo.
- Núñez, S. (2005) *Lo sublime y lo obscuro*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Palleiro, E. (1996) "Alternativas técnicas y observaciones psicopatológicas en la psicosis". *Revista de Psiquiatría del Uruguay*. Vol. 60.
- Pichon Riviere, E. (1984) *El proceso grupal*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Pichot, P. (coord.) (1995) *DSM-IV: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Quijano, D. (1998) "A propósito de los 25 años de rehabilitación psicosocial". En: *Jornadas de Psicología Universitaria, 05. A diez años del Plan de Estudios*. Montevideo : UFRP.
- Raggio, A. (1999) "Por una ética de la intervención". En: *Comunidad: clínica y complejidad*. Montevideo, Multiplicidades.
- Rodríguez, A. (coord.) (1997) *Rehabilitación psicosocial de personas con trastornos mentales crónicos*. Ed. Pirámides S.A., Madrid.
- Sintes, R.; Moreno, R.; Monne, L.; Martínez, A. M.; Fullgraff, M. E. (1986) "Taller de terapias integradas 'Aletheia'" . *Revista de Psiquiatría del Uruguay*. Vol. 51.
- Speck, O. (1978) *Rehabilitación de los insuficientes mentales*. Barcelona Herder.
- Szasz, T.S. (1961) *El mito de la enfermedad mental*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Valdomir De Gallero, Z.; Cabrera, J. (1976) "Elementos para la asistencia integral del paciente psiquiátrico". *Revista de Psiquiatría del Uruguay*. Vol.41 (242):11-37.
- Weinstein, (s.f.) *Salud y autogestión*. Editorial Nordal, Montevideo.
- Zito Lema, V. (1976) *Conversaciones con Enrique Pichon-Riviere: sobre el arte y la locura*. Buenos Aires: Timerman.

EDUCAR LOS VÍNCULOS EN EL JARDÍN MATERNAL

Fernández, Cristina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo da cuenta de una investigación insipiente producto del abordaje de un Programa de Extensión Universitaria "Creando vínculos saludables en el jardín maternal". Se realiza en el Municipio de Avellaneda Favorecer las relaciones vinculares, interpersonales de niños y sus cuidadores (docentes y padres), generar conciencia sobre la importancia de fomentar tempranamente hábitos y estilos de vida saludables, potenciar los factores protectores y reducir el impacto de las situaciones de riesgo en niños/as que asisten a Jardines maternales y hogares de tránsito. En la etapa diagnóstica para la recopilación de datos la metodología elegida ha sido la observación naturalista, frecuentemente utilizada para indagar las interacciones sociales en la infancia. La mayoría de las investigaciones postulan que las influencias mutuas ocurren en el curso de la interacción interpersonal, y que los ambientes sociales en los cuales el sujeto transita gran parte de su tiempo afectan de un modo relevante sus comportamientos. Los primeros resultados de las intervenciones permiten augurar éxitos; rápidamente se logró modificar algunas situaciones que iban en detrimento del desarrollo de las posibilidades de los infantes. Pero para ello será necesario un largo trabajo con la comunidad para generar un real proceso de cambio.

Palabras clave

Jardines maternales Vínculos Salud Prevención

ABSTRACT

TO EDUCATE THE BONDS IN THE MATERNAL GARDEN

This work gives bill of an investigation insipiente product of the boarding of a Program of University Extension "Creating healthy bonds in the maternal garden". he/she is carried out in the Municipality of Hazel grove To favor the relationships vinculares, interpersonal of children and their caretakers (educational and parents), to generate conscience about the importance of fomenting tempranamente habits and healthy lifestyles, potenciar the protective factors and to reduce the impact of the situations of risk in niños/as that attend maternal Gardens and traffic homes. In the diagnostic stage for the summary of data the elected methodology has been the naturalistic observation, frequently used to investigate the social interactions in the childhood. Most of the investigations postulate that the mutual influences happen in the course of the interpersonal interaction, and that the social atmospheres in which the fellow traffics great part of his time affect in an outstanding way their behaviors. The first results of the interventions allow us to omen successes; quickly we are able to modify some situations that you/they went in detriment of the development of the possibilities of the infants. But for it will be necessary a long work with the community to generate a real process of change.

Key words

Gardens maternal Bond Health Prevention

INTRODUCCIÓN

Esta presentación refiere a una investigación insipiente producto del abordaje de un Programa de Extensión Universitaria "Creando vínculos saludables en el jardín maternal". El mismo se lleva a cabo en el Municipio de Avellaneda, con la participación de docentes universitarios y alumnos de las carreras de Psicología y Musicoterapia. La Municipalidad tiene un total de diez jardines maternales a los cuales asisten pequeños desde los 45 días hasta los 3 años de edad. La totalidad de la población infantil, en dichas instituciones es de 700 infantes.

Esta presentación es un recorte sobre los datos recabados a partir del abordaje del programa en uno de los Jardines Maternales.

Desde la Dirección de Capacitación de la Secretaría de Planificación y de Capacitación para la Función Pública, del Municipio de Avellaneda, surge la demanda que convoca al equipo de profesionales y estudiantes que conforman el programa mencionado a generar un proyecto de intervención. Las problemáticas evidenciadas tempranamente, en los jardines maternales de la zona, no son abordadas en forma eficaz, motivo por el cual se repiten e incrementan. Esto ha llevado a considerar que uno de los motivos centrales de la ineficacia de las respuestas, está estrechamente vinculado al paradigma desde el cual se las aborda, que promueve acciones de prevención secundaria y terciaria.

OBJETIVOS:

El presente trabajo comenzó con grandes expectativas, en realidad cabe señalar que los objetivos se dirigían, por un lado a la comunidad de Avellaneda, puntualmente a los jardines maternales y a las comunidades que en ellos participan; y por otro, a los estudiantes que buscan aproximarse a la experiencia del trabajo comunitario, en un espacio de formación académica.

Como profesionales del ámbito psicológico, la tarea debe abocarse a brindar espacios que habiliten la reflexión sobre los hábitos y las prácticas, en especial porque atañen a nuestra salud; fomentando el empoderamiento de la comunidad para protección de la misma, buscando generar estrategias que le permitan mejorar su calidad de vida. Los objetivos generales que se han programado en relación a la formación de recursos humanos en salud son los siguientes:

- Conocer la situación epidemiológica en su aspecto psicosociosanitario de los jardines maternales del municipio de Avellaneda.
- Contribuir a la formación de los recursos humanos profesionales y técnicos desde la Psicología y la Musicoterapia, para las intervenciones comunitarias.

METODOLOGÍA:

Para la recopilación de datos, en la etapa diagnóstica, la metodología utilizada ha sido la observación naturalista. Esta es valiosa para indagar las interacciones sociales en la infancia. Este tipo de observación permite capturar el proceso vivo y dinámico y extraer de allí la información más cercana a la realidad. Si bien el método observacional naturalista es un proceso que no busca intervenir, en lo que se refiere a este caso sólo ha sido utilizado en la etapa diagnóstica y como parte del proceso de evaluación del impacto generado, ya que en el programa a desarrollar están previstas múltiples actividades de intervención.

En un programa comunitario de salud, tanto las unidades de análisis como las de acción deben ser colectivas (familia, red

social, vecindario, barrio, comunidad, organización intermedia, etcétera); la visión epidemiológica integral es inherente al modelo social-expansivo. Esto nos obliga a considerar al sujeto inmerso en un complejo entramado de relaciones sociales y culturales, en un determinado momento histórico y atravesado por variables económico políticas.

Producto de la observación realizada se logró registrar que el Jardín Maternal N°5 está ubicado en un barrio humilde, Santa Ana. Las casas son precarias, algunas son edificaciones de cemento y ladrillo. La calle principal está pavimentada, y no se cuenta con medios de transporte público accesible, sólo llega una línea de colectivo. El barrio cuenta con una salita de primeros auxilios llamada Islas Malvinas y una Unidad Sanitaria, la N° 7. Si bien las condiciones no son óptimas, pues la gente se observa vestida con ciertas carencias (algunos niños descalzos y con ropa muy deteriorada), la situación de pobreza no aparenta ser extrema.

Sin lugar a dudas hay múltiples riesgos en este barrio, tantos o más que en otros, pero los saludos entre vecinos, las conversaciones en la esquina de pequeños grupos de personas, permite suponer la existencia de redes sociales que promueven la autoconfianza de los pequeños y de este modo desplegar el juego en su vida cotidiana.

En una segunda instancia la observación recortó el foco sobre el Jardín maternal. Allí el análisis estuvo centrado en las características edilicias del jardín y las relaciones interpersonales entre los distintos actores. El jardín funciona en una edificación premoldeada, sus paredes están muy dañadas, presentan perforaciones por las que puede introducirse la mano de un adulto y han sido obturadas con trozos de cartón. Se puede señalar que las condiciones edilicias son inadecuadas para que funcione una institución dedicada al cuidado de la infancia.

El estudio de las relaciones interpersonales al interior de la institución, ha mostrado las dificultades de comunicación entre los adultos, la lucha de poder desde las autoridades y la poca preocupación por la tarea educativa en la primera infancia. Uno de los indicadores más interesante fue la circulación del rumor entre los docentes que tenían versiones diferentes sobre los objetivos de la intervención del equipo. El temor se hacía presente a la hora de compartir información o participar activamente en las propuestas, frente a la posible sanción. Todo esto no es sin consecuencia sobre los niños. Uno de los tantos aspectos que notoriamente llama la atención son: el silencio y la quietud, sobre todo cuando se piensa en un jardín. Es sabido y por todos conocido que los niños en condiciones saludables juegan, y desde el sentido común circula que al jardín se va a jugar. Esto no pudo ser observado, salvo en una oportunidad. Durante un mes de observaciones en ambos turnos por los integrantes del equipo, no fue posible presenciar situaciones lúdicas. Los niños no juegan, prácticamente no se mueven salvo con la autorización de las docentes, muy pocos niños han desarrollado el lenguaje verbal, no cantan. Muy por el contrario se les exigía a los pequeños permanecer sentados, haciendo el menor ruido posible. La mirada es absolutamente asistencial, ligada a dar comida y techo, y hacer algo que creen que los padres no hacen, marcar límites.

En la medida que se pudo ir afianzando lazos con la comunidad docente se logró realizar entrevistas con ellas que aportaron la siguiente información: No hay actividades planificadas para trabajar con los pequeños a solicitud de la directora, quien no es docente; no todas las maestras son docentes de nivel inicial, una de ellas es maestra de primaria, ninguna tiene especialización en jardín maternal. Las familias de los niños que asisten a las guarderías son muy pobres, gran parte de ellas subsisten con planes asistenciales, muy pocos tienen empleo, muchas familias están desintegradas, las madres suelen tener varios hijos de distintos padres que no se responsabilizan del mantenimiento económico ni del sostenimiento del vínculo, hay varias madres que han elevado quejas por los golpes de sus parejas y los malos tratos sobre los pequeños. Muchos

padres son semianalfabetos, no se muestran interesados a participar en las propuestas del jardín, se les pide ayuda para mejorar los comportamientos infantiles y no colaboran. Sobre todo, aparece la queja y el malestar en la institución. Los actores institucionales comienzan a hacer evidente lo que para este equipo era una fuerte sospecha, este jardín funciona como una guardería de niños. Esto plantea al equipo un nuevo desafío. Para mejorar las condiciones de permanencia de estos niños en la institución es imprescindible promover un cambio en las concepciones de cuidado de estos docentes, y de ese modo lograr que las conductas de los mismos no sea la de obtener el desarrollo de sus factores protectores, sino por el contrario que los promuevan, sobre todo si el contexto social inmediato es tan adverso como ellos lo plantean.

MARCO TEÓRICO:

Para dar cuenta del marco teórico, el equipo se ha posicionado en la perspectiva que aporta la Psicología cultural. Desde este lugar se hace necesario retomar algunos aportes de Michael Cole, que son de especial relevancia para abordar la tarea en el ámbito de la salud. Es necesario pensar a la cultura, en este tiempo, como un diálogo en el cual la comunicación intercultural constituirá un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas, contemplando que el conjunto de las prácticas sociales proporciona el fundamento para una comunidad y su discurso.

Resulta de utilidad para el trabajo en prevención el aporte del concepto de resiliencia, como aquella capacidad universal que permite a una persona, grupo o comunidad, minimizar o sobreponerse a los efectos nocivos de la adversidad. La resiliencia puede transformar o fortalecer la vida de las personas.

Promover la resiliencia] apunta a mejorar la calidad de vida de las personas a partir de sus propios significados, del modo como ellos perciben y enfrentan el mundo. De allí que, en todo ámbito social, se debería reconocer aquellas cualidades y fortalezas que permiten a las personas enfrentar positivamente situaciones desfavorables, esta capacidad de "metabolizar" las agresiones para transformarlas en elementos de superación. Los programas de desarrollo infantil con enfoque de resiliencia tienen como objetivo potenciar y fomentar factores de desarrollo personales y del contexto, minimizando los efectos negativos de la adversidad, a través de una transformación constructiva que permita mantener y recuperar el equilibrio entre las demandas externas e internas del niño y su capacidad de respuesta. (Regional Training, 1999)

El modo más eficaz de lograr los cambios y asimilaciones recién señaladas es instando a que cada proyecto forme agentes comunitarios legos en la problemática correspondiente, para que operen en su comunidad como Agentes Primarios de Salud Comunitaria en términos de mínimos operantes. Estos Agentes, en su accionar comunitario progresivamente sumergirán a los profesionales en la comunidad de un modo muy particular y, también progresivamente, los irán comprometiendo afectiva y éticamente en la forma de insertarse en la realidad y de asumir la responsabilidad profesional con relación a lo comunitario. Para ello será necesario abordar la tarea con los docentes, auxiliares y referentes de la comunidad, ya que la posibilidad de sostener y desplegar el programa depende de su participación y compromiso.

RESULTADOS:

Los primeros resultados de las intervenciones realizadas permiten augurar éxitos; ya que rapidez se logró modificar algunas situaciones que iban en detrimento del desarrollo de las posibilidades de los infantes. Tal vez ello fue posible debido a la decisión de implementar con inmediatez la tarea sobre los niños habilitando un espacio lúdico. Desde este lugar se logró inmediata respuesta, los comportamientos infantiles se modificaron apropiándose del espacio de juego, disfrutando de él, estableciendo vínculos saludables, de mutua confianza y afecto.

to con los profesionales que organizan dos talleres lúdicos semanales y a quienes esperan con una sonrisa en sus rostros. Los niños se mueven con seguridad y algunos han comenzado a hablar. Se aproximan a los adultos en búsqueda de señales de afecto, como sonrisas, caricias, abrazos; y también para solicitar ayuda. Pero para sostener el cambio mas allá de la presencia del equipo será necesario un largo trabajo con la comunidad que permita generar un real proceso de cambio. Las mayores dificultades se presentan en el reconocimiento de los integrantes de la comunidad de ser parte de los efectos que desean modificar. Se observa una actitud pasiva en búsqueda de una respuesta asistencial de los profesionales. El desafío es lograr mayor participación y compromiso de toda la comunidad para provocar los resultados que ellos mismos esperan.

En referencia a los resultados la meta es favorecer las relaciones vinculares, interpersonales de niños y sus cuidadores (docentes y padres). Generar conciencia sobre la importancia de fomentar tempranamente hábitos y estilos de vida saludables. Potenciar los factores protectores y reducir el impacto de las situaciones de riesgo en niños/as que asisten a Jardines maternos y hogares de tránsito. Generar equipos consolidados integrados por gente de la comunidad. Crear espacios para actividades culturales, recreativas y educativas compartidos con la comunidad.

En relación con el impacto esperado la idea es promover una mayor sensibilización en la comunidad y en aquellos que tienen una relación directa con niños/as vinculado con el desarrollo de aprendizajes sobre el cuidado de la salud y la importancia de propiciarlos tempranamente. Contribuir al desarrollo de actividades de prevención que permitan anticipar la aparición de patologías. Mejorar las prácticas de cuidado desde los adultos a cargo de niños/as. Y generar espacios de investigación y formación para estudiantes de psicología y musicoterapia.

Para concluir hacemos nuestras las palabras de George Bernard Shaw que da cuenta desde el lugar que el equipo aborda la tarea.

"Hay quienes observan la realidad tal cual es y se preguntan por qué, y hay quienes imaginan la realidad como jamás ha sido y se preguntan por qué no"

BIBLIOGRAFÍA

- Bowlby, J. (1986). *Una base segura*. Bs. As.: Paidós.
- Fernández, Cristina; García Labandal, Livia y González, Daniela. (2005) Título: Jardín Maternal: Juego y Salud. Organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología. Mar del Plata
- González, D. (2004) Los albores de la Interacción Social. I Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Organizado por la Universidad de Bs. As., Facultad de Psicología. Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario. Maestría en Psicología Educacional.
- González D. N.; Sánchez F. A. (2003) La Música, el Juego, la Salud...texturas a co-pensar. Jornada de actualización e intercambio: La música en la Educación Especial y la Salud Mental. Realizada por la Secretaría de Desarrollo Social y la Dirección de Arte y Cultura del Municipio de Morón.
- Melillo, Aldo, Suárez Ojeda, Néstor y Rodríguez, Daniel (2004) *Resiliencia y Subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, Maritza (2003) *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Crítica.

UN MODELO DE ENSEÑANZA DE LAS TICS EN LA UNIVERSIDAD

Fernández Zalazar, Diana Concepción; Neri, Carlos; Veron, Carina Mariana; Freijo Becchero, Fedra Solange
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Las tecnologías de la información y comunicación social (TICS) han atravesado y ejercido su influencia en la sociedad apareciendo como un nuevo paradigma, la sociedad en red, que plantea problemas y nuevos escenarios en donde la educación pasa a ser una dimensión central para el desarrollo del conocimiento, de los sujetos y la sociedad en su conjunto. Es aquí donde debemos pensar en la enseñanza de las TICS para que sean inclusiones legítimas que nos permitan articular dimensiones de desarrollo y producción de conocimientos acordes a las necesidades del alumnado y de los contextos específicos en las que serán aplicadas. En este sentido tanto el aprendizaje de las TICS, como el de temas específicos como el de accesibilidad a los medios tecnológicos, deben ser tratados y conceptualizados transversalmente, es decir, permitiendo la conexión del conocimiento con la vida cotidiana, tendiendo enlaces entre el conocimiento científico y el vulgar, favoreciendo el aprendizaje significativo, trabajando dentro y fuera del aula promoviendo la interacción y el trabajo colaborativo, motivando en la realización de un proyecto que se adecue a valores y actitudes que permitan pensar el uso de los recursos y productos de la sociedad de la información como un derecho para todos.

Palabras clave

TICS Proyecto Transversalidad Didáctica

ABSTRACT

A MODEL OF EDUCATION OF THE TICS IN THE UNIVERSITY

The technologies of the information and social communication (TICS) have crossed and exerted its influence in the society appearing like a new paradigm, society in network, that creates problems and new scenes in where education happens to be a central dimension for the development of the knowledge, of the subjects and the society as a whole. It is here where we must think about the education of the TICS so that they are legitimate inclusions that allow us to articulate dimensions of development and production of agreed knowledge to necessities of the pupils and the specific contexts in which they will be applied. In this sense as much the learning of the TICS, like the one of specific subjects like the one of accessibility to technological means, they must be cross-sectionally treated, that is to say, allowing the connection of the knowledge with the daily life, tending connections between the scientific knowledge and the vulgar one, favoring the significant learning, working inside and outside the classroom promoting the interaction and the collaborative work, motivating in the accomplishment of a project that is adapted to values and attitudes that allow to think the use of the resources and products of the society of the information like a right for all.

Key words

TICS Project Transverse Didactics

INTRODUCCIÓN.

El Objetivo de nuestro trabajo ha sido el de la enseñanza e incorporación de las TICS en función del desarrollo de un proyecto que parta de las necesidades particulares de cada alumno o grupo de alumnos.

Cuando hablamos de proyecto estamos pensando en trabajar partiendo del reconocimiento de las necesidades, los intereses y las experiencias de los alumnos, con la idea de proyecto como alternativa a la planificación habitual en el desarrollo de los contenidos del currículo y haciendo posible la planificación estratégica, donde el eje de organización de los conocimientos sea el proyecto mismo. Sabemos además que cuando intervenimos e implementamos algún proyecto que incluye tecnología se producirán efectos, transformaciones, de allí también derivan muchas veces las resistencias relacionadas con la tecnología pero que en verdad son la respuesta a las intervenciones técnico-pedagógicas cuando éstas son verdaderamente transformadoras y se convierten en una herramienta de intervención estratégica para la resolución de problemas. Sin embargo, la incorporación de la enseñanza de las TICS y principalmente la introducción de la computadora en el espacio escolar en la Argentina se ha dado a partir de los '80 como efecto de la presión del mercado, dando lugar a un modo empírico de inclusión. Se realizaban talleres o materias optativas para la capacitación en los programas llamados "utilitarios" de uso comercial, y en los casos en que se utilizaban programas "propietarios" (desarrollados a medida para trabajar algún tema curricular) se seguía manteniendo en el aspecto didáctico una forma de tratamiento tradicional del tema. Con la introducción de las redes de comunicación e información, a partir de los años '90, surgieron otros modelos que tendían a trabajar más sobre los aspectos comunicacionales, pero también en muchos casos se replicaron las formas presenciales de enseñanza sobre los nuevos medios. En la actualidad las estrategias y modos de uso de estas tecnologías son diversos y van desde la repetición de los modelos industrialistas (segmentación de los temas, el docente como reproductor de contenidos) sobre los nuevos soportes sin ningún análisis o conceptualización de los mismos, hasta experiencias verdaderamente transformadoras que se sitúan en prácticas que trascienden el mero uso instrumental y permiten replantear escenarios y objetivos. Creemos que la clave para una incorporación legítima de la tecnología, sin que ésta se convierta en una moda o en un mero uso instrumental, está en el hecho de poder analizarla en sus múltiples aspectos e implicancias, lo cual lleva a un análisis de situación más amplio y complejo, donde las prácticas pedagógicas no sean una fórmula a medida sino estrategias adecuadas a cada situación, por lo tanto modificables y provisorias, en un mundo velozmente cambiante donde el conocimiento se muestra cada vez más provisorio y problemático.

DESARROLLO.

La enseñanza instrumental de la tecnología Vs. el sentido de la utilización de la tecnología.

Cuando nos planteamos como objetivo que los alumnos aprendan los usos y posibilidades de las TICS nos surgieron las preguntas del ¿por qué? ¿para qué? y ¿cómo? que guiaron nuestra elección y nuestra posición respecto del lugar que deben tener las mismas para que constituyan una inclusión legítima y no un parche o una moda acorde al devenir del merca-

do. El por qué nos resultó claro teniendo en cuenta que los nuevos medios imprimen sobre la sociedad y sobre los sujetos formas que le son propias y en ese sentido son "tecnologías definitorias"[1] (Bolter: 1984) ya que modelan el modo en que pensamos y por lo tanto también inciden en la subjetividad. Es decir, producen condicionamientos que moldean las interacciones, producciones, lenguajes, subjetividades. Es en estos términos que nos resulta ineludible pensar la educación bajo este nuevo paradigma y en especial cuando tenemos como interlocutores a las nuevas generaciones o a docentes que deben capacitarse para interactuar con ellas.

La segunda pregunta, el para qué, nos situó en el ámbito de la legitimidad de las intervenciones técnico-pedagógicas. Cómo introducir estas herramientas sin que sea una situación forzada por el contexto (moda curricular, presión mercantil del uso de determinados software, "transversalidad obligatoria"), por lo que nos hemos planteado desde un comienzo que para que se produzca un aprendizaje significativo de las mismas el modo de intervención necesariamente debe estar vinculado a las necesidades y problemáticas que traen los alumnos. Desde allí partimos, es decir, desde las situaciones problema de la práctica cotidiana que llaman a una búsqueda de solución acorde al contexto desde el cual surge la necesidad y las posibilidades y recursos disponibles.

Pregunta 3. - El cómo. Proponemos en primera instancia que los alumnos reconozcan la existencia de un problema de conocimiento no resuelto planteado en relación a una necesidad de su propia formación, el cual funcionará como eje del aprendizaje. Esto implica un trabajo de análisis del contexto en el que encuentran, la identificación del problema, la investigación para la visualización de los recursos disponibles, y el diseño de un proyecto que vehicule la posible solución. Es durante este proceso donde trabajamos sobre las posibilidades y limitaciones de las TICS, respecto de cada situación problema planteado y articulamos el aprendizaje (uso e investigación de herramientas fundamentalmente interactivas) en grupos donde el aprendizaje de tipo cooperativo es el de mayor relevancia. Nos apoyamos en la idea de que cada estudiante sea el apoyo y recurso para los demás mediatizado por el uso de las TICS, es decir, que en la constitución de lo que Vigotsky denomina Zona de desarrollo próximo, sean los sujetos y sus interacciones mediadas por tecnología las que permitan la apropiación en un uso legítimo de los nuevos medios.

Las prácticas para el uso y aprendizaje de recursos interactivos las realizamos tanto en el laboratorio como en cibercafé o a través de guías con tareas o ejercicios. También trabajamos a distancia vía lista de discusión o foros donde se propone un análisis crítico de los materiales seleccionados, además de la facilitación de los mismos en formato digital (a través del mail o en CD), y una apoyatura asincrónica y sincrónica utilizando el mail, Chat, y el Weblog del curso. Todas estas herramientas sirven además para eludir los obstáculos de tiempo y espacio que suelen plantear los alumnos para las reuniones presenciales grupales, permitiéndoles vínculos donde la elaboración individual puede articularse con la grupal sin la necesidad del cara a cara.

Recapitulando tenemos que el cómo se resume en:

- 1) la identificación de un problema por parte de los alumnos, la investigación para la visualización de los recursos disponibles, y el diseño de un proyecto hacia una posible solución.
- 2) la enseñanza de las posibilidades y limitaciones de los recursos tecnológicos en general y más específicamente de aquellos que se hallan a su alcance para que resulten instrumentos apropiados al sentido del proyecto que van a desarrollar.
- 3) implementación de estrategias sincrónicas (Chat) y asincrónicas (mail, listas, Weblog, etc.) que permitan tanto la puesta en disponibilidad de los materiales como la posibilidad del análisis de los mismos y la elaboración de trabajos y comentarios que favorezcan la comprensión del tema tratado. En este caso se presentan experiencias y modelos de usos de la tecnología

que funcionan en distintas escalas (Instituciones educativas como Universidades, escuelas, ONGs, hospitales, etc.). Además de un análisis de los supuestos epistémicos que se encuentran detrás de toda aplicación. Es decir, qué noción de enseñanza y aprendizaje está en juego, qué noción de sujeto, qué noción de lo público y de la diversidad. Toda esta instancia se halla acompañada también por el trabajo presencial semanal con los grupos.

4) El desarrollo del diseño de un proyecto que lleve a la solución del problema planteado, con vistas a una implementación concreta.

5) Modalidad de evaluación. La evaluación que está en juego se da en el seguimiento y por lo tanto en el proceso de construcción del conocimiento. Y la evaluación final del diseño del proyecto es un piso donde no se evalúan las habilidades personales con las herramientas sino la adecuación e implementación de los objetivos desde los cuales se parte. Entendiendo que esto es un piloto que les permitirá en su aplicación ir reajustando, redefiniendo y ampliando sus posibilidades.

CONCLUSIONES

Efectos de la propuesta.

Hasta el momento rescatamos el valor de vinculación con la tecnología desde una experiencia que permite su adquisición en torno a una praxis orientada hacia la construcción del conocimiento. Los alumnos han demostrado que se han apropiado de las TICS utilizándolas a posteriori en otros proyectos y manteniendo el vínculo de los grupos electrónicos para otros fines y para otras materias. Con estas herramientas y metodologías hemos resuelto problemas como la necesidad de seguimiento y tutorías para alumnos que viven alejados de las sedes donde se cursa o que por razones laborales o personales no pueden asistir a todo un curso presencial, también hemos tenido propuestas que vinculan los problemas científicos con lo cotidiano, o que facilitan el vínculo entre sujetos con distintos idiomas en función del aprendizaje de una segunda lengua. También en el último tiempo hemos tenido alumnos que han participado del SID@R (Seminario de Iniciativas sobre Discapacidad en la Red) que se preocupan por la accesibilidad a Internet tratando de promover la misma en función de que se constituya como un derecho a la información para todos los ciudadanos.

NOTA

[1] "Sus cualidades se combina con la importancia social y económica del dispositivo para hacer a la gente pensar." ... "Una tecnología definitoria desarrolla vínculos, metáforas u otras relaciones con una cultura de la ciencia, la filosofía o la literatura; siempre está disponible a servir como metáfora, ejemplo, modelo o símbolo." Bolter, D. J., *Turing's man: western culture in the computer age*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1984.

BIBLIOGRAFÍA

- Vigotsky, Lev. La zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Ed. Grijalbo, 1988.
- Benbenaste, Narciso, Sujeto = Política x Tecnología / Mercado, Buenos Aires, EUDEBA, 1995.
- Neri, Carlos. Vínculos mediados por tecnología en *No todo es clic*, Buenos Aires, Ed. Libros y Bytes, 2006.
- Fernández Zalazar, Diana. Los que triunfan al fracasar o acerca de una experiencia de trabajo en grupo, en *Revista de informática Médica*, N° 6, FUNDAMED, 1999.

EL SUJETO Y SU ESTATUTO EN LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN

Galiussi, Romina
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La globalización ha impartido un orden a nivel social y económico que, como todo modelo, ha instaurado una lógica selectiva a nivel global que ha producido efectos inéditos de segregación. Este trabajo tiene por fin indagar sus consecuencias, para dar cuenta y delimitar la coyuntura actual que atraviesa el sujeto contemporáneo y sus respuestas, como resultado de esta transformación global.

Palabras clave

Globalización Sujeto Segregación Excepción

ABSTRACT

THE SUBJECT AND HIS STATUTE AT THE GLOBALIZATION'S ERA

The globalization has imparted an order at social and economic level that, as all model, it has established a selective logic at global level that has produced unpublished effects of segregation. This work tries to investigate its consequences, in order to define the current joint that crosses the contemporary subject and his answers, as a result of this global transformation.

Key words

Globalization Subject Segregation Exception

La globalización ha instaurado una modificación radical en las coordenadas temporo-espaciales. Ha instalado una red a nivel global que permite "conexiones" y desplazamientos antes impensados. No obstante, este proceso globalizador -tal como lo destaca Z. Bauman- implica sinérgicamente un singular impulso segregativo que "lejos de homogeneizar la condición humana, la anulación tecnológica de las distancias de tiempo y espacio tiende a polarizarla" (1), configurando de esta manera dos extremos: aquel habitado por la elite global y extraterritorial versus la territorialidad forzada del resto.

La época es mencionada y caracterizada según los autores con diversos términos, aunque algunos de ellos sostienen ideas solidarias al respecto. El sociólogo Gilles Lipovetsky, por ejemplo, la caracteriza bajo el término "hipermodernidad", la cual es definida como una exacerbación de la modernidad que identifica a la era actual y en la que prevalece un consumo globalizado que absorbe a partes cada vez más amplias de la vida social.

Según este autor, existe un empuje al consumo que nos remite de algún modo al aviso publicitario que reza: "Todo mal día tiene su shopping de consuelo". En este sentido Lipovetsky afirma que "El consumo funciona desde ahora como *doping* o como animación de la existencia, y a veces como paliativo, como (maniobra de) diversión para todo lo que no funciona en nuestra vida" (2); vale al respecto situar lo que propone pensar el sociólogo Zygmunt Bauman, al preguntar si efectivamente se consume para vivir o viceversa. De esta manera, la hipermodernidad constituye una segunda versión de la modernidad, en donde los axiomas de esta última -la técnica y la lógica del mercado- son conducidos a una expansión sin límite (3).

Por su parte Jacques-Alain Miller sostiene que atravesamos una época en la que el Otro no existe -continuando en cierto modo lo planteado por Jacques Lacan desde el año 1938, quien ha interpretado el malestar contemporáneo desde la perspectiva del declive de la función paterna en la institución familiar-, es decir, que han sido puestas radicalmente en cuestión las instancias que ordenaban y prescribían el accionar del sujeto. En otras palabras, el goce ya no se halla regulado por la lógica edípica y las identificaciones en las que el padre funcionaba como ordenador, tendiendo a concentrarse en la función de consumo del gadget tecno-científico que indica la lógica mercantil.

A partir de la primacía del capitalismo globalizado surge la falta de respuestas por parte del Otro o, más aún, la verificación de su inconsistencia. Esto es lo que caracteriza a nuestra época y que ha arrastrado al sujeto a un proceso de constante aceleración, ilimitado e inconsistente, que Bauman denominó bajo el término "modernidad líquida", dejándolo en un impasse, en un vacío desestabilizador que constituye las coyunturas actuales de la angustia. Este último autor sostiene que el sujeto se encuentra inmerso en el sistema -si es que lo está- aunque sin saber por cuánto tiempo. El término líquido hace referencia justamente a eso, a lo contingente, precario y aleatorio, despojado de la estabilidad o garantías preexistentes. Es decir, actualmente prevalece la inseguridad respecto de la permanencia en el sistema.

GLOBALIZACIÓN Y EFECTOS DE SEGREGACIÓN

El capitalismo globalizado ha producido como efecto, por una

parte, a aquellos excluidos del orden impuesto, por otra, a los incluidos en él a la vez que angustiados y temerosos de caer. Si bien esta división ha existido desde siempre, esta época comporta coyunturas diferentes. De este modo, los excluidos pasan a ser, en términos de Bauman, los residuos humanos de la globalización, transformándose en aquello peligroso y que se teme ser. Dicho temor se dirige hacia quienes representan la segregación, aquellos marginales caídos del sistema que encarnan una amenaza y despiertan tanto la ansiedad como el resentimiento de los otros; prevalece el miedo generalizado ante esos "extraños cercanos", en una incertidumbre que se cierne a nivel global, predominando en el discurso actual el tema de la seguridad o la inseguridad ante esa proximidad. Para evitarla entonces, el sistema se protege aumentando las medidas de control en las fronteras y en el espacio urbano, tal como funcionaban los fosos medievales.

Asimismo, la globalización ha permitido o impuesto la existencia de sitios carentes de referencias, es decir, espacios indiferentes e impersonales a nivel socio-cultural. Se tratan de lugares idénticos expandidos a escala mundial, lugares de tránsito, pero no de permanencia ni de referencia, que al estar en todos lados no pertenecen a ninguno; se podría pensarlos como un no lugar a escala global, constitutivo de un borde sobre el cual el sujeto se encuentra suspendido. Se tratan de lugares comunes cuyo fin, lejos de instaurar un cambio entre culturas, es el consumo. Y allí es donde justamente lo marginal pasa a tener un lugar agrietado, un fuera de lugar ante la imposibilidad de establecer dicho intercambio.

En su último libro, titulado *Vidas desperdiciadas*, Bauman desarrolla esta problemática sosteniendo que es más sencillo y conveniente buscar al Enemigo Público N° 1 entre la marginalidad que en las mafias globales cuyos recursos superan al que poseen los gobiernos por separado. No obstante, los poderes estatales no pueden hacer demasiado para aplacar la incertidumbre, y menos aún para acabar con ella. Por ello, lo que hacen es reorientarla hacia objetos al alcance, la desplazan de los objetos respecto a los cuales nada pueden hacer a aquellos que pueden alardear al menos de manejar y controlar.

Bauman habla, no sin ironía, de este mundo feliz de fronteras borradas, provisto de una avalancha de información, de un banquete consumista para aquellos sectores opulentos y un creciente sentimiento de desesperación y de exclusión en una gran parte del resto del mundo. En relación con este tema cabe destacar que a fines de los años '60 y principios de los '70, Lacan observó un estadio previo a la globalización actual que ha sido la constitución de los mercados comunes; allí ya observaba un incremento de los efectos de segregación, y cómo a la vez ese "resto" es pasible de retornar como obstáculo, como síntoma para el sistema.

LA EXCEPCIÓN COMO RESPUESTA

A partir de esta configuración global, aquellos alejados del sistema viven esta exclusión como un perjuicio. El psicoanalista francés Paul-Laurent Assoun, en su libro denominado *El perjuicio y el ideal*, analiza esta temática en términos de excepcionalidad -retomando el texto freudiano sobre *Las "excepciones"*. Allí, plantea que, en tanto perjudicados por dicha segregación, los excluidos tienen derecho reclamar un resarcimiento, a exigir aquello de lo que fueron privados, constituyéndose en tanto excepciones al sistema. Así, el sujeto idealiza su falta en su posición de exceptuado, realimentado ese lugar y reivindicándola ante la ley que rige para el resto. En realidad este autor propone pensar, más que en la exclusión, en la sobreinclusión como síntoma social, en tanto la marginalidad no cesa de volver, dejando ver el fracaso de la exclusión que se pretendía eficaz. Sobreinclusión en la medida en que la marginalidad se encuentra en el sistema -hecho que genera tratar todo el tiempo el tema de la seguridad-, aunque sin contar con recursos para sostenerse en él.

Assoun sostiene -lejos de ubicarlo como generalidad de lo

marginal- que el perjudicado tiene que hacer algo de ese perjuicio, de ese lugar desfavorable a partir del cual alega una indemnización como un derecho, sumando a esta "injusticia" ajena la propia vía la transgresión como "destino de vida", forjando su ley a contramano. Es que justamente resulta más sencillo invocar al destino que imaginariza el perjuicio, a fin de resultar inocente y adoptar una posición pasiva frente al mismo. Esto es así en tanto se espera una retribución, una compensación frente al perjuicio, generando "esa espiral insensata de indemnización de uno en detrimento de otro...el derecho a negar la existencia del otro en nombre del perjuicio" (4).

La exclusión pasa a ser entonces un rasgo de identidad, es decir, "El sujeto arguye un "dolo" real anterior que lo pone fuera de la ley...En resumen, la real de la ex-clusión genera el sujeto de la ex-cepcción" (5), siendo a la vez orden de la palabra sustituido por el acto antisocial. El excluido pasa a ser así síntoma a nivel colectivo del malestar, y el Estado frente a ello, tal como sostiene Colette Soler "se ofrece, con sus dispositivos e instituciones, como justiciero" (6), a fin de compensar a las víctimas de la violencia, reconociendo un derecho a la reparación y surgiendo así, por otra parte, la reivindicación ilimitada en aquellas que sostienen la prevalencia de los derechos. Es que el Otro social instituye el perjuicio y a la vez intenta suplirlo poniendo en marcha instituciones que intentan rehabilitar a aquellos que configuran la anomia pero que, paradójicamente, no consiguen en muchos casos, más que institucionalizarla.

Podemos afirmar que actualmente se atraviesa una época en donde los derechos se imponen por sobre los deberes, depositando en los perjuicios e injusticias ajenas la vía para una libre acción sin consecuencias.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos intentado situar las dos aristas que se despliegan a partir de la lógica global que atraviesa la era actual. Por un lado el sistema y sus operaciones selectivas que han segregado a gran parte de la población mundial. Por otro, el sujeto que se aferra a ese lugar de exclusión y perjuicio, el cual le permite sostenerse como excepción de la ley. Esta es la vertiente que justamente nos interesa destacar, en tanto se trata de una respuesta del sujeto contemporáneo a la imposición global y ofrece la ocasión para pensar el estatuto ético del mismo en la época del capitalismo globalizado. Tal como sostiene Antonio Di Ciaccia, no se trata de proponer a la maquinaria global como sujeto supuesto saber que, como "la mano invisible del mercado" de Adam Smith, sabría en sí misma hacia donde va y se esperaría que fuera el bien del hombre, ni tampoco de sostener la impotencia de aquellos que pretenden contrarrestar, frenar o dominar dicha maquinaria sin saber cómo. De lo que se trata no es de situarnos en uno u otro extremo sino de señalar que toda configuración tiene un resto, el cual no cesa de retornar. A raíz de esta coyuntura se hace cada vez más evidente la transformación del sujeto en objeto, en su vertiente de consumidor consumido, en una lógica donde prevalece lo descartable y contingente del sistema, y por otra parte ubicado como objeto en la dimensión de resto, de desecho de aquel.

En relación a la posición sostenida por aquellos "perjudicados" y a un tratamiento posible, Assoun afirma que el hecho de esperar una retribución o de hacer valer los derechos propios por sobre los ajenos impone un límite a la posibilidad de un cambio subjetivo. Así, existe una tensión entre aquello que postula el psicoanálisis y lo sostenido por la víctima perjudicada, en tanto aquel apunta a instaurar una pregunta que comprometa al sujeto más allá del perjuicio, que interroge en dirección a la responsabilidad en la grieta que se abre entre *Ananké* (necesidad) y *Tujé* (azar), a fin de poder hacer ahí con ese perjuicio, para no permanecer reducido en una identificación con él. Es una propuesta que en lugar de victimizar al sujeto, le exige rendir cuentas sobre su posición y su responsabilidad en ella,

permitiendo una salida al cierre que se torna trágico y dando la posibilidad de configurar, tal como sostiene Massimo Recalcati, "una nueva implicación del sujeto en un lazo posible con el Otro" (7) en una época que más bien tiende a pulverizarlo.

Esta temática comporta no escaso interés para aquellos que trabajamos en instituciones y que a diario nos encontramos con problemáticas de esta índole. Por ello, hemos intentado efectuar una lectura en donde prevalezcan ambos polos, sin dejar de situar al sujeto y su responsabilidad, en tanto el mismo y por ello, más allá de sus intenciones, debe dar una respuesta, en la medida que "nunca es inocente, y nunca tampoco completamente culpable. No es nunca inocente en el sentido en que siempre es responsable, tiene que responder...tanto de sus respuestas y de sus reacciones a los accidentes y a las desgracias contingentes de la vida" (8), dando así lugar a que de la denominada "víctima" del perjuicio pueda hacer una lectura de su propia contingencia, en lugar de coagular su destino en una identificación con el mismo.

NOTAS

(1) Bauman, Z.; *La globalización. Consecuencias humanas*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1999, p. 28.

(2) Lipovetsky, G.; *Metamorfosis de la cultura liberal*, Anagrama, Barcelona, 2003, p. 29.

(3) Las distinciones que establece Lipovetsky entre modernidad, postmodernidad e hipermodernidad, así como algunas de las ideas planteadas aquí han sido desarrolladas en: Galiussi, R.; "Dos tratamientos hipermodernos del cuerpo", publicado en *Aesthetika*, Journal Internacional sobre cultura, subjetividad y estética. Revista académica online bilingüe con referato internacional. Volumen 2, Número 1, N° ISSN 1553-5053 (pp. 48-56). www.ethika.org

(4) Assoun, P.-L.; *El perjuicio y el ideal. Hacia una clínica social del trauma*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2001, p. 155.

(5) Assoun, P.-L.; op.cit., p. 36.

(6) Soler, C.; *L'en-corps del sujeto*. Barcelona, España: Ed. Collège clinique de Paris, 2003, p. 221.

(7) Recalcati, M.; "La cuestión preliminar en la época del Otro que no existe" en *El cuerpo de la hipermodernidad*, Edita Alfredo Daniel Cherara, Rosario, 2005.

(8) Soler, C.; op. cit., p.225.

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z.; *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Paidós, Buenos Aires, 2005.

Bauman, Z.; *Amor líquido*, Ed. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, 2005.

Di Ciacia, A.; «L'éthique à l'ère de la globalisation » en *Mental N° 17, Revue Internationale de Santé Mentale et Psychanalyse Appliquée*, Ed. New Lacanian School, Paris, 2002.

Freud, S.; "Las "excepciones"" en *Obras completas*, Tomo XIV, A. E., Buenos Aires, 1979.

Galiussi, R. & Gutierrez, C. "Un extraño lugar en la Terminal", en *Ética y Cine*, Volumen 3, Edición en CD ROM, Cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, año 2006.

Galiussi, R. "Dimensiones éticas del cuerpo en la era contemporánea", en *Memorias de las Jornadas de Investigación - Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Tomo II, N° ISSN 1667-6750, Edita Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 4, 5 y 6 de agosto de 2005.

Lacan, J.; *Psicoanálisis. Radiofonía & Televisión*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1980.

Laurent, E.; *Lost in cognition*, Colección Diva, Buenos Aires, 2005.

Lipovetsky, G.; *La era del vacío*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1986.

Lipovetsky, G.; *El crepúsculo del deber*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1994.

Lipovetsky, G.; *Les temps hypermodernes*, Éditions Grasset, Paris, 2004.

Miller, J. A.; *El Otro que no existe y sus comités de ética*, Ed. Paidós, Bs. As., 2005.

Soler, C.; *L'en-corps del sujeto*, Ed. Collège clinique de Paris, Barcelona, 2003.

El triunfo del gadget hipermoderno

TRATAMIENTOS DE LA MEMORIA: ¿SUPRESIÓN O INVENCIÓN?

Galiussi, Romina
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo tiene por fin indagar el estatuto ético de los tratamientos de la memoria, a partir de los diversos avances científico-tecnológicos que intentan operar -o de hecho operan- sobre ella en la actualidad. A fin de investigar esta temática, nos hemos servido de diversas fuentes con el objetivo de confrontar diferentes modos de tratar esta coyuntura dilemática.

Palabras clave

Ética Memoria Ciencia Sujeto

ABSTRACT

TREATMENTS OF MEMORY: SUPPRESSION OR INVENTION?

The present work tries to investigate the ethical statute of the treatments of the memory, since the diverse scientific-technological advances that try to operate -or in fact they operate- on it at the present time. In order to investigate this thematic, we have used diverse sources with the objective of confronting different ways of treating this joint dilemmatic.

Key words

Ethics Memory Science Subject

" ¡Ah, si aquel otro despertar, la muerte, me deparara un tiempo sin memoria de mi nombre y de todo lo que he sido! ¡Ah, si en esa mañana hubiera olvidado!"

Jorge Luis Borges. *El despertar*

Este trabajo intenta abordar el dilema actual que gira en torno al intento de la ciencia de suprimir aquellos sucesos displacenteros, temática que impone pensar en el estatuto de la memoria y sus diversas formas de tratamiento. Para ello utilizaremos recursos extraídos no sólo de la casuística científica, sino también de las producciones literarias como cinematográficas, en tanto permiten situar dos formas de pensar al sujeto en su supresión o invención.

LA SUPRESIÓN DE LOS RECUERDOS

En su último libro titulado *La posibilidad de una isla*, el polémico escritor francés Michel Houellebecq narra la historia de un hombre que vive sus últimos años e intenta, mediante el contacto con una secta, alcanzar la inmortalidad. La misma se vale para ello de dos procedimientos: la clonación y el traspaso de la memoria a cada nuevo clon, garantizando así la existencia de un mismo ser de manera inmortal.

Más allá de las diversas e interesantes temáticas que reviste esta obra, cabe destacarse aquí un pasaje en el que Daniel -el protagonista- asiste a una conferencia en la que un profesor de Neurología afirma que el desarrollo de la mente humana se efectúa vía la creación y el refuerzo "químico" de las redes neuronales, planteando a la vez la existencia de un autorreforzamiento general de la red. Dicho fenómeno "podía verificarse tanto en las reacciones psicológicas individuales como en las relaciones sociales: tomar conciencia de los bloqueos los reforzaba; exponer con pelos y señales los conflictos entre dos personas los volvía, por lo general, insolubles" (1). Según esta perspectiva entonces, la confrontación con un conflicto no genera su solución sino su refuerzo, por ello se intenta suprimir todo aquello que conlleve algún tipo de reflexión o relación con situaciones conflictivas. Al respecto, en su obra *Rewriting the soul*, el epistemólogo Ian Hacking sostiene "Cuando la familia abandona, cuando los padres abusan de sus hijos... cuando alguien intenta destruir a otro, nos encontramos con defectos del alma. Pero hemos aprendido cómo reemplazar el alma con conocimiento, con ciencia" (2), es decir, existe una tendencia reduccionista a reemplazar lo atinente al alma vía el conocimiento científico. Tal como lo indica el título de su libro, justamente de lo que se trata es de reescribir el alma. Así, todo encuentra una explicación fisiológica, aunque no por ello, podemos agregar, menos paradójica que el alma misma.

Continuando con su exposición, el neurólogo proyecta un documental basado en historias de veteranos de guerra que no conseguían olvidar lo acaecido, permaneciendo presas del horror que habían vivido. Destaca allí el caso de un anciano que sufría por ello permanentemente, y que guardaba en su armario un "tarrito" con tierra de Vietnam; cada vez que abría aquel, sacaba el tarro y comenzaba a llorar. Este hecho es calificado como estúpido por el expositor, pues al verlo no hacía sino reactivar la red neuronal y actualizar el sufrimiento. Utiliza este caso como ejemplo paradigmático para sostener que el hecho de detenerse en el pasado y volver sobre él incrementa el dolor que conlleva. De esta modo, afirma que "en lugar de avanzar, nos echamos tierra encima. Cuando sufrimos por una pena... tenemos que evitar hablar de ello. Los recuerdos inhi-

bidos se desvanecen; puede llevar su tiempo, pero acaban por desaparecer. La red se desactiva" (3).

Así, la solución desde esta perspectiva -ilustrativa de cierta orientación y posición científica actual- es el olvido de los recuerdos dolorosos vía su "desactivación". Se trata entonces de cierto ideal científico -al cual son afines algunas perspectivas terapéuticas- de supresión del sujeto en el borramiento de la memoria. El mismo se implementa ya sea mediante el despojo de todos aquellos "errores de pensamiento" que ocasionen el recuerdo, o bien mediante el consumo de sustancias que provoquen su bloqueo y funcionen al modo del Soma en *El mundo feliz* de Huxley. Operarían de alguna manera como aquellos métodos a los que Freud se opuso para el tratamiento de las neurosis de guerra: intensas descargas eléctricas y sugestión para olvidar y volver al campo de batalla, es decir "si el enfermo se había refugiado en la enfermedad huyendo de la guerra, se aplicaban medios para compelerlo a volver de la enfermedad a la salud, vale decir, a refugiarse ahora en la aptitud para el servicio" (4). Medios a los que Freud critica y que permiten delimitar en él una posición ética totalmente diversa a la sostenida por la moral científica imperante de la época. Cabe interrogar entonces si este modo de condicionamiento permite efectivamente suprimir dichos sucesos o sólo da lugar a un ilusorio desplazamiento que vela al mismo, el cual no deja, a pesar de los intentos, de permanecer allí y requiriendo por ello otro tipo de intervención.

LA SELECCIÓN FICCIONAL

Realmente es destacable el lugar que ocupa la temática de la memoria en la cinematografía contemporánea, ya sea para ubicar su pérdida, su recobro o su manipulación. Se trata de los "mnemofilms", los cuales justamente se centran en la lucha entre la complacencia del olvido.

El film *The final cut* se basa en en este último sino en su reverso: los recuerdos, pero fundamentalmente con el mismo objetivo, proceder a su selección a fin de suprimir aquellos que resulten displacenteros. El argumento plantea la existencia de algunos sujetos privilegiados que tienen inserto en sus cerebros un *chip* que registra absolutamente todo lo vivido. Ahora bien, cuando los mismos mueren, dicho *chip* pasa a manos de un experto -"cutter", una suerte de "editor" de recuerdos- que libera al sujeto de aquellos sucesos vergonzosos, íntimos, dolorosos, aburridos o miserables, dejando sólo aquellos pasibles y dignos de mostrarse en la despedida y homenaje familiar. Liberación paradójica entonces, si pensamos que se trata de la edición de una vida convergente con su idealización, en una versión única que se intenta imponer como último recuerdo. Interesa abordar esta coyuntura pues plantea cómo algo tan privado puede devenir objeto de manipulación pública. Y cómo asimismo las versiones del sujeto son filtradas y engendradas por un tercero.

Tal es el caso -alejándonos ahora de la ficción- de las llamadas "Terapias para recuperar recuerdos reprimidos" o "Terapias de memoria reprimida", en las cuales los profesionales insertan recuerdos mediante sugestión. Cabe aquí la pregunta por el fundamento de este accionar. En principio se hallaría supuestamente en que aquello "reprimido" retorne, pues si bien el sujeto no recuerda eso traumático que se encuentra bajo represión, eso mismo es lo que afecta su vida, aquello que formaría parte de la memoria reprimida. Así, la solución que revertiría el problema se halla vía hipnosis o mediante la aplicación de un "suero de la verdad", entre otros métodos al menos inquietantes en materia de ética.

El dilema surgió al demostrarse que, no pocas veces, los métodos utilizados para recuperar dicha "memoria" provocaban el surgimiento de recuerdos o bien confusos, irreales o erróneos (tales como haber padecido situaciones de abuso sexual, o participado en hechos alejados de la moral tradicional) (5). No obstante, el paciente creía en los mismos, adjudicándoles sin duda verdadera existencia, y portando entonces por ello el

"Síndrome de la falsa memoria", con las consecuencias psíquicas y subjetivas que todo este tratamiento paradójico -y que utiliza de modo paródico términos freudianos- acarrea.

Es que la represión teorizada por Freud justamente opera con el fin de desviar las representaciones dolorosas o conflictivas, de atenuar o alejar el displacer, estableciendo una separación entre afecto y representación y en consecuencia tornar a esta última indiferente o nimia. No obstante, Freud ya anticipaba que ese afecto, si bien ya no se hallaba enlazado a aquella, se desplazaría hacia otro lado. Así, el intento por bloquear, reprimir o suprimir el displacer, plantea un imposible que no es sino un desplazamiento de aquello que se seguirá repitiendo e insistiendo *ad infinitum* de no mediar otro tipo de tratamiento posible. Dicho proceso entonces no permite olvidar, en tanto se recuerda de otro modo en el síntoma, tal como afirma J. Lacan al retomar el clásico ejemplo freudiano que plantea al síntoma como un "monumento" y que "muestra la estructura de un lenguaje y se descifra como una inscripción" (6).

ESCRITO E INVENCIÓN

"Un día hay vida. Por ejemplo, un hombre de excelente salud, ni siquiera viejo, sin ninguna enfermedad previa. Todo es como era, como será siempre. Pasa un día y otro, ocupándose sólo de sus asuntos y soñando con la vida que le queda por delante. Y entonces, de repente, aparece la muerte" (7). Así comienza *La invención de la soledad*, un libro en el que Paul Auster trata el tema de la muerte, de la memoria, así como también de las distintas versiones que construye en torno a su padre muerto.

Interesa tomar esta excelente obra en la medida en que ilustra el estatuto traumático que implica justamente la pérdida sorpresiva de un objeto, el encuentro con la contingencia imposible de programar de este acontecimiento y la elaboración del duelo, el cual constituye la reacción, no sin cierta extrañeza, ante esa pérdida. Tal como sostiene Paul-Laurent Assoun "El momento fatídico que "corta en dos" el *continuum* de su historia -entre el "antes" y el "después" del acontecimiento- es, también, la emergencia en lo real de una cierta verdad de la relación con el otro que, a partir de ese momento, no puede ocultar más...El trauma proporciona una oportunidad -al mismo tiempo reveladora y mortífera- del desenmascaramiento" (8). Y este ejemplo es justamente "oportuno" para ubicar una coyuntura que da lugar a un tratamiento diverso a aquel que hace a la supresión o desplazamiento de lo displacentero.

Ya Freud ha destacado la normalidad del proceso de duelo -en su comparación con la melancolía como patología-, siendo el paso del tiempo su tratamiento. Así es como Auster narra paso a paso como fue elaborando pieza por pieza esta pérdida, no sin autorreproches, dolor y cierta incompreensión. En relación con ello, en un pasaje sostiene que cuando se deshizo de las pertenencias de su padre, eso ha simbolizado el verdadero funeral y dado lugar al surgimiento de la angustia, a la vez que a la comprensión de la pérdida. No obstante, en lugar de evitar referirse a ello con el fin de que "la red se desactive", es mediante su escrito que él inventa un tratamiento por el escrito que no es ni el borramiento "científico" ni el sentido palabrero de la rememoración psicológica. Es un "saber hacer" con los recuerdos por la letra que bordea creativamente el silencio paterno, de ese padre invisible o desconocido al que la muerte convierte en causa de *La invención de la soledad*.

CONCLUSIONES

Aristóteles afirmaba al comienzo de su *Metafísica* que la memoria es la vía mediante la cual se engendra la experiencia humana. Siguiendo a Eric Laurent, podemos afirmar hoy que la traducción -o reducción- de los procesos subjetivos a un fundamento biológico en términos de redes neuronales, como tratamiento de la memoria es inaceptable, en tanto dichas redes no logran ser la expresión de aquellos.

De todos modos no se trata ni del reduccionismo neurocientifi-

co ni de la psicologización de la memoria. El psicoanálisis nos enseña que no interesa el recuerdo por su exactitud (9) sino como trama simbólica que tiene su punto de gravitación en el encuentro del sujeto con lo real del goce. En todo caso, podemos sostener que se recuerda para bordear aquello imposible de decir.

Así, se trabaja con lo que se intenta desechar, con ese resto irreductible que la perspectiva científica actual no termina de eliminar, a fin de posibilitar una escucha del trauma e interviniendo en una dirección que permita cierto acotamiento de goce. Dicho trabajo no es sin atravesar aquello que viene de lo real vía la angustia, "una angustia que nos responde, una angustia que provocamos, una angustia con la que, llegado el caso, tenemos una relación determinante" (10), y que la ciencia pretende evadir. Pero ese atravesamiento o bordeo es el que justamente marca la diferencia entre la evasión y la responsabilidad, entre la forclusión del sujeto al suprimir sus recuerdos y el "despertar" en el advenimiento del mismo como efecto de un trabajo que no es una mera repetición del recuerdo sino que constituye, al mismo tiempo, una singular invención.

NOTAS

1. Houellebecq, M.; *La posibilidad de una isla*, Alfaguara, Buenos Aires, 2005, p. 109.
2. "When the family falls apart, when parents abuse their children...when one people tries to destroy another, we are concerned with defects of the soul. But we have learned how to replace the soul with knowledge, with science". Hacking, I.; *Rewriting the soul*, Princeton University Press, New Jersey, 1998, p. 5.
3. Houellebecq, M.; op. cit. p. 110.
4. Freud, S.; "Informe sobre la electroterapia de los neuróticos de guerra" en *Obras completas*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1979, p. 211.
5. Los cuales según Hacking incluyen entre otros hechos y como característica la participación en ritos satánicos que incluyen torturas, sacrificios humanos y canibalismo.
6. Lacan, J.; "Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis" en *Escritos 2*, Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2002, p. 249.
7. Auster, P.; *La invención de la soledad*, Editorial Anagrama, Barcelona, 1994, p. 11.
8. Assoun, P-L.; *El perjuicio y el ideal*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2001, pp. 54-55.
9. Al comienzo de su enseñanza, Lacan ha diferenciado la exactitud de la verdad, así como también ha sostenido la diferencia entre el pasado y la historia, lo cual marca que se trata más bien de cómo se escribe o lee ese pasado que los hechos en si mismos
10. Lacan, J.; *El Seminario, Libro 10: La angustia*, Paidós, Buenos Aires, 2006, p. 69.

BIBLIOGRAFÍA

- Freud, S.; "Duelo y melancolía" en *Obras Completas*, Tomo XIV, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1979.
- Freud, S.; "De guerra y muerte. Temas de actualidad" en *Obras Completas*, Tomo XIV, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1979
- Galiussi, R.; "El mundo feliz: ¿Un mundo sin sujetos?", en *Revista El Sigma*, www.elsigma.com, año 2003.
- García, G.; *Actualidad del trauma*, Grama Ediciones, Buenos Aires, 2005.
- Hacking, I.; *Rewriting the soul*, Princeton University Press, New Jersey, 1998.
- Laurent, E.; *Lost in cognition*, Colección Diva, Buenos Aires, 2005.
- Soler, C.; *L'en-corps del sujeto*. Barcelona, España: Ed. Collège clinique de Paris, 2003.

REPRESENTACIONES SOBRE PSICOLOGÍA Y PSICOANÁLISIS DE LOS AGENTES JUDICIALES

Gerez Ambertín, Marta
Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Se enuncian los pasos de una investigación en desarrollo referida a las concepciones que sobre los informes periciales, sostienen los agentes del poder judicial.

Palabras clave

Pericias Representaciones Psicología Psicoanálisis

ABSTRACT

PSYCHOLOGIA AND PSYCHOANALISIS
REPRESENTATIONS OF JURIDICAL AGENTS

The steps of ongoing research regarding the experts-reports-based conceptions held by juridical agents are developed in this paper.

Key words

Reports Representations Psychology Psychoanalysis

La bibliografía sobre las relaciones entre Derecho y Psicoanálisis crece incesantemente. Abundan las teorizaciones sobre la Ley, *Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología* (Lacan, Jacques -1950- En ESCRITOS I, Bs. As.: Siglo XXI, 1985) es expurgado hasta en su mínima frase y cada vez se hacen más jornadas y congresos para hablar del tema. Lejos de todo ello, sin embargo, se yergue -sordo a tanta disquisición- el edificio tribunalicio, el sistema jurídico penal y procesal penal.

De allí que una de las hipótesis de las investigaciones que desarrollamos sostenga: *Aunque las pericias de los auxiliares resulten en la práctica moduladores de la pena, jueces, fiscales y curiales sostienen concepciones "doxológicas" de las disciplinas involucradas en las pericias* (Programa de Areas de Vacancia 2003-0065) y en los consideraciones iniciales del Plan de Trabajo de la otra digamos: "Una investigación sobre prácticas sociales más que proponerse transformar la realidad debe proponerse aportar a esa transformación habiendo demostrado -previamente- la necesidad de dicha transformación (tarea que permite combinar estrategias explicativas y descriptivas, objetivos operacionales y funcionales)" (Proyecto 26K305 CIUNT).

Al estudiar los Expedientes Judiciales se advierte sin dificultad el abismo que separa a "los hechos" -o mejor decir, los hechos devenidos "texto" que es el expediente- de las hipótesis, tesis, teorías o "saberes" que elaboran psicólogos y psicoanalistas sobre los mismos.

En un caso de violación se pregunta al forense si "puede certificar el ilícito" y éste informa que encontró "una vagina complaciente que presenta desgarros en horas 6, 9 y 12, la niña perdió su virginidad física". Pero el supuesto "ilícito" era una violación, y una vagina o un ano complaciente pueden atribuirse tanto a una violación como a una relación consentida. Nótese, además, el uso de conceptos como "virginidad física" lo que aludiría a una probable "virginidad psíquica" o "moral" o vaya a saber qué.

En otro caso el Juez solicita que un Asistente Social recabe información sobre la **opinión** de los vecinos de un imputado por abuso sexual a su hijo (es casi como si se solicitaran los

"chismes" del barrio). Diez folios y varios días insumidos en la tarea del perito no ofrecen nada realmente útil. La experiencia indica que en la mayoría de estos delitos hasta los familiares más directos desconocen (o fingen desconocer) el hecho, ¿podrían hacerlo los vecinos?; ¿es que se suele violar a los hijos en público? Así, el informe aludido señala que los vecinos: a) no lo conocen, b) lo conocen pero no tienen opinión formada del imputado, c) las veces que trataron con él el trato fue correcto. ¿Qué puede indicar esto? ¿Acaso la inocencia? ¿Acaso la culpabilidad? Ni la una ni la otra.

Una pericia psicológica a un supuesto uxoricida dice: "El perfil presentado (...) refleja un individuo primitivo, con débiles condiciones de control emocional y de participación en el sentido común, factores que reducen su capacidad de adaptación al medio circundante". ¿Individuo primitivo?, ¿control emocional?, ¿sentido común?, ¿adaptación?, ¿es que todos estamos contestes en lo que estos "conceptos" pueden ser?

Obvio mencionar las aberraciones del famoso DSM IV para el cual quien viola el derecho de los demás -por caso el derecho a transitar impedido por un piquetero- es un "psicópata" (vid F60.2 Trastorno antisocial de la personalidad [301.7] DSM-IV).

Los ejemplos que menciono son al mero objeto de introducir el tema de la importancia que los agentes judiciales otorgan a las "pericias" en las que intervienen psicólogos o psicoanalistas.

En las entrevistas a jueces de instrucción y de sentencia que estamos realizando encontramos "contradicciones" como estas: se admite verbalmente en la mayoría de los casos la importancia de las "pericias psicológicas", pero puestos los entrevistados a dar su opinión sobre una lista de test prospectivos o intervenciones psicológicas revelan desconocer no sólo en qué consiste la prueba sino en "para qué sirve". Algo similar ocurre cuando -también la mayoría- admite que mejor que encerrar a un individuo sería que hiciera una "terapia", pero nadie parece estar muy seguro ni en qué consisten las "terapias psicológicas o psicoanalíticas" ni en su efectividad; en síntesis, se adhiere a la importancia de instrumentos cuya función, desarrollo u objetivos se ignora casi por completo. Tampoco faltan los curiales para los cuales todo esto no es sino una "porquería" como expresó la abogada Patricia Perelló, defensora de un profesor marplatense acusado de abuso deshonesto a sus alumnos de jardín de infantes (Vid. Página 12 del 20/03/06 pág. 15). No está de más reproducir los dichos de esta profesional publicados en el matutino citado: "Por fin queda demostrado que con todas estas porquerías psicológicas (sic) no se puede demostrar nada".

La sentencia, en el caso de su defendido, resultó de absolución del mismo. Las consideraciones de algunos de los miembros del Tribunal interviniente son muy interesantes. Por ejemplo, uno de los jueces dice: *"En casos como el que juzgamos, es evidente que la toma de una posición intelectual dogmática y absoluta frente a los instrumentos de diagnóstico -por ejemplo una postura psicoanalítica extrema que haga centrar todo en lo sexológico a la hora de interpretar gráficos- o el apego a prejuicios discriminatorios o anti institucionales (feminismo o chauvinismo a ultranza, antisemitismo, anticlericalismo, etc.) pueden comprometer, desde lo subjetivo, la labor del intérprete"*.

Aquí el juez: a) considera que el psicoanálisis es una posición "dogmática y absoluta" b) esa "posición dogmática y absoluta" es parangonable al chauvinismo o al antisemitismo; c) con esa

"posición dogmática y absoluta" se interpretan gráficos; d) y la conclusión obvia de esa caracterización: la labor del perito psicólogo está comprometida subjetivamente. En síntesis: el pensamiento psicoanalítico que sostienen algunos peritos psicólogos es el responsable de sus arbitrariedades, posturas dogmáticas, subjetivismo extremo, etc.; en fin, de su descalificación al momento de realizar la pericia.

Pero no se crea que este desconocimiento o "prejuicio" antipsicoanalítico o antipsicológico es exclusivo patrimonio de los abogados. En la sentencia que estoy analizando uno de los jueces cita parte de la exposición que ante el Tribunal realizó el ex Presidente de la Delegación Mar del Plata del Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Buenos Aires, la cual no es menos sorprendente: "(...) a veces los psicólogos se dejan impregnar por los preconceptos que tienen de acuerdo a la escuela a la que adhieren". Independientemente de que la frase es una redomada tontería desde que el adherir a una escuela de pensamiento sería tener "preconceptos", lo que deseo destacar es que no habrían de asombrarnos las inexactitudes o lisas ignorancias de los curiales sobre nuestra práctica cuando quien supuestamente nos representa arroja descalificaciones -para no decir barbaridades- de este tipo.

Para los jueces la fuerza probatoria de la "prueba pericial" se apoya o en la *evidencia material* asegurada por los peritos según las observaciones que hayan efectuado o en la confianza que inspiran las experiencias científicas de que han hecho uso o, en fin, en la confianza que inspiran ellos mismos, porque sólo teniendo en cuenta su "pericia" y habilidad puede creerse que los procedimientos del arte han sido adecuadamente aplicados por ellos. De allí que la sentencia invocada dedique la mayoría de sus considerandos a argumentar tanto sobre la "impericia" de algunos psicólogos intervinientes como al supuesto incumplimiento de las normas del Código de Ética y Mandatos Específicamente Deontológicos de la Federación Argentina de Psicólogos.

Si tenemos en cuenta que los medios de prueba son las fuentes de donde toman los jueces los motivos de convicción que la ley declara bastantes para que, aplicados a los hechos que resultan de la causa, emane naturalmente una sentencia, es innegable que se abre todo un campo en el que nuestras disciplinas, o los profesionales que las practican, deben batallar para ser reconocidas.

Pero ello no obsta al planteo, también pertinente, de que las pericias psicológicas o del tipo que fueran, se enmarcan en el procedimiento acusatorio al que adhiere nuestra legislación penal, proceso donde un acusador procura la vindicación de sus derechos lastimados y combate a la parte acusada; es decir, una justa en la que acusador y acusado procuran convencer al juez (no trataré aquí el punto atinente a la regulación del régimen jurídico de la acción penal el cual, al establecer la regla de su carácter público -con muy limitadas excepciones- declara a la víctima no legitimada para promoverla ni puede disponer de ella pues no le pertenece. En este punto adhiere a aquellas concepciones jurídicas que pugnan por restituir a la víctima la titularidad y disponibilidad de la acción penal).

Han señalado algunos juristas que en este proceso no se trata de "búsqueda de la verdad" alguna, sino de prueba y contra-prueba (prueba de cargo vs. prueba de descargo) resultando la absolución consecuencia forzosa de la prueba no producida por el acusador. Así, deberíamos poner sumo cuidado cuando damos a la *verdad* el estatuto de fundamento de la justicia pues ello implica homologar *prueba a certeza* y *certeza a verdad*.

Pero la acusación no se funda únicamente en actos exteriores (pese a que se remache con aquello de que nuestro sistema penal es de acto y no de autor) ya que afecta a la cuestión de las intenciones en la cual, obviamente, no pueden penetrar los sentidos externos del observador. La intención criminal (dolo) entra en las articulaciones esenciales de la inculpación pues, con arreglo a los términos de la ley, no puede recaer la pena sino sobre aquel que, cometiendo el crimen, ha tenido la vo-

luntad de cometerlo.

Tanto en este aspecto subjetivo del delito (culpa o dolo en el sujeto activo) cuanto las lesiones (por caso de tipo psíquico pues, en la sentencia aludida varias veces los jueces hablan de que no hubo "indicadores de trauma psíquico") provocadas por su acto en el ofendido suelen ser materia de pericias en las que analizando los expedientes judiciales es fácil comprobar que, mientras las conclusiones de los psiquiatras son aceptadas casi sin réplica, las de los psicólogos suelen ser objeto de controversia cuando no de llana descalificación. Como si el examen pericial psiquiátrico, como muchas otras pruebas, no descansara en un encadenamiento de presunciones y no fuera -como en el caso del psicológico- también una expresión de opiniones personales. Sostener lo contrario es suponer que existiría una "verdad" psiquiátrica.

La perseguida "objetividad" y, por tanto, la descalificación de las pericias "subjetivas" (uno de los integrantes del Tribunal en la sentencia que comento dice en el fundamento de su fallo: "Amén de las críticas que se hacen a la escuela psicoanalítica a la hora de extraer conclusiones periciales, por la labor de interpretación en que se centra su metodología (inevitablemente subjetiva en algún aspecto)... se contradice cuando estos mismos jueces dicen cosas como las que cito textualmente (en cada cita las negritas son mías):

- "Creo que si hubiese que definir este largo juicio mediante una única palabra, sin ninguna duda la palabra adecuada sería **angustia**... (la cual) permaneció instalada en la sala desde el principio al fin..."

- "**Conmoción** de los Padres, Reacciones en Cadena, **Psicosis** Colectiva (...) Pues la masa en **sentido psicológico** no es sólo la suma de individuos, sino y mientras subsiste, algo nuevo, independiente, genuino: una entidad propia en sí; lo que importa es el alma de una masa (se borran todas las diferencias) y el sentimiento que ha desaparecido la responsabilidad y la personalidad individuales, permite al hombre cometer acciones que antes eran inconcebibles para él, que lo seguirán siendo una vez disuelta la masa y que al mismo tiempo presta a ésta última un poder para lo bueno, como para lo malo, de hecho los conductores de la masa no son frecuencia hipnotizadores de ella sino que aparecen como hipnotizados por la muchedumbre (...) Así concluyo que de una **emoción individual** inicial, se fue generando un **estado de conmoción colectiva**, en el que cada padre fue consolidando una presunción en forma irreflexiva, de la misma forma que se puede llegar a contagiar **un delirio**, a modo de Sugestión, **Psicosis Inducida** o **Delirio Colectivo**...";

- "en tal **estado emocional**, evidentemente los progenitores de las presuntas víctimas menores de edad, no podían interrogar a los niños acerca de los sucesos que sospechaban habían sufrido, sin riesgo de presionarlos indebidamente, de contaminar sus recuerdos, de forzarlos a decir cosas que realmente no existieron conformando en su memoria un hecho no vivido y, finalmente, hasta llegar a provocarles -sin mala intención- un **trauma** inevitable...";

- o acudan a citas como esta: "«hay víctimas con una **personalidad histérica**, en las que imaginan que han sido atacadas y hacen denuncia de delitos inexistentes» Hilda Marchiori, en su obra "Delito y personalidad" (Edit. Lerner 1.984 pág. 174)". Quiero decir, no se entiende que se descalifique al pensamiento psicoanalítico (dicho esto sin admitir ni que lo que el juzgador opina que es el pensamiento psicoanalítico verdaderamente lo sea, ni que los peritos actuantes en el caso de marras lo hayan hecho adecuadamente) pero se heche mano de sus conceptualizaciones o de otras propias de ciertas escuelas psicológicas.

Bien mirado esto no es totalmente paradójico. En una sentencia como la que más abundantemente he citado es notorio que se acude a Hilda Marchiori -quien habla de "personalidades histéricas" que hacen denuncias de delitos inexistentes- precisamente porque la absolución del imputado se erige sobre denuncias

de hechos inexistentes. Del mismo modo y por la misma razón es posible una "inducción -psicoanalítica- inconsciente" de un psicólogo sobre un niño.

Si como decía Foucault en un debate sobre la pena de muerte que publicó *Le nouveul observateur* el 30/05/1977: "*los psiquiatras dicen cosas como para caerse de espaldas (...), cosas que todo el mundo finge considerar como exposiciones técnicas de alta competencia*" (Foucault, 1977:121) es dable admitir que no sólo los psicólogos y psiquiatras dicen cosas como para "caerse de espaldas", también los jueces las dicen.

Pero estos señalamientos los hacemos no porque intentemos sumarnos al jolgorio que parecen producir estas consideraciones en algunos trabajos "psicoanalíticos" sobre el Derecho Penal sino porque entendemos que es necesario un trabajo amplio y profundo en la esfera judicial de psicólogos y psicoanalistas fundamentalmente en los curiales que llevan adelante la instrucción y el proceso que desemboca en la sentencia. Ello así no sólo para revalorizar nuestro trabajo sino y, fundamentalmente, en beneficio de victimarios y víctimas. Que el psicoanalista es el único que posee una experiencia dialéctica del sujeto no es un axioma aceptado por todos, una verdad suprema que sólo los necios se niegan a admitir, como parecen sostener implícitamente en sus "pericias" o intervenciones algunos colegas.

Guste o no habrá que admitir que si la psicología es una disciplina cuyos objetos y métodos son casi desconocidos en los estrados judiciales, la situación del psicoanálisis es muchas veces peor. Y en estos casos, las "representaciones" que se tienen de los mismos constituyen el verdadero obstáculo.

BIBLIOGRAFÍA

Foucault, Michel (30-05-1977) La angustia de juzgar. Debate sobre la pena de muerte. *Le nouveul observateur*. En Saber y Verdad, Madrid: s/f.

Lacan, Jacques (1950) Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología En ESCRITOS I, Bs. As.: Siglo XXI, 1985.

TAMIZAJE DE TCA EN ADOLESCENTES ATLETAS

Girolimini, Mirna; Benitez, Carlos; Calbé, Silvina Marcela
Departamento de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Este estudio exploratorio compara percepción de la gordura, comportamiento alimentario e imagen corporal, respecto a variables antropométricas, en dos grupos de deportistas: patinadoras (n=35) y jugadoras de hockey (n=19) sobre la población general (n=60). Cada sujeto fue evaluado con cuestionario TCA [Gómez Peresmitré-1997]; peso y talla [OMS] y protocolo ISAK. En actitudes y creencias hacia la obesidad asocian la delgadez con el ser aceptadas, el éxito personal y el control de sí mismas. En comportamiento alimentario el 79% de las jugadoras de hockey comió en exceso y se atascó; el 47% realizó dietas restrictivas y ejercicios. Las patinadoras evidenciaron frecuencias de: ayunos 20% vs 2% de la población; dietas 11% vs 7%; purgas: 14% vs 2% (pastillas), 11% vs 2% (diuréticos), 9% vs 0% (laxantes). En imagen del cuerpo se hallaron dispersiones con los datos antropométricos: el 100% del grupo-hockey tuvo normopeso (IMC<25) con promedio de 22.7, aunque el 13% se considera delgada y el 7% gorda. En el grupo-patinadoras el 34% tuvo bajo peso y el 66% peso normal. Se identifica a estas adolescentes como vulnerables por cultura, género, edad y profesión, a padecer La tríada de la atleta femenina (TCA-amenorrea-osteoporosis) pudiendo desembocar en bajo rendimiento deportivo y aumentar la morbilidad médica y psicológica.

Palabras clave

TCA Tamizaje Adolescentes Atletas

ABSTRACT

BED TEENAGE ATHLETES MEASUREMENT/SIFT THROUGH

This exploratory study compares fatness perception, eating behavior and body image to anthropometrical variables in two sportswomen groups: skaters (N^o=35) and hockey players (N^o=19) and the general population (N^o=60). Each subject was evaluated using BED questionnaire [Gómez Peresmitré-1997]; weight and height [OMS] and ISAK protocol. In the attitudes and beliefs towards obesity, they associate thinness with acceptance, personal success and self-control. With regard to eating behavior, 79% of the hockey players has eaten excessively and filled themselves up; 47% has undergone restrictive diets and done exercise. Skaters have shown a frequent use of: fast, 20% vs. 2% of the population; diets, 11% vs. 7%; purgative measures, 14% vs. 2% (pills), 11% vs. 2% (diuretics), 9% vs. 0% (laxatives). As regards body image, discrepancies between body-image and anthropometrical data were found: 100% of the hockey-group had normal weight (IMC<25) with an average value of 22.7, even though, 13% of them consider themselves thin and a 7% fat. In Skaters-group 34% had underweight and 66% average weight. Because of their culture, gender, age and profession these teenagers have a tendency to suffer from the Female athlete triad (BED, amenorrhea and osteoporosis), which may lead not only to poor sports performance but also may increase medical and psychological morbidity.

Key words

BED Measure Teenagers Athletes

PLANTEO DEL PROBLEMA, SU RELEVANCIA SOCIAL Y SANITARIA:

Este trabajo constituye un intento por esclarecer las diferencias detectadas cotidianamente en la *autopercepción corporal* entre adolescentes con distinta actitud y proyección en relación al deporte, enfatizando la necesidad de la identificación temprana de las patologías alimentarias.

Avanza en la relación entre *Adolescencia femenina*, *Trastornos del Comportamiento Alimentario (TCA)* y *Deportistas de alta competencia* de las disciplinas de Patín Artístico y Hockey sobre Césped. Se compara los dos grupos de atletas con otro grupo de jóvenes mujeres representantes de la población general, estudiantes de la Educación General Básica y Polimodal, sujetos todos residentes en la ciudad de La Plata.

La importancia científica del tema se pone de manifiesto en los reportes sanitarios oficiales (OMS/FNUAP/UNICEF) que alertan anualmente sobre el crecimiento de la incidencia de TCA en poblaciones con alta esperanza de vida de nuestro país, y en la necesidad de generar programas preventivos (1)

Los *Trastornos de la Conducta Alimentaria* (anorexia nerviosa, bulimia nerviosa y los TCA no especificados) son perturbaciones mentales que refieren al cuerpo y se evidencian cuando se interfiere el proceso normal de la ingesta de alimentos y se intenta controlar el peso corporal por distintos medios (2)

La distorsión en la percepción de la *imagen corporal* es una de las características centrales de los TCA. Y todo pareciera indicar que la presencia de una *sobrevaloración corporal* tiende a lograr cuerpos cada vez más altos, delgados y andróginos, recorta poblaciones vulnerables a la sintomatología patológica con relación a la ingesta y al cuerpo. La literatura científica identifica como grupos de riesgo a las modelos, actrices, azafatas, bailarinas, gimnastas y otras disciplinas artísticas y deportivas (3)

Investigadores del tema, como el mexicano Gómez Peresmitré, reporta que diversos estudios (Garner y Garfinkel: 1980; Hamilton, Brooks-Gunn y Warren: 1985; Szmuckler: 1985) han señalado la predisposición al desarrollo de desórdenes alimentarios en personas que participan en actividades donde hay presión por mantener un cuerpo delgado y en las que además existe un alto grado de exigencia y competitividad. Un ejemplo lo dieron las estadísticas en países occidentales al señalar que la incidencia de anorexia nerviosa fluctúa entre el 0.37% y el 1.6% por cada cien mil habitantes por año (Gordon, 1990; Lechner y Gertler, 1988), mientras que en poblaciones homogéneas, como son las bailarinas, se eleva al 15.2% (Hamilton et al., 1985) (4)

Otra expresión del fenómeno es el síndrome conocido como *Tríada de la atleta femenina*, acuñado por el American College of Sports Medicine (ACSM) en 1992, y que se presenta especialmente en las deportistas que necesitan lograr bajo peso y se someten a prácticas de ejercicios en extremos y a bajo nivel de grasa corporal. Está definido por *los trastornos alimentarios, la amenorrea y la osteoporosis*. Si bien su etiología no ha sido claramente definida aún, hay datos sobre su principal disparador, los trastornos alimentarios, cuya frecuencia oscila entre el 15% y el 62% de la población femenina físicamente activa. Las atletas tienden a justificar su pérdida de peso con razones técnicas (mayor rendimiento) o reglamentarias (categorías por peso) (5)

Fundamentalmente se han encontrado cuatro grupos de de-

portes donde surgen con mayor frecuencia comportamientos alimentarios patológicos, según estudios de Beals y Manore (1994); Daluiski, Rahbar y Meals (1997); Teitz (1998); Sundgot-Borgen (1994); Sykora, Grillo, Wilfley y Brownell (1993) y Wilmore y Costill (1998): Deportes que establecen categorías de peso (boxeo, lucha, halterofilia); Deportes en los que un peso bajo resulta beneficioso para la mejora del rendimiento en la competición (remeros, piragüistas y jockeys); Deportes de resistencia (fondo, mediofondo y maratón); Deportes en los que un peso bajo resulta beneficioso para el desarrollo de los movimientos y que requieren buena presencia ante los jueces (ballet, gimnasia, patinaje artístico y aeróbic) (6)

Propósitos y características del trabajo de campo:

Como el problema que nos planteamos interrogó la percepción de la gordura, el comportamiento alimentario y la distorsión de la imagen corporal respecto a variables antropométricas, en dos grupos de deportistas: patinadoras (n=35) y jugadoras de hockey (n=19) con relación a la población de estudiantes de EGB y Polimodal (n=60); de la misma edad (12 a 27a) y condición sociocultural, los propósitos centrales fueron:

A. Conocer *las actitudes y creencias hacia la obesidad* de la población adolescente estudiada.

B. Analizar la relación entre *percepción de la gordura, imagen corporal y comportamiento alimentario*.

B-1 Evaluar posibles dispersiones entre la imagen corporal y los valores antropométricos.

B-2 Identificar probable insatisfacción con la figura corporal y con determinadas zonas del cuerpo.

B-3 Ponderar la frecuencia de hábitos alimenticios irregulares, signos de alarma de Trastornos del Comportamiento Alimentario (TCA).

C. Comparar los patrones de comportamiento de las adolescentes deportistas con los de un grupo de jóvenes representantes de la población general bajo variables homogéneas de edad y condición sociocultural.

Respondiendo a una *metodología cualitativa*, se tomó como modelo un trabajo exploratorio desarrollado en el ámbito de la Universidad Nacional Autónoma de México, con el título "La percepción de la gordura en adolescentes y su relación con las conductas anómalas del comer", que estudió la problemática con objetivo comparativo entre estudiantes de ballet y estudiantes de secundaria y preparatoria (Gómez Peresmitré G.; Mora Ríos J.; Unikel Santoncini C., 1999) (7)

El anclaje del estudio lo constituyó la ciudad de La Plata y se escogieron como unidades de análisis a mujeres adolescentes institucionalizadas en los años 2003 y 2005 en clubes deportivos y en colegios estatales que reclutan una población con nivel socioeconómico medio.

La muestra se definió por conglomerado y se incluyeron todos los sujetos que aceptaron participar voluntariamente. Fueron evaluados individualmente con un cuestionario para tamizaje de TCA y distorsión de la imagen corporal [adaptación Unikel & Gómez Peresmitré: 1997-UNAMéxico]*; en peso y talla para ponderar el IMC [escala OMS] y con el protocolo ISAK para determinar las variables antropométricas [modelo de cinco componentes (Kerr y Ross) y somatotipo (Heath y Carter)]. (8) El análisis de los datos se organizó en base a tres dimensiones centrales: a) Actitudes y creencias hacia la obesidad, b) Composición corporal, somatotipo e Imagen corporal, c) Comportamiento alimentario.

Presentación de los resultados:

Los datos relevados dan cuenta de una población que tiende a experimentar síntomas propios de los trastornos de la ingesta en la medida en que sus integrantes son adolescentes, de sexo femenino, poseen un peso corporal promedio aunque creen que es superior, desean verse más delgadas y practican régimen alimenticio restrictivo. A su vez, uno de los grupos de las atletas pertenece a una disciplina donde los aspectos estéticos y atractivos de la figura corporal se juzgan en la ejecución, soportando una gran presión para mantener un peso

ideal.

Las frecuencias muestran importantes irregularidades en estos comportamientos, que cruzadas con los datos cualitativos de la crónica del entrevistador y con los factores de riesgo a padecer TCA recogidos por la literatura, sirvieron para evaluar la vulnerabilidad psicológica de los grupos, y las pautas institucionales para el seguimiento de estos indicadores de salud en las alumnas y atletas.

Actitudes y creencias hacia la obesidad:

Para Josep Toro (1988) posiblemente hayan sido Vandereycken y Merman (1984) quienes más contribuyeron a difundir la locución *cultura de la delgadez*. Así se define una de las características básicas de nuestra época y de nuestro mundo occidental (9)

Atendiendo a esos valores, en numerosas investigaciones, el *sobrepeso adolescente* se halla sistemáticamente asociado a depresión, a una autoestima baja y a un concepto negativo generalizado.

En el estudio de campo que nos ocupa, la lectura de los datos concernientes a la dimensión *ACTITUDES Y CREENCIAS HACIA LA OBESIDAD*, dejó ver similar problemática en las adolescentes del medio. La *delgadez* adquiere en estas jóvenes, una alta valoración, otorgando sentido al *ser femenino*, a la *aceptación social*, a los *logros personales*, al *control del self*.

El dato general más revelador es que el 60% de las adolescentes *SE SIENTEN GORDAS AUNQUE LOS DEMÁS LE DIGAN QUE NO LO ESTÁN*.

Asimismo, interpretan que *ESTAR GORDA ES SINÓNIMO DE IMPERFECCIÓN* el 60% de la muestra correspondiente a las deportistas de Patín Artístico y el 38% de la muestra representante de la población general.

Respecto del grupo de deportistas de Hockey sobre Césped, hallamos que el 53% refiere *haberse preocupado por engordar* y admiten que las *deprime sentirse gorda* (el 26% en forma frecuente o muy frecuentemente), considerando que las mujeres delgadas son más femeninas y que el peso corporal es importante para sentirse bien.

Estas frecuencias coinciden con lo publicado por Eduardo Leiderman y Fabián Triskier (2004); a partir de una encuesta a 380 alumnos, de 14 a 21 años, en cinco colegios secundarios de la ciudad de Buenos Aires, donde el 49.6% del total, y el 61.3% de las mujeres, dijo estar disconforme con su peso (10)

Las connotaciones negativas de la obesidad son significativas también en otros estudios Latinoamericanos. En la investigación de Santoncini, Ríos y Gómez Peresmitré en México (1999), las opiniones principales se dieron en referencia a los daños en la salud; a nivel físico y mental. En segundo lugar se menciona la estética del cuerpo, haciendo énfasis en el aspecto físico, al ser considerada como algo *espantoso, grotesco, asqueroso, fodongo*. En tercer lugar se encontraron atributos negativos del sujeto, en los que la gordura se asoció con el descuido, la falta de disciplina, el autocuidado y la flojera (11)

Las creencias que conciben a la femineidad en función de la delgadez, se vieron reflejadas en el trabajo de campo que se comenta en los ítems *LAS MUJERES DELGADAS SON MÁS FEMENINAS*; donde respondieron afirmativamente el 71% de las jóvenes deportistas, y el 50% de las jóvenes no deportistas. También las investigadoras Remedios González, Silvia Sifre y María Martina Casullo (1999), al estudiar muestras de Buenos Aires y Valencia hallaron diferencias estadísticas significativas según género. La submuestra femenina reveló que las mujeres tienen mayores deseos de adelgazar, más insatisfacción con el propio cuerpo y sentimientos de ineficacia, así como mayores dificultades para verbalizar sus emociones que los varones (12)

Las jóvenes aquí analizadas reconocen en su mayoría que el peso corporal guarda relación con una sensación de bienestar y que harían cualquier esfuerzo por obtener el peso que desean. En un 57% (las deportistas) y en un 55% (las no depor-

tistas) consideran que el *ESTAR DELGADAS ES UN LOGRO IMPORTANTE PARA ELLAS*.

Composición corporal, somatotipo e imagen corporal:

Para Francoise Doltó (1984) la *imagen del cuerpo* es la huella estructural de la historia emocional de un ser humano. "Ella es el lugar inconsciente en el cual se elabora toda expresión del sujeto: lugar de emisión y de recepción de las emociones inter-humanas fundadas en el lenguaje". No hablamos de un *cuerpo-imagen* únicamente, sino que el cuerpo se liga inmediatamente al contexto de significaciones que lo incluyen como otro significativo más, en la constitución del Sujeto (13)

A su vez, María Elena Torresani y María Inés Somoza (2003) consideran que la *imagen corporal* abarca la *figura*, las dimensiones, la postura y los sentimientos. Y se observa a través de dos percepciones: la perceptual y la afectiva o emocional (14) Entrando en esta categoría, la mayoría de las jóvenes consultadas se ubicaron en los parámetros *NORMALES* (IMC<25) (66% las patinadoras y 62% la población), aunque según el juicio personal muchas de ellas se perciben a sí mismas estando *GORDAS* (26% vs. 21% respectivamente). El resto de la población entró en la categoría *BAJO PESO 1* (34% patinadoras vs. 31% población), tratándose de una cantidad importante de jóvenes que no tendrían el peso real más saludable.

Por su parte, también en las jugadoras de Hockey sobre Césped encontramos dispersiones entre la imagen corporal y los datos antropométricos: el criterio del IMC (Peso/Talla²) indicaría que el 100% de esta población posee normopeso, con un valor promedio de 22.7, no encontrándose ningún valor individual en la categoría sobrepeso (IMC>25).

En lo referente al valor de grasa corporal, este grupo se ubica por debajo del percentilo 15 de la población general (tabla ARGOREF) y en relación con la masa muscular, se ubica por encima del percentilo 85. Sin embargo, el 13% de ellas se considera *delgada* y el 7% *gorda*; como también se perciben más altas de lo que realmente son.

Seguidamente, surge como relevante el dato de que, en la población total estudiada, no existió ninguna adolescente con valores de *Sobrepeso u Obesidad de grado 1, 2 o 3* según escala OMS, a pesar de que un porcentaje significativo de ellas se sintió y percibió gorda, representación mental que nos posiciona frente a la problemática de la *distorsión de la imagen corporal*.

Comportamiento alimentario:

A la hora de interpretar la dimensión *COMPORTAMIENTO ALIMENTARIO* se vio que las frecuencias relativas dan irregularidades; el 54% de las adolescentes deportistas de Patín Artístico y el 38% de las estudiantes de la población general manifiestan *comer demasiado, así como perder el control sobre lo que comen* (46% vs. 43% respectivamente). Luego adoptan procedimientos de purga como los *AYUNOS* (46% vs. 12%), *VÓMITOS* (23% vs. 0%), *PASTILLAS* (14% vs. 2%), *DIURÉTICOS* (13% vs. 2%) y *LAXANTES* (9% vs. 0%).

A su vez, el 79% de las jugadoras de Hockey sobre césped también admite haber *comido en exceso y haberse atascarse con la comida* y el 47% de ellas reconoce haber perdido el control sobre su alimentación sin poder parar de comer. Y si bien no tienen una alta implicación en conductas purgativas respecto de su peso, dado que sólo el 5% ha vomitado, no ocurre lo mismo con las conductas restrictivas ya que el 47% de estas jugadoras ha realizado dietas y el 32% hizo ejercicio con el mismo objetivo.

Otro dato relevante es que aproximadamente la mitad de las jóvenes consultadas expresan *COMER POCO EN PRESENCIA DE LOS DEMÁS; QUE SE PONEN NERVIOSAS A LA HORA DE LA COMIDA* (el 40% de las patinadoras y el 12% de las no deportistas profesionales) y *QUE PREFIEREN COMER SOLAS* (46% vs. el 33% respectivamente).

Suma gravedad a estos comportamientos, la asiduidad con la que llevan a cabo dietas por su cuenta, sin control de especialistas en el tema y, en algunos casos, a escondidas de sus padres. Se pudo constatar al respecto, que las instituciones de

las atletas no cuentan con médicos deportólogos ni nutricionistas en sus equipos técnicos. Tampoco se ve a los entrenadores interesados en asesorarse y educar preventivamente siendo que en estos momentos los parámetros técnicos y físicos se acercan cada vez más a los límites biológicos, y serán los aspectos psicológicos los que marquen las diferencias en las competiciones (Labrador F. y Crespo M., 1994) (15)

CONCLUSIONES:

Al ser la *anorexia* y la *bulimia* dos patrones diferentes de síntomas que corresponden a un trastorno básico en el que están presentes la preocupación por la comida y una imagen corporal distorsionada, surge de este trabajo de campo que las jóvenes deportistas consultadas constituyen un grupo vulnerable a padecer TCA por confluencia de cultura, género y profesión.

Soportan una gran presión para adelgazar, condición analizada por los estus que observan los problemas nutricionales en mujeres participantes de actividades donde la figura delgada y atractiva son aspectos que se juzgan en la ejecución, y en las que existe un alto grado de exigencia y competitividad, como lo son algunas disciplinas deportivas y artísticas.

Los resultados entran en consonancia con el último informe de la Sociedad Argentina de Salud Integral del Adolescente, que habla de una cuarta parte de la población adolescente con desnutrición y retraso en el crecimiento, y son lo suficientemente ilustrativos de las consecuencias a las que puede conducir el no asignar al tema de la insatisfacción corporal, la importancia que en términos sanitarios merecen.

Consideramos que el éxito o el rendimiento deportivo debe ser abordado no sólo a nivel motor, sino también desde una perspectiva psicológica. Planteamos que si la salud es entendida como producto social, los profesionales que acompañamos al joven deportista en su carrera, necesariamente tomamos compromiso como agentes socializadores y facilitadores de la construcción de una identidad sana y autónoma, y deberíamos convertir al vínculo de trabajo en un recurso de interacción cotidiana significativo para la promoción de la salud y la calidad de vida, objetivos trascendentes del Deporte.

NOTAS

* Instrumento metodológico para el tamizaje de los trastornos del comportamiento alimentario y distorsión de la imagen corporal facilitado por la doctora Claudia Unikel Santoncini, de la División de Investigaciones Epidemiológicas y Sociales, del Instituto Mexicano de Psiquiatría.

1. OMS/FNUAP/UNICEF (1999). *Programación para la salud y el desarrollo de los adolescentes*. Informe Técnico 886, Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

2. ONOFRIO, G. (2000). *Anorexias y Bulimias: Relación de disyunción entre el plato y el espejo*. Clepios: Revista para residentes de salud mental. Vol. VI. N° 2.

3. BLASCO, M.P., GARCÍA MERITA, M.L. y BALAGUER, I. (1993). *Trastornos alimentarios en la actividad física y el deporte: Una revisión*. Revista de Psicología del Deporte. 3, 41-53.

4. GÓMEZ PERESMITRÉ G., MORA RÍOS J., UNIKEL SANTONCINI C. (1999). *Percepción de la gordura en adolescentes y su relación con las conductas anómalas del comer*. Revista Interamericana de Psicología. Vol. 33 (1): 11-29.

5. GARCÍA G. I. (2001/Julio). *La triada de la mujer deportista*. Acta colombiana de medicina del deporte. Asociación de Medicina del Deporte de Colombia (AMEDCO). Año 9. Vol. 8.

6. TOBAL, F., MARTÍN DÍAZ, M. D., LEGIDO ARCE, J.C. (2002/Diciembre). *Trastornos de la conducta alimentaria en el deporte: anorexia y bulimia nerviosas*. R.E.M.E. Revista electrónica de Motivación y Emoción. Volúmen V. Número 11-12.

7. GÓMEZ PERESMITRÉ y OTROS, *op. cit.*

8. HOLWAY F. MSC. (2005). Datos de referencia antropométricos para el trabajo en ciencias de la salud: Tablas "Argo-Ref". *Versión PDF* - Club Atlético River Plate, Buenos Aires., Argentina.

9. TORO, J. (1988). *Factores socioculturales en los trastornos de la ingesta*. Anuario de Psicología N° 38. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología: Editor.

10. Diario La Nación (11/12/2004). *El 50% de los adolescentes no está conforme con su peso*. Suplemento Ciencia/Salud.
11. GÓMEZ PERESMITRÉ y OTROS, *op. cit.*
12. CASULLO, MA. M., GONZÁLEZ R. y SIFRE S. (1999). *Variables psicológicas del comportamiento alimentario en estudiantes españoles y argentinos*. Revista de Psicología Social y Personalidad, Vol. XV. Nº1.
13. DOLTO, F. (1994-3a). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Bs As.: Paidós. p 42.
14. TORRESANI, MARÍA E. y SOMOZA, MARÍA L. (1999). *Lineamientos para el cuidado nutricional*. EUdeBA.
15. LABRADOR, J. y CRESPO, M. (1994). *Intervención psicológica para el control de la ansiedad en el deporte de competición*. En J. GIL Y M.A. DELGADO (Eds.) *Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte*. Madrid: Siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2002). *Diagnostic and statistical Manual of mental disorders*. Washington: APA.
- ANGEL L. A., GARCIA J., VASQUEZ R., MARTINEZ L.M. Y CHAVARRO K. (1999/Octubre-Diciembre). *Trastornos del comportamiento alimentario en deportistas practicantes de karate-do*. Revista colombiana de gastroenterología. Vol XIV NO. 4 ISSN 0120-9957.
- CANALES F., ALVARADO E. y PINEDA E. (1986). *Metodología de la Investigación. Manual para el desarrollo del personal de salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- CRISPO, R., FIGUEROA E. Y GUELAR, D. (1996-97/Noviembre-Febrero). *Anorexia, Bulimia: lo que hay que saber*. Revista Perspectivas Psicológicas. Año 9. Nº 44.
- LENTINI N. Y COL. (2002). *Biotipos de deportistas de alto rendimiento de Argentina*. Centro Nacional de Alto Rendimiento. Laboratorio de Fisiología del Ejercicio: www.deportes.gov.ar
- RAUSCH HERSCOVICI, C y BAY, L (1993). *Anorexia Nerviosa y Bulimia (amenazas a la autonomía)*. Bs. As.: Paidós.
- ROSS WILLIAM, MARFELL-JONES MICHAEL. (1995). *Cineantropometría. Evaluación fisiológica del deportista*. Canadian Association of Sport Sciences. Paidotribo.
- SELSER, C. (6/07/2003). *Ser flaca, una obsesión que ya empieza a los 11 años*. Las adolescentes y la salud, una tendencia que crece en la argentina. Clarín, Sociedad.
- SELVINI PALAZZOLI, M., CIRILLO, S., SELVINI, M. y SORRENTINO, A. M. (1994). *Muchachas anoréxicas y bulímicas*. Bs. As.: Paidós.
- TORO, J. (1996). *El cuerpo como delito: anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ed. Ariel.

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LAS PERCEPCIONES QUE TIENEN SOBRE LA FAMILIA LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INICIAL

González, María del Lujan
Universidad Católica del Uruguay - Montevideo - Uruguay

RESUMEN

Resumen En el trabajo que sigue se presenta un estudio exploratorio que intenta identificar las concepciones que sobre la familia tienen los estudiantes del último año de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay. El estudio de las concepciones de estos futuros profesionales de la educación resulta relevante, en el entendido que sus intervenciones con las familias, frecuentes en este nivel, se verán impregnadas de las mismas. Especialmente, en un momento en que el cambio y la diversidad familiar hace que el trabajo con las familias se vuelva por demás exigente. Este tema de estudio se inscribe dentro de la línea de investigación que estamos llevando adelante desde la instauración de la asignatura Pedagogía Familiar. Dentro de esta línea también hemos investigado las concepciones que sobre la familia tienen los niños escolares y adolescentes, y también las que se pueden identificar en los planes y documentos generados por el sistema educativo. Actualmente también estamos extendiendo el estudio de las concepciones a niños de nivel preescolar. Los primeros resultados indican que los cambios vertiginosos que se viven en el nivel familiar no son recogidos con la misma velocidad en la atribución subjetiva de los roles familiares que hacen las personas.

Palabras clave

Cambio Familiar Concepciones

ABSTRACT

STUDENTS PERCEPTIONS ABOUT FAMILY EXPLORATORY STUDY WITH FUTURES-PRE-SCHOOL TEACHERS.

Abstract The present exploratory study identifies futures pre-school teachers perceptions about family. Teacher's perceptions studies are important, because these perceptions influence their work with families, very frequent in the preschool. Specially nowadays, when families are changed and are very different. Therefore, the work with families is very demanding. This study follows the same direction research that we are working from our course Family Pedagogy. We have investigated children and teenagers perceptions about family, and the implicit theories that are present in the national education documents. Nowadays, we study perceptions pre-school children about family. First results show that the family changes, are not yet present in the people role subjective attributions.

Key words

Family changes Perceptions

ANTECEDENTES

El presente estudio exploratorio se inscribe dentro del área de la Pedagogía Familiar, área de las Ciencias de la Educación que se ocupa de los procesos educativos que se dan al interior de las familias. Dentro de los temas de su interés, la Pedagogía Familiar se ocupa de la percepción que sobre la institución familiar tienen sus integrantes. En esta línea, se han realizado estudios con padres, madres y más recientemente, con niños y adolescentes.

La perspectiva de los integrantes de la familia es cada vez más tenida en cuenta en la literatura internacional, como medio de comprender los cambios y problemáticas que se están dando a la interna de las familias. Estos estudios parten de la base que hoy en día, más que la estructura familiar, importan los contenidos que en ella se definen[ⁱ]. Algunos autores [ⁱⁱ] consideran que para el desarrollo de los niños resulta clave la trama de relaciones interpersonales en que crecen, más que la misma estructura familiar.

La diversidad de modelos familiares que existe actualmente lleva a los profesionales de diversas áreas a tratar de comprender cómo son vividas por los actores estas nuevas formas de familia. Esta perspectiva ha sido tomada en cuenta- no como única pero ciertamente como relevante- para la definición de asuntos tales como el cuidado del bebé y la reglamentación de las licencias del padre y/o madre luego del nacimiento, la tenencia de los hijos luego del divorcio, etc.

Desde nuestra asignatura en Pedagogía Familiar en el cuarto año de la Licenciatura en Educación Inicial hemos tratado de alentar estudios sobre la perspectiva de la familia que tienen diferentes actores.[ⁱⁱⁱ]

Estos estudios son particularmente importantes en la actualidad, teniendo en cuenta el aumento vertiginoso en cuanto a diversidad de formas familiares.

El aumento de familias monoparentales de jefatura femenina con escasa presencia del hombre en cuanto a su desempeño del rol paterno, preocupa especialmente.

Dentro de este marco, hemos realizado una investigación con la colaboración del Bureau International Catholique pour l'Enfance (BICE) que abarcó niños y adolescentes de once países latinoamericanos que pertenecían a los proyectos de esta ONG internacional. Esta investigación que contó con la colaboración de 564 sujetos, nos aportó datos sumamente ricos sobre como estos niños y adolescentes percibían los roles de padre, madre, y los suyos propios en tanto hijos y/o hermanos. Gracias a esta investigación llegamos a ver como los sujetos más allá de la realidad familiar que estuvieran viviendo, tenían una percepción de familia tradicional: definían a la familia en general como un grupo de personas, formado por padre, madre e hijos viviendo bajo el mismo techo. El padre era concebido como jefe y único responsable del sustento familiar, la madre, más dedicada a las tareas del hogar y al cuidado de los hijos. Por supuesto que las definiciones sobre familia variaron con la edad y desarrollo cognitivo de los encuestados.

De todos modos, se insinuaron en los resultados de este estudio cambios en cuanto al modelo tradicional; ya que aparecían dependiendo de la realidad de las familias, expectativas referentes a mujeres que trabajan para mantener la familia y hom-

bres que cuidan a sus hijos y les escuchan empáticamente. De todos modos, la persistencia de las representaciones de los modelos patriarcales, nos indica que los cambios que se dan en las conductas de la familia, en muchas oportunidades como producto de las exigencias sociales, parecen ser más veloces que los que se dan en las atribuciones subjetivas de los roles.[iv]

La realización de esta investigación nos alentó a seguir estudiando el tema de las percepciones sobre la familia con otros actores: padres, profesionales que trabajan con las familias, niños de otras fajas etáreas. En ese sentido, estamos supervisando una memoria de grado en Educación Inicial que trata de investigar el tema en niños en edad preescolar, utilizando como instrumentos las producciones que realizan los pequeños cuando se trabaja la unidad temática Familia.[v]

En cuanto a padres, tenemos proyectado, en conjunto con una colega de la Universidad Católica de Chile el estudio de los roles parentales desde el punto de vista de los padres y las madres.

PRESENTACIÓN Y RELEVANCIA DEL ESTUDIO ACTUAL

En esta oportunidad nos detendremos en las concepciones que tienen futuros profesionales (tales como estudiantes del último año de la Licenciatura en Educación Inicial) sobre la familia y los roles familiares. Su perspectiva adquiere valor en el entendido que sus intervenciones con las familias se verán impregnadas de dichas percepciones. En esa línea han crecido últimamente los estudios sobre cómo la escuela, a través de sus actores, concibe y trata a la familia, tanto explícita como implícitamente, desde los contactos que tiene con los padres y los niños y niñas hasta los documentos y programas oficiales que emite.[vi] En este sentido la lectura de producciones de colegas argentinos tales como Calvo, Serulnicoff y Siede [vii] han sido un interesante punto de partida, han enriquecido nuestras reflexiones y estimulado la realización de estudios nacionales. Nuestra pretensión es extender el estudio de las percepciones y teorías implícitas que manejan otros profesionales que trabajan cotidianamente con familias, por ejemplo psicólogos y psicopedagogos.

MARCO TEÓRICO

En el presente estudio, nos detendremos en un aspecto de lo que se ha dado en llamar componente de significado en la educación, refiriéndonos a los componentes subjetivos que entrafía la relación padres-hijos, y que también en paralelo puede ser aplicable a los vínculos que desarrollan los profesionales con los padres. Justamente, ya hace unos años Bouchard [viii] hablaba de diferentes modelos educativos de familia que cualificaban el comportamiento de los padres. Según el manejo de poder, este autor distinguía tres modelos, el racional, el humanista y el simbiosinérgico.

En cuanto al modelo racional se caracteriza por una gestión jerárquica de la relación educativa con los hijos. La relación que estos padres tienen con los maestros es de desconfianza, haciendo que las dificultades de comunicación entre las dos partes sean insalvables.

En el modelo humanista, los padres otorgan al hijo poder de decisión y lo estimulan a expresar sus emociones. En la relación padres- docentes existe empatía y expresión de emociones, aunque aún los padres apuestan al saber del maestro y no hay real interacción.

En el modelo simbiosinérgico los padres establecen una relación de reciprocidad con el hijo, y se reconocen sus derechos y deberes. Esta misma relación se da con los docentes, en la cual existe interdependencia y donde queda claro que todos tienen algo que aportar y que todos pueden aprender de todos. Para que la relación sea óptima, el maestro debe tener esta misma actitud, reconociendo a los padres como primeros educadores de sus hijos.

El modelo de Bouchard reconoce así que las relaciones entre

padres e hijos pueden tener un correlato en los vínculos que los padres tienen con los profesionales, en cuanto al manejo del poder que se haga en cada relación.

Por otro lado, nuestro trabajo se basa en el estudio no sólo de los componentes objetivos de la relación padres-hijos y padres-docentes, que estaría dada por la conducta observable, - esto es por ejemplo, las actividades concretas, que se propician y estimulan por ambas partes- sino en el significado que dichas conductas tienen para las personas. El componente de significado refiere a los procesos mentales y emocionales que existen en las relaciones entre las personas, abarcando así las metas educativas, las concepciones y las vivencias. El componente de significado puede estudiarse tanto en la relación entre padres e hijos como en la relación entre profesionales y docentes.[ix]

El estudio de las concepciones que tienen los docentes sobre la familia se vuelve especialmente relevante, teniendo en cuenta la diversidad y complejidad con las familias con que los mismos deberán trabajar. Estudios recientes indican que Uruguay está atravesando la segunda transición demográfica, caracterizada por descenso de la fecundidad, incremento de divorcios, menor durabilidad del vínculo matrimonial, aparición y extensión de la cohabitación prematrimonial y aumento de nacimientos fuera del matrimonio. Esta realidad afecta directamente el modelo de familia nuclear- conyugal propagado ampliamente. Además, si bien Uruguay comparte estos elementos de la llamada segunda transición demográfica con países del mundo desarrollado, vive a la vez una profunda desigualdad económica y social.[x]

OBJETIVO

Identificar las concepciones de los futuros profesionales de la educación tienen sobre la familia, con especial énfasis en el estudio de los roles de padre y madre.

SUJETOS:

Estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Católica del Uruguay.

Estos profesionales resultan especialmente interesantes, si se tiene en cuenta que es en la etapa preescolar cuando las familias tienen más contacto con el centro educativo, entre otras razones, porque este nivel marca el debut del niño y de la familia en el sistema educativo. Se ha comprobado que la participación e involucramiento de los padres, disminuye con el transcurrir del niño en el sistema educativo.[xi]

DISEÑO METODOLÓGICO

Se trata de un estudio exploratorio, cuya primera pretensión es alcanzar una visión general de carácter aproximativo del tema. La técnica elegida es la encuesta autoadministrada, consistente en seis preguntas abiertas y generales, a las que se suman otras dos dedicadas a los estudiantes que ya son padres o madres, en el entendido que la vivencia de la propia paternidad/maternidad influye en las concepciones y por ende en las relaciones que se pueden establecer con los padres y madres de los alumnos.

El cuestionario trata de abarcar conductas y elementos de componente de significado, esto es pregunta sobre concepciones, valores y metas educativas. Se aplica en la primera clase de cada generación, a fin de conocer el grupo con el cual se va a trabajar a lo largo del semestre. Al momento contamos con los datos correspondientes a los alumnos que cursaron cuarto año en el 2004, 2005 y 2006.

Por tratarse de grupos pequeños, contamos a la fecha con un total de 45. encuestas completas, ya que no siempre en la primera clase están presentes todos los alumnos que finalmente se inscriben en el curso.

La idea es comparar también resultados con estudiantes de educación de la Universidad Católica de Santiago de Chile, con la que tenemos contacto a través de la Prof. Lucía Santelices.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Por tratarse del inicio del año lectivo, no se cuenta al momento con el estudio comparativo de las tres generaciones.

Al tratarse de preguntas abiertas, se realiza cada año un análisis de contenido siguiendo la propuesta de Bardin. Luego del análisis, se llega a definir categorías, de carácter postcategorial.

En el estudio de datos de generaciones anteriores, se insinúa, tal como lo vimos en la investigación realizada con niños y adolescentes, la coexistencia de concepciones vinculadas a un modelo único de familia, el modelo de familia nuclear, junto a concepciones que incorporan los cambios a la interna de la familia y que acercan más los roles paterno y materno, que en todo caso, se diferencian por las tareas que se desempeñan, más que por los vínculos que se mantienen con los hijos. De todos modos, queda claro que los cambios que están viviendo las familias no son recogidos inmediatamente en las atribuciones subjetivas de los roles.

En oportunidad de las jornadas se detallarán y compararán las respuestas de las tres generaciones a las que se les aplicó el cuestionario.

Oficiales de Educación Inicial del Uruguay, Memoria de Grado presentada como requisito para obtener el título de Licenciado en Educación Inicial. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. Memoria de grado supervisada por la Dra. María del Luján González.

[vii] Calvo, S., Serulnicoff, A. y Siede, I (1998): *Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación.

[viii] Bouchard, J:M (1988): De l' institution à la communauté. Les parents et les professionnels: une relation qui se construit. En: *Education Familiale*, Durning, P. (Dir): Paris: Matrice.

[ix] González, M.L., Vandemeulebroecke, L y Colpin, H (2001): *Pedagogía familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: Trilce.

[x] Paredes, M. (2003): Los cambios en la familia en Uruguay: ¿Hacia una segunda transición demográfica? En: *Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales*. Montevideo: Universidad de la República/ UNICEF.

[xi] Alarcón, V y Fajardo N (2005): *La participación de las familias en el Nivel Inicial*. Memoria de Grado presentada como requisito para obtener el título de Licenciado en Educación Inicial. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. Memoria de grado supervisada por la Dra. María del Luján González.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, V y Fajardo N (2005): *La participación de las familias en el Nivel Inicial*. Memoria de Grado presentada como requisito para obtener el título de Licenciado en Educación Inicial. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Boccone, M-L. y Dopico, P. (2005) *Inclusión de la temática de la familia en los Programas Oficiales de Educación Inicial del Uruguay*, Memoria de Grado presentada como requisito para obtener el título de Licenciado en Educación Inicial. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Bouchard, J:M (1988): De l' institution à la communauté. Les parents et les professionnels: une relation qui se construit. En: *Education Familiale*, Durning, P. (Dir): Paris: Matrice.

Calvo, S., Serulnicoff, A. y Siede, I (1998): *Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación.

Cibils, Ella y Delfino, Isabel, (2005) *Concepción de familia que manejan niños entre cuatro y cinco años*, Proyecto de Memoria de Grado, Licenciatura en Educación Inicial, Universidad Católica del Uruguay, aprobado diciembre 2005.

Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel

González, M.L., Vandemeulebroecke, L y Colpin, H (2001): *Pedagogía familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: Trilce.

González, M.L, Pérez de León P. y otros (2003) Percepción sobre la familia de I@s niñ@s y adolescentes de 8-18 años de los proyectos BICE en once países latinoamericanos. En : *Familia: el espacio que nos posibilita ser*. Bruselas: BICE- Unión Europea

Paredes, M. (2003): Los cambios en la familia en Uruguay: ¿Hacia una segunda transición demográfica? En: *Nuevas formas de familia. Perspectivas nacionales e internacionales*. Montevideo: Universidad de la República/ UNICEF

Solé i Gallart (1998). Las prácticas educativas como contextos de desarrollo en: *Psicología de la Educación*, Coll, C (Coord). Barcelona: Edhasa.

NOTAS

[i] Flaquer, L (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel

[ii] Schaffer en Solé i Gallart, 1998. Las prácticas educativas como contextos de desarrollo en: *Psicología de la Educación*, Coll, C (Coord). Barcelona: Edhasa.

[iii] En pocos años esta asignatura se impartirá también en la recién nacida Licenciatura en Psicopedagogía, ya que esta asignatura pertenece al cuarto y último año de dicha carrera.

[iv] González, María del Luján, Pérez de León Pablo y otros (2003) Percepción sobre la familia de I@s niñ@s y adolescentes de 8-18 años de los proyectos BICE en once países latinoamericanos. En : *Familia: el espacio que nos posibilita ser*. Bruselas: BICE- Unión Europea

[v] Cibils, Ella y Delfino, Isabel, (2005) *Concepción de familia que manejan niños entre cuatro y cinco años*, Proyecto de Memoria de Grado, Licenciatura en Educación Inicial, Universidad Católica del Uruguay, aprobado diciembre 2005. Supervisión a cargo de la Dra. María del Luján González.

[vi] En este sentido se ha producido trabajos interesantes en el marco de las investigaciones realizadas en las memorias de grado, tal como el de Boccone, M-L. y Dopico, P. (2005) *Inclusión de la temática de la familia en los Programas*

GOCE FEMENINO, GOCE HISTÉRICO

Isacovich, Lila Adriana
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Si la identificación es posible sólo a partir de ese símbolo único que es el falo, ¿habrá que concluir de ello que no existe sino un solo sexo? La carencia de un significante de la feminidad independiente de la significación fálica, constituye lo específico de la castración de una mujer. Es en la medida en que existe una indeterminación del significante "mujer", que la mujer no-toda es en el goce fálico. Ser la causa del deseo de un hombre, soportar su fantasma no basta aún para acceder al goce que es propio de la mujer. Si el goce suplementario de la mujer depende del fantasma que ella encarna para un hombre, estará siempre mal sostenido en relación al goce fálico. La histeria, con su síntoma, intenta subsanar esa falla.

Palabras clave

Goce Femenino Goce Histérico

ABSTRACT

FEMALE ENJOYMENT, HYSTERIC ENJOYMENT

If identification is possible only through the phallus as the sole symbol, shall the conclusion be that there exists only one sex? The lack of a meaningful concept of femininity, independent from the phallic meaning, makes the specific of the female castration. As long as there exists a lack of determination in the meaning of "woman", a woman shall not be all phallic pleasure. Being the cause of a man's desire and to put up with his phantoms is not yet enough to have access to the own female enjoyment. If a woman's additional enjoyment depends on a man's embodied phantom of her, such additional enjoyment shall be always badly supported in relation with the phallic enjoyment. The hysteria, together with its symptom, is an attempt to correct this fault.

Key words

Female Enjoyment Hysterical Enjoyment

"Semivíctimas, semicómplices, como todo el mundo".

J.P.Sartre

Si la identificación es posible sólo a partir de ese símbolo único que es el falo, ¿habrá que concluir de ello que no existe sino un solo sexo?

¿Es entonces a ese privilegio de significante al que apunta Freud al sugerir que tal vez no hay más que una libido y que está marcada con el signo masculino?

La carencia de un significante de la feminidad independiente de la significación fálica, constituye lo específico de la castración de una mujer.

Esto es lo que está expresado en la lógica de las fórmulas de la sexuación propuestas por Lacan.[1]

Lo que del lado del hombre vale como interdicción de un goce, encarnado en la figura del padre primitivo, del lado mujer no funciona del mismo modo, ya que no es lo mismo partir del temor a perder que del deseo de tener.

Puesto que la función del límite está negada del lado mujer, de eso se deriva una relación con el goce diferente a la que rige del lado hombre. Si bien las mujeres participan del goce fálico, en cambio tienen una relación distinta con aquello que le pone límite. El Otro goce que el goce fálico, ese goce que tiene relación con el goce del Otro, figurado por el padre de la horda primitiva, no está excluido del campo, por imposible que resulte. Que ese goce suplementario esté del lado mujer, no quiere decir que el hombre no pueda alcanzarlo, como tampoco que las mujeres no estén ordenadas en el goce fálico. Por el contrario, ambos lados representan la escisión misma de todo sujeto. Así, el Otro sexo, La Mujer, está por fuera del goce fálico y tiene una relación al Otro goce. La mujer que es no-toda, está dividida. Ella apunta al falo como atributo de su compañero, pero la otra dirección de su deseo se orienta hacia el S(A), la ausencia de la que ella goza.

Esa particularidad define el destino femenino, que se ubica en el punto de confluencia entre el goce fálico y el Otro goce. Es en la medida en que existe una indeterminación del significante "mujer", que la mujer no-toda es en el goce fálico.

LA PASIVIDAD FEMENINA

No sólo es insuficiente sino además inadecuado trazar una correlación entre masculino / activo y femenino / pasivo. Lo activo y lo pasivo no son calificativos de lo masculino y lo femenino.

"Podría intentarse caracterizar psicológicamente la feminidad diciendo que consiste en la predilección por metas pasivas. Desde luego, esto no es idéntico a pasividad, ya que es necesaria una gran dosis de actividad para alcanzar una meta pasiva. Quizás ocurra que desde el modo de participación de la mujer en la función sexual se difunda a otras esferas de su vida la preferencia por una conducta pasiva y aspiraciones de meta pasiva[...]"[2]. La vida sexual se presenta entonces como el paradigma que irradia la vida en general. "Con el abandono de la masturbación clitorídea se renuncia a una porción de actividad. Ahora prevalece la pasividad[...]. Cuando no es mucho lo que a raíz de ello se pierde por represión, esa feminidad puede resultar normal"2.

Si en principio hay una posición pasiva (goce del Otro), luego una posición activa (goce fálico), el retorno a una posición pasiva (Otro goce) es ese tercer tiempo que, si bien define en sí a la feminidad, no deja de ser contingente.

La vía pasiva consiste en hacerse el objeto del deseo (identificación con el falo) y la vía activa se resume en buscar al Otro

(una identificación con tener el falo). Por eso las vías pasivas o activas pueden ser asociadas con lo femenino y lo masculino, sin que estos términos tengan relación directa con el sexo anatómico. Esta rareza, que la práctica analítica permite verificar, hace del deseo sexual un deseo articulado con el significante, en tanto no conoce otro símbolo que el falo.

Aunque sabemos que "su propia constitución le prescribe a la mujer sofocar su agresión[...], esto favorece que se plasmen en ella intensas mociones masoquistas, susceptibles de ligar eróticamente las tendencias destructivas vueltas hacia adentro. El masoquismo es entonces, como se dice, auténticamente femenino"³.

Sin embargo la mujer puede volver a la pasividad como resultado de una actividad diferente del masoquismo y así encubrir y cristalizar la causa del deseo del otro. Pasividad engañosa porque enmascara el deseo con el que una mujer apuesta en el juego del amor.

Porque una mujer está capturada en el lugar mismo de la causa del deseo, ella es el síntoma de un hombre. Recíprocamente, el hombre es para la mujer un estrago porque la toma por causa de lo que ella soporta.

Ser la causa del deseo de un hombre, soportar su fantasma no basta aún para acceder al goce que es propio de la mujer. Si el goce suplementario de la mujer depende del fantasma que ella encarna para un hombre, estará siempre mal sostenido en relación al goce fálico.

"Tal es la mujer detrás de su velo: es la ausencia de pene la que la hace falo, objeto del deseo. Evocad esa ausencia de una manera más precisa haciéndole llevar un lindo postizo bajo un disfraz de baile, y me diréis qué tal, o más bien me lo dirá ella: el efecto está garantizado 100%, queremos decir, ante hombres sin ambages"⁴.

Lo que busca el deseo del hombre es que la mujer pase a cumplir la función de ese objeto parcial, y aún de ese fetiche, que causa su deseo.

"Pero el resultado para la mujer sigue siendo que convergen sobre el mismo objeto una experiencia de amor que como tal la priva idealmente de lo que da, y un deseo que encuentra en él su significante."⁵

Es esa falta de complementariedad entre el deseo del hombre y el suyo propio lo que las mujeres suelen poner de manifiesto en los síntomas, pues esa circunstancia las coloca en la disyuntiva de representar un objeto al que si llegaran a identificar se perderían la condición de su propio goce.

HISTERIA Y FEMINIDAD

Si la posición femenina se distingue de la histérica es por la diferente tramitación de la inexistencia de la relación sexual, ya que es la propia función fálica la que pone obstáculo a esa relación.

¿Cómo aceptar que no hay saber sobre el objeto ni significante que la nomine? ¿Cómo enfrentar ese punto de real que es el S(A)? La histérica prefiere aún su síntoma. Hacer de suerte que el Otro quede no barrado, que el padre continúe gozando, preservado.

Ella goza del trauma mismo: identificada al S(A), se desposee como sujeto. Barrada como sujeto, no tiene otra salida que esforzada en el lugar del objeto.

"Lo que tampoco puede ser es que la división, el desgarramiento sintomático de la histérica se motive como producción de saber. Su verdad es que le es preciso ser el objeto a para ser deseada. El objeto a es poca cosa a fin de cuentas, aunque, por supuesto, los hombres se vuelven locos por él y ni se les ocurre poder conformarse con otra cosa. Otro signo de la impotencia que recubre a la más sutil de las imposibilidades."⁶

El problema es, en el fondo, aceptarse como el objeto del deseo del hombre. La histérica intenta sustraerse al goce del hombre. Ella pretende sustraerse del juego de ese goce que lo

deja a la Otra, La mujer. Sin embargo, así juega su partida, encarnando lo que le falta al goce del hombre, encarnando su límite. Y ésa es su manera de denunciar también el carácter limitado del goce fálico, lo demasiado poco si se considera lo absoluto de un goce que ella preserva en el horizonte. Ese límite es la castración del hombre como verdad que ella encarna. Se dirá que no es necesario que ella pague con su síntoma el precio de colocarse en el punto de desfallecimiento que un hombre encuentra con la castración.

¿Qué condiciones suponemos que deberían cumplirse para que pudiera habitar ese lugar al que es convocada desde el deseo del hombre sin constituir allí un síntoma?

"El ser no-toda en la función fálica no quiere decir que no lo esté del todo[...]. Pero hay algo de más[...]. Hay un goce del cuerpo que está más allá del falo[...]. Hay un goce suyo del cual quizás nada sabe ella misma, a no ser que lo siente. Lo sabe desde luego, cuando ocurre. No les ocurre a todas."⁷

"A que haya mujeres, el psicoanalista puede contribuir escuchando la queja histérica de otro modo que bajo la forma petrificada del síntoma."⁸

Si la demanda al Padre la interpretamos meramente como envidia fálica, perdemos de vista lo que es esencialmente femenino: la demanda del significante faltante que la haría mujer.

En el artículo "Ideas directivas para un congreso sobre la sexualidad femenina", precisamente en el apartado titulado "De desconocimientos y prejuicios", Lacan dice:

"Conviene preguntar si la mediación fálica dreña todo lo que puede manifestarse de pulsional en la mujer, y principalmente toda la corriente del instinto materno. ¿Por qué no establecer aquí que el hecho de que todo lo que es analizable sea sexual no implica que todo lo sexual sea accesible al análisis? Y de reconocer a la vez que el analista está tan expuesto como cualquier otro a un prejuicio sobre el sexo, fuera de lo que le descubre el inconsciente".⁹

Esto implica consentir en que una parte de su ser permanezca no simbolizada -parte de la que el objeto a es lugarteniente- a fin de dejarla servir para causar el deseo del hombre, con lo cual ella tendrá acceso a esa ausencia de sí misma de la que goza. Sin que esto implique que con este objeto se identifique. A esta identificación corresponde más bien la posición sacrificial de la histérica. La posición femenina supone, en cambio, ser ese objeto a título del semblante, como el analista. Dar apariencia a la causa del deseo en ese momento en que el falo alcanza su límite, no es de ningún modo una "falsa feminidad" sino la única posibilidad que queda ofrecida en ese punto de desfallecimiento del Nombre del Padre. Allí está convocada una mujer que acepte jugar el juego del amor.-

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

[1] Lacan, Jacques: *El Seminario. Aún. Libro 20*, Paidós, Barcelona, 1981, cap.VII, pág. 95. Ver el cuadro donde figuran las fórmulas de la sexuación. A la derecha, la parte llamada mujer de los seres que hablan, y a la izquierda, la parte llamada hombre.

[2] Freud, Sigmund: "La feminidad", en *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*, en O.C., Amorrortu Ed., Buenos Aires, 1991, T.XX, pág. 107.

2 Idem, pág. 119

3 Idem, pág. 107.

4 Lacan, Jacques: "*La subversión del sujeto*", en *Escritos I*, Siglo Veintiuno editores, México, 1980, pág. 337.

5 Lacan, J.: "*La significación del falo*", pág. 288, op.cit.

6 Lacan, J.: *El Seminario, Libro XVII, "El envés del psicoanálisis"*, op. cit, cap. XII, pág. 190.

7 Lacan, J.: *El Seminario, Libro 20, Aún*, op. cit.

8 Millot, C.: *Nobodaddy. La histeria en el siglo*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.

9 Lacan, J.: *Ideas directivas para un Congreso sobre la sexualidad femenina*, en, op. cit., pág. 296.

TECNOLOGÍAS DE REPRODUCCIÓN ASISTIDA: ÉTICA Y DESARROLLO CIENTÍFICO^(*)

Kletnicki, Armando
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Las Tecnologías de Reproducción Asistida (TRA) constituyen uno de los capítulos más dinámicos y trascendentes del desarrollo científico contemporáneo. Se trata en ellas de avances que, en su diversidad, confluyen en una cuestión central para la ética y la subjetividad: ¿en qué situaciones esos desarrollos constituyen valiosas mediaciones instrumentales, y en cuáles dichas transformaciones nos confrontan con un límite en el que se pone en cuestión la condición misma de la especie humana? Tomando como punto de partida la diferencia entre transformación de lo simbólico y afectación de un núcleo real (Kletnicki, 1999, 2000), este trabajo propone una metodología original para el estudio de casos, que evite tanto la crítica surgida de un reduccionismo intuitivo, como la muda aceptación carente de análisis. La introducción de la variable fundacional del campo de la subjetividad -un deseo no anónimo y singularizado- permite adicionar el conocimiento que se origina en esa área, y complejizar las preguntas que, ineludiblemente, deben realizarse en cada situación abordada.

Palabras clave

Tecnologías Reproducción Asistida

ABSTRACT

ASSISTED REPRODUCTION TECHNOLOGIES: ETHICS AND SCIENTIFIC DEVELOPMENT

The Assisted Reproduction Technologies (ART) constitute one of the most dynamic and transcendent chapters of the contemporary scientific development. These technologies are about advances that, in their diversity, converge on central questions for ethics and subjectivity: in which situations those developments constitute in valuable instrumental mediations? And in which cases these transformations confront us with a limit where the human species condition is placed into risks? Starting from the difference between the symbolic transformation and the affectation of the real nucleus (Kletnicki, 1999, 2000), this work proposes an original methodology to study cases avoiding those intuitive reductionism criticisms or the mute acceptance without any analysis. The incorporation of the principal variable of the subjectivity field -a non anonymous but singularized desire- allows to add a knowledge that comes out from this area and also allows to deepen those questions that inevitably should be built in each situation we approach.

Key words

Assisted Reproduction Technologies

Las Tecnologías de Reproducción Asistida (TRA) constituyen uno de los capítulos más dinámicos y trascendentes del desarrollo científico contemporáneo. Se trata en ellas de avances que, en su diversidad, confluyen en una cuestión central para la ética y la subjetividad: ¿en qué situaciones esos desarrollos constituyen valiosas mediaciones instrumentales, y en cuáles dichas transformaciones nos confrontan con un límite en el que se pone en cuestión la condición misma de la especie humana?

En una variedad de contextos, la respuesta se nos ofrece clara, pero otros casos plantean tal número de incertidumbres y conflictos, que el límite entre tecnología terapéutica y manipulación genética se hace cada vez más confuso.

Es necesario resaltar que, en tanto fruto del progreso científico, las TRA abren la posibilidad de ejercitar nuevos derechos aunque son, al mismo tiempo, fuente de intensas controversias y nuevos dilemas. Tal debate, lejos de atenuarse, se acrecienta a medida que va acelerándose la disposición de nuevos recursos. Al tratarse de una evolución tan dinámica, la aparición de una tecnología novedosa permite reducir el alcance de lo que hasta entonces resultaba problemático, aún cuando inevitablemente creará o reavivará nuevas preguntas y dificultades.

Por esta razón, la producción del logro científico conmociona y complejiza el nivel y el estilo de los obstáculos a resolver, incrementando los riesgos de los tropiezos posibles, enfrentándonos a dilemas cada vez más agudos e introduciendo, paralelamente, una responsabilidad más difícil de manejar que en el período previo.

Por lo expuesto, se hace necesario trabajar esta temática recogiendo los aportes de diversas disciplinas e intentando, a la vez, recortar el punto de mira propio del campo de la subjetividad. Del mismo modo resulta ineludible dar cabida a la perspectiva ética que, transversalmente, interroga un campo que tiende a estar poblado de intuiciones morales.

Hasta el presente, la experiencia indica que los avances en el campo científico-tecnológico no han detenido su marcha por los cuestionamientos éticos que se le han hecho: si esta tendencia continúa debemos suponer inevitable el acrecentamiento de los obstáculos y de los dilemas a resolver en el futuro. Sostener esta idea no implica confesar de antemano la inutilidad de nuestras intervenciones, sino que -por el contrario- significa profundizar el intento de darles un carácter que no sea meramente declarativo o ilusorio, al proponer *la invención de un saber hacer con el real que la ciencia produce*.

Se trata, a nuestro entender, de una lectura que ordene la lógica de su desarrollo en el campo de la subjetividad, que sirva para orientar las mediaciones normativas necesarias para evitar sus consecuencias indeseadas y que, primordialmente, trabaje sobre la simbolización de sus efectos. Así, y en tanto en su devenir la ciencia ignora las repercusiones sobre el sujeto de los movimientos que propone, la intervención de un psicólogo en este terreno tendrá que ser causada por su aspiración de ceñir, por alguna vía simbólica, lo real nombrado.

Tampoco se trata, en consecuencia, del sostén de una perspectiva que supone la neutralidad científica, ni del mero cuestionamiento de sus potenciales usos malignos: la propuesta que realizamos es la de introducir un *análisis singular y situacional*, que conlleve -en cada circunstancia- la posibilidad de

una aplicación simbólica de las producciones científicas.

Vamos a tomar, como punto de partida, la diferencia entre *transformación de lo simbólico* y *afectación de un núcleo real* [1], para proponer una metodología original que sirva al estudio de casos, intentando evitar tanto la crítica surgida de un reduccionismo intuitivo como la muda aceptación carente de todo análisis.

La distinción citada tiene como objetivo la ubicación de un límite, el trazado de una frontera, que permita definir en qué medida la introducción de una tecnología de reproducción asistida se corresponde con una modificación de lo Simbólico (que es relativa a lo que en un momento histórico determinado define la subjetividad de una época), y en qué magnitud su inserción apunta a la alteración de un Núcleo Real (cuya conservación consideramos necesaria para la preservación de las características estructurales de la especie).

Hacemos notar, al mismo tiempo, que nos estamos refiriendo a la puesta en cuestión de conceptos fundamentales en torno a la definición de humanidad, tales como el origen de la vida, la sexualidad, la reproducción, la transmisión de la herencia biológica y cultural, la lógica de los lazos de parentesco y, de modo general, los procesos de subjetivación, vistos desde el punto de mira de la permanencia de la especie en las condiciones que denominamos humanas. Asimismo, resulta de interés resaltar la correlación específica factible de hallar entre la aplicación de una determinada tecnología (o de un uso particular de la misma), y la interrogación, o directamente el cuestionamiento, de una función o una categoría ligadas al universo de las producciones subjetivas. [2]

Vamos a introducir la diferencia entre *transformación de lo simbólico* y *afectación de un núcleo real*, acercando un breve comentario sobre la función de la familia, instancia privilegiada en nuestro análisis, en tanto lugar de fundación de una variable insustituible para el examen de esta temática.

En un texto llamado "La familia", Juan Carlos Indart resume las funciones que la misma ha conservado, como *cualidad estructural* que debe ser diferenciada de los variados estilos y contenidos que en cada tiempo histórico le han dado forma, obteniendo como conclusión que esta estructura tiene por función *la transmisión -de una generación a otra- de aquello que garantiza que la cría humana sea parlante, y tenga un mínimo de ubicación en un sistema de intercambios*: allí ubica este autor el encuentro con algo real, en aquello que permanece constante, que no se mueve ni se modifica, a pesar de las variaciones contingentes aportadas por la subjetividad de cada época. [3]

Varias son las cuestiones que animan el trabajo citado: se asiste, por ejemplo, a cambios en las configuraciones familiares tradicionales, que implican la reducción del número de miembros de una familia, así como del tiempo en que la misma permanece unida. Si observamos las constelaciones familiares que 50 o 70 años atrás habitaban nuestras grandes ciudades, encontramos familias constituidas por un gran número de miembros, conviviendo en las típicas casas "chorizo", en las que -en habitaciones linderas- los hijos van instalando a las familias que, también ellos, han ido construyendo con el paso del tiempo. Otro dato, nada despreciable, es que la duración del vínculo familiar se suponía, en ese entonces, sencillamente eterno.

En nuestros días las cosas son, evidentemente, distintas: las familias que conviven reducen el número de sus integrantes a la presencia de la madre, el padre y los hijos, aunque es cada vez más habitual la existencia de aquellas sostenidas por un solo adulto (usualmente la madre) e, inclusive, la creciente cantidad de personas que viven solas. También van articulándose constituciones familiares que no resguardan vínculo sanguíneo alguno, aunque conservan las *funciones* que, estructuralmente, atribuimos a este lazo de parentesco.

El detalle de la persistencia de la unión casi no precisa mención: las personas se juntan y se separan, y prácticamente se ha vuelto cotidiano hallar niños que conviven con la nueva pareja de su madre o padre, que tienen medio hermanos diseminados por distintos hogares, así como nexos -por ejemplo- con varios pares de abuelos.

Sin embargo, y a pesar de estas importantes variaciones, la familia sigue presentándose en la actualidad como la institución social encargada del sostén de la transmisión antes nombrada, pudiendo ubicarse en ella "relaciones de total singularidad que engendran obligaciones absolutas con pocas personas no anónimas, es decir con nombre, sobrenombre y apellido". [4] Se trata, en la familia, de *la transmisión y el sostén de un núcleo social no anónimo y singular*, en tanto lugar de donación y apropiación de aquellas marcas que en el mismo movimiento en que apuntan a la constitución del sujeto en lo humano, determinan algunos de sus recorridos posibles, e inhiben la potencialidad de otros.

Por su parte, y con igual orientación, Jacques Lacan -tras analizar lo que denomina el fracaso de las utopías comunitarias- [5], definirá su posición respecto a los efectos que la ciencia introduce en el destino de la estructuración de la familia, argumentando que "la función de residuo que sostiene (y a un tiempo mantiene) la familia conyugal en la evolución de las sociedades, resalta lo *irreductible de una transmisión* -perteneciente a un orden distinto al de la vida adecuada a la satisfacción de las necesidades- *que es la de una constitución subjetiva, que implica la relación con un deseo que no sea anónimo*". [6]

Hablar de lo irreductible de una transmisión, o -por qué no- de una transmisión irreductible, conlleva la posibilidad -metodológica- de proceder por negatividad, reduciendo y descartando fragmento por fragmento aquello que constituye la trama manifiesta de la función de la familia, el campo de sus variaciones simbólicas posibles, hasta llegar a lo que denominamos, con Lacan, *un núcleo real, un núcleo irreductible -no anónimo y singularizado-* definido como aquello que, en términos lógicos, no puede no estar: *hablamos aquí de la constitución del sujeto en el campo del deseo del Otro, de la donación del sitio donde un niño pueda alojarse, de abrigar al recién llegado en el calor de un deseo no anónimo y singular*.

Si tal dimensión está ausente, o es ignorada, degradada o reducida por otros fines, quedarán prometidos el estrago, el déficit y el arrasamiento, antes que una constitución subjetiva que preserve y potencie la condición humana. [7]

A nuestro juicio, la introducción en este punto de la variable fundacional del horizonte de la subjetividad -*un deseo que no sea anónimo*- permite el trazado de la frontera previamente buscada, al tiempo que admite complejizar las preguntas sobre su presencia, permanencia y conservación en cada situación abordada, decidiendo -en el mismo movimiento- el carácter y la orientación de nuestras intervenciones clínicas.

A esta altura, y a partir de las diferencias que intentamos proponer, va resultándonos necesario introducir nuevas oposiciones, para poder decidir cuáles de estas tecnologías -o cuáles usos particulares de las mismas- se presentan como intervenciones médicas para abordar la falla de una función, constituyéndose en mediaciones instrumentales que producen y promueven el desarrollo de lo simbólico; y cuáles son el punto de partida de modificaciones que, en tanto reducen o desconocen el campo de la subjetividad, favorecen la relativización de la definición de especie humana, o -atravesados ciertos límites- fomenta de manera decisiva su aplastamiento.

Tras ello, y a partir de esa distinción, se inaugura otra novedad: se plantea aquí la diferencia entre aquello que varía en el interior de un paradigma, erigiéndose en nueva forma de representar lo simbólico, y aquello que por el tipo de transformación que introduce, abre la dimensión de una nueva lógica para pensar lo que conceptualmente categorizamos como sujeto.

La presentación de este modelo tiene como objetivo la ampliación del horizonte de análisis de la temática de las Tecnologías de Reproducción Asistida, aunque también intenta interrogar los desafíos éticos y clínicos que toda innovación significativa originada en el campo científico-tecnológico propone a lo subjetivo.

En tanto las categorías primordialmente comprometidas en esta temática (maternidad, paternidad, filiación, familia), son construcciones teóricas relativas a un universo simbólico determinado, resulta necesario remarcar que la aparición de las TRA propone inicialmente de-construir el estatuto actual de las mismas, para proceder a su reconstrucción como proceso que requiere, y reclama, la intervención científica.

También es oportuno advertir que como estas tecnologías operan -a diferencia de otras anteriores - sobre el cuerpo humano, uno de sus mayores riesgos es el de promover la tecnologización progresiva de la vida, la reproducción, la sexualidad y el deseo.

Por estas razones sostenemos que debe poder analizarse qué categorías subjetivas se ponen en juego en cada caso en que se utiliza una tecnología reproductiva -intentando situar sus riesgos y beneficios - para reconocer la íntima relación entre el uso singular y situacional de una tecnología dada, y aquellos aspectos del campo de la subjetividad que creemos necesario considerar y preservar.

La opción que planteamos propone enriquecer el planteo que surge tanto de la genética como de otras disciplinas, adicionándole un conocimiento que admita y priorice los aspectos ligados a la construcción de subjetividad. Creemos que siendo inevitable el desarrollo de las producciones científicas -aún el de las más cuestionadas-, el intento que nos cabe es complejizarlas, trabajando en la simbolización de sus efectos, e inventando ese saber hacer que, sin resignar los avances provenientes de otras disciplinas, no desdibuje ni aplaste lo específico de nuestra práctica. [8]

NOTAS

(*) Este artículo es una versión más desarrollada del presentado en el XXVIII Congreso Interamericano de Psicología (Santiago de Chile, 2001) y publicado en la Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Mayor de San Marcos (Lima, Perú), bajo el título "Bordeando una frontera sin retorno". La presente ampliación se inscribe en el marco del Proyecto UBACyT P005: "Ética y Derechos Humanos: su articulación ante los nuevos dilemas de la práctica profesional", y es la base conceptual para el desarrollo de una multimedia de la serie IBIS (International Bioethical Information System) sobre nuevas cuestiones éticas en la aplicación de las TRA.

[1] Armando Kletnicki, "Un deseo que no sea anónimo. Tecnologías Reproductivas: transformación de lo Simbólico y afectación del Núcleo Real", en "La encrucijada de la filiación. Tecnologías reproductivas y restitución de niños", J. J. Michel Fariña y C. Gutiérrez (comp.), Buenos Aires, Lumen, 2000. Véase asimismo: Armando Kletnicki, "Un deseo que no sea anónimo. Nuevas tecnologías reproductivas: un enfoque desde el campo de la subjetividad", en Cuadernos de Bioética Nro. 4, Buenos Aires, Editorial Ad-Hoc, 1999.

[2] Esta observación no es, a nuestro juicio, sin consecuencias, y sus efectos reaparecen duplicados con la introducción de cada novedad proveniente del campo científico. Tomemos, sólo a modo de ejemplo, dos situaciones: a) la viabilidad de la clonación reproductiva, pero también la de la inseminación póstuma, cuestiona la posibilidad -por la vía de la producción de un sustituto- de inscribir simbólicamente la pérdida real de un objeto que el trabajo del duelo propone; b) la utilización de material genético o biológico intra familiar transforma la estructura de los lazos de parentesco, promueve la endogamia antes que el intercambio, y aunque -basados en una razón metodológica- algunos médicos opinan que en esas condiciones no se produce incesto físico ni genético, lo cierto es que la tecnología sólo evita el incesto *como evento realmente acontecido -tal como convierte en innecesario el acto sexual para tener un hijo-* pero ignora las consecuencias que se derivan para el recorrido subjetivante.

[3] J. C. Indart, en "La familia", p. 28, texto correspondiente al Ciclo de Conferencias y Debates "El Psicoanálisis en el Siglo", publicado en la revista homónima, Córdoba, Argentina.

[4] Ídem.

[5] Es decir, a la escasa fortuna de los variados intentos realizados para reemplazar la función singularizante de la familia por alguna modalidad de

subjetivación colectiva, allí donde el Estado u otra formación social (por dentro o en la periferia del mismo) ha tomado a su cargo el universo de los procesos de subjetivación y la transmisión de un resto irreductible.

[6] Jacques Lacan, "Dos notas sobre el niño", en "Intervenciones y textos 2", Manantial, Buenos Aires, 1993, p.56-57. El subrayado es nuestro.

[7] Ubicamos aquí al conjunto de las situaciones donde el humano permanece conservado como objeto: por ejemplo, en la utilización de la clonación que insiste en recuperar al muerto, graficando la condición de imposible de un duelo; o en la lógica de la Mátrix, que alumbró un propósito exclusivamente utilitarista para abordar el terreno de la reproducción humana, proponiendo una procreación sin transmisión simbólica alguna; o en el horizonte del filme Gattaca, que plantea una sociedad en la que el potencial genético *destina* plenamente a cada persona, y en la que el análisis de cualquier partícula del cuerpo es suficiente para ejercer un control autoritario; o en los casos en que la maternidad tiene una finalidad escindida de la reproducción en el deseo, por ejemplo, cuando se hace nacer un niño -trastocando la estructura del parentesco- con el objetivo de conservar el patrimonio familiar.

[8] Armando Kletnicki, "Lo imborrable de una huella", en "Fertilización Asistida. Nuevos avances, nuevas problemáticas", publicación de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, Buenos Aires, 2001

BIBLIOGRAFÍA

Benbenaste, Narciso: "Sujeto = política x Tecnología / MERCADO", Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del C.B.C., Universidad de Buenos Aires, 1994

Indart, Juan Carlos: "La familia", texto correspondiente al "Ciclo de Conferencias y Debates El Psicoanálisis en el Siglo", editado por "El psicoanálisis en el Siglo", Córdoba, Argentina.

Kletnicki, Armando: "Un deseo que no sea anónimo. Nuevas tecnologías reproductivas: un enfoque desde el campo de la subjetividad", en Cuadernos de Bioética Nro. 4, Buenos Aires, Editorial Ad-Hoc, 1999

Kletnicki, Armando: "Un deseo que no sea anónimo. Tecnologías Reproductivas: transformación de lo Simbólico y afectación del Núcleo Real", en "La encrucijada de la filiación", J. J. Michel Fariña y C. Gutiérrez (comp.), Buenos Aires, Lumen, 2000

Kletnicki, Armando: "Lo imborrable de una huella", en "Fertilización Asistida. Nuevos avances, nuevas problemáticas", publicación de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, Buenos Aires, 2001

Lacan, Jacques: "Dos notas sobre el niño", en "Intervenciones y textos 2", Buenos Aires, Manantial, 1993

Lévi-Strauss, Claude: "Las estructuras elementales del parentesco", Barcelona, Planeta - Agostini, 1985

Michel Fariña, Juan J.: "Ética. Un horizonte en quiebra", Buenos Aires, Eudeba, 2002.

LA RECOMENDACIÓN POR PARTE DE PSICOTERAPEUTAS COGNITIVOS DE LA PRÁCTICA DEL YOGA COMO ESTRATEGIA COMPLEMENTARIA DE LA TERAPIA

Korman, Guido Pablo; Garay, Cristian Javier; Saizar, Mercedes
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

Resumen: En este trabajo, los autores describen la combinación de psicoterapia cognitiva y yoga en el contexto de los tratamientos psicoterapéuticos de orientación cognitiva en la Capital Federal. En esta investigación, llevan a cabo un intento de explicitar los motivos que hacen a esta complementariedad, proponiendo que la misma es parte intrínseca de las psicoterapias de orientación cognitiva, debido al uso habitual de las técnicas de relajación.

Palabras clave

Psicoterapia Yoga Complementariedad Terapéutica

ABSTRACT

THE RECOMMENDATION BY COGNITIVE PSYCHOTHERAPISTS OF THE PRACTICE OF YOGA AS COMPLEMENTARY STRATEGY OF THE THERAPY

Summary: In this work, the authors introduce the phenomenon of the use of yoga as a complementary therapy in psychotherapeutic treatments with cognitive orientation in Capital Federal. In this research they try to explain the reasons that found this complementarity, they propose that such complementarity responds is part intrinsic of the cognitive orientation, due to the habitual use of techniques of relaxation.

Key words

Psychotherapy Yoga Therapeutic Complementarity

INTRODUCCIÓN

Existe una importante bibliografía que da cuenta del intento de integración entre la psicoterapia de orientación cognitiva y las prácticas de relajación asociadas a disciplinas orientales.

Dentro del campo de la psicología y la terapia cognitiva, existe una vasta literatura que da cuenta de los intentos de incorporar herramientas espirituales a la práctica psicoterapéutica. A modo de ejemplo, Richards y Bergin (1997) proveen un amplio fundamento para dicha integración en la práctica de la psicoterapia; mientras que Probst (1988) desarrolla y especifica un conjunto de instancias espirituales estipuladas dentro de la orientación cognitiva conductual.

En lo que hace a las herramientas espirituales de raigambre oriental, un número importante de clínicos y teóricos ha escrito extensamente acerca de la integración de Budismo y los principios de la Psicoterapia Cognitiva. El foco de estas discusiones está centrado principalmente en la importancia del control del pensamiento en la concepción y puesta en práctica de tratamientos psicoterapéuticos, tal como lo demuestra el tratamiento para el trastorno límite de la personalidad (TLP) desarrollado por Marsha Linehan (1993) quién toma herramientas de su aprendizaje como monje budista para desarrollar el modelo actualmente más exitoso en el tratamiento del TLP. John Teasdale, Zinder Segal y J. Marck Williams proponen la integración de meditación, conciencia plena y terapia cognitiva para reducir los riesgos de recaídas y recurrencias en la depresión (Teasdale *et al*, 2000; Lau, 2005), idea ya implementada en la reducción del estrés por parte de Kabat-Zinn (1990). Al mismo tiempo, autores de otra línea teórica -tal como es el psicoanálisis- proponen que la práctica de la mente plena (mindfulness) posibilita una forma de enriquecimiento de la estructura de funcionamiento de la terapia psicoanalítica (Rubin, 1996; Epstein, 1995). Rosenbaum (1999) propone la integración de los principios del budismo Zen para el enriquecimiento de la psicoterapia y la propia vida de los terapeutas (1999). Ash (1993) propone una interpretación budista Zen para los grupos de alcohólicos anónimos y más precisamente en lo que hace a la técnica de los doce pasos.

METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología utilizada, los materiales de los que este trabajo se sirve son el resultado de variadas entrevistas abiertas, extensas y recurrentes en el período 2004 2005, y un cuestionario tomado en una de las Jornadas de la Asociación de Terapia Cognitiva (a la que queremos agradecer por su colaboración).

LOS MOTIVOS QUE FUNDAN LA COMPLEMENTARIEDAD

Desde la perspectiva cognitiva la enfermedad es entendida como una entidad que comporta elementos que incluyen lo psicológico, lo biológico y lo social. Tanto los trastornos mentales como las enfermedades médicas incluyen el aspecto cognitivo que supone tanto el ingreso como el procesamiento, codificación, almacenaje y recuperación de toda la información relevante. De este modo, el terapeuta cognitivo, realiza una conceptualización del caso a tratar en la cual es necesario establecer cuál es el paradigma personal del paciente, en otras

palabras, cuál es su cosmovisión. Estos aspectos cognitivos tendrán relación con elementos fisiológicos, emocionales y conductuales. Las conductas que implementen los pacientes serán coherentes con las interpretaciones que hacen sobre ellas o las predicciones acerca de sus consecuencias. Así, un paciente que considera determinada práctica religiosa como una ayuda para alcanzar un estado de salud mejor, echará mano de ella mientras que no lo hará aquel que considere completamente inútil dicha práctica. El terapeuta cognitivo incluye en su indicación la valoración que el paciente hace de tal práctica con un fin utilitario: modificar la cognición cuando las conductas contribuyan a mantener el trastorno o problema del paciente o darle la posibilidad de incluir recursos que mejoren su estado o bienestar general. El ejercicio físico en pacientes tanto ansiosos como depresivos suele ser una recomendación frecuente. Las prácticas religiosas suelen incluirse en la medida en que proporcionan un grupo de contención y apoyo para el paciente (especialmente cuando padezca un episodio depresivo o se encuentre atravesando una enfermedad amenazante para la vida). El yoga es visto por la mayoría de los terapeutas cognitivos como una combinación de técnicas de relajación y ejercicios físicos que contribuirán al mejor afrontamiento de sus problemas.

La percepción de los psicoterapeutas respecto a la aceptación potencial del yoga por parte de los pacientes, se basa en la comprensión del yoga como una práctica que no causa contradicciones ni con el fundamento de su propia especialidad ni con el sistema de creencias de los pacientes/clientes.

CONCLUSIONES

La mayoría de los psicoterapeutas cognitivos presentan una idea del yoga acorde a las técnicas de relajación, respiración y meditación. Desde la perspectiva de estos terapeutas el yoga permite acrecentar las habilidades del paciente en lo que hace a las técnicas de relajación. A la vez que, en la vida del paciente, implica un espacio enteramente dedicado a la relajación y a una práctica de autoconocimiento, que generan efectos positivos. La valoración positiva de las técnicas de relajación, propias de la terapia cognitiva conductual, la propia práctica del psicoterapeuta, la recomendación de pares y los efectos positivos en los pacientes dan lugar a la recomendación de complementariedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ash, Mel. (1993). *The Zen Recovery*. New York, Tarcher/Putnam.
- Epstein, Mark. (1995). *Thoughts without a thinker: Psychotherapy from a Buddhist perspective*. New York, Basic Books.
- Kabat-Zinn, Jon. (1990). *Full Catastrophe Living : Using the Wisdom of your mind to Face Stress, Pain and Illness*. New York, Dell Publishing.
- Lau, Mark .A. (2005). "Terapia Cognitiva basada en la Conciencia Plena: Integrando la Conciencia plena, la meditación y la terapia cognitiva para reducir el riesgo de la recaída en la depresión". *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, v. 13, n.3, pp. 7-15.
- Linehan, Marsha (1993). *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York, Guilford Press.
- Probst, Louis. R. (1988). *Psychotherapy in religious framework*. New York, Human Sciences Press.
- Richards, P.Scott. & Bergin, Allen. (1997). *A spiritual strategy in counseling and psychotherapy*. Washington, DC, American Psychological Association.
- Rosenbaum, Robert. (1999). *Zen and the heart of psychotherapy*. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Rubin, John. B. (1996). *Psychotherapy and Buddhism*. New Cork, Plenum.
- Teasdale, John. D. Segal, Zindel. V., Ridgeway, Vincent. A., Soulsby, John. M. y Lau, Mark A. (2000): "Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 68, pp. 615-623.

A INTERDISCIPLINARIDADE EM SAÚDE MENTAL E A ATUAÇÃO JUNTO AO PROFESSOR

Lima, Flávia Teresa De
Centro Universitário FIEO. Brasil

RESUMEN

Este artigo tem por objetivo apresentar o trabalho desenvolvido por uma equipe interdisciplinar de saúde mental que resultou na formação de um grupo disposto a trabalhar a inclusão de crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais em instituições regulares de ensino. Pudemos perceber que a instituição demanda tanta atenção e cuidados quanto a própria criança a ser incluída. O professor também merece um olhar diferenciado, pois estabelece com esta criança uma relação que precisa ser cuidada. O cuidado dispensado ao professor vai além da inclusão do portador de necessidades especiais. Resulta na melhoria do espaço institucional para todos que nela estão inseridos. Através do diálogo e de dinâmicas frente às situações trazidas pelos professores, buscamos um entendimento da complexidade das atuações subjetivas, bem como das relações institucionais estabelecidas. Conclui-se que a atuação junto ao professor é fundamental para que a inclusão escolar aconteça de forma satisfatória.

Palabras clave

Diferenças Inclusão Subjetividade Professores

ABSTRACT

INTERDISCIPLINARY MENTAL HEALTH GROUP AND EDUCATIONAL INCLUSION

The objective of this article is to present the work developed by an interdisciplinary mental health group. This work has resulted in the formation of a group willing to cater for the inclusion of children and teenagers with special needs in regular educational institutions. We could notice that the institution, demands as much attention and care as the child to be included. The teacher also, deserves a careful attention, the relationship established between the teacher and the child needs to be cared after. The care bestowed on teachers goes beyond the inclusion of those who have special needs. It results in the institutional space improvement for every one who is inserted there. Being faced with the situations brought about by teachers, we try through the dialogue and dynamics, to understand the complexity of subjective actions and the complexity of established institutional relations. We conclude that the action of working with the teacher is essential so that the educational inclusion happens satisfactorily.

Key words

Differences Inclusion Subjectivity Teachers

INTRODUÇÃO

Nossa experiência enquanto integrantes de uma equipe interdisciplinar de saúde mental de um município da zona oeste de São Paulo (Brasil), levou-nos a trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais (PNE)[1] em um Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSI).

Inicialmente, quando da abertura do serviço de saúde à demanda de PNE percebeu-se que esta população encontrava-se excluída da própria área da saúde. Foi então realizada a captação desta demanda e organizado um centro especializado para atendê-la, que contava com uma equipe interdisciplinar.

I - A NECESSIDADE DA INCLUSÃO

Na verdade, todas as estratégias e argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos.[2]

Muitas das crianças e adolescentes usuários dos serviços de saúde mental não tinham acesso, mesmo antes da constituição do CAPSI, ao ensino regular. A equipe clínico-terapêutica interdisciplinar entendeu que a inclusão escolar destas crianças era essencial ao bom andamento do processo terapêutico, realizando então encaminhamentos ao ensino regular que nem sempre se efetivavam de modo satisfatório. Deparamo-nos com a realidade da inclusão escolar destas crianças e as dificuldades inerentes a este processo.

Paralelamente à necessidade de alguns membros da equipe de saúde mental incluir os PNE no ensino regular, acontecia movimento semelhante por parte de alguns integrantes da área da Educação, que já começavam a receber algumas crianças, percebendo as dificuldades inerentes ao processo de inclusão.

Algumas reuniões entre terapeutas e professores começaram a ser feitas por iniciativa e interesse dos mesmos, já que não havia formalização deste espaço entre as secretarias envolvidas. Tal necessidade surgiu em função das questões e entraves que permeiam todo processo de inclusão. Por um lado tínhamos terapeutas interessados em acompanhar o andamento da escolarização e seus efeitos, por outro, tínhamos professores paralisados pelas características e sintomas apresentados por essas crianças.

Foi neste cenário, a partir dos encontros realizados, que se instituiu o comprometimento com este espaço de troca de saberes, dada sua relevância e por constituir a via de realização da inclusão escolar.

II - A DIFÍCIL CONVIVÊNCIA COM O QUE DIFERE: EIS A QUESTÃO!

Nestas reuniões com os professores estávamos atentos a não assumir uma postura de detentores do saber que iria ensiná-los a lidar com crianças e adolescentes "diferentes". Ao contrário, entendíamos ser um espaço de troca e escuta das angústias que tais crianças provocavam na equipe toda, terapeutas e professores. Estávamos assim, somando experiências, resultados e metodologias num campo onde nossas práticas faziam fronteiras bastante tênues.

As questões inicialmente trazidas pelos professores resumiam-se em saber sobre o diagnóstico, características da patologia apresentada e o prognóstico do quadro, bem como buscavam orientações sobre como lidar com aquelas crianças

especificamente. Por trás do discurso aparente, descobriríamos juntos que existia um conteúdo latente que dizia respeito não somente às crianças por nós encaminhadas, mas às questões subjetivas dos professores e terapeutas, que englobavam, na realidade, suas dificuldades com os alunos e pacientes de modo geral.

Algumas falas eram bastante recorrentes no discurso dos professores, como por exemplo, "não sei o que fazer com ele", "a >

Assim, não podíamos ignorar as dificuldades concretas da instituição, como excesso de alunos por sala de aula e falta de recursos materiais, contudo a conclusão mais importante a que chegamos era que o sucesso da inclusão da criança não estava preso a estas questões de ordem prática. Diziam respeito essencialmente às dificuldades subjetivas em lidar com as diferenças. Os fatores paralisantes para o professor eram da ordem do desconhecido, o que foge à regra, o que não cabe na normatização da língua e da aprendizagem, o que não era esperado.

Isso traduzia a fantasia trazida pelos professores de trabalhar com alunos idealizados socialmente, e em última análise, com alunos que correspondessem às suas expectativas subjetivas. Esta era a questão.

III - O ENFRENTAMENTO DO PROBLEMA

A questão da subjetividade, espaço onde se decide o núcleo da nossa existência, vive rodeada por muros que cercam nossas mentes, tais como poder, rótulos, julgamentos, preconceitos e ganância, desde o nascimento do ser humano.[3]

Estas reuniões realizadas proporcionavam o espaço para que estas questões subjetivas fossem trazidas à luz, enfrentadas e ressignificadas, o que se traduzia em melhorias para alunos, professores e instituição. Ao discutir, falar sobre, entrar em contato, enfrentar estas dificuldades, o professor era capaz de entender o que havia de expectativa criada por ele a partir de seus valores, e o que de real poderia ser feito com aquele aluno independente do molde pré-concebido. A avaliação que o professor fazia do aluno passava pela forma subjetiva de o qualificar dentro de uma rede de significados na qual ele era identificado por sua patologia e não por suas características enquanto sujeito. Mudando o olhar direcionado a esta criança e oferecendo a ela um outro lugar que não o da patologia, desvela-se a relação professor-aluno possibilitando a ressignificação da prática educacional deste professor.

IV - APRESENTANDO UM CASO

Recebemos um professor bastante angustiado por ter uma criança portadora de uma determinada síndrome. Esta criança, que chamaremos de A., apresentava características físicas e psíquicas como atraso de desenvolvimento de linguagem e psicomotor, relação simbiótica com a mãe, distorção de imagem corporal, o que resultava numa dificuldade de criação de vínculo com as pessoas.

Na fala do professor aparecia a sua aceitação à presença do A. na sua sala de aula. Sua conduta em relação ao Allan não era de exclusão, as regras eram as mesmas para todas as crianças, as atividades desenvolvidas não eram distintas. Era uma prática adequada do ponto de vista teórico da inclusão.

Num primeiro momento, não entendíamos a demanda daquele professor, visto que sua prática educacional nada trazia de inadequado. No entanto, durante a reunião, seu discurso foi revelando uma sincera indisponibilidade de dar continuidade a este trabalho que corria tão bem. Pudemos perceber que a angústia trazida dizia respeito a um "não querer mais", ao reconhecer que havia chegado ao seu limite subjetivo de investimento nesta relação. O espaço de reunião, neste caso, serviu para legitimar este limite. O "não querer" foi ressignificado como um "não poder"; apesar de estar autorizado, não existia mais condição subjetiva para a prática naquele momento.

Terminado o ano, este professor pode fazer a passagem desta criança para outro colega de forma natural e sem a culpa que

o angustiava.

O trabalho feito não foi o de capacitar o professor para lidar com o PNE, mas sim o de favorecer que ele reconhecesse suas questões subjetivas quanto às possibilidades e limitações de investimento na relação com Allan.

Escolhemos este caso para ilustrar a ideia de que o trabalho que foi desenvolvido não pretendia garantir que todo professor fosse transformado, ao término do processo, em instrumento de inclusão, mas que este pudesse lançar ao aluno um olhar que atravessasse a patologia, reconhecesse um sujeito e, acima de tudo, reconhecesse em si as questões subjetivas que permeavam a relação com aquela criança.

V - CONCLUSÃO

Estar na posição de um ser em falta que deseja o desejo de saber (de aprender) do aluno. Por ser esta uma posição difícil de ser sustentada, atribuo a essa dificuldade grande parte daquilo que faz sintoma na educação e no educador. Por isso considero imprescindível que o educador seja *escutado*, assim como a instituição, no que eles trazem de angústias e sofrimento.[4]

A partir dos resultados obtidos na prática descrita, concluímos ser esta uma das possíveis abordagens produtivas no que tange ao sucesso do processo de inclusão de PNE na rede regular de ensino. Referimo-nos à possibilidade destas crianças permanecerem na escola ocupando um papel outro que não a identificação pela patologia, tampouco o de aluno perfeito.

Através do trabalho realizado junto aos professores pudemos perceber que essas crianças estavam, de fato, usufruindo o espaço escolar como as demais e isto era passível de comprovação durante o processo clínico no qual observávamos os efeitos da inclusão praticada.

Reconhecemos que o espaço de escuta oferecido ao professor foi determinante nessa experiência, pois possibilitou que este ressignificasse sua prática.

A partir dessas experiências foi-nos impossível ignorar que nosso caminho, assim como o da inclusão, era sem volta. Direcionava-se para a formação de um grupo transdisciplinar para o qual a inclusão, no sentido mais amplo do termo, constituiu o pilar de cidadania dentro da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- BOSSA, Nadia Aparecida. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CALLIGARIS, Contardo.; et. alli. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2ª Ed., 1999.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Trad. Neuza Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- LÉVY, André. *Ciências Clínicas e organizações sociais: sentido e crise do sentido*. Trad. Eunice Dutra Galery, Maria Emília A. Torres Lima, Nina de Melo Franco. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2001.
- PAÍN, Sara. *A função da ignorância*. Trad. Maria Elísia Valliatti Flores. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- WERNECK, Cláudia. *Quem cabe no seu todos?* Rio de Janeiro: WVA, 1999.

NOTAS

- [1] Apesar de ressalvas apresentadas por vários autores, usaremos o termo PNE para identificar as crianças que sofrem exclusão a partir de seus quadros clínicos.
- [2] In: MANTOAN, M. T. E. *Não há mal que sempre dure*. In: <http://www.intervox.nce.ufrj.br/~elizabeth/educa.ht...> Acesso em 1/2/05
- [3] RODRIGUES, J. e SCÓZ, T. M. *Muros nas Mentes: obstáculo da reforma psiquiátrica*. In: www.saudemental.med.br/Muros.html - 35k (15/07/04).
- [4] ALMEIDA, S. F. C. *Psicanálise e Educação: entre a transmissão e o ensino, algumas questões e impasses*. In: Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI. 1999.

MODOS DE LOS ÍCONOS HIPERTEXTUALES SIMBÓLICO-ARGUMENTATIVOS, COMPRENSIÓN LECTORA Y ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS

Lonchuk, Marcela; Rubione, Alfredo
UBACyT - Secretaría de Ciencia y Técnica - Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en la teoría semiótica de Charles Peirce para dar cuenta de procesos de comunicación, comprensión y adquisición de los conceptos disciplinares por medio del uso de la iconicidad hipertextual. La hipótesis subyacente es que la atribución de iconicidad hipertextual a las semiosis simbólico-argumentativas, que traman los conceptos disciplinares, facilita la comunicación, comprensión y adquisición de los mismos. El objetivo es explicar: (1) el entramado de interpretantes argumentativos implicados en cada concepto disciplinar, pues un concepto disciplinar es un legisigno simbólico-argumentativo, tramado por un conjunto de interpretantes argumentativos, que son el producto de varios procesos de semiosis, expresados en enunciados realizativos, que finalmente configuran un objeto de conocimiento disciplinar; (2) la complejidad de los procesos de lectura, comprensión y adquisición del conocimiento disciplinar, ya que los interpretantes que produce el lector durante los procesos referidos, son el producto de semiosis simbólico-argumentativas, complejos procesos inferenciales que operan con interpretantes argumentativos y con los objetos simbólicos por ellos creados; y (3) los modos que adopta la iconicidad en el hipertexto para representar semiosis simbólico-argumentativas y facilitar así la comunicación, comprensión y adquisición de los conceptos disciplinares.

Palabras clave

Comprensión Iconicidad Argumentativo Hipertexto

ABSTRACT

MODES OF THE HYPERTEXTUALS SYMBOLIC-ARGUMENTATIVES ICONS, READING COMPREHENSION AND KNOWLEDGE ACQUIREMENT

The present study is framed into the Charles Pierce semiotic theory. Using the hyper textual iconicity to take into account the communication, comprehension and disciplinary concepts acquisition processes. The underlying hypothesis is that the attribution of hypertextual iconicity to the symbolic-argumentative semiosis, that weave the disciplinary concepts, enable the communication, comprehension and acquisition of them. The aim is to explain: (1) the argumentative interpreters weave in each disciplinary concept. A disciplinary concept is a legisign symbolic-argumentative, woven by a set of argumentative interpreters. These are the consequence of various semiosis processes, expressed in utterances that finally conform an object of disciplinary knowledge (2) The complexity of the processes of reading, comprehension and disciplinary knowledge acquisition. The interpreters produced by the reader during the processes of reference are the consequence of the symbolic-argumentative semiosis. Inferential complex processes that operates with argumentative interpreters and with the symbolic objects created by them (3) the modes that the iconicity adopts in the hyper text to represent symbolic-argumentative semiosis and enables then communication, comprehension and disciplinary concepts acquisition.

Key words

Comprehension Iconicity Argumentative Hypertext

El complejo entramado argumentativo de los conceptos disciplinares

La complejidad de los procesos de lectura, comprensión y adquisición de los conceptos disciplinares refleja la complejidad de los mismos, pues ellos mismos son un entramado argumentativo.

Si analizamos un concepto disciplinar desde una perspectiva semiótica peirceana, un concepto disciplinar es un legisigno simbólico-argumentativo, un signo tramado por un conjunto de interpretantes argumentativos, que son el producto de varios procesos de semiosis, expresados en enunciados realizativos, que finalmente configuran un objeto de conocimiento disciplinar.

Un concepto disciplinar se constituye así a través de su inclusión en sistemas de argumentos, las teorías de las distintas disciplinas, en donde aparecen siguiendo una legalidad, una regularidad, una convención y una rutina de hábitos, que permiten que se los interprete y valore como tales (Peirce 1931-1958, 4:447).

Además, en cada proceso de semiosis, queda incluido no sólo en un determinado sistema disciplinar, sino también en el contexto de una comunidad académica particular (Magariños de Morentín 1983: 104).

Los procesos de lectura, comprensión y adquisición de los conceptos disciplinares

Los interpretantes que produce un lector durante el proceso de lectura para comprender los conceptos disciplinares y tramarlos luego en la red de sus conocimientos, son el producto de semiosis simbólico-argumentativas, esto es, complejos procesos inferenciales que operan con interpretantes argumentativos y con los objetos simbólicos por ellos creados. Con el devenir de las semiosis argumentativas operando sobre los objetos disciplinares, se generan legalidades de interpretación. Esas legalidades de interpretación implican para el lector una vía a seguir para comprender y tramar aceptablemente, en la red de sus conocimientos, los conceptos disciplinares.

La legalidad no sólo determina en qué sentido debe ser interpretado un concepto disciplinar, no sólo determina cómo, según qué interpretante, ese legisigno simbólico-argumentativo será colocado por el lector en la trama de sus conocimientos personales, asegurando su adecuación a los parámetros académicos, sino que al mismo tiempo determina la legalidad de la producción de nuevos conceptos disciplinares, de nuevos legisignos simbólico-argumentativos que se integrarán en la red de objetos de conocimiento que hacen a la cultura de una comunidad académica.

La comunicación de los argumentos que traman los objetos de conocimiento disciplinar

Cada objeto de conocimiento de una comunidad académica es entonces un entramado de argumentos, que han sido producidos bajo una legalidad disciplinar dentro de la cual seguirán produciéndose nuevos objetos de conocimiento, objetos en sí mismos difíciles de comprender, por dos razones, por el grado de abstracción en el que son entramados sus argumentos y porque son enunciados por medio de un lenguaje técnico, aspectos que complican las tareas del lector, en particular, las de

aquél que recién comienza a deambular por un ámbito disciplinar.

Para allanar esas dificultades, la comunidad académica ha recurrido a diversos tipos de textos, desde aquellos en los que los argumentos son enunciados científicamente para los pares, hasta las formas de divulgación científica, en las que los argumentos, que traman los objetos de conocimiento disciplinar, abandonan los niveles abstractos, para instanciarse en diversos grados de iconicidad y generar así vías de comunicación más accesibles para los lectores legos. Incluso la comunidad académica está trabajando para sumar a la iconicidad, el abandono de la linealidad de la escritura, para ingresar en la dimensión de la multiplicidad de trayectos de lectura, que ofrecen las redes digitales del hipertexto, facilitando a cada lector, según sus competencias enciclopédicas y su estilo, el despliegue de sus habilidades metacognitivas para trazar sus propios trayectos de lectura y regular sus propios procesos de comprensión y adquisición de los conceptos disciplinares (Burbules y Callister 2001: 98-114).

Además, si de lo que se trata es de comunicar a un amplio espectro de lectores, diferentes unos de otros en cuanto al grado de apropiación de los conocimientos disciplinares, los argumentos que traman los objetos de conocimiento disciplinar, creemos que los iconos hipertextuales son un medio para facilitar la lectura, la comprensión y la adquisición de los mismos.

Los iconos hipertextuales: atribución de iconicidad a las semiosis simbólico-argumentativas que traman los objetos de conocimiento disciplinar

Los objetos de conocimiento disciplinar son configurados en diversos niveles de abstracción por medio de semiosis simbólico-argumentativas que, por cierto, exigen muchas veces un enorme esfuerzo de comprensión por parte de los lectores que intentan apropiarse de los objetos de conocimiento. Para facilitar las tareas de comprensión, se despliegan mecanismos para hacer visibles esos objetos y los argumentos que los traman, y adquieren entonces diversos modos de iconicidad, que representan los rasgos, la calidad, la cantidad o el carácter del objeto de conocimiento disciplinar, el modo o los procesos que lo traman o en los que está involucrado.

Modos de los iconos hipertextuales simbólico-argumentativos

La iconicidad hipertextual representa visualmente (y también auditivamente) el entramado argumentativo de los conceptos disciplinares a través de ocho modalidades determinadas por tres parámetros: animación, interactividad y tipo de trayecto de lectura. Esas modalidades son:

- (1) la gráfica no animada con la que el usuario no puede interactuar y cuya lectura es lineal;
- (2) la animación, que consiste en una secuencia de gráficos que cambian de forma y /o de posición en un segmento de tiempo siguiendo una linealidad desde un gráfico inicial hasta un gráfico final sin permitir ninguna forma de interacción;
- (3) el video, que comparte los rasgos descriptivos de la anterior, pero pone énfasis en el movimiento y permite incluir sonido, voz y música;
- (4) el animador, que es un modelo no interactivo, que ilustra linealmente procesos o realidades, cuyo funcionamiento no evoluciona, en sí difíciles o costosos de repetir;
- (5) el ejercitador, que es un programa basado en la animación, la interacción y la repetición para la enseñanza y práctica sistemática de una actividad aplicando conceptos, destrezas y técnicas;
- (6) el tutorial, que acompaña el proceso de adquisición de conocimientos a la manera de un tutor, desde un estadio inicial y mínimo de conocimientos, que se enriquecen a medida que se interactúa con el programa respondiendo a interrogantes, lo cual permite valorar (por ello su multilinealidad) el grado de asimilación de los contenidos;

(7) el simulador, que es un modelo multilineal e interactivo, manejable, de un sistema real o teórico, por medio del cual pueden aprenderse procedimientos, comprender las características de los objetos de conocimiento disciplinar, resolver problemas o situaciones;

(8) y el hipermedio, que permite la interacción y la lectura multilineal debido a su sistema de enlaces entre componentes de distintos modos de iconicidad, a los que hay que sumar sonido, voz y música (Diana Ospina Pineda 2003: 23-32).

Los hipoiconos y su implicación en los modos de los iconos simbólico-argumentativos del hipertexto

Si analizamos las ocho modalidades descriptas desde el punto de vista del desarrollo teórico periceano acerca del hipoicono₂, hay que considerar, en primer lugar que en todos los casos se ponen de relieve, desde una perspectiva descriptiva o procesual, los argumentos que traman el concepto disciplinar, se generan signos que reproducen análogos visibles de las cualidades, cambios o procesos del objeto simbólico al que se refiere.

Si progresamos hacia un análisis más minucioso, los tipos de hipoiconos mencionados por Charles Peirce (1931-1958: 2.277) e implicados en los ocho modos de los iconos simbólico-argumentativos del hipertexto son: el hipoícono imagen, que reproduce un análogo de las cualidades del objeto que representa, análogo que puede tener diversos grados de iconicidad según se trate de un gráfico o de una fotografía; el hipoícono diagrama, que tiene una naturaleza diádica y representa partes y relaciones entre las partes del objeto (mapas, infogramas); y el hipoícono-metáfora, que en general consiste en comparar un objeto abstracto con otro objeto material y visible de un ámbito distinto al de la disciplina, para enfatizar los rasgos del primero o los mecanismos de los procesos que lo involucran con la finalidad de facilitar la comprensión del mismo. Tal es el caso de ilustraciones como la diseñada en 1939 por el Dr. Fritz Kahn, en la que el funcionamiento del sistema respiratorio humano es representado como un sistema de tratamiento y transporte de sustancias.

Conclusión: Los argumentos tramados visualmente en los iconos simbólico-argumentativos del hipertexto

Los ocho modos de los iconos simbólico-argumentativos del hipertexto, ya sea por medio de hipoiconos del tipo imagen o diagrama o metáfora, pueden representar analógicamente los argumentos que traman los objetos disciplinares, su descripción, su evolución, los procesos que los involucran o en los que están involucrados, pero algunos de esos modos presentan peculiaridades. La animación representa el cambio; el animador, procesos complejos que son para el lector difíciles de repetir; el ejercitador, por medio de la repetición, representa actividades en las que hay que aplicar conceptos, destrezas o técnicas; el tutorial, permite valorar el avance del lector en el proceso de asimilación de conocimientos disciplinares; el simulador, permite plantear problemas que deben ser resueltos por el lector para aprender a manipular los objetos disciplinares en lo que hace a los procesos que lo involucran; y el hipermedio, dotado de interactividad y multilinealidad, permite que el lector elija el trayecto a recorrer, según un grado de complejidad que se ajuste al nivel de los conocimientos que ya posee, que determinan, por cierto, el nivel de dificultad que puede enfrentar en el proceso de tramar un nuevo concepto disciplinar en la red de sus conocimientos.

NOTAS

1. La semiosis es la relación semiótica propuesta por Charles Peirce y que él mismo explica de la siguiente manera: "Un signo o representamen es algo que representa para alguna persona alguna cosa, desde algún punto de vista o capacidad. Se dirige a alguien, es decir, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o quizás un signo más desarrollado. A ese signo que

crea, yo lo llamo el interpretante del primer signo. El signo representa a algo, su objeto. Representa a ese objeto, no desde todos los puntos de vista, sino en referencia a un tipo de idea, a la que algunas veces he llamado el ground del representamen". (Peirce 1931-1958: 2. 228, traducido por Rosa, 2000)

2. Con respecto al hipoicono, Peirce dice: " Pero un signo puede ser icónico, esto es, puede representar a su objeto principalmente por su semejanza, sin importar cuál sea su modo de ser. Si se requiere un sustantivo, un representamen icónico puede denominarse un hipoicono. Cualquier imagen material, como una pintura, es ampliamente convencional en su modo de representación, pero en sí misma, sin ninguna leyenda o rótulo, puede denominarse un hipoicono". (Peirce 1931-1958: 2.276, traducido por Sara Barrena, 2005)

BIBLIOGRAFÍA

Burbules, N.C. y Callister, T. A. (2001). Hipertexto: el conocimiento en la encrucijada. En Burbules, N.C. y Callister, T. A. (eds.) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.

Magariños de Morentín, J. A. (1983) *El Signo. Las fuentes teóricas de la semiología: Saussure, Peirce, Morris*. Buenos Aires: Hachette.

Ospina Pineda, Diana (2003). En-torno a la escritura hipertextual. En <http://docencia.udea.edu.co/vidiodocencia/documentos/pdf/hipertexto.pdf>

Peirce, Ch. S. (1931-1958) *Collected Papers*. Cambridge-Mass: Harvard University Press.

Sheriff, J.K. (1994). *Charles Peirce's guess at the riddle: grounds for human significance*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

EL CARÁCTER ECOLÓGICO DE LA PERCEPCIÓN GUESTÁLTICA

López Alonso, Alfredo Oscar
CONICET - Universidad de Flores. Argentina

RESUMEN

Se debate el enfoque ecológico de la percepción dentro de una revisión crítica de las ciencias sociales y la biología. Este enfoque fue inaugurado por James J. Gibson quien desarrolló un estudio bottom-up de la percepción más allá de los enfoques empiristas y gualtistas. Luego, se revisa el enfoque gualtista de la percepción, el cual es teoricista, totalista y top-down. No obstante, a través de la visión ecológica del medio, en el caso de Gibson, y del entorno como una totalidad significativa, en el caso de la Gestalt, ambos enfoques comparten un sentido holístico y holográfico de la percepción que permite explicar la formación de una representación global del medio como totalidad, por integración y coherencia de sus sucesivas imágenes, a través del cual el organismo receptor alcanza un esquema de comprensión y significado total de la situación en que se encuentra dentro del medio. Éste resulta ser un requisito esencial de la adaptación ecológica compartido por ambos enfoques y que le transfiere dicho carácter a la percepción gualtista.

Palabras clave

Percepción Enfoque ecológico Holístico Gestalt

ABSTRACT

THE ECOLOGICAL CHARACTER OF GESTALTIC PERCEPTION

As a critical revision in social sciences and biology, the ecological approach to perception is discussed. Introduced by James J. Gibson, this approach uses a direct bottom-up explanation for perception going beyond empiricists and gualtists. Furthermore, although oppositely considered as holistically theoretical and top-down, the Gestalt approach to perception is also revised, in order to be compared to the former one. So an ecological mutual sense is found in both, derived from the systemic and holistic view they share upon environment. The ecological approach takes environment as a whole entity by which perception, both in Gibsonian and in Gestalt approaches, share a holistic and holographic image representation of the surrounding world, making it the original source that generates the dynamical ecological meaning and comprehension of the environmental space, including change, action and movement, as an ecological whole and a gualt image-representation in living and mentally endowed organisms, including man and society.

Key words

Perception Ecological approach Holistic approach Gestalt

TEXTO:

"Ecología" es un concepto acuñado por Ernest H. Haeckel, en el siglo XIX, para comprender la unidad entre la naturaleza física del medio y la orgánica, unidad que podía llegar a incluir tanto a los fenómenos mentales como a los sociales. Lo ecológico constituye así una dimensión espacio-temporal transversal, contextual, pero continua y cotidiana de la biología. De este modo, la ecología, la evolución y la genética abarcan los tres grandes capítulos de la biología, y estudian y modelan tanto los procesos de adaptación natural, como los procesos de adaptación social y económica, cognitivo-lingüístico-culturales que trataremos de abordar.

El enfoque ecológico ha abierto una enorme gama de problemas filosóficos, epistemológicos y metodológicos en todas las ciencias sociales. Algunos de estos problemas demandan que

un mayor discernimiento de las conexiones causales entre los distintos niveles jerárquicos ecológicos, como organismo, medio, población, comunidad y ecosistema. Asimismo, resurgió cuando se descubrió la importancia del rol del *contexto* para la comprensión plena de los procesos mentales internos.

El enfoque ecológico supone *la unidad inseparable* entre el organismo viviente y su medio, y se centra en las relaciones de equilibrio entre ambos como una forma básica de explicación y resolución de los procesos de interacción e intercambio que se originan y dependen de esa *unidad* interactiva y dinámica. El enfoque ecológico se nutrió del holismo y de la teoría general de sistemas (Ndubisi, 2002), pero es aún más que ellos al incorporar factores de equilibrio / desequilibrio endógeno y exógeno como esquema básico de explicación del ajuste adaptativo entre el organismo y el medio. Se ha desarrollado también un enfoque de filosofía ecológica. El Diccionario Routledge de Filosofía (pág.229), dice: "*Moreover, the process of elaborating a new ecological view of the world was found to uncover the contours of an already deeply embedded world-view, organized around a principle of separation or division, underlying and shaping the traditional streams of modern Western thought*". Bateson (1979) abrió un enfoque sistémico entre mente y naturaleza, y Bookchin (1982) es un autor clave en la fundamentación metafísica de la ecología social.

El enfoque ecológico pone el acento en las relaciones de intercambio y equilibrio cambiantes y permanentes entre el organismo y el medio. Un riesgo inminente puede cambiar y poner en riesgo en un instante la supervivencia y continuidad de un individuo o de una especie. Una idea clave es la de "*nicho ecológico*". El *nicho ecológico* es un *locus* y situación de equilibrio relativamente estable en las relaciones entre el organismo y su medio: Es albergue, resguardo seguro (cueva-nido), acceso a recursos alimentarios y agua, posibilidad de aparearse, procrear y criar descendencia. El nicho ecológico es un balance equilibrado entre demandas y recursos con el medio, tanto a nivel animal como humano en un medio social, económico, laboral y cultural.

Dentro de este ensamble, nos referimos especialmente a la función y proceso cognitivo de la *percepción*, y a la relación que ésta guarda con un enfoque directo o propiamente ecológico (*bottom-up ascendente*) como el de Gibson y un enfoque teórico (*top-down descendente*) como el gualtístico. Destacamos un aspecto que estos dos enfoques independientes de la percepción comparten en forma implícita, y es el *carácter holístico y holográfico* propio de las representaciones analógicas y por imágenes. La representación holística y holográfica del medio la adquiere la percepción como integración y coherencia los de sucesivos estímulos espaciales, visuales y auditivos de objetos, movimientos, acciones, lugares y ubicaciones.

El enfoque de la percepción directa de Gibson (1950, 1966, 1979) destacó que nuestras percepciones son muy ricas y elaboradas como consecuencia de los estímulos provenientes del medio, los que son en sí muy ricos en información necesaria para atender y resolver cualquier situación de demanda directa, mucho más ricos que los conceptos aprendidos (Michaels & Carello, 1981). Gibson destacó que toda la información que necesitamos para resolver completamente una situación de percepción la extraemos de los mismos estímulos medioambientales. Contrariamente, las teorías de la percepción indirecta que suponen que los sentidos reciben una descripción empobrecida del mundo. Cutting (1986) resume al enfoque ecológico de Gibson como que "*la percepción directa supone que la riqueza del arreglo óptico se ajusta a la riqueza del mundo*". Por otro lado, los psicólogos de la *Gestalt Theorie*, concibieron la percepción como un proceso innato de percepción de "*tota-*

lidades bien organizadas", "buenas formas". "El todo es más que la suma de las partes" fue un principio central y paradigmático de esta teoría, que se opuso abiertamente al atomismo o al elementalismo. El paradigma de la totalidad coincide con los objetivos de los biólogos, para quienes para comprender a un sistema orgánico viviente es necesario verlo como un todo. El atomismo y el elementalismo fueron vistos como enfoques reduccionistas que impiden comprender el sentido holístico de la organización viviente; pero tampoco quisieron caer en el vitalismo. Entre estos extremos, Kurt Lorenz (1986) destacó que el carácter sistémico y totalista del organismo viviente. Koehler (1933) advirtió que si bien toda Gestalt es una totalidad, no toda totalidad es una Gestalt. Es necesario diferenciar una totalidad gúestáltica de una no-gúestáltica. Luego, Koehler como Lorenz afirmaron que este concepto debe quedar especialmente reservado a los fenómenos de la percepción, donde la totalidad organizada consiste justamente en un encadenamiento armónico del entorno.

El concepto de Otto Koehler de "totalidad orgánica" dice claramente que no hay concatenaciones unívocas entre causas y efectos en el sistema orgánico, con lo que cometeríamos un error metodológico, tipo falla o falacia ecológica, si aisláramos experimental o incluso idealmente una conexión causal y la investigáramos en un solo sentido. Esta falla o falacia señalada por Koehler vale también para la omisión o exclusión del contexto natural o medioambiental del enfoque ecológico. Lo que es totalidad para la Gestalt y el enfoque sistémico es medioambiente para el enfoque ecológico.

Lorenz (1986) reúne todo esto sosteniendo que el orden de sucesión causal de una explicación biológica o ecológica debe responder a un sentido teleonómico (no teleológico) para evitar el vitalismo. Lorenz rescata el concepto de teleonomía de Colin Pittendrigh (1958). La teleonomía no es una explicación teleológica sino ecológica: No explica la adaptación -a primera vista- como un producto finalista o vitalista, sino como el producto de la adaptación cotidiana ecológicamente alcanzada en la trama formada por el organismo y el medio a través de millones de años, a los efectos de mantener su balance externo minuto a minuto a lo largo del mismo. La ecología es la historia cotidiana de mantener el equilibrio externo con el medio, y en dicha interacción e intercambio permanente, cotidiano, punto a punto, entre organismo y medio, y en ella se moldeó la filogenia y la evolución.

El enfoque teleonómico desecha la explicación teleológica animista y vitalista mediante el concepto de funcionalidad preservadora de la especie. Esta funcionalidad preservadora es un producto de la larga adaptación ecológica cotidiana. La explicación teleológica animista y vitalista es en realidad una reacción ingenua del que "recién llega" a ver el tramo o resultado final de la evolución, ignorando adaptación ecológica cotidiana. Para Lorenz, no se pueden resolver los problemas de la conducta comparada si sólo centramos nuestro interés en un componente aislado y sin habernos planteado ni respondido de antemano la pregunta holística y teleonómica. Esta pregunta es la que descubre la funcionalidad preservadora de cada parte, miembro u órgano de una, especie, y con ello cuenta la historia pormenorizada de cuáles y cómo fueron las relaciones ecológicas de esa especie entre su filogenia y el medio. Entre estas funciones preservadoras debemos tomar a la percepción como una pieza clave, dado que la percepción es la que siempre moduló las acciones y movimientos adaptativos del organismo dentro del medio ecológico y en su búsqueda del nicho ecológico. Al respecto, Lorenz proponía que a partir de dicha pregunta el investigador emprendiera el inventario de las partes y tratara de comprender qué tipo de interacción se da entre cada una de ellas y el conjunto total y gúestáltico de todas las demás.

Para Gibson, la función primaria de la percepción es la de facilitar las interacciones entre el individuo y el medio. Nosotros acá no sólo tomamos el sentido de la percepción directa de Gibson que es propiamente ecológico, sino también el sentido de la percepción gúestáltica a fin de combinarlos. Si hay un

carácter directo de la percepción gúestáltica es que tiene una comprensión holística y holográfica de lo que sucede en el medio que produce los cambios estructurales y cualitativos adaptativos a modo de insights. La percepción directa de Gibson también supone cambios adaptativos ecológicos similares, ya que según este autor el sistema nervioso cuando percibe también trabaja de manera holística, manera que hizo explícita a través de los conceptos de arreglo óptico, patrones de flujo óptico, gradientes de textura, affordances, invariantes y resonancia (Eysenck & Keane, 1997); lo cual le permite al organismo actuar y reaccionar exitosa y adecuadamente, y sobrevivir sobre la base de su información e interacción perceptiva del medio como un todo. Si ambas percepciones sirven para la supervivencia entonces adquieren el carácter teleonómico-ecológico de funciones preservadoras de la especie.

La propuesta de un enfoque ecológico no sólo es válida en psicología de la percepción y en biología, sino en todas las ciencias sociales, incluida la economía, pues aprovecha las ventajas explicativas y comprensivas de un enfoque bottom-up en el estudio de la percepción y de otros procesos representacionales menos directos.

Tomamos como modelos paradigmáticos de este enfoque ecológico y bootom-up a la teoría de la percepción directa de Gibson, por un lado, y a la teoría de los prototipos sobre la categorización y formación de conceptos enunciada por la antropóloga cognitiva Eleanor Rosch (1978). Ambos autores han mostrado la pertinencia y el peso específico que tiene lo contextual sobre la apertura de nuevos espacios de representación y de formación básica de conceptos.

El enfoque ecológico es un enfoque tipo bottom-up (o de abajo para arriba) para el estudio de las representaciones sociales en general y de las representaciones económicas y macroeconómicas, en particular. Esto significa que los mismos fenómenos de representación social que generalmente son estudiados con un enfoque top-down o constructivista "de arriba para abajo", o desde los conceptos y conocimientos particulares de los agentes sociales, pasan a ser vistos como producidos por la interacción y la demanda del contexto social (López Alonso, 2005).

Suponemos que la realidad social, al igual que la realidad biológica y natural de los organismos vivientes tiene, subyacentemente, una estructura dinámica y funcional de procesos ecológicos.

BIBLIOGRAFÍA

- BOOKCHIN, M. (1982) *The Ecology of Freedom*. Cheshire Books, Palo Alto, California.
- CUTTING, J.E. (1986) *Perception with an eye for motion*. MIT Press, Cambridge, MA.
- EYSENCK, M.W. & KEANE, M.T. (1997) *Cognitive Psychology - A Student's Handbook*. Psychology Press, Taylor & Francis Group, Sussex, Inglaterra.
- GIBSON, J.J. (1950) *The perception of the visual world*. Houghton Mifflin; Boston.
- GIBSON, J.J. (1966) *The senses considered as perceptual systems*. Houghton Mifflin; Boston.
- GIBSON, J.J. (1979) *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin; Boston.
- LÓPEZ ALONSO, A.O. (2005) *Efecto y Poder del Enfoque Ecológico-Analógico bottom-up para una Mejor Comprensión de los Procesos Cognitivos de Representación*. Simposio: X Reunión AACC, Univ.Nac.Mar del Plata.
- LORENZ, K. (1986) *Fundamentos de la Etología. Estudio comparado de las conductas*. Paidós Studio - Básica, Barcelona.
- KOEHLER, O. (1933) *Die Ganzheitsbetrachtung in der modernen Biologie*. Verh. D. Königsberger gelehrten Gesellschaft; Berlin.
- MICHAELS, C.F. & CARELLO, C. (1981) *Direct Perception*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- NDUBISI, F. 2002 *Ecological Planning - A historical and comparative synthesis*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland.
- PITTEDRIGH, C.S. (1958) "Perspectives in the study of biological clocks". En *Perspectives in Marine Biology*. Scripts del Instituto de Oceanografía, La Jolla, California.
- ROSCH, E. (1978) "Principles of Categorization". En: E. Rosch & B.B. Lloyd (Eds.) *Cognition and Categorization*. Lawrence Erlbaum Ass.. Hillsdale, NJ.

A METACOGNIÇÃO COMO RECURSO PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Lunetta, Cíntia

Unisa - Universidade de Santo Amaro. Brasil

RESUMEN

O presente trabalho visa analisarmos a contribuição da metacognição para a aprendizagem. Partindo do pressuposto que os estudantes sempre têm alguma compreensão sobre aquilo que desejamos que compreendam, embora tais compreensões sejam intuitivas. O que me levou a desenvolver essa investigação foi a preocupação em resgatar a efetividade da relação ensino/aprendizagem, valorizando a importância do que se aprende e respeitando os diferentes estilos cognitivos. A atenção volta-se para o universo do sujeito aprendente e no "nó" que dificulta o livre fluir do desenvolvimento, intervindo de forma que o próprio sujeito aprenda sobre seus mecanismos de interação com o conhecimento e use estratégias e recursos próprios para solucionar os desafios que se interpõe na sua trajetória de sujeito-aprendente. O objetivo é proporcionar um espaço de reflexão acerca das potencialidades deste tipo de metodologia como estratégia de ensino/aprendizagem promotora de competências do pensar de nível superior. A metodologia utilizada foi a observação, durante seis meses, de um grupo de alunos que utiliza estratégias metacognitivas para a construção de conhecimento e visitas a escolas que têm como objetivo o desenvolvimento da metacognição. A conclusão é que treinos que contemplam as atividades metacognitivas têm produzido melhores resultados no que se refere à realização escolar.

Palabras clave

Metacognição Construção de conhecimento Aprendizagem

ABSTRACT

METACOGNITION AS A RESOURCE FOR BUILDING KNOWLEDGE

The aim of this paper is to analyze the metacognition contribution for the learning process. Starting off from the fact that students always understand something of what we want they understand although their comprehension be intuitive. What carry out this research was the idea of rescuing the effectiveness of the relationship between teaching and learning focusing what is learned and the different cognitive styles. The focus of attention turns towards the subject who learns and the knot that impedes the learning process development, intervening for the subject himself learn its own knowledge mechanisms and use its own strategies and resources to face the different challenges that he could find during the learning process. The aim is to provide a reflection about the possibilities of this methodology as a strategy of teaching and learning to the development of abilities to think. The methodology applied is the observation during six months of a school students group that use metacognitive strategies. In conclusion, we have to take into account the metacognitive activities because they cause better results within the scholar capacity.

Key words

Metacognition Knowledge building Learning

I. INTRODUÇÃO

Para entendermos a proposta é necessário que tenhamos clareza do sentido da expressão *METACOGNIÇÃO*.

A metacognição diz respeito ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, a regulação e a organização dos próprios processos cognitivos. De acordo com Weinert (1987), as metacognições podem ser consideradas cognições de segunda ordem: pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações.

Por exemplo, podemos encontrar nas idéias de Thorndike aspectos relacionados com o que é atualmente metacognição. Segundo este autor, ler um parágrafo é resolver um problema, pois consiste na seleção dos elementos certos da situação e a sua colocação nas relações certas. O sujeito deve levar a cabo determinadas atividades, como por exemplo: selecionar, dominar, enfatizar, correlacionar e organizar, sob a orientação de um objetivo ou exigência/requisito.

De uma forma simplificada, metacognição significa a capacidade de conhecer e pensar sobre o seu próprio pensar. Pergunto: _Será que os jovens têm consciência de como pensam, de quais processos usam quando realizam uma tarefa escolar? Olhando para o âmbito da aprendizagem, a metacognição significa a tomada de consciência, o conhecimento e o controle que o aluno tem sobre seus próprios processos cognitivos, durante a realização das tarefas escolares.

Destaquemos três importantes componentes que seriam desejáveis que os alunos desenvolvessem: a tomada de consciência, o conhecimento e o controle, as quais incidem sobre três habilidades variáveis: a pessoa, a tarefa e a estratégia.

Primeira habilidade: Conhecer a si mesmo.

Segunda habilidade: Estabelecer regras, normas.

Terceira habilidade: Que é manter um plano de ação na hora de resolver o problema.

É fundamental citar que o foco central da metacognição é o conhecimento ou a percepção dos processos cognitivos do próprio sujeito pelo próprio sujeito e não um conhecimento geral sobre a cognição.

II. EXPLICITANDO O PROCESSAMENTO METACOGNITIVO

"Ensinar e Aprender a Pensar" é uma área de investigação que pode ser aplicada em várias disciplinas do currículo escolar, uma vez que desenvolve competências de alto nível, como: a compreensão, a composição textual e a auto-regulação da aprendizagem.

Pensemos na área de línguas, como podemos desenvolver a mente metacognitiva em um aluno através da análise textual?

Primeiro passo executar a planificação, mas para isso é necessário olhar à volta (pensar em várias perspectivas, vários ângulos) e ver (conhecer estratégias) o que é necessário saber para executar essa mesma tarefa. Antes de ler o texto selecionado, analisar o tema, respondendo as seguintes questões:

- Uma coisa que sei sobre este assunto...;
- O modo como posso resolver esta tarefa é ...;
- Como posso organizar esta informação...;

Este tipo de autoquestionamento do aluno durante a planificação pode ser incentivado e promovido pelos professores.

Ao realizarmos tal atividade criamos o hábito de olhar o todo, deixando claro para o aluno qual o objetivo que pretendemos

atingir (o que sei/ o que quero saber/ o que aprendi).

Na segunda fase, o autoquestionamento com perguntas como as que se seguem, é representativo do controlo do processamento (após a leitura do texto):

- Compreendi bem o que li...?;
- Qual o sentido daquilo que li...?;
- A estratégia que estou usando é adequada...?;
- Como procedi até aqui...?;
- Por que estou aprendendo este assunto...?

Uma terceira fase, mas não a última, é a avaliação. Não é a última porque estas três etapas são recursivas e não estritamente seqüenciais. Podem fazer-se em qualquer momento durante execução da tarefa. O aluno percebe seu esforço por ampliar e detalhar o processamento realizado em função dos objetivos da atividade. O autoquestionamento com perguntas, como as que se seguem, é representativo da avaliação do processamento:

- Qual era o objetivo...?;
- Quais foram os pontos fortes...?;
- Quais foram os pontos fracos...?;
- Que mais é necessário...?;
- Preciso alterar algo...?

Se o aluno tem a percepção que necessita modificar em alguns pontos a realização da tarefa, então, ele tem que possuir uma bagagem alargada de competências no domínio do conhecimento específico (como, por exemplo, o matemático, o lingüístico) e de estratégias processuais para escolher e implementar o tipo de estratégia adequada à avaliação realizada.

Como os professores podem estimular a metacognição?

A comunicação que se estabelece, numa aula, entre o professor/alunos e alunos entre si, centra-se nos processos do pensar e da aprendizagem. Assim, uma primeira estratégia de ensino é provocar a explicitação do pensamento dos alunos.

A comunicação com um questionário do tipo que se segue pode ajudar os professores a desenvolverem a comunicação dirigida à promoção do pensar:

- Qual era o seu objetivo?;
- Como pensou? Por quê?;
- O que o levou a pensar dessa forma e não da mesma forma que seu colega?;
- Faça uma análise das maneiras de como pensou durante a tarefa;
- Olhe para trás e avalie o processo.
- Pensaria ou executaria a tarefa do mesmo modo, numa próxima vez?;
- Quais foram as estratégias que utilizei?; Que finalidades tinham?; Serão importantes para sua aprendizagem?.

As últimas perguntas têm como objetivo provocar a percepção, por parte dos alunos, das estratégias que o professor utilizou na estruturação do conhecimento investigado e no desenvolvimento da aula.

Não podemos perder nosso referencial, enquanto professores, somos sempre um modelo de pensamento e um modelo de estruturação do próprio conhecimento. Mas, propor modelos é ajudar os alunos na estruturação do conhecimento e também, o que é extremamente importante, é permitir-lhes que possam confrontar estes modelos com as suas formas de pensar e com as dos seus colegas. Assim, poder-se-á desenvolver uma comunicação pedagógica promotora do pensar de alto nível.

III. EFEITOS DO PROCESSO METACOGNITIVO NOS ALUNOS

Essa contextualização é uma das bases do ensino por competências. O objetivo dessa abordagem é ensinar aos alunos o que eles precisam aprender para ser cidadãos que saibam analisar, decidir, planejar, expor suas idéias e ouvir os outros. Enfim, para que possam ter uma participação ativa sobre a sociedade em que vivem. A sociedade tem hoje outras prioridades e exigências, em que a ação é o elemento chave". Simplesmente dar o conteúdo e esperar que ele seja reprodu-

zido não forma o indivíduo que o mercado de trabalho e a sociedade exigem. "Quem não estiver preparado para o trabalho conceitual e criativo pode estar fadado à exclusão social, através do desemprego".

IV. CONCLUSÃO

A metacognição depende do desenvolvimento cognitivo, sendo o motor do próprio desenvolvimento, uma vez que permite ao sujeito ir mais longe no seu nível de realização. Deste modo, a eficácia da aprendizagem não depende apenas da idade do aluno, experiência e nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planejar e monitorar o seu desempenho escolar. Isto é, que permitam a ciência dos processos que utiliza para aprender e a tomada de decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e, ainda, avaliar a sua eficiência, alterando-as quando não produzem os resultados desejados (Silva & S., 1993).

Nesta perspectiva, para aprender é preciso aprender como fazer, para aprender que não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz, para saber fazer (Grangeat, 1999). A metacognição pode ser vista como a capacidade chave da aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender.

BIBLIOGRAFIA

Barroso, M.J. & Salema, M.H. (1999). Salas de estudo e auto-regulação da aprendizagem. *Revista de Educação*, VIII(2), 139-161.

Selma, M.H. (1997). *Ensinar a aprender a pensar*. Lisboa: Texto Editora

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Em F. E. Weinert & R. Kluwer (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 1-16). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

INVESTIGAR / INVESTITR / INVADIR

Lubartowski, Raquel
Facultad de Psicología, Universidad de la República Oriental del Uruguay

RESUMEN

Propongo abrir un conjunto de interrogantes concernientes a abordajes y procesos investigativos partiendo e integrando conceptos de referencia clínica psicoanalítica. Se desarrollará el postulado "Investigación en el campo de la subjetividad" como paradigma en permanente construcción/de-construcción que se organiza en torno a secuencias contextualizadas por obstáculos epistemológicos, metodológicos, éticos, técnicos y de políticas investigativas enlazados con la subjetividad del investigador / a. Estas variables intangibles operan invistiendo-invasiendo distintas fases de los trabajos de investigación lo cual lleva a considerar y operar en el campo investigativo teniendo en cuenta que se trata de un territorio dinámico-resistencial modulado por diferentes temporalidades a su vez sobredeterminadas por las variaciones de los procesos de investimento versus invasividad. En el trabajo de investigación las resistencias surgen o bien en formas directas, o bien desplazadas o enmascaradas y requieren una de-construcción clínica permanente a fin de distinguir y desanudar aquello que proviene de fuentes resistenciales inconscientes de los obstáculos netamente epistemológicos que invariablemente operan en los proyectos diseños y procesos de investigación. En una segunda parte se articularán los postulados propuestos en el proceso de la investigación "Aportes a la comprensión y prevención del suicidio en el Barrio Cerro de Montevideo"

Palabras clave

Subjetividad Investigar Investir Invadir

ABSTRACT

INVESTIGATION / INVEST / INVASION

I propose to open a group of interrogates concerning to the boarding and to realize process of investigations parting and integrating concepts of clinic psychoanalysis's reference. The postulate will be develop "investigation in the field of subjectivity" as paradigm in permanent construction/ of construction that is organize in torn of contextualize sequences by epistemological, methodological, ethical, technical obstacles and investigative politics enlaced with the investigator's subjectivity. This variables operates investing- invading different faces of the works of investigations that takes to consider and operate in the investigate field having in count that is about a dynamic-resistencial territory modulate by different times over determinate by the variations of the process of invest versus invasion. In the work of the investigation of the resistant, come up or well in directs forms or displaced that required a permanent clinic construction to unmasked the thing that comes from unconscious resistencial sources of the epistemological obstacles that operates in the designed projects and process of investigation. In the second part it'll articulate the postulants proposed in the process of the investigation "Aports to the compression and prevention of suicide in the Cerro neighborhood of Montevideo"

Key words

subjectivity Investigation Invest Invasion

¿Es posible investigar científicamente cuando el "objeto modelo" se sitúa en campos disciplinarios de compleja empiricidad?. ¿Cómo se construyen proyectos e implementan procesos de investigación encuadrados en parámetros establecidos por disciplinas que consideran la subjetividad una perturbación indeseada o una cualidad sobre-agregada? ¿Qué métodos son pertinentes en procesos investigativos que consideran la inclusión del investigador como una variable instituyente del inicio de la propia investigación?. Estas preguntas de inusual economía enunciativa se instalan y reinstalan toda vez que intentamos aprehender, circunscribir interrogantes previas al diseño de investigaciones emergentes en diversos territorios situados en las clínicas de la subjetividad. Preguntas que necesariamente configuran un punto de anclaje significado con anterioridad al diseño investigativo y contextualizan e interrogan desde "lo investigable" hasta el proyecto, perfil, enunciado identificatorio del investigador/ a. Interrogantes que impregnan las elaboraciones metodológicas, fuentes de financiamiento, soportes y efectos socio-histórico-políticos producidos y productores de investigaciones.

Estas preguntas sencillas no son ingenuas - deslindan a Leonardo da Vinci de Einstein y a éste de Goebbels - ni se agotan en una dimensión exclusivamente ético-política sino que, rebasándola, conciernen a la figura del investigador/a y sus acciones en lo real de los territorios investigables.

Entretejidos con los contextos socio-histórico-políticos las epistemes y culturas de cada época el investigador / a es portador de un "plus" de significaciones cuya raigambre se anuda en el significante " investigar " y nos induce a transitar a través de rutas que incluyen el investigador / a como sujeto tensado entre lo socio-real de su época y circunstancia, la escisión fundante de su psique, y la politicidad enunciada o no de sus acciones.

Investigación / investigar / investir son palabras que provienen del mismo universo lingüístico y se desprenden de invadir, **invadere, penetrar con fuerza.**

El pliegue investigar / investir / invadir nos acerca y sitúa en el plus de significaciones de las que el investigador /a es portador y que trataremos de analizar a fin de proponer estas significaciones como variables co-instituyentes del campo investigativo en torno a las subjetividades.

Siguiendo los postulados de M. Foucault el surgimiento conjunto de la figura del ser humano - del "hombre" - en su doble dimensión de sujeto - objeto de conocimiento junto a la delimitación de " nuevas empiricidades" - trabajo, vida, lenguaje - marcaron una mutación epistémica al tiempo que dibujaron una frontera que deslinda la episteme clásica de la episteme moderna. " Pues el umbral de nuestra modernidad no está situado en el momento que se ha querido aplicar al estudio del hombre métodos objetivos sino más bien en el día en que se construyó un duplicado empírico trascendental al que se dio el nombre de hombre"[1]. Me interesa subrayar la noción de *duplicado* que se desmarca de lo real-tangible y construye una idea de sujeto de la subjetividad al que se accedería mediante diferentes procesos de representación. El duplicado empírico trascendental desarrollado por las disciplinas emergentes en la epistemá moderna se complejiza notablemente a partir de la inclusión de los postulados relativos a la escisión fundante de la psique y las distintas tópicos que la representan, enunciados teórico-clínicos que inaugurarían una empiricidad más amplia y compleja que la enumerada por Michel Foucault.

A partir del borde dibujado por la modernidad se impone una posición de ambigüedad en los fundamentos investigativos

hasta ese momento sustentados en forma unívoca por los marcos en la episteme clásica, ambigüedad existente y al mismo tiempo negada, subsumida en el mito de una suerte de asepsia subjetiva del investigador y de la asimilación del sujeto empírico al sujeto-empírico-racional, operación que eleva a nivel trascendente "objetividad" y "cuantitatividad".

El investigador / a actual es una figura cuya genealogía se sitúa en la episteme moderna. Se erige como encarnadura humana portadora de un conjunto de sistemas científicos impregnados por una fuerte primacía - aunque no exclusividad - positivista. Emparentada a la figura del "autor" el investigador se asocia a un cierto "hacer" que tiene como horizonte el develamiento de causalidades concatenadas, la enunciación de sistemas, el dibujo de matrices, topologías, matemas. El dominio de la "naturaleza" - en cualesquiera de sus manifestaciones empíricas o mediante la elaboración de teorías - se asume como divisa y obsesión del pensamiento y acciones del investigador con los consiguientes flujos de poder real y simbólico que circulan en las comunidades científicas legitimantes.

Una vez legalizada la cientificidad de las ciencias, las nuevas disciplinas marcaron diferenciaciones empíricas y por tanto de "objeto" de investigación obteniendo como contrapartida estatutos de garantía consensuada por el demos científico que la post-modernidad neoliberal ha intentado transformar en corporaciones en las que el investigador / a se incluye como variable de mercado antes que como sujeto deseante. En este marco el eje positivista distanciado de sus orígenes filosóficos, actúa como ideología que delimita estrictamente objeto y sujeto al tiempo que subsume conceptos tan caros a la empiria positiva como objetividad, verificación y predictibilidad en variables de mercado: costos-eficacia-sustentabilidad. Estos imperativos suponen un conocimiento sin sujeto-investigador, aún al precio de borrar el sujeto positivo del saber originalmente concebido como soporte invariante de conocimientos ideológicos y creencias que lo atraviesan y sustentan como sujeto social.

Situada en el marco de el neoliberalismo conceptual la ideología positivista delimita territorios donde los descentramientos posibles de los conocimientos institucionalizados deben dar cuenta de nuevos objetos de saber que a su vez se sostengan en "sujetos cognoscentes" y en actos indivisos o secuenciales pre-establecidos y estrictamente protocolizados. Desde este encuadre la investigación disociada de la acción investigativa y del sujeto investigador delimita focos privilegiados y enuncia proposiciones hipotéticas apriorísticas que cercenan la discontinuidad, el azar, la diversidad. Se elaboran proposiciones teóricas inmutables que no resisten como lo señala Juan Samaja "la [2] *deducción* destinada a predecir y la *inducción*, destinada a corroborar o falsar la teoría cuando ella fracasa en su capacidad predictiva".

Este posicionamiento que enuncia el imperio de una lógica de exclusión, otorga un lugar ilusorio a lo impredecible y no logra sortear o situar sus propios pre-supuestos como co-instituyentes de aquello que la acción investigativa se propone realizar. J.F. Lyotard señala: "Con la ciencia moderna aparecen dos nuevos componentes de la problemática de legitimación. Primero, para responder a la pregunta ¿cómo probar la prueba? o, más generalmente: ¿quién decide las condiciones de lo verdadero?, se abandona la búsqueda metafísica de una prueba primera o de una autoridad trascendente, se reconoce que las condiciones de lo verdadero, es decir, *las reglas de juego de la ciencia son inmanentes a ese juego*, no pueden ser establecidas más que en el seno de un debate ya en sí mismo científico, y además, que no existe otra prueba de que las reglas sean buenas como no sea el consenso de los expertos." [3]

Entretejidas con las reglas de juego inmanentes a los diferentes territorios científicos señalábamos el plus que desde la etimología nos induce a incluir rutas no enunciadas concientemente y que son peculiares de las investigaciones que se desarrollan en el territorio de la subjetividad.

El pliegue investigar / invertir nos aproxima a zonas de "pe-

numbra conceptual" que remiten a una lógica no exenta de paradojas: de un lado la inclusión de la subjetividad del investigador/a como sujeto- soporte de los procesos investigativos en algunas comunidades "psi" parecería habilitar una suerte de banalización conceptual donde al amparo del encuentro Inter-subjetivo toda proposición fundada en referentes no conscientes se instala como el único fundamento de investigaciones que se consideran a sí mismas exentas de verificación pertinente y consenso en el demos científico legitimador. Como consecuencia de lo anterior el necesario investimento del territorio investigativo se opaca por la invasión operada desde el investigador que a su vez tensado por su propia condición de sujeto psico- socio - político, dirime los obstáculos metodológicos apelando exclusivamente a sí mismo - rapport, procesos inc. transferencias-. El reverso paradójico de lo anterior se puede aprehender en una búsqueda de "objetividad" investigativa que desde marcos de referencia teórico-técnicos sustentados en tópicos de lo inc. y métodos fundados en la asociación libre apelan a empirias de variabilidad cuantitativa y mediante diversas mutaciones conceptuales de procesos subjetivos tan imaginarios como las transferencias, construyen registros numéricos en nombre de una legalidad "científica" no congruente con sus propios postulados.

¿Cómo investigar en la clínica de la subjetividad?

Las investigaciones, aún aquellas fragmentarias o a-sistemáticas, se sitúan en los márgenes de los sistemas de pensamiento que la episteme en que surgen hacen posible, márgenes de lo conocido y des-conocido. Todo intento investigativo responde a un cierto rasgado de saberes instituidos, a una cierta posibilidad de establecer "relaciones inesperadas" entre postulados ya establecidos y consensuados [4]. Desde esta frontera se invisten territorios aproximativos, de fronteras porosas, que requieren la suspensión o puesta en duda de saberes apriorísticos los que a su vez resultan soportes necesarios de todo *proyecto* investigativo. Se requiere de una suspensión temporal de certezas y al mismo tiempo capacidad para colocar en posición clínica los métodos y técnicas que forman parte dinámica del territorio investigable. En la clínica de la subjetividad se invisten regularidades y cruces de acontecimientos que serán o no verificadas. A fin de proyectarse hacia esa temporalidad de futuro que toda investigación supone, futuro de posibles lesiones narcisistas, es necesario admitir la mediación del miedo y el deseo. "Cada problema resuelto, lleva a dos nuevos problemas, esa es la historia de la ciencia. A veces *pienso que investigar consiste ante todo en no tener miedo*" advertía S.Freud. [5] La inclusión del deseo como dimensión de lo no realizado "... puede quedar fuera del campo de las ciencias "modernas" - las ciencias del tipo más asegurado - en las que nadie se pregunta nada respecto al deseo del físico por ejemplo " se preguntaba J.Lacan. [6]

El análisis del pliegue investigar / invadir nos conduce a problemáticas en las que se dirimen componentes de una índole diferente a la reseñada, fuerzas que tempranamente interrogaron a filósofos y cobran especial relieve en la actualidad. Estas fuerza invasivas se anudan al pliegue investigar-investir generando un campo resistencial de topografía irregular y dinámica. La categoría raza-género-clase, primacía de los intereses de mercado como regulador de las proposiciones investigativas, emergencia de nuevos sujetos sociales portadores de producciones de subjetividades situadas en territorios inabarcables por los referentes consensuados en los distintos demos científicos junto al uso de investigaciones como sistemas de disciplinamiento, constituyen vías por las que se filtran ideas y postulados que distorsionan y sesgan las diferentes fases y métodos de investigación.

Modulaciones. El análisis de investigar-investir-invadir como un conjunto que interviene en todo proyecto investigativo y cuya enunciación no siempre es posible por la índole imaginaria, política e ideológica y los juegos de poder co-instituyentes de las investigaciones nos permite ensayar un postulado refe-

rente al campo investigativo generado en torno al enunciado " subjetividad".

Las temáticas métodos y técnicas investigativas se sitúan en un campo resistencial poblado de diferentes fuerzas y variables en los que el deseo y el miedo, la invasión cultural e institucional, la variabilidad de los diferentes tiempos de investiduras co- instituyen el soporte en el que se des-pliegan o re-pliegan los métodos y trabajos del investigador / a.

El análisis conjunto del proceso investigativo y la diversidad de resistencias emergentes tanto en el diseño como en el proyecto e implementación facilita el develamiento de obstáculos y posibilita el necesario ajuste de métodos, técnicas y procedimientos.

NOTAS

1.Utilizo en concepto "Resistencia" siguiendo la definición freudiana que relaciona resistencia y trabajo. "Todo lo que perturba la prosecución de un trabajo es una resistencia". El concepto "invertir" constituye una extensión de la compleja noción del psicoanálisis relativa a "catexis" término usado en la traducción de Besetzung. En este trabajo "invertir" se utiliza en el sentido de monto necesario de interés, curiosidad y deseo investigativo

2.Me remito exclusivamente a la fase proyecto a fin de acotar las interrogantes para luego aprehender su incidencia en el diseño implementación y desarrollo del proyecto.

3. El filósofo Bacon tempranamente planteaba fuentes de error del conocimiento o *idola* ; distinguía los errores propios de la mente humana, los provenientes del mercado y aquellos inducidos por la sugestión que ejercían los sistemas filosóficos que se sucedían en los escenarios de cada época.

BIBLIOGRAFÍA

Foucault, Michel "Las palabras y las cosas" Siglo XXI Editores,1984 pág. 310.

Samaja, Juan "Proceso, Diseño y Proyecto en Investigación Científica", JVE Ediciones 2004 pág 17.

Lyotard J.F. "La diferencia", gedisa Editorial, 1984.

Lubartowski Raquel "Psicología Clínica: singularidad e Inter.-disciplina" Ed. Multiplicidades, 1998 "Jornadas de Psicología Universitaria".

Freud, S. "Historia del Movimiento Psicoanalítico", B.N. pág 889

Lacan J. "Más allá del principio de realidad" Escritos 1, Siglo XXI Editores, 1971, pág73.

O JOGO DRAMÁTICO SOB UM OLHAR PSICANALÍTICO

Moraes Elisângela Natália Sapia Carrilho De
UNISA. Brasil

RESUMEN

Este trabalho mostrará a possibilidade de uma intervenção psicopedagógica, através do jogo psicodramático com uma criança que apresenta dificuldade em se comunicar. Tem como objetivo pesquisar o brincar psicodramático como forma de expressão no processo psicopedagógico e analisar o uso do jogo psicodramático no espaço terapêutico como recurso mobilizador do sintoma de aprendizagem. A escolha deste tema deu-se a partir da vivência como aluna da Pós-graduação de Psicopedagogia Clínica na UNISA e estagiária da Clínica da CSE. Essa experiência iniciou-se na segunda sessão de atendimento tendo como principal objetivo fazer com que a criança consiga interagir através da fala utilizando um objeto intermediário, no caso uma bexiga. Foi uma experiência surpreendente, pois através deste objeto intermediário à criança começou a se expressar verbalmente e relatar um pouco mais sobre ela mesma. Assim, através deste estudo, pretendo demonstrar que o uso do jogo psicodramático, incluindo um objeto intermediário, abre um espaço comunicativo a partir da remoção de sentimentos como o medo, a culpa, a insegurança, entre outros. Este trabalho decorreu há uma metodologia de pesquisa-ação de índole qualitativa com observação participativa de um estudo de caso.

Palabras clave

Lúdico Jogo dramático Intervenção Psicopedagogia

ABSTRACT

THE DRAMATIC PLAY UNDER A VISION PSYCHOANALYSIS
Abstract This work will show the possibility of a psychopedagogical intervention through the psychodramatic play with a child who presents difficulty to communicate. The main objective is to investigate the psychodramatic play as an expression form through the psychopedagogic process and to analyze the psychodramatic therapeutic space as a mobilize resource of the learning symptom. The choice of this theme happened from the experience as a psychopedagogy clinic post-graduation student, at UNISA University and also on Clinic trainee of the CSE Hospital. This experience began during the second attendance session, with a main objective was to make that a child get, interact through the speech using an intermediary object as the balloon case. It was a surprising experience so through this intermediary object the child started to express verbally and give a little more about herself. So that I intend to demonstrate through this study that the psychodramatic play including an intermediary object opens a communicative space from of the feeling removal like; fear, insecurity and others. This work happened from a research of the nature quality with participative observation of a case study.

Key words

Playful Dramatic play Intervention Psychopedagogy

INTRODUÇÃO

"O Lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação". (Santo Agostinho)

A brincadeira, a fantasia, a imaginação surge e flui sem mistério. Cada um de nós já nasce com este lúdico dentro de nós, porém enquanto criança fica mais fácil de permitir, de fantasiar, de imaginar e de vivenciar as brincadeiras e os jogos.

Se observarmos uma criança no momento em que esta brincando podemos verificar, que esta seriamente brincando, pois está incorporando o que está fazendo, assumindo o seu papel da brincadeira, da fantasia e do imaginário com se fosse o real.

Como exemplo disto que estou falando, cito Moreno com sua brincadeira de ser "deus". A "brincadeira de ser deus" era tão real para Moreno, que em nenhum momento pensou na possibilidade de se machucar, no perigo. O que houve foi uma espontaneidade e uma entregue de papel fortemente.

Quanto ao adulto fica mais difícil de vermos eles brincando, e deixando sua espontaneidade fluir, pois há uma resistência que no caso é normal. Pois distinguem o que é real, o que é imaginário, e o que é fantasia.

Porém, no momento em que pratica algum esporte, ou seja, ao jogar vôlei, basquete, tênis, etc. Esta havendo um momento de fuga, pois automaticamente há um desligamento de seus problemas, de suas tensões, cansaço, stress, etc, e acaba se entregando para o jogo de corpo e mente. Que no caso isto também é lúdico.

Assim, através do lúdico podemos trazer nossas emoções, sentimentos, e a nossa subjetividade para o momento do brincar. E através do mesmo, podemos explorar mais a criatividade, o emocional, o bloqueio, e principalmente facilitar a aprendizagem.

De acordo com Weiss (2004, p. 72) "No brincar a criança constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo". Assim, o lúdico no espaço terapêutico possibilita a criança brincar, e melhorar sua comunicação, sua auto-estima e revelar o que esta acontecendo com ela.

O lúdico no espaço terapêutico: O jogo como instrumento psicopedagógico.

Através do jogo dramático é possível fazer com que a criança possa viajar pela sua imaginação e trazer algo interno para o externo.

Pois, de acordo com Yodo (1996, p.17) "é jogo porque promove o lúdico. É dramático pela proposta em trabalhar os conflitos que surgem".

Então o jogo possibilita brincar, possibilita criar um momento prazeroso para trabalhar com o dramático, com os conflitos, e com os problemas de aprendizagem que a criança apresenta. Que segundo Yozo (1996, p. 18) "O jogo dramático leva o indivíduo a soltar-se, liberar sua espontaneidade e criatividade". E foi através do jogo é que consegui fazer com que a criança expressa-se seus desejos, seus medos, suas inseguranças, de uma maneira natural.

Mas, o jogo dramático também foi essencial para fortalecer o vínculo, e a confiança. Possibilitando a criança a enfrentar suas ansiedades e expressar o seu mundo interno. E para isto acontecer utilizei a bexiga como material principal do jogo dramático.

O uso da bexiga como instrumento de comunicação.

Este trabalho terá como princípio apresentar um estudo de caso, que realizei enquanto estagiária no Centro Saúde Escola (CSE), que faz parte de uma unidade básica de saúde.

Minha paciente tinha nove anos e no decorrer deste trabalho estarei chamando-a de Telma. Foi encaminhada pela sua escola, para passar por um diagnóstico com um Psicopedagogo no CSE.

A queixa de sua mãe é que: "Ela tem memória, mas esquece". E que não esta acompanhando seus amigos de >

Na anamnese realizada com a mãe, posso descrever que Telma, não foi uma criança a princípio desejada. A mãe relatou-me que enquanto estava grávida pensava que não estava esperando uma criança, mas sim uma boneca.

Também, relatou que Telma demorou a falar, e quando começou a falar, falava com muita dificuldade. Denota-se uma menina insegura, ansiosa, tendo muito medo de falar, e principalmente baixa auto-estima.

Durante o início do processo terapêutico com Telma, também tive dificuldade em me comunicar com ela. Para realizar meu trabalho utilizei dentro do espaço terapêutico uma bexiga, como facilitadora da comunicação proporcionando-me a comunicação e o vínculo com a mesma.

No momento em que a criança utilizava a bexiga, ela se projetava, colocava a bexiga na frente de seu rosto e se comunicava. E assim, procedeu em várias sessões. Até que houve o momento dela tirar a bexiga da frente do seu rosto para conversar, mas permanecia com ela em suas mãos.

Em uma determinada sessão, convidei a mãe de Telma a participar da sessão, pois a menina havia trazido, em sessões anteriores, dúvidas sobre seu pai. Sugeri que utilizássemos as bexigas para nos comunicarmos. Cada uma de nós encheu sua bexiga e começamos o seguinte dialogo:

Transcrição:

Terapeuta: Como você está? Tem alguma novidade?

Telma: *"Tudo bem, eu achei que você não ia me atender hoje"*.

Terapeuta: Bexiga, eu gostaria de saber se você tem alguma pergunta para sua mãe?

Telma: *"Sim, eu gostaria de saber quem é meu pai, e onde ele está?"*

Mãe: *"Seu pai é o C., e ele está em Santa Catarina, e você sabe disso"*.

Tema ficou olhando para mim, e senti que queria saber mais, então perguntei:

_ Bexiga, você quer saber mais alguma coisa, pode perguntar?

E ela balançando a cabeça perguntou: *"Porque ele não quis eu, porque ele não está comigo?"*

E assim continua a conversa entre a bexiga com a mãe.

Assim, demonstro que este trabalho teve como principal objetivo, a utilização de um material simples que foi a bexiga, possibilitando com que as inseguranças, traumas, ou receios que esta criança apresentava fosse resolvido dentro de um espaço terapêutico com um jogo dramático que serviu como instrumento de intervenção da psicopedagogia.

CONCLUSÃO

Concluo que dentro de um espaço terapêutico, e possível realizar um momento lúdico, um momento de jogar, utilizando um material simples, e de fácil acesso, para realizar um trabalho psicoterapêutico com pessoas que apresentam inibições, ansiedades, angústia, timidez, auto-estima rebaixada, etc.

Porém, para realizar esta atividade do lúdico, do jogo dramático só foi possível após ter criado um vínculo com esta criança.

Vale ressaltar que para utilizar essa bexiga houve outros momentos de grande importância, que foi desde o encher a bexiga, e desenhar-se.

O primeiro momento de encher a bexiga é muito forte, pois ao

inspirar e soltar seu ar dentro da bexiga, e como estivesse colocando todo os seus desejos de falar, de revelar, de comunicar dentro da mesma.

Já no segundo momento é quando ela se desenha na bexiga. A função de se desenhar é como se realmente esta bexiga fosse ela mesma, porém tendo o poder e a autonomia do seu pensar, possibilitando a falar.

Assim, a bexiga fortaleceu a criança tornando-a mais confiante e segura, conseguindo quebrar suas resistências, bloqueios e ansiedades.

Enfim, esta criança apresentava dificuldades de aprendizagem, decorrentes a fatores psicológicos mediante a fatores familiares.

Entretanto, é válido ressaltar que quanto mais nos aproximamos do ponto onde há conflitos, mais resistência terá. Então devemos estar atentos aos sinais que a criança possa apresentar, para cada vez mais nos aproximarmos de sua dificuldade e trabalhar com os conteúdos que o sintoma encobre.

BIBLIOGRAFIA

GONÇALVES, Camila Salles. Psicodrama com crianças. Uma psicoterapia possível. São Paulo: Editora Ágora, 3ª edição, 1988.

FERNÁNDEZ, Alicia. Psicopedagogia em Psicodrama. Morando no brincar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2ª edição, 2002.

_____, Os Idiomas do Aprendente. Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação; trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgel Sordi. - Porto Alegre: Artmed Editora, 2001 .

GONÇALVES, Camila Salles, e outros. Lições de Psicodrama. Introdução ao Pensamento de J.L. Moreno. São Paulo: Editora Ágora, 7ª edição, 1988.

BOUR, Pierre. Psicodrama e Vida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

LAPIERRE, Andre. Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação. Curitiba, Pr: Editora UFPR, 2002.

WINNICOTT, D.W. O brincar & a realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.

MORENO, Jacob Levy. Fundamentos do Psicodrama. São Paulo: Editora Summus, 2ª edição, 1983.

YOZO, Ronaldo Yudi K. 100 Jogos para grupos. Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. São Paulo: Ágora, 1996.

WEISS, Maria Lúcia L. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 10ª edição, 2004.

LA TRANSFERENCIA Y LO DELUSIONAL

Musumeli, Lucrecia
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Resumen Esta presentación, que tiene como marco el Proyecto de Investigación UBACyT P032, 2004-2007 "La dimensión delusional de la Transferencia se propone: a. Despejar clínica y metapsicológicamente el valor y el alcance del término "delusional". b. Vincular el desenlace de la emergencia de las manifestaciones delusionales que emergen en el curso de la cura analítica con la abstinencia como eje del manejo transferencial. c. Sugerir que una comprensión del estatuto y del adecuado abordaje transferenciales de los fenómenos delusionales, puede echar luz sobre la noción de winnicottiana de repliegamiento y permitir entonces, un avance en la investigación psicoanalítica del autismo.

Palabras clave

Delusional Abstinencia Repliegamiento

ABSTRACT

TRANSFERENCE AND DELUSIONAL

Abstract This presentation propose a. To give metapsychological and clinical precision about the word "delusional". b. To link the denouement of de delusional's manifestations in the cure with the transferencial management. c. To suggest that the transferencial treatment of delusional manifestations light up the value of the term "withdrawal" and make possible to advance in the psychoanalytic research of autism.

Key words

Delusional Abstinence Withdrawal

1. A QUÉ LLAMAMOS DELUSIONAL:

En el marco de nuestra investigación hemos tomado del vocabulario de Margaret Littl(1) y de Donald W. Winnicott(2) el término "delusional" para designar tanto la cualidad específica del suelo sobre el que asienta la transferencia analítica como el estatuto propio de ciertas manifestaciones o fenómenos que pueden surgir en el curso de una cura toda vez que una configuración transferencial específica empuja a la superficie y facilita la emergencia de elementos inarticulados e inapropiables que piden entrada en el marco del análisis, presentándose bajo la forma de grave vulneración del encuadre y de severa puesta en jaque de la continuidad de la cura.

Estas manifestaciones surgen toda vez que el marco analítico circunscribe un espacio que se revela apto para alojarlas, para posibilitar su desanudamiento y también para poner a andar la tramitación de la angustia ante el vacío que dio lugar a su formación y a su presentación compulsiva.

Las manifestaciones delusionales afectan al funcionamiento analítico y señalan a la vez un punto de articulación clave y decisivo para el encauzamiento de la cura,

- son indicadores fuertes de la imposibilidad puntual de instalación del funcionamiento transicional,
- dicen de una configuración de la transferencia que carece de la cualidad de cómo sí,
- avisan de la proximidad de lo informe, cuya aparición es vivida por el paciente como potencialmente aniquilante,
- indican al analista que está funcionando esa modulación de la angustia que Winnicott distinguió como inconcebible.
- señalan la simultánea y paradójica vigencia de la gran labili-

dad y al mismo tiempo la intensa tenacidad de la atadura del paciente a la cura,

- son siempre correlativas a la inoperancia de la interpretación,
- surgen sobre un fondo clínico tal que en él, el relato de los sueños no facilita la discriminación entre lo dicho y lo que por esa vía busca ser dicho,
- muestran un modo de funcionamiento de tono alucinatorio o delirante continuo,
- traen frecuentemente consigo acusaciones a veces delirantes dirigidas al analista o reacciones apasionadas cuya masividad vulnera la invariante interpretación/ asociación y muestra seriamente dañado el suelo de confiabilidad básica que es el sostén de la cura.
- son solidarias de la ausencia de conflictos localizables y puntuales y de un estilo de desconexión tal que lo dicho por el analista entra por un agujero y sale por otro,
- están enmarcadas por un retraimiento sostenido y consecuente que suele ser abruptamente interrumpido por explosiones inesperadas.

Delusional designa tanto la cualidad del suelo que soporta a la transferencia, su base de confiabilidad necesaria y suficiente, como el estatuto de esas manifestaciones correlativas a la activación transferencial de elementos radicalmente inapropiables que dejan al descubierto una grieta en el fundamento delusional necesario que sostiene el contacto humano con la realidad.

Es preciso distinguir las manifestaciones delusionales de aquellas que indican la vigencia de una disociación y de las modalidades en que se presenta lo que retorna de la represión. Fenómeno delusional no es manifestación antisocial ni retorno sintomático.

Reconocer la especificidad de lo delusional obliga a distinguir marco analítico, situación transferencial y funcionamiento del analista.

A QUÉ LLAMAMOS ABSTINENCIA

El desenlace de la emergencia en una cura de las manifestaciones delusionales no es caprichoso. Leído después deja ver nítidamente el funcionamiento contratransferencial (el alojamiento o no, en la situación analítica, de la grieta real que reingorpora viaja en la manifestación delusional) y muestra el alcance y el valor clínicos de la abstinencia.

Es preciso aclarar esta afirmación: la presencia de manifestaciones delusionales en la cura permite conjeturar la operatividad temprana de una modalidad de la negación (que evoca el splitting ferencziano y la identificación proyectiva que pensó Melanie Klein) capaz de desagregar de la continuidad de la existencia personal que a ese nivel funciona alucinatoriamente, un lote de vivido.

Esa desautorización que da al término intrusión casi todo su valor, está en las antípodas de la abstinencia y crea el cavado, en la continuidad del existir, de un hueco (desalucinación) ante la amenaza del cual, la angustia inconcebible fuerza una negación. Para sostener esta renegación, se pone en marcha una compulsión a la alucinación que una y otra vez se propone sin lograrlo emparchar el hueco.

Se ha producido entonces no sólo el derrumbe de la confiabilidad ambiental

- factor decisivo para la posibilidad de la relación con el mundo- sino también la instalación de un funcionamiento alucinatorio - patológico por su carácter compulsivo y restitutivo- cuyos productos pretenden una y otra vez cerrar la grieta y renegar el

vacío abierto en la continuidad del funcionamiento alucinatorio normal temprano.

Desanudar analíticamente la compulsión, posibilitar que se suelte el parche alucinatorio y propiciar la subjetivación de aquello no experimentado cuya sustracción creó ese agujero negro, que cada alucinación intenta compulsivamente renegar, propiciar la subjetivación de eso que para incorporarse a la continuidad de la existencia, debe ser primero experiencia transferencial, exige que el espacio de la cura funcione como un lugar donde sea posible volverse loco. Ese funcionamiento del espacio analítico es posible si la abstinencia se traduce en un movimiento diferente de aquel que empujó a la desalucinación.

La abstinencia permite ese funcionar frecuentemente innotado, que lleva al analista a "dejarse ser", y en estas situaciones "a dejarse fallar a la manera del paciente". Y esto remite según Winnicott a la cualidad más propia del objeto subjetivo (es preciso recordar aquí la noción kleiniana de objeto de la oralidad de succión), de modo que la emergencia de las manifestaciones delusionales enseña algo esencial sobre la cualidad y la constitución de lo que Winnicott llamó objeto subjetivo, suelo de la objetividad y de la tolerancia de la diferencia.

Winnicott afirmaba que todo analista funciona simultánea o alternativamente en la cura como objeto subjetivo (objeto alucinado del tiempo de la indiferenciación) como objeto objetivo (creado y encontrado a condición de la vigencia del espacio transicional) y, en los casos en que la interpretación tiene alcance transformador, también como objeto de uso (amado y eliminable).

Esta superposición de investiduras es posible si el funcionamiento del analista sostiene en la cura la vitalidad disponible de una zona que no se define en términos de objetos específicos sino en términos de la cualidad de su espacio. Y llamamos abstinencia al cuidado de esa zona lateral que Winnicott llamó también zona onírica de la vigilia, construida sobre el terreno sostenedor en el que surge el objeto subjetivo, zona que tiene una cualidad espacial tal que permite que lo que sea que se presente en ella quede al amparo de toda indagación o crítica en cuanto a su procedencia o cualidad y resulte por ello creíble y verdadero. Si el funcionamiento del analista sostiene eso en una cura, la transferencia misma es vigencia de la transicionalidad y eso es lo que entendemos por abstinencia en psicoanálisis.

La abstinencia, que Winnicott pensaba en términos de fallar a la manera del paciente, es respeto por la paradoja, cuidado de la tercera zona sin la cual la transferencia misma pierde su cualidad esencial.

La emergencia de lo delusional viene a sacudir un estado de cosas de modo que el analista, sea lo que sea que venga a personificar allí, queda desalojado de esa dimensión que lo torna soporte de la confiabilidad en el marco analítico.

Alojar la manifestación delusional, propiciar el desanudamiento de la compulsión alucinatoria y la tramitación de la angustia ante ese real suelto que debe ser reinstalado en la línea continua del existir, será posible sólo si la abstinencia, eje del manejo de la transferencia, puede devolver al marco analítico su confiabilidad y a la transferencia su dimensión de cómo sí.

La tolerancia a la proximidad de lo informe está en relación directa con la confiabilidad ambiental. Toda vez que el funcionamiento analítico, facilita enmarcadas la vigencia sostenida de la realidad suficiente y la locura necesaria -ahí está vigente la zona onírica de la vigilia- tanto la pluralidad como la diversidad pueden conjugarse en un decir transformador.

SOBRE EL REPLEGAMIENTO

Es sobre un fondo transferencial monocorde de retraimiento sostenido y consecuente, en el que se desata la ausencia de conflicto y una marcada tendencia al actino out que contrasta con el estilo de desconexión en el interior del tratamiento, que surge como explosión abrupta y riesgosa para la continuidad

de la cura, la manifestación delusional.

La tonalidad transferencial básica en la que la manifestación delusional irrumpe, muestra un lazo lábil pero tenaz, una dependencia casi adictiva del paciente hacia la cura, la ausencia de disponibilidad para el juego interpretación/asociación, la aridez del territorio de los sueños.

Todo esto parece sugerir que, lo delusional irrumpe en un sustrato tal de desconexión y aislamiento que esa emergencia no da allí con alguien que pueda ser afectado por una experiencia dolorosa.

La manifestación delusional es, dice M. Little, una emergencia de dolor puro sin sustrato yico capaz de registro y defensa y esa ausencia de sustrato allí, indica la vigencia estable de un replegamiento de base, que es sorpresivamente sacudido por una irrupción más que inesperada, una irrupción que no cuenta más que con un analista, si funciona la abstinencia, para dar respuesta.

F. Tustin (3) mencionaba en su indagación del autismo, intensos estados de sentimiento al desnudo capaces de generar una interrupción catastrófica del camino que lleva de la experiencia de órgano al contacto con el mundo. El flujo que va del funcionamiento corporal al mundo exterior, decía, se ve abrupta y desgraciadamente interrumpido, de modo que lo que era autorrealización se transforma en agujero del sí. A la hora de describir el comportamiento manifiesto de niños autistas, Tustin, quien se ocupa muy bien de distinguir esos estados de la esquizofrenia, señala: como datos inequívocos, "el repliegue extremo, el aislamiento sensorial, una modalidad de identificación adhesiva, una invaginación y una aparente retirada de la comunicación quepueden ser abruptamente interrumpidos por.... explosiones emocionales destructivas". De este modo, aquello que Little y Winnicott llamaron manifestaciones delusionales tienen como fondo monocorde y sostenido una configuración transferencial tal vez paradigmática, que términos como replegamiento y estado autista podrían nombrar.

NOTAS

- 1.Margaret Little, "*On Delusional Transference(TransferenciePsychosis)*" *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 39,(1958)
- 2.Donald W.Winnicott, "*Alucinación y desalucinación*" (1957) en *Exploraciones Psicoanalíticas 1*, Paidós, Buenos Aires, 2004
- 3.Francis Tustin, *Autismo y psicosis infantiles* (1972) Editorial Amorrortu 1989

BIBLIOGRAFÍA

- Winnicott, Donald, *Exploraciones I*, Editorial Paidós
- Cap. VII, Alucinación y desalucinación (1957).
 - Cap. XVIII, El temor al derrumbe (2963).
 - Cap. XXI, Psicología de la locura (1965).
- Little, Margaret, *Sobre la transferencia delirante*, *International Journal of Psychoanalysis*, V. 39, Pag. 134 (1958).

DE LA ACCESIBILIDAD A LA USABILIDAD. CONSECUENCIAS DEL DISEÑO Y EDICIÓN DE SITIOS WEB QUE RESTRINGEN LA NOCIÓN DE LO PÚBLICO Y LA SUBJETIVIDAD

Neri, Carlos; Fernández Zalazar, Diana Concepción
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La Web presenta la posibilidad de generar instancias de participación ciudadana y de acceso a la información. Sin embargo en el ámbito público la concepción de los desarrolladores de los sitios y las estrategias que han implementado están basadas en los modelos mercantiles de Web donde se prioriza muchas veces el impacto gráfico sobre los contenidos. A la hora de decidir un tratamiento de la información los denominados "modelos mentales" o representaciones de los desarrolladores, producto de la formación y de la práctica consensuada, creando un tipo de Web que cada vez tiende más a una homogenización mercantil. Estas concepciones de implementación producen barreras de acceso a la Web a diferentes colectivos humanos, como pueden ser los usuarios con discapacidades o aquellos con deficiencias en la comprensión lectora entre otras. En algunos países esta situación se refleja ya en las legislaturas y las normativas como son las iniciativas Europeas sobre el tema o la norma 508 en los Estados Unidos. Este proyecto propone una investigación sistemática de las estrategias de edición e implementación de las Web públicas mediante un relevamiento de datos, entrevistas a los desarrolladores y test de usabilidad con usuarios

Palabras clave

Accesibilidad Usabilidad Tecnología Psicología

ABSTRACT

OF THE ACCESSIBILITY TO THE USABILITY.
CONSEQUENCES OF THE DESIGN AND EDITION OF WEB
SITES THAT THE NOTION OF THE PUBLIC AND THE
SUBJECTIVITY RESTRICT

The WEB brings us the opportunity to generate instances of civic participation and access to information. Nevertheless, in the public environment, the conception of site developers and the strategies they have implemented are based in Web business models where most of the times the visual impact prioritizes over contents. When deciding the management of the information, the so called "developers mental models", as a result of their training, create a Web style that tends to homogenization. These conceptions about editing produce access barriers to different human collectives, such as handicapped users or those with understanding or reading-writing deficiencies. In some countries this situation is taken into account in legislation and standard rules as the European programs on the topic or the USA Standard No. 508, for example. This project intends to investigate in a systematic and systemic way the editing and implementing strategies of the public sites in the Web, by means of data capture, interviews to site developers and usability testing with users, in order to produce a reference book for public administration that could be used as a set of recommendations when implementing civic communication instances from the concept of 'public', and as a contribution to future legislation projects.

Key words

Accessibility Usability Technology Psychology

INTRODUCCIÓN:

El proyecto presenta aspectos inéditos al combinar una serie de antecedentes de diversas fuentes con la noción de lo público, entendiendo que el desarrollo de un sitio Web en cualquiera de los niveles de la administración pública debe ser una oportunidad de poner al servicio del ciudadano herramientas e información de carácter bidireccional que le permita interactuar con las instancias de gobierno. La Web presenta barreras al acceso a múltiples colectivos humanos que como se señala en "**La Conectividad de la gente**" [Neri, Carlos, 2002] y que se pueden sintetizar en los siguientes campos:

- 1) Tipo de conectividad del usuario.
- 2) Promedio de hardware y software en una población determinada.
- 3) Estimación de las competencias en lectoescritura de nuestros destinatarios.
- 4) Background cultural de los usuarios.
- 5) Experiencia en el uso de Internet.

DESARROLLO:

El contexto del problema

Una serie de procesos tecnológicos y sociales han transformado la noción de conectividad tecnológica en conexión humana, o para algunas corrientes constructivistas en "cognición distribuida". Se trata, sin dudas, de un cambio en la concepción de la relación entre sujeto y tecnología, dado que durante décadas la tecnología computacional apareció como un objeto externo, incluso amenazante, que dio pie a centenares de obras de ciencia ficción. Esta visión de exterioridad, y por qué no de lejanía, fue perdiendo peso a partir del advenimiento de la computadora personal en 1981.

A partir de ese momento comienza un clivaje en la historia de la relación entre programadores, usuarios, especialistas y demás actores sociales, donde ese mundo de representaciones tecnológicas, anterior a la década de 1980, dominado por el peso de las ciencias formales y el uso de la tecnología como potencia de cálculo, se abre a una multiplicidad de usos.

En el desarrollo de la interfaz será donde se observarán los mayores esfuerzos para que los entornos sean comprendidos con **el menor aprendizaje posible**. El desarrollo de software en la actualidad nos muestra que un 60% del código se corresponde con el desarrollo de la interfaz. Para Negroponte la interfaz es el sitio de encuentro entre los bits y las personas (Negroponte, 1994).

Es una paradoja que tanto trabajo aplicado para que lo observamos mayoritariamente hoy por un monitor se postule como un logro de la capacidad de "invisibilidad". El desarrollo de un entorno gráfico y su popularización, conjugados con distintos resultados por los entornos Apple y Windows y el entorno de la Web, son muestras de que -aun con muchas cuestiones a mejorar- han acercado más a los usuarios al uso de computadores. El tema de la interfaz, o para hablar con mayor precisión, la zona de visibilidad con la opera el usuario un software:

...responde principalmente al siguiente enunciado: disminuir al mínimo el conocimiento previo que el usuario necesita para interactuar con la máquina. De la misma forma, este enunciado sirve además para evaluar la efectividad de una interfaz

diseñada. Se trata entonces de procurar que la máquina tenga la flexibilidad suficiente para adaptarse al usuario, y a sus características y necesidades de comunicación.[i]

La tendencia actual muestra que si se reduce la necesidad de aprendizaje, se recurre a lo ya aprendido para construir lo nuevo y fundamentalmente se transparenta el uso; entonces el paradigma previo de sujeto-máquina, con énfasis en el aprendizaje, se transformará en un modelo sujeto-sujeto, donde la tecnología de redes, software y hardware que media entre las personas y las máquinas tendrá un nivel de eficiencia tal que aparecerá como invisible, y la visibilidad estará puesta en la relación entre los sujetos.

Estamos ante el campo de la "computación ubicua" (*ubiquitous computing*), que según Edward B. "es un término caracterizado por Mark Weiser, cuya meta es el incremento en el uso de sistemas de cómputo a través del ambiente físico, haciéndolos disponibles y a la vez invisibles al usuario".

Esta propuesta se ha posicionado como la tercera generación o paradigma en la computación y cuenta ya con múltiples aplicaciones y equipos de investigación que procuran su desarrollo (Weiser, 1993). El concepto de ubicuidad se refiere en general a la presencia de una entidad en todas partes; pero en la computación adquiere la característica de ser, además, invisible. Este paradigma pretende brindar sistemas de cómputo inteligentes que se adapten al usuario, con interfaces que permitan un uso intuitivo del sistema. De allí que la meta de la computación ubicua sea integrar varias computadoras (dispositivos) al entorno físico para habilitar los beneficios de éstas y de la información digitalizada en todo momento y en todas partes.[ii]

En el artículo mencionado se señala la segunda de las acepciones posibles y a nuestro entender, la que da sustento a la ubicuidad y sus efectos sobre el proceso de mediación entre sujeto y objeto. Se refiere a la capacidad perceptiva del ser humano que la psicología cognitiva -Norman entre otros- han denominado percepción periférica, aquella que no se encuentra dentro del campo de la percepción, o que se encuentra fuera del campo perceptivo pero está tácitamente. Si tomamos este tema desde el diseño implicaría pensar en qué cuestiones debería estar en primer plano y en cuales deberían sostener a los usuarios pero sin mostrarse, generando una idea de transparencia en la interacción. **El desarrollo de instancias facilitadoras para el usuario se verá potenciado con las redes, donde la relación entre usuarios y contenidos nos plantea nuevos puntos que impactan sobre todos los ámbitos de la vida.**

El uso del término mediación no aparece aquí como forma coloquial sino como lo señalamos en "Nuevas tecnologías, conocimiento y didáctica" (Neri y Fernández Zalazar, 2005):

Existe un cambio en las perspectivas de análisis de las prácticas con tecnología, del análisis clásico donde la interacción era persona-ordenador a la mirada más actual de las interacciones persona-persona mediadas por el ordenador. Este cambio de perspectiva pone en primer lugar la interacción humana y la tecnología como herramienta en tanto instrumento de mediación. Cabe aquí mencionar que consideramos a la tecnología como una herramienta simbólica, en el sentido vigotskyano, en tanto es mediadora en las relaciones de los sujetos y cuyas características permiten realizar transformaciones en los otros y en el mundo a través de los otros. Es en este sentido que lo social y lo individual quedan articulados e implicados necesariamente, la tecnología como una forma históricamente determinada por lo social y su correlato en el proceso de subjetivación e individuación en donde se internalizan dichas formas.

CONCLUSIÓN PROVISORIA

A la hora de decidir un tratamiento de la información, los denominados "modelos mentales" (formas de representaciones del conocimiento técnico) de los desarrolladores, producto de la

formación y de la práctica consensuada, van creando un tipo de Web que tiende cada vez más a una homogenización. Estas concepciones producen barreras de acceso a la Web para diferentes colectivos humanos, como son los usuarios con discapacidades o aquellos con deficiencias de comprensión en lectoescritura, entre otras. Una organización de la arquitectura de la información de un sitio comercial podría tomar como modelo un formato caótico, donde su público esperado es afín a una cultura del videoclip. No es pensable que ese tratamiento pueda funcionar con eficiencia cuando la información a transmitir sea, por ejemplo, del orden de la salud, la participación ciudadana o la educación. Diseñar sitios Web o multimedia sobre la base de usuarios ideales surgidos desde una visión narcisista del proceso o utilizar cierto tipo de tecnología sin análisis, implica necesariamente una perspectiva demasiado acotada de la relación entre los sujetos y los espacios digitales.

Los problemas que debemos enfrentar no están tan del lado de la tecnología sino de la complejidad de las relaciones humanas, el conocimiento y la psicología. El cruce de la psicología social, la individual y la epistemología parece ser el territorio donde indagar sobre estas cuestiones.

Tampoco son esos campos aislados en sus formas tradicionales sino pensados desde un sujeto en "**inmersión tecnológica**". La mediación del sujeto y la información no puede ser solo leída como un acto de búsqueda y de capacidades de lectoescritura sino enmarcada en una relación tecnológica y dentro de este tiempo histórico determinado. De este orden es la afirmación de Peter Morville, en su último libro **Ambient findability**[iii] que esboza el problema de sus denominados "ambientes de encontrabilidad":

Como sosteníamos en "Hacia una epistemología de lo digital" (Neri, 2000) editar en sitios Web es poder administrar coherentemente un tiempo y un espacio de lectura particular. Para concluir diremos que la usabilidad y la experiencia del usuario, aplicada en cualquiera de las formas mencionadas, debe respetar dos planos: el de las normas internacionales y recomendaciones (W3C, wai, usa 508, iram) **y el de las necesidades, usos y costumbres de los usuarios**. La coordinación acertada de ambas genera un producto universal sin perder su atractivo particular y sin caer en una homogenización de la Web, donde queda poco margen para el desarrollo singular. Entendemos que la libertad de diseño, como todo concepto de libertad, **puede ejercerse en la medida que existen restricciones que limitan el campo.**

BIBLIOGRAFÍA

- Castell, M. (2001): *Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*, Areté, Madrid. Coutín Domínguez, A. (2003): *Arquitectura de información para sitios Web*. Anaya Multimedia, Madrid.
- Eaton, E. (2003): *Diseño Web. Elementos de Interfaz*, Anaya Multimedia, Madrid.
- Fernández-Coca, A. (1998): *Producción y diseño gráfico para la World Wide Web*, Paidós, Barcelona.
- Landow, G. P. (1995): *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, Paidós, Barcelona.
- Lynch, P. J. Y HORTON, S. (2000): *Principios de diseño básicos para la creación de sitios Web*, Gustavo Gili, México.
- Nielsen, J. (2000): *Usabilidad: diseño de sitios Web*, Prentice-Hall, Madrid.
- Nielsen, J. (2002): *Usabilidad, Páginas de Inicio: análisis de 50 sitios Web*, Prentice-Hall, Madrid.
- Norman, D. (2000): *The Design of Everyday Things*, Mit Press, London.

NOTAS

[i] Shneiderman, 1997, p. 15.

[ii] Diseñador Gráfico de la Universidad Nacional de Colombia; Bogotá. Especialista en diseño, opción Hipermedios, de la Universidad Autónoma Metropolitana. <http://www.webestilo.com/guia/articulo.phtml?art=20>

[iii] Ambient findability What We Find Changes Who We Become.2005. Ed. O'Really

EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE: INICIAÇÃO NA LINGUAGEM PLÁSTICA ARTÍSTICA E APRECIÇÃO DA ARTE

Nogueira, Ana Carmen
UNIFIEO. Brasil

RESUMEN

A presente pesquisa trabalha com a possibilidade do fazer desenho e do fazer artístico com pessoas cegas. Partimos do entendimento do espaço tridimensional para o espaço bidimensional e trabalhamos com o desenvolvimento da percepção do espaço pictórico. Explicamos como são efetuados esses desenhos e quais são as vantagens emocionais do fazer arte na forma de desenhos em relevo. Tratamos de dar oportunidade de expressar representações de objetos conhecidos ou imaginados, desenvolvendo e manifestando, assim, habilidades artísticas e de criação. Além disso, introduzimos o deficiente visual no universo das artes, através de reproduções táteis de algumas obras e estudo de desenho destas obras, enquanto estudamos o espaço e a percepção espacial.

Palabras clave

Artes Cego Desenho Percepção

ABSTRACT

EDUCATION OF THE SENSIBILITY: INITIATION IN THE ARTISTIC PLASTIC LANGUAGE AND APPRECIATION OF THE ART

The present research works with the possibility of the do drawing and the do artistic with blind people. We left from the understanding of the three-dimensional space for the two-dimensional space and we worked with the development of the perception of the pictorial space. We explained how those drawings are made and which are the emotional advantages of doing art in the form of drawings in relief. We treated to give opportunity to express representations of known objects or imagined, developing and manifesting, like this, artistic abilities and of creation. Besides that, we introduced the visual impaired in the universe of the arts, through tactile reproductions of some works and study of drawing of these works, while we studied the space and the space perception.

Key words

Arts Blind Drawing Perception

I - O INDIVÍDUO VIDENTE E O QUE NÃO PODE VER.

Através de nosso sistema visual podemos conhecer o mundo por uma grande variedade de estímulos que experimentamos quase que ao mesmo tempo.

A criança cega tem oportunidade, desde muito pequena, a experiência com giz de cera, lápis de cor etc., para desenhar. Fotos, figuras e desenhos lhes são apresentados em livros infantis, jornais, revistas, entre outros materiais, que os pais usam para a estimulação dessas crianças, seja lúdica ou educacionalmente. O mesmo não ocorre com as crianças cegas. O desenho é tido como inacessível para os cegos.

Em muitas ocasiões um indivíduo vidente diante de um quadro pode ter alguma dificuldade de decodificar suas representações, o que pode significar que o observador não tem conhecimento ou familiaridade com aquele tipo de código expresso na obra de arte.

Quando cegos congênitos, examinam atentamente um desenho, e não conseguem compreender o que está sendo passado, não quer dizer que o sistema tátil não seja capaz de reconhecer figuras bidimensionais que podem ser sentidas pelo tato, e nem que o cego congênito não esteja apto a entender essas figuras, por não ter experiência visual prévia. Este acontecimento apenas nos sugere que os cegos congênitos, por não estarem acostumados a observar padrões bidimensionais, teriam um banco de memória pictográfica menor que dos cegos adventícios, os quais detêm um maior registro dessas configurações na memória. Ele pode não ter um bom desempenho, mas isso não significa que não tenha o potencial para desenvolver e desempenhá-la com excelência. O que ocorre com o cego é que não lhe foi propiciada estimulação suficiente e adequada a sua capacidade de produzir desenhos, nem mesmo lhe foi dada a oportunidade de observar uma quantidade de desenhos que lhe permita criar um banco de memória de imagens.

Cegos, são aqueles indivíduos que apresentam "desde a ausência total de visão até a perda da projeção de luz" e que necessitam de outros sentidos (tato, olfato, audição e paladar), para o processo de aprendizagem necessitam do Sistema Braille para a comunicação (leitura e escrita) e da bengala longa (Hoover), para a locomoção com segurança. Os cegos compreendem as pessoas que não têm nenhum resíduo visual ou que, tendo-o, apenas lhe possibilita orientar-se em direção à luz, perceber volumes, cores e ler grandes títulos, mas não permite o uso habitual da leitura / escrita.

O déficit visual traduz-se numa redução da quantidade de informação que o indivíduo recebe do meio ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são de tanta importância para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. Conseqüentemente, o deficiente visual pode ter (dependendo da gravidade do déficit) um conhecimento restrito do que o rodeia.

A idade em que o indivíduo cegou indicará se ele possui memória visual e se tem conhecimento das cores. De um modo geral, pode dizer-se que indivíduos que cegaram antes dos cinco anos de idade não têm memória visual. Os que cegaram mais tarde podem reter imagens visuais das suas experiências.

II - A ARTE TERAPIA E O DEFICIENTE VISUAL: NOSSA EXPERIÊNCIA DE CAMINHO PARA A INCLUSÃO.

Com formação em arte-educação fiz especialização em Edu-

cação para Deficientes Visuais e iniciei meu trabalho junto a esse público em 2004. No mesmo ano fiz curso de extensão no Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva, realizado pelo Programa Educativo Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Atualmente estou cursando especialização em Arte Terapia na UNIFIEO e lecionando artes para DV no Projeto Acesso.

Quando falamos em trabalhos de arte junto ao DV, e mais particularmente aos trabalhos de desenhos, encontramos grande resistência por parte dos leigos em aceitar tal possibilidade.

Pesquisas realizadas tem demonstrado que pessoas deficientes visuais, mesmo sendo cegas congênitas podem desenvolver habilidades pictóricas, como bem demonstrou o psicólogo canadense J.M.Kennedy em seu livro *Drawing and the blind*, 1993.

Elisabeth Salzhauer Axel, arte-educadora americana, fundadora do Art Education for the Blind, desenvolve um interessante e rico trabalho de acessibilidade da arte aos deficientes visuais através de programas educacionais com métodos multisensoriais com o toque e sons.

II.1 - Caso 1

Nossos alunos, duas jovens cegas, de 15 e 19 anos.

Marcela de 15 anos cega desde do nascimento ainda está iniciando o seu processo de independência em Orientação e Mobilidade, desde cedo lhe foi propiciado atividades diferenciadas para que pudesse vivenciar novas experiências e reforçar seu aprendizado. Possui grande interesse pela música em especial pelo canto. Gabriela de 19 anos, cega desde os 4 anos de idade, possui algum resíduo de memória visual e desde pequena tem interesse em desenho, demonstrando uma melhor habilidade com o espaço pictórico da folha de papel, já é uma pessoa independente e se desloca sozinha, com grande facilidade pelas ruas da cidade de São Paulo.

Iniciamos nosso trabalho na busca da compreensão e percepção do espaço, além de desenvolver um vocabulário pictórico. Em 2004, começamos trabalhando o tridimensional. Foram desenvolvidas várias técnicas de massas como papel maché, massa de farinha, argila.

Trabalhamos o tridimensional, buscando reproduzir, inicialmente, formas geométricas conhecidas, depois figuras humanas e da natureza.

A partir desse ano iniciamos o trabalho com expressões bidimensionais. Com desenho estamos mesclando informações sobre grandes obras e artistas, com o intuito de trazer um pouco da riqueza da cultura universal para o mundo do deficiente visual. Acreditamos que o uso do desenho e do fazer artístico, vence limites sociais e pode fazer com que deficientes visuais e videntes compartilhem idéias, imagens, conhecimento de si e do outro e suas visões de mundo. Trabalhamos com lápis sobre superfície rugosa para dar oportunidade de sentir o traçado. Fizemos alguns desenhos de observação e compreensão do meio bidimensional. Fizemos trabalhos com desenho de contorno com o auxílio de objetos de sala de aula. Comparamos esses contornos e discutimos sobre como essa peça representada deve ser vista. Como ela está representada no bidimensional, qual o lado da figura tridimensional é visto e passado para o bidimensional.

Notamos então algumas dificuldades de compreensão e percepção do espaço bidimensional e partimos para a pesquisa do espaço do pictórico do papel.

Como bem ensina a artista e arte-educadora Fayga Ostrower (Universos da Arte, 1983, pág. 30):

"Descobrir o espaço e descobrir-se nele representa para cada indivíduo uma experiência a um só tempo pessoal e universal".

"...a percepção do espaço não é restrita a individualidade e nem mesmo a certas culturas. Através de nossa sensação de estarmos contidos num espaço e de o contermos dentro de nós, de o ocuparmos e o transpormos, de nele nos desequili-

brarmos e reequilibrarmos para viver, o espaço é vivência básica para todos os seres humanos".

Baseado na experiência do curso de princípios básicos e de análise crítica de Ostrower junto a um grupo de trabalhadores de uma gráfica, muito bem exposto em seu livro *Universos da Arte*, começamos a trilhar os caminhos do espaço e da expressão, o conhecimento das linhas e suas capacidades expressivas.

Sabemos que

a Teoria da Gestalt afirma que não se pode ter conhecimento do todo através das partes, e sim das partes através do todo. Que os conjuntos possuem leis próprias e estas regem seus elementos (e não o contrário, como se pensava antes). E que só através da percepção da totalidade é que o cérebro pode de fato perceber, decodificar e assimilar uma imagem ou um conceito[1].

Na Arte figurativa, em geral, a preocupação na organização e disposição dos elementos utiliza-se dos mesmos estudados pela Gestalt. Em *Arte e Percepção Visual*, Rudolf Arnheim, trabalha com o pensamento psicológico e experimentos vindos da teoria da Gestalt. O fenômeno da percepção é explicado na Gestalt através da decomposição e imediata recomposição das partes em relação ao todo.

Uma imagem é capaz de ter a mesma eloquência que um discurso falado ou mesmo que um livro.[2]

Como bem disse Rudolf Arnheim (1980, introdução) "Toda a percepção é também pensamento, todo o raciocínio é também intuição, toda a observação é também invenção."

O cego ao "ler" uma imagem através do tato, faz uma leitura fragmentada do todo, e necessita de uma elaboração maior para transformar estas partes em um todo.

O trabalho com linhas tinha como interesse mostrar a sua interferência no espaço e conseqüentemente a divisão desse espaço criando novas formas dentro da folha de papel que eram delimitados por aquelas linhas.

Estudamos a estrutura oculta existente em uma folha de papel. "Ver" algo significa em determinar um lugar no todo: uma localização no espaço, uma posição na escala de tamanho, clareza e distância. Por motivos óbvios, descartamos a clareza e trabalhamos as outras observações.

Como nos ensina Fayga Ostrower (1983, pág.38):

"...as *margens* do plano *estabilizam* o movimento visual. Elas ocorrem em *duas direções*, na vertical e na horizontal. Essas direções têm para nós um sentido bastante específico: a *horizontal* é percebida, antes de tudo, como posição deitada, dando idéia de sono, repouso, morte, calma, sempre uma idéia de imobilidade e ausência de movimento. Por isso, a horizontal é considerada uma direção *estática*. A *vertical*, posição em pé, corresponde à postura típica humana. Também é considerada *estática*, pois indica um certo grau de imobilidade, embora bem menos do que a horizontal. Estar em pé significa uma posição que todo o momento tende a instabilizar-se, pois ao darmos um passo à frente abandonamos a vertical e entramos na diagonalidade, para podermos daí atingir novo equilíbrio, novamente na vertical."

"Por divergirem de horizontais e verticais, todas as outras direções, *diagonais, curvas e espirais*, são consideradas *dinâmicas*, potencialmente instáveis e carregadas de maior movimento visual."

"Assim, agindo sempre em conjunto, as margens verticais e horizontais, além de delimitarem um plano, também funcionam como estabilizadoras, contendo a movimentação visual dentro do plano."

Notamos com clareza que devido ao desenvolvimento de cada uma, o desenho de uma forma e sua colocação no espaço era mais fácil para Gabriela que já tem desenvoltura espacial maior do que Marcela que está no início da OM.

Gabriela desde as primeiras aulas já demonstrou ter algumas

imagens decodificadas para o meio bidimensional, conseguindo fazer alguns desenhos como uma flor, um anjo, nuvens, e colocá-los no papel de maneira organizada sem sobrepô-los. Também já possuía habilidade no segurar o lápis e acompanhar com a outra mão seu traçado.

Marcela se apresentou bastante interessada em desenho como uma forma de poder se relacionar com as outras pessoas, em especial com seus colegas de escola. Não tinha habilidade em segurar o lápis e por ter hipotonia nas mãos tornava mais difícil sua destreza no traçado das linhas. Graças a Gabriela, pode compreender melhor como segurar o lápis e como acompanhar com a outra mão o desenho que estava fazendo. Apresentou maior dificuldade de compreensão espacial e como tornar um todo partes fragmentadas do desenho que explorava.

III - CONCLUSÃO

O trabalho de exploração do espaço pictórico foi e está sendo muito rico por estarmos trabalhando com noções espaciais, e estarmos descobrindo juntas a lógica do proceder artístico, além de vivenciarmos o fazer. Através da prática do fazer estamos conseguindo entender como a estrutura formal afeta o conteúdo expressivo, e nos estudos das obras de arte dos grandes artistas junto com as reproduções em relevo em alumínio estamos dando uma idéia da complexidade da arte, de sua riqueza espiritual e da multiplicidade de níveis e significados sempre renováveis.

Vemos que todas as formas de espaço enchem-se de conteúdos expressivos, existenciais, que se elaboram espontaneamente a partir de experiência das mais elementares em nosso ser e nosso autoconhecimento.

Ainda estamos no início de uma longa e rica experiência, mas já podemos notar o desenvolvimento no desenho de cada uma, e da sua compreensão espacial. Além disso, o fato de se compreender a forma e o significado e a concepção do artista é um instrumento de vida, um instrumento de entendermos quem somos e onde estamos.

BIBLIOGRAFIA

LIVROS

OSTROWER, Fayga Perla. Universos da Arte - Rio de Janeiro - Editora Campus, 1983.

ARNHEIM, Rudolf. Arte Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão - São Paulo - Editora da Universidade de São Paulo, 1980

KENNEDY, John Miller. Art and the blind: pictures to touch - Yale University-press New Haven And London, 1993

TESES

BALLESTERO-ALVAREZ José Alfonso. Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos. 2003. 120 f. Tese de Mestrado do curso de Pós-Graduação em Artes - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

INTERNET

PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA CEGA. Traduzido de: Lowenfeld, B., Our blind children: growing and learning with them - Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1971, Capit. X). <http://www.drec.min-edu.pt/nadv/txt-principios.htm> > disponível em 14 de agosto de 2003.

NIELSEN, Lili. As mãos compreendem. <http://www.drec.min-edu.pt/nadv/txt-maoscompreendem.htm>> disponível em 05 de maio de 2004.

Art Beyond Sight: A Resource Guide to Art, Creativity, and Visual Impairment. <http://www.artbeyondsight.org/artedfactsheet.shtml>> disponível em 19 de fevereiro de 2004.

ERIKSSON Yvonne. 65th IFLA Council and General Conference. How to make tactile pictures understandable to the blind reader. Bangkok, Thailand, August 20 - August 28, 1999. The Swedish Library of Talking Books and Braille. <http://www.ifla.org/IV/ifla65/65ye-e.htm>> disponível em 14 de abril de 2004.

PAMPERIM, Martha. Tactual Art {Draft} <http://www.tsbvi.edu/Education/tactual.htm>> disponível em 19 de fevereiro de 2004.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gestalt>

NOTAS

[1] <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gestalt>; Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

[2] Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

É POSSÍVEL ROMPER COM A IDEOLOGIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E RESGATAR O SUJEITO DESEJANTE?

Perce Eugênio Da Silva Aline Aparecida
Universidade de Santo Amaro. Brasil

RESUMEN

Pretendo com esse estudo, refletir sobre o ideal do ensino público brasileiro apontando a função da escola como aparelho ideológico do Estado. Nesse aspecto, proponho uma abordagem psicopedagógica nas instituições educacionais na tentativa de identificar o fracasso escolar não apenas como o resultado da possibilidade de algum problema orgânico, mas sim como um sintoma da descaracterização da função escolar como um aparelho que ao invés de perpetuar a democratização do saber, por meio da busca pela autoria de pensamento, se mostra contaminada por ações que ainda excluem os menos favorecidos. De acordo com Nádia Bossa, na obra: "Fracasso Escolar: Um olhar Psicopedagógico", o sistema educacional ampliou o número de atendimento, mas não conseguiu alcançar um ensino de qualidade. Sendo assim, destaco a importância do olhar e da escuta psicopedagógica dentro da instituição escolar, a fim mobilizar as modalidades de ensinantes e aprendentes, por meio de intervenções que tanto resgatem a identidade e o desejo de ensinar dos ensinantes, como o desejo de aprender dos aprendentes. Seria muito ousado propor mudanças sociais, embora elas sejam necessárias, mas modificar o espaço de ensino-aprendizagem e seus sujeitos são alternativas necessárias se quisermos democratizar o acesso à cidadania.

Palabras clave

Escola Psicopedagogia Ensinante Aprendizente

ABSTRACT

IT'S POSSIBLE TO DISAGREE WITH THE SCHOOL INSTITUTIONAL IDEOLOGY AND AGREE WITH THE PERSON'S CLAIMS

Whit this study, I intend to think about the ideal public teaching for the Brazilians, showing the school functions as the school of the state. As a first step, I propose we visit the schools and give psychological explanations, trying to show not only school fails, possible organic problems but also syntoms of changes in the school functions. Instead of perpetuating the teaching for everybody, they've been contaminated and still excluded the poor people. According to Nadia Bossa in the work: "Fracasso Escolar- um olhar Psicopedagógico", the educational system increased the number of students, but the good quality teaching wasn't reached. Therefore, I call attention to the psychopedagogical looking and hearing inside the school, in order to mobilize the way of teachers and students, by means of interventions that bring the identity and wish of teaching and learning in our teachers and students. It'd be very much dared to propose social changes, though they are necessary; but to modify space, teaching and learning and the responsible people are necessary new alternatives, if we want to democratize the access to citizenship.

Key words

School Psychopedagogy Teachers Students

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo refletir sobre o ideal do ensino público brasileiro, apontando a função da escola como aparelho ideológico do Estado. Neste aspecto, proponho uma abordagem psicopedagógica nas instituições educacionais na tentativa de identificar o fracasso escolar não apenas do ponto de vista orgânico, mas como um sintoma deste século. Apontar esse sintoma como resultado da descaracterização da função escolar como um aparelho que ao invés de perpetuar a democratização do saber, por meio da busca pela autoria de pensamento, se mostra contaminada por ações que ainda excluem os menos favorecidos.

Para tanto, traço um paralelo entre as idéias de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e Louis Althusser na perspectiva da ideologia da instituição escolar e das autoras: Nadia Bossa, Alicia Fernández e Sara Pain no sentido de identificar e mobilizar, tanto o sujeito desejante, como o ensinante neste contexto histórico em que a escola se encontra.

Recorrerei a Jean Piaget, a fim de apontar algumas alternativas que possibilitem a intervenção psicopedagógica na instituição escolar, por meio de um trabalho com professores.

1. A TEORIA DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

De acordo com Bourdieu e Passeron (2003), é comum as pessoas desejarem que seus filhos freqüentem a escola para que "sejam alguém na vida", sobretudo os que pertencem às >

Para os autores, em vez de democratizar, a escola reproduz as diferenças sociais, por isso se caracteriza como uma instituição altamente discriminadora e repressiva. Nesta perspectiva, os autores compreendem que a escola mantém uma relação de dependência direta com a sociedade.

Segundo Bourdieu e Passeron, é preciso desfazer a ilusão de autonomia absoluta do sistema escolar. Para eles a escola não é separada de um contexto social, ao contrário, o sistema social marca os indivíduos submetidos à educação de maneira inevitável. Nesse contexto, a ação pedagógica se apresenta sob a aparência da neutralidade, entretanto a escola dissimula uma verdadeira violência simbólica.

Conforme os autores, a chamada violência simbólica do sistema educacional se dá "(...) pelo poder de imposição das idéias transmitidas pela educação escolar" (2003, p.188)

Para os autores, por meio da violência simbólica as pessoas são levadas a agir e a pensar de uma determinada maneira imposta, sem se darem conta de que agem e pensam sob coação.

É neste sentido que proponho um olhar e uma intervenção psicopedagógica na instituição escolar, pois se conseguirmos resgatar o sujeito desejante, por conseqüência resgataremos sua autoria de pensamento. Nesta perspectiva, resgatar o sujeito desejante é propor um sentido de "liberdade", é recolocar o indivíduo na posição de sujeito ativo e não alienado como simbolicamente caminha o sistema educacional.

De acordo com Bourdieu e Passeron, a escola constitui um instrumento de violência simbólica porque reproduz os privilégios existentes na sociedade, beneficiando os já socialmente favorecidos.

Por estas razões que dirijo este estudo a refletir sobre o ensino público, pois enquanto existirem duas sociedades existirá também duas escolas.

Segundo Althusser (2003), a função da escola não deve ser

compreendida de forma isolada, mas inserida num contexto capitalista. Dessa forma, ele reconhece a escola como um aparelho ideológico do Estado.

Partindo deste pressuposto, podemos estabelecer uma relação dessas idéias com as de Cordié (1996, p.17).

O fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos, em consequência de uma mudança radical na sociedade (...) não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa muito freqüentemente, mas um sujeito que expressa seus mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes. A pressão social serve de agente de cristalização para um distúrbio que se inscreve de forma singular na história de cada um.

Para Althusser, os menos favorecidos são marginalizados quando a escola não oferece chances iguais para todos, mas ao contrário, determina a reprodução da divisão de >

É muito pertinente a visão que esse autor tem dos professores, nossos ensinantes, comprometidos com sua função social, pois segundo ele, a escola também é um local de lutas e os professores são heróis no esforço pela desmistificação da ideologia, o que tenderia a minimizar a influência da >

2. A importância de se resgatar o sujeito desejante

Segundo Fernández (2001, p.21), "a 'fábrica' de pensamentos não se situa nem dentro e nem fora da pessoa; localiza-se 'entre'".

Sendo assim, a atividade do pensar nasce na intersubjetividade, impulsionada pelo desejo de fazer próprio o que é alheio, mas também é permeada pela necessidade de nos entender e de que nos entendam.

De acordo com Fernández, o objetivo de qualquer intervenção psicopedagógica é o de abrir espaços objetivos e subjetivos de autoria de pensamento. Desta forma, o psicopedagogo busca que o desejo de conhecer e de saber possa conservar-se apesar das carências nas condições econômicas, orgânicas, educativas, apesar das injustiças, dos déficits etc.

Sendo assim, Paín se coloca de maneira muito pertinente ao estabelecer um objetivo, também social, à psicopedagogia. (Paín, 1982, p.).

É fundamental optarmos por uma psicopedagogia que permite ao sujeito que não aprende opor-se a sua marginalização e aprender a partir dela, transformando-se para integrar-se na sociedade, mas na perspectiva da necessária transformação desta.

É nesta perspectiva que defendo a intervenção psicopedagógica nas instituições escolares, pois apesar do contexto educacional e social estarem comprometidos é possível despertar nos ensinantes o desejo de ensinar e de sua função social, o que acabará refletindo na aprendizagem dos sujeitos, pois resgatar o desejo de aprender é peça chave para conquistarmos uma autoria de pensamento.

De acordo com Fernández, "*a liberação da inteligência aprisionada só poderá dar-se através do encontro com o prazer de aprender que foi perdido*" (2001, p.27).

O sucesso escolar passa inevitavelmente pelo professor. Quando vivemos num contexto em que outras instâncias, como o Estado, não se preocupam; como afirma Bossa (2002), com o ideal da escola, mas sim com uma escola ideal. Faz-se necessário depositar nos professores nosso desejo de que eles possam contribuir de forma significativa e qualitativa na busca pela formação integral do sujeito.

Partindo desse pressuposto, Jacky Beillerot (1996), afirma que o fracasso escolar é uma resposta reativa à situação escolar. Desta forma, a psicopedagogia deve propor trabalhos com professores. Embora eles também sejam vítimas desse contexto, eles são, sem dúvida, a cara da escola para a criança. Resgatar o lugar da história individual do educador é importan-

te, tanto para o seu auto-conhecimento, como para a significação de sua práxis.

Conforme Bossa (2002), não há relacionamento humano em que não esteja presente a dimensão do Ser, entretanto administrar a afetividade ainda é um grande desafio para o educador.

Acredito que reconhecer a heterogeneidade do grupo e por consequência suas singularidades são desafios importantes e possíveis na busca por uma escola que desejamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero este estudo significativo, pois possibilita que seus leitores repensem na função da escola e nas possíveis dificuldades de aprendizagem por uma outra perspectiva. Proponho identificar o fracasso escolar não como uma causa isolada, mas como um descomprometimento social, ou seja, um problema socialmente produzido.

Este estudo pretende levantar alternativas viáveis que possibilitem usar a psicopedagogia como ferramenta de resgate do sujeito aprendente. Propor não apenas reformas, mas "revoluções" no Sistema seria a melhor alternativa. Entretanto reconhecemos essa impossibilidade, pois em nossa sociedade a escola é só mais uma engrenagem dessa grande máquina, o Sistema.

Dessa forma, contamos com outras instâncias, educadores e a psicopedagogia, na tentativa de minimizar o fracasso escolar. Resgatar o desejo de aprender significa antes de tudo resgatar ou encontrar a autoria de pensamento, condição essa indispensável na formação de um sujeito autônomo e ativo na sociedade.

Preparar o professor para lidar com a heterogeneidade é fundamental, pois são nas diferenças que reconhecemos as singularidades de cada um. Recorrerei a aspectos da teoria de Jean Piaget que contribuem numa possível intervenção psicopedagógica na instituição escolar.

Conforme Piaget, na obra: "Princípios de Educação e Dados Psicológicos", o modelo da Escola Tradicional, ainda hoje, influência de forma significativa como os educadores conduzem suas aulas. Dessa forma, grande parte das dificuldades dos alunos passam despercebidas, visto que, os alunos com algum tipo de dificuldade acabam sendo rotulados como incapazes, ignorantes dentre outros rótulos.

Fernández também faz um apontamento parecido quando afirma que a modalidade de ensinante influencia diretamente a modalidade de aprendente.

Nesse aspecto, destaco a importância de se perceber as necessidades individuais dos educandos e nelas investir, para que rompam com o estigma de "que tudo vai bem". Por estas razões defendo que o psicopedagogo seja um parceiro do professor e ou da instituição escolar, que o educador não delegue sua função, o ensino, ao especialista, mas que juntos façam trocas.

De acordo com Piaget, na obra já citada, é determinante para um professor que deseja assegurar uma situação de aprendizagem de qualidade respeitar o nível de desenvolvimento cognitivo de seus alunos, pois, a escolha dos conteúdos a serem apresentados para cada grupo dependerá do nível de desenvolvimento no qual se encontram.

Também a ansiedade do professor em acelerar alguns conteúdos poderá contribuir para a constatação de um falso fracasso escolar, já que, alguns alunos poderão não estarem conseguindo acompanhar as propostas de atividades lançadas em sala de aula. Não que esses alunos apresentem problemas reais de aprendizagem, mas, por demonstrarem uma imaturidade cognitiva diante de tais propostas.

Segundo Piaget (1970, p.153) "*podemos dizer que a pedagogia tradicional atribua à criança uma estrutura mental idêntica à do adulto, mas um funcionamento diferente*".

Sendo assim, a Escola Tradicional considerava a criança como um "adulto em miniatura", não levando em conta suas necessidades reais, como: compreender e não apenas memorizar,

inventar, construir, agir e principalmente favorecer a capacidade de reflexão dos educandos, não apenas reproduzir uma atitude passiva diante do conhecimento.

Ainda, de acordo com Piaget (1970, p.160) "*toda inteligência é uma adaptação; (...). Logo, qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse*" (1970, p.160).

Neste sentido, despertar o interesse dos alunos também é peça chave na relação de aprendizagem. Despertar o interesse e usá-lo como alavanca para uma situação de aprendizagem bem sucedida não é uma tarefa fácil, pois despertar o interesse não significa agir com indisciplina, tão pouco com irresponsabilidade, a fim de realizar tudo o que deseja. Ao contrário, consiste em despertar a vontade, o desejo, em realizar com prazer uma tarefa proposta, sendo a mesma agradável ou não, entretanto necessária.

Ora, se a educação moderna quer que se trate a criança como ser autônomo, do ponto de vista das condições funcionais de seu trabalho, ela exige por outro lado que se considere sua mentalidade do ponto de vista estrutural" (PIAGET,1970, p.160).

Neste sentido, defendo que o olhar do psicopedagogo e do educador deverá estar focado na diversidade, pois um grupo será sempre heterogêneo.

BIBLIOGRAFÍA

Aranha, Maria Lúcia de Arruda; Martins, Maria Helena Pires. *Filosofando*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2003.

Bossa, Nadia. *Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 2002

Fernández, Alicia. *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2001

Piaget, Jean. *Psicología e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

LA PSICOLOGÍA DE LAS MASAS... DE FREUD COMO ANTECEDENTE DEL CONCEPTO DE POPULISMO DE LACLAU. UNA LECTURA CRÍTICA

Perelló, Gloria Andrea

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires - PNI, Universidad Nacional de San Martín. Argentina

RESUMEN

Se presentan avances del Proyecto "En el nombre del pueblo. El populismo kirchnerista y el retorno del nacionalismo", PNI (S-05/59) 2005-2006 UNSAM, asociado a UBACyT (S099) 2004-2007. Para la formulación del marco teórico realizamos una lectura crítica del texto de Laclau (2005), que problematiza la forma en que incorpora la Psicología de las masas... de Freud (1921), como antecedente en el que abreva para el desarrollo de la noción de populismo. Notamos que en la lectura de Laclau ideal del yo y yo ideal, aparecen mencionados ambos como yo ideal, con las consiguientes derivaciones teóricas indeseadas: a) la caída en el funcionalismo que se trata de eludir, y b) el intento de articular dos lógicas mediante un continuum, que además supone que la pluralidad de alternativas sociopolíticas podría comprenderse como una diferencia de grados. Sostenemos que una indiferenciación de operadores de registros distintos como son el ideal del yo y el yo ideal, supone un aplastamiento de las dimensiones imaginaria y simbólica, reduciendo la problemática topológica, a la configuración euclídeana representada por una línea recta. Explorando por último las ventajas que ofrece una lectura lacaniana del texto en cuestión para la teorización en torno del populismo.

Palabras clave

Populismo Ideal del yo Yo ideal Hegemonía

ABSTRACT

GROUP PSYCHOLOGY...BY FREUD LIKE AN ANTECEDENT OF THE NOTION OF POPULISM BY LACALU. A CRITICAL READING

This paper presents advances of the Project "In the name of the people. Kirchnerista Populism and the return of nationalism", PNI (S-05/59) 2005-2006 UNSAM, associated to UBACyT (S099) 2004-2007. For the formulation of the theoretical frame we made a critical reading of the text of Laclau (2005). Our lecture questions the form in which this author incorporates Group Psychology and the analysis of the Ego by Freud (1921), like an antecedent from which he nourishes his development of the notion of populism. We noticed that in the text of Laclau both concepts, ideal Ego and the Ego ideal, appear mentioned as ideal Ego. This brings undesired theoretical derivations: a) the fall in the functionalism that he tries to elude, and b) the attempt to articulate two logics by a continuum, that in addition supposes that the plurality of sociopolitical alternatives could be understood like a difference of degrees. We argue that the lack of differentiation of operators of diverse registries, as the Ego ideal and ideal Ego, supposes a flatten of the imaginary and the symbolic dimension, reducing the topological issue, to the Euclidean configuration represented by a straight line. Finally, we explore the advantages that a Lacanian lecture of Freud's text offers to the concept of populism.

Key words

Populism Ego ideal Ideal Ego Hegemony

En este artículo se presentan avances del Proyecto para Nuevos Investigadores (2005-2006) "En el nombre del pueblo. El populismo kirchnerista y el retorno del nacionalismo", PNI (S-05/59) UNSAM, asociado al proyecto UBACyT (S099) 2004-2007. Sujeto y conflicto: Una alteridad vital para la teoría moderna y contemporánea.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El presente proyecto está planteado desde la propuesta de análisis del discurso que presentaron Laclau y Mouffe originalmente en su texto *Hegemonía y estrategia socialista* (1987) y desde las teorizaciones que ha desarrollado recientemente Laclau acerca del concepto de populismo (2004, 2005). La investigación implica un estudio de caso en un análisis en proceso de la constitución y composición de la identidad y hegemonía kirchnerista que contempla el período determinado por la campaña electoral para presidente de 2002, hasta las elecciones legislativas de octubre de 2005. La metodología empleada es de tipo cualitativa, mediante el análisis del discurso operacionalizado a partir de la teoría de la hegemonía. La recolección de los mismos se realizará a partir de dos tipos de fuentes de datos:

1) Fuentes primarias, con entrevistas semiestructuradas a informantes clave pertenecientes a los distintos movimientos sociales identificados con el kirchnerismo (Federación de Tierra, Vivienda y Hábitat (FTV), Madres de Plaza de Mayo, Madres de Plaza de Mayo y a la corriente kirchnerista del Movimiento de Empresas Recuperadas).

Se estudiarán, además, las alocuciones del Presidente Nestor Kirchner en el período establecido.

2) Fuentes secundarias de datos, los diarios y revistas de análisis político de mayor circulación del país y que abarcan el arco ideológico de derecha a izquierda (Diarios: La Nación, Clarín, Infobae y Página 12; revistas de análisis político: Noticias, Tres puntos, Veintitrés, La Primera, Debate y Día 8).

ACERCA DEL MARCO TEÓRICO

Una de las herramientas teóricas claves para la comprensión de nuestro objeto de estudio la constituye el concepto de *populismo* de Ernesto Laclau. Para la formulación del marco teórico de la investigación llevamos a cabo una lectura crítica de *La razón populista* (Laclau, 2005), que problematiza la forma en que incorpora la *Psicología de las masas y análisis del yo* de Freud (1921), como antecedente en el que abreva para el desarrollo de la noción de populismo.

Ernesto Laclau incluye a la obra de Freud en su trabajo sobre populismo, al dilucidar la lógica de formación de las identidades colectivas. De esta manera intenta eludir tanto las perspectivas sociológicas que toman al grupo como su unidad de análisis, como también las metodologías individualista o las pretendidas lógicas superadoras de éstas: funcionalistas o estructuralistas, que no alcanzan a explicar de qué manera se logra la unidad de elementos heterogéneos que conforman las identidades sociales. Laclau (2005) encuentra una vía de comprensión de las identidades colectivas en la centralidad del **afecto** para la constitución de lo social, presente en la *Psicología de las masas...* de Freud (1921).

En la revisión del estado de la cuestión que presenta Laclau advierte que el populismo ha sido relegado del campo de las ciencias sociales, como así también denigrado y condenado éticamente. Esta posición marginal del populismo la deriva de una construcción discursiva a partir del debate (aun más amplio) en ciencias sociales en el siglo XIX: "la psicología de las masas". En el curso de esta discusión general se habrían establecido oposiciones que sirvieron de matriz para pensar estos fenómenos políticos *aberrantes* (Laclau, 2005: 35).

El estudio de la psicología de las masas desde Taine hasta Freud, fue construido a partir de una lógica binaria signada por el par de opuestos racional/irracional, del que se deriva: normal/patológico, diferenciación social/homogeneidad, individuo/grupo. Recorremos específicamente los apartados titulados *El avance freudiano y la Conclusión...* del capítulo 3 (Laclau, 2005: 75-88).

En esos pasajes Laclau rescata la disolución de cualquier vestigio de dualismo en la *Psicología de las masas...* de Freud. Comienza el apartado señalando el desvanecimiento de la oposición entre psicología individual y psicología social. Algunas consideraciones algo confusas (o confundidas) en torno de una analogía entre el líder del grupo y el padre de la horda primitiva, que pretende sostener con una trascripción a pié de página. Luego acompaña a Freud cuando deja de lado la "sugestión" y coloca en el proscenio al lazo libidinal como clave para explicar la naturaleza del vínculo social. La ligazón libidinal en sus dos versiones: identificación entre los miembros del grupo y enamoramiento (o idealización) en relación al líder del grupo (de la cual no logra extraer todas las consecuencias que se esperaría). Y por último toma algunos elementos de su lectura para articular en su concepción respecto del populismo.

ALGUNAS CONSIDERACIONES CRÍTICAS ACERCA DE LA LECTURA DE LACLAU

Para comenzar, la analogía que establece Laclau entre el conductor de la masa y el padre de la horda primitiva se sostiene con una trascripción a pié de página (Laclau, 2005: 75-76). Dicha cita, si bien establece un paralelismo en el vínculo entre hermanos de la horda y miembros de la masa, no es así con el líder: "*Los individuos estaban ligados del mismo modo que los hallamos hoy, pero el padre de la horda primordial era libre...*" (Freud, 1921: 117). Ponemos el acento en la conjunción *pero*, respecto del conductor las cosas no serían las mismas en la horda primitiva y en la masa. Es condición de la instauración de la sociedad y de la cultura que el padre sea asesinado y devorado por los hermanos. Para que lo social se constituya, será siempre uno de los hermanos que esté **en el lugar** del padre (lugar simbólico), siempre bajo amenaza de ser muerto y devorado.

Otro de los aspectos que salta a la vista de aquellos lectores con formación psicoanalítica, es la falta de diferenciación entre *ideal del yo* y *yo ideal*, ambos aparecen mencionados como *yo ideal*. Sin embargo, aunque Freud no hace una clara distinción entre ambos términos, una lectura de la obra freudiana que no logre distinguir la dimensión simbólica involucrada en la constitución del *yo ideal* presenta derivaciones teóricas indeseadas que se plasman en el trabajo de Laclau.

a) Una de estas consecuencias se observa en las explicaciones de orden funcionalistas al dilucidar la especificidad del lazo afectivo en tanto identificación y en tanto enamoramiento.

La elaboración tortuosa y de alguna manera vacilante de Freud de la distinción entre identificación y enamoramiento aparentemente se resuelve en una estricta diferenciación de funciones en la constitución del vínculo social: identificación entre hermanos, amor por el padre. (Laclau, 2005: 80)¹¹

Así, si los miembros funcionaban como hermanos, entonces están identificados entre sí y si funcionan como padre e hijo, habría enamoramiento. Este argumento -un tanto tautológico-cae justamente en cuestiones de índole funcionalista que él mismo pretende superar. Con la lectura atenta del texto de

Freud es cuestionable que la distinción entre enamoramiento e identificación se trate de una mera diferenciación de funciones (función de padre, función de hermano).

En palabras de Freud, cuando intenta definir comparativamente enamoramiento e identificación, ensaya una explicación en torno de las alteraciones del yo, en términos económicos, en sendos casos (empobrecimiento para el enamoramiento y enriquecimiento para la identificación). Sin embargo concluye:

"...vislumbramos que la esencia de este estado de cosas está contenida en otra alternativa, a saber: que el objeto se ponga en el lugar del yo o en el del ideal del yo." (Freud, 1921: 108)

De este párrafo se desprende sin duda que lo esencial en la distinción entre enamoramiento e identificación es el lugar en que se ubique el objeto, situando al problema en una dimensión **topológica** y no funcional. Se trata entonces del lugar en que se ponga el objeto, y en todo caso de allí se deriva la función.

b) Otra de las implicaciones de la indiferenciación entre el *ideal del yo* y el *yo ideal* se pondría de manifiesto en el punto en que Laclau infiere de la lectura de Freud, que en todos los grupos sociales operan dos lógicas sociales: "...el grupo completamente organizado y el líder puramente narcisista son... los extremos de un **continuum** en el cual las dos lógicas sociales se articulan de diversas maneras." (Laclau, 2005: 82). O bien, como lo acaba de simplificar más adelante: "...el punto de partida para explicar una pluralidad de alternativas sociopolíticas debe hallarse en el **grado de distancia** entre el yo y el yo ideal." (Laclau, 2005: 87) El mayor **grado** de distancia entre yo y yo ideal estaría representando a organizaciones con líder narcisista puro. Y el otro absurdo (sic) en que la brecha entre yo y yo ideal se encontrara completamente cerrada, sería equivalente a los mitos de la sociedad totalmente reconciliada con ausencia de liderazgo. (Laclau, 2005: 87)

Saltan a la vista las deficiencias de un argumento que intenta articular dos lógicas mediante un **continuum**, que además supone que la pluralidad de alternativas sociopolíticas podría comprenderse como una diferencia de **grados**.

He aquí mi hipótesis acerca de tal contrasentido. Una indiferenciación de operadores de distintos órdenes como son el *ideal del yo* y el *yo ideal*, supone un aplastamiento de las dimensiones imaginaria y simbólica, reduciendo la problemática topológica, a la configuración euclídeana representada por una línea recta.

BREVE ANÁLISIS A PARTIR DE LA PERSPECTIVA LACANIANA.

Exploremos rápidamente las ventajas de una lectura *lacaniana* del texto en cuestión, en tanto ofrece una vía para la diferenciación entre estas distintas posiciones. La diferenciación entre *ideal del yo* y *yo ideal* se establece desde el momento en que pertenecen a órdenes diferentes, simbólico e imaginario respectivamente presentes en *Observación sobre el informe de Daniel Lagache...*, Lacan (1960: 651) hace uso del modelo óptico para "*hacer funcionar en la estructura las relaciones del Yo Ideal con el Ideal del Yo*" poniendo de manifiesto el clivaje de lo simbólico y de lo imaginario: *Es la constelación de esas insignias la que constituye para el sujeto el Ideal del Yo. Nuestro modelo muestra que es tomando como punto de referencia I como enfocará el espejo A* (que está representando al Otro como reserva de atributos) *para obtener entre otros efectos tal espejismo del Yo Ideal.* (Lacan, 1960: 659). En breve, y a riesgo de simplificar demasiado la cuestión: ubica al *yo ideal*, I(a), como a aquella imagen con la que se identifica el yo del sujeto, en una relación imaginaria [yo - I(a)]. Sin embargo para que ese espejismo tenga lugar, esa imagen debe ser ofrecida desde un lugar simbólico, I(A), que la signe como pasible de ser amada. Con esto Lacan instaura una diferencia entre el *yo ideal* y el *ideal del yo*. Ubicamos al *ideal del yo*, I(A), como una instancia simbólica que sostiene la identificación imaginaria *yo ideal*, I i(a).

Volviendo al texto de Freud, en esa suerte de teoría de nudos

que plantea en la *fórmula de la constitución libidinosa de una masa*, leemos: *Una masa primaria de esta índole es una multitud de individuos que han puesto un objeto, uno y el mismo, en el lugar de su ideal del yo, a consecuencia de lo cual se han identificado entre sí en su yo.* (Freud, 1921: 109-110).

Comprobamos que tanto en la fórmula de Freud, como en el modelo de Lacan podemos localizar tres lugares en la relación con el semejante, el lugar del yo del sujeto, el lugar del yo del los demás miembros de la masa (el yo ideal i(a), el otro con quien se establece la identificación imaginaria); y un tercer lugar, el del ideal del yo, lugar donde se pone el líder, lugar del I(A), operador simbólico que sostiene la identificación imaginaria.

Según el objeto se ponga en el lugar del ideal o en el lugar del yo ideal, el lazo será de enamoramiento (idealización) o de identificación respectivamente. Por lo tanto si el conductor es ubicado en el lugar del ideal de por cada miembro de la masa se establece entre los yoes un lazo de identificación. Como corolario incipiente resulta que desde la perspectiva de Lacan la construcción teórica en torno de la problemática acerca del populismo, se vería enriquecida. Por un lado las disquisiciones de índole funcionalistas podrán ser ubicadas como problemas topológicos y la cuestionable alusión a tipologías o diferencia de grados podrá ser leída desplegando ese *continuum* que contiene dos posiciones extremas en clave de los tres de Lacan, simbólico, imaginario y real.

BIBLIOGRAFÍA

- Freud, Sigmund, (1921), "Psicología de las masas y análisis del yo", en *Obras Completas* vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1999, 63-137.
- Freud, Sigmund (1913), "Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos" (1913), en *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998, XIII, 1-163.
- Freud, Sigmund (1914) "Introducción del narcisismo" En *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998, XIV, 65 - 98.
- Freud, Sigmund, (1911-13), "Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente y otras obras", en *Obras Completas* vol. XII. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1999.
- Lacan, Jacques, (1953-1954), El seminario 1: *Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós, 1988
- Lacan, Jacques, (1955-1956), El seminario 3: *Las Psicosis*. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- Lacan, Jacques, (1956), "El seminario sobre La carta robada", en *Escritos*, Tomo I. México: Siglo XXI, 1985, 5 - 58.
- Lacan, Jacques, (1956-1957), El seminario 4: *La relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Laclau, Ernesto (2004), "Populism: What is in the name?", en F. Panizza (comp.), *Populism and the Shadow of Democracy*. Londres: Verso.
- Laclau, Ernesto (2005), *La razón populista*, Buenos Aires, FCE.
- Lefort, Claude (1990), *La invención democrática*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Oakeshott, Michael, *La política de la fe y la política del escepticismo*. México: FCE, 1996.

NOTA

[1] El subrayado es mío.

LA LECTURA Y LOS DOCENTES

Rotstein, Berta; Tealdi, Mariana Victoria; Cabarcos, Noelia
Secretaría de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Abierta Interamericana. Argentina

RESUMEN

En este trabajo presentaremos el marco teórico y metodológico, así como un primer análisis del material obtenido en el trabajo de campo, de una investigación, que pretende conocer cuáles son las teorías implícitas que los docentes tienen sobre la lectura. Los objetivos principales se dirigen a: 1) conocer las experiencias de lectura cotidianas y académicas de los docentes; 2) Identificar los lineamientos que las instituciones imparten acerca de la lectura; 3) Describir la modalidad de enseñanza de la lectura desplegada en el aula; y 4) Inferir las teorías implícitas puestas en juego en la enseñanza de lectura en el aula. Suponemos que las experiencias del docente con la lectura se ven atrapadas y/o opacadas por las prescripciones proporcionadas por el saber experto que señala cómo debe enseñarse a leer. A su vez, creemos que se produce una cierta disociación en el docente entre su campo de experiencia como lector y su campo de experiencia como enseñante de la lectura. Y, finalmente, presumimos que esta disociación hace que el aula no siempre se constituya como un espacio de prácticas, donde los alumnos y docentes, atraviesen experiencias genuinas con y en la lectura.

Palabras clave

Experiencia Teoría implícita Lectura Docentes

ABSTRACT

READING AND TEACHERS

We introduce the initial stage of a research project, which explores the implicit theories within teachers about reading. The main goals tend to: 1) acknowledge the everyday and academic reading experiences of teachers; 2) Identify the directions on how to teach to read given by the educational institutions; 3) Describe the way in which teachers teach to read within the classroom; and 4) deduce the implicit theories displayed in the teaching techniques in the classroom. We assume that teachers' reading experiences are withdrawal and/or darken as a consequence of the wise expert knowledge, purported by several prescriptions, which restrict the ways of teaching how to read. Moreover, we sustain that certain dissociation is produced between the teachers' experiences as a reader and as lecturer of how to read. Finally, we suppose that this dissociation helps to avoid the classroom to become into an environment of practices, where teachers and students, could live actual experiences of reading. In this particular paper we develop the Project's theoretical and methodological frame of analysis, as well as a first approach to the analysis of the data collected in the field.

Key words

Experience Implicit theories Reading Teachers

"Me gusta gozar de lo táctil, la textura, tener el libro en la mano; por lo tanto, valoro su aspecto. Y después, abrirlo, a veces cerrarlo, darle sus tiempos que son mis propios tiempos. El libro es un objeto físico con el que entablo una relación particular: sensual, pasional, sin duda."

Mabel Thwaites Rey

En: Mauri Copedé. "En cada casa, la biblioteca delata cómo es el dueño" Clarín, 2004, Junio/ 20; Pág. 34-35

1) INTRODUCCIÓN:

Este trabajo se propone presentar una investigación en curso que indaga sobre las teorías implícitas que los docentes tienen acerca de la lectura.

Nos preguntamos, en primer término, cuáles son las **experiencias personales de lectura** referidas tanto a los **ámbitos cotidianos no escolares** como a los **escolares**, que los docentes evocan, en tanto consideramos que estas nos permitirán rastrear algunas cuestiones referidas a las **teorías implícitas** subyacentes sobre la lectura. En segundo término, pretendemos elucidar si estas teorías desempeñan algún papel en la enseñanza de la lectura en el aula, dado que uno de los supuestos de la investigación es que cuando el docente enseña a leer, sus prácticas, experiencias y conocimientos se ven opacados por la dimensión institucional que prescribe como "se debe enseñar".

Los **interrogantes** iniciales que guían este trabajo buscan conocer: ¿Qué experiencias personales de lectura los docentes evocan en el ámbito cotidiano y en el ámbito académico? ¿Qué prescripciones acerca de la lectura delimita la institución escolar? ¿Son éstas utilizadas por los docentes? ¿Cuáles? En el modo en que enseña a leer el docente ¿Se activa su conocimiento cotidiano? ¿Se activa su conocimiento académico? ¿O las prescripciones curriculares los opacan?

2) OBJETIVOS:

- Conocer las experiencias de lectura cotidianas y académicas de los docentes.
- Identificar los lineamientos institucionales acerca de la lectura
- Describir la modalidad de enseñanza de la lectura desplegada en el aula.
- Inferir las teorías implícitas puestas en juego en la enseñanza de lectura en el aula.

3) CONJETURAS:

- En primer lugar, suponemos que las experiencias del docente como lector se ven opacadas como secuela de las prescripciones proporcionadas por el saber experto, el que le señala lo que tiene que hacer en tanto enseñante de la lectura.
- En segundo lugar, creemos que se produce una cierta disociación en el docente entre su campo de experiencia como lector y su campo de experiencia como enseñante de la lectura.
- Finalmente, presumimos que esta disociación hace que el aula no siempre se constituya como un espacio de prácticas, donde los alumnos y docentes, atraviesen experiencias genuinas con y en la lectura.

4) MARCO TEÓRICO:

El enfoque de esta investigación intenta elucidar dos cuestiones centrales. Por un lado, cuáles son las **teorías implícitas** (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Pozo y Monereo, 2000) que construyen los docentes sobre la lectura, a partir de indagar sus modos de experiencias como lectores en el ámbito

cotidiano no escolares y el escolares. Por otro lado, la noción de **Experiencia** (Johnson, 1987; O'Sullivan et al., 1995; Ferrater Mora, 1958; Varela, 1992; Lakoff & Johnson, 1995) ayudará a evidenciar *si* los modos de experiencia personal que los docentes evocan, se ponen en escena en el acontecer cotidiano en sus aulas, y de qué manera. Rodrigo y Correa, plantean que se supone que debería haber una continuidad entre el conocimiento no escolar y el escolar, y que esta continuidad debería ser provechosa, los docentes no cuentan con ideas aisladas sobre la lectura sino con "verdaderas teorías implícitas que componen conjuntos relativamente integrados de conocimientos con un cierto grado de consistencia interna" (2000: 76)

Estas autoras sostienen que las teorías implícitas no se manifiestan totalmente durante la realización de una tarea o en la interpretación de situaciones, sino lo que las personas construyen es un modelo mental de esa tarea o situación. "Un modelo mental es una representación episódica, dinámica y flexible de la tarea o situación, elaborada a partir de la integración de una parte de la teoría implícita y de las demandas de la situación o de la tarea" (Rodrigo y Correa, 2000:78)

Las **Teorías Implícitas** constituyen modos de "ver la realidad", ideas que las personas utilizan para dilucidar el mundo. Producto de la acumulación de experiencias personales enlazadas con pautas socioculturales, por lo que tienen un origen individual, cultural y social. Dicho de otro modo, son configuraciones originadas en experiencias individuales, sociales y culturales. Suponen, tanto una experiencia individual, como el vínculo con otras "realidades", construidas por semejantes, lo que posibilita intercambios y negociaciones, entre las experiencias personales y las experiencias de los grupos sociales y con las que interjuegan (conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica).

Con respecto a la **Experiencia** resulta imprescindible precisar a qué nos referimos con este término. Según Ferrater Mora (1958:482) la experiencia "designa generalmente el hecho y el resultado de sentir, de experimentar, de sufrir o recibir alguna cosa que se incorpora al conjunto de experiencias anteriores". Nos interesan particularmente los aportes de Johnson (1987) y Lakoff & Johnson (1995), quienes sostienen que "experiencia debe entenderse en un sentido muy vasto y muy amplio que incluye las dimensiones perceptiva básica, emocional, histórica, social, lingüística y del programa de la motricidad" (Johnson, 1987:19), e introducen una aproximación "experiencialista" (Lakoff & Johnson, 1995:34) en lo que se refiere al lenguaje, la verdad, la comprensión y la vida cotidiana.

De acuerdo a O'Sullivan et. al. (1995:151) la experiencia es una "fuente primaria de sentido". Un mismo sujeto cuenta con diversos modos de experiencia, de "experienciar" el mundo y sus acontecimientos, y privilegia un modo sobre otro en cada situación en la que se encuentra inmerso. La experiencia está en cambio constante y siempre depende de una situación particular. A este respecto Varela et. al. (1992) indican que hay muchas maneras de ser en el mundo "en verdad, muchos mundos de experiencia, según la estructura del ser involucrado y las clases de distinciones que es capaz de realizar". Estos autores designan lo "*enactivo* para enfatizar (...) que la cognición no es la representación de un mundo pre-dado por una mente pre-dada sino más bien la puesta en obra de un mundo y una mente a partir de una historia de la variedad de acciones que un ser realiza en el mundo" (Varela et. al., 1992:33-34).

5) METODOLOGÍA:

El estudio exploratorio incluye administración de autobiografías sobre las experiencias lectoras cotidianas y académicas, observación de clases, y entrevistas semidirigidas en profundidad. En esta primera etapa, la muestra estará compuesta por 30 docentes que hayan realizado su formación en diferentes periodos (1960 a 2000) en la Ciudad de Bs. As.

El **análisis de datos** se llevará a cabo mediante análisis de contenido.

En este trabajo presentaremos un primer acercamiento a las autobiografías administradas a docentes. En el análisis intentamos describir algunos rasgos presentes en las experiencias de lectura cotidiana evocadas, a modo de organizadores del material. A continuación señalaremos cuáles son estos organizadores, ejemplificando algunos de ellos con expresiones tomadas textualmente de las narraciones autobiográficas producidas por los docentes.

En la mayoría de los casos las experiencias recordadas del pasado lector, refieren al **ámbito no escolar**, transcurren durante el día y en un escenario familiar ("El lugar que me remonta es el jardín de la casa de mi abuela, es un lugar que invita a la lectura por su tranquilidad"). Ninguna de estas autobiografías transcurre en escenarios institucionales. El docente evoca situaciones en donde, si bien se puede encontrar rodeado por otras personas, la experiencia de lectura se da en **solitario** ("En la playa, atardecer, cerca de la orilla mojándome los pies, leyendo alguna novela. La gente juega, corre, camina y yo estoy en mi mundo"), no se hace referencia a la lectura compartida, al leer "con" otros. En uno solo de los casos se narra una situación vincular, en la cual una niña lee para su padre ("estoy en mi casa con mi papá junto a él con el libro de lectura, practicando con él para leer de manera más fluida").

En todas las narraciones se evocan experiencias de **momentos posteriores al del aprendizaje inicial**, se reedita una **fuerte carga emocional**. En relación con el tipo de **emociones** que despierta en el lector la lectura, hemos hallado: **tristeza** ("Todavía siento la lágrima que corría por mi rostro al momento de cerrar la contratapa del libro"), **dolor** ("mientras leía, a pesar del dolor que sentí ese verano"), **placer** ("la primera vez que sentí placer cuando leía, la primera vez que sentí necesidad de seguir leyendo y no poder dejar el libro"), **alegría**, entre otras.

En todos los casos se hace referencia a un **texto literario** (principalmente referidos a la niñez o adolescencia de los sujetos). Se observa que la lectura **es significada** de diferentes modos: En algunas actúa como **acompañante** ("esa fue mi primera experiencia, la **emprendí con él** [con ese libro] mientras lo leía"; "de pequeña antes de dormir, siempre leía") en otras es una **f fuente de pasiones** ("no nos pudimos dejar, solo recuerdo que éramos uno"); y también un **refugio** ("recorro a ella y a ellos [libros favoritos] cuando tengo algún problema").

Se establecen diferentes **estilos de relación**: de **Inmersión** ("leía y estaba tan atrapada con la lectura que un día nublado en la playa acostada de espaldas, lei tantas horas que me quemé de tal manera las piernas que después no podía vestirme, no me había cuenta que había resolana"); de **identificación** ("en ese episodio de lectura solo recuerdo que éramos uno, al personaje y a mí nos pasaba algo similar, estábamos en un camino de búsqueda espiritual común"); de **conexión**; de **imposición**; de **indiferencia o abandono**.

En cuanto a **cómo incide** la lectura hemos encontrado que para algunos se constituye en fuente de **aprendizaje** ("cuando hago una segunda lectura es maravilloso, porque me permite detenerme y analizar cuestiones formales"); en otros como **herramienta** ("muy a menudo recorro a ellos cuando tengo algún problema que no puedo solucionar por mis propios medios"); en otros en tanto **impronta** ("me marcó por vida").

A MODO DE SÍNTESIS

Solo referiremos brevemente que en una primera comparación del análisis efectuado entre las autobiografías que evocan experiencias del ámbito no escolar y las que evocan biografías del ámbito escolar, se evidencia una marcada diferencia con respecto al **tipo de experiencia**: las del ámbito no escolar, remiten a episodios puntuales en donde los sujetos se implicaron como protagonistas; en cambio, en las escolares no se relatan episodios, sino que se describen situaciones con falta

de implicación subjetiva por parte del docente.
Hemos podido constatar que el **análisis de las autobiografías** constituye una vía privilegiada de acceso a las **experiencias lectoras** de los docentes en el ámbito personal.

Resumiendo entonces, se podría plantear, que cuando los docentes hablan de sus experiencias de lectura, evocan situaciones del ámbito personal, expresan que se trata de una experiencia de entrega, con una potente carga afectiva y corporal, que se da en solitario, aislada del mundo circundante, en donde el lector establece una relación íntima con lo que lee.

BIBLIOGRAFÍA

- Ferrarter Mora, J. (1958) *Diccionario de filosofía*. Bs. As., Sudamericana.
- Johnson, M. (1987) *El cuerpo en la mente*. Madrid, Debate.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1995) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Teorema.
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders, D., Montgomery, M., Fiske, H., (1995) *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Bs. As., Amorrortu.
- Pozo, J. Y Monereo, C. (2000) *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Siglo XXI-Santillana.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (2000) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo" en Pozo, J. Y Monereo, C. *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Siglo XXI-Santillana.
- Varela, F., Thompson, E., Rosh, E., (1992) *De cuerpo presente*. Barcelona, Gedisa.

CONTRIBUCIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA METODOLOGÍA DE LA COMPLEJIDAD

Sagastizabal, María de los Ángeles; Perlo, Claudia Liliana
CONICET-IRICE. Argentina

RESUMEN

La presentación de este trabajo busca no sólo referir los aspectos ontológicos y epistemológicos de la multiplicidad de los paradigmas existentes sino también presentar aportes para la construcción de una metodología acorde con estos desarrollos. Nuestra preocupación está centrada en la crisis paradigmática que por un lado posibilita ver la complejidad y por otro mantiene las diferencias entre los paradigmas coexistentes. Crisis paradigmática, multiplicidad de paradigmas, fragmentación que se evidencia en el hacer, cuando una vez reconocida la complejidad de la realidad a estudiar, es necesario construir los modos de abordarla. El interés del tema radica en la necesidad de indagar posibles soluciones académicas colectivas al problema planteado. Acuerdos que deben superar las soluciones individuales para construir criterios metodológicos acorde con los actuales perspectivas epistemológicas. En el trabajo se realiza una contribución para la construcción de estos criterios.

Palabras clave

Paradigmas Crisis Complejidad Metodología

ABSTRACT

CONTRIBUTIONS FOR THE CONSTRUCTION OF A COMPLEX METHODOLOGY

This paper refers not only to ontological and epistemological aspects of multiplicity in present paradigms but also presents contributions for the construction of a methodology according to this developments. Our concerns are focus in the paradigms crisis that, in one hand allow us to over view the complexity and in the other hand maintain the difference between the current paradigms. Paradigms crisis, multiplicity of paradigms, fragmentation that show in the action, once the complexity is recognized, it is necessary to construct ways of approach. The interest in this theme is based on the necessity of searching possible academy and collective solutions for this problem. Individuals solutions must be overcome by agreements to construct methodologies that match with the actual epistemology perspective. In this paper the authors make contributions for the constructions of these criteria.

Key words

Paradigm Crisis Complexity Metodology

1.0 OBJETIVOS:

La presentación de este trabajo busca como expresa la Convocatoria a estas Jornadas no sólo aceptar la multiplicidad paradigmática, sino, además, capitalizarla como estímulo para la producción de conocimientos en las ciencias sociales. Buscamos no sólo referirnos a los aspectos ontológicos y epistemológicos de la multiplicidad de los paradigmas existentes sino también presentar aportes para la construcción de una metodología acorde con estos desarrollos.

2.0 PLANTEO DEL PROBLEMA:

Nuestra preocupación está centrada en la crisis paradigmática que por una lado posibilita ver la complejidad y por otro mantiene las diferencias entre los paradigmas coexistentes. Diferencias que se hacen evidentes en el momento de investigar no sólo a nivel ontológico y epistemológico sino también metodológico. Un "cómo hacer" que tiene consecuencias prácticas en el momento de decidir entre otros aspectos el rol de las hipótesis; la selección de una muestra y su relación con el universo; la validez de la selección de un caso; el tipo de análisis y presentación de los datos ya sean estos cuanti o cualitativos, el tipo de diseño del proyecto de investigación.

Estas opciones metodológicas que debe tomar el investigador en el proceso mismo de la investigación responden a asunciones y elecciones en las que no ocupan un lugar menor los requerimientos académicos predominantes.

Crisis paradigmática, multiplicidad de paradigmas, fragmentación que se evidencia en el hacer, cuando una vez reconocida la complejidad de la realidad a estudiar es necesario construir los modos de abordarla.

En palabras de Morín,(1986: 434) "*El problema está, en lo sucesivo, en transformar el descubrimiento de la complejidad en método de la complejidad*"

3.0 RELEVANCIA DEL TEMA

El interés del tema radica en la necesidad de indagar posibles soluciones académicas colectivas al problema arriba planteado. Se trata de explicitar y buscar acuerdos intersubjetivos como "objetividad" posible. Acuerdos que deben superar las soluciones de investigadores individuales para construir criterios metodológicos acorde con los actuales perspectivas epistemológicas.

Dentro de estas perspectivas se señala que "*Venimos de un pasado social de certezas en conflicto, relacionadas con la ciencia, la ética y los sistemas sociales, a un presente de cuestionamiento considerable, incluyendo el cuestionamiento sobre la imposibilidad intrínseca de la certeza. Es posible que estemos presenciando el fin de un tipo de racionalidad que ya no es apropiada para nuestro tiempo. Pedimos que se ponga el acento en lo complejo, lo temporal y lo inestable, que corresponda hoy a un movimiento transdisciplinario que adquiere cada vez mayor vigor. Esto de ninguna manera significa que pidamos el abandono del concepto de racionalidad sustantiva*" (Wallerstein y otros 2004 :85-86)

4.0 DESARROLLO DE LA PROBLEMÁTICA ABORDADA

4.1 Modo 1 y Modo 2 como indicadores de la crisis paradigmática.

Actualmente como reconoce Gibbons et al. (1994) se transita un cambio entre dos modos de producción de conocimiento. El

Modo 1 se corresponde con la investigación tradicional basada en el conocimiento disciplinario, organizado jerárquicamente, de carácter permanente. Este modo privilegia el aspecto cognitivo sobre otros aspectos tales como su utilidad económica-social y sus posibilidades de transferencia al medio.

Desde este Modo 1 generalmente se considera que: *"La ciencia ofrece un conocimiento objetivo, exacto, impersonal, demostrable; todo lo cual puede ser garantizado por un método: si se siguen los pasos adecuados y se respetan unas cuantas reglas de procedimiento, sabemos que las conclusiones serán ciertas. Lo malo que eso ha conducido a la idea de que cumplir las reglas del método es lo único que hace falta, y que basta para hacer ciencia. Malo porque descuida otros factores, la imaginación, ...; porque favorece un trabajo de tipo fabril: investigación en serie, de mínima originalidad, estandarizada"* (Escalante Gonzalbo, 1999: 189).

El Modo 2 es un modo en conformación, en el cual la generación del conocimiento tiene horizontes transdisciplinarios que permiten la interacción teórica-metodológica. Aborda problemáticas de la sociedad, por lo que los resultados de este tipo de investigaciones generalmente son transferibles al contexto socioeconómico en el cual se desarrollan, implicando un mayor compromiso social. Este modo parte del *"... reconocimiento de que los principales problemas que enfrenta la sociedad compleja no se pueden resolver descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente, sino más bien abordando estos problemas, a los seres humanos y a la naturaleza, en toda su complejidad y en sus interrelaciones"* (Wallerstein y otros 2004 :87).

La evaluación académica predominante, corresponde al Modo 1 desde ella *"Las estructuras disciplinarias han cubierto a sus miembros con una reja protectora, y no han alentado a nadie a cruzar las líneas"* (Wallerstein y otros 2004 :77).

Por lo contrario el Modo 2 nos señala que la complejidad no sólo surge de la multiplicidad de paradigmas sino también de las necesidades de la sociedad conformadora de los nuevos paradigmas. *"Un escenario en el cual la cuestión metodológica (la discusión sobre los métodos más convenientes para estudiar la realidad social),..., no puede entenderse al margen de la cuestión ontológica. Es la propia realidad social la que reclama nuevos fundamentos para su explicación"* (Lulo 2002:179).

4.2 La triangulación como antecedente de una metodología compleja

La triangulación como complementariedad paradigmática y por ende metodológica la consideramos un indicador de la crisis de la metodología clásica que no responde a la complejidad de las problemáticas postmodernas. En este sentido la necesidad de combinar, métodos y técnicas provenientes de otras ciencias significó un paso necesario para superar las limitaciones de los métodos tradicionales: *"En el ir y venir de importaciones y exportaciones, las ciencias sociales están hoy en un replanteamiento del paradigma clásico..."* Aziz Nassif (1999:76). Sin embargo en este replanteamiento la triangulación desde el punto de vista paradigmático mantuvo la preocupación por las reglas de validación tradicionales. Al respecto se señala que: *"En todos los diversos diseños de triangulación está implícita la asunción básica de que su efectividad se basa en la premisa de que las debilidades de cada método individual van a ser compensadas por la fortaleza contrabalancadora del otro"* (Vasilachis 1993: 65-66) y citado por la misma autora *"Webb y col. (1966) proponen combinar métodos para evitar compartir las debilidades y minimizar el error de cada instrumento de medición"* (Vasilachis 1993: 65-66).

La triangulación es definida por Denzin (1978) como la combinación de metodologías para el estudio del mismo fenómeno. (Vasilachis 1993: 65).

Podemos observar que la triangulación responde a superar las debilidades de cada uno de los paradigmas a través de "combinar", "contrabalancar", "complementar", "compensar" para obtener mayor confiabilidad en términos clásicos. Por estos

motivos consideramos que la triangulación constituye un antecedente necesario pero no suficiente para construir una metodología compleja porque desde la perspectiva de la complejidad se propone una mirada que supere lo sumativo.

En este sentido el *paradigma de la complejidad para el conocimiento* es considerado un *nuevo método* para el saber *"...implica un principio organizador del conocimiento que asocie la descripción del objeto con la descripción de la descripción y la descripción del descriptor, que otorgue tanta fuerza a la articulación y la integración como a la distinción y oposición"* (Schnitman, 2002:24)

Como señala la autora citada, siguiendo a Morin, E., Bocchi, G. y Ceruti, M. (2002:28) la complejidad de los problemas nos desarticula y por ello es necesario un reordenamiento intelectual que nos permita pensar la complejidad, tiempo actual que también puede ser entendido como un tiempo de creatividad, de generatividad, de dilemas, de apertura a nuevas potencialidades.

"Distinciones tradicionales como las de sujeto-objeto, las barreras disciplinarias entre las ciencias, la ciencia y la filosofía, no sólo aluden a objetos que no pueden ser estudiados sin la participación de los observadores/autores, sino que son construcciones sociales llevadas a cabo por una comunidad científico-cultural y, por lo tanto, pueden y deben ser interrogadas y eventualmente cuestionadas" (Schnitman, 2002:18).

4.3 Situación actual

Ante esta realidad, que puede ser sintetizada como realidades u "objetos" de estudio constitutivamente inter-transdisciplinarios el investigador retoma enunciados de la triangulación, de las críticas al positivismo y se apoya como señala Schuster (2002) en técnicas hermenéuticas cualitativas tradicionales pero resignificadas. Esta perspectiva metodológica actual - que busca atender a la complejidad- pone el énfasis en lo cualitativo sin desvalorizar algunos principios de la metodología cuantitativa que refuncionaliza. Estas son respuestas operativas que la mayoría de los investigadores instrumentan ante la tensión que produce un hacer cada vez más situado en lo que Gibbons (1994) caracteriza como Modo 2 y una evaluación y reconocimiento académico que se encuentra todavía muy ligada al Modo 1. Evaluación regida por criterios tales como una formulación de diseños de investigación estructurados según los modelos clásicos de las ciencias naturales, la rigurosidad científica entendida como medida confiable, el dato como certeza, la cita de un antecedente teórico como único principio de autoridad y credibilidad lo que obtura la originalidad exigida. Criterios que aplicados inflexiblemente producen la "metodolatría" o idolatría del método (Escalante Gonzalbo 1999:187).

5.0 REFLEXIONES FINALES Y CONTRIBUCIONES

Ante este proceso recursivo en el cual los paradigmas reflejan los actuales problemas sociales y las nuevas realidades sociales exigen nuevos paradigmas, en lo técnico-metodológico incorporamos herramientas que reflejan esta complejidad, entre otros los instrumentos directamente relacionados con las Tics.

Herramientas hipertextuales tales como mapas y redes conceptuales, software cualitativos como Atlas T, Nudist. Recolección de datos a través de grabación y reproducción de imágenes, nuevas formas de interacción como foros y conferencias virtuales, conformación de redes de conocimiento y redes de investigadores, publicaciones on line que posibilitan y fortalecen el "diálogo" con los "otros" y con nosotros mismos como inestimable instrumento de reflexión. Instrumentos que ponen en evidencia algunos aspectos que de otras formas no es tan fácil estudiar. De este modo se van abriendo nuevos caminos. Estos nuevos caminos son un modo de ensayo en el sentido de búsqueda de nuevos conocimientos que no es otro el fin de la ciencia.

Como contribuciones a este ensayo entendido como una necesidad ya que *"...el autor no puede más que ensayar para alcanzar un conocimiento pertinente, y ensayarse a sí mismo,*

aceptando sus riesgos intelectuales" (Morin1995:18) proponemos:

Posibles criterios para una metodología de la complejidad

- Revisar los sistemas de evaluación que anteponen la rigurosidad metodológica (metodolatría) sin reconocer la multiplicidad paradigmática.
- Redefinir los criterios de autoridad académica que obturan la creatividad e innovación en la búsqueda de nuevos conocimientos.
- Superar la triangulación como una propuesta meramente sumativa de diferentes paradigmas.
- Integrar y articular técnicas y herramientas provenientes de las diferentes disciplinas evaluando sus posibilidades y limitaciones en relación con los niveles epistemológicos y ontológicos.
- Promover el ensayo como herramienta de generación de un conocimiento abierto, como un trabajo provisorio, opinable, de una búsqueda de conocimientos que aún no ha reunido las pruebas suficientes para demostrar la certezas de sus proposiciones y reconoce la incertidumbre como constitutiva del saber.
- Incorporar el diálogo como instrumento de descubrimiento, de "toma de conciencia" y de "conversión", con fuertes y cada vez más profundos contactos entre lo que hasta ahora se ha distinguido como cultura de especialistas y cultura general (González Casanova, P. 1999).

BIBLIOGRAFÍA

- Aziz Nassif A. (1999) La ciencia política: empirismo, fortaleza vacía, hibridación y fragmentos (67-92) en González Casanova, P.(coordinador) *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos*. S XXI. UNAM. Madrid-México.
- González Casanova, P.(coordinador) *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos*. S XXI. UNAM. Madrid-México.
- Escalante Gonzalbo, F (1999) Reestructuración de las ciencias sociales: hacia un nuevo paradigma (3-25) en Escalante Gonzalbo, F (coord.) Una idea de las Ciencias Sociales, Paidós. México.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman. S. y otros (1994) *The New Production of Knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage Publications, Londres, Thousands Oaks. Nueva Delhi.
- Lulo, J (2002) La vía hermenéutica : las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología (177-236) en Schuster, F. (comp.) *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Manantial, Bs. As.
- Morín, E (1986) *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra. Madrid.
- Morín, E. (1986) *Sociología*. Tecnos. Madrid.
- Schnitman Fried, D.(2002) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Paidós. Buenos Aires.
- Schuster, F. (comp.) (2002) *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Manantial, Bs. As.
- Vasilachis de Gialdino, I.(1993) *Métodos Cualitativos I los problemas teórico-metodológicos*. EUDEBA. Bs. As.
- Wallerstein, I (Coord.) y otros (2004). *Abrir las Ciencias Sociales*. Siglo XXI, Buenos Aires.

PRIMEROS PLANES DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA EN LA UBA: ALGUNOS SIGNIFICADOS CURRICULARES

Salles, Nora
Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Ciencia y Técnica

RESUMEN

Este trabajo se propone como objetivo analizar la significación del diseño curricular de los primeros planes de estudios de la Carrera de Psicología (1957 y 1958) y de algunos cambios producidos de uno a otro. Para ello se analizará también la alineación teórica, académica e ideológica de algunos de los primeros profesores que actuaron en esos años, cuya concreción se plasma en la elaboración de los programas de las materias y en el accionar curricular de profesores. Se analizará el caso particular de la producción del Dr. Marcos Victoria y del Prof. Jaime Bernstein.

Palabras clave

Ideología Curriculum Planes de estudio Programas de materias

ABSTRACT

FIRST UNIVERSITY CURRICULUMS OF THE UNIVERSITY COURSE OF PSYCHOLOGY AT THE UNIVERSITY OF BUENOS AIRES. SOME MEANINGS OF THE CURRICULUM
This work mainly aims at analysing the significance of the curriculum design of the first course curriculums of the University Course of Psychology (1957-1958) and of some changes they have suffered. For those purposes, the work will also deal with the theoretical, academic and ideological lines shown by some of the first professors who taught during those years, all of which have directly led to the planning and development of the syllabuses of the subjects and the curriculum intervention of professors, such as Dr Marcos Victoria and Prof. Jaime Bernstein.

Key words

Ideology Curriculum Courses curriculum Subject syllabuses

INTRODUCCIÓN.

El concepto de currículum no es unívoco y su amplitud difiere según cómo se lo conciba y a qué niveles del sistema educativo se refiera. Es un término de significaciones variables, que tiende a amparar múltiples y muy variadas pretensiones educativas. La concepción de currículum también incluye el análisis de prácticas diversas, en tanto son múltiples los contextos en los que se perfila y cobra sentido real.

Una incursión sobre la historia del pensamiento científico curricular, permite distinguir dos corrientes complementarias, una centrada en los contenidos y otra en la acción de desarrollarlos a través de actividades en la práctica. La primera intenta vertebrar el plan de la segunda y ésta en cómo realizarlo. (Gimeno Sacristán, J., 1992).

Estas tendencias se sintetizan en el currículum real entendido como un ámbito de interacción donde se cruzan procesos, ideologías, agentes y ámbitos diversos que, en un verdadero y complejo proceso social, dan significado práctico y real al mismo. Sólo en el marco de esas interacciones es posible llegar a captar su valor real, por lo que se tratará de realizar un enfoque procesual para entender la dinámica que presta significado y valores específicos a algunos elementos constitutivos de: los primeros planes de estudio de la Carrera de Psicología en la UBA, los primeros programas de la materias que los constituían, para este caso particular, el de Psicología II y a la actuación, de los primeros profesores que la dictaron como el Dr. Marcos Victoria y Jaime Bernstein.

Esos planes de estudio y programas de materias o niveles de concreción curricular, no existieron al margen de las influencias sociales, económicas, culturales, ideológicas; estuvieron sujetos a regulaciones políticas y administrativas; recibieron influencias de los ámbitos de elaboración del conocimiento; fueron moldeados por la organización y el ambiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en donde se desarrolló la Carrera y por último, pero no menos importante, por el ambiente que había en las aulas y las actividades de enseñanza que desplegaban los profesores y las de aprendizaje que desarrollaban los primeros estudiantes que tuvo la Carrera.

ALGUNAS FUNCIONES CURRICULARES DE LA IDEOLOGÍA

Existe un cierto consenso en cuanto al significado del concepto ideología considerado como un sistema de ideas, creencias, compromisos sobre la realidad social. Se torna importante tomar para este trabajo la descripción de los tres rasgos distintivos del concepto ideología que Michael Appel toma a su vez de McClure y Fischer (1969). Estos autores describen las características de legitimación, conflictos de poderes y estilos de argumentación. La legitimación de una ideología, es la justificación de la acción del grupo y su aceptación social, de una actividad interesada en el establecimiento y defensa de unos modelos de conducta o modos en que la misma se organiza socialmente.

En lo que se refiere al conflicto de poderes que se da siempre en las disputas ideológicas, los autores hablan de un concepto restringido de poder por el cual se refieren a una distribución normal en la sociedad de la autoridad y los recursos que en general tienen lugar en la esfera política. En un sentido más

amplio, el poder y la política implican cualquier esfera de actividad y todos los aspectos que se refieren a la asignación de recompensas.

En cuanto al estilo de argumentación, los autores observan que existe una retórica muy especial que marca la argumentación que tiene lugar en el área de la ideología, caracterizada por la importancia fundamental de esas presuposiciones para la supervivencia misma de un grupo.

Estas características de la ideología tienen importantes implicaciones para el análisis del currículum implícito en los primeros planes de estudio de la Carrera de Psicología. La creación de la misma se produce con un plan dictado en 1957, en el que se cristalizan varias tendencias vigentes y en puja, en ese momento histórico, no sólo a nivel nacional sino también desde el punto de vista institucional y de la disciplina. Esas tendencias se evidencian con la inclusión de materias de distintos sesgos disciplinares: para los primeros años había un predominio del área filosófica; la especificidad psicológica aparecía en el tercer año de la carrera; la tendencia estadístico-técnica estaba preservada por tres materias; una fuerte implicancia de la Clínica estaba presente en cinco materias y aparece también una marcada incidencia del área social con la inclusión de ocho materias.

En el segundo plan de estudios dictado en 1958, desaparecen algunos sesgos que tenía el primero. Se fortalecen las materias del área biológica y sigue siendo importante el énfasis clínico del plan. Pero desaparecen de ese diseño las materias que apuntaban a lo aplicativo y a lo social. También desaparecen dos de las Psicoterapias, lo cual abriría la hipótesis que las mismas podían considerarse de incumbencia médica.

Es posible afirmar que cualquier propuesta curricular tiene como uno de sus elementos significativos, las expectativas que quienes lo elaboran y que sostienen respecto del perfil del egresado. Esas expectativas se refuerzan con los tipos de currícula que las instituciones proporcionan. Con estas características, el currículum diseña también las prácticas cotidianas de las instituciones educativas que están vinculadas a las estructuras científicas, sociales, económicas e ideológicas que existen extra-muro de las mismas.

Los primeros teóricos del campo curricular, como Franklin Bobbit, Charles Peters, explicaron la relación existente entre la elaboración de un currículum y el control y el poder de una determinada comunidad, relación que sigue existiendo en los currícula actuales.

En esos primeros estudios del currículum, la cuestión económica y social resultaba decisiva, en tanto los conceptos centrales estaban vinculados a la industrialización y a la consecuente división del trabajo.

Bobbit y Charters (1971) elaboraron una teoría de construcción del currículum basada en la diferenciación de objetivos educativos relacionados con las funciones particulares de la vida adulta. Estos autores consideraban al currículum como un medio para desarrollar lo que se llamaba "conciencia de grupo amplio", concepto que se utilizaría para describir el sentimiento de pertenencia del individuo a un grupo o comunidad social y a su compromiso con sus fines, valores y normas de conducta.

EL PAPEL DE LA INSTITUCIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR

La Universidad es una de las instituciones decisivas en la reproducción de las tendencias sociales, culturales y económicas de la sociedad. Los estudios sobre el currículum posibilitan un enfoque sobre el papel ideológico que juega el conocimiento que ofrece la Universidad en esa reproducción.

Las instituciones educativas en general y la Universidad en particular, funcionan distribuyendo conocimientos y valores, pero no es lo único que hacen. Michael Apple sostiene que, "en cuanto sistema de instituciones, en última instancia, también ayudan a producir el tipo de conocimiento necesario para mantener los acuerdos económicos, políticos y culturales (...) existentes..." le doy a esto el nombre de 'conocimiento técnico'

(Apple, M. 1986). Sigue sosteniendo este autor que en las instituciones educativas hay conexiones muy poderosas entre el conocimiento formal e informal y la sociedad más amplia. Es muy fuerte la presión y las demandas de los grupos y las clases dominantes y están mediadas por la historia de las instituciones educativas y por las ideologías de las personas que trabajan en ellas "...dentro de esos edificios hay personas reales que son ayudadas o perjudicadas." (Apple, M. 1986).

En este sentido, "el cuerpo formal de conocimientos" puede convertirse en una forma de control social y económico. Como conserva y distribuye lo que se percibe como conocimiento legítimo, las instituciones educativas confieren legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos. La capacidad que tiene un grupo de convertir su conocimiento en conocimiento para todos, está en relación con el poder de ese grupo en el campo político. Es decir, que el poder y la cultura son entidades que tienen conexiones entre sí y pueden considerarse atributos de relaciones existentes económicas existentes en una sociedad.

EL EJE DE LOS CONTENIDOS

Se hace necesario puntualizar que en cualquier perspectiva que se aborde para analizar los currícula, hay un elemento constante y que es la cuestión de los contenidos. Éstos pueden estar organizados en una estructura de conocimientos, en un plan de instrucción, en unidades temáticas, pero los contenidos constituyen el eje de la problemática curricular.

La cuestión de la relevancia de los contenidos no escapa a distintas interpretaciones, según diferentes posturas Zabalza (1988) propone, agrupar el tratamiento de los contenidos en dos categorías, según se enfatice: las fuentes del conocimiento y el uso del conocimiento.

En la primera vertiente se inscriben los modelos curriculares centrados en las disciplinas, y aquí se pueden considerar dos posiciones posibles: perennealista, opción que defiende como imprescindible la transmisión de datos permanentes como valores consolidados, independientemente de la actualidad y las coyunturas. Este modelo podría definirse como centrado en la producción.

La otra opción o posición en esta categoría es la esencialista que destaca la importancia de la significación y actualidad de los contenidos, es decir, los principios básicos que recorren las disciplinas.

En cuanto a la vertiente que refiere a las concepciones del currículum que ponen el acento en el uso del conocimiento, se caracteriza por la búsqueda de la eficacia y la funcionalidad del saber.

Según lo que se ha dicho anteriormente con respecto a los dos primeros planes de la Carrera, considerados aquí como currículum prescripto, es posible afirmar que las materias incluidas en el Plan de 1957 atienden tanto a las fuentes de los contenidos como al uso de los mismos. En cambio el diseño del Plan de 1958 se centra fundamentalmente en los contenidos, dejando de lado el uso de los mismos.[i]

EL CONCEPTO DE CURRÍCULO REAL

Las distintas alternativas encuentran su síntesis en el currículum real que entrelaza el currículum prescripto, la propuesta editorial y la cultura pedagógica de los docentes.

El currículum prescripto es la norma oficial. Para este trabajo se consideran como tal a los Planes de estudio y a los Programas de la materia Psicología II dictada en el segundo cuatrimestre de 1959 por el Dr. Marcos Victoria y en el segundo cuatrimestre del 60 por el Profesor Jaime Bernstein. La propuesta editorial es la mediación de la que son responsables las empresas editoriales, pero de su selección para los programas son responsables los profesores a cargo de las materias.

La cultura pedagógica de los docentes que es lo que Bourdieu denomina principios pedagógicos en estado práctico (Bourdieu y Passeron, 1986). Estos principios son los que han sido inter-

nalizados por los profesores a partir de su propia formación y trayectorias profesionales e institucionales y van a intervenir y manifestarse en el proceso de moldeado del currículum, al que le imprimen características particulares. Desde esta perspectiva los profesores se transforman en artífices de una verdadera instancia de diseño curricular.

La experiencia institucional del Dr. Marcos Victoria como integrante de uno de los grupos fundadores de la carrera y su trayectoria profesional como médico, dan cuenta de su preocupación por darle a la formación de los psicólogos un sesgo orientado hacia la medicina evidenciado en la elaboración del Programa de la materia Psicología II (segundo cuatrimestre de 1959), en el que enfatiza el tratamiento de las fuentes del conocimiento y no incluye contenidos vinculados al uso de esos conocimientos en el campo de la Psicología. [ii]

En cambio, el Profesor Jaime Bernstein, se formó como Profesor Universitario de Pedagogía, tuvo participación institucional también vinculada a la creación de la Carrera en la UBA y en la Universidad del Litoral, fue el primer Director del Departamento de Orientación Vocacional, fue uno de los profesores que comienza la apertura de la línea de Psicodiagnóstico (Siquier, M.L., 1999). Estos elementos de su trayectoria manifiestan su preocupación por la formación de los psicólogos tanto en los aspectos teóricos como de aplicación. El diseño que confeccionó de la materia Psicología II (segundo cuatrimestre de 1960), incluye temáticas y bibliografía seleccionadas para darle a ese nivel curricular, un perfil orientado al campo de la Psicología. [iii]

Se ha tratado en este trabajo, no de seguir una secuencia lineal, sino de resaltar algunos aspectos del proceso de reflexión y deliberación implicados en las primeras decisiones curriculares tomadas al momento de la creación de la Carrera de Psicología. y que se aplican a múltiples ámbitos y a dilemas muy variados. Todas las decisiones que condicionan el perfil que presenta la cultura curricular están compuestas, entre otras, por el ordenamiento del sistema en el nivel educativo correspondiente a través de la elaboración de los planes de estudio, por la producción de materiales didácticos a través de los programas de las materias y por el despliegue profesional de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (1986), *Ideología y currículo*, Ediciones Akal, Madrid, Cap. 4 y 7.
- Bobbitt, F., (1971): *The curriculum*, Arno-Press; Nueva Cork, Cap.9.
- Frigerio, G., (1991), *Currículum: Norma, intersticios, transposición y textos*, en Frigerio, G., (comp.), *Currículum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Tomo I.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, Cap. VI, VIII y IX.
- McClure, H.y Fischer, G., (1969), *Ideology and opinion making: general problems of analysis*, Columbia University Bureau of Applied Social Research, Nueva York.
- Planes de Estudio de la Carrera de Psicología, Archivo UBACyT P038
- Programas de las materias de la Carrera (1957 a 1961), Archivo UBACyT P038
- Siquier, M.L. (1999), *Testimonio oral*, 10/8/1999, Archivo equipo de investigación.
- Zabalza, M.A., (1988), *Diseño y desarrollo curricular*, Nancea, Madrid.

NOTAS

- [i] Planes de Estudio de la Carrera de Psicología, Archivo UBACyT P038
- [ii] Programas de las materias de la Carrera, Archivo UBACyT P038
- [iii] *Ibidem*.

HACIA, HASTA, PARA, POR... EL ÉXODO¹ DEL TRABAJO ASALARIADO; LAS EMPRESAS RECUPERADAS POR SUS TRABAJADORES/AS

Sánchez García, Raquel
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo intenta ser una aproximación-investigativa desde el ámbito de la Psicología Social a las experiencias que surgen, tras la implementación de políticas neoliberales, acompañadas del dismantelamiento y reconversión transnacional del aparato productivo, para constituir una forma más o menos nueva, o intensificada en la Argentina en los últimos años, de experimentación en la relación con el trabajo asalariado que se venía agotando, ahora pues, con el inminente desempleo y con los que venían siendo los patrones-dueños de los medios de producción. Concretamente, un estudio sobre las Empresas Recuperadas por sus trabajadores, sobre un caso atípico relevado en el momento de su recuperación entre diciembre-febrero del 2006 y con algunas particularidades intrínsecas a la formación, función, relación y procesos de la Cooperativa. Con algunos adelantos sobre el proceso de constitución de la cooperativa, y de cohesión-tensión del grupo, de las formas en que se van constituyendo como agentes sociales en cooperación entre sí y con otros, tomando decisiones y relevando la forma en que la construcción colectiva de una "Agencialidad constitutiva y experimental" se pone a funcionar para crear otras formas de relación con el trabajo y de afrontamiento al desempleo, desde lo común, y no más desde lo individual.

Palabras clave

Empresas Recuperadas

ABSTRACT

TOWARD, TO, FOR, BY... THE EXODUS OF THE WAGE-EARNING WORK; THE BUSINESSES RECOVERED BY ITS WORKERS

This work tries to be an investigative approximation one since the environment of the Social Psychology to the experiences that arise, after the implementation of neoliberal politics, accompanied by the dismantling and transnational reconversion of the productive apparatus, to constitute a form more or less new, or intensified in Argentina in recent years, of experimentation in the relation with the wage-earning work that came itself exhausting, now therefore, with the imminent one, the ones that came being the bosses-owners of the media of production. Concretely, a study on the Businesses Recovered by its workers, on an atypical case relieved at the moment of its recovery between December-February of the 2006 and with some intrinsic particularities to the formation, function, relation and processes of the Cooperative. With some advancements on the process of constitution of the cooperative, and of cohesion-tension of the group, of the forms in which they go constituting as social agents in cooperation between itself and with other, making decisions and relieving the form in which the collective construction of a "constituent agenciality and experimental" begins to function to create other forms of relation with the work and of confrontation al unemployment, it based on common aspects, and not more since the individual thing.

Key words

Exodus Wage Earning Work

La narración-escritura de este texto está inserta en un momento que me parece interesante resaltar y es que en estos días se está decidiendo en Francia² el próximo-futuro del mundo laboral, los nuevos tipos de contratación que dan solidez a la precarización que viene atravesándonos, ahora con nuevas leyes que la siguen legitimando. Y todo esto tras multitud de manifestaciones de disconformidad, sin que haya una petición concreta y diciendo mucho al mismo tiempo, donde jóvenes, como ya pasó en 1981, queman automóviles durante largas noches, "sin ser representantes de clases laboriosas (aunque a veces trabajaban), ni provenientes de clases peligrosas (aunque cometían ocasionalmente actos delictivos), ni verdaderamente "pobres" (porque no estaban resignados ni eran asistidos, y se las arreglaban día por día), ni expresión de una cultura específica de gueto (porque compartían los valores culturales y consumistas de su grupo de edad), ni completamente extraños al orden escolar (porque estaban escolarizados, pero mal), etc."³

De una forma quizá más concreta que en Francia, y, aunque también espontánea, la gente, sujetos que quizá si podemos identificar con algún grupo o grupos, decir tentativamente quiénes eran, todas esas personas que veían terminar de derrumbarse los pocos pilares que precariamente venían sosteniendo su vida, economía, creencias, en los últimos tiempos/años, y las que hasta el momento sí creían estar más o menos en un "stand by", seguras de sus trabajos, de su estabilidad, de su futuro, las que salían a manifestarse el 19 y 20 de diciembre de 2001 decir basta! A esa situación, a ese gobierno, a las distancias cada vez mayores entre la política y la vida común.

Los clásicos actores sociales "de siempre", y otros que no estaban en la agenda de la protesta callejera, como la clase media argentina, son los que se articulaban en la producción de formas ¿nuevas?, ¿actualizadas?, ¿viejas en devenir "otras"?⁴, pero al fin, en la búsqueda para organizar, crear caminos para la acción política, para seguir trabajando, comiendo, viviendo... Y son algunas de estas y otras que se fueron agregando en el camino las que como forma, estrategia, ante el creciente desempleo y como continuación con su fuente de trabajo pasaron y siguen pasando por la ocupación, resistencia y puesta en funcionamiento-producción de las empresas y fábricas en las que venían trabajando y que sus patrones habían abandonado, con o sin quiebra, con deudas a acreedores y trabajadores, con intento, semi o total vaciamiento.

En las investigaciones y producciones que se han desprendido por parte de instituciones, investigadores/as, y de los y las propias agentes, trabajadores/as de estas empresas, encontramos elementos que nos sirven para pensar estas experiencias con relación a anteriores luchas o formas de acción política y de combatir el desempleo, sobre la construcción colectiva del proceso y los cambios que se producen en la empresa y en la subjetividad de los y las trabajadoras que pasan por un proceso de ocupación, resistencia y posterior puesta en producción de sus empresas o fábricas, sobre cómo son vividos estos cambios y qué significaciones tiene ahora el trabajar, las rela-

ciones con otras empresas o movimientos sociales, con el Estado, con sus compañeros/as, con el mercado, etc.

METODOLOGÍA

Parto de la inserción-articulación con algunas empresas recuperadas y otras en proceso de recuperación, de manera que posibilite una presencia en el lugar de trabajo, facilitando la inclusión en su dinámica cotidiana y un continuo intercambio.

La metodología a emplear será por tanto cualitativa, la aproximación como investigación-acción, desde un compromiso con las empresas, intentando romper la posición de autoridad que en ocasiones se le presupone a los investigadores/as, creando espacios de diálogo y conversación que después puedan ser analizados y devueltos a los trabajadores para su aprovechamiento. También se contempla la posibilidad de discutir los materiales obtenidos con los sujetos.

La información la obtengo de entrevistas participativas, a modo de conversación-diálogo con los trabajadores/as dando cuenta de la co-construcción de lo que nos acercamos a indagar, conocer. Por otro lado, el uso de secuencias, segmentos etnográficos que puedan mostrar la interrelación que se da entre los sujetos, su trabajo y cotidianidad y la presencia, observaciones (observación participante), apreciaciones, etc que contemple en el espacio.

De todo lo que se vaya obteniendo durante el proceso propongo una devolución e intercambio, una reflexión conjunta, discusión, propuestas y redefinición si fuese necesario de cómo se está accionando.

TRÁNSITOS POR EL CAMPO-OBJETO DE ESTUDIO

Desde octubre del 2005 he tratado de conocer, observar y entrevistar a los trabajadores/as de diferentes cooperativas y empresas recuperadas de Buenos Aires capital y provincia⁵.

El contacto con las experiencias de las ER viene en parte de la colaboración con el "Programa interdisciplinario de transferencia científico-tecnológica con empresas recuperadas por sus trabajadores (ERT)" de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires, y de la interrelación que se ha ido gestando entre la Universidad, las empresas, los estudiantes-investigadores y los propios trabajadores/as, de forma que posibilita no sólo la conexión y acercamiento al que pasará a ser el objeto de estudio de mi trabajo de investigación para el doctorado en Psicología Social que realizo⁶, sino también para comenzar a entrever cuáles son las relaciones que se van estableciendo entre estos diferentes actores.

Mi estudio está centrado en la Cooperativa "Amigo".

La elección de la misma viene determinada por varias particularidades como que esta empresa se encuentra, en el momento en que decido acercarme a ella, a estudiarla, en proceso de recuperación; momento que considero relevante para poder evaluar y analizar de una forma no retrospectiva, sino en el transcurso de constitución de la misma, en el momento en que se están tomando multitud de decisiones en un plano de incertidumbre sobre el futuro más próximo. Por otro lado, esta cooperativa "no cumple" una de las premisas que definen a la mayoría de las ER, y es que no producen; de su trabajo no se obtiene ningún producto, sino que se dedican a la distribución de alimentos, compran y venden, por lo que su relación con "los medios de producción" y con lo que de su trabajo se obtiene viene a ser otra, diferente.

Además, es un proceso de recuperación, que tiene lugar en el año 2006, espacio-tiempo en el que existe una basta lista de empresas que han pasado por procesos similares y que de alguna forma dan soporte a los nuevos emprendimientos, por lo que la vivencia-experienciación del proceso está mediado o sustentado por estos pilares antecesores, y por la percepción que los trabajadores de la cooperativa "Amigo" vienen teniendo de lo que supone afrontar la recuperación, tanto por lo que conocen a través de los medios de comunicación, como de trabajadores de otras ER que se han acercado a asistirlos-

asesorarlos en su proceso.

TRAZOS DEL PROCESO

Realizo un corte en el proceso para relevar y registrar la primera asamblea organizativa de la Cooperativa, y con una semana de diferencia, la toma de unas entrevistas a cada uno/a de los trabajadores/as. (Durante el mes de febrero del 2006)

Los nodos más relevantes de esta primera reunión, se relacionan con la decisión sobre cómo se van a tomar las decisiones, qué es funcionar asambleariamente o cooperativamente, y por lo tanto, cómo se va a participar en ese espacio común que se está creando, cómo se van a organizar las funciones de cada uno, quién debe decidir o no esos roles a asumir, cuáles son las prioridades en ese momento y qué criterios las establecen.

Con respecto a las entrevistas, aparecen descripciones del estado de incertidumbre y expectación en el que se encuentran, ya que de momento no pueden comenzar a trabajar, sobre las expectativas de poder seguir trabajando, de su relación con el dueño y de sus posiciones con respecto al pago que el patrón debe hacer o no por haberles dejado en esa situación, así como de las nuevas relaciones que se están tejiendo en el interior del grupo y con lo que puede suponer trabajar a partir de esos momentos en comparación a la forma individualizada y fragmentada en la que previamente a la recuperación venían trabajando.

REFLEXIONES DE LA EXPERIENCIA INCONCLUSA

Esta experiencia que aún no podemos dar por terminada ya que recientemente comenzaron a trabajar y a tomar un poco más de solidez como grupo-cooperativa, abre algunas líneas para pensar en los turbulentos procesos por los que se pasa en el intento de constitución de procesos de decisión, organización y gestión autónoma, y que se encuentran imbricados y determinados no sólo por la particular situación de la emergencia de accionar, sino por los propios procesos de consolidación del grupo como tal, ya que no existe una cohesión, identidad o experiencia con-junta previa, por lo que encontramos evaluaciones y alusiones de unos trabajadores hacia otros compañeros que parecen tomar posiciones de "autoridad" o diligencia en un marco que se torna pretendidamente sobre-horizontalizado, y donde (casi) todo puede ser ahora cuestionable o redefinido⁷.

En otro plano, podemos desplegar el cuestionamiento de por qué, o qué les hace seguir juntos, intentando mantener esa fuente de trabajo cuando no poseen máquinas para producir, el local en el que están no es de alquiler, por lo que no pueden expropiarlo, los acreedores no les venden mercancía porque el dueño les debe dinero, por lo que tampoco pueden vender, y ni siquiera son muy amigos.

¿Es ésta la única alternativa que les queda para seguir trabajando? ¿Puede ser que evalúen que les conviene o simplemente desean seguir adelante y trabajar autónoma y colectivamente a la vez, antes que volver a trabajar bajo patrón? ¿Se debe simplemente a la inercia? ¿Qué costes conllevaría buscar cada uno y cada una, una salida por su cuenta o generar cualquier otro emprendimiento cooperativo?

No sabemos si a todas estas preguntas se les puede dar alguna respuesta, ya que, reitero, que esta experiencia está gestándose, pero si que nos podemos aventurar a señalar algunos datos esclarecedores.

Algunos de los trabajadores de la cooperativa, no tienen una acuciante necesidad económica puesto que tienen propiedades, o bien porque no tienen una familia a cargo, o aún viven con sus padres. Otros trabajadores, tuvieron la ocasión de seguir mientras tanto trabajando en otros lugares porque tenían una furgoneta, y lo hicieron, mientras otros ponían más energía en ese proyecto, porque políticamente creían en él. Otro trabajador apunta a las expectativas que tiene en que la cooperativa salga adelante y como elemento cuenta con un centro cultural que lo vertebré, otra persona se encuentra a pocos

meses de la jubilación y no va a ponerse a buscar otro empleo. En suma, puntos de partida múltiples en torno a la constitución inicial.

Estas son sólo algunas líneas de apertura para ir pensando en estas experiencias de construcción de espacios y formas autónomas de organización y gestión y para poder construir un mapa de posibilidades alternativas. Pero, sobre todo para atravesar las dificultades que van apareciendo, en las nuevas formas del trabajo que se sostiene a partir de las empresas recuperadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Battistini, Osvaldo (comp) (2004), El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores. Prometeo, Buenos Aires
- Castel, R. (2004) Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Buenos Aires. Paidós. (1995)
- Davolos, Patricia y Perelman, Laura (2004), Acción colectiva y representaciones sociales: los trabajadores de empresas recuperadas. En http://www.iisg.nl/labouragain/documents/davolos_perelman.pdf
- Echaide, Javier (2004), Debate sobre Empresas Recuperadas. Un aporte desde lo legal, lo jurídico, lo político. (2ª edic.) Cuaderno de trabajo N° 25. Ediciones del Instituto Movilizador de fondos cooperativos. Buenos Aires.
- Fajn, Gabriel y Otros (2003); Fábricas y empresas recuperadas: Protesta Social, autogestión y rupturas en la subjetividad., Buenos Aires: Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.
- Meyer, C. Roberto y Pons, José E. (2004), La gestión en las empresas recuperadas. Cuaderno de trabajo N° 42. Ediciones del Instituto Movilizador de fondos cooperativos. Buenos Aires.
- Programa Facultad Abierta Filosofía y Letras de la UBA. "Informe del segundo relevamiento entre Empresas recuperadas por los trabajadores en la Argentina" (2005). Facultad de Filosofía y Letras. SEUBE. Buenos Aires.
- Rebón, Julián (2005), Trabajando sin patrón. Las empresas recuperadas y la producción. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales UBA. Buenos Aires.
- Rodríguez, Emmanuel (2003), El gobierno imposible. Ed. Traficantes de Sueños. Madrid

NOTAS

- 1 Retomando a E. Rodríguez en "El gobierno imposible", entendemos éxodo como conflicto dentro del trabajo asalariado, y no como simple sustracción del mismo, como producción y no como simple emancipación. Éxodo como hipótesis política porque puede demostrar la posibilidad de autoorganización del trabajo vivo más allá del capital. Porque nos puede servir para pensar las Empresas Recuperadas (ER en adelante) como expresión del conflicto constante contra la imposición coactiva del trabajo asalariado.
- 2 También España se encuentra en un momento en el que hay una propuesta de reforma laboral, para más información: [http://es.wikipedia.org/wiki/Estatuto_de_los_trabajadores_\(Espa%C3%B1a\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Estatuto_de_los_trabajadores_(Espa%C3%B1a))
- 3 Castel, R. (1997) Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Buenos Aires. Paidós.
- 4 Para una mayor profundización en este aspecto consultar: "Reactualización de las luchas obreras en las empresas recuperadas por sus trabajadores". Margarita Robertazzi y Liliana Ferrari. Directora y co-directora respectivamente del proyecto UBACyT P615: "Estudio psicosocial comparativo del proceso de constitución de bienes de utilidad social. Resiliencia comunitaria en empresas recuperadas", del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- 5 Las cooperativas y ER visitadas han sido: Editorial "Cefomar", Imprenta "Chilavert", Metalúrgica IMPA, Coop. de cartoneros "Reciclando Sueños", Coop. de Globos "Nueva Esperanza", Panadería "La Cacerola", Distribución de alimentos "Cooperativa Amigo", Hotel BAUEN, Coop. de construcción "DIUL" y Coop. de Calzado "Desde el Pie", de la Matanza, y algunas otras más.
- 6 En estos momentos me encuentro realizando el Trabajo de investigación dentro del marco del Doctorado en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- 7 Me refiero a la re-definición sobre los modos de organización de tareas, de la gestión, de la toma de decisiones y de la posición que se ocupa en el grupo.

EL PAPEL DE LA INFORMACIÓN LÉXICA EN EL PRIMING SINTÁCTICO. UNA EXPERIENCIA CON VERBOS AISLADOS

Sevilla, Yamila; Jaichenco, Virginia; Olmedo, Alicia; Raiter, Alejandro
CONICET - Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La tendencia de los hablantes a reutilizar estructuras sintácticas que han experimentado previamente es conocida como priming sintáctico. Aunque es aceptado su carácter estructural, no hay acuerdo en la bibliografía respecto del origen funcional de este fenómeno. Esquemáticamente, algunos autores lo explican como la activación residual de información especificada en el léxico, mientras que otros los consideran un caso de aprendizaje implícito e identifican el locus de este efecto en los mecanismos de construcción de estructuras. Siguiendo la propuesta del estudio de Melinger y Dobel (2005) este trabajo presenta un experimento cuyo diseño permite discriminar entre ambas explicaciones para la producción de oraciones en español. A diferencia de las investigaciones previas, que utilizaron frases oracionales, la presente experimentación utilizó un verbo aislado como prime y mostró que su procesamiento es suficiente para modificar las preferencias de producción de los hablantes en una tarea de completamiento de oraciones. Permitió así verificar la influencia de la activación de la información sintáctica (los marcos de subcategorización) en el priming estructural en producción de oraciones.

Palabras clave

Priming sintáctico Producción Oraciones

ABSTRACT

THE ROLE OF LEXICAL INFORMATION IN SYNTACTIC PRIMING. AN EXPERIENCE WITH ISOLATED VERBS
Speakers' bias to reuse syntactic structures recently experienced is known as syntactic or structural priming. Although its structural character is well acknowledged, there is no agree in literature about its functional origin. Roughly, while some authors conceive it as the residual activation of lexically specified information, others consider it as a case of implicit learning, the locus being the structure building mechanisms. Following Melinger & Dobel (2005) this article presents an experiment designed to discriminate between both alternative explanations for sentence production in Spanish. In contrast with previous experiences, this experience demonstrated that the previous presentation of an isolated verb is enough to bias speakers' production preferences in a Spanish sentence completion task. Thus, it allowed verifying the influence of the activation of syntactic information (e.g. subcategorization frames) on syntactic priming for sentence production.

Key words

Syntactic priming Sentence Production

INTRODUCCIÓN

Es sabido que los hablantes cuentan con diferentes opciones sintácticas para expresar los mensajes que intentan transmitir. En el habla natural, sus elecciones están guiadas por distintos factores, entre ellos los pragmáticos y discursivos. Sin embargo, la investigación sobre el procesamiento lingüístico ha llamado la atención sobre la intervención, a la hora de seleccionar la forma sintáctica utilizada para expresar una idea, de un fenómeno conocido como priming sintáctico o facilitación estructural. Se trata de la tendencia que los hablantes muestran a reutilizar estructuras sintácticas experimentadas recientemente. Este patrón de conducta había sido identificado en trabajos observacionales sobre corpora (Kempen, 1977; Weiner y Labov, 1983; Tannen, 1989) y fue luego estudiado sistemáticamente con enfoques experimentales. El paradigma experimental más usual fue introducido por Bock (1986). En su trabajo pionero, oraciones facilitadoras (o primes) precedían a dibujos blanco, que el hablante debía describir. Los resultados demostraron que los hablantes a menudo utilizan de nuevo las estructuras que les fueron presentadas en las oraciones facilitadoras. Muchos estudios posteriores confirmaron este fenómeno utilizando distintas tareas, estructuras sintácticas, lenguas y modalidades (por ejemplo Hartsuiker y Kolk, 1998; Pickering y Branigan, 1998; Smith y Wheeldon, 2001; véase Pickering y Branigan, 1999 para una revisión).

Se comprobó así que el efecto es estructural y no responde a correspondencias semánticas, temáticas ni a similitudes superficiales entre facilitadores y blancos. Entre muchos otros ejemplos, se observan efectos de priming cuando las oraciones prime y blanco no comparten roles temáticos (por ejemplo sintagmas preposicionales locativos con "por" facilitan sintagmas de "por" agentes; Bock y Loebell, 1990) o palabras funcionales (sintagmas preposicionales con "for" facilitan sintagmas preposicionales con "to"; Bock, 1989), mientras oraciones superficialmente similares con diferentes estructuras de constituyentes no inducen efectos de priming (complementos oracionales con "to" no facilitan oraciones dativas con "to"; Bock y Loebell, 1990).

Si bien su carácter estructural es ampliamente aceptado en la bibliografía, no hay aún acuerdo respecto de cuáles serían los mecanismos y niveles de representación responsables del priming sintáctico. Dos perspectivas proponen puntos de vista diferentes. Según el primero de ellos (por ejemplo Branigan, Pickering, Liversedge, Stewart, y Urbach, 1995; Pickering y Branigan, 1998) el efecto se debe a la activación residual de rasgos morfosintácticos especificados léxicamente, como por ejemplo los marcos de subcategorización asociados con los verbos en las oraciones facilitadoras. El origen es diferente para quienes interpretan el priming sintáctico como un caso de aprendizaje implícito. Según esta explicación (por ejemplo Bock y Griffin, 2000; Bock y Loebell, 1990), los pesos de las conexiones que vinculan el mensaje con un determinado orden de palabras se ajustan durante la producción. De este modo, el procedimiento de construcción de la estructura y la resultante configuración sintáctica superficial de la oración prime se vuelven más accesibles y por lo tanto tienden a ser reutilizados. Esquemáticamente, como observan Melinger y Dobel (2005) la primera sitúa el priming sintáctico en la información especificada en el léxico, mientras que la segunda identifica el locus de este efecto en los mecanismos de con-

trucción de estructuras.

De manera crucial, siguiendo a los autores, esta última interpretación requiere que una estructura de constituyentes dada sea procesada (en el facilitador) para fortalecer el patrón de asociación correspondiente a esa estructura y así dar lugar al priming. En contraste, la primera perspectiva, basada en los rasgos, para lograr la facilitación demanda solamente que el prime incluya un verbo con las propiedades sintácticas pertinentes.

Una experiencia previa (Sevilla, Jaichenco y Raiter, 2005) mostró que el PS se registraba en español. Los autores encontraron que la tendencia a completar una oración con una determinada estructura aumentaba significativamente luego de la presentación de la estructura correspondiente. En ese experimento, en una tarea de completamiento de oraciones con verbos que seleccionan tres tipos de sintagma (Nominal o SN, de Flexión o SF o de Complementante o SC), los sujetos tendían a completar un fragmento con el mismo tipo de sintagma después de leer o producir una oración semánticamente no relacionada con una de las tres construcciones posibles. Esto es, que luego de leer o producir una oración prime con SC como *El gobierno les recomendó a los ciudadanos que fueran prudentes* (donde también existen las alternativas no primadas: ...les recomendó... ser prudentes (SF) y ...les recomendó... prudencia (SN), era más probable que completaran el fragmento subsiguiente semánticamente no relacionado (El médico les recomendó a los familiares...) con un SC (...que se ocuparan del paciente) y no un SF (...cuidar al paciente) o un SN (...cuidados extremos), también admisibles en esa posición.

Sin embargo, como señalan Melinger y Dobel (2005), esta experiencia no permite distinguir si la facilitación se produce como efecto de la activación residual de propiedades sintácticas codificadas en la entrada léxica del verbo -esto es las propiedades combinatorias asociadas al lema de los verbos en cuestión- o si se debe más bien al fortalecimiento de las conexiones que constituyen el mecanismo para producir una u otra construcción particular.

Como en la mayoría de los estudios previos sobre priming sintáctico, este estudio utilizó facilitadores oracionales. En la medida en que los rasgos asociados con el lema recuperado gobiernan el tipo de estructura sintáctica que puede producirse y que la estructura de constituyentes de una oración no puede ser manipulada sin manipular simultáneamente la selección de rasgos sintácticos las experiencias que utilizan primes oracionales no permiten discriminar la posible influencia de uno y otro factor.

No obstante, dichos factores deben ser diferenciados para comprender el fenómeno y determinar su interpretación. Melinger y Dobel (2005) argumentaron que las dos explicaciones pueden ser discriminadas si se utilizan palabras aisladas como facilitadores. Propusieron, en este sentido, que si el priming sintáctico se debe, en algún grado, a la activación repetida de rasgos sintácticos compartidos, entonces la presentación de una palabra aislada restringida a una construcción debería ser suficiente para sesgar las preferencias de producción de los hablantes en tal dirección (Melinger y Dobel 2005).

Para evaluar esta hipótesis, diseñamos un experimento en el que los facilitadores son verbos aislados cuyas restricciones de selección permitían una de las dos construcciones facilitadas en la experiencia previa (Sevilla, Jaichenco y Raiter, 2005), pero no la otra. De este modo, los resultados de la facilitación con verbos aislados pueden ser comparados con los de control (sin facilitación) y con los de la prueba con facilitadores oracionales.

La influencia de las tendencias de subcategorización del verbo ya fueron demostradas previamente en comprensión de oraciones (Trueswell & Kim, 1998) y para la producción de oraciones con alternancia dativa en alemán y holandés (Melinger y Dobel, 2005). El presente estudio investiga el fenómeno en la producción de oraciones en español.

MÉTODO

Sujetos: 32 sujetos adultos de entre 20 y 40 años de edad, universitarios con un mínimo de 13 años de escolaridad, hombres y mujeres sin alteraciones cognitivas reconocidas, fueron invitados a participar del experimento.

Estímulos: Utilizamos un conjunto de verbos que permiten tres combinaciones sintácticas diferentes. Los estímulos blanco, fragmentos de oraciones para completar (idénticos para las tres experiencias cuyos resultados se comparan), fueron contruidos sobre un conjunto de verbos del tipo "proponer", que seleccionan o bien un sintagma nominal (como en "proponer una solución"), o bien un sintagma de flexión (como en "proponer solucionar el problema") o bien un sintagma de complementante (como en "proponer que solucionaran el problema"). Se confeccionaron 20 ítems relevantes, es decir, 4 fragmentos con cada uno de los 5 verbos experimentales, y 20 ítems de relleno. Como facilitadores se utilizaron verbos aislados en tercera persona del singular y pretérito perfecto simple, cuyas restricciones de selección incluyen el SC y el SN pero no el SF (por ejemplo "opinó"). Como distractores se incluyeron sustantivos.

Los estímulos fueron presentados por escrito en un cuadernillo. Cada cuadernillo intercaló fragmentos relevantes e irrelevantes para completamiento precedidos de un facilitador o distractor (verbo o sustantivo) aislado distribuidos en partes iguales a los efectos de realizar la comparación entre ambas condiciones, es decir completamientos facilitados y no facilitados.

Procedimiento: Cada sujeto recibió un cuadernillo autoadministrable, con la consigna de realizar dos tareas. Frente a la palabra aislada, se les solicitó a los sujetos un juicio de categoría, es decir que respondieran si se trataba de un verbo o un sustantivo. Esta consigna asegura que los sujetos lean y procesen explícitamente el facilitador, accediendo incluso a (alguna de) sus propiedades sintácticas. Frente al fragmento de oración, se les pidió a los sujetos que completaran libremente de modo tal que la oración resultante les pareciera completa y aceptable. La consigna no previó límite de tiempo, pero se les recomendó a los sujetos responder rápidamente, en el orden en el que se les presentaban los estímulos y no volver hacia atrás o releer lo escrito.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La comparación de los resultados en las dos condiciones, completamientos facilitados y no facilitados, muestra que la tendencia a completar los fragmentos relevantes con una estructura de tipo sintagma de complementante aumenta como consecuencia de la presentación previa de un verbo que selecciona esta construcción.

Estos resultados fueron contrastados con los arrojados por la experiencia de priming realizada en un estudio anterior mediante una tarea de completamiento similar y con los mismos fragmentos blanco (Sevilla, Jaichenco y Raiter, 2005). En contraste con el presente experimento, este estudio utilizaba como facilitadores oraciones completas que incluían los verbos blanco y construcciones de sintagma de flexión o de complementante alternativamente. Las respuestas de los sujetos fueron comparadas en ese caso con las obtenidas de un completamiento no facilitado y se comprobó la existencia de priming sintáctico para el grupo facilitado. Sin embargo, al presentar previamente la oración completa, no permitía distinguir si el priming se producía como efecto de la activación de propiedades sintácticas del verbo involucrado o de la estructura de constituyentes, cuyas conexiones fueron fortalecidas por efecto de la repetición. Si bien la comparación de los resultados de ambas experiencias pone en evidencia una mayor intensidad del priming en la experiencia con primes oracionales, los datos sugieren que la presentación previa de un verbo aislado es suficiente para modificar las preferencias de completamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Bock, K. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, 18, 355-387.
- Bock, K. (1989). Closed->Cognition, 31, 163-186.
- Bock, K., y Loebell, H. (1990). Framing sentences. *Cognition*, 35, 1-39.
- Branigan, H. P., Pickering, M. J., Liversedge, S., Stewart, A., y Urbach, T. (1995). Syntactic priming: Investigating the mental representation of language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 24(6), 489-506.
- Hartsuiker, R. J., y Kolk, H. H. J. (1998). Syntactic persistence in Dutch. *Language and Speech*, 143-184.
- Kempen, G. (1977). Conceptualizing and formulating in sentence production. En *Sentence production: Developments in research and theory*. Hillsdale: Erlbaum.
- Melinger, A. y Dobel, C. (2005) Lexically-driven syntactic priming. *Cognition*, Vol. 98, No. 1. (Noviembre 2005), pp. B11-B20.
- Pickering, M. J., y Branigan, H. (1998). The representation of verbs: Evidence from syntactic priming in language production. *Journal of Memory and Language*, 39, 633-651.
- Pickering, M. J., y Branigan, H. P. (1999). Syntactic priming in language production. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(4), 136-141.
- Sevilla, Y., Jaichenco, V. y Raiter, A. (2005). ¿Dónde está el priming sintáctico y quién lo ha visto? Acceso a las propiedades sintácticas de los verbos en el curso de la producción de oraciones. *Actas del X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. SAL y Universidad Nacional de Salta.
- Smith, M., y Wheeldon, L. (2001). Syntactic priming in spoken sentence production-an online study. *Cognition*, 78, 123-164.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trueswell, J. C., y Kim, A. E. (1998). How to prune a garden-path by nipping it in the bud: Fast-priming of verb argument structures. *Journal of Memory and Language*, 39, 102-123.

ORGANIZAÇÃO SUBJETIVA E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

Siqueira de Andrade, Márcia
Centro Universitário FIEO - São Paulo, Brasil

RESUMEN

A literatura recente revela que, ao penetrarem em nossas vidas, inovações tecnológicas, como os computadores e a Internet, geraram importantes transformações psicológicas. O objetivo deste trabalho foi identificar aspectos da organização subjetiva relacionados às novas tecnologias da informação. Coletou-se dados de uma amostra de 98 mensagens constantes de programas interativos on-line como o ICQ, o IRC, MSN, os chats, blogs, e orkuts em português e inglês. As escritas dessas mensagens foram analisadas à luz da norma culta. Os resultados sugerem que o fluxo intenso das informações veiculadas na internet promovem alterações na organização (meta) cognitiva identificadas por uma aceleração geral da escrita. A norma culta transforma-se numa escrita ágil, condensada e objetiva. Em português ou inglês o registro gráfico de palavras e expressões é realizado de forma aglutinada e econômica.

Palabras clave

Inovações tecnológicas Impactos psicológicos

ABSTRACT

SUBJECTIVE ORGANIZATION AND INFORMATION'S TECHNOLOGIES

Recent studies show that, in the process of becoming part of our lives, technological innovations, such as computers and the Internet, have produced important psychological transformations. The objective of this research was to identify related subjective organization's aspects to the new technologies of the information. It was collected 98 interactive programs' messages on-line as the ICQ, the IRC, MSN, chats, blogs, and orkuts in Portuguese and English. The messages' writings had been analyzed to the light of the cultured norm. The results suggest that the information's intense flow propagated in the InterNet promotes organization cognitive's alterations identified by a general writing's acceleration. The cultured norm is changed into an agile, condensed and objective writing. In Portuguese or English the graphical register of words and expressions is carried through of agglutinated and economic form.

Key words

Technological innovations Psychological impacts

A investigação relatada neste artigo buscou identificar aspectos da organização subjetiva relacionados às novas tecnologias da informação. Os impactos psicológicos da Internet também vêm sendo objeto de estudo por vários pesquisadores que afirmam que a Internet vem gerando a emergência de uma nova organização subjetiva menos centrada, mais superficial, mais ágil, menos presa a projetos de longo prazo. (Bauman, 1997, 1999, 2001; Jameson, 1991; Leitão, 2003; Turkle, 1997; Romão-Dias, 2001; Sennett, 1998).

Qualquer organização subjetiva é invisível e complexa (Nicolaci-da-Costa, 2002a). Dado que é invisível, uma organização subjetiva não pode ser observada diretamente. Por esta razão, para a consecução da pesquisa identificou-se as estratégias (meta)cognitivas envolvidas na leitura e escrita de (hiper)textos virtuais que circulam na internet como indicador externo capaz de mapear o que se passa internamente.

Dado que é complexa, uma organização subjetiva não pode ser investigada como um todo. Deve ser investigada em etapas para que uma noção de conjunto possa eventualmente ser construída (Nicolaci-da-Costa, 2002). Diante dessa questão buscou-se compreender a organização subjetiva pela análise da escrita de (hiper)textos virtuais.

O cyberespaço considerado como a interconexão mundial dos computadores suporta um certo número de tecnologias intelectuais, técnicas que transformam, exteriorizam, modificam, amplificam as funções cognitivas humana na medida em que colocam essa função cognitiva num suporte externo. O exemplo mais antigo de tecnologia humana é a escrita pois ela transforma, amplifica e exterioriza a memória.

Nós podemos dizer que hoje quase todas as funções cognitivas são parcialmente amplificadas, exteriorizadas e transformadas pelo cyberespaço. Ao passar de uma escritura estática para uma escrita dinâmica, os hipertextos[i], hiperdocumentos, hiper-mídia, transformam a memória numa reserva digitalizada. (Levy, 1993)

De fato todos os documentos digitalizados fazem parte dessa nova forma de memória, uma memória viva, e essa reserva digital faz da memória um processo mais dinâmico do que a memória clássica permitindo que se autorizem processos coletivos de leitura e escrita permanente.

Uma outra função cognitiva importante que está transformada nessa nova situação é a faculdade de representação mental que nós poderíamos chamar de imaginação. Hoje é possível realizar modelos digitais de fenômenos complexos em quase todas as disciplinas científicas e também em várias atividades econômicas e práticas. A simulação é uma espécie de exteriorização da imaginação, ou da própria experiência do pensamento.

Outra função cognitiva importante em transformação é a percepção. No século XVII foram inventados o microscópio e o telescópio que tornaram visíveis elementos até então invisíveis, mudando o mundo. A revolução perceptiva do século XVII lembra a da atualidade embora hoje ela aconteça de forma mais intensa. Conseguimos observar uma série de fenômenos dos quais não tínhamos a menor idéia. Temos matrizes de números que formam imagens (Castells, 2000; Cebrían, 1999; Lévy, 1993). Quando podemos modelizar os fenômenos complexos e simular todas as variações possíveis o raciocínio deixa de ser por dedução ou indução como o raciocínio clássico e surge um outro tipo de raciocínio com uma potência muito maior.

A ESCRITA NO CYBERESPAÇO

Pesquisas mostram que a escrita no cyberspaço (*chat*, IRC, e-mails) caracteriza-se por novos usos de linguagem que se utilizam de centenas, ou mesmo milhares, de novos vocábulos que penetram o linguajar cotidiano fora da rede (Prange, 2003; Zaremba, 2001; Panckhurst, 1999). Caracteriza-se também por um estilo abreviado, econômico, objetivo e, acima de tudo, espontâneo. Embora adquiridos *on-line*, esses usos também cruzam a fronteira entre o virtual e o real e passando a influenciar os empregos de linguagem *off-line*.

A comunicação por escrito, por intermédio de programas interativos síncronos (IRC, *chats*, ICQ, MSN e congêneres) e assíncronos (*e-mail*), mostrou-se prazerosa, criativa e poderosa (Costa, 2001; Prange, 2003). Mediada pela ferramenta (componentes técnicos, periféricos de entrada - *mouse*, canetas ópticas, microfone, escâner) e pelos dispositivos (programas, recursos de interfaces de diálogo virtual: ícones para clicar, cursores dinâmicos, zonas sensíveis, efeitos visuais e sonoros), concentrados no micro ou interligados por cabos, a escrita torna-se fluida, imaterial. Nesta perspectiva, podemos dizer que o espaço virtual permite ao usuário modificar o texto a seu bel-prazer: corrigir, cortar e colar, limpar, inserir, editar, formatar, movimentar elementos. Podemos ler e escrever ao mesmo tempo. Somos escreventes e escritores ao mesmo tempo.

Mas há dois pontos comuns em estudos recentes sobre esses temas. De um lado, o caráter híbrido (oralidade-escrita) dessas mensagens na internet e, de outro, o uso de topogramas, logogramas, combinações de sinais tipográficos, abreviações, *emoticons*, que visam a facilitar a redação de mensagens e assegurar a regulação dos diálogos na interação verbal e social na internet. (Costa, 2005; Anis, 2000). Analisando a escrita de *chats*, Anis (2000) resume, semelhantemente, essas características em três principais procedimentos: uso de sinais auxiliares particulares e adaptação da pontuação; grafias alternativas; particularidades lexicais.

Mesmo que alguns estudiosos sejam mais descritivos que outros ao analisar essa escrita, a maioria aponta uma identidade enunciativa nova em que os usuários utilizam um código discursivo pleno de fontes expressivas novas. Efetivamente, são as novas motivações enunciativas (relações de amizade entre os interlocutores, atitudes lúdicas da conversa-escrita teclada, buscas de expressividade, emoção ou afetividade) desta nova esfera de vida social que criam uma variedade de linguagem específica deste novo modo de comunicação ciberespacial.

Uma outra característica dos textos produzidos na internet como novos gêneros textuais é o que vamos chamar de "materialidade do código" - um conjunto de recursos o qual constitui um novo código discursivo e cultural, espontaneamente construído pelos usuários da internet, principalmente nos *e-mail* e *chats*, quando fazem uso de ícones, de logogramas, topogramas, *smileys* (*emoticons*), sinais de pontuação, abreviações, alongamentos gráficos, combinações de sinais, usos de maiúsculas (Costa, 2005).

Esses recursos utilizados na *web* produzem a "conversa-escrita" ou o "falar-escrito". Esse "falar-escrito" ou "conversa-escrita" - centrado totalmente na escrita, numa relação síncrona e simultânea, em que não há mais defasagem entre a produção e a recepção, como na escrita tradicional - de mensagens eletrônicas veiculadas na internet, cujos léxicos prolongam ao infinito as possibilidades de combinar diferentes tipos de códigos, foi descrito e analisado por muitos pesquisadores.

Essas características languageiras, semióticas, pragmáticas e discursivas, aliadas às ferramentas, aos suportes e aos dispositivos, tornam-se rotineiras como norma "scripto-conversacional", ajudam a quebrar as fronteiras entre a oralidade e a escrita, constituem mais uma evidência do nascimento de novos gêneros, que possuem uma nova entidade enunciativa, e apontam para um novo processo de leitura/escrita (compreensão/recepção e produção), principalmente se ligamos e aliamos essas questões ao espaço enunciativo e à arquitetura hi-

percontextual da/na internet: a virtualidade do texto informatizado e o modo de estruturação hipertextual das informações. Ela permite uma escrita/leitura que não são mais limitadas geograficamente. Passamos de uma lógica linear para uma lógica multidimensionada, cuja relação de construção de sentido é múltipla no ciberespaço.

MÉTODO

Participantes

Foram selecionados aleatoriamente sites de programas interativos *on-line* como o ICQ, o IRC, os *chats*, blogs, e orkuts em português e inglês.

Instrumentos

Foram coletados dados acessando programas interativos *on-line* como o ICQ, o IRC, os *chats*, blogs, e orkuts, em computador Pentium individual com sistema operacional Windows explorer

Procedimentos

Coletou-se dados de uma amostra de 98 mensagens constantes de programas interativos *on-line*. As escritas dessas mensagens foram analisadas à luz da norma culta. No caso de alteração da norma culta procurou-se identificar os critérios utilizados nessas transformações. Posteriormente buscou-se identificar as organizações (meta)cognitivas presentes nesse movimento.

Resultados

A análise dos dados mostra que a escrita online difere da escrita linear sugerindo novos padrões de raciocínio. Zaremba (2001) explorou as diferenças entre a escrita digital -o teclar- e a escrita à mão e verificou que os raciocínios empregados no teclar diferem bastante daqueles utilizados na escrita à mão. As alterações parecem decorrer da necessidade de acompanhar o ritmo intenso das informações que transitam pela Internet, principalmente na interação *online* uma vez que a inter-relação homem-máquina altera as interações verbais e também as referências espaciais e temporais (Costa, 2005). A tabela abaixo ilustra algumas dessas alterações.

Palavra	Escrita on line	critério	característica
before	b4	fonético	Aglutinação/ desterritorialização
you	u	fonético	Aglutinação
why	y	fonético	Aglutinação
see	c	fonético	Aglutinação
wait	w8	fonético	Aglutinação/ desterritorialização
mate	m8	fonético	Aglutinação/ desterritorialização
later	l8r	fonético	Aglutinação/ desterritorialização
why	y	fonético	Aglutinação
For ever	4ever	fonético	Aglutinação/ desterritorialização
novidade	9dade	fonético	Aglutinação/ desterritorialização
rsrsrs	riso	outro	Aglutinação
:)	sorriso	ideográfico	Aglutinação/ desterritorialização
coração	S2	ideográfico	Aglutinação/ desterritorialização
que	q	fonético	Aglutinação
não	naum	outro	
você	vc	outro	
vou	vo	fonético	Aglutinação
só	soh	outro	
é	eh	outro	
escrever	screve	fonético	Aglutinação
O que é isso	Q eh isu	fonético	Aglutinação
porque	pq	fonético	Aglutinação
verdade	vrdad	fonético	Aglutinação
nunca	nunk	fonético	Aglutinação
aqui	aki	fonético	Aglutinação
unica	unik	fonético	Aglutinação

DISCUSSÃO

Na internet, espaço de novas tecnologias digitais a leitura e escrita apresentam-se com características próprias e específicas. Leitor e autor confundem-se nos (hiper)textos, produzidos/construídos sem fronteiras nítidas, misturando formas, processos e funções da oralidade, da leitura e da escrita. Leitor e autor/escritor cruzam-se, *on-line*, participando da edição do texto que lêem e escrevem, utilizando uma linguagem multissemiótica (Costa, 2000).

Há mutações do/no ler e escrever que escapam, muitas vezes, à sucessividade das ferramentas ou dos suportes de escrita tradicionais: na internet, o autor/escritor pode intervir na forma tipográfico-digital do seu texto e há uma aceleração geral da escrita. O hipertexto possibilita novas formas de ler e escrever que se caracterizam por um estilo não-linear e associativo. As informações textuais são combinadas com imagens (animadas ou fixas) e sons, organizadas de forma que se permita uma leitura (ou navegação) não-linear, baseada em indexações e associações de idéias e conceitos, sob a forma de *links*. Estes, entendidos como ligações, são marcas que conectam um nó com outro e agem como portas virtuais que abrem caminhos para outras informações. Os *links* são geralmente representados por pontos na tela, palavras ou frases em destaque (negrito, itálico ou em cores), mas também podem ser gráficos ou ícones, que indicam a origem ou o destino das ligações. Estas levam o leitor/escritor para um novo tópico, mostram uma referência, fornecem informações adicionais, exibem uma ilustração, foto, um esquema, executam um programa de computador, indicam outro(s) *site(s)*.

Tanto a literatura sobre os impactos subjetivos da Internet como os resultados que acabam de ser discutidos mostram que os constantes desenvolvimentos de novas tecnologias de informação e telecomunicação vêm produzindo transformações internas. Em seu lugar, a fluidez e o movimento emergem como marcas registradas da subjetividade contemporânea.

BIBLIOGRAFIA

- Anis, J. (Dir.). *Internet, communication et langue française*. Paris: Hermes, 1999.
- Anis, J. Modifications dans les pratiques d'écriture. *Le Français Aujourd'hui*, Paris, n. 129, p. 59-69, mar. 2000.
- Anis, J.; Marty, N. (Org.). *Lecture et écriture et nouvelles technologies*. Paris: CNDP, 2000.
- Anis, J.; Temporal - Marty, N. (Dir.). *Écriture, informatique, pédagogies*. Paris: CNDP, 1990.
- Bauman, Z. (1997). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Castells, M. (2000). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Cebrián, J. L. (1999). *A rede: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação*. São Paulo: Summus Editorial.
- Clément, J. Les écrivains, les écrivains et l'ordinateur. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, v. 2, n. 311, p. 46-47, 1993. (Ecrire avec l'ordinateur)
- Clément, J. L'adieu à Gutenberg. In: Crinon, J.; Gautellier, C. *Apprendre avec le multimédia et internet*. Paris, RETZ, 2001. p. 11-23.
- Costa, S.R. (2005) Cyberspace (hypert)texts: reading-writing mutations. *Cadernos CEDES*, 25 (65), 102-116.
- Costa, A.C.A. *IRC: uma nova alternativa para as relações entre as pessoas*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Costa, S.R. Oralidade e escrita e novos gêneros (hiper) textuais na internet. In: Conferência de Pesquisa Sociocultural, 3., 2000, Campinas. Campinas: UNICAMP/FE, 2000. (CDROM)
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.
- Leitão, C. & Nicolaci-da-Costa, A. M. (2000). Psicologia clínica e informática: por que essa inusitada aproximação? *Psicologia Clínica*, 12(2), 189-205.
- Leitão, C. (2003). *Impactos subjetivos da Internet: reflexões teóricas e clínicas*.

Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34.

LÉVY, P. (1999) *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34

Nicolaci-da-Costa, A. M. (1998). *Na malha da rede: Os impactos íntimos da internet*. Rio de Janeiro: Campus.

Nicolaci-da-Costa, A. M. (2002). Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(2), 193-202. [Lilacs] [SciELO]

Nicolaci-da-Costa, Ana Maria. (2004) Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. 20 (2) [citado 24 Abril 2006], 165-174. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000200009&lng=pt&nrm=iso>. [SciELO]

Panckhurst, R. (1999) Analyse linguistique assistée par ordinateur du courriel. In: ANIS, J. (Dir.). *Internet, communication et langue française*. Paris: Hermes, 55-70.

Prange, A.P.L. (2003) *Da literatura aos blogs: um passeio pelo território da escrita de si*. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Romão-Dias, D. (2001). *Nossa plural realidade: Um estudo sobre a subjetividade na era da internet*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Sennett, R. (1998). *A corrosão do caráter: Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.

Turkle, S. (1997). *Life on the screen: Identity in the age of the internet*. New York: Touchstone.

Vachek, J. *Written language*. General problems and problems of English. The Hague: Mouton, 1973.

Vuillemin, A. L'informatisation des systèmes d'écriture. In: Anis, J.; Temporal-Marty, N. (Dir.). *Écriture, informatique, pédagogies*. Paris: CNDP, 1990. p. 28-32.

Zaremba, R. *Escrevendo (ou seria "teclando"?) o homem do século XXI*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NOTA

[1] Para Lévy (1999), o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os itens não estão ligados linearmente, como em uma corda cheia de nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular.

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO SOCIAL ACTUAL Y SU INCIDENCIA EN LOS ESPACIOS ESCOLARES Y PROCESOS DE APRENDIZAJE

Sismondi, Adriana; Torcomian, Claudia
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

La presente investigación se inicia a partir de las tareas de capacitación efectuadas con docentes en los Cursos de Extensión de la Facultad de Psicología (UNC), en los cuales se indagó acerca de las prácticas de los participantes y la incidencia del contexto social actual en los procesos de enseñanza - aprendizaje. La construcción de algunas variables explicativas de los diversos fenómenos educativos sirvieron entonces para cotejar con la experiencia de niños y adolescentes en las escuelas. El diseño de la investigación se produce como un estudio exploratorio y descriptivo, desde una perspectiva cualitativa y etnográfica. La mirada psico - antropológica favorece la recuperación de las perspectivas de los diferentes actores y posibilita el análisis de las variables que atraviesan los procesos de subjetivación e identidades sociales, los procesos de aprendizaje y la dinámica de interrelaciones en los espacios escolares entre alumnos-alumnos, docentes-alumnos, docentes-docentes, directivos-alumnos, docentes-directivos, administrativos, la familia y el contexto cercano y social. Entre las variables / analizadores que sufren transformaciones vertiginosas en la actualidad, interesa destacar el tiempo y el espacio por su presencia en las aulas ya que se trata de dos elementos imprescindibles como organizadores sociales y como organizadores de la capacidad de aprender.

Palabras clave

Tiempo Espacio Sujeto Escuela

ABSTRACT

ACTUAL CHARACTER OF THE SOCIAL CONTEXT AND HIS IMPACT AT SCHOOL AND IN THE LEARNING PROCESS

This investigation begin with the capacitación of teachers and professors in the post graduates studies in the Facultad de Psicología (UNC), in which the practice of students and the social context impact in learning processes, has been inquired. Some of the variables used, allow comparisons with children and adolescents experience at school. The design of the investigation is an exploratory and descriptive study, with a qualitative and ethnographic perspective. The psycho-anthropologic look favor the recuperation of the point of view of different actors, and allow the analysis of the variables that cross the subjectivation processes and social identities, the learning processes and the dynamic relationships at school between pupils-pupils, teachers-teachers, teachers-pupils, authorities-pupils, teachers-authorities, the bureaucracy, the family and the social context. Among the variables / analyzers that actually suffer vertiginous transformations, it's interesting remark the relevancy of time and space in classroom; they are indispensable as social organizers an as organizers of the learning possibility.

Key words

Time Space Subject School

La presente investigación se realiza a partir de las tareas de capacitación efectuadas con docentes en los Cursos de Extensión de la Facultad de Psicología, en los cuales se ha indagado acerca de las prácticas de los participantes y la incidencia del contexto social actual en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Esto permitió la construcción de algunas variables explicativas de los diversos fenómenos educativos que sirvieron para cotejar con la experiencia de niños y adolescentes en las escuelas.

El diseño de la investigación está pensado como un estudio exploratorio y descriptivo, desde una perspectiva cualitativa y etnográfica.

La mirada psico - antropológica favorece la recuperación de las perspectivas de los diferentes actores y posibilita el análisis de las variables que atraviesan los procesos de subjetivación e identidades sociales, y por ende, los procesos de aprendizaje y la dinámica de interrelaciones en los espacios escolares entre alumnos-alumnos, docentes-alumnos, docentes-docentes, directivos-alumnos, docentes-directivos, personal administrativo, la familia y el contexto cercano y social.

Entre las variables / analizadores que sufren transformaciones vertiginosas en la actualidad, interesa destacar el tiempo y el espacio por su presencia en las aulas ya que se trata de dos elementos imprescindibles como organizadores sociales y como organizadores de la capacidad de aprender.

El contexto actual se caracteriza por sostener ideologías ligadas al consumo, a la inmediatez, la levedad, la imagen, el pragmatismo y la juventud, entre otras. Estos ideales inciden en el proceso de construcción de identidades individuales y sociales.

ABORDAJE TEÓRICO / METODOLÓGICO

La investigación en curso, como se señalara en la introducción, se realiza con un diseño exploratorio, descriptivo que desde una perspectiva etnográfica y con técnicas cualitativas se desarrolla en diferentes ámbitos del campo educativo.

Se partió de relevar a través de cuestionarios y entrevistas las percepciones, y opiniones que los docentes tienen respecto de las modificaciones de las nociones de tiempo y espacio en los alumnos, en ellos mismos y en las instituciones educativas y las comparaciones que pueden realizar.

A partir de los resultados de estas primeras indagaciones, se procedió a la realización de talleres y grupos de discusión con alumnos de primer y segundo ciclo, así como estudiantes del nivel medio (CBU y ciclo de especialización).

TIEMPO Y ESPACIO COMO ORGANIZADORES SOCIALES Y PSÍQUICOS

"El proceso de montaje de piezas maestras, sus engarces, para qué sirven y a quiénes, a qué sistemas de poder están ligados, cómo se transforman y disfrazan" (Varela - Uría, 1990).

Son útiles algunos ejes como analizadores de la relación contexto / construcción de la identidad / proceso de subjetivación y aprendizaje escolar:

- Tiempo
- Espacio

- Corporeidad
- Consumo

De los señalados, se analizarán en este ensayo los dos primeros.

- La noción de tiempo:

La construcción de la noción de tiempo psíquico se realiza a partir de los primeros vínculos. Tiempos de alimentación, tiempos de descanso y de espera que permitirán al pequeño infante organizarse psíquicamente y construir su identidad marcada por la cultura imperante.

Luego, el control del tiempo es uno de los aspectos claves del dispositivo que se aplica en la fundación de la escuela pública obligatoria. La campana, timbre, que organiza tiempos de trabajo y descanso, tiempo de ejercicio y práctica, de trabajo y de juego. El eje es dónde deben estar los cuerpos y cuánto tiempo deben estar allí.

A través del desarrollo de estas técnicas de sujeción van transformado el cuerpo mecánico en un cuerpo portador de fuerzas y susceptible de operaciones específicas.

El tema de la distribución del tiempo permite actuar por áreas y facilita la intervención puntual. Hay que acumular cada vez más tiempo. Primero pocas horas, luego toda la mañana y lentamente pasar de 4hs a 5, 6 y 7 o muchas más con la doble escolaridad. Luego un continuo hasta llegar a la actualidad a una educación básica obligatoria hasta los 15 años.

Estas modificaciones anuncian el tiempo que se construye en la actualidad: el tiempo de la ahoridad, tiempo que transcurre con rapidez, tiempo de felicidad, propio de los medios de comunicación. (Se explicará de manera más ampliada para los dos ejes señalados)

Se trueca el tiempo destinado a:

- los juegos tradicionales / espontáneos por jugar a videos juegos o en espacios cerrados
- el tiempo destinado a leer y a estudiar, por tiempo para mirar televisión y / o navegar por Internet.
- el tiempo de juegos deportivos callejeros por espacios de prácticas deportivas regladas en instituciones específicas
- También la alternancia del tiempo de trabajo y de descanso
- Se anulan o acortan los tiempos de espera

Estas transformaciones culturales cambian el modo en el psiquismo construye la noción de tiempo interno que sufre un desencuentro con el tiempo instituido históricamente en la escuela que no se modifica en función de los acontecimientos sociales y culturales actuales.

El tiempo de la rapidez es incompatible con la hora / módulo de clase en el que un niño o joven debe permanecer concentrado sentado y en silencio. El zapping de fuera de la escuela es permutable por atención dispersa en el aula. Los modos de aprender varían.

- La noción de espacio:

Del mismo modo que la noción de tiempo, la de espacio se construye durante los intercambios en los vínculos tempranos.

La escuela toma la idea de espacio cerrado. **"Un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo, que a su vez estará dividido en parcelas"**(Foucault, 1990). La escuela en aulas, éstas en bancos. En la escuela formar filas, tomar distancia, para entrar a clase para salir de clase. Niveles, ciclos, grados y dentro de éstos rangos y clasificaciones. Excelentes, muy buenos, buenos, satisfactorios y no satisfactorios. Este sistema ofrece la posibilidad de múltiples clasificaciones, El mejor promedio, el mejor compañero, el mejor... Y sus antónimos el peor...

Hoy, la idea de achicamiento del planeta, modifica la noción global de los espacios geográficos.

- Los lugares son incorporados como fragmentos sin articulación
- Desaparece la dinámica de relaciones en espacios comunes
- Los espacios se dividen por clases sociales de manera marcada
- Aparecen grandes espacios de anonimato

- Se transforma la idea de casa en un lugar de estancia entre actividades.

Esta evolución en el montaje del espacio psíquico y cultural también le llega a la escuela. La noción de casa con lugar de alternancia el cotejable con la de escuela lugar de paso obligado sobre el cual no hay una relación afectiva, por lo que puedo dañarlo sin preocupación por falta de sentimiento de pertenencia.

Al mismo tiempo, la dinámica de relaciones interpersonales sufre efectos. La ausencia de espacios sociales de intercambio entre clases sociales, (juegos en la vereda, partidos en la plaza) dificulta las relaciones entre clases sociales en el aula y el resto de espacios comunes que hay en ella. Habilita al conflicto por desconocimiento o prejuicio.

Estos nuevos tiempos y espacios ven favorecida su incidencia por otro elemento que actúa como mediatizador y que los atraviesa que son los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías. Sin entrar en detalle de los procesos de producción de las mismas, es posible afirmar que esta expansión tecnológica modifica los modelos de crear y reproducir la cultura. A modo de ejemplo, hoy que un niño ve 900 horas promedio anuales de televisión contra 700 hs promedio de concurrencia a las escuelas. Qué le resta a la escuela, cómo puede salvar el desencuentro entre rapidez y lentitud, entre magia y esfuerzo?

Surgen nuevos interrogantes que sirven para pensar la continuidad del trabajo y otras diferentes modalidades de intervención:

¿Es que las formas de acceder al conocimiento y a la cultura mediatizadas por la tecnologías modifican el formato con el que los sujetos aprenden?

¿Es la apatía e indiferencia un mecanismo de obturación del aprendizaje o de equilibración entre el sistema tradicional y el actual?

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, Silvia (1999): Clínica psicoanalítica y neogénesis. Amorrortu. Buenos Aires
- Castro, Lucia (1999) Infancia y la adolescencia en la cultura del consumo. Grupo Editorial Lumen Humanitas. Buenos Aires.
- Foucault, M. : Vigilar y Castigar (1990). Buenos Aires. Ed. Siglo XXI
- Inchaurraga, Silvia, comp..(1999) Drogadependencias. Reflexiones sobre el sujeto y la cultura. Homo Sapiens Ediciones. CEADS - UNR
- Morín, Edgar: (1998) Cómo enseñar a pensar. Entrevista en Diario Clarín
- Rojas, Ma. Cristina y Susana STERNBACH (1997): Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la postmodernidad. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Ulloa, Fernando (2000): La Novela psicoanalítica. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Varela, J. yY F. Alvarez Uría (1990) : Arqueología de la escuela. Madrid. Ed. Endymion.

ALGUNOS ASPECTOS RELEVANTES EN LA EVALUACIÓN Y EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Torres, Cármen; Peluso, Leonardo

Área de Psicología Genética y Psicolingüística - Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay

RESUMEN

El presente trabajo se dirige a discutir resultados de una propuesta de evaluación e intervención realizada a estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, en el marco del curso de Psicología Genética. La evaluación se dirige a todos los estudiantes de tercer año inscriptos en el curso y consiste en la realización de una serie de subtarefas en torno a un texto específico. El conjunto de la propuesta comprende tareas de comprensión, producción escrita y la respuesta a ítemes que sondan prácticas y creencias generales sobre el desempeño académico, así como relativas al texto seleccionado. El contexto de interpretación y de motivación específicos que impulsan nuestra propuesta está vinculado a nuestra preocupación por las dificultades que los estudiantes demuestran en la comprensión de textos académicos, así como por la búsqueda de alternativas pedagógicas. Uno de los propósitos de esta investigación parcial es el de estudiar e identificar las dificultades que los estudiantes pueden tener en el manejo de este tipo de textos. En esta ponencia discutimos y reflexionamos sobre resultados de una tarea de comprensión desde el marco teórico general de la psicolingüística. Adicionalmente, aportamos a la reflexión sobre las dificultades que implica el diseño evaluaciones específicas de la comprensión de textos.

Palabras clave

Textos académicos Universidad Comprensión

ABSTRACT

SOME RELEVANT ASPECTS IN THE APPRAISAL AND COMPREHENSION OF ACADEMIC TEXTS IN UNIVERSITY STUDENTS

This paper focuses on discussing results concerning an assessment and intervention proposal submitted to students of the Faculty of Psychology of the University of the Republic in the course of Genetic Psychology. The proposal is directed to students attending this course and consists in different subtasks, in which students have to work in relation to a selected text. The whole assessment comprises comprehension and writing production tasks, and also demands responses to several items that explore practices and specific beliefs about the academic achievement and the specific text. The written text proposed can be typically classified within academic discourse genres. The interpretational context and the specific motivation under which we prompt the realization of this assessment refers to our concern regarding the difficulties students have in reading and writing academic texts and implies also the search of pedagogical alternatives. The purpose of this partial research is to ascertain and identify difficulties students can find in dealing with this texts. In this article we discuss some of these outcomes from a psycholinguistic general theoretical framework. Additionally, we are committed to reflect upon the difficulties implied in designing specific assessments of textual comprehension.

Key words

Academic text University Comprehension

EVALUACIÓN Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

Uno de los problemas acerca de los desempeños de estudiantes universitarios que resulta referido como más acuciente está relacionado con la escritura y comprensión de textos académicos. Los textos académicos, y los géneros discursivos académicos a los que pueden corresponder se presentan en gran variedad, no obstante lo cual ha sido posible detectar algunas peculiaridades cuyo manejo es indispensable desarrollar y tener en cuenta en las prácticas de enseñanza. Estos textos presentan características bastante específicas que son fuente de dificultades. Estas particularidades son de orden léxico, sintáctico, composicional y retórico-argumentativo (Buchter & Kintsch, 2001; Kintsch, 1998; Kintsch, 1994; Hyland, 1998, 2001). Una dificultad particular en los estudiantes universitarios que ha sido señalada por varios autores en la enseñanza de las disciplinas académicas se halla vinculada a los textos polifónicos en donde se hace referencia a diferentes fuentes y enunciadores (Arnoux e.a., 2001, 2003). Otra fuente de dificultades, común a los géneros escritos, lo constituye la determinación de las intenciones textuales (cfr. Gibbs, 2001; Olson, 1997). La perspectiva de los géneros discursivos académicos que toma en cuenta los desarrollos originales de Bakhtin complementados y ampliados por distintos autores (Wertsch, Bronckart) ha cobrado relevancia en la investigación específica de sus textos académicos en el contexto educativo (Arnoux e.a, 2001; Martínez, 2001, 2004). Desde esta perspectiva cabe considerar que un estudio en profundidad de la comprensión no puede hacerse en independencia de la integración de hipótesis que atiendan a la dimensión de las prácticas específicas en las que se hace posible enraizar los procesos psicolingüísticos y cognitivos específicos. En otros trabajos (Torres, 2003; 2004) hemos apuntado a aspectos que presuponemos asociados a la lectura y a la escritura en los estudiantes universitarios que pueden ser de utilidad para interpretar rasgos de la aproximación a los textos, actitudes y componentes operativos que manifiestan, algunos de los cuales son fuente de dificultades específicas.

El estudio de la comprensión de textos dentro de los géneros discursivos académicos requiere atender a las particularidades disciplinares y a aquéllas dependientes de las comunidades de práctica, culturas institucionales y/o comunidades académicas que moldean las mismas.

LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN

Pese a su interés, no es posible acercarse en este trabajo a una síntesis de las distintas propuestas, orientaciones y marcos de evaluación de la comprensión de textos, así como del contexto crítico en el que han proliferado y se discuten en las últimas décadas, por lo que nos referiremos a las decisiones y contemplaciones tomadas en nuestra propuesta muy parcialmente. La propuesta de evaluación se presenta a los estudiantes al comienzo del curso y consiste ella misma en un instrumento de intervención sobre las modalidades de lectura con que los estudiantes se aproximan a los textos que ofrecemos en el curso. Las teorías y textos específicos con los que los estudiantes tienen que lidiar en el curso de Psicología Genética les plantean dificultades en función de distintos órdenes de facto-

res, algunos de carácter contextual y otros inherentes a la estructuración conceptual y discursiva del conocimiento que suponen.

En la valoración de los resultados consideramos relevantes las variables vinculadas a la tarea, al texto y al estudiante. El criterio de diseño y selección de los ítemes de la prueba a los efectos de su estudio en el siguiente trabajo se orienta por resaltar la distinción entre dos series de componentes: los derivados del conocimiento general sobre los contenidos y los que dependen del componente intra e intertextual específico al texto o al segmento considerado. Si bien, en la lectura de cada texto intervienen todos estos aspectos interactivamente, como lo han sugerido distintos modelos y aproximaciones al problema de la comprensión, es dable considerar que una demanda de respuesta orientada más directamente al contexto del texto, contribuye a aislar mejor el tipo de dificultades específicas al permitir reparar en el complejo forma-contenido. Los ítemes que exigen recurrir a la fuente estarían más próximos a detectar los aspectos medulares de la escritura académica, sugiriendo ser de mejor valor pronóstico sobre las especificidades de la comprensión lectora de textos complejos como son la mayoría de los inscriptos en los géneros académicos.

Para mejor representar este criterio de interpretación y análisis de los resultados, diferenciamos los ítemes del cuestionario que son más dependientes de una lectura focalizada y comprensiva del texto para su acierto, de aquellos que pueden arrojar aciertos en función de las variables más o menos inespecíficas, como las vinculadas al conocimiento general del tema o del autor, o que resultan dependientes de la lectura superficial del texto y que alcanza a cubrir una representación de contenidos generales. Presumiblemente los ítemes de la primera serie mostrarán mayores dificultades en la obtención del acierto.

METODOLOGÍA

Para este estudio seleccionamos una de las tareas del conjunto sobre las que los estudiantes tuvieron que trabajar que es la que está más directamente relacionada con la comprensión. La evaluación es propuesta a todos los estudiantes de la generación y es de carácter obligatorio. A los estudiantes se les informa que esta tarea no lleva nota y no pesará en su calificación posterior.

La muestra de estudiantes es la que queda delimitada por la asignación de los textos ofertados, en este caso es de 116 estudiantes. El texto seleccionado es pertinente a la labor del curso en el que se enmarca la propuesta de evaluación inicial, pero al momento de la prueba no ha sido expuesto o sugerido a los estudiantes como bibliografía. El texto asignado corresponde a tres secciones de un capítulo que presentan unidad temática y compositiva. En su organización se intercala predominantemente segmentos expositivos y argumentativos, según la tipificación provista por Adam (1993). El texto conserva rasgos específicos de la prosa académica con abundantes referencias intertextuales. Asimismo, presenta recursos que son facilitadores de la lectura, tales como la presentación ordenada de núcleos temáticos en torno a un eje principal, la abundancia en ejemplificaciones y el planteo explícito de intenciones textuales, el autor se introduce en primera persona y reitera argumentos centrales.

La tarea que los estudiantes realizan consiste en una serie de nueve ítemes diseñados bajo un formato de prueba objetiva en el que tienen que elegir entre varias opciones. Cada uno de los ítemes y de las opciones se dirigen a distintos niveles del texto y proponen grados de complejidad diferentes en relación con la estructura textual de la fuente y su orientación retórica-argumentativa.

De acuerdo con las distinciones realizadas anteriormente, los ítemes que los estudiantes tienen que responder resultan agrupados en dos categorías: a. ítemes dirigidos al contenido general del texto, que se despliega a lo largo de toda su exten-

sión; y b. ítemes que son más dependientes para su acierto de una lectura concentrada en el texto: Se incluyen aquí los ítemes que versan sobre un segmento determinado del texto y conciernen a componentes de su estructura composicional y semántica no presuponibles en el resto del material, o por la base de conocimiento general del autor. Se concentran aquí los ítemes que apuntan a algunas de las peculiaridades de los textos académicos, como ser la inclusión de referencias intertextuales, la complejidad gramatical, la intención textual y polémica. La clasificación puede aproximarse en términos descriptivos con la orientación a los niveles micro y macro de la estructura textual, aunque no resultan equivalentes.

Tres de los ítemes que sirven de estímulo en esta segunda categoría versan sobre referencias intertextuales en las que, desde el punto de vista de la estrategia enunciativa el autor polemiza con otras fuentes o manifiesta coincidencia con la posición sustentada por otros autores, por lo que relevantes para el estudio de rasgos de la prosa académica en particular.

Dentro de las características asociadas al perfil de los estudiantes que han sido destacadas por otros estudios como relevantes para el desempeño se estudia la relación con la edad y los antecedentes educativos. Adicionalmente, para estudiar las posibles relaciones entre el desempeño y ciertas condiciones psicolingüísticas de la lectura comprensiva, recurrimos a dos de los ítemes sondeados sobre las prácticas de lectura: el número de veces que el estudiante informa haber leído el texto para realizar la tarea y el grado de dificultad que le atribuye.

RESULTADOS

La primera evaluación acerca de las respuestas de los estudiantes nos informa que el número de aciertos mayor se computa en los valores medios con un máximo de 32%, descendiendo notoriamente para los valores extremos. La distribución general de aciertos por franjas muestra que en la franja 1, con menos de seis aciertos, se ubica el 22% de los estudiantes. En la franja 2 se agrupa el mayor número de estudiantes, con un 55%. Finalmente, en la franja 3, con más de siete aciertos, se ubica un 23% de la muestra total.

La agrupación por aciertos muestra que promedialmente los ítemes menos dependientes para su comprensión del contexto textual alcanzan alrededor de un 80% de acierto y los más dependientes alrededor de un 51% de aciertos.

El análisis por ítemes de las respuestas consignadas, demuestra que las no-respuestas, o respuestas no-tabuladas, alcanzan un promedio de más del 5%, aumentando, especialmente, en uno de los ítemes que es el que presentó, en todas las franjas de puntaje, el número menor de aciertos. Este rasgo, si bien no se computa para el establecimiento de las agrupaciones de puntajes, funciona como índice de los titubeos y posibles auto-restricciones para dar una respuesta, aspectos todos que pueden ser tomados como indicadores indirectos del grado de dificultad o inseguridad frente al ítem a considerar. La obtención de los puntajes acumulados por estudiante, se realiza sin tomar en cuenta esta relación - de interés - por otra parte, para corroborar hipótesis concernientes al grado de dificultad por ítem, pero que no nos proponemos como objetivo analizar en este artículo.

El estudio de las respuestas por ítem en las distintas franjas muestra un comportamiento uniforme en cuanto a la distribución de errores y aciertos. Los resultados confirman la tendencia al fallo en los ítemes que clasificamos como más dependientes de una lectura centrada en el texto, oscilando el error en un rango entre 65% en la franja 1 y 23% en la franja 3, mientras que el máximo de errores y no respuestas en los ítemes que no cumplen esta exigencia es de 31% en la franja 1.

El contraste entre los tipos de ítemes en relación a las franjas de puntaje muestra que los estudiantes de la primera franja aciertan predominantemente en las respuestas menos dependientes del contexto inter e intratextual, mientras que presentan significativamente menor número de aciertos en las respuestas que

caracterizamos como más dependientes del contexto textual. La proporción de diferencias disminuye en las franjas 2 y 3, sin modificarse el ordenamiento, sino solo la distancia porcentual entre unas y otras, medida en cantidad de aciertos.

El análisis de la distancia porcentual entre aciertos y errores por tipo de ítem, cruzada con las franjas de puntaje establecidas, sugiere que los estudiantes con menor rendimiento (franja 1) son los que presentan mayor distancia porcentual (40%) al considerar la relación entre ítems dependientes del texto e ítems no dependientes del texto. Esta relación disminuye progresivamente en las subsiguientes franjas hasta alcanzar en la franja de mejor rendimiento una distancia de tan solo 22%, esto es, alrededor de un 50% menos que en el caso de los estudiantes con peor desempeño.

Un análisis de la relación ítems-respuesta diferenciando cada una de las series, revela que el número mayor de aciertos, así como el mayor número de respuestas de fallo, se relacionan con los ítems que representan de modo más central las propiedades que los definen, esto es: para la serie de ítems de contenido general el porcentaje de aciertos mayor parece corresponder a ítems de mayor referencia inespecífica o básica, mientras que el porcentaje mayor de respuestas de fallo se asocia a los ítems que representan una mayor demanda de atención a los componentes específicos de la prosa académica.

El análisis de estos tres grupos en relación a las variables conectadas al perfil del estudiante edad y el tipo de colegio al que asistieron, no arrojó resultados significativos. Tampoco pareció arrojar datos significativos la relación de las franjas con las respuestas que los estudiantes dieron en cuanto a la cantidad de veces que leyeron el texto y el grado de dificultad que encontraron ante el mismo.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

De los distintos aspectos estudiados se desprenden las siguientes apreciaciones.

El nivel de respuestas acertadas como índice de la comprensión sin analizar por categoría de ítem, se ubica en los valores medios y desciende notoriamente en el extremo de mayor puntaje. Teniendo en cuenta que, el texto que seleccionamos para este trabajo es uno de los más accesibles en comparación con algunos otros del pool propuesto en el diseño de la prueba, consideramos que el resultado esperado podría haber sido mayor. Al respecto, podemos suponer que los resultados obtenidos pueden encontrarse descendidos en relación a la posible competencia de los estudiantes para abordar el texto debido a las condiciones de realización de la tarea. Dos aspectos parecen destacados en este sentido: el carácter no calificatorio de la prueba y su carácter domiciliario. El primer aspecto relaja la exigencia que los estudiantes pueden plantearse al abordar la tarea, mientras que el hecho de que la tarea no haya podido realizarse en un espacio-tiempo delimitado, favorece la dispersión atencional en su realización, lo que factiblemente puede colaborar para que el esfuerzo cognitivo fluctúe o directamente se abandone sin haber alcanzado a completarse la tarea. La dependencia del tiempo de relectura es en este sentido bastante determinante (Rawson y Kintsch, 2005).

Los resultados que comparan el nivel de aciertos y errores en función del tipo de ítem proponen apreciaciones más interesantes sobre la relación establecida con el texto que el puntaje general, por cuanto hacen posible estudiar la modalidad de respuesta a través de hipótesis concernientes a la lectura del texto específico que el estudiante estuvo en condiciones de realizar.

Los supuestos que agrupan los ítems comprenden un juego complejo de relaciones que parecen confirmarse en función de los resultados obtenidos, aunque no sea posible aislar específicamente algunas de estas relaciones. Entre estos supuestos, la dependencia o independencia de los conocimientos previos, que ha sido resaltada por distintos autores bajo hipótesis opuestas no puede aislarse de la interacción específica con el

texto, así sea de modo superficial. Esta suposición asume la posibilidad de que algunos estudiantes hayan respondido sin siquiera leer el texto. En orden a esta relación, sí resulta relevante la carga proporcional de aciertos y errores en las distintas franjas.

Por esto mismo, resultó más fiable valerse del análisis de los errores y aislar el grupo de ítems cuyo éxito podía ser menos facilitado por el conocimiento general del autor. Al contemplar los datos obtenidos de esta manera, encontramos confirmado el método de selección y las hipótesis de base. Los estudiantes demuestran resolver mejor los ítems que ofrecen enunciados más próximos al núcleo general de la teoría del autor y que son retomados en la fuente específica sobre la que trabajaron. Tal como proponen los modelos contextuales sobre los procesos de comprensión, cabe suponer que la base de conocimientos que se activa ya por la vía de los estímulos, ya mediante la extracción directa de núcleos derivados de la lectura, es la fuente predominante de aciertos y, agregaríamos, también, presumiblemente, de los errores, en caso de habilitar inferencias falsas o requerir la integración de nexos no estables conceptualmente.

De acuerdo con los presupuestos que manejamos en la categorización de los tipos de ítems, cabe considerar que aquellos que son más dependientes de la lectura focalizada del texto admitan menos chances de acierto en estudiantes que no hayan realizado una lectura atenta del mismo y de los fragmentos a los que refiere el estímulo. Nos orientamos a creer que esta última serie posee más peso explicativo, permitiendo aislar variables específicas relativas a la relación con el texto en sus distintas dimensiones. En este sentido no es posible compatibilizar esta hipótesis con modelos que presuponen una versión explicativa más homogénea sobre la relación lector-texto-desempeño, a través de la consideración de estrategias de lectura todo-o-nada o la catalogación de buenos y malos lectores en función del desempeño en pruebas que entran dentro del rango propuesto en esta investigación.

El estudio de la relación entre aciertos-fallos y la formulación del ítem merecería una detallada consideración. El ajuste de la prueba debería realizarse atendiendo a los resultados de este análisis. El estudio del desempeño en los otros textos podría permitir probar algunas de estas inferencias y/o proponer o corregir hipótesis vinculadas al diseño específico de los ítems por prueba.

La tarea propuesta no arroja datos relevantes ni permite inferencias sólidas sobre aspectos de la lectura y la comprensión que dependen de la apreciación de los estudiantes de su dificultad ni de la relación con el número de lecturas. Cabe considerar que las respuestas a estos ítems pueden no resultar mayormente fiables.

COMENTARIOS FINALES

La evaluación en base a la cual obtenemos los resultados es parcial y no abarca el conjunto de dimensiones que correspondería sondear para un estudio a fondo de la comprensión, no obstante lo cual, consideramos que aporta reflexiones en torno a indicadores relevantes en el estudio de los datos aportados, así como para el estudio de los criterios de elaboración de pruebas de esta naturaleza.

Nuestro estudio contribuye a orientar y reforzar algunas hipótesis coincidentes con la literatura relevante, así como a demostrar la necesidad de reforzar interpretaciones que tomen en cuenta la relación del estudiantado con los patrones valorativos, estándares, géneros discursivos y otros rasgos de la comunidad académica tomada en consideración.

BIBLIOGRAFÍA

Arnoux, E.; Nogueira, S. & A. Silvestri (2003) "Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario". *Cultura*

y Educación 2003 v.15, pp 59-80.

Arnoux, E.; Nogueira, S. & A. Silvestri (2001) "La escritura producida a partir de textos polifónicos. Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo. En Martínez, Ma.C. (2001): 49-78.

Adam, J. M. (1992) *Les textes. Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan. París.

Bakhtin, M.M. (1959-1961) *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1985.

Bronckarth, J. P. (1997) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discusif*. Colecao Sciences des Discours, Delachaux et Niestlé, Paris.

Butcher, K. R.; Kintsch, W. (2001) "Support of content and Rethorical Processes of Writing Process and the Written Product". *Cognition & Instruction* Vol. 1, pp. 277- 322.

Gibbs, R. W. (2001) "Authorial intentions in text understanding". *Discourse Processes* 32-1: 73-80.

Kintsch, W. (1988) "The role of knowledge in discourse comprehension. A construction-integration model. *Psychological Review*.

Kintsch, W. (1994) "Text comprehension, memory, and learning". *American Psychologist*, Vol. 49, 4, 294-302.

Hyland, K. (1998a) "Hedging in scientific research articles". Amsterdam: Benjamins.

Hyland, K. (2001) "Bringing in the reader". Adresse features in academic articles. *Written communication* Vol. 18, Nº4: 549-574.

Martínez, Ma C. (2001) *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Vol. 3, Universidad del Valle Valle, Cali.

Martínez, Ma C. y otros (2004) *Discurso y aprendizaje* Universidad del Valle, Cali.

Olson, D. (1998) *El mundo sobre papel* Gedisa, Madrid.

Rawson, K.A.; Kintsch, W. (2005) "Rereading Effects Depend on Time of Test". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 97, 1:70-80,

Torres, C. (2004) "Itinerarios en la apropiación de conocimiento: claves de la lectura y la escritura en los estudiantes universitarios a través de las producciones intermedias". Actas Congreso Internacional sobre Políticas Culturales e Integración Regional, formato CDRom, Bs As.

Wertsch, J. (1998) *Mind as action* Oxford University Press, NY.

LAS FISURAS DEL SISTEMA: UNA ZONA FECUNDA PARA LA AUTOFORMACIÓN

Valcarce, María Laura; Venticinque, Nilda Margarita; Del Río, Marta
Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En el marco del proyecto UBACyT P084 sobre la comprensión lectora de textos científicos en lengua extranjera, llevamos a cabo una experiencia de autoformación para la que diseñamos un dispositivo con recursos humanos y materiales diversificados con miras a favorecer la metacognición. En un contexto institucional los dispositivos de autoformación deben situarse en la prolongación de prácticas ya existentes, sin constituir un reemplazo sino un complemento de la oferta tradicional. En un sistema que no se caracteriza precisamente por promover un comportamiento autónomo, nos resultó necesario reconstruir el escenario en el que se inscribía esta experiencia de autoformación para detectar la posibilidad de recepción de dicha propuesta. Con este objetivo, aplicamos un cuestionario autoadministrado semi estructurado a 250 estudiantes de las Facultades de Ciencias sociales y Psicología de la UBA. Los resultados permiten constatar que los intersticios institucionales que se localizaron constituyen una zona fecunda para introducir cambios y alojar una nueva modalidad de enseñanza, sin provocar rupturas.

Palabras clave

Contexto Institucional Fisuras Autoformación Instrumento

ABSTRACT

THE CRACKS OF THE SYSTEM: A FERTILE ZONE FOR THE SELF-LEARNING

In the framework of the project UBACyT P084 on the reading comprehension of scientific texts in foreign language, we carry out an experience of self-learning that we design a device with human resources and materials diversified looking to favoring the metacognition. In an institutional context the devices of self-learning should be situated in the extension of already existing practices, without constituting a replacement but a complement of the traditional offering. In a system that itself is not characterized exactly by promoting an autonomous behavior, turned out to be necessary us to reconstruct the setting in which this experience was recorded, to detect the reception possibility. With this objective, we applied a questionnaire to 250 students of the Faculties of Social Sciences and of Psychology (UBA). The results permit to verify that the institutional gaps that were located they constitute a fertile zone to introduce changes and to lodge a new modality of teaching, without causing breaks.

Key words

Context Gaps Selflearning Instrument

En la mayoría de nuestras universidades nacionales, se imparten cursos de comprensión lectora en lengua extranjera que figuran en los planes de estudio de numerosas carreras. En general, y de acuerdo a las opiniones manifestadas por los alumnos y a nuestra propia experiencia docente, este tipo de cursos dan resultados satisfactorios y los saberes que allí se adquieren se vuelven transferibles a otras actividades de lectura.

En la medida en que este "aprender a aprender" no constituye un objetivo explícito ni implícito de los programas sino que se trata de una consecuencia inesperada, pensamos que sería sumamente interesante focalizarse en ella para desarrollarla. Desde esta perspectiva, nuestra investigación se dio como objetivo reconocer los comportamientos autónomos durante el aprendizaje para luego tratar de fortalecer esta disposición en el alumno.

En el marco del proyecto UBACyT P084 sobre la comprensión lectora de textos científicos en lengua extranjera, llevamos a cabo una experiencia de autoformación para la que diseñamos un dispositivo con recursos humanos y materiales diversificados con miras a favorecer el "aprender a aprender". En este sentido, nos inspiramos en Mèlèse[1] cuando habla de lo que él llama una zona admisible pero no ocupada hasta el presente y que podría permitir la emergencia de la innovación. Con respecto específicamente a nuestra propuesta, esto consistiría en descubrir, dentro de un sistema que no se caracteriza precisamente por promover un comportamiento autónomo, las fisuras que permiten introducir el cambio. Para descubrir esta zona, fue preciso reconstruir el escenario inicial en el que se inscribía esta experiencia de autoformación.

Con este propósito, diseñamos un instrumento de observación [2] que consistió en un cuestionario que recorre el concepto de autonomía y la mencionada disposición para el aprendizaje a través de dimensiones vinculadas con secuencias de preguntas que apuntan a indagar aspectos observables.

Los ejes conceptuales que fundamentan las orientaciones temáticas de las preguntas se complementan con un procedimiento interpretativo de los datos, analítico e integrador, que relaciona cada respuesta en una estructura de significados y sentidos compartidos. El dato textual, que es la respuesta a la pregunta abierta brinda indicios, evidencias para reconstruir los significados. En este estudio, la cuantificación permite constatar regularidades en las respuestas, elementos comunes en la estructura del significado que se intenta reconstruir, pautas de respuesta que son elaboradas a partir de estos datos textuales. En la medida en que estos significados son compartidos existe la posibilidad de generalización y la descripción densa se caracteriza porque distingue niveles de significación en los datos textuales. A partir de este procedimiento interpretativo, surgieron conclusiones referidas a las razones de la elección de la carrera y de la UBA, la preferencia de la modalidad de cursada y el deseo de introducir algunos cambios y su justificación.

Durante el año 2005, este cuestionario autoadministrado semi estructurado fue aplicado a unos 250 estudiantes de las Facultades de Ciencias Sociales y de Psicología de la UBA. Las respuestas obtenidas revelan que la decisión de estudiar en la Universidad de Buenos Aires es una elección que se realiza mayoritariamente por el prestigio del que goza y por ser una universidad estatal. Dado que la expectativa general es la de la formación y capacitación laboral/profesional, más allá del

placer o de la vocación, se entiende entonces que el conocimiento al que se aspira constituya un conocimiento aplicado. Quienes la eligen consideran que es un universo en conexión con el mundo exterior y allí esperan recibir las herramientas para comprenderlo y/o intervenir sobre él.

En cuanto a la modalidad de cursada, los resultados muestran que casi un 70% prefiere la modalidad del teórico-práctico (clases o taller). En la justificación, aparece una demanda de mayor articulación teórico-práctica que puede leerse, a través de las respuestas, como una mayor articulación entre el "adentro" y el "afuera". Resulta interesante observar que la caracterización de lo teórico está asociada a la lectura de textos, a un rol pasivo, a lo incomprensible, al "adentro", es decir, al mundo universitario. En cambio, lo práctico se refiere a la aplicación del conocimiento, a la reflexión, al rol activo y a la realidad. Por otra parte, las respuestas de justificación también dejan transluir el anhelo de un rol activo para el estudiante -y en cierto modo para el docente- a través de la demanda de fijación de conocimientos, de mayor producción, de debate y de intercambio. Cabe destacar que la modalidad semipresencial, poco elegida, queda relegada a materias consideradas menos "complejas" y que la justificación de la elección reside principalmente en las dificultades horarias, las grandes distancias, etc., es decir una formación inmotivada para el aprendizaje o la construcción de conocimientos.

De acuerdo a las encuestas administradas, para la gran mayoría la evaluación es indiscutible, nadie se opone a ella. La consideran una instancia natural del sistema educativo, que debe estar y que resulta provechosa, más allá del modo de aplicación. De hecho, nos parece interesante que un 50% haya elegido la opción que propone que la evaluación debería formar parte del proceso de aprendizaje y que solo un 12% crea que debe ser la validación del mismo. Es lógico entonces que la existencia de la evaluación no se vea cuestionada por los estudiantes.

Cabe señalar que el 83% de los alumnos realizaría cambios en la enseñanza universitaria actual. Los aspectos más criticados son: la brecha entre la práctica y la teoría, la desorganización, la carga horaria insuficiente para las materias "importantes", la baja oferta de talleres y seminarios opcionales, la cuestión edilicia, el enfoque teórico único, la falta de pedagogía de los docentes, la poca actualización (sin relación con el afuera ni preparación para el campo profesional/laboral), la superposición de contenidos y la burocracia. Se observa una importante tendencia al cuestionamiento del perfil docente en cuanto a su formación pedagógica con demanda de un rol activo en la producción para el estudiante.

De la justificación para los cambios propuestos vamos a comentar solo dos de las categorías en la medida en que nos parecieron de gran riqueza interpretativa por estar íntimamente relacionadas: *el perfil del docente y de la enseñanza y el diseño curricular*. Por un lado, se desprende que lo que origina la brecha existente entre la teoría y la práctica es un discurso universitario cerrado, teórico, no articulado y sin vinculación con la realidad social en la que se desarrolla a saber, con el "afuera". Desde esta perspectiva, la falta de articulación entre la enseñanza universitaria y las exigencias actuales del campo profesional/laboral no satisfacen las expectativas manifestadas por la mayoría en las razones de la elección de la carrera. Es decir, con énfasis en la práctica y en la aplicabilidad del conocimiento, específicamente en lo laboral. Así vemos que hay congruencia con las propuestas de cambio de la categoría *diseño curricular* en cuanto a reorganizar la cursada, fortalecer la práctica, aplicar el conocimiento, articular la teoría y la práctica, incorporar enfoques distintos, modificar el plan de estudios, reorganizar los contenidos para integrarlos y articularlos evitando así las superposiciones entre asignaturas y rever el sistema de evaluación.

En la categoría referida al *perfil del docente y de la enseñanza* proponen por un lado, mejorar la formación pedagógica y dis-

ciplinar de los docentes y por otro lado, reforzar el rol del profesor en la transmisión de conocimientos, o sea que incentive la relación docente/alumno y que esté más involucrado con la enseñanza.

CONCLUSIONES

La reiterada preocupación acerca de la brecha existente entre teoría y práctica expresada por los estudiantes de manera directa e indirecta a través de sus respuestas al cuestionario, nos hacen pensar acerca de los vasos comunicantes entre la Universidad y la realidad, entre el "adentro" y el "afuera", entre lo interno y lo externo. Si admitimos que estas pasarelas constituyen la vía regia para la construcción social del conocimiento, podemos pensar que dar satisfacción a esta demanda podría implicar un rol activo del estudiante respecto de su construcción y apropiación del conocimiento. En el mismo sentido, el rol docente se aproximaría más a una mediación entre los saberes disciplinar y didáctico y el saber en construcción.

Con el advenimiento y la difusión de las nuevas tecnologías se abre un campo propicio para repensar las prácticas educativas desde la óptica de los autoaprendizajes. Sin embargo, los cambios a introducir no deben provocar rupturas ya que, en un contexto institucional, los dispositivos de autoformación se sitúan en la prolongación de prácticas ya existentes y no constituyen un reemplazo sino un complemento de la oferta tradicional, con un objetivo de optimización de los recursos[3].

En un mundo en el que la producción bibliográfica y tecnológica crece en proporción geométrica, el desarrollo conceptual de nuestros estudiantes crece en progresión aritmética. No solo el sistema actual educativo no fomenta los comportamientos autónomos sino que tiende más bien a ir en sentido contrario. Adherimos entonces a las palabras de Albero cuando señala que los intersticios institucionales resultan altamente positivos en la medida en que conducen al ejercicio de la creatividad y pueden ser la característica de una organización no estática [4].

Las fisuras de un sistema revelan que una estructura no es totalmente rígida. Desde esta perspectiva, los resultados arrojados permiten constatar que los intersticios institucionales que se localizaron constituyen una zona fecunda para introducir cambios y alojar una nueva modalidad de enseñanza.

Los cambios que deben producirse a nivel del rol docente y del rol estudiante así como las características específicas de un dispositivo de autoformación constituyen aspectos centrales que continuamos desarrollando en nuestra investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Luis E., *La mirada cualitativa en Sociología*. Ed. Fundamentos. España, 1998.
- Albero, B., *L'autoformation en contexte institutionnel*. Ed. L'Harmattan. Col. Education et formation. Francia, 2000.
- Barbot, M-J: *Les auto-apprentissages*. Ed. CLE International. Bélgica, 2000.
- Barbot, M-J et Camatarri, G.: *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. PUF, Paris, Francia, 1999.

NOTAS

- [1] Citado por Albero, B.
- [2] "La comprensión lectora en lengua extranjera: elaboración de un instrumento de observación de las prácticas de autoaprendizaje". Venticinque, Nilda y equipo *in* Memorias de las XII Jornadas de Investigación. Primer Encuentro de investigadores en Psicología de Mercosur. Tomo 3, págs 427 à 429. Ed. Facultad de Psicología-UBA. Agosto 2005.
- [3] Albero, B.
- [4] *Ib.*

CONSTITUCIÓN SUBJETIVA Y MASOQUISMO

Wainszelbaum, Verónica
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

A partir de textos de Freud, se ubica a la sexualidad como esencialmente perversa, ya que la conceptualización de la sexualidad infantil es solidaria del concepto de pulsión y su fin es la satisfacción. Idea en oposición a lo teorizado en la época anterior a Freud, donde la perversión quedaba fuera de la norma. Según el transcurrir por el Complejo de Edipo, será la posición sexuada del sujeto, y en particular el masoquismo, una respuesta posible a ese pasaje.

Palabras clave

Sexualidad Perversión Masoquismo Sujeto

ABSTRACT

THE SUBJECT CONSTITUTION AND MASOCHISM

Since Freud's work, the sexuality is placed as essentially perverse; due to the conceptualization of infantile sexuality, which shared in common the concept of trieb, its aim is the satisfaction. This idea is in opposition to previous theories, where the perversion was outside the norm. According to passing by the Oedipus Complex, it will be the sexual position of the subject, and in particular the masochism, a possible answer to that transit.

Key words

Sexuality Perversion Masochism Subject

INTRODUCCIÓN

Tomaré la definición de campo retórico, como aquel que se ocupa de la organización y configuración de un texto, diferente de la Retórica Griega de Platón y Aristóteles, que tenía como objetivo prescribir sobre el discurso persuasivo. Desde esta perspectiva voy a abordar un trabajo sobre masoquismo, en particular el texto de Freud "Pegan a un niño" con una escena de la película Belle de Jour de Buñuel.

Freud trabaja en su artículo Pegan a un niño, en 1919, sobre una fantasía recurrente. Se interesa en la "confesión" de esta fantasía "un niño es pegado, "traducción literal del idioma alemán *Ein Kind wird Geschlagen*, donde Freud escucha por las asociaciones, que la persona que pega es un subrogado paterno "la fantasía es portadora de una excitación intensa, inequívocamente sexual... y la satisfacción es onanista". (1)

La primera fase Pegan a un niño (que yo odio), la persona que pega es el padre a otro niño ligado a un sujeto en tanto rival. Le pega a otro, me ama a mí. Todavía el pegar y el amar aparecen separados. No hay excitación sexual.

La segunda fase "yo soy azotado por el padre" (él, no mí padre) "tiene un indudable carácter masoquista", es la fase más importante, también en sus consecuencias, no es recordada. El acento está puesto en la construcción de una escena inconsciente.

Es una construcción del análisis, del orden de una actuación. No leída por el sujeto sino por el otro. También la constitución de la escena. No remite a asociaciones. No se enlaza a un acontecimiento, Freud aclara que los sujetos no han pasado por esta vivencia. La fase más importante en consecuencias es una representación-fantasia, no un hecho fáctico.

En esta fase la fantasía deviene masoquista a causa de la conciencia de culpa.

La conceptualización del masoquismo en esta época es secundaria al sadismo.

En cuanto a la génesis del masoquismo, el examen de nuestras fantasías de paliza nos proporciona sólo mezquinas contribuciones. Al comienzo parece corroborarse que el masoquismo no es una exteriorización pulsional primaria, sino que nace por una reversión del sadismo hacia la persona propia, o sea por regresión del objeto al yo... "la transmutación del masoquismo parece acontecer por el influjo de la conciencia de culpa que participa en el acto de represión". (2)

La frase "mi padre me pega" se entiende como una conjunción de la conciencia de culpa y el erotismo, aunque aclara que no tiene relación solamente con la conciencia de culpa.

Se trata de un sustituto regresivo al que se le adhiere la excitación libidinosa, "que hallará descarga en los actos onanistas... sólo esta es la esencia del masoquismo". (3)

En relación al onanismo Freud dice que sólo el de la primera infancia genera culpa, no así el de la pubertad, por lo que se separa la culpa del acto onanista y lo articula a la fantasía edípica en juego en la infancia.

Es la escena incestuosa la que produce culpa. Se enlaza entonces culpa, castigo y masoquismo al amor incestuoso. Sólo desde la situación edípica se sostiene el ser amado equivalente al ser azotado.

"una situación originaria, simple y monótona del ser azotado puede experimentar variaciones y adornos. El azotar mismo puede ser sustituido por castigos y humillaciones de otra índole". (4)

Insiste en que la satisfacción autoerótica placentera está en relación a la fantasía Pegan a un niño, el vivenciar escenas

reales "resulta repulsivo" y en algunos casos insoportables, vuelve Freud a separarlo del acontecimiento.

Llama rasgos primarios de perversión, a una fantasía que emerge en la primera infancia, ocasionalmente y se retiene para la satisfacción autoerótica, donde un componente se anticipa y se vuelve autónomo prematuramente. (5)

Igual no alcanza para una futura perversión adulta, depende de cómo acontezca la represión el resultado es una formación reactiva o sublimación.

El acento nuevamente no está puesto en el acontecimiento sino en la represión y la respuesta subjetiva.

La perversión adulta se desarrollará si falla la represión.

En la segunda fase donde aparece el sujeto "yo soy azotado por mi padre" se constituye en relación al otro como objeto, no es determinante para la posición del adulto, pero es lo que lo constituyó.

Quiero referir la escena de un film, para pensar la posición masoquista. En *Belle de Jour*, de Buñuel, Severine, (al igual que la protagonista de Sacher-Masoch, Severin, quien convence a Wanda de entregar su cuerpo) la protagonista, ante la declaración insistente de amor de su marido, reacciona fríamente, sin deseo, no puede decir por qué... le responde: "no sé que me pasa, no lo puedo poner en palabras". Pero le asalta una fantasía, donde ese marido aparece transformado en un amo, que ordena detener su carruaje, interrumpiéndole su viaje. La obliga a descender y comienza a azotarla.

Desde el texto freudiano en esta posición de objeto, masoquista, el sujeto sostiene el amor del otro.

Para Freud, la única forma de subjetivarse es pasar por el lugar de objeto, situación que tiene diferentes respuestas posibles, desde la vía del amor se acentúa la posición de objeto para el otro. Otra respuesta es por la vía del deseo donde el sujeto ubica la falta como causa, diferente a la posición de objeto identificado al lugar de la falta.

Freud piensa para la constitución subjetiva, el necesario pasaje por el lugar de objeto, rompiendo con la conceptualización clásica de perversión/normalidad, ubica a la sexualidad perversa en la sexualidad misma, ligada al concepto de pulsión donde la meta es la satisfacción y el objeto puede ser variable, hasta su fijación. Tampoco el objeto tiene que ser necesariamente externo puede ser parte del propio cuerpo, pudiendo servir simultáneamente a la satisfacción de diversas pulsiones.

Entonces, liga la perversión a la norma misma en la sexualidad, se diferencia de entenderla, como hasta ese momento, por fuera de la norma.

En Tres ensayos para una teoría sexual va a decir: "...La experiencia cotidiana muestra que la mayoría de estas desviaciones, o por lo menos las menos graves, a menudo constituyen parte integrante de la vida sexual del hombre normal, y son juzgadas por éste del mismo modo que otras de sus intimidades..."

Freud al inaugurar en la cultura el concepto de sexualidad infantil, nuevamente deja a la perversión como constitutiva, puesto que la sexualidad infantil, está sujeta al dominio de las pulsiones parciales, apartada de la reproducción como fin.

Por esto dicho, la perversión está en la misma constitución de la sexualidad, dependerá de cada sujeto su ubicación respecto del goce.

1998

Film consultado: Belle de Jour de Luis Buñuel

Adaptación y diálogo Luis Buñuel y Jean Claude Carriere

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

(1) (2) (3) (4) (5) Freud, S. Pegar a un niño. Contribución a la génesis de las Perversiones sexuales. Volumen XVII Amorrortu editores

Freud, S. Tres ensayos para una teoría sexual (1905) Volumen VII Amorrortu editores

Lacan, J. El Acto psicoanalítico. Clase 11

Laurent Assoun, Paul. Lecciones psicoanalíticas sobre el masoquismo. Nueva Visión

Steimberg, Oscar. Semiótica de los medios masivos. Buenos Aires, Atuel

RESÚMENES



A SUPERPROTEÇÃO DOS PAIS E SUA INTERFERÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA MODALIDADE DE APRENDIZAGEM NA CRIANÇA

Campos, Telma Aparecida Pinheiro
UNISA - Universidade de Santo Amaro. Brasil

RESUMEN

O objetivo deste trabalho é analisar a modalidade de ensinante dos pais na construção de uma modalidade de aprendizagem na criança dependente que não se liberta e como isso leva a problemas de aprendizagem. O interesse por este tema deu-se devido a dificuldade que a criança superprotegida tem de relacionar-se com o grupo, tomar decisões e participar socialmente. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e observação em sala de aula. Conclui-se que com uma modalidade de ensinante que superprotege a criança, esta pode vir a desenvolver uma modalidade de aprendizagem patológica e, conseqüentemente, apresentar problemas não só em sua trajetória escolar como no desenvolvimento de seus relacionamentos e no ambiente de trabalho quando for adulto.

Palabras clave

Superproteção Aprendizagem Modalidade/ensinante

ABSTRACT

OVERPROTECTIVE PARENTS - HOW THIS CAN INTERFERES IN THE PROCESS OF CHILD'S LEARNING

The main of this work is to analyze how the process of teaching and learning occurs in a child-parent relationship in a dependent child, and how this can cause problems in the learning process. The reason of choosing this theme is due to the difficulty overprotected child has in interacting with his/her peers, making decisions and having a social participation. The methodology used was bibliography sources search and observation in the classroom. It is conclude that when the way of parents' teaching is overprotective the child can develop a pathologic way of learning and consequently manifest problems not only in his/her school life but also in the development of relationship in the working environment when he/she is an adult.

Key words

Overprotection Learning Way/teaching

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL DO ADOLESCENTE

Gama Rita De Cássia Sandor Da Gama -
UNISA. Brasil

RESUMEN

Neste trabalho enfocaremos a importância da orientação familiar, como apoio para o jovem na escolha de sua profissão, no crucial momento do vestibular, onde questões subjetivas, pressões, incertezas fazem parte de um processo de amadurecimento envolvendo a decisão de seu futuro. Trata-se de um levantamento teórico sobre o papel da família junto ao jovem que está em busca de sua escolha profissional. Para este estudo foram desenvolvidas observações sobre a relação histórico-social-familiar e seu comprometimento nas angústias e expectativas do adolescente. Além disso, dedicamos também, um estudo sobre a orientação profissional finalizando com algumas contribuições que os pais podem oferecer aos filhos no momento de suas opções. Concluímos, a partir desta pesquisa, existir um concenso entre os vários autores, ou seja, da importância dos pais como figuras relevantes junto ao jovem que está no processo de escolha profissional.

Palabras clave

Influência Família Profissional Adolescente

ABSTRACT

THE INFLUENCE OF THE FAMILY IN THE PROFESSIONAL CHOICE OF A TEENAGER

This work will be focused on the importance of family guidance as a support to the young when choosing their professional occupation, at the critical occasion of the college entrance examination, where subjective issues, pressures and uncertainties are part of his coming of age and involves a decision about his future. The study addresses a theoretical survey of the family role next to teenagers who are searching for their professional choices. Remarks are included on the social and family history relationship and its influence on the young's anxieties and expectations. Additionally, we have also developed a study on professional guidance, and we finished with some contributions that parents can provide their children with while they are making their professional decisions. This study led us to conclude that there is a consensus among different authors, namely, that parents are major players for the young who are choosing their professions.

Key words

Influence Family Professional Teenager

LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS COMPARTIDOS DE CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE PSICOLOGÍA, EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE MEDIADOS POR ENTORNOS VIRTUALES. UN CURSO REGULAR DEL PROFESORADO EN DISCIPLINAS INDUSTRIALES DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NACIONAL

González, Elsa Elba
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
Argentina

RESUMEN

El presente trabajo tiene como intención describir procesos de enseñanza y aprendizaje no presenciales con soporte de redes de comunicación, donde el foco de la reflexión está puesto en la relación entre aquello que el estudiante va a aprender, con las situaciones que luego va a enfrentar en el ámbito laboral, específicamente referido al ejercicio de la docencia, en una práctica de la enseñanza donde confluyen no solo los contextos, sino también las construcciones personales de los estudiantes. La experiencia que se describe es la de la materia Psicología del Desarrollo y Educativa, que los estudiantes del Profesorado en Disciplinas Industriales cursan en la Universidad Tecnológica Nacional. Teniendo en cuenta las condiciones espacio-temporales en las cuales se dieron los procesos, se puso énfasis en componentes derivados del modelo de la socioconstrucción, tales como: las características de los estudiantes (egresados de carreras de grado de ingeniería e informática), la especificidad de los contenidos a trabajar, los materiales a construir y las condiciones del soporte tecnológico con el que se contaba. Surge en este marco la posibilidad de la construcción de saberes a través de la interacción grupal y la necesidad de conocer esos mecanismos, en el marco de las nuevas tecnologías telemáticas.

Palabras clave

Entornos virtuales Contenidos Socioconstrucción

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF MEANING SHARED OF SPECIFIC CONTENTS OF PSYCHOLOGY, IN HALF-FULL SITUATIONS OF LEARNING BY VIRTUAL ENVIRONMENT. A COURSE OF EVENTS OF THE TEACHING STAFF IN INDUSTRIAL DISCIPLINES OF THE NATIONAL TECHNOLOGICAL UNIVERSITY

The present work has like intention to describe to processes of non presencial education and learning with support of communication networks. . The center of the reflection is put in the relation between what the student is going to learn, of the labor scope, specifically. A practice of education where the contexts come together alone not, but also the personal constructions of the students. . The experience that is described of Psychology of the Educational and Development matter and, that the students of the Teaching staff in Industrial Disciplines attend in the National Technological University. Considering the space-temporary conditions in which the processes occurred, emphasis in components derived from the model of the socioconstruction

was such as: the characteristics of the students (withdrawn of races of degree of engineering and computer science), the specificity of the contents to work, the materials to construct and the conditions of the technological support on which it was counted. The possibility of the construction of knowledges through the group interaction and the necessity arises in this frame to know those mechanisms, within the framework of the new net technologies, technological on which it was counted

Key words

Virtual environment Socialconstruction Processes

POSTERS

TEMPERATURA CORPORAL, TAREAS COGNITIVAS Y CRONOTIPOS

Arias, Carlos F.; Zanín, Laura; De Bortoli, Miguel; Gil, Esteban
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

La matutinidad-vespertinidad describe los ritmos circadianos fisiológicos y psicológicos, clasificando a los individuos en los cronotipos: matutinos, vespertinos e intermedios. Se estudiaron las relaciones entre la temperatura corporal (TC), la ejecución de tareas cognitivas y los cronotipos, en 44 varones jóvenes sanos (edad media =22,55 años, DE =3,40) agrupados por cronotipos (10 matutinos, 22 intermedios, 12 vespertinos) aplicando el Cuestionario de Matutinidad-Vespertinidad. La TC se registró en la mañana y en la tarde; en tres momentos: minuto 0: antes de iniciar las tareas cognitivas, minuto 15: entre pruebas, y minuto 30: 10 minutos después de finalizadas. La mayor TC se registró siempre al minuto 15, aunque las diferencias fueron significativas en la mañana y no en la tarde. En los tres cronotipos la TC promedio de la mañana fue diferente de la de la tarde. Los resultados sugieren que las variaciones de TC están relacionadas a la ejecución del trabajo cognitivo, el momento del día y el cronotipo individual. Sin embargo, estas relaciones y los procesos involucrados necesitan de más estudios para establecerlas claramente.

Palabras clave

Temperatura corporal Tareas cognitivas

ABSTRACT

BODY TEMPERATURE, COGNITIVE TASKS AND CRONOTYPES

The morningness-eveningness refers the physiological and psychological circadian rhythms and allows to classify individuals as morning-types, evening-types and neither-types. We study the relationships between body temperature (BT), cognitive task and cronotypes in 44 health young male (mean age =22.55, SD=3.40): 10 M-types, 12 E-types, 22 N-types by the morningness-eveningness questionnaire. The BT was measured in the morning and evening during three times: 0 minutes: before the beginning of cognitive tasks, 15 minutes: between tasks, 30 minutes: ten minutes after the end of tasks. The highest BT was registered always at 15 minutes, although we only observed significative differences at the morning and none at the evening. The averages of BT in the morning versus the afternoon showed differences for the three cronotypes. The results suggest that the variations of BT are related to the execution of the cognitive tasks, the moment of the day and the individual cronotype. However, these relations need more analysis to establish them clearly.

Key words

Body temperature Cognitive tasks

INTRODUCCIÓN

La dimensión de matutinidad-vespertinidad describe las diferencias individuales de las personas en sus ritmos circadianos tanto en variables biológicas como psicológicas (1). Tales diferencias permiten clasificar a los individuos en tres categorías circadianas o cronotipos: matutinos, vespertinos e intermedios o indiferentes. El objetivo de este trabajo fue estudiar las relaciones entre la temperatura corporal (TC), la ejecución de tareas cognitivas y los cronotipos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Un total de 44 varones (edad media =22,66 años, DE =3,40), libres de enfermedad de alta repercusión o psiquiátrica, completaron el Cuestionario de Matutinidad-Vespertinidad (2), que clasificó a la muestra por cronotipos: 10 matutinos, 22 intermedios, 12 vespertinos.

La TC oral fue medida con un termómetro digital (San-Up, modelo 3027) ubicado debajo de la lengua por alrededor de un minuto. Los participantes ejecutaron las pruebas computarizadas: Ejecución Continua (EC), Atención Dividida (AD) y Tiempo de Reacción Discriminativo (TRD). La TC fue registrada en tres momentos distintos: minuto 0: previo al inicio de las pruebas, minuto 15: entre la prueba AD y TRD, minuto 30: 10 minutos después de finalizar las 3 pruebas. Este procedimiento se llevó a cabo en la mañana (9:00-10:00) y en la tarde (19:00-21:00), para cada sujeto, en días diferentes con un lapso mínimo de 3 días entre las dos tomas.

RESULTADOS

Las TC en los 3 tiempos, por la mañana y por la tarde, fueron comparadas con el test de Friedman. La TC en los minutos 0, 15 y 30 fue diferente en los tres cronotipos: Matutino ($p=0,039$), Vespertino ($p=0,003$) e Intermedio ($p<0,001$) por la mañana y sólo en Matutinos por la tarde ($p=0,004$). La TC a los 15 minutos fue la más alta para todos los grupos.

Los promedios de las TC medidos en la tarde fueron mayores que los registrados en la mañana en los 3 cronotipos (test de Wilcoxon): Matutinos ($p=0,013$); Vespertinos ($p=0,002$); e Intermedios ($p<0,001$).

DISCUSIÓN

Kleitman (3,4), asume que la TC es el resultado de procesos bioquímicos, existiendo dos interpretaciones para su relación con funciones cognitivas: a) los procesos mentales representan reacciones bioquímicas en si mismas, o bien b) la velocidad de pensamiento depende del nivel de actividad metabólica de la corteza cerebral, el aumento de ese nivel incrementa la temperatura e indirectamente la velocidad de los procesos. Recientemente, Wright y col. (5) demostraron que un mejor desempeño cognitivo está asociado con niveles más altos de TC, independientemente de la fase circadiana y del tiempo que el sujeto permanece despierto.

Este trabajo confirma la relación entre la TC de los sujetos y la ejecución de una actividad cognitiva. Es evidente que la TC aumenta mientras promedia la ejecución de una tarea cognitiva, incluso durante la tarde, donde vespertinos e intermedios no mostraron diferencias estadísticamente significativas.

Un fundamento en la clasificación de cronotipos ha sido la variación diaria de la TC diferente en cada tipo circadiano (2). En este estudio, hallamos diferencias significativas entre las TC

de la mañana versus la tarde, que confirmarían el carácter circadiano de la TC. No obstante, por la tarde se encontró una mayor TC en matutinos, lo cual discrepa con varios estudios previos que reportan menores TC al horario vespertino de nuestros registros; este aspecto necesita ser revisado.

En definitiva, los resultados sugieren que las variaciones de TC están relacionadas al trabajo cognitivo, y que el momento del día y el cronotipo individual también influyen en estas variaciones. Sin embargo, estas relaciones y los procesos involucrados necesitan de más análisis para establecerlas claramente.

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

- 1) Kerkhof JA. (1985) Inter-individual differences in the human circadian system: a review. *Biol Psychol*, 20:83-112.
- 2) Horne JA, Östberg O (1976). A self-assessment questionnaire to determine morningness-eveningness in human circadian rhythms. *Int J Chronobiol*. 4:97-110.
- 3) Kleitman N, Titelbaun S, Feiveson P (1938) The effect of body temperature on reaction time. *Am J Physiol*. 121:495-501.
- 4) Kleitman N, Jackson DP (1950) Body temperature and performance under different routines. *J Appl Physiol*. 3: 309-328.
- 5) Wright WP, Jr., Hull JT, Czeisler CA (2002) Relationship between alertness, performance, and body temperature in humans. *Am J Physiol Regul Integr Comp Physiol* 283:1370-1377.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG EN UNIVERSITARIOS CHILENOS

Fernández, Ana María; Celis Atenas, Karem; Vera Villarroel, Pablo
Universidad de Santiago de Chile

RESUMEN

En el presente estudio se trabaja con la escala de Autoestima de Rosenberg (EAR), instrumento ampliamente utilizado en investigaciones psicológicas y psiquiátricas, de fácil aplicación y homologación en diversas culturas y leguajes, cuya adaptación para Chile no ha sido estudiada con anterioridad. Se analizan las propiedades psicométricas de la versión española de la EAR, en una muestra de 462 universitarios, quienes fueron evaluados durante el transcurso del año académico. Los resultados muestran una media de autoestima elevada tanto en mujeres como en hombres, además de no presentarse diferencias significativas entre géneros. La estimación de la consistencia interna del instrumento es adecuada, así como el criterio de consistencia basado en la división por mitades. Respecto a la validez de constructo, el análisis factorial exploratorio, confirma la estructura dimensional propuesta teóricamente. Los análisis preliminares confirman en términos generales, la adecuación de las características psicométricas de esta escala para la población de estudiantes universitarios, además de su fácil aplicación, lo que sustenta su utilización en el contexto universitario chileno.

Palabras clave

Autoestima Género Propiedades psicométricas Adaptación de Instrumento

ABSTRACT

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE ROSENBERG'S SELF-ESTEEM SCALE IN CHILEAN UNIVERSITY STUDENTS

The present research worked with Rosenberg's Self-Esteem Scale (RSS), an instrument that has been widely applied to investigation in psychology and psychiatry, which is easy to apply and homologates in diverse culture and languages, and an instrument that has not been adapted to Chile before. The psychometric properties of the Spanish version of the RSS are analyzed, in a sample of 462 university students, who were assessed during the academic year. The results show an elevated mean self-esteem in women as well as in men in the sample, with no significant differences between genders. The internal consistency of the instrument is appropriate, as well as the split-half consistency criterion. Regarding construct validity, an exploratory factor analysis confirmed the dimensional structure that was predicted theoretically. The preliminary analysis seems to confirm in general, that the psychometric properties of this scale are appropriate for the population of university students. Also, its simple application, sustains its use in the context of Chilean Universities.

Key words

Self-esteem Gender Psychometric properties Instrument adaptation

La investigación apunta a presentar los análisis preliminares de las propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR, Rosenberg's Self Esteem Scale, 1965), en su versión española en estudiantes universitarios chilenos. La EAR, es un instrumento ampliamente utilizado en diversas investigaciones psicológicas y psiquiátricas, de fácil aplicación y homologación en diversas culturas y lenguajes. La investigación en psicología ha reportado ampliamente las propiedades psicométricas tanto en su versión original americana, como también en otros idiomas, lo cual ha llevado a concluir en general que la escala es psicométricamente adecuada (Astra & Singg 2000; Crowe, 2002; Valliere & Vallerand 1990; Vázquez, Jiménez, Vázquez-Morejon, 2004). A partir de esto surge el interés por realizar la adaptación para Chile de esta escala, en el marco de un proyecto de investigación internacional en relación a personalidad y actitudes sexuales.

Además se evalúan las puntuaciones promedio alcanzadas por los participantes de acuerdo al sexo y a su edad, y se indaga la posible existencia de diferencias sexuales en autoestima encontradas en la literatura (Connors, Poyrazli, Ferre-Wreder, Maraj, 2004).

Los participantes fueron 462 universitarios chilenos que se encontraban en clases de pregrado o magíster durante el transcurso del año académico. Un total de 261 mujeres (56,5%) y 201 hombres (43,5%) participaron en la investigación. La edad media de la muestra es de 21,47 años (con un rango de 17 a 39 años).

Durante dos semestres seguidos, los investigadores aplicaron la EAR además de otros instrumentos de papel y lápiz (que constituyen parte de una investigación mayor en curso), en diversas universidades pertenecientes a la regiones Metropolitana (Santiago) y Quinta (Valparaíso). Cada participante recibía el instrumento en el contexto de la sala de clases, la cafetería de la universidad, u otro espacio del contexto universitario, completaba el instrumento de forma anónima, y lo devolvía a los investigadores. Como en muchos casos los investigadores además eran profesores de algunos de los participantes, la devolución de dichos instrumentos, se realizó indirectamente, pidiéndoles a los alumnos que los dejaran en un sobre o una caja en secretaria de estudios, para evitar cualquier sensación de identificación de los participantes por parte del profesor.

Todos los participantes fueron informados acerca de la voluntariedad del estudio, resaltándose también el carácter anónimo de la investigación. Además, cada participante recibió los datos de los responsables de la investigación, en caso que desearan indagar o resolver cualquier duda.

Respecto a las características de la escala de Rosenberg traducida, esta constituida por 10 ítems evaluados en una escala likert de 1 a 4 (donde 1 significa muy de acuerdo y 4 muy en desacuerdo). Así, la escala esta compuesta por 5 ítems en sentido positivo (P) y 5 ítems en sentido negativo (N), cuya secuencia de presentación es PPNPNNNN.

La media de autoestima observada en las mujeres universitarias fue de 34.13 (SD = 4.65) y para los hombres fue de 33.55 (SD = 4.60), no encontrándose diferencia significativas entre genero ($F_{(460)} = 0.875$; $p = 0.179$) La consistencia interna, evaluada a través del coeficiente *Alfa de Cronbach*, fue de 0.81, la

estabilidad temporal evaluada por medio de la división por mitades arrojó una correlación entre las partes de 0.55 y un *Alfa de Cronbach*, para cada una de las partes de 0.71 y 0.79 respectivamente.

En lo que respecta a la validez de constructo de la escala de autoestima de Rosenberg, la solución factorial encontrada es de 2 factores, los cuales en su conjunto explican el 53,47% de la varianza total. El primer factor acumulando una varianza explicada de 26,75%, está definido por los ítems 3, 5, 8, 9, 10, los cuales apuntan a un autoconcepto negativo y el segundo factor con un 26,71% de la varianza explicada están definidos por los ítems 1, 2, 4, 6, 7, apuntando estos ítems a una visión positiva de sí mismo.

Los análisis preliminares confirman la adecuación de las propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima de Rosenberg, versión española en universitarios chilenos.

Las puntuaciones medias son elevadas para la muestra utilizada, en comparación con los resultados encontrados en otros países con estudiantes (Connors, Poyrazli, Ferre-Wreder, Maraj, 2004; Fernández & Castro, 2003; Hoeter 1983; Houtte, 2005) y no se encuentran diferencias de género, lo cual sugiere que es necesario indagar la especificidad de la predicción general de diferencias significativas en la puntuación de mujeres y hombres que ha sido comprobada con muestras de población general pero no con población universitaria.

La estimación de la confiabilidad a través de la consistencia interna del instrumento es similar a lo que se ha informado en otras investigaciones (Schmitt & Allik, 2005). La validez de constructo, evaluada por medio del Análisis Factorial Exploratorio confirma la bidimensionalidad del constructo autoestima definido por Rosenberg.

Respecto a futuras investigaciones, se sugiere el estudio en población clínica, para verificar las propiedades concurrentes de esta escala con el diagnóstico clínico, así como su validez predictiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Astra, R. & Singg, S. (2000). The Role of Self-esteem in Affiliation. *The Journal of Psychology*, 134 (1), 15-22.
- Connor, J., Poyrazli, S., Ferre-Wreder, L. & Maraj, K. (2004). The relation of age, gender, ethnicity, and risk behaviors to self-esteem among student in nonmainstream schools. *Adolescence*, 39(155), 457-473.
- Crowe, T. (2002). Translation of The Rosenberg self esteem scale into American sign language: a principal components analysis. *Social Work Research*, 26(1), 57-63.
- Fernández, M. & Castro, Y. (2003). Age and sex differences in self-esteem among Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 93(3), 876-878.
- Hoeter, J. (1983). Factorial invariance and self-esteem: reassessing race and sex differences. *Social Forces*, 61(3), 834-846
- Houtte, M. (2005). Global Self-esteem in technical/vocational versus general secondary school tracks: a matter of gender?. *Sex Roles*, 53(9/10), 753-761.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and The adolescent self image*. Princeton: Princeton University Press.
- Schmitt, D. & Allik, J. (2005). Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (4), 623-642.
- Vallieres, E. & Vallerand, R. (1990). Traduction et validation canadienne - française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.
- Vázquez, A., Jiménez, R., Vázquez-Morejon, R. (2004). Escala de Autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255

CONCEPCIONES SOBRE LA PSICOLOGÍA CLÍNICA EN DOCENTES Y ESTUDIANTES CURSANTES DE LA ASIGNATURA EN LAS DISTINTAS UNIDADES ACADÉMICAS DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES DEL PAÍS

González, Cristina; Gentes, Gladys; Ginocchio, Adriana
SECyT. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

Esta investigación se orientó a indagar las concepciones que docentes y estudiantes de la materia tienen acerca de la Psicología Clínica en cuanto a funciones, campos y modelos teóricos. Se aplicaron cuestionarios a estudiantes de la U.N.C. (al iniciar y al finalizar la cursada) y entrevistas a docentes de la asignatura en distintas Unidades Académicas. Conclusiones: al final del cursado los estudiantes dan más especificaciones para definir la Psicología Clínica; un mayor porcentaje refiere actividades de prevención (y no solo asistenciales) y otras instituciones (no solo hospitalarias). En cuanto a las orientaciones teóricas manifestaron haber ampliado la cantidad de enfoques, quedando estos en el siguiente orden: psicoanálisis, sistémica, gestalt, cognitiva, psicodrama y psicoterapia breve. Las entrevistas realizadas, indican que la concepción que sustentan los docentes acerca del quehacer del psicólogo clínico está eminentemente relacionada con la función asistencial. Algunos consideran también importante la función diagnóstica y preventiva, siendo la investigación, una de las menos mencionadas. Estos resultados podrían aportar criterios para la formación de los futuros profesionales.

Palabras Clave

Concepciones Psicología Clínica

ABSTRACT

CONCEPTIONS ON CLINICAL PSYCHOLOGY IN PROFESSORS AND STUDENTS OF THE SUBJECT IN THE DIFFERENT ACADEMIC UNITS OF THE NATIONAL UNIVERSITIES OF ARGENTINA

This research was guided to learn about the conceptions those professors and students of the subject have about the Clinical Psychology as for: functions, fields and theoretical models. Questionnaires were applied to students of the U.N.C. (before and after concluding the course) and interview to teachers of the subject in different Academic Units. Conclusions: at the end of the course, students give more specifications to define the Clinical Psychology; a bigger percentage refers activities of prevention (and not only assistance) and other institutions (not only hospital or private office). As for the theoretical orientations they manifested to have enlarged the quantity of focuses, being these in the following order: psychoanalysis, systemic, gestalt, cognitive, psychodrama and brief psychotherapy. Interviews, indicated that the conception that sustain the professors about the clinical psychologist's chore are eminently related with the assistance function. Some, also consider important the function of diagnosis and prevention, being research the last mentioned. These results could contribute to the educational formation of the futures professionals

Key words

Conceptions Clinical Psychology

Esta investigación se orientó a indagar las concepciones que los docentes y estudiantes de la materia tienen acerca de la Psicología Clínica. Pareció interesante observar la coherencia o disidencia entre lo manifestado oficialmente en los programas y lo expresado verbalmente por los docentes. Se consideró además como otro indicador posible para evaluar dicha observación, el cambio en las concepciones que sobre Psicología Clínica tuvieron los alumnos al ingresar y al finalizar la cursada de la materia. Desde lo documental, encontramos que tanto los planes de estudio de la U.N.C. (1986), las indicaciones para la formulación de planes de estudio que Piacente et.al. (1999) describen siguiendo las recomendaciones de AUAPSI al respecto, como la misma reglamentación de las incumbencias profesionales (2000) hablan de la necesidad de capacitar en diferentes, teorías, métodos y técnicas para intervenir en los problemas sociales. La realidad actual nos habla del crecimiento de problemáticas sociales tales como la violencia, las adicciones, los trastornos de la conducta alimentaria, el abuso sexual entre otras, que requieren de múltiples modos de intervención y variadas formas de pensar el abordaje de los fenómenos. Por lo tanto pareció importante dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué concepciones sustentan los docentes de Psicología Clínica acerca del quehacer del psicólogo clínico?, ¿Qué representaciones tienen los alumnos sobre el quehacer del psicólogo clínico al iniciar y al finalizar la cursada de la asignatura?, ¿Qué similitudes y diferencias aparecen en lo explicitado por los docentes y los alumnos al finalizar la cursada? Los resultados de la investigación podrían aportar criterios para la modificación de los diseños curriculares de las carreras de Psicología, particularmente en el área clínica, contribuyendo a la formación de profesionales acordes a las necesidades sociales, así como el avance de la disciplina, en materia de salud mental.

B- OBJETIVOS

- Conocer las concepciones acerca del quehacer del psicólogo clínico que sustentan los docentes a cargo de la cátedra de Psicología Clínica o equivalente en las distintas unidades académicas del país.
- Indagar acerca de los supuestos que manifiestan los alumnos cursantes de la cátedra de Psicología Clínica en relación al quehacer del psicólogo clínico al iniciar y al finalizar la cursada de la materia.
- Comparar los supuestos de los docentes y los que sostienen los alumnos al finalizar el cursado.

C-MATERIALES Y MÉTODOS

Se aplicó un cuestionario a los alumnos antes de iniciar la cursada de la materia y al terminarla. Se limitó a los estudiantes pertenecientes a la cátedra Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Córdoba; seleccionando una muestra aleatoria de 191 alumnos correspondientes a cuatro comisiones de trabajos prácticos. Al administrar nuevamente el cuestionario, al término del ciclo lectivo, el número se redujo a 138. La diferencia está dada por los alumnos que dejaron de cursar o quedaron

libres. El cuestionario consistió en cinco preguntas que apuntaron a indagar sobre la representación de psicología clínica, el quehacer del clínico en relación a las distintas funciones que puede desarrollar, y las orientaciones teóricas que prevalecen como sostén de la práctica. Cumpliendo con otro objetivo de la investigación, se administraron entrevistas a docentes de la cátedra de Psicología Clínica (o materia equivalente) de las siguientes unidades académica (Tucumán, Rosario, Buenos Aires y Córdoba).

CONCLUSIONES

Sobre los cuestionarios realizados a los alumnos: Algunas de las conclusiones a las que se puede arribar sobre lo trabajado con los estudiantes de la Facultad de Psicología de la U.N.C., es que se observa un cambio en la respuesta de los alumnos al final de la cursada de psicología clínica en varios sentidos:

- dan más especificaciones para definir lo que es la Psicología Clínica.

- la definen mayoritariamente por las funciones del psicólogo clínico y por ser un área de la psicología, disminuyendo otras especificaciones menos pertinentes como por lugar o destinatario. Dentro de las funciones, a pesar de permanecer en primer lugar la terapéutica, ésta baja su porcentaje, y aumentan considerablemente la prevención y la investigación.

- Un mayor porcentaje de alumnos puede, al final del año, imaginarse como psicólogo clínico en el futuro. Dentro de los fundamentos de las respuestas afirmativas, se mantiene el orden de los mismos en los dos cuestionarios apareciendo como primer motivo la vocación, luego la valoración como área, posteriormente la mención de las funciones, quedando en los últimos lugares la formación recibida y el reconocimiento social con un porcentaje muy inferior. Sin embargo cabe destacar que el motivo de la vocación (que incluía gusto, preferencia, atracción) disminuye aumentando las respuestas que aluden a la valoración como área de la Psicología Clínica.

- En cuanto a las actividades que se imagina realizando como psicólogo clínico es notoria la disminución en el porcentaje de respuestas que aluden al tratamiento, aumentando considerablemente las que refieren a la prevención.

- En relación a donde se ven trabajando como psicólogos clínicos, es significativo la disminución del porcentaje en las instituciones de salud y el incremento en las educativas y judiciales. También aparecen mencionadas instituciones de investigación que en el primer cuestionario, esas respuestas no se presentaban.

- En cuanto a las orientaciones teóricas los alumnos manifestaron haber ampliado la cantidad de enfoques teóricos, quedando estos en el siguiente orden: psicoanálisis, sistémica, gestalt, cognitiva, psicodrama y psicoterapia breve.

B- Sobre la comparación entre los supuestos docentes y lo manifestado por los alumnos al final de la cursada (en la cátedra de Psicología Clínica de la Facultad de psicología de la UNC)

Tomando la muestra analizada se puede realizar un breve análisis del cambio que se operó en las respuestas de los alumnos, teniendo en cuenta que entre la primera y segunda toma del cuestionario, los mismos cursaron la materia Psicología Clínica en la Facultad de Psicología de la UNC, la cual contiene un programa particular, cuyas características, revisadas en el informe 2004, podríamos mencionar con el fin de pesquisar su influencia sobre los entrevistados. Tanto en los objetivos como en el contenido del programa, se contemplan distintas funciones que puede desempeñar el Psicólogo clínico dentro de su campo de acción, las cuales son: investigación, prevención, psicodiagnóstico y tratamiento. Con respecto al concepto de la Psicología Clínica y el quehacer del Psicólogo clínico que dieron cuenta los alumnos a fin de año, se puede divisar no sólo que pudieron responder con mayor amplitud dando más especificaciones sobre el tema, sino mencionando,

además de la psicoterapia, otras funciones no consideradas antes de cursar la materia. Se evidenció la importancia que los entrevistados otorgaron a las funciones preventivas y de investigación. Otro punto a analizar es la orientación teórica predominante; señalamos en el informe anterior que el programa de la materia posee una inclinación por el enfoque psicoanalítico, pero con apertura a otros enfoques teóricos incluyendo textos que abarcan las siguientes corrientes: Cognitiva, Sistémica, Gestalt, Psicodrama, Psicoterapia breve. En base a este ítem, en la comparación de los datos arrojados por los cuestionarios, se observó que en la elección que realizaban los alumnos con respecto a orientaciones teóricas, si bien el mayor porcentaje del total de las respuestas pertenecía al psicoanálisis, se pudo verificar el incremento en el porcentaje de otras orientaciones que antes no eran elegidas por los alumnos por su falta de conocimiento al respecto.

C-Sobre las entrevistas a los docentes

A partir de las entrevistas que se han podido realizar, los datos obtenidos indican que la concepción que sustentan los docentes de Psicología Clínica acerca del quehacer del psicólogo clínico está eminentemente relacionada con la función asistencial. Algunos de ellos consideran también importante la función diagnóstica y preventiva. Finalmente, la investigación, es una de las funciones menos mencionada. Con respecto a las representaciones que los alumnos tienen acerca del quehacer del psicólogo clínico al inicio y al final del cursado de la materia, los docentes cuyos programas transmiten lo asistencial como función primordial de la clínica, sostienen que no creen que la representación original de los alumnos varíe en demasía al terminar la cursada. En aquellas facultades donde los docentes propugnan otras funciones, posibilitan la modificación de las representaciones de los alumnos, tanto en lo referente al quehacer del psicólogo clínico, como en la pluralidad de enfoques teóricos en que se sostienen.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenson Kogan,A. (2004). Representaciones de estudiantes y graduados recientes sobre la carrera y la profesión del psicólogo. XII Anuario de investigaciones de la UBA.

Colegio de Psicólogos de la Pvcia. de Cba. (2000). Reglamento de Especialidades.

Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C. (1986) Plan de Estudios de la Carrera de Lic. Y Profesorado en Psicología. Res. N° 98/86 del H.C.S. de la U.N.C.

Piacente, T. Compagnucci, E. Schwartz, L. Talou, C. (1999). Aportes para un nuevo currículo en Psicología en la Universidad Nac. de la Plata Colección. Temas en Psicología. Ed, del Depto de Psic. de la Fac. de Humanidades y ciencias de la Educ. U.N.L.P.

Vilanova y Di Doménico (1999) "Formación en psicología en carreras de universidades públicas de Argentina", Universidad de Mar del Plata.

ESCALA DE PREFERENCIAS TARDE TEMPRANO: ESTUDIO PSICOMÉTRICO

Lodi Abdo, Pamela; Rodríguez, Mariana; Zanín, Laura; De Bortoli, Miguel; Gil, Esteban
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

RESUMEN

La matutinidad-vespertinidad, basada en los ritmos circadianos de variables fisiológicas y psicológicas, refiere a la preferencia por realizar actividades en la mañana (matutinos), la tarde (vespertinos) o cualquier momento del día (intermedios). Para caracterizar los cronotipos han sido desarrollados varios instrumentos y aplicados en distintas poblaciones del mundo, pero los estudios realizados en la Argentina son escasos. En este trabajo se estudiaron las propiedades psicométricas de la Escala de Preferencias Tarde-Temprano (Smith et al., 2002) evaluada en una muestra (N =271) de la Argentina que incluye ambos sexos, jóvenes y adultos (17-81 años), estudiantes, trabajadores y amas de casa. Nuestros resultados son similares a los obtenidos en estudios realizados en otras poblaciones: coeficiente alfa aceptable (0.82), extracción de dos factores y dos ítems (7 y 9) que necesitan ser revisados o eliminados. Se sugiere que esta escala es útil para evaluar matutinidad, aunque más estudios son necesarios para confirmar sus propiedades psicométricas.

Palabras clave

Matutinidad Escala Preferencias Psicometría

ABSTRACT

AN EARLY-LATE PREFERENCES SCALE: A PSYCHOMETRIC STUDY

The morningness-eveningness, based in the circadian rhythms of physiological and psychological variables, refers to the preferences by morning or evening activities. To assess this construct, several self-evaluation instruments have been developed and applied on various populations of the world. However, in Argentina, these studies are scarce. We analysed the psychometric properties of the Early/Late Preferences Scale (Smith et al., 2002) in a sample of Argentina (N =271) including women, man, young and adults (17-81 years old), workers, students and housekeepers. Our results coincide with the studies carried out in other populations: acceptable coefficient alpha (0.82), two extracted factors and two problematic items (7 and 9), which need to be revised or deleted. Although more studies are necessary to confirm the psychometric properties, it is suggested that the Preferences Scale is useful to evaluate the morningness.

Key words

Morningness Preferences Scale Psychometria

INTRODUCCIÓN

La matutinidad-vespertinidad es una dimensión que se refiere a las variaciones circadianas fisiológicas y psicológicas manifiestas en forma diferencial en los individuos (1). Varios instrumentos se han desarrollado para evaluarla: la Escala Compuesta (2) y la Escala de Preferencias Tarde-Temprano (3), entre otros. Las escalas tienen por objeto caracterizar a los individuos de acuerdo a sus preferencias por realizar actividades en la mañana (matutinos), la tarde-noche (vespertinos) o cualquier momento del día (intermedios) y han sido estudiadas en varias poblaciones del mundo (2,4,6). Existe un reporte con la Escala Compuesta aplicada a una muestra de universitarias argentinas (5). En este trabajo, se estudiaron las propiedades psicométricas de la Escala de Preferencias Tarde-Temprano (EP), en una muestra argentina de ambos sexos, jóvenes y adultos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Muestra: 271 individuos (184 mujeres, 87 varones) residentes en las ciudades argentinas de San Luis, Mendoza y General Pico (La Pampa). La media de edad fue 34,90 años (DE =14,31, rango=17-81). Estudiantes universitarios, trabajadores de distintas actividades y amas de casa fueron las ocupaciones más reportadas. La participación fue voluntaria y consentida por escrito.

Instrumento: La EP consta de 12 ítems que refieren a las preferencias de los sujetos por realizar diversas actividades comparándose con su grupo de referencia. El puntaje de los ítems va de 1 ("Mucho más temprano que la mayoría de la gente") a 5 ("Mucho más tarde que la mayoría de la gente") y el total se calcula por la suma de respuestas en un rango de 12 a 60.

Análisis de datos: incluyó estadísticos descriptivos, correlación ítem-escala, alfa de Cronbach, análisis factorial (método de componentes principales) y t de Student.

RESULTADOS

La media del puntaje en la EP fue 34,87 (DE =6,01, rango =14-58). Los percentiles 10 y 90 del puntaje, tomados para clasificar matutinos y vespertinos respectivamente, fueron 27 y 43 puntos. No se encontraron diferencias entre varones y mujeres respecto de la matutinidad; en cambio, los participantes de 35 años o mayores mostraron mayor tendencia a la matutinidad que los menores de 35 años (t de Student, $p=0,01$). El coeficiente alfa fue 0.82. El rango de correlación ítem-escala de 0.64 a 0,26 presentando la mayoría $p<0,01$, algunos $p<0,05$ y siete $p>0,05$ (correlaciones de ítems 7, 9 y 11). Los valores de comunalidad oscilaron entre 0,677 a 0,363 (ítem 11). Un primer análisis resultó en la extracción de 3 factores (autovalores de 4,27; 1,23 y 1,06 con porcentajes de varianza de 35,58; 10,35 y 8,86 respectivamente). Además, realizamos otros análisis: extrayendo uno y dos factores y excluyendo a los ítems 7, 9 y 11. El análisis factorial con solución más adecuada fue el que excluyó los ítems 7 y 9. En éste, se extrajeron 2 factores (autovalores 4,10 y 1,05 y porcentajes de varianza de 41,05 y 10,05 respectivamente) que agrupa los ítems 1, 4, 8 y 10 en un factor I ("horarios") y los ítems 2, 3, 5, 6, 11 y 12 en una factor II ("general").

DISCUSIÓN

La EP ha sido estudiada en muestras de Inglaterra, Holanda,

España, USA, Colombia, India (4), Australia (6) y Perú (5). Nuestros resultados coinciden con los reportados: coeficiente alfa aceptable, extracción de dos factores y que los ítems 7 y 9 son problemáticos y deberían ser revisados o eliminados. Por otro lado, los resultados sin diferencias entre géneros y sí respecto de la edad, también coinciden con la mayoría de los estudios sobre matutinidad. Se sugiere que la EP puede ser utilizada para evaluar la matutinidad, no obstante, se necesitan más estudios para confirmar las propiedades psicométricas de este instrumento.

BIBLIOGRAFÍA

- 1) Kerkhof JA. (1985) Inter-individual differences in the human circadian system: a review. *Biological Psychology*, 20:83-112.
- 2) Smith CS, Reilly C, Midkiff K. (1989) Evaluation of three circadian rhythm questionnaires with suggestions for an improved measure of morningness. *Journal of Applied Psychology*, 74, 728-738.
- 3) Smith C, Folkalrd S, Schmieder R, Parra L, Spelten E, Almirall H, Sen R, Sahu S, Perez L, Tisak J. (2002) Investigation of morning-evening orientations in six countries using the Preferences Scale. *Personality and Individual Differences*. 32: 949-968.
- 4) Díaz-Morales JF, Sánchez-López MP. (2005) Composite Scales of morningness and preferences: Preliminary validity data in Peruvian undergraduates. *Ergonomics*, 48(4): 354-363.
- 5) Sánchez-López MP, Díaz-Morales JF. (2001) Tipología circadiana y estilos de personalidad en mujeres universitarias argentinas. *Psicodebate*, 2: 97-117.
- 6) Bohle P, Tilley AJ, Brown S. (2001) Psychometric evaluation of the Early/Late Preferences Scale. *Ergonomics*, 44:887-900.

PSICOLOGÍA DEL ENVEJECIMIENTO: CREENCIAS Y REALIDADES. INVESTIGACIONES 1996-2006

Monchietti, Alicia; Lombardo, Enrique; Krzemien, Deisy; Sánchez, Mirta
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

Se presenta la síntesis de resultados de investigaciones, en su mayoría estudios empíricos, realizados durante diez años de investigación (1996-2006) acerca de la representación social de la vejez, vigente en nuestro medio sociocultural. Nuestros trabajos se orientan hacia la exploración de diferentes ámbitos en los que consideramos relevante la influencia que ejercen las creencias y valoraciones de la vejez, como las modalidades de envejecimiento, la participación social, las estrategias de afrontamiento, el aprendizaje y la cognición, entre otros. Nuestras investigaciones han requerido del empleo de variadas metodologías de recolección y análisis de datos, tanto de naturaleza cuanti como cualitativa. Recientemente se ha recortado para nosotros un nuevo interés: la representación social de la cognición en la vejez y su relación con las reales capacidades cognitivas en esta etapa vital. Nuestros estudios preliminares indican que la representación social acerca de las posibilidades intelectuales y el pensamiento en la vejez comparte con la representación más amplia de la vejez, su connotación negativa. Más allá de la tradición investigativa y en concordancia con nuevas líneas teóricas en psicología del desarrollo y cognición en el adulto, nuestros resultados aportan a la aún escasa evidencia sobre las particularidades del funcionamiento intelectual en la vejez.

Palabras clave

Vejez Representación social Cognición

ABSTRACT

PSYCHOLOGY OF AGE: BELIEF AND REALITIES.
RESEARCH 1996-2006

We present a brief of results of investigations, for de most part empiric research, it carried out ten years (1996-2006) about social representation about old age in our socio-cultural context. Our research lead to exploration of different issues in it we acknowledge important the influence of beliefs and values about old age, like a ways of age and the social participation, coping strategy, learning and cognition, etc. Our investigations have required of the employment of varied gathering methodologies and analysis of data, so much of nature quantitative as qualitative. Recently it has been clipped for us a new interest: the social representation of the knowledge in the age and their relationship with the real knowledge capacities in this vital stage. Our preliminary studies indicate that the social representation about the intellectual possibilities and the thought in the age shares with the widest representation in the age, its negative connotation. Beyond the investigative tradition and in agreement with new theoretical lines in psychology of the development and knowledge in the adult, our results contribute to the even scarce evidence about the particularities of the intellectual operation in the age.

Key words

Age Social representation Knowledge Capacities

Se presenta la síntesis de trabajos, en su gran mayoría producto de estudios empíricos, realizados a lo largo de diez años de investigación (1996-2006) acerca de la representación social de la vejez y sus distintos aspectos, vigente en nuestro medio sociocultural. Nuestras investigaciones se orientan hacia la exploración de diferentes ámbitos en los que consideramos relevante la influencia de las creencias y valoraciones de la vejez. Partiendo de la idea de que las mismas son asumidas, en distinto grado y forma por quienes envejecen, hemos estudiado la influencia que éstas ejercen sobre las modalidades de envejecimiento, la participación social, las estrategias de afrontamiento, el aprendizaje y la cognición, entre otros temas. Nuestras investigaciones han requerido del empleo de variadas metodologías de recolección y análisis de datos: principalmente de naturaleza cuanti-cualitativas y algunas cualitativas; por ej. entrevistas semiestructuradas, inventarios, escalas, cuestionarios, grupos focales, historias

de vida. En cuanto al análisis de los datos se aplicó un análisis estadístico descriptivo e inferencial, por medio del paquete estadístico SPSS 11.5, y diversas modalidades de análisis de contenido. En los últimos años se ha recortado para nosotros un nuevo punto de interés: la representación social de la cognición en la vejez, y su relación con las reales capacidades cognitivas de este período del desarrollo humano. Nuestros estudios preliminares indican que la representación social acerca de las posibilidades intelectuales y el pensamiento en la vejez comparten con la representación más amplia de la vejez, su connotación negativa.

Más allá de la tradición investigativa clásica, y en concordancia con nuevas líneas teóricas en psicología del desarrollo y cognición en el adulto, apoyamos la idea de que las particularidades de la cognición en la vejez ponen en evidencia la existencia de una gran consistencia intraindividual junto a una marcada variabilidad interindividual en el sentido de que existen sujetos que no sufren ningún declive mientras que otros muestran declinación en su funcionamiento intelectual. Por otra parte, ciertas capacidades se mantienen largamente, o aún, aumentan con el avance de la edad. Además, el pensamiento en la vejez alcanzaría niveles de complejidad y características que le son propias. En estos sentidos, nuestros resultados aportan a la aún escasa evidencia empírica en este campo.

Desde una perspectiva dinámica, se concibe que las representaciones sociales son productos histórico-sociales, y por ello, sujetas a cambio. Teniendo en cuenta los mecanismos relativos a la generación y transformación de las mismas, creemos que es posible promover acciones orientadas a la resignificación social de la vejez.

Presentaremos un resumen de las siguientes investigaciones en torno a dichos temas.

- REPRESENTACION SOCIAL DE LA VEJEZ Y REPRESENTACIÓN DE SÍ DE QUIEN ENVEJECE
- PARADIGMA BIOMEDICO Y REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA VEJEZ
- REPRESENTACIONES Y CONSIDERACIONES ACERCA DEL MOMENTO DE ENVEJECER.
- LA DINÁMICA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y SU INFLUENCIA SOBRE EL ENVEJECIMIENTO FEMENINO
- PARTICIPACIÓN SOCIAL, SALUD Y REPRESENTACIÓN

SOCIAL EN LA VEJEZ FEMENINA

- APRENDIZAJE SOCIAL Y CAMBIOS EN EL AFRONTAMIENTO Y EN LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA VEJEZ
- RELACIÓN ENTRE LA HISTORIA COGNITIVA Y ESTILOS DE AFRONTAMIENTO FRENTE AL ENVEJECIMIENTO FEMENINO
- HISTORIA COGNITIVA Y AFRONTAMIENTO COGNITIVO EN EL ENVEJECIMIENTO FEMENINO
- PROPUESTA TEÓRICA PARA LA COMPRESIÓN DE LA COGNICIÓN EN LA VEJEZ
- EL PENSAMIENTO EN LA VEJEZ: CREENCIAS Y REALIDADES

BIBLIOGRAFÍA

Abric, J.C. (1996) Specific processes of social representations. *Papers on Social Representation*. Vol 5 (1), p.77-80.

Baltes P.B., Linderberger, U. y Staudinger, U.M. (1998) Life-span theory in developmental psychology. En W. Damon (ed.) (2000) *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development*. Nueva York: Academic Press, pp. 1029-1120.

Banchs, M. A. (2000) Aproximaciones estructurales y procesuales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representation*, Vol 9 págs, 2-15.

Berg, C. (1992) Perspectives for viewing intellectual development throughout the life course. En Sternberg y Berg. *Intellectual development*. Cambridge University Press. Cap.I . 1-15

Carver, C.S., Scheier, M.F. & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 267-283.

Commons, M. L., Richards, F. A., & Armon, C. (Eds.). (1984). *Beyond formal operations: Vol. 1. Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger.

Facione P. (2004) *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. California Academic Press: California.

Fraser, C. (1994). Attitudes, social representations and widespread beliefs . *Papers on Social Representation*, 3 (1), págs. 13 -25.

Gardner, H (2003) Three distinct meanings of intelligence. En Sternberg, R. et al (eds) *Models of intelligence for the new millennium*. Washington, DC: American Psychological Association.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto, teoría. En Moscovici S., *Psicología Social*. Barcelona: Editorial Paidós.

Labouvie-Vief, G.; Diehl, M. (2000). Cognitive complexity and cognitive-affective integration: Related or separate domains of adult development? *Psychology and aging*. Vol 15. Nº3. 490-504.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Monchiatti, A. compiladora (2000) *Cómo vemos a los viejos, como se ven ellos a sí mismos*. Departamento de publicaciones de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Moos, R.H. y Lembe, S. (1985). Specialized living environments for older people. En J.E. Birren y K.W. Schaie (Eds.), *Handbook of Psychology of Aging*. Nueva York: Van Nostrand Reinhold, 864-89.

DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO PARA ADULTOS

Sano Santos, Simone Sayuri
UNIFIEO. Brasil

RESUMEN

Este projeto de pesquisa tem a finalidade de propor o estudo de atividades aplicadas para o diagnóstico psicopedagógico em adultos. Devido a grande demanda de adultos com problemas de aprendizagem em nossas clínicas e a falta de material para atingir essa faixa etária, há a necessidade da elaboração de novos materiais psicopedagógicos para diagnosticá-los. Atualmente encontra-se disponível apenas material infanto-juvenil, prejudicando assim um trabalho mais direcionado. Entrevistaremos profissionais da área sobre como é feito o atendimento em adultos e pacientes que já foram atendidos.

Palabras clave

Diagnóstico Problemas Aprendizagem Adultos

ABSTRACT

PSYCHOPEDAGOGIC'S DIAGNOSIS FOR ADULTS

This project of research has the objective of propose the study of activies applied in Psychopedagogic's Diagnosis for Adults. Because of the big demand of adults with difficulties in learning in our clinics and the need of materials to attain these people. There is the necessity of elaborate news psychopedagogic's materials and tests to give the diagnosis for them. Actually, there are disponible only infant-youthful materials and tests, difficulting an especific work. We did interviews with specialists and asked for them how they did this work.

Key words

Diagnosis Difficulties Learning Adults

A Releitura do Diagnóstico Psicopedagógico para Adultos

Este estudo teve a finalidade de propor a análise de atividades aplicadas para o diagnóstico psicopedagógico em adultos.

Devido a grande demanda de adultos com problemas de aprendizagem em nossas clínicas e a falta de material para atingir essa faixa etária, há a necessidade da elaboração de novos materiais psicopedagógicos para diagnosticá-los.

Atualmente encontra-se disponível apenas material infanto-juvenil, prejudicando assim um trabalho mais direcionado.

No momento social que estamos, o adulto se vê obrigado a aprimorar o seu conhecimento para poder alcançar um posto dentro do mercado de trabalho, conseqüentemente melhorar a sua situação financeira.

Todos os adultos atendidos até o momento na clínica, buscam principalmente, uma chance de se encaixar profissionalmente. Conversando com vários profissionais da área, verificamos que há a mesma dificuldade.

Tivemos como objetivo investigar a grande demanda de adultos em clínicas psicopedagógicas e a escassez de material para que possa ser concluído um diagnóstico. Para tanto propomo-nos a revisar a psicopedagogia para adultos.

A pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica de autores que tenham mencionado sobre diagnostico psicopedagógico em adultos.

Dentro da Clínica de Psicopedagogia da UNIFIEO e outras instituições educacionais, observamos adultos que apresentavam dificuldade de aprendizado e demos continuidade ao atendimento de pacientes adultos e relatamos os dados nesta pesquisa.

Entrevistamos profissionais da área sobre como é feito o atendimento em adultos e pacientes que já foram atendidos.

Chegamos à conclusão que é necessário analisar as modalidades de aprendizagem e as modalidades de ensino; investigar o histórico familiar; entender o histórico escolar; compreender a área profissional; buscar subsídios sobre motivação e auto-estima; conscientizar a necessidade de aprender; pesquisar atividades psicopedagógicas para adultos; elaborar diagnósticos para adultos e atividades de intervenção e levantar dados sobre a demanda de adultos com dificuldade de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Maria Amélia. MARQUES, Maria Lúcia. 2001, "Alfabetização Hoje". São Paulo: Cortez, 2001,

AMARAL, Silvia. "Psicopedagogia um portal para a inserção social". VOZES.

BOSSA, Nadia A. "A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática". Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. "Inteligência Aprisionada - Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família". Porto Alegre: ARTMED, 1991.

_____. "Os Idiomas do Aprendente - Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação". Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FERREIRO, Emilia. "Reflexões sobre Alfabetização". São Paulo: Cortez, 2001,

PAIN, Sara. "Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem". Porto Alegre, Artes Médicas.

PERRENOUD, Philippe. "Pedagogia Diferenciada". Porto Alegre: ARTMED, 2000.

VISCA, Jorge "El Diagnóstico Operatório de Adolescentes y Adultos en la".

Psicología Experimental

ETANOL Y PREFERENCIA DE LUGAR CONDICIONADA EN RATAS: DISEÑO INTER-INTRASUJETO

Kamenetzky, Giselle; Pedrón, Valeria
Laboratorio de Psicología Experimental y Aplicada (PSEA) Instituto de Investigaciones Médicas,
"Dr. Alfredo Lanari", CONICET, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Uno de los procedimientos usados con animales no humanos para evaluar el valor hedónico de las drogas es la preferencia de lugar condicionada (PLC), en el cual se evalúa la preferencia o aversión hacia un contexto asociado previamente con una droga determinada. Los resultados experimentales con ratas y ratones usando dosis de etanol dieron diversos resultados; la mayoría muestran aversión y otros, preferencia de lugar. Se presenta un experimento de PLP con un diseño intra-intersujeto no utilizado en la bibliografía revisada. Tuvo tres fases: 1. pre-test: preferencia de las ratas hacia dos contextos: LN y LB., 2. condicionamiento: cada rata recibió ensayos alternados de etanol (dosis 0.5 g/kg) asociados al contexto no preferido y solución salina al preferido. Un grupo control recibió sólo salina en ambos contextos; 3. post-test: igual al pretest. Medida dependiente: tiempo (en seg.) que permanecía en cada contexto en los tests. Estadísticos usados: Análisis de varianza mixto. El etanol produjo una reversión de la preferencia, mientras que el grupo salina mantuvo su preferencia. Este estudio valida los aparatos y el procedimiento utilizado, los cuales presentan variaciones con respecto a los hallados en la bibliografía.

Palabras clave

Preferencia de lugar Etanol

ABSTRACT

ETAHANOL AND CONDITIONED PLACE PREFERENCE IN RATS: BETWEEN-WITHINSUBJECT DESIGN

The conditioned place preference (CPP) is one of the most used proceedings for the evaluation of the hedonic value of drugs, in which the preference or aversion towards an associated context with a drug is evaluated. CPP experiments with rodents may show several results; aversion or place preference may be observed. We present a CPP experiment with a between-within subject subject design which is not found in the reviewed literature. There were three phases: 1. pre-test: preference towards both contexts: black place and white place. 2. Conditioning: each rat received alternates trials of ethanol (dose 05 g/kg), associated to the non preferred context and vehicle, associated to the preferred context. A control group received vehicle in both contexts. 3. post-test equal to pre-test. Dependent measure: time (s) of permanence in each context. We used mixed ANOVAs for the statistical analysis. The ethanol produced a reversed place preference, while the vehicle group didn't change its preference. This research validates the apparatus and the proceeding used, which present variations to previous research.

Key words

Place preference Ethanol

RESUMEN AMPLIADO

La preferencia de lugar condicionada (PLC) es un paradigma de condicionamiento clásico que permite evaluar el valor hedónico de una droga, en ratas (Roma y Riley, 2005). El procedimiento típico consiste en ensayos alternados en los cuales se les administra al animal una dosis de la droga a evaluar (estímulo incondicionado con algún posible valor hedónico, EI) y colocarlo en un contexto determinado (estímulo condicionado positivo, EC+), y de salina (EI neutro control del anterior) y se lo coloca en un contexto diferente (EC neutro, EC). Posteriormente se le administra un test de preferencia de lugar en el cual se coloca al animal ante los dos contextos y se mide la preferencia hacia uno u otro, inferido por la cantidad de tiempo que permanece en cada uno de ellos. Si los animales adquieren PLC permanecerán más tiempo en el lugar asociado a la droga (Roisinger y Oakes, 1998); en cambio si adquieren aversión de lugar condicionada (ALC), permanecerán más tiempo en el lugar que no fue asociado a la droga. Las cajas de condicionamiento consisten en dos compartimentos que generalmente difieren en cuanto a los estímulos visuales y en la textura del piso. De este modo, los animales son capaces de discriminar un contexto y asociarlo al estado interno provocado por la droga, del otro relacionado a la ausencia de la misma.

Las evidencias empíricas muestran que es más fácil lograr una ALC que PLC, utilizando como droga el etanol. Ambos procedimientos difieren en que para lograr ALC se utilizan dosis mayores, lo cual genera en el animal un valor hedónico negativo de la droga (Morse y cols., 2000, Borman y Cunningham, 1998).

Se presenta un experimento de PLC cuyo diseño tiene características distintivas de los empleados en la bibliografía. Las cajas de condicionamiento presentan algunas modificaciones y se utiliza un diseño mixto intra-intersujeto con pre-post tests.

MATERIALES Y MÉTODOS

Sujetos: Se utilizaron 25 ratas adultas, macho, cepa Wistar, criadas en el bioterio del Instituto de Investigaciones Médicas, "Dr. Alfredo Lanari". Los animales fueron alojados individualmente y recibieron agua y comida ad libitum en el transcurso del experimento. La iluminación respondía a un ciclo de 12 hs de luz y 12 hs. de oscuridad. La temperatura se mantuvo constante a 23 °C.

Aparatos: Se utilizaron 4 cajas de condicionamiento de lugar. Las mismas estaban construidas con acrílico y consistían en dos compartimentos de aproximadamente 35 cm de ancho, 40 cm de longitud y 30 cm de altura, separadas entre sí por un tabique de acrílico negro. Uno de ellos (LN), tenía paredes negras con rayas verticales de color blanco. El piso era negro y liso, del mismo material de las cajas. El otro compartimento (LB) tenía una pared blanca y la otra, negra. El piso estaba cubierto con una malla de alambre. Ambos compartimentos tenían una luz en el centro de 15 wats. Las cajas se abrían desde la pared frontal, la cual era de acrílico transparente. El LB parecía ligeramente más brillante el LN, por lo cual se supuso que los animales podrían elegir en el pre-test el LN debido a su preferencia innata hacia lugares oscuros. Las cajas estaban colocadas en un cuarto que durante el experimentos estaba iluminada con una luz roja central.

Procedimiento: Se utilizaron dos grupos. El grupo etanol (GE) estaba formado por 16 ratas y el grupo control salina (GS), por 9 animales. El experimento constó de tres fases:

Fase de pre-test: Cada animal se colocó en las cajas de condicionamiento sin el tabique que separaba ambos compartimientos durante 15 minutos. La medida dependiente fue el tiempo que cada animal permanecía en cada uno de los compartimientos medida en segundos. Se eliminaron del experimento los sujetos que permanecieron más tiempo en el LB (4 animales del GE y 1 del GS).

Fase de condicionamiento: Esta etapa comenzó una día después del pre-test y duró 8 días que. Se administró un ensayo por día. El GE recibió 4 inyecciones de etanol (0.5 g/kg v/v de etanol, vía ip) y 4 inyecciones de la misma dosis de solución salina en días alternados. Se contrabalanceó el orden de administración de los ensayos con y sin droga. El GS recibió la dosis de solución salina en todos los ensayos. Luego de cada administración, se esperaban 15 minutos y se colocaba a los animales del GE durante 15 minutos en el lugar menos preferido (LB) luego de las inyecciones de etanol y en el LN (lugar preferido), luego de las inyecciones de salina. A los animales del GS se los trató exactamente de la misma manera, salvo que recibieron solamente salina, y se los colocó en ambos lugares, en días alternados.

Fase de post-test: Exactamente igual al pre-test de preferencia: Los tests fueron evaluados por dos observadores independientes para medir la confiabilidad de las observaciones.

Para el análisis estadístico se utilizó un análisis de varianza mixto intra-intersujetos, con dos factores independientes (GE vs GC) y dos de medidas repetidas ensayos (Pre vs post tests). para la comparación de medias se usó el LSD de Fisher. El nivel de significación de determinó para $p < 0.05$. El programa que se usó fue el Stastics.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

A cada animal se le calculó la proporción de tiempo que pasaba en cada uno de los contextos durante el pre y el post cambio. Para ello se utilizó la fórmula: $(EC- / EC- + EC+) \times 100$ al pre y al post tests, en el cual EC- es igual al tiempo que permaneció en el contexto menos preferido durante el pre-tests (en este caso el LB), y EC+ es el tiempo que permaneció en el contexto más preferido durante el pre-tests (LN). El Análisis de varianza arrojó diferencias significativas en el factor independiente grupos, $F(1,18) = 10.51$, $p < 0.004$; en el factor ensayos, $F(1,18) = 16.94$, $p < 0.0006$, y en el factor interacción Grupos x pre-post test, $F(1,18) = 5.85$, $p < 0.03$. La comparación de cada test, arroja diferencias no significativas en el pre-tests, $F(1,18) = 0.98$, n.s, y significativa para el post test, $F(1,18) = 11.31$, $p < 0.003$.

Estos datos muestran que los dos grupos independientes prefirieron el LN durante el pre-test, pero después del condicionamiento, el GE cambió la preferencia hacia el LB, asociado al estado provocado por el etanol. En cambio, el GC mantuvo su preferencia por el LN. Podemos inferir que el etanol, administrado en la dosis utilizada en este estudio, produjo un valor hedónico positivo, revirtiendo una preferencia innata de los animales por los lugares oscuros. Este estudio logra una validación adecuada de los aparatos, así como del procedimiento utilizado. Estos resultados son discutidos en función de los procedimientos revisados en la bibliografía sobre el tema, como así también en las implicancias que pueden tener para la investigación del alcoholismo.

place aversion to the "hangover" phase of acute ethanol administration in the rat. *Alcohol*, 19 -24.

Roma, P., G y Riley, A., L. (2005). Apparatus bias and the use of light and texture in place conditioning. *Pharmacology, biochemistry and behavior*, 163 -169.

Roisinger, F. O. y Oakes, R., A. (1996). Dose- and conditioning trial-dependent ethanol -induced conditioned place preference in Swiss-Webster mice. *Pharmacology, biochemistry and behavior*, 117 - 123.

BIBLIOGRAFÍA

Cunningham, C., L. y Bormann, N., M. (1998). Ethanol -Induced Conditioned Place Aversion in Rats: Effect of Interstimulus Interval. *Pharmacology, biochemistry and behavior*, 427 - 432.

Morse, A., C., Schulteis, G., Holloway, F., A. y Koob, G., F. (2000). Conditioned

MODELOS ANIMALES SOBRE ANSIEDAD Y ALCOHOLISMO

Kamenetzky, Giselle

Laboratorio de Psicología Experimental y Aplicada (PSEA) Instituto de Investigaciones Médicas, "Dr. Alfredo Lanari"

RESUMEN

Se presenta una síntesis de los modelos con roedores más utilizados para el estudio de las relaciones entre la ansiedad y el alcoholismo, que permiten establecer los mecanismos involucrados en esta patología. Los principales resultados de las investigaciones que utilizan estos modelos indican que el alcohol actúa como ansiolítico al comienzo del consumo y como ansiogénico con la privación del mismo, que la administración forzada de etanol provoca efectos ansiolíticos y que la aplicación de estresores altera el consumo voluntario de alcohol. Hay escasos experimentos que evaluaron las relaciones entre alcoholismo y frustración, un estado que se considera análogo al dolor físico o al miedo aprendido. Se describen los primeros resultados obtenidos por la autora sobre ese tema.

Palabras clave

Alcohol Ansiedad Frustración Ratas

ABSTRACT

ANXIETY AND ALCOHOLISM: ANIMAL MODELS

A synthesis of the main rodent models used for alcoholism research is presented here which will let us determine the mechanisms involved in this pathology. The main results of the researchs that use this models indicate that: 1) the alcohol acts as anxiolytic during early stages of consumption and as an anxiogenic agent when the it is absent. 2) the forced administration of ethanol provokes anxiolytic effects. 3) the application of stressors alter the voluntary consumption of alcohol. There are few experiments that tested the relationship between alcoholism and frustration which is a state considered equal to physical pain and learned fear. The first results of the investigation about alcoholism and frustration are described also here.

Key words

Alcohol Anxiety Frustration Rats

RESUMEN EXTENSO

El alcoholismo se puede considerar una enfermedad con etiología multifactorial en cuyo comienzo, desarrollo y mantenimiento pueden intervenir varios factores: genéticos, orgánicos, psicológicos, culturales y del medio ambiente. En las categorías de consumidores de bebidas alcohólicas existe una gama que incluye: comportamientos saludables (abstinentes y bebedores sociales discretos o moderados), consumidores excesivos o de riesgo, y aquellos que pasan al horizonte clínico como "alcohólicos" según las categorías diagnósticas del DSMIV "Trastornos relacionados con el alcohol". La investigación básica y aplicada se centra especialmente en estudiar las causas y consecuencias del abuso en el consumo de alcohol y en hallar métodos eficaces para su tratamiento.

Entre las variables psicológicas, la ansiedad y el estrés juegan una función importante. Algunos autores describen casos de pacientes con ansiedad que podrían tener más riesgo de abusar del alcohol (Cowley, 1992) Sin embargo, la relación existente entre trastornos de la ansiedad y alcoholismo es muy compleja y de carácter bidireccional (Valderrama Zurián y Manzanaro, 2001). Por otra parte, la persona adicta al alcohol no es necesariamente ansiosa y la ansiosa no es necesariamente alcohólica. Los síntomas de ansiedad y depresión aparecen asociados con frecuencia al alcoholismo donde interaccionan causa con consecuencia. Esta comorbilidad entre alcoholismo y trastorno de ansiedad prevalece más entre los dependientes que entre los abusadores de alcohol. En general se podría decir que si bien el consumo de alcohol a corto plazo disminuye la ansiedad, tomándolo a largo plazo, la aumenta.

Las investigaciones clínicas y con humanos son muy reveladoras, pero tienen dificultad en identificar la etiología de los trastornos, esencialmente porque en la mayoría de los casos se tratan de estudios correlacionales y con escaso control de variables (Papini, Wood, Daniel y Norris, 2006). Los modelos animales permiten un mayor control experimental, más posibilidades de manipular variables tanto ambientales, como psicológicas, fisiológicas, genéticas y neurofisiológicas. Por otra parte, estos modelos permiten tratar las psicopatologías como procesos conductuales determinados, cuyos mecanismos se pueden entender científicamente (Hunziker y Pérez-Acosta, 2001). Las investigaciones con ratas y ratones constituyen un instrumento sumamente valioso si tenemos en cuenta que tanto los humanos como los roedores evolucionaron de ancestros mamíferos comunes (Ver Kamenetzky y Mustaca, 2005 para una revisión).

El consumo de alcohol suele transformarse en un refuerzo positivo mediado por estructuras cerebrales subcorticales que se conservaron durante la evolución. Con el uso de especies no humanas es posible realizar un mayor control de factores, tales como las condiciones de alojamiento, dieta y experiencia previa con la droga, se pueden crear poblaciones genéticamente uniformes, como así también obtener varias generaciones en un período de tiempo relativamente breve. Sin embargo, los estudios con animales no pueden abarcar la complejidad de la conducta humana; de todos modos, una inspección cuidadosa de las terapias con apoyo empírico muestra la validez que alcanzaron los modelos animales para la elaboración de técnicas psicoterapéuticas eficaces para distintas patologías, y en particular para las adicciones (Mustaca, 2004, a,b).

En esta revisión se presentarán los principales resultados so-

bre las relaciones entre ansiedad y consumo de alcohol obtenidos con ratas y ratones. Estos trabajos se pueden clasificar en los siguientes grandes grupos de investigaciones: 1. relación entre ansiedad y abstinencia; 2. relación entre ansiedad y consumo de alcohol, y 3. Efectos del alcohol sobre respuestas de ansiedad. Se analizarán además los efectos de la administración temprana de alcohol. Finalmente se presentarán los primeros resultados de las relaciones entre el alcoholismo y la frustración con modelos animales. Las principales conclusiones de este trabajo son las siguientes. El estrés produce cambios neurofisiológicos, neuroanatómicos, neuroquímicos y fisiológicos en los animales no humanos y humanos, y muchos de ellos ocurren en los mismos sistemas del cerebro afectados por ciertas drogas de abuso. Asimismo, el efecto del estrés en estadios tempranos de la ontogenia altera el desarrollo de ciertas vías que están directamente relacionadas con el sistema de refuerzos, lo cual incrementa la vulnerabilidad al abuso de drogas (Gordon, 2002). De esto se deduce que debe haber una fuerte interacción entre el miedo, la ansiedad y el consumo de drogas. Las evidencias obtenidas de los estudios con modelos animales confirman esa hipótesis, aunque su dinámica y la interacción entre ellas son complejas y el peso que tiene la ansiedad en el alcoholismo fluctúa en función de otras variables.

La ansiedad produce aumento, disminución o ningún cambio del consumo de etanol en los roedores. Aún no se ha hallado una regularidad entre estas relaciones que puedan predecir la dirección del cambio. Existen evidencias sólidas sobre el efecto ansiolítico del alcohol y su posible vinculación con el desarrollo de un consumo de abuso ante situaciones de estrés, como así también de los efectos ansiogénicos que ocurren durante la privación de alcohol en sujetos que estuvieron expuestos a la droga.

Es posible que haya factores aún desconocidos que influyan en el consumo de drogas y específicamente del alcohol. Por ejemplo, los estudios con humanos encontraron relaciones entre variables de personalidad como extroversión y búsqueda de nuevas sensaciones como factores de riesgo para las adicciones (ej. Zuckerman y Black, 1990; Zuckerman, Burkhart y Green, 1978; Zuckerman, Eysenck, y Eysenck, 1978). Es probable que esta variable interactúe con la ansiedad básica o provocada en el desarrollo y mantenimiento del alcoholismo y sea en parte responsable de algunos resultados contradictorios sobre el tema (Mustaca y Kamenetzky, en consideración).

Zuckerman, M.; Eysenck, S.B.G. y Eysenck, H.J. (1978) Sensation seeking in England and America: cross-cultural, age, and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46: 139-149.

BIBLIOGRAFÍA

- Cowley D. S. (1992). Alcohol abuse, substance abuse and panic disorder. *American Journal of Medicine*, 1992; 92 supl. 1A:41-47.
- Gordon, H. (2002). Early environmental stress and biological vulnerability to drug abuse. *Psychoneuroendocrinology*, 27, 115-126.
- Hunziker, Leite y Pérez-Acosta, Andrés (2001). Modelos animales en psicopatología: ¿una contribución o una ilusión? *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 19, 37-50.
- Kamenetzky, G. y Mustaca, A. E. (2005). Modelos animales para el estudio del alcoholismo. *Terapia Psicológica*, 23, 1, 63-72.
- Mustaca, A. (2004). Tratamientos psicológicos eficaces y ciencia básica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (1), 11-20.
- Mustaca, A. (2004). El ocaso de las escuelas de psicoterapia. *Revista Mexicana de Psicología*, (21), 2, 105-118.
- Mustaca y . Kamenetzky, en consideración
- Papini, M. R., Wood, M., Daniel, A.N. y Norris, J. N. (2006). Reward Loss as Psychological Pain. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*
- Valderrama Zurián J. C., Vicente Manzanaro, M. P. (2001). En www.saludaria.com. Fecha de la consulta: 16-1-2006.
- Zuckerman, M. & Black, J. (1990) Influences of sensation seeking, gender, risk appraisal, and situational motivation on smoking. *Addictive Behaviors*, 15: 209-220
- Zuckerman, M.; Burkhart, B. & Green, B. (1978) Turning on or turning off: Sensation seeking or tension reduction as motivational determinants of alcohol use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 1144-1145.

LEY DE WEBER Y RESPUESTAS DE FRUSTRACIÓN CONDICIONADAS

Pellegrini, Santiago; Cervellini, Lorena Mariana; Papini, Mauricio
Instituto de Investigaciones Médicas (IDIM-CONICET) y Texas Christian University, EEUU

RESUMEN

En experimentos previos [11] hemos observado que la respuesta de consumo de ratas expuestas a una disminución en la concentración de solución azucarada es similar cuando la razón es la misma (concentración de solución de prueba / concentración de solución de entrenamiento). Por ejemplo, disminuciones del tipo 32% a 4% y 16% a 2% (razón prueba/entrenamiento 1:8) producen niveles de consumo similares, a pesar de las diferencias en los valores absolutos de las soluciones. Estos resultados sugieren la posibilidad de aplicar la ley de Weber a situaciones de disminuciones de incentivo con ensayos espaciados. El presente experimento extiende los resultados previos utilizando ratas como sujetos, alimento sólido como refuerzo, y la velocidad de recorrido en una prueba de corredor recto como medida dependiente. Los datos presentados sugieren que la ley de Weber es aplicable a las respuestas condicionadas anticipatorias en situaciones de disminución sorpresiva de un reforzador apetitivo. Los resultados se discuten en términos de teorías y modelos matemáticos actuales del condicionamiento.

Palabras clave

Contraste incentivo Condicionamiento Ratas

ABSTRACT

WEBER'S LAW AND CONDITIONED FRUSTRATIVE RESPONSES

Papini and Pellegrini [11] observed that, within limits, the level of consummatory responding of rats exposed to incentive downshifts in the concentration of sucrose solutions was similar when the ratio of test/training solutions was the same. For example, 32% to 4% and 16% to 2% downshifts (1:8 test/training ratios) cause similar levels of consummatory behavior, despite differences in the absolute concentrations of the solutions involved in the downshift. This suggests the applicability of Weber's law to spaced-trial, incentive-downshift situations. Experiment 1 extended these results to runway performance using food pellets as reward, and Experiment 2 to lever pressing performance, using an autoshaping procedure and sucrose solutions as rewards. The results conform well to the test/training ratio suggesting that Weber's law is applicable to anticipatory behavior. A simple mathematical rule that can be easily incorporated into models based on linear operators describes the results of consummatory and anticipatory behavior experiments.

Key words

Incentive contrast Conditioning Rats

Experimentos previos en los que se han estudiado los efectos de una disminución sorpresiva en el valor del incentivo y utilizado el comportamiento de consumo del refuerzo como medida dependiente, han mostrado que, a pesar de las importantes diferencias absolutas de las concentraciones de agua azucarada empleadas, el consumo de soluciones 8%, 4% y 2% (soluciones de prueba) es similar en las ratas que previamente reciben acceso a soluciones 64%, 32% y 16% (soluciones de entrenamiento), respectivamente [11]. Dichos resultados implican que los cambios de las respuestas condicionadas de consumo ante la disminución de un incentivo obedecen la ley de Weber. En términos de su aplicación a fenómenos sensoriales y perceptuales la ley de Weber establece que la discriminación perceptual de un cambio estimular es una función de la razón entre la magnitud del cambio estimular (dI) y la intensidad del estímulo de referencia (I) [3, 8]. Es decir que la probabilidad de que un sujeto juzgue como diferentes dos estímulos es una función constante de la razón dI/I , y no depende de la magnitud absoluta de los estímulos. Aunque esta regla se sostiene para la gran mayoría de las modalidades sensoriales, vale aclarar que no es aplicable para valores extremos de los estímulos.

Los resultados previos también indican que, por ejemplo, la respuesta de consumo de solución de prueba 4% de un grupo con solución de entrenamiento 32% resulta significativamente menor que la de un grupo entrenado con solución 16%. Este resultado debe ser interpretado como un caso particular de contraste sucesivo negativo de incentivo en la respuesta de consumo (CSNc) [4]. En los experimentos mencionados se interpuso un intervalo largo entre la fase de prueba y la de entrenamiento (40 min o 24hs; ver [11]). Por ello, los resultados no pueden ser interpretados en términos de fenómenos sensoriales, e implican la participación de un mecanismo de condicionamiento de la respuesta de consumo. La evidencia de CSNc en simultáneo con la proporcionalidad constante de las respuestas (i.e., ley de Weber) resulta particularmente interesante, debido a que numerosos estudios han mostrado la implicancia de procesos emocionales en situaciones de CSNc [10]. Por ejemplo, el CSNc se acompaña de niveles elevados de corticosterona en sangre [5], se ve aumentado por la administración post-ensayo de corticosterona [1], y se reduce por la administración pre-ensayo de ansiolíticos y opioides [6, 7, 9, 13, 15].

El presente experimento fue diseñado con el objetivo de averiguar si la ley de Weber es aplicable también a situaciones de CSN, pero medido en términos de las respuestas de los sujetos a las claves ambientales que anteceden a los incentivos, y por ello son previas a las respuestas de consumo propiamente dichas (contraste sucesivo negativo instrumental, CSNi [2]. Al igual que en los trabajos previos, se controlaron los procesos sensoriales introduciendo un intervalo de 24hs entre la última experiencia con el incentivo de entrenamiento y el incentivo de prueba.

MÉTODO.

Sujetos: Se utilizaron 40 ratas Wistar, adultas. Los animales fueron mantenidos en el 80-85% de su peso ad libitum.

Aparatos: Se utilizó un corredor recto de aluminio pintado de negro (262cm de largo por 21cm de ancho). La velocidad de recorrido se midió en unidades de 0.2-seg mediante tres cel-

das fotoeléctricas ubicadas a 20 cm, 190 cm, y 225 cm de la puerta del compartimiento de salida. Como refuerzos se utilizaron pellets de precisión Noyes (45 mg) colocados en el compartimiento de llegada antes de cada sesión.

Procedimiento: Se entrenaron cinco grupos de animales que se denominaron de acuerdo a la cantidad de pellets de comida que se les administró en la fase de entrenamiento y de prueba: 4-4, 16-2, 16-4, 32-4, y 32-8. Estos montos fueron elegidos para generar una razón de prueba/entrenamiento de 0.25 para dos grupos (16-4, 32-8), de 0.125 para otros dos grupos (16-2, 32-4), y para poder, simultáneamente, comparar el desempeño de tres grupos que recibieron el mismo valor de incentivo post-cambio (16-4, 32-4 y 4-4). El Grupo 4-4, fue incluido como control para establecer la ocurrencia de un efecto de CSNi.

Luego de una fase de habituación de los animales al corredor recto, se administró una sesión de entrenamiento diaria. Se realizaron 24 sesiones pre-cambio y 20 sesiones post-cambio. Cada sesión consistió en (1) colocar al animal en el compartimiento de salida, (2) abrir la puerta de ese compartimiento luego de 10 seg, (3) permitir al animal atravesar el corredor, (4) cerrar la puerta del compartimiento de llegada cuando el animal interrumpía la celda ubicada en ese compartimiento, (5) dejar al animal consumir el refuerzo, y (6) devolver al animal a su jaula hogar hasta el día siguiente.

Los resultados se analizaron en términos de los tiempos de latencia de los animales en interrumpir las tres celdas fotoeléctricas, y fueron evaluados con análisis de varianza convencional y test LSD.

RESULTADOS:

Los resultados indican que la latencia de recorrido en la fase post-cambio fue mayor en el grupo 32-4 que en el grupo 4-4; evidencia de un efecto de CSNi. Este efecto no se observó en el grupo 16-4. En la fase post-cambio se observó una clara superposición del desempeño del Grupo 32-8 con el 16-4 y del Grupo 32-4 con el 16-2; mientras que los tiempos de ambos pares de grupos se diferenciaron estadísticamente. Este resultado avala la predicción de la aplicabilidad de la ley de Weber al CSNi. El resultado fue más evidente en la medida de la primera celda fotoeléctrica que en las dos siguientes, lo cual sugiere un gradiente en la capacidad de los estímulos condicionados de sostener la proporcionalidad constante observada. La respuesta de recorrido no estuvo influenciada de forma evidente por ningún otro factor que no fuera la razón de cambio del incentivo.

El valor de incentivo es uno de los factores más relevantes en la determinación del comportamiento adquirido. La aplicabilidad de la ley de Weber a los efectos de la relatividad del incentivo refuerza la noción de que el valor efectivo de un incentivo en un ensayo de condicionamiento dado está determinado fuertemente y de forma sistemática por el valor de los incentivos experimentados previamente por los animales. Los modelos actuales del condicionamiento más fructíferos [e.g., 12, 14] son incapaces de predecir los efectos de CSN. Dado que han sido formulados expresamente sobre el presupuesto de que los cambios comportamentales se producen en función de la proporcionalidad de los refuerzos presentes en relación a los refuerzos experimentados en el pasado (son potencialmente capaces de predecir la ley de Weber en respuestas condicionadas), nuestros resultados implican una falencia importante de estos modelos que debería ser tenida en cuenta para desarrollos teóricos posteriores.

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

[1] - Bentosela, M., Ruetti, E., Muzio, R. N., Mustaca, A. E., y Papini, M. R. (in press). Administration of corticosterone after the first downshift trial enhances consummatory successive negative contrast. *Behavioral Neuroscience*.

[2] - Crespi, L. P. (1942) Quantitative variation in incentive contrast studies involving discrete-trial procedures. *American Journal of Psychology*, 55, 467-517.

[3] - Fechner, G. T. (1966). *Elemente der psychophysik*. (Translated by H. S. Langfeld). In R. J. Herrnstein & E. G. Boring (Eds.), *A source book in the history of psychology* (pp. 66-75). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

[4] - Flaherty, C. F. (1996). *Incentive relativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

[5] - Flaherty, C. F., Becker, H. C., y Pohorecky, L. (1985). Correlation of corticosterone elevation and negative contrast varies as a function of postshift day. *Animal Learning and Behavior*, 13, 309-314.

[6] - Flaherty, C. F., Clark, S., y Coppotelli, C. (1996). Lack of tolerance to contrast-reducing actions of chlordiazepoxide with repeated reward reductions. *Physiology and Behavior*, 60, 645-652.

[7] - Flaherty, C. F., Grigson, P. S., y Rowan, G. A. (1986). Chlordiazepoxide and the determinants of negative contrast. *Animal Learning and Behavior*, 14, 315-321.

[8] - Luce, R. D., y Krumhansl, C. L. (1988). Measurement, scaling, and psychophysics. In R. C. Atkinson, R. J. Herrnstein, G. Lindzey, y R. D. Luce (Eds.), *Stevens' handbook of experimental psychology*, Second Edition, Volume 1, Perception and motivation (pp. 3-74). New York: Wiley-Interscience.

[9] - Mustaca, A. E., Bentosela, M., y Papini, M. R. (2000). Consummatory successive negative contrast in mice. *Learning and Motivation*, 31, 272-282.

[10] - Papini, M. R., y Dudley, R. T. (1997). Consequences of surprising reward omissions. *Review of General Psychology*, 1, 175-197.

[11] - Papini, M. R., & Pellegrini, S. (en prensa). Scaling relative incentive value in consummatory behavior. *Learning and Motivation*.

[12] - Rescorla, R. A. y Wagner, A. R. (1972). A theory of pavlovian conditioning: variations in the effectiveness of reinforcement and nonreinforcement. En A.H. Black y W.F. Prokasy (Eds.) >

[13] - Rowan, G. A., y Flaherty, C. F. (1987). The effects of morphine in the consummatory contrast paradigm. *Psychopharmacology*, 93, 51-58.

[14] - Wagner, A. R., & Brandon, S. E. (1989). Evolution of a structured connectionist model of Pavlovian conditioning (AESOP). En S. B. Klein & R. R. Mowrer (Eds.), *Contemporary learning theories: Pavlovian conditioning and the status of traditional learning theory* (pp. 149-189). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

[15] - Wood, M., Daniel, A. M., y Papini, M. R. (2005). Selective effects of the delta opioid receptor agonist DPDPE on consummatory successive negative contrast. *Behavioral Neuroscience*, 119, 446-454.

FRUSTRACIÓN Y RESPUESTA DE ELECCIÓN EN RATAS: ESTUDIO PRELIMINAR

Ruetti, Eliana; Lopez Seal, María Florencia; Mustaca, Alba E.
CONICET. Argentina

RESUMEN

Si los animales experimentan un cambio de un reforzador preferido (ej., 32% de agua azucarada) a otro menos preferido (ej., 4% de la misma solución), tienen una disminución transitoria del consumo, comparado con controles que siempre consumieron la segunda solución. En este contraste sucesivo negativo consumatorio (CNSc), o efecto de frustración se mostró que se activan los mismos mecanismos neurofisiológicos que ante estímulos aversivos. El CNSc se intensifica agregando un sabor nuevo a la solución en la fase de postcambio. Objetivos: Replicar el resultado hallado con cereza, utilizando almendra, y estudiar el consumo del reforzador devaluado ante una prueba de elección, después de la recuperación del contraste. Se usaron 4 grupos: 32-4Almendra, 32-4, 4-4Almendra y 4-4. Los números indican el reforzador del pre-cambio y del post-cambio respectivamente. Después del postcambio, se realizó un test de preferencia en otro contexto ante el 4% y el 4%almendra. Medidas dependientes: tiempo de bebedero y consumo (en ml). Estadísticos: Análisis de Varianza. El grupo 32-4almendra tuvo un contraste más intenso y consumió menos del 4%almendra respecto de sus controles en la prueba de elección. Este último resultado es similar a los hallados después de la extinción de un condicionamiento de aversión gustativa.

Palabras clave

Frustración Preferencias Aversión gustativa

ABSTRACT

FRUSTRATION AND CHOICE BEHAVIOR IN RATS: A PRELIMINARY STUDY

Animals which experience a surprising downshift from a preferred (32% sucrose solution) to a less preferred reinforcer (4%), show a transitory reduction in consumption, as compared to control subjects which always received the less preferred reinforcer. Previous research suggests that during this consummatory successive negative contrast (CSNc) or frustration effect, similar neurophysiological mechanism as during the presentation of aversive stimuli are activated. Also, CSNc was intensified by the presentation of a novel flavour (cherry) mixed with the postshift solution. The goal of the present experiment was to replicate this latter result using almond flavour and assess choice behavior after the animals where behaviorally recovered from SNc. Four groups of animals where trained: 32-4Almond, 32-4, 4-4Almond and 4-4. Numbers indicate the concentration of the sucrose solution presented during each of the two successive training phases. After postshift training animals were tested in a different context for their preference between 4% and 4%Almond. Standard ANOVA's where performed on consumption and goal tracking time which were used as dependent measures. Results indicate that the Group 32-4Almond showed a more intense CSNc and consumed less from the 4%Almond solution in the preference test. This results resemble those observed after extinction in conditioned aversion experiments.

Key words

Frustration Preference Gustative aversion

Cuando a los animales se les cambia el reforzador preferido (ej., 32% de agua azucarada) a otro menos preferido (ej., 4% de la misma solución), tienen una disminución transitoria y abrupta del consumo, comparado con controles que siempre consumieron la solución de baja concentración. Este fenómeno, denominado *contraste negativo sucesivo consumatorio* (CNSc), o *efecto de frustración* aumenta en intensidad y duración agregando un sabor nuevo a la solución en la fase de postcambio (ej. cereza), según lo demostraron Flaherty, Hrabinski y Grigson (1990). Este efecto no se ha generalizado a otros sabores novedosos.

Por otra parte, las evidencias empíricas muestran que el efecto de frustración activa los mismos mecanismos neurofisiológicos que la presentación de estímulos aversivos (ej., Mustaca, Bentosela, y Papini, 2000; Freidin, y Mustaca, 2004). En un procedimiento de condicionamiento de aversión gustativa se le presenta al sujeto una solución palatable (estímulo condicionado, EC), que luego de su consumo se lo aparea a un malestar intestinal (estímulo incondicionado, EI), inducido por una droga o por rayos x. Luego del apareamiento se observa una disminución de su consumo o una preferencia por otra solución, comparada con controles que no recibieron el condicionamiento (García y Koelling, 1966). Se ha hallado que la aversión al sabor se recupera o se renueva (renewal) después de su extinción ante determinados procedimientos experimentales que introducen intervalos o cambios contextuales ante la presentación del EC (ej. Rosas y Bouton, 1997).

Los objetivos de este experimento preliminar son, en primer lugar, replicar los resultados hallados por Flaherty y colaboradores usando otro sabor (almendra). En segundo lugar, estudiar el consumo del reforzador devaluado ante una prueba de elección, después de la recuperación del contraste. Se predice que la incorporación de almendra a la solución devaluada provocará un contraste negativo más intenso, generalizándose, de este modo, los resultados hallados anteriormente. Por otra parte, es posible que, después de la recuperación del contraste, los animales expresen una aversión al sabor asociado a la experiencia de devaluación cuando están ante la prueba de elección. Este resultado apoyaría las teorías que consideran una equivalencia funcional entre el condicionamiento aversivo y los efectos de frustración. La recuperación del consumo de la solución devaluada en la fase de post-cambio se puede analogar a la extinción de un estímulo condicionado aversivo; el menor consumo de la solución devaluada ante una prueba de elección indicaría una recuperación o una renovación de la aversión.

MÉTODO

Sujetos. Se utilizaron 20 ratas Wistar provenientes del bioterio del Instituto de Investigaciones Médicas, machos, de aproximadamente 100 días de edad y sin experiencia previa. Una semana antes de comenzar el experimento fueron asignadas a jaulas colgantes individuales con libre acceso a agua y gradualmente privadas hasta que alcanzaran el 85% de su peso *ad libitum*. La colonia fue mantenida en un ciclo de 12 horas de luz y 12 de oscuridad. El experimento fue conducido en días consecutivos durante la fase luminosa.

Aparatos. Para la fase de entrenamiento, se utilizaron 3 cajas de condicionamiento (Med Associates), en las que en una de

las paredes laterales, se hallaba el bebedero. Cuando el animal introducía su hocico en el área del bebedero, interrumpía el haz de luz que las comunicaba y registraba el tiempo de contacto con el mismo en centésimas de segundo.

Para la prueba de preferencia se utilizaron 4 cajas similares a las cajas hogar. Las soluciones azucaradas se prepararon diariamente utilizando agua potable y azúcar comercial. La solución de sabor a almendra se realizó diluyendo esencia artificial de almendras amargas Fleibor en agua potable al 2% e incorporándola en la solución azucarada.

Procedimiento. El día anterior al comienzo del experimento se realizó una preexposición a la solución en las jaulas hogar. Los sujetos se asignaron contrabalanceándolos de acuerdo a su peso *ad libitum* a cuatro grupos: 32-4Almendra, 32-4, 4-4Almendra y 4-4. En la fase de precambio de 10 días de duración, los dos primeros grupos recibieron la solución 32%, mientras que los dos restantes, consumieron la solución 4%. En la fase de post-cambio, que duró 5 días, los grupos 32-4 y 4-4 fueron expuestos a la solución 4% y los grupos 32-4Almendra y 4-4Almendra recibieron la solución 4%almendra. Cada sesión duró 5 minutos a partir del primer contacto del sujeto con el bebedero, se registró el tiempo en contacto con el bebedero en centésimas de segundo.

Al día siguiente de la última sesión de post-cambio, se llevó a cabo la prueba de preferencia. Se colocó a cada animal en la caja de prueba durante 15 min. ante dos soluciones: 4% y 4%almendra. Las soluciones fueron dispensadas a través de tubos graduados cada 0,5 ml. A final de la sesión se registró la cantidad consumida de cada solución. Los resultados se evaluaron con Análisis de Varianza con un nivel de significación $p < 0.05$.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Los animales del grupo 32-4Almendra exhibieron un contraste negativo más intenso y duradero que los animales del grupo 32-4, comparado con sus controles 4-4 y 4-4Almendra. Los animales del grupo 4-4Almendra tuvieron una disminución transitoria y no significativa respecto de los animales del grupo 4-4 durante el primer día de post-cambio debido posiblemente a la novedad. Estos resultados generalizan el efecto hallado por Flaherty y col. a otra sustancia nueva.

En la prueba de preferencia, los animales del grupo 32-4 Almendra consumieron significativamente menos de la solución 4%almendra que de la 4%. Esta respuesta fue similar a la del grupo 32-4, y significativamente diferente a la de los animales del grupo 4-4Almendra, quienes consumieron significativamente más de la solución 4%almendra que de la 4%. Este resultado sugiere que los animales del grupo 32-4Almendra tuvieron una aversión a la solución devaluada, aún cuando ya se habían recuperado del contraste durante la fase del post-cambio. Sin embargo, estos resultados no pueden descartar la posibilidad que la respuesta de los animales del grupo 32-4almendra se deba a que los mismos consumieron menos solución 4 almendra que el grupo 4-4Almendra durante la fase de post-cambio. Se requiere un nuevo experimento que descarte esta posibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Flaherty, C.; Hrabinski, k. y Grigson, P. (1990) Effect of taste context and ambient context changes on successive negative contrast. *Animal Learning & Behavior*, 18 (3), 271-276.
- Freidin, E. y Mustaca, A. (2004). Frustration and sexual behavior in male rats. *Learning and Behavior*. 32 (3) 311-320.
- García, J. y Koelling, R.A. (1966) Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psychonomic Sciences*, 4, 123-124.
- Mustaca, A., Bentosela, M. y Papini, M. (2000). Consummatory Successive Negative Contrast in mice. *Learning and Motivation*, 31, 272-282.
- Rosas, J.M. y Bouton, M. (1997) Renewal of a Conditioned Taste Aversion

POSTERS

APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN ENTRE PERROS (CANIS FAMILIARIS) Y HUMANOS: RESULTADOS PRELIMINARES

Bentosela, Mariana; López Seal, María Florencia; Bianco, Gustavo
Laboratorio de Psicología Experimental y Aplicada (PSEA) del
Instituto de Investigaciones Médicas Dr. A. Lanari CONICET. Argentina

RESUMEN

Los perros domésticos (*Canis Familiaris*) han mostrado tener una serie de habilidades cognitivas que le permiten responder en forma exitosa a diferentes señales dadas por humanos. Específicamente, son capaces de detectar y responder a señales tales como la dirección de la mirada y de la cabeza del humano y gestos como el señalamiento. Las evidencias muestran que esta capacidad es mayor a la que tienen otros cánidos y a la de especies estrechamente emparentadas genéticamente al hombre, pero que no convivieron con él, como los primates. Esta habilidad parece ser, en gran medida, producto del proceso de domesticación realizado desde hace unos 15.000 años. El objetivo de este trabajo es estudiar cómo los procesos de aprendizaje modulan esta capacidad comunicativa interespecífica. El Experimento 1 evalúa el efecto del reforzamiento diferencial y la extinción sobre la respuesta de mirada del perro hacia un humano desconocido. El Experimento 2 estudia el efecto del reforzamiento diferencial y la omisión sobre la respuesta de mirada del perro hacia un humano desconocido. Los resultados preliminares sugieren cambios de esa respuesta en función de las contingencias de reforzamiento. Se enfatiza la importancia de integrar los estudios etológicos con los de la psicología experimental para poder llegar a una comprensión más abarcativa de este peculiar fenómeno.

Palabras clave

Aprendizaje Comunicación interespecífica Perros

ABSTRACT

LEARNING AND COMMUNICATION BETWEEN DOGS (CANIS FAMILIARIS) AND HUMANS: PRELIMINARY RESULTS

Domestic dogs (*Canis Familiaris*) have shown to have a series of cognitive abilities which allow them to respond in accordance to signals given by humans. Specifically, the dogs are able to detect and respond to signals such as the human visual and head orientation, as well as signals given by humans with the hands. The evidences show that the dogs abilities are greater as those of other canines, as well as those of other genetically related species such as primates, but whose ancestries did not share as much the human environment. The dogs abilities seem to be a product of the domestication process started 15.000 years ago. The objective of this research is study how learning processes modulates these capacities. Experiment 1 study the effect of positive reinforcement and extinction on the gaze direction of domestic dogs. Experiment 2 evaluates the effect of positive reinforcement and omission on gaze direction of domestic dogs. Preliminary results suggest that reward contingencies modifies this response. We emphasize the importance of integration between ethological and experimental animal learning psychology views for a comprehensive understanding of this peculiar phenomenon.

Key words

Learning Interespecific communication Dogs

El origen evolutivo del perro se remonta hacia aproximadamente 100.000 años atrás, desde su antecesor común con el lobo (*Canis lupus*). Sin embargo, los cambios morfológicos más sustanciales se produjeron hace 10.000 y 15.000 años atrás (Vila, Savolainen, Maldonado, Amorim, Rice, Honeycutt, Crandall, Lundberg & Wayne; 1997). El proceso de transformación desde su ancestro requirió un ajuste de los caninos a las características sociales de su nicho ecológico interespecífico, es decir, al contacto y la interacción social con los hombres (Hare, Brown, Williamson & Tomasello, 2002). En las especies sociales como el perro, la comunicación, como capacidad cognitiva, cobra una dimensión sumamente relevante para la vida cotidiana de los animales. Los perros domésticos (*Canis Familiaris*) mostraron tener una serie de habilidades cognitivas que le permiten responder en forma exitosa a diferentes señales dadas por humanos. Por ejemplo, en una prueba de "elección de objeto" donde se esconde comida en un recipiente opaco y el animal, que no tuvo acceso visual al lugar dónde se guardó el alimento, debe elegir entre dos recipientes. Los perros lo resuelven rápidamente si el experimentador les da una clave comunicativa, por ejemplo, mirar el lugar correcto, señalarlo o tocarlo, comparado con grupos a los cuales no se les da señal ninguna (Hare & Tomasello, 1999; Agnetta, Hare & Tomasello, 2000; Soporani, Miklosi, Topal & Csanyi, 2001).

Además, diversas evidencias indican que los perros son capaces de detectar el foco de la atención de los humanos a través de la observación de la dirección de la mirada de su dueño. Por ejemplo, Call, Braüer, Kaminski & Tomasello (2003) mostraron que si el experimentador deja un trozo de comida al alcance del animal pero le prohíbe tomarla, haciendo algún ademán o diciendo simplemente "no", luego los perros comen menos cantidad de alimento, se acercan al mismo de modo más indirecto y se sientan con más frecuencia cuando el experimentador fija su vista en ellos, que cuando mira hacia otro lado, está de espaldas o deja la habitación.

Si bien algunos autores consideran que esta capacidad de los perros domésticos es producto del proceso de domesticación y relativamente independiente del aprendizaje (Miklosi, Polgardi, Topal & Csanyi, 1998; 2000; Miklosi, Kubinyi, Topal, Gacsi, Viranyi & Csanyi, 2003), es posible pensar que ambos procesos no son excluyentes, sino que están profundamente intrincados en la conducta comunicacional. La capacidad para comprender y producir claves sociales probablemente sea un producto del proceso de domesticación. Sin embargo, durante la ontogenia los animales aprenden patrones específicos en la relación con sus dueños. Dentro de este contexto, la dirección de la mirada del humano podría entenderse como un estímulo discriminativo frente al cual los perros aprenden que es más probable que al emitir un determinado comportamiento (seguir una orden, pedir comida, etc) obtenga el objeto de su interés (refuerzo). De igual modo, es más probable que en ausencia de estas claves discriminativas, el perro evite ser castigado por ciertas acciones (por ejemplo, robar comida o no seguir una orden). Siguiendo este razonamiento, es posible pensar que la mirada del perro hacia el humano es pasible de ser modificada por las consecuencias ambientales que esa respuesta conlleve, es

decir, por las contingencias de reforzamiento. El objetivo de los siguientes experimentos es estudiar si el reforzamiento positivo, la extinción y la omisión modifican la respuesta comunicativa de mirar al humano.

EXPERIMENTO 1:

Efecto del reforzamiento diferencial y la extinción sobre la mirada de perros hacia un humano desconocido

Sujetos: se utilizaron perros domésticos, adultos, de ambos sexos y diferentes razas.

Aparatos: El experimento se realiza en un área al aire libre donde el perro es atado con una correa larga de 7 mts. La comida se coloca sobre la pared a una altura que el perro pueda verla pero no pueda alcanzarla por su propio medio. Se utiliza como reforzador trozos de hígado seco. El experimentador es una persona desconocida para el perro. Las sesiones son video grabadas para evaluar los cambios en el comportamiento y realizar confiabilidad entre observaciones.

Procedimientos: Antes de comenzar las sesiones se realiza una habituación de 5 minutos en la que el experimentador activamente se acerca al perro para acariciarlo, jugar y darle 3 unidades de alimento. El objetivo es que el animal se habitúe al lugar, al experimentador y conozca donde se coloca la comida.

Línea de Base: Inmediatamente después de la habituación se realiza la línea de base. El experimentador permanece parado, sin moverse, a 50 cm de la comida con la cabeza y la mirada orientada en dirección al perro. Independientemente de la conducta del animal, el experimentador entregará un refuerzo cada 30" hasta completar 4 refuerzos.

Adquisición: Se realizan 3 sesiones con un ITI de 2 minutos. Cada sesión dura 2 minutos. Se realiza reforzamiento diferencial de la "mirada" con un programa de razón fija exigiendo una duración de la respuesta de 2". Extinción: El experimentador permanece en la misma posición que en las sesiones anteriores, pero no entrega refuerzo en ningún momento. Se realizarán 3 sesiones de extinción de 2 minutos con un ITI de 2 minutos.

EXPERIMENTO 2:

Efecto del reforzamiento diferencial y la omisión sobre la mirada de perros hacia un humano desconocido

Todo el procedimiento es idéntico al experimento 1 excepto que no se realiza una fase de extinción, sino de omisión.

Omisión: Se realizan 3 sesiones con un ITI de 2 minutos. Cada sesión dura 2 minutos. Cada vez que el animal dirija su mirada al experimentador no se le entregará refuerzo. El refuerzo se le dará cada vez que el perro oriente su mirada fuera del experimentador. Una vez que la respuesta sea continua el mismo se dará cada 2 segundos.

La variable dependiente en ambos experimentos es la frecuencia y duración de la mirada del perro hacia el humano. Los datos se analizan con ANOVAs.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES:

Los resultados preliminares sugieren que las contingencias de reforzamiento modifican la respuesta de la mirada de los perros hacia un humano desconocido. Estos datos dan apoyo empírico a la idea de que el aprendizaje puede modular las capacidades comunicativas interespecíficas de los perros.

Sería posible concluir que la capacidad comunicacional, propia de la especie y producto del proceso de domesticación, se hará efectiva durante la ontogenia a través de procesos de condicionamiento operante y será modulada por las características peculiares de la relación que cada perro establezca con sus dueños. Esta relación llevará a la selección de las señales más exitosas para la mutua comprensión. En ese sentido consideramos que un enfoque eto-psicológico es el más apropiado para una comprensión más clara de este fascinante fenómeno.

BIBLIOGRAFÍA

- Agnetta, B.; Hare, B. y Tomasello, M. (2000). Cues to food location that domestic dogs (*Canis familiaris*) of different ages do and do not use. *Animal Cognition*, 3, 107-112.
- Call, J.; Braüer, J.; Kaminski, J. y Tomasello, M. (2003). Domestic Dogs (*Canis familiaris*) Are Sensitive to the Attentional State of Humans. *Journal of Comparative Psychology*, 117 (3), 257-263.
- Hare, B. y Tomasello, M. (1999). Domestic dogs (*Canis familiaris*) use human and conspecific social cues to locate hidden food. *Journal of Comparative Psychology*, 113, 1-5.
- Hare, B.; Brown, M.; Williamson, C. y Tomasello, M. (2002). The domestication of cognition in dogs. *Science*, 298, 1634-1636.
- Miklosi, A.; Polgardi, R.; Topal, J. y Csanyi, V. (2000). Intentional behaviour in dog-human communication: an experimental analysis of 'showing' behaviour in the dog. *Animal Cognition*, 3, 159-166.
- Miklosi, A.; Kubinyi, E.; Topal, J.; Gacsi, M.; Viranyi, Z. y Csanyi, V. (2003). A simple reason for a big difference: wolves do not look back at humans but dogs do. *Current Biology*, 13, 763-767.
- Miklosi, A.; Polgardi, R.; Topal, J. y Csanyi, V. (1998). Use of experimenter-given cues in dogs. *Animal Cognition*, 1, 113-121.
- Miklosi, A.; Topal, J. y Csanyi, V. (2004). Comparative social cognition: What can dogs teach us? *Animal Behavior*, 67, 995-1004.
- Soproni, K.; Miklosi, A.; Topal, J. y Csanyi, V. (2001). Comprehension of human communicative signs in pet dogs. *Journal of Comparative Psychology*, 115, 122-126.
- Vila, C.; Savolainen, P.; Maldonado, J. E.; Amorim, I. R.; Rice, J. E.; Honeycutt, R. L.; Crandall, K. A.; Lundeberg, J. y Wayne, R. K. (1997). Multiple and Ancient Origins of the Domestic Dog. *Science*, 276, 1687-1689.

ENRIQUECIMIENTO AMBIENTAL Y CONTRASTE SUCESIVO NEGATIVO

Cuello, Marina Inés; Elgier, Angel Manuel; Justel, Nadia; Lores Arnaiz, María del Rosario
Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La frustración es un estado emocional negativo provocado por la omisión sorpresiva en la cantidad y/o calidad de un reforzador (OSR) apetitivo. Para que se presente este fenómeno, el animal debe comparar el reforzador presente con su recuerdo de los reforzadores previos. En otra línea de investigación, se encontró que ratas criadas en ambiente enriquecido presentan una mejor respuesta ante situaciones de estrés y también mejor desempeño en tareas que implican funciones cognitivas (i.e., memoria espacial), respecto a ratas criadas en un ambiente común. El siguiente experimento tuvo el objetivo de estudiar el efecto del enriquecimiento ambiental sobre los aspectos cognitivos y emocionales implicados en la frustración de ratas sometidas a un Contraste Sucesivo Negativo (CSN). Se encontró que: 1) Aplicando un intervalo de retención de 7 días entre la fase pre-cambio y pos-cambio del CSN, tanto el grupo criado en ambiente común como el grupo criado en ambiente enriquecido mostraron un efecto de contraste, comparadas con los grupos no frustrados; y 2) Los animales criados en ambiente común presentaron respuestas de activación emocional (i.e., acicalamiento y elevación en patas traseras) mayores a las de los sujetos criados en ambiente enriquecido.

Palabras clave

Frustración Enriquecimiento Ambiental Ratas

ABSTRACT

ENVIRONMENTAL ENRICHMENT AND SUCCESSIVE NEGATIVE CONTRAST

Frustration is a negative emotional state elicited by the unexpected omission in quantity and/or quality of an appetitive reinforcer. For this effect to occur, the animal must compare the present reinforcer with the memory of the previous reinforcer. In another line of research, it was found that rats reared in an enriched environment cope better with stressful situations and have a better performance in cognitive tasks (e.g., spatial memory), relative to rats reared in standard conditions. The purpose of the present experiment was to study the effects of environmental enrichment on the cognitive and emotional aspects involved in a Successive Negative Contrast (SNC) situation. It was found that, 1) Both frustrated groups (i.e., enriched and standard) showed a similar contrast effect, despite having a retention interval of seven days, between the preshift and the postshift phases of the SNC, compared to nonfrustrated subjects, 2) Frustrated animals reared in a standard environment showed more emotional responses (i.e., grooming and rearing) than frustrated subjects reared in an enriched environment. Results are discussed in terms of Amsel's frustration theory and environmental rearing conditions.

Key words

Frustration Environmental Enrichment Rats

INTRODUCCIÓN:

El enriquecimiento ambiental consiste en una combinación compleja de estímulos inanimados y sociales ([i]-[ii]). Tiene efectos sobre la plasticidad neuronal, e.g., mayor número de sinapsis por neurona, mayor grosor de corteza cerebral, mayor ramificación de dendritas, en comparación a sujetos criados en un ambiente común ([iii]-[iv]-[v]-[vi]). A su vez, mejora el rendimiento de la memoria de trabajo espacial y referencial ([vii]-[viii]-[ix]) y tiene efectos sobre las respuestas emocionales de los animales: en diferentes test de ansiedad: ratas enriquecidas expresaron niveles de ansiedad más reducidos que sujetos criados en ambiente común. En otro nivel de análisis, las condiciones de enriquecimiento ambiental aumentaron la actividad de células Natural Killer ([x]) y disminuyeron la activación del eje HPA ([xi]).

Por otro lado, el fenómeno de Contraste Sucesivo Negativo (CSN) tiene lugar cuando un animal, luego de ser entrenado con un reforzador apetitivo (e.g., solución azucarada al 32%) durante varios días seguidos (fase pre-cambio), recibe, inesperadamente (fase poscambio), un refuerzo de menor preferencia (e.g., solución azucarada al 4%). Esta disminución en la calidad esperada de la recompensa produce una disminución significativa del consumo de la solución menos preferida, respecto al grupo que siempre consumió el reforzador bajo, lo cual se denomina efecto de contraste ([xii]). El CSN posee efectos emocionales aversivos y genera mayor activación de conductas dominantes ([xiii]-[xiv]-[xv]-[xvi]).

El presente experimento tiene el objetivo de estudiar el efecto del enriquecimiento ambiental sobre los aspectos cognitivos y emocionales implicados en la frustración de ratas sometidas a un CSN. Se aplicó un intervalo de retención de 7 días entre la fase pre-cambio y pos-cambio del CSN, para dificultar la tarea de recordar el reforzador previo. Se esperaba que los animales enriquecidos tuvieran un mejor recuerdo del reforzador de la fase precambio y, por lo tanto, presentasen una mayor respuesta de contraste al enfrentarse a la solución 4% en la fase poscambio, respecto a las ratas criadas en ambiente común. En caso de que no hubiera diferencias entre las ratas criadas en diferentes ambientes en cuanto al nivel de contraste, se esperaba que los animales comunes presenten respuestas de activación emocional mayor a las de los sujetos enriquecidos (i.e., ante igual nivel de contraste, menor respuesta de estrés en las ratas enriquecidas respecto a las de ambiente común).

MÉTODO:

Sujetos. Se utilizaron 32 ratas Wistar macho de 3 meses de edad, sin experiencia previa. A los 21 días de edad, los sujetos fueron asignados al azar a alguna de estas condiciones de crianza: ambiente enriquecido (n=16) o ambiente común (n=16). Para la realización del experimento, se redujo gradualmente la cantidad de alimento diario de los animales hasta que alcanzaron el 90-95% de su peso ad libitum, con libre acceso a agua.

Aparatos. Las jaulas de la condición de ambiente enriquecido tenían mayores proporciones que las de ambiente común. Sus paredes laterales estaban formadas por una reja cuadrículada por donde los animales tenían la posibilidad de trepar. Además, poseían una soga que pendía del techo de la jaula, un semipiso de reja, un tubo de PVC, una caja de madera y 6 juguetes de plástico que eran renovados 3 veces por semana. Por otro lado, los animales del ambiente común también vivían

agrupados de a 4, pero en jaulas de dimensiones estándar. Los sujetos fueron entrenados en dos cajas de condicionamiento similares, con un recipiente donde se colocaba 15 ml. de solución azucarada. Durante la última sesión de pre-cambio y la primera sesión de post-cambio los sujetos fueron filmados en las cajas de condicionamiento.

Procedimiento. Dentro de cada condición ambiental (i.e., ambiente enriquecido: E, y ambiente común: C), se dividió a los sujetos en dos grupos: frustrados (F: n=16, animales con acceso a solución azucarada al 32% durante la sesiones de pre-cambio y solución azucarada al 4% en la fase poscambio) y no frustrados (noF: n=16, animales que tuvieron acceso a la solución azucarada al 4% en ambas fases). Se utilizó un diseño factorial 2x2, con los siguientes 4 grupos independientes: F-E (n=8), noF-E (n=8), F-C (n=8) y noF-C (n=8).

A lo largo del experimento se realizó una sesión diaria de 5 minutos, en la cual los animales accedían a una de las soluciones de sacarosa (4% y 32%), de acuerdo al grupo. Durante la fase de poscambio todos los grupos recibieron solución azucarada al 4%. Entre ambas fases se introdujo un intervalo de retención de 7 días durante el cual los animales no tuvieron entrenamiento. La fase de precambio y la fase de poscambio tuvieron 10 y 8 sesiones (una sesión por día), respectivamente. Se registraron las siguientes variables dependientes: (1) Consumo de solución azucarada; (2) Acicalamiento; y (3) Elevación en patas traseras. Dos experimentadores observaron los videos y registraron la conducta de los sujetos cada 10 segundos, sin conocer la condición experimental de los mismos. La confiabilidad entre observadores superó el 80%. Las variables se analizaron mediante un ANOVA factorial 2x2 con ambiente y contraste como factores independientes. La variable sesión se incorporó al análisis como medida repetida (factor intrasujeto) para el análisis de la variable Consumo. Se estableció el valor de $p < 0,05$. Para analizar el efecto del cambio de una fase a la otra en los distintos comportamientos registrados, los datos se expresaron en la siguiente proporción de cambio: 1er día Poscambio/(Último día Precambio+1er día Poscambio).

RESULTADOS:

Consumo. En el primer día de poscambio los grupos F-E y F-C sufrieron una caída abrupta del consumo, el cual fue significativamente menor al de los grupos noF-E y noF-C [Solución, $F(1, 28) = 13,3, p < 0,001$]. Analizando la proporción de cambio de solución de una fase a la otra sobre el consumo de los animales, se observó que en los grupos noF-E y noF-C el consumo se mantuvo estable, mientras que en los grupos F-E y F-C los sujetos disminuyeron este comportamiento. Esto se refleja en el análisis de la proporción de cambio: Solución, $F(1, 28) = 53,94, p < 0,001$.

Acicalamiento. En los grupos noF-E, noF-C y F-E esta conducta se mantuvo estable de una fase a la otra, mientras que en el grupo F-C este comportamiento aumentó. Esto se refleja en el ANOVA de la proporción de cambio y en los contrastes a posteriori: Interacción solución x ambiente, $F(1, 28) = 4,42, p < 0,05$; F-C vs. F-E, $p < 0,05$; F-C vs. noF-C, $p < 0,05$; F-E vs. noF-E, n.s. El efecto principal de la variable Solución no presentó efectos significativos [Solución, $F(1, 28) = 2,8$]. El efecto principal de la variable Ambiente no presentó efectos significativos [Ambiente, $F(1, 28) = 1,97$].

Elevación en patas traseras. En el grupo noF-C esta conducta se mantuvo estable de una fase a la otra, mientras que en el grupo noF-E, F-E y F-C se observó un aumento de este comportamiento. El ANOVA y los contrastes a posteriori arrojaron los siguientes resultados: Solución, $F(1, 28) = 4,48, p < 0,05$; Ambiente, $F < 1$; Interacción solución x ambiente, $F(1, 28) = 6,65, p < 0,05$; F-C vs. noF-C, $p < 0,005$; F-E vs. F-E, n.s.

DISCUSIÓN GENERAL:

Se estudió el efecto del enriquecimiento ambiental sobre los aspectos cognitivos y emocionales implicados en la frustración

de ratas sometidas a un CSN. El pasaje de la fase de precambio a la fase de poscambio provocó un efecto de contraste en el consumo similar en los grupos F-E y F-C en comparación a sus controles noF, indicando que ambos grupos recordaron el reforzador previo de manera similar. Por otro lado el aumento de Acicalamiento y de la Elevación en patas traseras observados en el grupo F-C, sugieren una elevación de la ansiedad, provocado por el contraste. Posiblemente, como una consecuencia directa de los continuos cambios y novedades en las condiciones de crianza en el ambiente enriquecido, el nivel de reactividad hacia un cambio novedoso en el ambiente se vea más reducido en los sujetos enriquecidos.

BIBLIOGRAFÍA

- [i] Rosenzweig, M.R.; Bennett, E.L.; Hebert, M. & Morimoto, H. (1978) Social grouping cannot account for cerebral effects of enriched environments. *Brain Res.*, 153, 563-576.
- [ii] Van Praag, H.; Kempermann, G. & Gage, F.H. (2000) Neural consequences of environmental enrichment. *Nat. Rev. Neurosci.*, 1, 191-198.
- [iii] Globus, A.; Rosenzweig, M.R.; Bennett E.L. & Diamond, M.C. (1973) Effects of differential experience on dendritic spine counts in rat cerebral cortex. *J. Comp. Physiol. Psychol.*, 82, 175-181.
- [iv] Greenough, W.T. & Volkmar, F.R. (1973) Pattern of dendritic branching in occipital branching cortex of rats reared in complex environments. *Exp Neurol.*, 40, 136-143.
- [v] Turner, A.M. & Greenough, W.T. (1985) Differential rearing effects on rat visual cortex synapses. I. Synaptic and neuronal density and synapses per neuron. *Brain Res.*, 329, 195-203.
- [vi] Johansson, B.B. & Belichenko, P.V. (2002) Neuronal plasticity and dendritic spines: effect of environmental enrichment on intact and postschismic rat brain. *J. Cereb. Blood Flow Metab.*, 22, 89-96.
- [vii] Duffy, S. N.; Craddock, K. J.; Abel, T. & Nguyen, P. V. (2001) Enriched environment modifies the PKA-dependence of hippocampal LTP and improves hippocampus-dependent memory. *Learning and Memory*, 8, 26-34.
- [viii] Leggio, M.G.; Mandolesi, L.; Federico, F.; Spirito, F.; Ricci, B.; Gelfo, F.; Petrosini, L. (2005) Environmental enrichment promotes improved spatial abilities and enhanced dendritic growth in the rat. *Behavioural Brain Research*, 163, 78-90.
- [ix] Lores Arnaiz, S.; D'Amico, G.; Paglia, N.; Arismendi, M.; Basso, N. & Lores Arnaiz, M. R. (2004) Enriched environment, nitric oxide production and synaptic plasticity prevent the aging-dependent impairment of spatial cognition. *Molecular Aspects of Medicine*, 25, 91-101.
- [x] Benaroya-Milshtein, N.; Hollander, N.; Apter, A.; Kukulansky, T.; Raz, N.; Wilf, A.; Yaniv, I. & Pick C.G. (2004) Environmental enrichment in mice decreases anxiety, attenuates stress responses and enhances natural killer cell activity. *European Journal of Neuroscience*, 20, 1341-1347.
- [xi] Belz, E.E.; Kennell, J.S.; Czambel, R.K.; Rubin, R.T. & Rhodes, M.E. (2003) Environmental enrichment lowers stress-responsive hormones in singly housed male and female rats. *Pharmacology, Biochemistry and Behavior*, 76, 481-486.
- [xii] Flaherty, C.F. (1996) *Incentive Relativity*. New York, Cambridge University Press.
- [xiii] Flaherty, C.F.; Becker, H.C. & Pohorecky, H. (1985) Correlation of corticosterone elevation and negative contrast varies as a function of post shift day. *Animal Learning & Behavior*, 13, 309-14.
- [xiv] Mustaca, A.E. & Martínez, C. (2000) Respuestas agonísticas en ratas sometidas a frustración. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 485-504.
- [xv] Pecoraro, N.C.; Timberlake, W.D. & Tinsley, M. (1999) Incentive Downshifts Evoke Search Repertoires in Rats. *Journal of Experimental Psychology, Animal behavior processes*, 25 (2), 153-167.
- [xvi] Flaherty, C.F.; Blitzer, R.; Collier, G.H. (1978) Open-field behaviors elicited by reward reduction. *American Journal of Psychology*, 91 (3), 429-443.

PAPEL DEL HIPOCAMPO Y ESTRUCTURAS HOMÓLOGAS EN UNA TAREA SIMPLE DE ORIENTACIÓN ESPACIAL

Daneri, Maria Florencia
Universidad de Buenos Aires - CONICET

RESUMEN

La capacidad de orientarse en el espacio es de suma importancia para la supervivencia. Los mamíferos podemos construir mapas cognitivos del entorno (capacidad dependiente del hipocampo) o utilizar estrategias básicas de orientación (independientes del hipocampo). Se cree que su homólogo estructural en los anfibios, el pallium medial, es el responsable de la orientación en el espacio. Se planteó entonces estudiar la implicancia del pallium medial de los anfibios en una tarea simple de orientación espacial. Se utilizaron sapos de la especie *Bufo arenarum* que se dividieron en 3 grupos: lesión de pallium medial, control intacto y sham. Se entrenó a los animales diariamente en un laberinto en cruz durante 20 sesiones para la adquisición de una estrategia básica de orientación en el espacio: la estrategia de giro (el refuerzo se hallaba realizando un giro en el laberinto). Se observó que los animales de los grupos control adquirían la orientación espacial, mientras que los animales lesionados no. Esto sugiere que en los anfibios el pallium medial es responsable de las estrategias básicas de orientación en el espacio. Se puede decir, entonces, que el hipocampo y el pallium medial no son homólogos funcionales completos.

Palabras clave

Aprendizaje Espacial Memoria Hipocampo

ABSTRACT

ROLE OF THE HIPPOCAMPUS AND HOMOLOGUE STRUCTURES IN A SIMPLE SPATIAL ORIENTATION TASK. The spatial orientation capability is very important for survival. Mammals are able to build cognitive maps of the environment (hippocampus dependent capability) or to use basic orientation strategies (hippocampus independent capability). It is believed that the homologue structure of the mammal's hippocampus, the medial pallium, is responsible for spatial orientation in amphibians. The implication of amphibian's medial pallium in a simple spatial orientation task was studied. *Bufo arenarum* toads were divided in 3 groups: medial pallium lesion, intact and sham controls. Animals were daily trained in a plus maze for 20 sessions for the acquisition of a basic spatial orientation strategy: turn strategy (reward was found turning in the maze). Animals of control groups acquired the spatial orientation, but the lesioned ones not. This suggests that medial pallium is responsible for basic spatial orientation strategies in amphibians. We can conclude that hippocampus and medial pallium are not fully functional homologues.

Key words

Spatial Learning Memory Hippocampus

INTRODUCCIÓN

La capacidad de orientación en el espacio es fundamental para la supervivencia de los animales. Eso les permite recordar la localización de fuentes de alimento, refugios, potenciales parejas y sitios de apareamiento. Los animales emplean diferentes estrategias básicas para orientarse, aprendiendo a acercarse o alejarse de una clave en particular (aprendizaje de guía; 1, 2) u orientarse mediante la ejecución de giros en respuesta a alguna clave (estrategia de giro; 3). También pueden aprender la localización de un lugar en el espacio mediante la codificación simultánea de sus relaciones espaciales con múltiples claves ambientales (mapas cognitivos; 4, 5). Numerosas evidencias apoyan la participación del hipocampo de los mamíferos y las aves en el aprendizaje y la memoria espacial (6, 7). En peces y reptiles, el sustrato neural implicado podría corresponder a estructuras telencefálicas homólogas al hipocampo (pallium lateral y medial, respectivamente) (8, 9). Así, en mamíferos, aves, reptiles y peces, las lesiones del hipocampo o estructuras funcionalmente homólogas producen deficiencias en la resolución de tareas espaciales basadas en el empleo de múltiples claves distribuidas en el entorno, pero no en tareas que requieren estrategias básicas (3, 6, 10). Dada la importancia de esta capacidad para la supervivencia, probablemente haya surgido muy temprano en el curso de la evolución, conservándose hasta nuestros días. En la actualidad no existen estudios realizados para investigar los sistemas de aprendizaje y memoria espacial de los anfibios, hecho llamativo ya que resultan excelentes modelos de cerebro simple sin neocórtex, donde se espera hallar aquellos componentes básicos del aprendizaje espacial (i.e. sin modulación cortical) de aparición temprana en el curso de la evolución.

Se planteó entonces como objetivo estudiar la implicancia del pallium medial de los anfibios en una tarea simple de orientación espacial.

MATERIALES Y MÉTODO

Se utilizaron sapos macho adultos de la especie *Bufo arenarum* deshidratados al 80% de su peso estándar (peso del animal totalmente hidratado pero con sus vejigas vacías). Se dividieron en 3 grupos: lesión de pallium medial (lesión por aspiración dorsal), control intacto y control sham (con operación simulada). Se entrenó a los animales diariamente en sesiones de 3 ensayos en un laberinto en cruz (*plus maze*) durante 20 sesiones para la adquisición de una estrategia básica de orientación en el espacio: la estrategia de giro (el refuerzo -acceso a una pileta con agua- se hallaba realizando un giro en el laberinto). Durante el entrenamiento se registraron como variables el porcentaje de respuestas correctas y la variación de peso para cada sesión.

RESULTADOS

Se observó que los animales de los 3 grupos no presentaban diferencias significativas respecto al porcentaje de respuestas correctas durante las primeras 3 sesiones (Anova de 2 factores; Grupo $F_{(2,14)} = 1.15$; $p = 0.34$). En tanto que durante las últimas 3 sesiones adquirieron diferencias significativas (Anova de 2 factores; Grupo $F_{(2,14)} = 36.77$, $p < 0.05$; LSD Post Hoc Test = Lesión vs Controles $p < 0.05$). Los grupos controles mostraron un mejoramiento gradual del desempeño, llegando a superar el 80% de respuestas correctas durante la última sesión.

Los animales del grupo lesión no mejoraron su desempeño, orientándose al azar dentro del laberinto.

Con respecto a la variación de peso durante la sesión, los 3 grupos no presentaron diferencias significativas durante las 3 primeras sesiones (Anova de 2 factores; Grupo $F_{(2,14)} = 2.15$, $p = 0.17$), diferencias que se hicieron visibles durante las últimas 3 sesiones de entrenamiento (Anova de 2 factores; Grupo $F_{(2,14)} = 12.27$, $p < 0.05$; LSD Post Hoc Test = Lesión vs Controles $p < 0.05$). Así, los animales que presentaron la capacidad de orientación en el espacio (grupos controles) también maximizaron la captación de agua durante el tiempo de exposición al refuerzo (el tiempo de exposición al refuerzo fue el mismo para los 3 grupos, ya que los ensayos erróneos eran seguidos por ensayos de elección forzada que llevaban al refuerzo).

DISCUSIÓN

Estos resultados permiten afirmar que los animales con lesión en pallium medial pierden la capacidad de orientarse en el espacio mediante una estrategia de giro y de anticipar la presentación del refuerzo en una determinada ubicación en el espacio. Esto muestra que en los anfibios, a diferencia de los mamíferos, el pallium medial es responsable de las estrategias básicas de orientación en el espacio. De esta forma se puede concluir que el hipocampo de mamíferos y el pallium medial de anfibios no son homólogos funcionales completos.

BIBLIOGRAFÍA

- 1) Clayton, N. S. & Krebs, J. R. (1995). *Memory of spatial and object-specific cues in food-storing and non-storing birds*. Journal of Comparative Physiology. A. 174, 371-379.
- 2) Morris, R. G. (1981). *Spatial localization does not require the presence of local cues*. Learning and Motivation. 12, 239-260.
- 3) Rodríguez, F.; Durán, E.; Vargas, J.P.; Torres, B. & Salas, C. (1994). *Performance of goldfish trained in allocentric and egocentric maze procedures suggests the presence of a cognitive mapping system in fishes*. Animal Learning and Behavior. 22(4), 409-420.
- 4) Tolman, E.C. (1948). *Cognitive maps in rats and men*. Psychological Review. 55, 189-208.
- 5) O'Keefe, J. & Nadel, L. (1978). *The Hippocampus as a Cognitive map*. Oxford. Clarendon Press.
- 6) Bingman, V. P. (1992). *Spatial navigation in birds*. Neurobiology of Comparative Cognition. Hillsdales. Lawrence Erlbaum Associates.
- 7) Nadel, L. (1990). *Varieties of spatial cognition. Psychobiological considerations*. Annals of the New York Academy of Sciences. 608, 613-636.
- 8) López, J. C. (1999). *Memoria espacial y corteza medial en la tortuga Pseudemys scripta*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- 9) Papini, M.; Salas, C. y Muzio, R. (1999). *Análisis comparativo del aprendizaje en vertebrados*. Revista Latinoamericana de Psicología. 31(1), 15-34.
- 10) Peterson, E. (1980). *Behavioral studies of telencephalic functions in reptiles*. Comparative neurology of the telencephalon. Plenum Press. New York.

BASES NEURALES DEL ESCAPE Y LA EVITACIÓN EN ANFIBIOS

Puddington, Martín Miguel; Muzio, Rubén
Laboratorio de Biología del Comportamiento (IBYME), Universidad de Buenos Aires - CONICET

RESUMEN

En este trabajo, se presenta un modelo para el estudio comparado del escape y la evitación. Utilizando una luz azul como estímulo de advertencia y una solución hiperosmótica como estímulo aversivo, se demostró que los sapos (*Bufo arenarum*), son capaces de predecir y evitar un evento desagradable. Estos resultados permitirán estudiar la implicancia de determinadas estructuras telencefálicas en el aprendizaje aversivo.

Palabras clave

Aprendizaje Condicionamiento aversivo Anfibios

ABSTRACT

NEURAL BASES OF ESCAPE AND AVOIDANCE IN AMPHIBIANS

We present an avoidance conditioning procedure for a comparative study. Toads (*Bufo arenarum*) are able to predict and avoid an unpleasant event, using a blue light as a warning stimulus and an hyperosmotic solution as an aversive stimulus. This procedure will allow to study the role of several telencephalic areas in an escape and avoidance situation.

Key words

Learning Aversive conditioning Amphibian

INTRODUCCIÓN

El condicionamiento de evitación es un tipo de aprendizaje instrumental en el que la respuesta instrumental cancela la aparición de un evento desagradable. Existen varios modelos que estudian este fenómeno. El modelo tradicional consiste en someter a un animal a repetidos ensayos en los cuales se le presenta una señal de advertencia, que en ausencia de una respuesta determinada es seguida de un estímulo aversivo (1). Debido a la carencia de registros fósiles que faciliten un análisis comparativo del desarrollo cognitivo, el estudio de la evolución del aprendizaje se realiza principalmente comparando especies vivientes. El grupo de los anfibios es particularmente interesante debido a su condición de mediadores entre vertebrados acuáticos y terrestres (5).

El objetivo de este trabajo es entonces, desarrollar un procedimiento de entrenamiento adecuado para el estudio de las bases neurales del aprendizaje de evitación en el sapo *Bufo arenarum*.

MATERIALES Y MÉTODO

Se utilizaron como sujetos, sapos macho provenientes de la localidad de González Catán. El aparato utilizado fue una *caja de salto* formada por dos compartimientos: seguro (CS) e inseguro (CI), 15 x 15cm c/u, con piso y tapa transparentes, separados por una compuerta. Se utilizó como estímulo de advertencia una luz azul, que era generada en el CI a partir de dos lámparas de 15 Watts colocadas, una sobre la tapa y otra debajo del piso (interconectadas para que encendieran en forma simultánea). La iluminación de contexto fue una lámpara de 30 Watts con un atenuador de tensión regulable. Como estímulo aversivo se empleó una solución de 800 mM NaCl, que entraba al CI a través de un agujero en el piso.

El entrenamiento consistió en un ensayo diario durante el cual el animal era colocado en el CI con la compuerta cerrada y la luz azul apagada. Se le daban 3 minutos de habituación, después de los cuales se levantaba la compuerta, se encendía la luz y se comenzaba a computar el tiempo de respuesta. Pasados los dos minutos, si el animal no había pasado al otro compartimiento, se inundaba el CI con la solución aversiva. Cuando el animal pasaba al CS, se cerraba la compuerta, se apagaba la luz azul y se registraba el tiempo de respuesta. Todos los sujetos fueron pesados antes y después de cada ensayo.

RESULTADOS

Se observó que el desempeño de los sujetos mejoró significativamente a lo largo de la adquisición (la cual se extendió durante 12 sesiones diarias), registrándose respuestas de escape. A partir de la cuarta sesión de entrenamiento se observó que los animales consistentemente evitaban el contacto con la solución aversiva, saliendo del compartimiento inseguro antes de que suba la solución salina. Luego de alcanzar una asíntota de respuesta, se pasó a una segunda etapa de extinción (también de 12 sesiones) en la que en lugar de administrar la solución de 800mM, se presentaba una de 300mM. En esta etapa se observó una conducta errática entre evitación y escape, denotando que la respuesta adquirida en la primera etapa fue estable y de difícil extinción (resultado que se observa también en otros grupos de vertebrados).

PRÓXIMAS ACTIVIDADES A DESAROLLAR

Estudios a nivel neurofisiológico realizados previamente en nuestro laboratorio, han demostrado la participación del primordium del hipocampo en el aprendizaje instrumental apetitivo de distintas tareas, tanto en peces como en anfibios (2;3). Por otro lado, estudios en mamíferos muestran que lesiones producidas en la amígdala, interfieren en el aprendizaje de evitación (7). Teniendo en cuenta que el striatum de los anfibios es homólogo a la amígdala de los mamíferos (4) y considerando que lesiones en el primordium del hipocampo afectan el aprendizaje de evitación (6), se considera para futuras investigaciones estudiar el efecto de lesiones en dichas áreas. Esto nos permitirá analizar la implicancia de estas dos estructuras telencefálicas en nuestro modelo de aprendizaje aversivo.

BIBLIOGRAFÍA:

- 1- Mackintosh, N. J. (1974). *The psychology of animal learning*. Academic Press. New York.
- 2- Muzio, R. N., Durán, E. & Salas, C. Effects of telencephalic lesions and magnitude of reinforcement on instrumental learning in the Goldfish (*Carassius auratus*). Artículo en preparación.
- 3- Muzio, R.N.; Segura, E. T. & Papini, M. (1993) Effects of lesions in the medial pallium on instrumental learning in the toad (*Bufo arenarum*). *Physiology and Behavior*, 54:185-188.
- 4- Northcutt, R. G. (1974). Some histochemical observations on the telencephalon of the bullfrog, *Rana catesbiana* Shaw. *Journal of Comparative Neurology*, 157: 379-390.
- 5- Papini, M. R.; Salas, C. & Muzio, R. N. (1999). Análisis comparativo del aprendizaje en vertebrados. *Revista Latinoamericana de psicología*, 31 (1): 15-34.
- 6- Portavella, M.; Torres, B.; Salas, C.; Papini, M. (2004). Lesions of the medial pallium, but not of the lateral pallium, disrupt spaced-trial avoidance learning in goldfish (*Carassius auratus*). *Neuroscience Letters*, 362: 75-78.
- 7- Werka, T.; Zielinski, K. (1998). CS modality transfer of two-way avoidance in rats with central and basolateral amygdala lesions. *Behavior. Brain Research*, 93: 11-24.

Talleres

LÓGICAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOANÁLISIS

COORDINADORES: Azaretto, Clara; Ros, Cecilia; Barreiro Aguirre, Cynthia; Estévez, Natalia; Crespo, Beatriz
UBACyT. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

TEMA

Los modelos de ciencia y su implicancia en los diseños de investigaciones en psicoanálisis.

RESUMEN

La propuesta se enmarca en el proyecto de investigación - UBACyT P081 *Lógicas de investigación en Psicoanálisis* donde se analiza la lógica de la investigación en psicoanálisis, desde la perspectiva de la estructura metodológica de los proyectos de investigación y las consecuentes producciones, con el objetivo de inferir lo relativo a la especificidad de la investigación en el campo. Proponemos discutir con quienes se han pronunciado sobre la relación investigación y psicoanálisis, con los directores de los proyectos que analizamos y con los participantes en general, acerca de la especificidad de la investigación en el campo del psicoanálisis y los principales obstáculos a la hora de establecer el diseño de investigación.

OBJETIVOS

- Poner a consideración de los directores de los proyectos analizados y de profesionales interesados en el tema, las principales hipótesis y resultados de la investigación, con el fin de enriquecerlos colectivamente.
- Mejorar los actuales interrogantes vinculados con la tensión investigación y psicoanálisis y - en lo posible - avanzar sobre ejes de respuesta posibles a los mismos.

EJES TEMÁTICOS

El taller pretende aportar elementos a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las formas peculiares de recorte del objeto que exige el psicoanálisis como teoría? ¿qué de la práctica analítica permite, en otro tiempo, el abordaje investigativo y cómo?

Para ello, propone reflexionar sobre los siguientes ejes:

- modelo de cientificidad en el campo del psicoanálisis.
- modos inferenciales en juego.
- concepciones metodológicas explícitas o implícitas en los diseños de investigación.

Palabras clave

Psicoanálisis Metodología Diseño de investigación

CLÍNICA DE NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

COORDINADORES: Bo, Teresita; Ramos, Laura
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

TEMA

Modalidades de intervención en la clínica de niños.

RESUMEN

Las Cátedras de Psicopedagogía Clínica y Psicoanálisis: Escuela Inglesa. Cat. II, desarrollan tareas de docencia, investigación y asistencia a niños en edad escolar. Actualmente sus respectivas investigaciones en curso de la programación UBACyT son: "Problemas de Aprendizaje: Compromiso Psíquico e intervenciones clínicas específicas" -P082- y "Evaluación de cambio psíquico de niños en psicoterapia psicoanalítica" - P051-.

Ambas investigaciones se orientan a profundizar en aspectos vinculados al encuadre, intervenciones y producciones al interior de los tratamientos.

Este taller tiene como propósito mostrar las especificaciones de cada clínica y los avances de las investigaciones vigentes. A los fines del enriquecimiento científico intentaremos en este taller propiciar el intercambio y el debate entre los expositores y participantes.

OBJETIVOS

- Dar cuenta de diferentes propuestas de encuadres específicos en la clínica de niños.
- Intercambiar opiniones sobre la práctica de la psicoterapia de niños en edad escolar

EJES TEMÁTICOS

- Procesos de simbolización
- Cambio psíquico
- Intervenciones en psicoterapia

Palabras clave

Encuadre Producción simbólica Intervenciones terapéuticas

INVESTIGACIONES ACTUALES EN CÁTEDRAS DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL DE UNIVERSIDADES NACIONALES Y DEL MERCOSUR

COORDINADORES: Chardón, María Cristina
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

TEMA

Marcos teóricos y ejes temáticos de investigaciones en el área de la Psicología Educacional

RESUMEN

Se trata de un encuentro que se realiza por tercera vez dentro de las Jornadas de Investigación de la UBA. Nos referimos al Taller de Cátedras de Psicología Educacional, cuyo tema en esta ocasión son las investigaciones que se realizan desde los colectivos llamados cátedra. Nos proponemos indagar desde la epistemología los marcos teóricos en los que se encuentran enmarcados dichos proyectos, las problemáticas a las que responden y las metodologías que utiliza, así como los resultados si los hubiere. El objetivo tiene que ver con crear un espacio para la puesta en común de temas de interés, además de encaminar las tratativas para crear el área de Psicología Educacional en el próximo Congreso de la SIP en México en el 2007.

OBJETIVOS

- Describir y caracterizar las líneas de investigación de cada una de los grupos de trabajo.
- General espacios de interacción y conocimiento mutuo en el área de la Psicología Educacional del MERCOSUR.

EJES TEMÁTICOS

- Marcos teóricos
- Problemáticas en las que intenta construir conocimiento
- Metodologías
- Resultados

Palabras clave

Psicología educacional Investigaciones Marcos teóricos

UN LUGAR PARA EL CUERPO

COORDINADORES: Chayo, Yazmin
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

TEMA

El espacio y el cuerpo.

RESUMEN

Una característica de la modernidad fue pensar que el único "espacio" posible era el "espacio euclidiano", un cubo infinito igual en todas direcciones. Este supuesto ha sido cuestionado desde la física misma. A partir de la teoría de la relatividad de Einstein se abrió la posibilidad de concebir otros "espacios" posibles.

Desde la disciplina histórica, Ricoeur ha aportado que el espacio de la física y el de la matemática, es distinto del espacio de la experiencia vivida. El espacio de la vivencia tiene como referencia absoluta al propio cuerpo y el entorno. Sin embargo, plantea este autor, cuando quiere ponerse en palabras esa experiencia vivida es casi imposible hacerlo sin recurrir al espacio geométrico. Recurre a un tercer espacio que es configurado a partir de la ruptura y sutura del espacio vivido y el espacio geométrico: el espacio habitado. Pero el acto de habitar sólo se establece mediante el acto de construir. Por lo tanto es la arquitectura la que hace comprensible la composición de los espacios.

Sin embargo es la Psicología la que desarrolló la idea de un espacio interno y fantasmático.

El "lugar" lejos de ser algo dado, inmutable e inmodificable es algo que debemos buscar activamente mediante el acto de construir.

En el presente taller se propondrá vivenciar la exploración del espacio y construir un lugar propio en el mismo. En un segundo momento se propondrá reflexionar sobre los distintos espacios y lugares puestos en juego en la configuración de ese "lugar" La presente propuesta tiene también como objetivo acercar a los participantes una técnica de acción que permite incluir el cuerpo de otro modo en el espacio terapéutico.

OBJETIVOS

- I. Acercar al público concurrente el empleo de una técnica de acción que incluye al cuerpo y el espacio como instrumentos de trabajo psicoterapéutico. Sus posibles ventajas y limitaciones.
- II. Vivenciar la construcción del espacio propio y facilitar la posterior reflexión de cuál es el lugar que cada uno ocupa o cree ocupar en el mundo. Así como también favorecer el despliegue y la manifestación de los espacios internos.
- III. Favorecer y fomentar los aspectos creativos en la configuración de un espacio propio generador de bienestar.
- IV. Reflexionar el papel que ocupa la construcción de un lugar para la escritura de la historia personal así como también para la historia social.

EJES TEMÁTICOS

- El espacio
- El cuerpo
- La historia

Palabras clave

Psicoterapia Espacio Cuerpo Historia

NUEVAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN FRENTE A LA VULNERABILIZACIÓN SOCIAL

COORDINADORES: de la Sovera Maggiolo, Susana; Puccetti, Cristina
UBACyT. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

TEMA - RESUMEN

Presentamos aquí nuestras interrogantes actuales y líneas de indagación acerca de las nuevas modalidades de **participación comunitaria** y de la diversidad de recursos y lógicas, que se actualizan o se inhiben, en poblaciones en procesos de **vulnerabilización social**.

Las mismas surgen de las prácticas comunitarias que venimos realizando en uno de los equipos que forma parte de la Investigación de UBACyT P052: "Política y Subjetividad: estrategias colectivas frente a la vulnerabilización social" de la Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos de la Facultad de Psicología, cuya Directora es la Profesora Ana María Fernández.

Proponemos un trabajo colectivo con los participantes del taller, que apunte a la reflexión y co-pensamiento en función de las nuevas realidades con que nos encontramos: fragilización social, aislamiento relacional, fragmentación, barbarización de los vínculos.

Los sectores vulnerabilizados han desarrollado estrategias de supervivencia que se sostienen en la lógica del instante, la subsistencia obliga a atender lo que salva en el momento y esto significa inserciones efímeras, sin poder planificar ni a mediano ni a largo plazo, sin poder proyectar acciones existenciales.

Por lo tanto, ofrecemos un espacio y un tiempo de trabajo donde pensar nuevas formas de intervención que permitan quebrar los circuitos de fragmentación-desconfianza-fragmentación que se instalan en poblaciones vulnerabilizadas, así como pensar modificaciones en las prácticas profesionales y comunitarias y en los dispositivos de los espacios grupales.

Se analizarán experiencias comunitarias, tanto del equipo coordinador del taller, como de los participantes, a partir de técnicas grupales específicas.

OBJETIVOS

Nos planteamos entonces como objetivos del taller:

- Abrir un espacio de interrogación y reflexión crítica sobre nuevas modalidades de participación y sobre las prácticas profesionales comunitarias.
- Identificar formas de resistencia a la fragmentación y al aislamiento.
- Elucidar nuestras formas de intervención actuales, con el objetivo de reconocer el posicionamiento que tenemos como profesionales del campo psi.
- Propiciar el despliegue de la capacidad creativa y producción colectiva en la búsqueda de nuevas formas de hacer con otros.

Palabras clave

Intervención comunitaria Participación Vulnerabilización Social

INTERSECCIONES DISCIPLINARIAS EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL: OBSTÁCULOS Y APORTES METODOLÓGICOS

COORDINADORES: Elichiry, Nora E.
UBACyT. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

TEMA

Contribuciones de la etnografía educativa a la Psicología Educativa

RESUMEN

Se trata de una instancia de acercamiento preliminar y puesta en común de criterios metodológicos utilizados en investigaciones psicoeducativas que se realizan en contextos naturales, destacando las contribuciones de la etnografía. La propuesta incluye el análisis de; el conjunto de prácticas, la lógica subyacente y los contextos de interacción.

OBJETIVOS

- Generar un espacio participativo de intercambio de conocimientos y experiencias sobre transferencia metodológica

EJES TEMÁTICOS

- Dimensiones epistemológicas
- Ámbitos de interacción
- Aspectos instrumentales
- Procesos abiertos, acciones y transformaciones

Palabras clave

Procesos psicoeducativos Tramas culturales Etnografía educativa Desarrollo humano

¿POR QUÉ ES NECESARIO REALIZAR UNA REVISIÓN CRÍTICA DEL DIAGNÓSTICO DE DÉFICIT ATENCIONAL?

COORDINADORES: Janin, Beatriz; Untoiglich, Gisela
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. UCES.
UBACyT. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires

TEMA

Una lectura psicoanalítica que señala los riesgos de diagnósticos rotulantes e invalidantes. Presentación de nuevas líneas de investigación

RESUMEN

Se trata de una instancia de acercamiento preliminar y puesta en común de criterios metodológicos utilizados en investigaciones psicoeducativas que se realizan en contextos naturales, destacando las contribuciones de la etnografía. La propuesta incluye el análisis de; el conjunto de prácticas, la lógica subyacente y los contextos de interacción.

OBJETIVOS

- Presentar nuevas líneas de investigación de orientación psicoanalítica sobre la temática
- Reflexionar acerca de los peligros de la validación de un diagnóstico controvertido
- Promover la discusión teórico-clínica acerca de los niños desatentos e hiperactivos
- Alertar sobre el aumento de consultas por niños desatentos y/o hiperactivos que encubren cuadros de violencia familiar y/o diagnósticos psicopatológicos graves
- Discutir acerca de los peligros de la medicalización de la infancia
- Contrastar las estrategias de intervención vigentes, vinculadas a la medicación y las psicoterapias cognitivas, con las intervenciones de corte psicoanalítico.

EJES TEMÁTICOS

- Nuevas líneas de investigación
- Aspectos iatrogénicos de dicho diagnóstico
- Riesgos de la medicalización de la infancia

Palabras clave

Psicoanálisis Deficit atencional Riesgos Medicalización

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA

COORDINADORES: Lanz, María Zulma
Centro de Investigaciones Cuyo-CONICET. Mendoza

TEMA

La investigación y la enseñanza sobre aprendizaje autorregulado.

RESUMEN

Nuestro interés es dar a conocer un área relativamente nueva y de creciente importancia en la psicología educacional. Muchas son las universidades que a lo largo del mundo desarrollan programas de investigación referidos al aprendizaje autorregulado. Incluso esta tendencia puede observarse más recientemente en universidades españolas y latinoamericanas. En el caso de nuestro país, es un tema poco conocido y de desarrollo incipiente, no sólo porque hay pocas publicaciones sobre el tema sino porque, como también ocurre en otros países de Latinoamérica, la difusión de las investigaciones y el intercambio entre investigadores es escaso.

Para aproximarnos a la comprensión del tema primero abordaremos de manera introductoria qué ha de entenderse por aprendizaje autorregulado, cómo podemos reconocer cuáles estudiantes muestran comportamientos autorregulados y qué lleva a estos estudiantes a comportarse de forma autorregulada. En segundo lugar mostraremos algunas vías que pueden emplearse para su diagnóstico y evaluación. Por último mostraremos herramientas que pueden emplearse para enseñar a los estudiantes universitarios a autorregular su aprendizaje: por ejemplo a través de procedimientos tales como el control del tiempo de estudio académico, la toma de apuntes en clase, la búsqueda de ayuda social, las estrategias de aprendizaje... El objetivo principal será dar a conocer investigaciones sobre aprendizaje autorregulado, que bajo diversos proyectos de investigación se desarrollan en universidades y centros de investigación de la Argentina¹. Estas investigaciones, más allá de la metodología empleada y del interés por uno u otro procedimiento de autorregulación, comparten la preocupación por la implementación de experiencias de autorregulación del aprendizaje en clase. Dicha característica, se contraponen a lo que muestran la mayoría de las investigaciones propias de la psicología educacional anglosajona, en tanto éstas se desarrollan generalmente fuera del aula.

Esperamos que los participantes encuentren en el presente taller un panorama introductorio acerca de la investigación y la enseñanza del aprendizaje autorregulado en la universidad. Tenemos la convicción de que el tópico propuesto es altamente relevante para investigadores del área de la psicología educacional, asesores pedagógicos, tutores, profesores y estudiantes universitarios interesados en comprender cómo los factores motivacionales, metacognitivos y contextuales determinan nuestros modos de aprender.

OBJETIVOS

- Difundir el tópico aprendizaje autorregulado como un área de investigación de creciente importancia para la psicología educacional.
- Desarrollar una instancia de aplicación y reflexión sobre los instrumentos empleados para evaluar el aprendizaje autorregulado.
- Compartir experiencias de intervención didáctica para promover la autorregulación del aprendizaje en el aula universitaria.

EJES TEMÁTICOS

1. Panorama General de la Autorregulación del Aprendizaje.
2. Algunos Instrumentos de Evaluación del Aprendizaje Autorregulado: cuestionarios y entrevistas.
3. Algunos Procedimientos de Aprendizaje Autorregulado: toma de notas, empleo del tiempo, estrategias de aprendizaje, búsqueda de ayuda social.

Palabras clave

Aprendizaje autorregulado Estrategias de aprendizaje Motivación Contexto de aprendizaje Instrumentos de evaluación del aprendizaje autorregulado

1 El taller tiene como soporte bibliográfico principal un monográfico titulado "El Aprendizaje Autorregulado: Enseñar a Aprender en Diferentes Entornos Educativos" que saldrá próximamente publicado por la Revista Ensayos y Experiencias N° 63, bajo mi compilación.

ASENTAMIENTOS IRREGULARES - EMPRESAS RECUPERADAS POR SUS TRABAJADORES Y TRABAJADORAS: NUEVAS PRÁCTICAS SOCIALES, NUEVAS SUBJETIVIDADES. LA LUCHA POR LAS TIERRAS, LA LUCHA POR LA FUENTE DE TRABAJO

COORDINADORES: Larroca Ghan, Jorge O.; Robertazzi, Margarita

Facultad de Psicología. Universidad de la República. Uruguay
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

TEMA - RESUMEN

Los pasajes de la condición de "residente" en un territorio propio a la condición de "ocupante" de otro impropio, de la misma manera que el proceso de pasaje de la condición de "empleado/a" a "desempleado/a" y a "recuperador/a" de una empresa, constituyen un verdadero acontecimiento que, como cualquier acontecimiento, produce, en primer lugar, una mutación de la subjetividad, es decir, de la manera de sentir, pensar y actuar en quienes los padecen.

La concreción de esos pasajes se limitan a anunciar que algo "posible ha sido creado", que nuevas posibilidades de vida son "actuales" y que se trata de "realizarlas". Se ha expresado la posibilidad de otro mundo, pero aún falta llevarla a cabo.

Todos esos movimientos, además, suponen para los sujetos que lo realizan y para sus familias, un importante trabajo psíquico en la resolución de la herida narcisista y el duelo provocado por la pérdida del lugar social anterior e iniciar el proceso de invertir el nuevo: "ocupante"/"recuperador/a".

OBJETIVOS

A partir de las diversas experiencias investigadas por los coordinadores y las coordinadoras, se trata de poner a trabajar ideas en torno a eso que llamamos "nuevas prácticas sociales" ("ocupar un terreno", "recuperar una empresa") que, por nuevas, exigen de parte de quienes estén interesados en pensarlas, la inauguración de nuevos pensamientos que puedan ayudar a comprenderlas y colaborar así a sostener a sus protagonistas en el complejo proceso que ese trámite supone.

EJES TEMÁTICOS

1. Prácticas sociales y producción de subjetividad
2. La lucha como acción cotidiana y utopía necesaria
3. El concepto de "clínica móvil" y la "recuperación" de la historia y la memoria como quehaceres de psicólogos y psicólogas

Palabras clave

Residente Ocupante Recuperador/a Práctica social Subjetividad

LAS NOSOLOGÍAS DE JACQUES LACAN

COORDINADORES: Lombardi, Gabriel; Schejtman, Fabián
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

TEMA

Las diferentes grillas nosológicas elaboradas por Jacques Lacan. Razones y consecuencias para la clínica psicoanalítica.

OBJETIVOS

Delimitar las propuestas nosológicas de Jacques Lacan, las razones en que se fundan, y sus consecuencias clínicas. Discutir la vigencia de esas diferentes propuestas internamente en su obra, y en la práctica actual del diagnóstico por parte de los psicoanalistas.

EJES TEMÁTICOS

- Categorías clínicas
- Fundamentos de las distinciones nosográficas
- Efectos en la clínica.

Palabras clave

Psicoanálisis Nosología Diagnóstico Síntoma Tipo clínico

ACCIONES COLECTIVAS EN ESCENARIOS DE VULNERABILIZACIÓN SOCIAL

COORDINADORES: López, Mercedes
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se presentan diversas experiencias colectivas - muchas de ellas de invención colectiva - que generan múltiples transformaciones no lineales que en muchos casos constituyen acciones *políticas* activas de resistencia a la producción de expulsión social generadas por las políticas neoliberales. La puesta en marcha de muchas de estas experiencias como respuesta a empobrecimientos materiales, simbólicos y relacionales han generado, inventado, espacios, prácticas, vínculos con personas y con instituciones, y transformaciones subjetivas que han redefinido tanto los posicionamientos laborales y políticos como las vidas personales de las y los involucrados.

Las investigaciones son:

- Política y subjetividad: estrategias colectivas frente a la vulnerabilización social. (Universidad de Buenos Aires)
- Microemprendimientos autogestivos de jóvenes: acciones colectivas frente a la vulnerabilización social. (Universidad de Buenos Aires)
- Empresas recuperadas: una mirada psicosocial hacia su sustentabilidad. (Universidad Nacional de Córdoba)
- Los procesos de construcción subjetivos y grupales de posicionamientos y estrategias alternativas de integración social de jóvenes socialmente vulnerables mediados por el trabajo. (Universidad Nacional de Córdoba)
- Procesos de aprendizaje en la cadena de valor de artesanos textiles de la Provincia de Córdoba. (Universidad Nacional de Córdoba)

TEMA

Experiencias colectivas y subjetividad: trabajo productivo, cultural y social.

OBJETIVOS

1. Poner en diálogo las experiencias de los trabajos realizados y en curso sobre experiencias colectivas desarrolladas en escenarios de vulnerabilización social, en Buenos Aires y Córdoba.
2. Transferencia de las herramientas que cada equipo fue forjando en su práctica.
3. Fortalecimiento de vínculos de trabajo conjunto entre los equipos.

EJES TEMÁTICOS

1. Escenarios de vulnerabilización social: estrategias de fragilización y de empoderamiento.
2. Experiencias autogestivas e interorganizacionales
3. Transformaciones subjetivas
4. Lazo social

Palabras clave

Experiencias colectivas subjetividad empoderamiento vulnerabilización

¿LA VIOLENCIA ESTÁ EN NOSOTROS Y/O/CON/ ENTRE NOSOTROS?

COORDINADORES: Penecino, Elida; Ferroni, María Ester
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

EJES TEMÁTICOS

- Las condiciones que posibilitan la ocurrencia del maltrato entre pares en nuestro contexto sociocultural.
- Los modos en que los distintos actores del medio escolar significan esta situación.

Palabras clave

Violencia entre pares (bullying) Contexto Medio escolar Prevención Intervención

TEMA

La violencia entre pares en el medio escolar.

RESUMEN

Los lazos sociales se constituyen a partir de la existencia de "historias comunes", "relatos" que permitan a los distintos sujetos reconocerse como pertenecientes a un sector, como miembros de un grupo, con un rasgo positivo que comparten. Esa posibilidad tradicionalmente era brindada por espacios como los laborales, las militancias políticas, clubes y aún hoy lo siguen produciendo las instituciones educativas.

Desde una perspectiva crítica, consideramos la problemática "violencia" en un contexto social-histórico determinado, entendiendo como interés de nuestra investigación el análisis de las formas de manifestación de la violencia en el ámbito educativo. Nos movilizan interrogantes que expliquen la existencia de vínculos de relación violentos entre pares, entre alumnos.

Entre 1960 y 1970 comenzaron las primeras investigaciones en Suecia, Noruega y Finlandia (Olweus, 1973) sobre esta problemática y sus consecuencias más extremas, el suicidio de escolares entre diez y doce años. En estas investigaciones se ha trabajado con herramientas y datos confiables acerca de la magnitud y extensión del problema para su abordaje y detección en el contexto de esta cultura, cuya traspolación no es sin riesgos pues se trata de contextos socioculturales diferentes.

No obstante, salvando las distancias entre la realidad sajona y las condiciones de convivencia de nuestros escolares, la violencia entre pares, como hemos podido detectar desde nuestra investigación, también se desarrolla en las escuelas con formas naturalizadas que minimizan la gravedad de estas situaciones y las consecuencias que de ellas se derivan.

En Argentina, recién en los años 80' comenzaron a desarrollarse investigaciones sobre el maltrato infantil. Si bien el tema es tratado en primer lugar desde una postura asistencialista, se necesita en líneas generales para explicar esta problemática, de "otros dos ejes que resultan fundamentales para un abordaje satisfactorio. Nos referimos a la prevención y a la investigación." (Bringiotti, 1999).

Desde esta perspectiva y desde nuestra experiencia en el campo educativo decidimos investigar en nuestra ciudad la temática de la Violencia entre Pares ya que consideramos que no es necesario llegar hasta situaciones límites como el suicidio de un niño escolar para llamar la atención a la comunidad educativa y a la sociedad en general. Sabemos que "los resultados obtenidos por las investigaciones no solucionan por sí mismos el problema, pero constituyen el paso inicial para los modelos preventivos y asistenciales a desarrollar, y para la planificación de programas de tratamiento y recuperación" (Bringiotti, 1999) de niños y adolescentes afectados por la violencia entre pares.

OBJETIVOS

Transferir y compartir los resultados logrados desde nuestra investigación en un espacio de encuentro y enriquecimiento mutuo con otros colegas profesionales-investigadores interesados en la problemática.

PROBLEMAS Y DESAFÍOS DE LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y/O HUMANAS

COORDINADORES: Rovalletti, María Lucrecia; Sorokin, Patricia
CONICET - UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN - TEMA

En la literatura actual de las *ciencias sociales y/o humanas* cuando se señalan problemas éticos, una gran parte está relacionada al área del ejercicio profesional, y en menor medida al de la *investigación*. En los Seminarios, Jornadas y Cursos sobre "Pautas Éticas de Investigación", dichos Comité no constituyen aún un tema a tratar. En los *Comité de Ética de Investigación Clínica y Farmacológica* los aspectos psico-éticos y sociales son soslayados o se diluyen en problemas generales. En las evaluaciones de *Proyectos de Investigación* pertenecientes a estas áreas, la *evaluación ética* no se considera un requerimiento necesario.

Sin embargo, existen diferencias significativas entre proyectos clínico-farmacológico y de ciencias humanas y/o sociales que exigen una evaluación específica para éstos últimos. En este sentido, el aumento de las investigaciones en estas áreas hace necesaria una *evaluación ética* de sus protocolos para que se respete el *principio de beneficencia* (qué resultados se lograrán) y no *maleficencia* (costo-beneficio, aseguramiento ante posibles perjuicios, protección de los sujetos vulnerables), *de autonomía* (información acerca del objetivo de la investigación, consentimiento esclarecido o validado, coerción en la participación respeto a subordinados, respeto a la intimidad, y singularidad étnica y/o grupal, confidencialidad y resguardo de datos, posibilidad de abandonar la investigación...), el de *justicia* (respeto a la diversidad local, equidad en la selección de la muestra,...).

OBJETIVOS

- Plantear la necesidad de una evaluación ética en algunos proyectos de investigación con seres humanos,
- Mostrar las diferencias entre proyectos clínico-farmacológico y de ciencias humanas y/o sociales
- Ejemplificar estos objetivos a través de proyectos seleccionados para tal fin

EJES TEMÁTICOS

- Investigación científica
- Evaluación
- Ética

Palabras clave

Ética de la investigación, Proyectos de investigación en ciencias humanas y/o sociales y clínico-farmacológico: semejanzas y diferencias

CULTURA DEL AGUANTAR EN EL CAPITALISMO POSMODERNO

COORDINADORES: Sauaya, Dulce; Cohen, Ester; Martínez, Deolidia
Facultad de Psicología, Facultad de Medicina. Universidad de Buenos Aires. CTERA

TEMA

Salud mental de los trabajadores

OBJETIVOS

Abordar la problemática de la salud mental de los trabajadores dando a conocer tres trabajos de investigación situados en el campo de la:

Filosofía política, Psicología Social, y Psicología del Trabajo.

En la intersección del entramado discursivo situamos la **Cultura del Aguantar** como síntoma de la posmodernidad.

EJES TEMÁTICOS

1. Trabajo como productor de subjetividad
2. El trabajador docente como sujeto histórico
3. Violencia psíquica en el mundo del trabajo (Mobbing).
4. Construcción de una herramienta psicosocial de implementación frente a la devastación de la vida del trabajador: Historia Vital del Trabajo (HVT)

Palabras clave

Aguantar, Subjetividad, Sujeto histórico, Asedio (mobbing), Historia Vital del Trabajo (HVT)

PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITARIA: CONTRIBUCIONES E INTERCAMBIOS

COORDINADORES: Seidmann, Susana; Chardón, Cristina; Zaldúa, Graciela; Mezzano, Alicia; Figueroa, Nora
Maestría de Psicología Social Comunitaria, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

TEMA

Intervención e investigación en el espacio comunitario, en procesos psicosociales, intersubjetividad, redes, lazos y rupturas sociales

OBJETIVOS

1. Conocer intervenciones, investigaciones y debates en el campo psicosocial comunitario del MERCOSUR
2. Reflexionar sobre cuestiones epistemológicas y éticas. De la investigación psico comunitaria
3. Favorecer las redes de capacitación y divulgación de la intervención -investigación psicosocial comunitaria
4. Impulsar estudios multi céntricos de urgencia social

EJES TEMÁTICOS

1. Desarrollos de la psicología social comunitaria, en grado y postgrado en las universidades nacionales
2. Debate sobre paradigmas, métodos y alcances
3. Cuestiones de planificación y evaluación de proyectos y programas e intercambio regional
4. Temas, problemas y comunicación socializadora

Palabras clave

Psicología Social Comunitaria Alcances Implicancias

RESULTADOS EN PSICOTERAPIA APLICANDO EL ILOP A LO LARGO DE LA PSICOTERAPIA

COORDINADORES: Szprachman, Regina
Centro de Terapia Breve

TEMA

Registro de la evolución de la psicoterapia.

RESUMEN

La creación del ILOP cumple con el deseo de responder a la necesidad de transformar las herramientas psicoterapéuticas en productos científicos comunicables y fehacientemente reproductibles. Hay muy poca experiencia en el trabajo sobre evaluación de logro de objetivos en psicoterapia. El ILOP (Inventario de Logro de Evaluación de Logro de Objetivos en Psicoterapia (Szprachman, 2003-2005) permite evaluar la evolución del tratamiento por el consultante y el equipo tratante. La utilización de un inventario de evaluación de logro de objetivos común, permite evaluar el proceso particular de cada terapeuta con cada consultante. Tal tarea permite repensar cuestiones técnico, metodológico, teóricas, punto indispensable en todo proceso de investigación. Para el aprovechamiento máximo de dicho instrumento es de gran utilidad un entrenamiento en equipo donde trabajen mancomunadamente consultante-terapeuta-equipo-supervisor. En el taller se tratará de reeditar tal trabajo con el grupo asistente.

OBJETIVOS

Compartir la aplicación y evaluación del Ilop a cargo de diferentes terapeutas con algunos de sus casos.

EJES TEMÁTICOS

- Motivación
- Recursos positivos
- Soluciones mantenedoras de problemas

Palabras clave

Resultados Psicoterapia Logros Evaluación

VULNERABILIDAD, ARTE Y DESINSTITUCIONALIZACIÓN

COORDINADORES: Tisera, Ana; Leale, Hugo
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

TEMA

La utilización de mediadores artísticos como estrategias de intervención desinstitucionalizantes con poblaciones en situación de vulnerabilidad.

OBJETIVOS

- Transmitir experiencias de intervención desinstitucionalizantes con poblaciones en situación de vulnerabilidad.
- Facilitar la apropiación de la utilización de mediadores artísticos como estrategias de intervención en experiencias de praxis psicosocial comunitaria.
- Transferir conocimientos dilucidados en el proceso de investigación de "Praxis psicosocial comunitaria en salud".

EJES TEMÁTICOS

- La utilización de mediadores artísticos como estrategias salutarías de intervención comunitaria desde la perspectiva de la Prevención Crítica.
- Experiencias de desinstitucionalización nacionales y latinoamericanas.
- Estrategias de intervención con poblaciones en situación de vulnerabilidad: chicos y chicas en situación de calle y situación de vulnerabilidad de derechos, adultos con padecimiento mental, mujeres y exclusión social.
- Experiencias con mediadores artísticos específicos: producciones radiofónicas (micro producciones), teatrales, circenses, fotográficas, ilustraciones y relatos.

Palabras clave

Vulnerabilidad Arte Desinstitucionalización Praxis psicosocial comunitaria

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: EJES DE ORGANIZACIÓN PSÍQUICA Y MODALIDADES ESPECÍFICAS DE PRODUCCIÓN SIMBÓLICA

COORDINADORES: Wald, Analía
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

TEMA

La articulación entre las distintas modalidades de producción simbólica (proyectiva gráfica, discursiva oral y lecto escrita) y los ejes de organización psíquica comprometidos en los problemas de aprendizaje infantil en el análisis del psicodiagnóstico psicopedagógico con orientación psicoanalítica.

EJES TEMÁTICOS

- Descriptores clínicos de la oferta de recursos simbólicos en el análisis del discurso parental.
- Modalidad de elaboración de contenidos fantasmáticos en el análisis de la producción proyectiva gráfica.
- Características de la actividad narrativa en el análisis de la producción discursiva oral en el C.A.T.
- Modalidad cognitiva a través del análisis cualitativo del W.I.S.C. y de la producción lectoescrita.

Palabras clave

Problemas de aprendizaje Constitución psíquica Producción simbólica

PSICOLOGÍA CLÍNICA Y PSICOPATOLOGÍA

TRABAJOS LIBRES

EL CAMPO INVESTIGATIVO: INVESTIGADOR Y RESISTENCIAS Apicella, Patricia	21
RESULTADOS OBTENIDOS EN UNA INVESTIGACIÓN SOBRE DETECCIÓN DE RIESGO DEPRESIVO EN NIÑOS ESCOLARIZADOS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES Arditi, Silvia Carola; Canelo, Elisa Irene; Castellano, Natalia; Cervone, Nélica; Simari, Cecilia Carla; Sztern, Miriam Paola Ester.....	24
CONCEPTUALIZACIONES DE LA SIMBOLIZACIÓN Y SU RELACIÓN CON LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Blanda, Elizabeth; Amaya Charras, Juanita Andrea; Quevedo, Ana María; García, Silvina Lis; Ortiz, Laura Fernanda; Esposito García, María Lorena; Martínez, Isabel Carina; Secco Lorilla, Andrea; Fernández Grimberg, Silvina.....	27
DECLINACIÓN DEL NOMBRE DEL PADRE: INCIDENCIAS SOBRE LA SUBJETIVIDAD Y LA FILIACIÓN Domínguez, María Elena.....	30
RELACIONES INTERPERSONALES Y PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA EN ADOLESCENTES DE 17-18 AÑOS Facio, Alicia; Resett, Santiago; Micocci, Fabiana; Mistrorigo, Clara; Di Lisia, Eugenia María	34
TRASTORNOS DE CONDUCTA EN LA INFANCIA EN EL CONTEXTO DE LA DECLINACIÓN DE LA FUNCIÓN PATERNA Gerbaudo, Viviana; Toso, Sandra.....	37
LA DESATENCIÓN Y LA HIPERACTIVIDAD EN LOS NIÑOS COMO EFECTO DE MÚLTIPLES DETERMINACIONES PSÍQUICAS Janin, Beatriz; Silver, Rosa; Rodríguez Ponte, Mabel; Kahansky, Elsa; Llanos, Laura	40
CENTRO ASISTENCIAL Y FORMACIÓN DE GRADO Lara, Brígida Graciela.....	42
AUTORES QUE INFLUYEN EN LA PRÁCTICA CLÍNICA DE PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN Leibovich de Duarte, Adela S; Duhalde, Constanza; Huerin, Vanina; Juan, Santiago; Roussos, Andrés; Rubio, María Eugenia; Torricelli, Flavia; Zanotto, Marcela; Rutzstein, Guillermina	44
ESTUDIO CUALITATIVO DE HORAS DE JUEGO DIAGNÓSTICAS Luzzi, Ana María; Bardi, Daniela	46
EL AUTODIAGNÓSTICO DE UN SUJETO EN EL TRATAMIENTO PSICOANALÍTICO Mantegazza, Rita Ana	49
ACOMPañAMIENTO PSICOLÓGICO DE PACIENTES DIABÉTICOS. EL ÁMBITO PÚBLICO Y EL PRIVADO Mazzocca Díaz, Patricia	52
ESTILOS DE PERSONALIDAD Y ESCLEROSIS MÚLTIPLE Morales, Patricia Beatriz; Correche, María Susana; Solares, Enrique; Penna, Fabricio.....	54
ENTRE SER VIOLENTO Y ESTAR VIOLENTO Peluso, Leonardo	56

RESULTADOS DE LA PSICOTERAPIA GRUPAL PSICODINÁMICA FOCALIZADA- GTF EN UNA MUESTRA DE ADOLESCENTES CON CONDUCTAS PERTURBADORAS Y PADRES CON TRASTORNOS DE LA PERSONALIDAD Quiroga, Susana Estela; Paradiso, Liliana; Cryan, Glenda.....	59
AVANCE EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE COMPORTAMIENTOS ADICTIVOS EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS Ressia, Iris del Valle; De Gregorio, Martha Elena; Sánchez, María de los Angeles; Milán, Teresita Ana	62
ADAPTACIÓN ARGENTINA DEL CUESTIONARIO DE PREOCUPACIONES DE PENNSILVANIA: RESULTADOS PRELIMINARES SOBRE SU VALIDEZ Y CONFIABILIDAD Rodríguez Biglieri, Ricardo; Vetere, Giselle	65
RESULTADO DE LA APLICACIÓN DE TERAPIA METACOGNITIVA EN PACIENTES CON TRASTORNO OBSESIVO COMPULSIVO: DATOS DE SEGUIMIENTO A 1, 3 Y 6 MESES Rodríguez Biglieri, Ricardo; Vetere Giselle; Bunge, Eduardo; Keegan, Eduardo	69
BASES PARA EL DESARROLLO DE UNA BIBLIOTECA CLÍNICA PARA INVESTIGACIÓN EN PSICOTERAPIA Roussos, Andrés; Etchebarne, Ignacio; Cabelli, Carla; O'Connell, Manuela; Péndola, Wesslie; Waizmann, Vanina.....	72
LA PSICOPATÍA O LA ACCIÓN COMO RAZÓN DE SER Rovaletti; María Lucrecia.....	75
ESTUDIO MULTIDIMENSIONAL DE LA RELACIÓN ENTRE LOS SENTIMIENTOS DE SOLEDAD Y LA DEPRESIÓN INFANTIL Schulz, Annie.....	78
A PSICOPEDAGOGIA E O PROFESSOR MEDIADOR Schunck da Silva, Darci.....	81
CORRELACIÓN ENTRE LOS INVENTARIOS ILOP (SZPRACHMAN R. 2003-2005), OQ-45.2 Y SYMPTOM CHECKLIST-90 Szprachman, Regina	83
GRUPO PSICOTERAPÉUTICO DE PÚBERES. ESTUDIO DE EFICACIA TERAPÉUTICA Taborda, Alejandra.....	85
SENTIMIENTOS CONTRATRANSFERENCIALES EN EL TRABAJO CLÍNICO DE RESIDENTES Torricelli, Flavia	88
ASPECTOS HISTÓRICO - LIBIDINALES EN NIÑOS Y NIÑAS DERIVADOS POR DIFICULTADES ATENCIONALES. LOS RIESGOS DE LA SOBRESIMPLIFICACIÓN DIAGNÓSTICA EN LA INFANCIA Untoiglich, Gisela.....	91
INVESTIGACIONES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA EN CHILE Y ARGENTINA: ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO Vera Villarroel, Pablo; Jakovcevic, Adriana; Mustaca, Alba E.	93
LAS PSICOSIS INFANTILES EN LA EXPERIENCIA ÁULICA DE TRASTORNOS EMOCIONALES SEVEROS Zerba, Diego Adrián.....	96
RESÚMENES	
A INFLUÊNCIA DOS PAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA Camurça, Joelma	101
A IMPORTÂNCIA DO JOGO LÚDICO NA EDUCAÇÃO Caruso, Sílvia Aparecida	101
HOMOSEXUALIDAD FEMENINA, SU RELACIÓN CON LA HISTERIA Y EL DISCURSO CAPITALISTA Eisbroch, Julia Raquel	102
EL PROCESO DEL CAMBIO. OBSTACULOS Y ALTERNATIVAS Franco, Jorge Cesar; Khoury, Diego; Varela, Osvaldo Héctor; Cavia, Gabriel; Mancuso, María; Sarmiento, Alfredo José	102
SINDROME DE BURNOUT: UMA PROPOSTA DE ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM PROFESSORES Pereira, María da Gloria	103
TRASTORNOS ALIMENTARIOS. SU RELACION CON IMAGEN CORPORAL Rivarola, María Fernanda.....	103
EL GUSTO DEL DUELO Smud, Martín	104

POSTERS

AUTO-PERCEPCIÓN DE LOS TERAPEUTAS SOBRE SU ESTILO PERSONAL: UN ESTUDIO LONGITUDINAL Castañeiras, Claudia; Rial, Verónica; García, Fernando; Farfallini, Luis; Fernández Álvarez, Héctor.....	107
RELEVANCIA DE LAS CONDUCTAS INTERPERSONALES PARA EL BIENESTAR PSICOLÓGICO Cornejo, Marqueza; Tapia, María Lourdes; Lucero, Mariela Cristina	109
RELACIONES INTERPERSONALES Y ANSIEDAD Lamónica, Gisela María; Cornejo, Marqueza	111
CONFIGURACIÓN DEL TRASTORNO DE PERSONALIDAD BORDERLINE: INVESTIGACIÓN DE PROCESOS EN CASOS CLÍNICOS. POSIBILIDADES DE PREVENCIÓN Y EFICACIA TERAPÉUTICA Tineo, Lidia; Alen Fuentes, María Josefa; Chajet, Débora Mabel; Chajet, Susana; Sá, Natalia	113

PSICOLOGÍA DEL TRABAJO

TRABAJOS LIBRES

PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA: DE LA FORMACIÓN A LA PREVENCIÓN Argañaraz, María Fernanda del Huerto.....	117
GESTIÓN DEL CAMBIO EMPRESARIAL. EL DESARROLLO DEL NUEVO LIDERAZGO INTERPRETATIVO EN LAS ORGANIZACIONES Cornejo, Hernán	120
EL FUTURO DEL TRABAJO EN LA SOCIEDAD: ENTRE LAS RETÓRICAS ASOCIADAS A LA FUNCIÓN INTEGRADORA DEL EMPLEO Y LAS VERSIONES COTIDIANAS DEL TRABAJO CONCRETO Ferrari, Liliana Edith; Kalpschtrej, Karina Alejandra; Cebey, María Carolina	123
PRESENTACIÓN DEL PROYECTO: DETECCIÓN DE INDICADORES PARA LA ORGANIZACIÓN DE UN OBSERVATORIO LABORAL, FOCALIZADO EN PROFESIONALES DE LA INFORMÁTICA Redondo, Ana Isabel; Didorio, Ana Haydée; Luz Clara, Horacio	126
¿POR QUÉ LOS DOCENTES FALTAN A SU TRABAJO? ANÁLISIS Y CONSECUENCIAS DEL AUSENTISMO LABORAL DEBIDO A PATOLOGÍAS MENTALES Ricci, Silvina	129
CAMBIOS EN LAS FORMAS DE GESTIÓN DEL TRABAJO: DEL AJUSTE A LA IMPLICACIÓN Zangaro, Marcela Beatriz	132
LA PRECARIEDAD LABORAL Y SU IMPACTO EN LA SALUD DE LOS TRABAJADORES Zelaschi, María Constanza.....	135
TRANSFORMACIONES DEL TRABAJO Y SUS IMPLICANCIAS EN EL EJERCICIO DE LA PSICOLOGÍA LABORAL Zorrilla, María Gabriela.....	138

RESÚMENES

ESCENARIOS DE TRABAJO EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Wehle, Beatriz Irene; Montenegro, Roberto.....	143
--	-----

POSTERS

CENTRALIDAD DEL TRABAJO Y VALORES ASOCIADOS EN POBLACIÓN URBANA OCUPADA Filippi, Graciela Leticia; Zubieta, Elena Mercedes; Aiscar, Viviana; Calvo, Valeria; Ceballos, Samantha; Napoli, María Laura; Siccardi, Hernán; Stehle, Marisa; Iun Ferrero, Yamila Inés; Beramendi, Maite Regina.....	147
--	-----

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TRABAJOS LIBRES

NUEVOS ESCENARIOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Albarello, Lydia María; Rímoli, María Del Carmen; Spinello, Silvia Alicia	151
LA OTRA CARA DE LA MONEDA: CONCEPCIONES ACERCA DE LOS DEBERES ESCOLARES DE FAMILIAS EN SITUACIÓN DE POBREZA ESTRUCTURAL Arrúe, Carola; Sueiro, María Laura; Zagdański, Damián	154
REPRESENTACIONES DE LOS INGRESANTES A INGENIERIA SOBRE EL SER UNIVERSITARIO Berrino, María Inés; Irassar, Liliana; Boucíguez, María Beatriz; Modarelli, María Cristina; Nolasco, María Rosa; Suárez, María de las Mercedes; Schwindt, Susana; Hansen, Ana.....	157
QUÉ FUNCIONES TUTORIALES DESCRIBEN LAS RESOLUCIONES QUE NORMAN EL ROL DE LOS AUXILIARES DE SEGUNDA (ESTUDIANTES) EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO Borgobello, Ana; Peralta, Nadia	159
ÉTICA Y VALORES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Brito, Rita Paola; Barrionuevo, Myrian Lilian	162
APRENDER A ENSEÑAR DESDE LA AUTOEVALUACIÓN Calvet, Mónica Susana.....	165
EL DESGASTE LABORAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INICIAL Cambón, Verónica; De León, Darío.....	168
INTERROGANTES E INVESTIGACION PENDIENTE Cancelo, Susana	171
LA NIÑEZ TUCUMANA CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y SU ESCOLARIDAD: DESAFÍOS Y PROPUESTAS Castelli, María Gabriela	174
RIESGO EDUCATIVO. ALGUNAS APROXIMACIONES TEÓRICAS Castilla, Graciela; López, Gilda Liliana.....	177
BÚSQUEDA DE AYUDA EN AMBIENTES PRESENCIALES Y VIRTUALES Chiecher, Analía; Donolo, Danilo.....	180
ANÁLISIS DE LOS SOPORTES DE TRANSMISIÓN DE LA INFORMACIÓN PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Cibeira, Alicia Susana; Arregui, Ana María; Ferrari, Lidia.....	183
EL DISEÑO DE UN INSTRUMENTO MEDIADOR ORIENTADO AL DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Colombo, María Elena; Bur, Ricardo; Stasiejko, Halina	185
LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA Compagnucci, Elsa Rosa; Iglesias, Irina; Zarratea, Verónica Gisela	188
LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR EN PSICOLOGÍA Compagnucci, Elsa Rosa; Cardós, Paula Daniela	191
CARACTERÍSTICAS DEL TRÁNSITO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN ASIGNATURAS DEL ÁREA CLÍNICA- METODOLÓGICA, EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN Corli, Marcela Alejandra; Nazur, María Angélica	194
EL ROL DE LA PERSONALIDAD EN UN MODELO SOCIAL-COGNITIVO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO Cupani, Marcos; Werenczuk, Gonzalo; Ferrer, Viviana; Monti, Roque	197
PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN UNA EXPERIENCIA DE CÁTEDRA. LOS RECURSOS VINCULANTES DE LA DIDÁCTICA Diamant, Ana; Feld, Jorge Salvador; Salles, Nora	199
PERSPECTIVAS DE ALUMNOS Y DOCENTES SOBRE LA ESCRITURA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA UNIVERSIDAD. UN ESTUDIO PILOTO Diment, Emilse; Carlino, Paula.....	202

¿QUÉ PERCIBEN LOS DOCENTES CUANDO MIRAN A SUS ALUMNOS? UNA APROXIMACIÓN A LAS CONCEPCIONES DE MAESTROS DE JÓVENES Y ADULTOS ACERCA DE SUS ALUMNOS Duarte, María Elena	205
CONCEPCIONES DE LOS NIÑOS ACERCA DE LAS FUENTES PARA APRENDER: EL CASO DEL DIBUJO Echenique, Mónica.....	208
HERRAMIENTAS Y COMPETENCIAS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE PSICÓLOGOS: APRENDIZAJE, DESARROLLO Y PARTICIPACIÓN GUIADA EN "COMUNIDADES DE PRÁCTICA" Erausquin, Cristina; Basualdo, María Esther.....	211
REFLEXION SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN DISCAPACIDAD: ESPACIO DE DESARROLLO Y FORMACIÓN EN INTERVENCIONES DEL PSICÓLOGO ARTICULADAS CON OTRAS DISCIPLINAS Erausquin, Cristina; Basualdo, María Esther; Lerman, Gabriela; Ortega, Gabriela	215
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN SOBRE EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO Esparrell, Sergio; Gramajo Zoireff, Mauricio	218
PENSAMIENTO CREATIVO Y PROFESIONALIZACIÓN DEL ROL DOCENTE. UNA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN: LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN Feld, Jorge Salvador	221
ENSEÑAR Y APRENDER A LEER A PARTIR DEL PARATEXTO. LA LECTURA DE TEXTOS COMPLEJOS EN LA UNIVERSIDAD Fernández, Graciela María Elena; Izuzquiza, María Viviana; Laxalt, Irene.....	224
LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA MEDIA Y EN LA UNIVERSIDAD. DIFERENCIAS PERCIBIDAS POR INGRESANTES A LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNCPBA Fernández, Graciela María Elena; Carlino, Paula	227
PENSAMIENTO CREATIVO EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS COGNITIVO CREATIVAS EN LA UNIVERSIDAD Freiría, Jorge Eduardo.....	230
PENSAMIENTO CREATIVO PARA LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE Freiría, Jorge Eduardo.....	233
RELACIONES ENTRE ANSIEDAD DE EVALUACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO Furlan, Luis; Ponzó, Andrea	236
INFLUENCIA DEL COTEXTO EN EL PROCESAMIENTO DE LÉXICO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE LA LECTURA Gandolfo, Mónica; González, María Susana; Nerguizian, Alicia	239
APRENDIZAJE, JUEGO Y REGISTRO CORPORAL. INDICIOS DE MODALIDADES DE APRENDIZAJE HERIDAS García, Eduardo Ernesto; Esnaola, Graciela	242
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN EL AULA. UN ANÁLISIS DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL García, Rubén Manuel	244
TAREAS ACADÉMICAS EN LAS CLASES UNIVERSITARIAS Garello, María Virginia; Rinaudo, María Cristina; Donolo, Danilo	247
PENSAMIENTO CREATIVO Y DISEÑO Gigliotti, Genaro Roberto.....	250
LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EN UN CONTEXTO DE INNOVACIÓN: IMPLICACIONES DE UNA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL Gil Moreno, María del Carmen; Guerrero De Puppio, Marta Isabel; Zabala, Ana María.....	253
LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS ACERCA DE LAS PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS Gil Moreno, María del Carmen; Abate, Nora Irene; González, Ana Carolina; Garrocho, María Florencia	255
BIMODALIDAD Y ELABORACIÓN DE HIPÓTESIS EN LA LECTURA DE UN TEXTO ACADÉMICO EN INGLÉS González, María Susana; Delmas, Ana María; Insirillo, Patricia; Otero, Ana María.....	258
SUBJETIVACIÓN, JÓVENES, ESCUELA Greco, Beatriz; Fontagnol, Miriam; Lofeudo, Silvina; Villegas, Ana María	260

HABILIDADES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA EN SUJETOS CON SÍNDROME DE DOWN: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Hernández Salazar, Vanesa; Talou, Carmen.....	264
ANÁLISIS DE DOS MODALIDADES LECTORAS PARA LA PRODUCCIÓN DE RESÚMENES EN PEQUEÑOS GRUPOS Kaufman, Ana María; Campos, María Del Carmen; Fautario, Patricia.....	267
DIFICULTADES EN LA PROGRESIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Lascano, Ana María; Saleme, Hilda.....	270
EL POSMODERNISMO Y LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES COMO GENERADORES DE CONFLICTOS ESCOLARES ENTRE FAMILIAS Y DOCENTES Lasso, Rubén Francisco.....	272
CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN Legaspi, Leandro; Battle, Silvia; Aisenson, Gabriela; Vidondo, Marcela; Valenzuela, Viviana; Davidzon, María Solana; Ruiz De Isaac, Anabella; Polastri, Graciela; Aisenson, Diana.....	274
EDUCACIÓN CIUDADANA Y CONOCIMIENTOS POLÍTICOS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS Lenzi, Alicia María.....	277
EL APRENDIZAJE Y SUS DIFICULTADES A NIVEL SUPERIOR Maldonado, Horacio; Torcomian, Claudia.....	280
LAS INTERACCIONES COMO LENTE PARA ESTUDIAR LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA Martín, Diana; De Pascuale, Rita.....	283
CONTEXTO EDUCATIVO, SUBJETIVIDAD Y LA ELECCIÓN DE CARRERAS HUMANÍSTICAS Marzolla, María Elena.....	286
FORMACIÓN Y CRITERIOS TEÓRICO-CLÍNICOS DEL ALUMNADO DEL ÚLTIMO AÑO DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES Menéndez, Pedro Ángel; Acosta, Silvia.....	289
LA FAMILIA COMO FUENTE DE APOYO PARA UN ADECUADO DESEMPEÑO ACADÉMICO Molina, María Fernanda; Messoulam, Nadia; Schmidt, Vanina.....	291
INFLUENCIA DE LAS EVALUACIONES EN EL TRÁNSITO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Naigeboren de Guzmán, Marta Inés; Gil De Asar, Mariana.....	294
LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DESDE LA VISIÓN DE CUATRO DOCENTES Olguin, María Valeria.....	297
ORDEN NORMATIVO ESCOLAR, CONFLICTO Y SUJETOS: LOS PUNTOS DE VISTA DE DIRECTIVOS Y ALUMNOS Paulín, Horacio Luis; Tomasini, Marina; Arce, Mariela; López, Javier; Martinengo, Valeria; Nazar, María Esther; Lescano, Romina; Muñoz, Lorena, Galimberti, Ezequiel; D'aloisio, Florencia.....	300
BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN PANTALLA EN SITUACIONES DE ESTUDIO: LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYEN LOS ALUMNOS Perelman, Flora; Estévez, Vanina; Bivort, Maria Rosa; González, Diana; Capria, Ana; Paula; Bertachinni, Patricio Román.....	303
TRABAJO Y JUBILACIÓN: CONCEPTOS PARA REFLEXIONAR HOY DESDE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Pletnitzky, Silvia.....	306
LOS TALLERES DE INFORMACIÓN ORIENTADA COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN Quiles, Cristina Haydeé; Di Meglio, Mariela Silvina; García, María Natalia; Ruiz, María Eugenia.....	309
SUFIJACIÓN, ORTOGRAFÍA Y COMPETENCIA LÉXICA Raventos, Marta Elena.....	312
ROL DOCENTE EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: MARCAS EN LOS CUERPOS Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD Rivera, Laura Beatriz.....	315
ACTIVIDADES DIDÁCTICAS ORIENTADAS A LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA: UN ANÁLISIS POSIBLE DESDE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD Sansot, Sonia.....	317

ERRORES RECURRENTES EN EL APRENDIZAJE DEL ÁLGEBRA LINEAL Y REGISTROS DE REPRESENTACIÓN SEMIÓTICA Sara, Alicia; Scardigli, Mónica; Pustilnik, Isabel; Cittadini, Gloria; Pano, Carlos Oscar	320
¿QUÉ SIGNIFICA ESTUDIAR? UNA APROXIMACIÓN A LAS CONCEPCIONES Y SENTIDOS SOBRE EL ESTUDIO EN INGRESANTES AL SISTEMA UNIVERSITARIO Stasiejko, Halina; Pelayo Valente, Jessica Loreley; Krauth, Karina Edelmys; Rodenas, Alba Nora; Candela, Rosa; Melnik, Diana Silvia	324
INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDADES EN LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y PROFESORES Talou, Carmen; Borzi, Sonia Lilián; Sánchez Vázquez, María José; Iglesias, María Cristina; Hernández Salazar, Vanesa.....	327
LOS SIGNIFICADOS QUE ATRIBUYEN LOS PROFESORES DE PROFESORADO AL CONSTRUCTIVISMO Tenutto, Marta Alicia	330
ANÁLISIS COMPARATIVO DEL TIPO DE RESPUESTA DADA A LOS SUBTESTS DE LA ESCALA VERBAL DEL TEST DE WECHSLER PARA NIÑOS, EN TRES GRUPOS DE NIÑOS DE TERCER GRADO CON DOS MODALIDADES DIFERENTES DE EGBI Y DE PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA SISTEMÁTICA Tornimbeni, Silvia Beatriz; Morales, María Marta; Bastida, Marisa; Gabbani, Javier	333
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Torrealba, María Teresa; Scavino, Carolina	335
DIAGNÓSTICO DE LECTURA EN UN SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA Urquijo, Sebastián; Canet Juric, Lorena; Andrés, María Laura; Ané, Alejandra María Dolores; Nocelli, Marcela.....	338
ELECCIONES VOCACIONALES-OCUPACIONALES DE JÓVENES DE ZONAS RURALES Vallejo, Pablo; Cerrizuela, Rosa María; Santos, Mariel; Jerez, Adriana; Viñuales, María Celina.....	341
ESTUDIO DESCRIPTIVO EXPLORATORIO DE LA NOCIÓN DE BUEN DOCENTE Vega, Viviana.....	343
COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN ALUMNOS DE SEXTO AÑO E.P.B. Zabaleta, Verónica.....	346
PENSAMIENTO CREATIVO Y MARQUETING Zampicchiatti, José Nicasio	349
JÓVENES MARGINADOS: EL RIESGO DE TOMAR LA PALABRA Zion, María Victoria; López, Ana	352
RESÚMENES	
O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE: UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA NO FIGURABA EN EL ÍNDICE Bosco, Daniella Cristina	359
REPRESENTACIONES SOCIALES DEL RESIDENTE Y LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LOS ESTUDIANTES DE FORMACIÓN DOCENTE DE EGB Devalle de Rendo, Alicia.....	359
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCUELA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE Di Donato, Noemí.....	360
TAREAS ACADÉMICAS DE ALCANCES AMPLIOS: DESARROLLO DE IDENTIDAD PROFESIONAL, AUTONOMÍA Y SENSIBILIDAD SOCIAL Paoloni, Paola Verónica Rita; Rinaudo, María Cristina	360
LEER PARA ESCRIBIR. ESCRIBIR PARA APRENDER. ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS A PARTIR DE FUENTES Rosales, Pablo; Vázquez, Alicia	361
REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Ruiz, Ana Lía; Gil, Norma	361
POSTERS	
MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA Y RENDIMIENTO LECTOR EN ALUMNOS DE 1º GRADO DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA Andrés, María Laura.....	365

CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN. TECNOLOGÍAS DE CONTROL EN ESPACIOS FORMALES Y NO FORMALES Bonicatto, Ernesto; Ferroni, María Ester; Aguirre, Guadalupe; Quinn, Natalia; Latino, Giselle; Arocena, Laura	367
DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA. ESTRATEGIAS USADAS POR LOS DOCENTES EN PRIMER CICLO DE EGB Canet Juric, Lorena	368
INCLUSIÓN: ¿POR DONDE CAMINAN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS? De Luca, Renata.....	370
EXPLORACIÓN DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO MEDIANTE EL MÉTODO DISTSEM RESULTADOS PRELIMINARES. García Coni, Ana	372
INVESTIGACIÓN EVALUATIVA SOBRE ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL INTEGRAL PARA REVERTIR LA INEQUIDAD PSICOSOCIAL Gavilán, Mirta Graciela; Cha, Rita Teresita; Quiles, Cristina Haydeé.....	374
REDES SEMÁNTICAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA. COMPARACIÓN ENTRE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y APRENDIZAJE EN DIFERENTES AUTORES González, Marcela Paula; Comesaña, Ana; Vivas, Jorge	376
ENTRE LA PROTECCIÓN Y LA APERTURA: REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES EN UN PROCESO DE CAPACITACIÓN Gunset, Violeta Hebe; Canigia, María Laura; Córdoba, Raquel; Prado, Mariana Isabel	378
ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: REPENSANDO NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE Moreno, Eliana; Candas, Selva	380
AUTOCONCEPTO. UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESTUDIANTES REPITENTES Y NO REPITENTES Rivarola, María Fernanda; Tapia, María Lourdes; Correche, María Susana; Fiorentino, María Teresa.....	382
TEMÁTICAS ELEGIDAS EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA POR DOCENTES DE UNIDADES ACADÉMICAS DE PSICOLOGÍA Tornimbeni, Silvia Beatriz; González, Cristina; Corigliani, Silvia Irene; Salvetti, Marcela Alejandra	384

PSICOLOGÍA SOCIAL, POLÍTICA Y COMUNITARIA

TRABAJOS LIBRES

LA EVALUACIÓN DE LAS REDES DE APOYO SOCIAL: EL CUESTIONARIO SSQ Acrich de Gutmann, Luisa	389
VULNERABILIDAD POLÍTICA EN MUJERES Y VARONES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA Alderete, Ana María; Plaza, Silvia; Pomares, Natalia; Barrault, Omar	392
ADOLESCENCIA Y UNIVERSIDAD LA ELECCIÓN DE CARRERAS DESDE LA ORIENTACIÓN EN VALORES Alija, Azucena	395
PARTICIPACIÓN COMUNITARIA: UNA MIRADA DESDE LAS BASES Ameijeiras, María José	398
LA COMUNIDAD Y LO COMUNITARIO EN MEDIO DE LA GUERRA Ardila, Sara	401
SUBJETIVIDADE E A REPRESENTAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DA REDE PUBLICA DE ENSINO Azevedo, Cleomar	404
FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA COMUNITARIA. UNA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL Baldres, Norma; Carreras, María Paula; Castelli, María Gabriela; González Cowes, Valeria Laura	407
LA RACIONALIDAD E IRRACIONALIDAD EN EL SUJETO DE LA ECONOMÍA: UN ANÁLISIS SOBRE DANIEL KAHNEMAN Benbenaste, Narciso; Bershadsky, Romina	409

POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA RACIONALIDAD ECONÓMICA COMO MODELO PARA EL ANÁLISIS DE LAS CONDUCTAS POLÍTICAS Benbenaste, Narciso; Ibarra, María Carolina	412
EXPERIENCIAS CULTURALES Y SUS INTENTOS DE APROPIACIÓN SIMBÓLICA: ¿UNIDOS ANTE LA EXCLUSIÓN? Benito, Karina	415
LA BÚSQUEDA DE PARÁMETROS ELECTORALES DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UBA Beramendi, Maite Regina; Fridman, Jonathan; Fernández, Omar Daniel.....	418
LA EDUCACIÓN COMO DISPOSITIVO DE SOMETIMIENTO Y OPRESIÓN DEL SUJETO Bonantini, Carlos; Rizzotto, Salvador; Quiroga, Víctor Fabián; Tartaglia, Horacio; Cattaneo, María Romina.....	420
AUTOIMAGEN Y EMOCIONALIDAD. REFLEXIONES EN TORNO A LA INDAGACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA DE JÓVENES A TRAVÉS DE LA TÉCNICA DE GRUPO DE DISCUSIÓN Bonvillani, Andrea.....	423
LAS ASAMBLEAS BARRIALES Y SUS RELACIONES CON EL ESTADO: VOLUNTADES AUTOGESTIVAS Y POLÍTICAS DE LA REPRESENTACIÓN Borakievich, Sandra; Rivera, Laura Beatriz; Cabrera, Candela	426
PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN JÓVENES: UN ANÁLISIS DESCRIPTIVO Brussino, Silvina; Sorribas, Patricia Mariel; Gutiérrez, Jael; Imhoff, Débora; Kerman, Leonardo; Medrano, Leonardo; Ricci, Pablo; Spinuzza, Fernanda; Vidal, Nilva	429
REPRESENTACIONES SOCIALES E IDEOLOGÍA: UN ANÁLISIS CONCEPTUAL DE SUS RELACIONES Castorina, José Antonio; Barreiro, Alicia Viviana.....	432
LAS MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES MUNICIPALIZADOS EN CHILE Contreras, Paulina.....	434
PRIMERAS PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA EN LA ARGENTINA: EL CASO DEL PROGRAMA DE ERRADICACIÓN DE VILLAS DE EMERGENCIA Corvaglia Aguilar, Ana Morena; Landini, Fernando Pablo	437
DEMOCRACIA: ¿ALCANZA CON LA REGLA DE LA MAYORÍA? APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA POLÍTICA Delfino, Gisela Isabel; Estevez, Marilú.....	440
PARTICIPACIÓN Y EMPODERAMIENTO DE CUIDADORES DE ANCIANOS De los Reyes, María Cristina.....	443
MODALIDADES DE INTERVENCIÓN EN HOGARES ASISTENCIALES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: INFANCIA, INSTITUCIONALIZACIÓN Y PRÁCTICAS DE MATERNAJE Di Iorio, Jorgelina.....	446
MIGRACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN INDÍGENAS MIGRANTES: REFLEXIONES INICIALES SOBRE EL CASO DE MÉXICO Estrada Maldonado, Sandra	448
SOCIEDADE DE CONSUMO E CONSUMO DE TERAPIA: A PERSPECTIVA EXISTENCIALISTA SARTREANA Ewald, Ariane Patricia; Dantas, Marília Antunes; Gonçalves, Rafael Ramos; Danrtas, Jurema Barros.....	451
MICROEMPREDIMIENTOS JUVENILES: DILEMAS ENTRE LA LÓGICA BUROCRÁTICO-CLIENTELAR Y LA PRODUCCIÓN DE AUTONOMÍA Fernández, Ana María; López, Mercedes; Imaz Xavier; Ojam, Enrique	457
LAS FÁBRICAS RECUPERADAS COMO ESPACIOS DE INVENCION COLECTIVA Fernández, Ana María; López, Mercedes; Imaz, Xavier; Ojam, Enrique; Calloway, Cecilia	459
EMPRESAS RECUPERADAS Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD. EL HEROE MODERNO EN LOS TIEMPOS "LÍQUIDOS" Gómez, Mariana; Virdo, Enrique; Yurman, Yudith; Bentolila, Soledad; Arcanio, Mariana Zoe; Magrin, Natalia; Ferreira, Yanina	462
PARTICIPACIÓN EN EL CAMPO DE LA SALUD DE USUARIOS ADOLESCENTES Grippio, Leticia	465
REPRESENTACIÓN DE DEMOCRACIA Y VOTO ESTUDIANTIL Hasperué, Hernán; Fernández, Omar Daniel.....	468

IMPLICACIONES SOCIALES Y SUBJETIVAS DE PRÁCTICAS DE CONTROL EN JÓVENES DETENIDOS Jiménez, Cristina	471
ANOMIA EN LA FAMILIA. UNA SITUACIÓN DE MARGINALIDAD SOCIAL Jiménez de Zimmerman, Dora Angélica Clemencia; León, María Claudia; Soria de Muzzio, María Cristina	475
LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA EN EL DESARROLLO LOCAL. EL CASO DE UN PLAN ESTRATÉGICO DE DESARROLLO RURAL EN FORMOSA Landini, Fernando Pablo	478
INFLUENCIA DE LOS CAMBIOS SOCIALES SOBRE EL MALTRATO INFANTIL: ESTILOS DE PERSONALIDAD, DESEMPEÑO PARENTAL, ESTILO FAMILIAR Y COMPORTAMIENTOS EMOCIONALES DISFUNCIONALES EN FAMILIAS DE ALTO Y BAJO RIESGO Lassi, María Silvia	481
ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN: RECURSOS PSICOLÓGICOS Y SOCIALES Lazcano, Ana María; Litvak, Mirta; Gaggiotti, María Florentina.....	483
A INFLUÊNCIA DA FAMILIA, ESCOLA, SOCIEDADE E PODER PÚBLICO NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA Lelis, Marcia	486
SALUD COMUNITARIA Y HEGEMONÍA EN TRABAJADORES DE ENFERMERÍA Lenta, María Malena; Novo Foti, María Luisa; Liffschitz, Cecilia; Pérez, Katty	488
CRISIS SOCIALES Y SUBJETIVIDAD López de Martín, Silvia Roxana.....	490
DERECHOS EN LA INFANCIA Y POLÍTICAS PÚBLICAS: UN ABORDAJE DESDE EL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN EN SISTEMAS Y SERVICIOS DE SALUD Luciani Conde, Leandro Néstor; Barcala, Alejandra; Corradini, Ana; De Gemis, Vicente; Krotzsch, Patricio; Pambudkdjian, Marina; Laino, Cecilia; Barbieri, Adrián; Fanelli, Ana María; Luzuriaga, Claudia; Camera, Omar; Rodríguez, Gustavo; Giordano, Paula	493
INFANCIAS PÚBLICAS Y SITUACIÓN DE RIESGO Medina, Mirta Liliana	496
FACTORES PSICOSOCIALES, DE PERSONALIDAD Y DEMOGRÁFICOS QUE PREDICEN LA CONDICIÓN DE FUMAR O NO FUMAR Mestre W., Arianna V.	498
TRABAJO INFANTIL EN CIUDAD DE BUENOS AIRES: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DE LOS TRABAJADORES DEL "PROGRAMA CONTRA LA EXPLOTACIÓN SEXUAL Y EL TRABAJO INFANTIL" Moreyra, Valeria	500
RESISTENCIA E IMPOSICIÓN EN LA FORMACIÓN DE LA MEMORIA COLECTIVA Muller, Felipe; Oberholzer, Nicolás; Zamitto, Verónica; Iglesias, Ma. del Pilar; Hirst, William.....	503
ANGÚSTIA E RESTRIÇÃO DE SENTIDO NA ERA DA TÉCNICA Novaes de Sá, Roberto	506
LAS PAREJAS Y LA TOMA DE DECISIONES ECONÓMICAS Oggero, Haydeé	508
VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL EN POBLACIÓN ADOLESCENTE DE BARRIOS CARENCIADOS DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES Pequeño, David	510
LA NIÑEZ EN CONDICIONES DE DESIGUALDAD - INTERROGANTES Y DESAFÍOS Pérez, Edith Alba; Guido, Valeria Agustina; Chairó, Luciana; Ciari, Germán; Alessandro, Carlos; Delfino, Juan Gabriel; Corral, Luciana	512
DEBATES ACTUALES EN EMPRESAS RECUPERADAS POR SUS TRABAJADORAS Y TRABAJADORES Robertazzi, Margarita; Bancalari, Hebe; Pérez Ferretti, Liliana; Calcagno, Ana	514
INSIGNIFICANDO, SIGNIFICANDO, RESIGNIFICANDO LA CIUDADANÍA. REPRESENTACIONES SOCIALES DE Y DESDE LAS EMPRESAS RECUPERADAS Robertazzi, Margarita; Ferrari, Liliana Edith; Kalpschtrej, Karina Alejandra; Cebey, María Carolina	517
FACTORES QUE INFLUYEN SOBRE LA CALIDAD DE VIDA DE LOS ANCIANOS QUE VIVEN EN GERIÁTRICOS Rodríguez Feijoo, Nélica	520

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL PSICÓLOGO Y LA SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Scaglia, Héctor; Santos, Julia Susana; Lodieu, María Teresa.....	523
LA DEMANDA DE INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE OTRA INVESTIGACIÓN Schejter, Virginia; Cegatti, Julia; Selvatici, Laura; De Raco, Paula Paulette; Ugo, Florencia; Jesiotr, Malena	525
UNA TENSIÓN DESAFIANTE: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA CRISIS EN JÓVENES ARGENTINOS Seidmann, Susana; Bail Pupko, Vera; Azzollini, Susana Celeste; Vidal, Victoria Alejandra; Vizoso, Silveria; Thomé, Sandra; Petit, Lucrecia.....	527
ANALFABETISMO FUNCIONAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA SITUAÇÃO NA AMÉRICA LATINA Siqueira de Andrade, Márcia	530
DIMENSIONES DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN SALUD EN EL MOVIMIENTO DE TRABAJADORES DESOCUPADOS Sopransi, María Belén; Veloso, Verónica Inés	533
A REDE DE PROTEÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES Souza Neto, João Clemente de.....	536
INDICADORES SOCIO EDUCATIVOS Y LABORALES DE FAMILIARES DE ESTUDIANTES MIGRANTES Y SU RELACIÓN CON EL PROYECTO UNIVERSITARIO Tosi, Ana; Molina, Guillermo; Ballerini Alejandra; Tavella Elisa; Arias Claudia; Piacente, Telma	550
COMO RECUPERARSE DE UN TRAUMA: FACTORES DE RESILIENCIA EN FAMILIAS SOBREVIVIENTES DE LA DICTADURA MILITAR 1976-1986 EN LA PROVINCIA DE SAN LUIS Valdebenito, Erika.....	553
LA GESTIÓN DEL PLAN JEFE/ A DE HOGAR Y LA CONFORMACIÓN DE LA IMAGEN DE SÍ DE SUS DESTINATARIOS Varela, María Eugenia; Jiménez, Susana Shirley	555
UN DISEÑO DE EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE DISFUNCIONES EN SISTEMAS AULA Y VIOLENCIA ESCOLAR Wainstein, Martín.....	558
RELACIONES DE GÉNERO Y SUBJETIVIDAD EN LOS TALLERES DE UN ESPACIO ASAMBLEARIO Zaldúa, Graciela; Longo, Roxana; Sopransi, María Belén	561
RESÚMENES	
PRÁCTICAS DE CUIDADOS: LA PERCEPCIÓN DE LOS RESIDENTES DEL HOGAR MUNICIPAL DE ANCIANOS DE MAR DEL PLATA Buzeki, Mariana	567
LA AMPLITUD DE LAS REDES SOCIALES Y SU RELACIÓN CON LA PARTICIPACION EN PRÁCTICAS DE SALUD DE UNA POBLACIÓN Casal, María Soledad	567
LOCURA, DESMANICOMALIZACIÓN Y REPRESENTACIONES SOCIALES Fernández Maciel, Daniela; Lombardo, Natalia; Pérez, Katia; Fedele, Sonia	568
LA CALLE, MI HOGAR Martínez Furfare, Nélide.....	568
TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES E INTERVENCIONES EN SALUD MENTAL Mecha, Andrés A.	569
APORTES DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA A LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Quiroga, César; Verhaeghe, Anabel; Juárez, María Paula	569
LA EVALUACIÓN COMO SOSTÉN DE LA APLICACIÓN METODOLÓGICA Satriano, Cecilia	570
EL MODELO DE KATONA Y LOS SISTEMAS COMPLEJOS. UN ESTUDIO DE CASO Selzer, Alberto Eugenio	570
VIOLENCIA EN EL FÚTBOL Y SU ARTICULACIÓN CON EL TRABAJO Y EL DEPORTE Vitale, Nora Beatriz; Pérez, Lorena Analía; Méndez, Cecilia	571

POSTERS

PSICOLOGÍA COMUNITARIA: REDES SOCIALES Y PRÁCTICAS EN SALUD

Aleman, Adriana; Barber, María Sol; Cancino, Ariadna Ana Del Carmen; Carrizo, Silvia Graciela; Cerviño, María Ximena; Juárez, Lucas Enrique; Terradez, Leila Luciana..... 575

PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA: LIDERAZGO Y FORTALECIMIENTO (EMPOWERMENT)

Cerisola, Paulina; Cangemi, Anabella; Salim, Ana Carlina; López Liato, Julieta; Tomás, Mara; Medina, Mirta Liliana; Gómez Cano, Ruth; Shliserman, Adriana; Iñiguez, Amparo; Zurita, Rosario; Ortiz De Ferullo, Ana María; Palavecino, Marta577

FORMAS DE ORGANIZACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA EN CONTEXTOS DE INTERNACIÓN PEDIÁTRICA

Gambetta, Mariquena; Ceraso, María Eugenia..... 579

INDICE DEL TOMO II

PSICOLOGÍA DE LA SALUD, EPIDEMIOLOGÍA Y PREVENCIÓN

TRABAJOS LIBRES

ANÁLISIS DE LA EFICACIA DE UN PROGRAMA DE REDUCCIÓN DE ESTRÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Azzara, Sergio Héctor; Squillace, Mario; Jeifetz, Mirta; Iglesias, Silvia.....	17
LESIONES Y VIOLENCIA DOMÉSTICA: SISTEMA DE RECOLECCIÓN DE DATOS Berruti, María Belén; Peltzer, Raquel Inés	19
MALTRATO INFANTIL. RELEVAMIENTO DE CASOS EN NIÑOS CONCURRENTES A ESCUELAS DE NIVEL INICIAL Y PRIMARIO DEPENDIENTES DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GCBA Bringiotti, María Inés; Asnicar, María Eugenia.....	21
PSICOLOGÍA DEL TRÁNSITO. LA PERCEPCIÓN DE PELIGRO EN RELATOS DE ACCIDENTES DE CONDUCTORES DE AUTOS Caamaño, Marta María.....	24
TENDENCIAS EN EL CONSUMO DE SUSTANCIAS EN ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS DE LOCALIDADES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA Cardozo, Griselda; Dubini, Patricia; Tuja, Betiana Micaela; Salandri, Irina Fabiana; Lucero, María Flaviana; Ardiles, Romina; Fantino, Ivana; Petrelli, Flavia; Pozzi, Sandra.....	28
REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DERECHO A LA ATENCIÓN DE LA SALUD DE UN GRUPO DE MUJERES POR DEBAJO DE LA LÍNEA DE POBREZA Comes, Yamila	31
RELACIÓN ENTRE SÍNDROMES DE BANDA ESTRECHA -TAXONOMÍAS EMPÍRICAS - INTEGRACIÓN DEL HOGAR Y NIVEL DE ESTUDIO DE LOS PROGENITORES: ESTUDIO EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES Daset, Lilian; López Soler, Concepción; Hidalgo Montesinos, María Dolores.....	33
PROMOCIÓN DE LA SALUD APLICADA AL PROBLEMA DEL TABACO EN EL ÁMBITO ESCOLAR De Lellis, Carlos Martín; Mozobancyk, Schelica; Casanova, Patricia; Saumell, Graciela; Cortina, Pamela; Barreiro, Milagros	37
PATRONES Y DISTRIBUCIÓN DE DIAGNÓSTICOS EFECTUADOS POR LA RESIDENCIA DE PSICOLOGÍA DEL HOSPITAL DE AGUDOS "BLAS DUBARRY" DE MERCEDES (BUENOS AIRES) EN SUS CONSULTORIOS EXTERNOS DURANTE EL AÑO 2004 Del Valle, Guillermo Francisco	40
PREDICTORES DEL USO DEL CONDÓN EN EL SEXO VAGINAL CON LAS TEORÍAS DE LA ACCIÓN RAZONADA Y DE LA CONDUCTA PLANIFICADA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Disogra, Carlos Esteban; Cosacov, N. E.; Bertotti, G. H.	42
EQUIDAD Y ORIENTACIÓN: EL DESAFÍO DE UNA PROPUESTA Gavilán, Mirta Graciela; Cha, Rita Teresita	45
LA INFLUENCIA DE DISTINTOS TRATAMIENTOS INSTITUCIONALES EN RELACIÓN CON LAS CREENCIAS ADICTIVAS Gómez, Raúl Angel; Boneto, Lía; Finola, Mariela; Murúa, Víctor Sergio.....	48

UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO SOCIAL PARA LA COMPRESIÓN DEL "PROBLEMA DROGAS" Grigoravicius, Marcelo.....	51
VULNERABILIDAD Y ARTE (CIRCO Y RESILIENCIA) Leale, Hugo Carlos; Peirano, Rosana.....	54
ACERCA DE LA OPCIÓN POR MEDICINAS NO CONVENCIONALES EN PACIENTES ONCOLÓGICOS Luxardo, Natalia; Garay, Cristian Javier; Korman, Guido Pablo.....	56
LA ACCESIBILIDAD A LOS SERVICIOS DE SALUD: UNA EXPERIENCIA CON ADULTOS MAYORES DE 59 AÑOS Mauro, Mirta; Solitario, Romina; Garbus, Pamela; Stolkiner, Alicia.....	58
SUSTANCIAS PSICOACTIVAS Y ENFERMEDAD MENTAL, DESARROLLO DE UN CONCEPTO Mecha, Andrés A.	60
EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA EN PACIENTES CON CÁNCER DE MAMA MEDIANTE LOS CUESTIONARIOS DE LA EORTC Molina Collon, Marta Delia; Milidoni, Osvaldo.....	62
CREENCIAS Y CONSUMO DE ALCOHOL EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES MUJERES Moreno, José Eduardo	65
PREVENCIÓN DEL SÍNDROME BURNOUT EN DOCENTES Nolly, Elsa; Labiano, Lilia Mabel; Fiorentino, María Teresa; Jiménez, Isabel.....	67
RESPONSABILIDAD DE LOS PADRES Y CALIDAD DE VIDA Osatinsky de Mirkin, Inés; Abete de Figueroa, Regina Isabel; Etchandy, María Valeria; Beduino, Roque Fabián	69
LA INTIMIDACIÓN ENTRE LOS NIÑOS EN EDAD ESCOLAR. ESTUDIO SOBRE LAS SUTILES PRÁCTICAS DE VIOLENCIA EN EL ÁMBITO DE LA ESCUELA GENERAL BÁSICA Pautasso, Norman Donald	72
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LOS DISPOSITIVOS DE INTERVENCIÓN EN DROGAS EN EL ÁMBITO SANITARIO Pawlowicz, María Pía; Rossi, Diana; Galante, Araceli; Faraone, Silvia; Goltzman, Paula; Zunino, Singh Dhan; Touzé, Graciela; Silberberg, Malena; Cymerman, Pablo.....	75
APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE GÉNERO EN BARRIOS DE SAN MIGUEL DE TUCUMÁN Pérez Teseyra, Ana Silvina; González de Ganem, María Dolores; Mejail, Sergio Marcelo.....	78
LAS ADOLESCENTES FRENTE AL EMBARAZO Perrotta, Gabriela Viviana	81
LA TOLERANCIA PARENTAL HACIA LAS CONDUCTAS INFANTILES, SU RELACIÓN CON FACTORES PSICOLÓGICOS Y SOCIODEMOGRÁFICOS Samaniego, Corina.....	84
IDENTIFICACIÓN DE FACTORES DE RIESGOS EN LA PREVENCIÓN DE LA DROGADICCIÓN Sánchez, María de los Angeles; Milán, Teresita Ana.....	87
EVALUACIÓN DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y SU CORRELACIÓN CON LA PRESENCIA DE SINTOMATOLOGÍA PSICOPATOLÓGICA Scheinsohn, María Josefina; Lucchetti, Guillermo César.....	90
REPRESENTACIONES, USOS Y PRÁCTICAS DE LOS JÓVENES RESPECTO DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS ADICTIVAS Sismondi, Adriana; Rigotti, Hebe; Milesi, Andrea; Peralta, Valentín	92
ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE EL CONSUMO DE ALCOHOL Y OTRAS SUSTANCIAS PSICOACTIVAS ENTRE UNA POBLACIÓN CLÍNICA Y UNA POBLACIÓN NO CLÍNICA DE NIÑOS DURANTE 2004 Slapak, Sara; Grigoravicius, Marcelo	95
UNA EXPERIENCIA PARTICIPATIVA EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN SISTEMAS Y SERVICIOS DE SALUD Solitario, Romina; Comes, Yamila; Mauro, Mirta; Garbus, Pamela; Stolkiner, Alicia.....	98
VARONES Y ENFERMEDAD CARDIOVASCULAR. GÉNERO Y SUBJETIVIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DEL RIESGO EN ENFERMEDADES CARDIOVASCULARES EN MUJERES JÓVENES Tajer, Debora	100

CUALIDAD DEL VÍNCULO ENTRE EL PACIENTE CON DEMENCIA Y SU CUIDADOR INFORMAL, ANTES Y DESPUÉS DE LA ENFERMEDAD. RESULTADOS PRELIMINARES Tartaglioni, María Florencia; Stefani, Dorina	104
DISCURSOS Y PRÁCTICAS SOBRE LA DROGADEPENDENCIA EN PROFESIONALES DE LA SALUD. SU RELACIÓN CON LA ACCESIBILIDAD SIMBÓLICA DE PERSONAS QUE USAN DROGAS A SERVICIOS DE SALUD DE UN HOSPITAL ESTATAL DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES Vázquez, Andrea Elizabeth	107
LA VIOLENCIA ESCOLAR PEGA EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO Ventura, Mariela	110
SITUACIONES Y OPORTUNIDADES EN UN ESPACIO DE SALUD PARA ADOLESCENTES Zaldúa, Graciela; Bottinelli, María Marcela; Pawlowicz, María Pía; Nabergoi, Mariela; Gambetta, Mariquena; Ceraso, María Eugenia; Koloditsky, Dora; Grippo, Leticia	113
RESÚMENES	
EL ACCIONAR DEL PSICÓLOGO EN EL SISTEMA SANITARIO Ferrer, Carina del Carmen; Ibarra, Mabel Rosana	119
POSTERS	
CONDICIONES Y MEDIO AMBIENTE DE TRABAJO: RELACIONES ENTRE EL CLIMA LABORAL Y LA SATISFACCIÓN PERSONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA SALUD MENTAL Mazzetti, María Silvina; Silva Peralta, Yamila	123
SALUD DE LA MUJER Y DEL NIÑO Osatinsky de Mirkin, Inés; González de Ganem, María Dolores; Abete de Figueroa, Regina Isabel; Soria de Muzzio, Ma. Cristina; Etchandy, María Valeria; León, María Claudia; Pérez Teseyra, Ana; Beduino, Roque Fabián; Mejail, Sergio Marcelo; Jiménez de Zimmerman, Dora Angélica Clemencia	125
PERFILES PSICOLÓGICOS ASOCIADOS A LA OCURRENCIA DE EPISODIOS ISQUÉMICOS AGUDOS Urquijo, Sebastián	127

PSICOLOGÍA JURÍDICA

TRABAJOS LIBRES

SUJETO EN RIESGO: CUANDO LAS FICCIONES SE ECLIPSAN Abad De Rojas, Paz Gabriela, Medina, Marte Susana	131
VIOLENCIA, AGRESIVIDAD Y AGRESIÓN: UNA DIFERENCIACIÓN NECESARIA Boggon, Laura Silvina	133
DELINCUENCIA, GÉNERO Y JUSTICIA Cohen, Jorge	135
EL CONTEXTO CARCELARIO EN SU DIMENSIÓN PERCEPTIVA: ENTRE LA RESISTENCIA Y LA DESESPERANZA Crespi, Melina; Ojeda, Gabriela; García Labandal, Livia Beatriz	138
EL DERECHO A SER NIÑO Degano, Jorge Alejandro	141
LA PRÁCTICA DE LA PSICOLOGÍA FORENSE EN EL GABINETE PERICIAL DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA -UBA (1989-2005) De la Iglesia, Matilde; Caputo, Marcelo; García, Ariana; Martínez, David; Hidalgo, Valeria Susana	144
INSTITUCIONES Y PRÁCTICAS: LA INTERVENCIÓN DEL PSICÓLOGO CON LA INFANCIA INSTITUCIONALIZADA Di Iorio, Jorgelina; Bruno Patricia; Moure, Andrea	146
ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Medina, Marta Susana	148

LA PSICOLOGÍA JURIDICA Y LA NIÑEZ DESAMPARADA. DEVENIRES Y MUTACIONES DE UNA INVESTIGACIÓN Melera, Gustavo	150
FORTALEZAS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL: IMPORTANCIA DE LA FUNCIÓN ESCOLAR COMO ESCUDO PROTECTOR Mikulic, Isabel María; Sarmiento, Alfredo José; Fernández, Gabriela L.....	152
LEYES PARA EDUCACIÓN, EDUCACIÓN PARA LA APLICACIÓN DE LAS LEYES. APORTES DE LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA A LA PRAXIS DE LA PSICOLOGÍA JURÍDICA Moro, Paula	155
DIFICULTADES EN EL PERITAJE FORENSE EN CASOS DE ABUSO SEXUAL Provenzano, Marta	157
RESPONSABILIDAD PROFESIONAL: CLÍNICA Y CAMPO DEONTOLÓGICO-JURÍDICO Salomone, Gabriela Z	159
ENTRE LA LEY Y LA PRÁCTICA: LA ESCUELA Y LA INFANCIA INSTITUCIONALIZADA Umansky, Mónica Griselda.....	161
DEL ENUNCIADO A LA PRÁCTICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Umansky, Mónica; Linari, Anabela	164
RESÚMENES	
LA PRISIÓN. UNA DE LAS VESTIDURAS DE LA MUERTE Massa, María	169
POSTERS	
LA PRÁCTICA FORENSE EN EL GABINETE PERICIAL DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA -UBA. ACERCA DE LA SISTEMATIZACIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS De la Iglesia, Matilde; Caputo, Marcelo; García, Ariana; Martínez, David; Hidalgo, Valeria Susana	173

NEUROPSICOLOGÍA Y PSICOLOGÍA COGNITIVA

TRABAJOS LIBRES

EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN LESIONADOS DERECHOS: ADAPTACIÓN AL ESPAÑOL DE LA BATERÍA DE MONTREAL Abusamra, Valeria; Martínez Cuitiño, Macarena; Molina, Guadalupe; Ferreres, Aldo	177
TEST PARA EVALUAR LA INICIACIÓN E INHIBICIÓN VERBAL. ADAPTACIÓN AL ESPAÑOL DEL TEST DE HAYLING Abusamra, Valeria; Miranda, María Agustina; Ferreres, Aldo.....	179
MODELO DE RED NEURONAL DEL HIPOCAMPO EN APRENDIZAJE Y MEMORIA: LA FUNCIÓN DE LA MODULACIÓN COLINÉRGICA Arismendi, Mariana.....	181
IDENTIFICACIÓN DE LA FALACIA DEL JUGADOR EN UNA SITUACIÓN TÍPICA DE JUEGO DE AZAR Attorresi, Horacio Félix; García Díaz, Alcira Myriam; Pralong, Héctor Omar	184
SÍNTESIS DE RASGOS EN EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA Azcoaga, Juan E	187
ESTRATEGIAS VERBALES Y ESPACIALES EN EL RAZONAMIENTO SILOGÍSTICO Corral, Nilda.....	189
CARACTERIZACIÓN DE LOS LECTORES RETRASADOS EN RELACIÓN A LECTORES NORMALES Cuadro, Ariel.....	192
TOMA DE DECISIONES EN SUJETOS DROGODEPENDIENTES Gómez, Carlos Dante	195

EL RESUMEN: COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Irrazabal, Natalia; Saux, Gastón; Burin, Débora; Leon, José Antonio.....	198
INTERFERENCIAS VERBALES Y VISUALES EN COMPRESIÓN DE TEXTOS Irrazabal, Natalia; Burin, Débora.....	201
EL USO DEL CERO EN LA TRANSCODIFICACIÓN DE NÚMEROS Jacubovich, Silvia; Margulis, Laura; Ferreres, Aldo; Dansilio, Sergio.....	203
RECUPERACIÓN DE ANÁLOGOS INTERDOMINIO FUERA Y DENTRO DEL LABORATORIO: DIFERENCIAS Y POSIBLES EXPLICACIONES Minervino, Ricardo A; Trench, Máximo; Oberholzer, Nicolás; Androver, Fernando O.....	206
UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LA HABILIDAD LÓGICA ENTRE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UBA Y DE LA UNIVERSIDAD DE DUBLÍN Nicolai, Lidia Inés; Attorresi, Horacio Félix.....	209
AUTISMO, FUNCIÓN EJECUTIVA Y ESTEREOTIPIAS MOTORAS Nieto, Carmen; Huertas, Juan Antonio; Valdez, Daniel; Ardura, Aranzazu.....	212
¿ME LO REPITE, POR FAVOR?: LA RELACIÓN ENTRE MEMORIA DE TRABAJO Y COMPRESIÓN DE ORACIONES Olmedo, Alicia; Sevilla, Camila; Wilson, Maximiliano; Jaichenco, Virginia.....	215
HIPO E HIPERSEGMENTACIÓN LEXICAL EN LA ESCRITURA. RELACIONES CON LAS CONCEPCIONES INFANTILES DE LA NOCIÓN DE PALABRA Y CON LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ÍTEMS LEXICALES (1) Querejeta, Maira.....	217
ESTUDIO SOBRE LA APRAXIA Y LAS ACTIVIDADES DE LA VIDA DIARIA EN RELACIÓN AL GRADO DE SEVERIDAD DE LA DEMENCIA Rubinstein, Wanda; Politis, Daniel.....	220
LA ESCRITURA DE PALABRAS EN LAS ETAPAS TEMPRANAS DE APRENDIZAJE. UN ESTUDIO DEL SUBPROCESO DE TRANSCRIPCIÓN Sánchez Abchi, Verónica Soledad.....	223
APRENDIZAJE DE CATEGORÍAS EN HUMANOS: EFECTOS DE LA FORMA DEL ENTRENAMIENTO SOBRE DESEMPEÑO, TIEMPO DE REACCIÓN Y UTILIZACIÓN DE REGLAS Tabullo, Angel; Marro, Claudia; Galeano, Pablo; Urban, Florencia; Brun, Jorge; Primero, Gerardo; Yorio, Alberto; Segura, Enrique.....	226
EVALUACIÓN DE ASPECTOS DISCURSIVOS CONVERSACIONALES EN ADOLESCENTES Y ADULTOS CON SÍNDROME DE ASPERGER Valdez, Daniel; Huertas, Juan Antonio; Nieto, Carmen; De La Cruz, Montserrat; Scheuer, Nora.....	228
PARECIDO NO ES IGUAL: PERFILES DE DESEMPEÑO DE PACIENTES CON DEMENCIA Y AFASIA EN TAREAS SEMÁNTICAS Wilson, Maximiliano; Tomasello, Nadia; Pazgón, Elisa; Martínez Cuitiño, Macarena.....	232
RESÚMENES	
EVALUACIÓN DEL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES Gómez, Carlos Dante.....	237
LAS ZONAS DE DESARROLLO PRÓXIMO EN LA ESCUELA Pérez Teseyra, Ana Silvina; Clement, Marcela.....	237
POSTERS	
MEMORIA DE TRABAJO: EVALUACIÓN DE SU DESARROLLO EN NIÑOS Injoque Ricle, Irene.....	241
EL SESGO DE SOBRECONFianza Y SU RELACIÓN CON EL ENTRENAMIENTO Y LOS NIVELES DE RENDIMIENTO EN TAREAS VERBALES Macbeth, Guillermo.....	243
CARACTERIZACIÓN FENOTÍPICA EN FAMILIARES DE PACIENTES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) Moyano, Paula Elena Victoria; Politis, Daniel.....	245

EVIDENCIA DE VINCULACIÓN ENTRE EL GUSTO Y EL OLFATO RETRONASAL EN LA PERCEPCIÓN GUSTATIVA Razumiejczyk, Eugenia; López Alonso, Alfredo Oscar; Macbeth, Guillermo.....	247
APORTES A LOS MODELOS DE PROCESAMIENTO DUAL EN MEMORIA EN PACIENTES CON ESCLEROSIS MÚLTIPLE Vivas, Leticia; Vivas, Jorge.....	249

PSICOANÁLISIS

TRABAJOS LIBRES

PSICOTERAPIA DE GRUPO: PROCESOS IDENTIFICATORIOS Abraham, María de los Ángeles; Sosa, Gloria Hebe.....	253
ALGUNAS NOTAS SOBRE LO FEMENINO EN LACAN Aksman, Gloria.....	256
EL SÍNTOMA LUEGO DE LA TRANSFERENCIA Altman, Nora.....	259
NOMINACIONES SEGREGATIVAS Y CULTURALES DEL SUJETO: SUS CAMBIOS A PARTIR DEL ABORDAJE PSICOANALÍTICO DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN EL HOSPITAL PÚBLICO Araujo, Fabián; Rodrigo, Mónica.....	262
OBSTÁCULOS CLÍNICOS Y GIROS TEÓRICOS EN FREUD Y LA EFICACIA DEL PSICOANÁLISIS Araujo, Fabián; Trotta, María Laura Edith.....	265
INVESTIGACIÓN EN PSICOANÁLISIS: CONCEPCIONES Y OBSTÁCULOS Azaretto, Clara; Ros, Cecilia Beatriz; Estévez, Natalia; Barreiro Aguirre, Cynthia; Crespo, Beatriz.....	268
EL MÉTODO FREUDIANO Y LA VALIDACIÓN DE RESULTADOS TERAPÉUTICOS Bachmann, Ruth Melina; Babiszenko, Debora.....	271
LA IDENTIFICACIÓN Y SUS CONTRADICCIONES Balaguer, Ignacio Lucas.....	274
REFLEXIONES ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN EN PSICOANÁLISIS Bazzano, Ana Lorena; Moisés, Jerónimo.....	277
CUESTIONAMIENTO CRÍTICO AL DISCURSO UNIVERSITARIO Bazzano, Blanca Ester.....	279
LOCURA Y NUDOS Berger, Andrea Viviana.....	282
ESCUELA PARA PADRES. LA ILUSIÓN DE UN MUNDO SIN NEUROSIS Bloj, Ana María; Mottino, Nadina; Pintagro, Evangelina.....	285
ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO DEL AGIEREN FREUDIANO Bower, Lorena.....	288
LA INTERVENCIÓN ANALÍTICA Y LA REPETICIÓN Cadorini, Mónica Alicia.....	290
LA FUNCIÓN DE LA ESCRITURA EN LA PSICOSIS (TERCERA PARTE). LA ESCRITURA IRÓNICA DE FRIEDRICH HÖLDERLIN Carbone, Nora Cecilia; Piazzè, Gastón Pablo.....	293
VIOLENCIA Y SUBJETIVIDAD Carol, Alfredo Orlando.....	296
ACERCA DE CIERTAS OSCURAS CONSIDERACIONES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL. PSICOANÁLISIS Y TCC, UN ENFOQUE Cornejo, Hernán; Barisonzi, Eduardo.....	299

LOS FENÓMENOS RESIDUALES DEL TRABAJO ANALÍTICO Cosentino, Juan Carlos	302
PSICOANÁLISIS Y ECONOMÍA: PLUSVALÍA CON PLUS DE GOZAR Courel, Raúl.....	305
"TAUGLICH" Delgado, Osvaldo.....	308
¿MENCIONÉ QUE FUMABA PACO? Donghi, Alicia Inés; Maidana, Miriam	310
ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS DIFERENCIAS EN LAS TEORÍAS DE WITTGENSTEIN Y SAUSSURE Dorado, Jorge.....	313
ALGUNAS MANIFESTACIONES DEL DOLOR PSÍQUICO Eisenberg, Estela Sonia	316
VIOLENCIA: EN LOS BORDES DEL DERECHO Elmiger, María Elena	319
LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS DE PSICOANÁLISIS Y LA CUESTIÓN DEL PADRE Escars, Carlos Javier.....	322
PADRE: ¿NO VES QUE ESTOY ARDIENDO? Fariás, Florencia Elisa.....	325
PROBLEMÁTICAS EN LA INVESTIGACIÓN EN PSICOANÁLISIS Favelukes, Mónica Sandra.....	328
INHIBICIÓN INTELECTUAL Fleischer, Deborah Fanny	331
ANÁLISIS DE LA CAPACIDAD PARA PROCESAR SIMBÓLICAMENTE EXPERIENCIAS EMOCIONALES EN UNA PACIENTE CON CÁNCER DE MAMA Flores, Graciela Elena; Luna, Adrián Mauricio; Marchisio, Silvina Alejandra; Campo, Claudia Inés	334
LA COMPARACIÓN DE TEORÍAS EN PSICOANÁLISIS. ALGUNAS REFLEXIONES PREVIAS AL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO EN LAS OBRAS DE FREUD Y BION Flores, Graciela Elena; Poblete, Diana Gabriela.....	337
UNA DIFICULTAD PARA DELIMITAR EL SÍNTOMA NEURÓTICO: EL CARÁCTER Frydman, Arturo; Thompson, Santiago.....	340
LA SANCIÓN PENAL DESDE EL PENSAMIENTO DE NIETZSCHE García Sir, Carina Beatriz.....	343
ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE TRAGEDIA Y PSICOANÁLISIS Glasman, Claudio.....	347
LA HISTERIA HIS-TÓRICA Godoy, Claudio	350
LA POÉTICA COMO CRÍTICA DEL SENTIDO Goldemberg, Isabel; Silveyra, Lucía; Bruner, Norma; Savino, Hugo; Dorado, Jorge; Manfredi, Horacio; Alianak, Miriam.....	353
DEL SIGNIFICANTE A LA LETRA. LA SEMIÓTICA PEIRCEANA EN EL PROCESO DE FORMULACIÓN DEL DISCURSO LACANIANO Gómez, Mariana	356
DIFICULTADES METODOLÓGICAS DE LA CATEGORÍA "MOTIVO DE CONSULTA" EN LA HISTORIA CLÍNICA Haldemann, Gabriela; Muraro, Vanina	360
ÉTICA Y CLÍNICA. NO SOY AMO DE MI MATERIA Hartmann, Alicia	363
PSICOANÁLISIS Y TRABAJO CARCELARIO Iacuzzi, Alicia Beatriz	366

LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS PSICOSIS EN LA OBRA DE JACQUES LACAN Iglesias Colillas, Ignacio G.	370
EL USO FREUDIANO DEL CASO EN TORNO A LA PREGUNTA POR LA EFICACIA ¿CÓMO RESPONDER HOY A LOS REQUERIMIENTOS DE LA CIENCIA? luale, María Lujan.....	372
LA EFICACIA DEL PSICOANÁLISIS EN EL TRATAMIENTO DE LAS NEUROSIS DE LA INFANCIA HOY. CONSIDERACIONES EN TORNO AL VIRAJE FREUDIANO DESDE LA CONTRAINDICACIÓN DE APLICAR EL PSICOANÁLISIS A NIÑOS, A LAS CONDICIONES DE APLICABILIDAD luale, María Lujan.....	375
OBSERVACIONES EN TORNO AL CUERPO Jiménez, Exequiel	378
LA FUNCIÓN DE LA ESCRITURA EN LA PSICOSIS. PARTE V: HACERSE UN NOMBRE O DARSE NOMBRES. JOYCE Y PESSOA Justo, Alberto Rudy; Rodríguez, Gabriela	381
EL PADRE Y LA ANGUSTIA: REFERENCIA Y PERSPECTIVA Kicillof, Clarisa.....	384
DETERMINACIÓN Y DESENCUENTRO: ARTICULACIONES DE LA REPETICIÓN ENTRE LOS SEMINARIOS 2 Y 11 Kligmann, Leopoldo.....	387
EL SUPERYÓ: UNA PARADOJA FUNDAMENTAL Laznik, David; Capurro, Elda Lilian Luisa; Etchevers, Martin.....	390
SUPERYÓ, ANGUSTIA Y TRANSFERENCIA Laznik, David; Battaglia, Gabriel	392
EROTISMO Y TRANSFERENCIA EN LAS PSICOSIS Leibson, Leonardo.....	394
LAS PAUTAS DE CRIANZA COMO MODOS DE TRANSMISIÓN INSTITUYENTES DEL PSIQUISMO. UNA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA Leone, María Ernestina; De Gregorio, Martha Elena	397
LOS NOMBRES DEL SUJETO Lombardi, Gabriel; Mattered, Susana Inés.....	400
... DE INTERPRETACIÓN Y LÓGICA Lowenstein, Alicia.....	403
SOBRE LAS RAZONES DE UN DESDOBLAMIENTO: LO HOSTIL EN TRANSFERENCIA Lubián, Elena Carmen.....	406
ANÁLISIS TERMINABLE Manuli, Daniela Andrea	409
DEL DOBLE A LA ESCRITURA Massun de Orlievsky, Susana; Sujarchuk, Susana; Rosenfeld, Silvia Beatriz; Bernztein, Graciela; Domínguez, Micaela Inés.....	411
DIFICULTADES EN LA TRANSFERENCIA EN UN CASO DE TOXICOMANÍA Mazzuca, Marcelo	414
LA IDENTIFICACIÓN EN EL MOMENTO INICIAL DEL ESTRUCTURALISMO DE LACAN Mazzuca, Roberto; Mazzuca, Santiago Andrés; Sánchez, Jimena; Ayerza, Roque; Bleynat, Horacio; Calzado, Anabel; Donatello, Ignacio; Greiner, Gerardo; Pose, Mónica; Smejkal, Oscar; Tendlarz, Edit.....	416
SOBRE LOS AFECTOS EN LA RETÓRICA Mon, Martha	420
SUGESTIÓN Y DURACIÓN DEL TRATAMIENTO EN PSICOANÁLISIS Mordoh, Edmundo; Gurevicz, Mónica Graciela.....	422
LA FUNCIÓN DE LA ESCRITURA EN LA PSICOSIS. 2- JACOBO FIJMAN: EL RECURSO A LA LETRA EN LA POESÍA Municoy, María Fabiána	425

LA MANÍA ES UN SÍNTOMA O UN SINTHOME, COMO USTEDES QUIERAN... Muñoz, Pablo D.....	428
FENÓMENOS DELUSIONALES EN TRANSFERENCIA Musumeli, Lucrecia; Scarpati, Marta Delia; Hidalgo, Susana; Soubiate, Susana	431
CONCLUSIONES DE UNA INVESTIGACIÓN: DELIMITACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y APLICACIÓN METODOLÓGICA Najt, Norma Etel; Insua, María Ida; Mirc, Andrea	434
FUNCIÓN DE LA ESCRITURA EN LA PSICOSIS. PRIMERA PARTE: "USOS DE LA HOMOFONÍA EN LA PSICOSIS" Napolitano, Graziela; Basualdo, Analia Beatriz	437
NEUTRALIDAD: REPRESENTACIONES DE LOS PSICOANALISTAS DE LA ASOCIACIÓN PSICOANALÍTICA ARGENTINA Ormart, Elizabeth Beatriz; Brunetti, Juan	440
DIABETES: EL ANÁLISIS DE LA RELACIÓN MENTE-CUERPO. EL DUELO Y LA PREVENCIÓN Pereyra González, Martha María; Mardones, Oscar	443
FUNCIÓN DE LA ESCRITURA EN LA PSICOSIS PARTE IV LA OBRA (DE) ARTAUD Piro, María Cristina; Volta, Luis Horacio	446
LO IRRISORIO DEL ESTILO Quintana, Laura	449
EL LUGAR DEL PADRE EN LOS MITOS FREUDIANOS Raffaini, Laura	452
EL PRINCIPIO DE LA REPETICIÓN: LA POSICIÓN DEL ANALISTA Roma, Verónica	455
EL JUICIO DE FREUD Rosenbluth, Tamara	458
TRANSITIVO / INTRANSITIVO Rubinsztejn, Daniel.....	461
CONSIDERACIONES PRELIMINARES SOBRE EL USO DEL CASO EN LOS TEXTOS FREUDIANOS Rubistein, Adriana Mónica.....	463
LA EFICACIA DEL ANÁLISIS Y EL USO DEL CASO EN LOS TEXTOS FREUDIANOS Rubistein, Adriana Mónica.....	465
PSICOANÁLISIS Y EPISTEMOLOGÍA. PUNTUALIZACIONES DEL EJE TEORÍA-PRÁCTICA Ruiz Sohar, Marcelo; Robledo, Mariel Lucía; Gerbaudo, Patricia Sara; Becerra Batán, Marcela Renée	468
LAS NIÑAS MADRES, UN PROYECTO PARA PREVENIR Y CUIDAR NUESTRO FUTURO (2004/2005) Sellán, Elvira Laura; De Bortoli, Leticia	471
LOS DOS ÓRDENES DE REPETICIÓN Sicilia, Miguel.....	474
EL EQUÍVOCO Y LA ASERCIÓN EN LA PSICOSIS Soria Dafuncho, María de las Nieves	476
DE UN CORTE QUE NO SEA EN EL CUERPO Tomasini, Andrea; Rodríguez, Claudia Patricia	479
INICIOS DE TERAPEUTAS Y DE UN GRUPO PSICOTERAPÉUTICO DE PADRES Toranzo, Elena; Hernandez, Fabiána	482
LA RESPONSABILIDAD DEL PSICOANALISTA EN EL CONTEXTO ACTUAL Travesí, Matilde Adelina	486
EL DESEO DEL ANALISTA Y LA IMPARIDAD SUBJETIVA. Umérez, Osvaldo; Allegro, Fabián; Benjamín, Alicia; Rivas, Daniela Elizabeth; Surmani, Florencia	489
EL «PARADIGMA WITTGENSTEIN» Y SU IMPRONTA EN EL PSICOANÁLISIS Urbaj, Eduardo Daniel; Pulice, Gabriel.....	492

EL CÍRCULO DE LA VANIDAD Vappereau, Jean-Michel.....	495
ACONTECIMIENTO Y CAMBIO SUBJETIVO Venere, Emilce	498
LA FUNCIÓN DEL ÁGALMA EN EL AMOR DE TRANSFERENCIA Vetere, Ernesto.....	502
SIGNOS DE PERCEPCIÓN Y ATRACTORES EXTRAÑOS Viguera, Ariel	505
LA ALUCINACIÓN VERBAL COMO "INTERLOCUCIÓN DELIRANTE" Volta, Luis Horacio.....	508
LA NOCIÓN DE ANGUSTIA Y SU ARTICULACIÓN CON EL SÍNTOMA EN LA PRODUCCIÓN DE SIGMUND FREUD ENTRE 1923 Y 1926 Watermann, Mirta; Mozzi, Viviana Alejandra	511
RESÚMENES	
PARADIGMAS DE LA SEGREGACIÓN Hochman Vappereau, Paula	517
EL NIÑO ASESINO. PRESENTACIÓN DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN PSICOANÁLISIS Imbriano, Amelia; Goldstein, Mirta	517
COMPLEJIDADES DEL DIAGNÓSTICO ENTRE NEUROSIS Y PSICOSIS EN LA CLÍNICA PSICOANALÍTICA. LA ESTRUCTURA INCONSCIENTE. GRADOS DE LIBERTAD. SUPLENCIA EN LA NEUROSIS Y EN LA PSICOSIS Karlen, Hilda; Díaz, Gladys	518
EL ANÁLISIS Y LA EFICACIA DE LA PULSIÓN Moretto, Marisa Viviana	518
LA REPETICIÓN Y SUS VICISITUDES Schwartz, Roxana	519
PATOLOGÍAS DE CARÁCTER TÓXICO: LA OBESIDAD HOY Trilo Moya, Felipa Concepcion; Nanclares, Jaquelina	519
UN PLANTEO CRÍTICO SOBRE LA LLAMADA CLÍNICA DE BORDES Trilo Moya, Felipa Concepcion; Nanclares, Jaquelina	520
POSTERS	
ANÁLISIS DE LA DEMANDA E INTERVENCIONES EN LA URGENCIA Sotelo, María Inés; Belaga, Guillermo.....	523



AGENCIA

AGENCIA NACIONAL DE PROMOCIÓN
CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA



secyt

SECRETARÍA DE
Ciencia, Tecnología e
Innovación productiva

Agradecemos la colaboración de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica -ANPCYT- que a través del Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica -FONCYT- ha otorgado a la Facultad de Psicología de UBA la financiación parcial de este evento.

Este apoyo económico ha sido obtenido en la Convocatoria a Subsidios para Reuniones Científicas -RC 2006- dirigido a reuniones que promuevan la investigación científica o tecnológica en el país.

**Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y
Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur**

Se terminó de imprimir en el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología
de la Universidad de Buenos Aires en el mes de julio de 2006