

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

Interrogantes epistemológicos desde la psicopedagogía clínica en el terreno de la educación inclusiva.

Grunberg, Débora y Maneffa, Marisa.

Cita:

Grunberg, Débora y Maneffa, Marisa (2020). *Interrogantes epistemológicos desde la psicopedagogía clínica en el terreno de la educación inclusiva. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/798>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etdS/coc>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

INTERROGANTES EPISTEMOLÓGICOS DESDE LA PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA EN EL TERRENO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Grunberg, Débora; Maneffa, Marisa

CONICET - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en un proceso de indagación teórica, reflexión y discusión incipiente, alrededor de los atravesamientos políticos implicados en la Psicopedagogía Clínica, que en tanto práctica discursiva organizada alrededor de las implicancias subjetivas en los procesos de aprendizaje, se ve interpelada por la configuración de lo que se denomina actualmente la “educación inclusiva” (Unesco, 2009). Haremos un breve recorrido por interrogantes epistemológicos que nos permitirán reflexionar acerca de los límites disciplinares y en función de eso, abrir interrogaciones acerca del objeto de estudio de la psicopedagogía clínica, tal como es la articulación de la subjetividad en los procesos de aprendizaje. Problematicaremos la noción de “inclusión” como propuesta escolar actual de ingreso y participación de niños y adolescentes en la escuela, entrelazándola con el atravesamiento político que la misma noción conlleva, y por lo tanto, interpela a la psicopedagogía clínica y a nosotras en nuestras prácticas.

Palabras clave

Psicopedagogía Clínica - Recorte de objeto - Educación inclusiva - Epistemología

ABSTRACT

EPISTEMOLOGICAL QUESTIONS FROM CLINICAL PSYCHOPEDAGOGY IN THE INCLUSIVE EDUCATION AREA

The present work is embedded in a theoretical inquiry process, a reflection and an incipient discussion, around the political issues involved in Clinical Psychopedagogy, which as a discursive practice organized around the subjective implications in the learning processes, is challenged by what is currently called “inclusive education” (Unesco, 2009). We will make a brief tour of epistemological questions that will allow us to reflect on the disciplinary limits and, based on that, open questions about the object of study of clinical psychopedagogy, such as the articulation of subjectivity in learning processes. We will problematize the notion of “inclusion” as a current school ideal of the plenty entry and participation of children and adolescents in school, rehearsing relations with the political issues implicit in that notion, and therefore, explore the ways those process challenges clinical psychopedagogy and us in our practices.

Keywords

Clinical Psychopedagogy - Epistemological objet definition - Inclusive education - Epistemology

El presente trabajo se enmarca en un proceso de indagación teórica, reflexión y discusión incipiente, alrededor de los atravesamientos políticos implicados en la Psicopedagogía Clínica, que en tanto práctica discursiva organizada alrededor de las implicancias subjetivas en los procesos de aprendizaje, se ve interpelada por la configuración de lo que se denomina actualmente la “educación inclusiva” (Unesco, 2009).

Dicha participación implica formar parte de un proceso de configuración de interdiscursos con otras disciplinas en torno a la inclusión, lo cual invita a revisar las propias referencias instituidas (Castoriadis, 1993) al interior de nuestra disciplina. Esto es, asumirse como parte constitutiva de un campo de tensiones que desbordan a la Psicopedagogía Clínica, tanto como al resto de las disciplinas que también entran en juego y bucear en los interrogantes acerca de los intercambios disciplinares, los modos en que las disciplinas se constituyen (o se “van constituyendo” en proceso continuo), y sobre los límites, fronteras, zonas de sentido posibles. González Rey (2006) denomina como “zonas de sentido” a espacios de inteligibilidad compleja, que se sostienen en apertura. “Si bien se sostiene la perspectiva del recorte propio de cada disciplina, el problema surge cuando se aborda una problemática donde se articulan y resignifican recíprocamente distintos factores”, refieren Wald, Grunberg, Hamuy y Benavidez (2020) al interrogarse acerca de los intercambios disciplinares entre la Psicopedagogía Clínica y la Neurología para acompañar abordajes clínicos de pacientes que así lo requieren. Es decir, que actualmente se encuentran abiertos interrogantes, problemas-desafíos que invitan a pensar nuestra disciplina en clave de apertura.

El campo educativo ha sido y es un territorio en el que diversas disciplinas se han encontrado y disputado protagonismo desde sus orígenes. Sin embargo pocas veces ha sido tan manifiesta la necesidad de que éstas entren en relación. Pensar en términos inclusivos en educación, impone desafíos que conllevan a las disciplinas a abrir sus fronteras. ¿Pero de qué modo? ¿Qué relaciones, intercambios son posibles? ¿Qué nuevas formas de

entretnejidos (históricamente disciplinares) podemos imaginar o crear para los nuevos acercamientos, aproximaciones a desafiantes preguntas-problemas?

Edgar Morin (1999) refiere a que estamos atravesando una “revolución paradigmática” en la que surgen problemáticas que desde su planteo ya indican la imposibilidad de ser abordadas desde una única disciplina (interdisciplinariedad); o aquellas que apuntan a generar un nuevo abordaje superador de las disciplinas que le dieron origen (transdisciplinariedad).

González Rey (2009) trabaja desde una perspectiva histórico-cultural, una posición epistemológica que advierte sobre las sustancializaciones de las definiciones teóricas al interior de las disciplinas o escuelas psicológicas “que cierran la posibilidad de nuevas alternativas al conocimiento actual a partir de la investigación y el cuestionamiento” (p. 109). Critica y propone modos de despliegue del oficio fuera de “espacios dogmáticos de reproducción mimética y acrítica” (p. 109) que generarían binarismos o enfrentamientos con otros recortes teóricos o disciplinares. En otras palabras, advierte sobre procesos de institucionalización de los campos de saber y práctica (especialmente en el ámbito de la psicología), en tanto espacios en los que pueden perpetuarse identidades y formas de instrumentalización de las prácticas. Identidades cerradas / movilidad y construcción permanentes. Principios teóricos como fetiches invariables / principios en movimiento basados en la epistemología constructivo-interpretativa. Considera que los modos atrapantes de configuración de los saberes disciplinares, excluyen la producción subjetiva de lxs terapeutas en una ilusión de “lugar de saber”. El/la terapeuta es pensandx desde esta perspectiva como sujeto al mismo proceso.

Si bien los procesos de diferenciación disciplinar parecen ser necesarios para territorializar zonas de sentido, nos urge recordar, siguiendo a Foucault (2005), que las separaciones resultantes tienen un carácter arbitrario desde el comienzo “(...) o que cuando menos se organizan en torno a contingencias históricas; que no sólo son modificables sino que están en perpetuo desplazamiento; que están sostenidas por todo un sistema de instituciones que las imponen y las acompañan en su vigencia (...)” (Foucault, M., p.18). Dicha vigencia, señala el autor, no es sin cierta violencia. En palabras de Najmanovich: “Nuestra cultura pretendió disolver las tensiones de la vida imponiendo límites absolutos buscando garantías, anhelando definiciones prístinas y eternas, disciplinando el saber y estandarizando las práctica” (Najmanovich, 2019, p. 47). Alude también a un “profundo giro epistemológico” en el que la idea de un sujeto capaz de representar un mundo no puede ser pensado independientemente de su experiencia.

Asumirnos como parte del entramado y pensarnos desde allí, requiere estar disponibles a que nuestros marcos conceptuales, e incluso nuestro recorte de objeto, se vean interpelados por otros y por la migración de conceptos de otras disciplinas que también transitan el territorio. Esto no significa perder la propia

identidad disciplinar, sino, tal vez, modificar la manera de sostenerla, más bien a modo de memoria, de una trayectoria de legados cuidadosamente discutidos y seleccionados a la luz de una cadena de interrogantes compartidos entre quienes pensamos y ensayamos la clínica psicopedagógica. Significa asumir su carácter de ficción a la vez que el profundo compromiso que dicha construcción tiene respecto a la búsqueda de delinear cartografías para poder hacer más habitable un “común vivir” (Haraway, D., 2019; Najmanovich, 2019).

En este sentido, no entendemos a los atravesamientos políticos como un contexto, como un escenario en donde se inscribe el texto. Si nos remitimos a la etimología, el término “contexto” refiere a aquello que rodea un acontecimiento o un objeto. El contexto suele entenderse entonces como acompañante del texto, como paisaje que permite situar. Consideramos al contexto como parte de la trama, es decir como texto en sí mismo (Duschatzky y Birgin, 2001). En esta línea, Morin (1999) propone sostener un pensamiento ecologizante “en cuanto que sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio” (p. 27).

Entendiendo al proceso de escritura como experiencia subjetivante (Larrosa, 2009; Cantú, 2001), en estos ensayos de escritura que desplegamos en este artículo, hacemos jugar a la gramática al servicio de nuestros interrogantes epistemológicos, escribiendo alternadamente con mayúsculas y minúsculas el nombre de la disciplina con la que nos proponemos, también, una relación lúdica y de inventiva, siendo que las mayúsculas aluden al nombre propio, que refieren a ciertas estabildades identitarias, tanto en los cimientos como en la alusión a cierta quietud; mientras que la minúscula nos permite situarla como una disciplina más en el complejo entramado en el que nos aventuramos a ingresar.

Bordeando el recorte de objeto de la psicopedagogía clínica: entre un más acá y más allá

La psicopedagogía clínica (Schlemenson, 2009), desde la cual iniciamos este recorrido, se filia con el psicoanálisis contemporáneo (Piera Aulagnier, Silvia Bleichmar, Cornelius Castoriadis, André Green, Donald Winnicott, entre otros), para abordar las dificultades en el aprendizaje que sufren niños y adolescentes desde un enfoque que realza los aspectos de la subjetividad y de la dinámica psíquica singular comprometidos.

Reconoce a la constitución psíquica como exógena cuya complejización se promueve a partir de las relaciones libidinales heterogéneas, que favorecen enriquecimientos u obturaciones de las dinámicas de investimento y desinvestimento de objeto. Desde este enfoque consideramos a los procesos de aprendizaje como procesos de simbolización (Schlemenson, 2004), de metabolización psíquica, actividad representativa (Aulagnier, 1977), en cuanto aluden a los modos particulares de inscripción psíquica de las experiencias, sus objetos, afectos y relaciones que cada sujeto despliega en clave singular. Desde este marco,

la institución educativa no sólo se reconoce como un ámbito de producción de conocimientos y de inclusión social, sino también de inclusión psíquica (Schlemenson, 2014).

En el terreno educativo, territorio entre-discursos, la psicopedagogía clínica resulta convocable en función de su focalización en los trabajos psíquicos implicados en los diferentes procesos que se ponen en juego en la experiencia escolar: ya sean relacionados con el aprendizaje de contenidos específicos, con los vínculos intersubjetivos con pares y adultxs, como también con las normas y códigos que organizan y regulan tiempos y espacios de diferentes cualidades (tiempos de trabajo, de descanso, de comer, de hablar, de silencio, de escucha, de juego, espacios para sentarse, para correr, para compartir, para tomar distancia). Desde la psicopedagogía clínica ha dado enormes esfuerzos para realzar la importancia de lo singular en clave de resignificar las diferencias como oportunidades de complejización psíquica. De este modo, se distancia y diferencia de las tendencias homogeneizantes de la maquinaria escolar moderna que condujeron y conducen aún hoy en muchas ocasiones, a un tratamiento de las diferencias por medio de la clasificación, segregación y sistematización. Pensar el aprendizaje en clave de modalidades subjetivas, modos singulares de relación con el mundo (Schlemenson, 2014) resulta no sólo una intervención clínica, sino una operación de resistencia frente a las miradas totalizantes la subjetividad, la identidad, de lo común.

De esta manera, consideramos que las intervenciones psicopedagógicas no sólo buscan efectos en el “cada cual”, sino que a su vez, se movilizan en pos de introducir una diferencia en las prácticas y modelos dominantes que provocan y refuerzan sufrimiento. ¿Qué hacemos cuando desplegamos nuestro hacer profesional (ya sea por acción o por omisión)? ¿Qué implican (y cómo nos implican) nuestras intervenciones? ¿Qué dicen nuestras prácticas? ¿Cómo pensamos, participamos, transformamos lo común?

Lo que aquí comenzamos a problematizar entonces es el hecho de que los procesos de aprendizaje, y los sufrimientos que de ellos derivan en algunos casos, ocurren en un entramado de discursos que modelan formas de lazos sociales, de relaciones con el conocimiento, con la cultura, con el cuerpo, la sexualidad etc. que se vuelven hegemónicos y se apropian del lugar de “la salud” y “lo normal”. Es decir, los discursos van configurando matrices de identificación, en diferentes aspectos de la formación de los sujetos, caminos y formas hegemónicas de circulación del afecto, de relacionarse con el conflicto, de vivir la diferencia. Así, se habilitan a algunxs a estar incluidxs en una mismidad, mientras que otrxs son condenadxs a conformar un exterior “abyecto”, constitutivo necesario de dicha mismidad. Atender los atravesamientos políticos en el aprendizaje escolar permite advertir prácticas y discursos que promueven oportunidades de enriquecimiento o empobrecimiento psíquico.

Participando de las tensiones de “la inclusión”

En dirección a lo propuesto, nos parece pertinente dedicarle atención al concepto de inclusión. A efectos de ajustarnos al espacio disponible, queremos plantear brevemente dos consideraciones iniciales: por un lado, pensamos que la inclusión no podría nunca ser un proyecto, una propuesta de innovación, sino más bien, que se trata de un posicionamiento ético-político que opera como un punto de partida en el encuentro educativo. Por el otro, tomando a la inclusión como discurso, apelamos a la necesidad de someterlo un proceso de deconstrucción en el marco de la trama social en la que surge y se despliega.

Son muchas las categorías que se vivencian como naturales que son necesarias de repensar al interior de una práctica que se pretenda inclusiva como la *inteligencia*, *desarrollo*, *lenguaje*, *autonomía*, y por qué no, la *inclusión* misma. Esto nos devuelve la responsabilidad en su uso y reproducción (Milanesi y Maneffa, 2019). De ahí la necesidad de trabajar en una mirada clínica que no sólo busque deconstruirse, sino que también apele a la deconstrucción constante de modelos y categorías totalizantes, y por lo tanto, excluyentes.

¿De qué se trata la demanda de la inclusión en un mundo que no parece dar muestras de estar dispuesto a incluir?

Dessal (2018) advierte acerca de los *significantes amo* del discurso neoliberal que intentan convertir carencias en aparentes oportunidades, en un mundo en donde “la economía invade todos los sectores humanos” (Morin, 2011, p.38). Castel (2004) problematiza el rol del Estado en materia de garantía de derechos en tensión con el respeto por las libertades individuales. Estas escasas referencias aluden a algunas pinceladas que refieren a una época en la que prevalecen las aspiraciones individuales, organizadas por lógicas de consumo y productividad, propias de los discursos del liberalismo y el capitalismo

Eduardo de la Vega (2016) manifiesta la paradoja de que a medida que ganaba lugar el discurso integrador, en el que se promovía que “todxs podían aprender” si se atendían las Necesidades Educativas Especiales de cada unx, durante los años 1997 y 2005, aumentó la matrícula en educación especial en paralelo al aumento de “integraciones” en la escuela común. ¿Qué posición tomar frente a la derivación masiva a tratamiento, la convocatoria a elaborar informes, adaptaciones curriculares, etc. enfocadas en unx niñx bajo la lógica individual?

Actualmente dicho modelo convive con lo que se ha denominado el “paradigma inclusivo”. El mismo, siguiendo a Eduardo de la Vega, es promovido a nivel global, y apunta a terminar con la oferta paralela de circuitos educativos que delineaban trayectorias fijas, en la que muchxs niñxs eran consideradxs lxs portadores de las diferencias. Supone un cambio en la mirada centrada en estrategias adaptativas y compensatorias de aque-lxs consideradxs con necesidades educativas especiales, para poner el foco en la institución. Se busca habilitar, crear nuevos puentes de pasaje de un sistema a otro, rompiendo las fronteras

de los circuitos escolares rígidos fundacionales, acompañando a un nuevo ideal: el de una escuela especial que funcione como centro de recursos para la inclusión plena.

El foco pasa a estar en la institución, sin embargo, las demandas a la psicopedagogía ¿Qué lógica sostienen?

De la Vega (2020) se adentra en el desafío de pensar lo común sin abandonar la tensión indisoluble respecto de lo singular. Historiza un tiempo reciente de excesos de realce de las diferencias, que producen un borramiento acerca de aquello que compartimos en este mundo que habitamos, cierto olvido o silencio en relación a lo que hace de un conjunto de singularidades una comunidad. Romper los binarismos y revalorizar la tensión, parece ser nuevamente una clave para explorar estos territorios: ni lo singular sin lo común, ni lo común sin lo singular.

De la Vega (2020) propone que el común compartido en la escuela pasa por el aprendizaje: allí la experiencia de lo común en la escuela. Cuando el aprendizaje viene aparejado con el término inclusión en la boca o en la escucha de un psicopedagogo, los atravesamientos políticos en la psicopedagogía requieren ser considerados. *Lo subjetivo, lo singular, las diferencias* son conceptos centrales en los discursos actuales de la inclusión, al mismo tiempo que lo son en el campo de la psicopedagogía clínica. Por lo tanto, problematizar estos conceptos permite a los psicopedagogos contar con herramientas para advertir las trampas de la inclusión.

Reflexiones finales: una psicopedagogía que sigue aprendiendo. El interés por los atravesamientos políticos en la disciplina desde la cual participamos en el terreno educativo, tanto en el plano epistemológico como en el trabajo clínico cotidiano, conlleva el vértigo de situarse en los límites, en las zonas de apertura donde el movimiento del pensamiento compartido nos propone crear.

Ese vértigo ¿no remite acaso a la tensión que se vive en todo proceso de aprendizaje? Un proceso que ocurre en un entre, entre lo viejo y lo nuevo, lo sabido y la pregunta, lo singular y lo común.

Cuando la psicopedagogía va a la escuela, aún y sobre todo, en el terreno epistemológico, se encuentra con un deseo que ninguna otra institución manifiesta con tanta fuerza: el deseo de “construir lo común, a partir de las infinitas diferencias que nos constituyen” (Nicastro & Greco, 2012, P.17), un deseo que adquiere una cualidad pública y desde allí transforma e interpele nuestras intervenciones y desarrollos desde una perspectiva ético-política.

En su tradición, el psicoanálisis se interroga desde los pliegues de la intimidad del sujeto singular, la antropología social desde las conductas colectivas, sitúa Viñar (2018) como un ejemplo en donde lo singular y lo colectivo son abordados desde la especificidad disciplinar y rigurosidad conceptual de distintos cuerpos teóricos. Continúa: “Y esta frontera o intervalo entre conjugar la primera persona del singular y la del plural (entre el ser para sí

y el vivir con los otros) no es solo una continuidad o vecindad placentera, sino una frontera violenta y contradictoria, cuyas articulaciones son ricas en tensiones, problemas y desafíos, que obligan a pensar” (Viñar, 2018, p. 110). En esta obligación nos encontramos, obligación de la cual ya no podemos huir por encontrarnos profundamente interpelados y convocados, es que nos vemos desafiados a abrir preguntas. Viñar retoma a Maurice Blanchot en este espíritu: “La respuesta es la desgracia de la interrogación”. Y en esa desgracia nos encontramos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier P. (1977) *La violencia de la Interpretación, del pictograma al enunciado*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- Cantú, G. (2001, 4 de Agosto) La escritura: una espada en manos de un niño. *Fort-Da. Revista de psicoanálisis con niños*. Recuperado de <http://www.fort-da.org/fort-da4/escritura.htm>
- Castel, R. (2004) *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Argentina. Editorial Manantial.
- Castoriadis, C. (1993). Psicoanálisis y política. En *El mundo fragmentado* (pp. 91-102). Montevideo, Uruguay: Altamira.
- De la Vega, E. (2016) “Encrucijadas de la Inclusión”. Conferencia llevada a cabo en el “1º Encuentro de Educación Especial: *Escolarización, Integración e Inclusión*”. Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC. Carlos Paz, Córdoba.
- De la Vega, E. (2020) “Pensar lo común... más allá de las diferencias”. Conferencia llevada a cabo en el “12º Congreso Nacional Virtual, *Lo común en las diferencias: dilemas de la escuela*”. Mundos Posibles.
- Dessal, G. (2018) *¿Preparado para el próximo episodio? ¡Allá vamos! Notas sobre la vida precaria disfrazada de oportunidad*. Presentación en APdeBA.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (comps.) (2001) *Dónde está la escuela*, Buenos Aires, FLACSO Manantial. Presentación y Cap. 1.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Argentina. Fábula Tusquets Editores.
- Gonzalez Rey, F. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad. Guatemala: Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala.
- González Rey, F. (2009) *Psicoterapia, subjetividad y posmodernidad*. Buenos Aires, Noveduc.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Buenos Aires. Consoni.
- Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. En: Experiencia y alteridad en educación. Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) Rosario, Homosapiens ediciones.
- Milanesi, S. & Maneffa, M. (2019) “*Performatividad, identidad y cuerpo en la educación inclusiva*” Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional e Psicología. XXVI jornadas de investigación. XV Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. 27/11 al 29/11 de 2019.
- Morin, E. (1999) *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires. Argentina. Nueva visión.
- Morin, E. (2011) *En el corazón de la crisis planetaria*. En *La violencia del mundo*. Buenos Aires, Argentina. Capital intelectual.

- Nicastro, S., Greco, B. (2012) "*Recorridos de la subjetividad en el espacio de educar entre sujetos*". En *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Buenos Aires, Noveduc.
- Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires, Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires. Paidós.
- Schlemenson, S. (2014). *Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*. Buenos Aires, Mandioca Ediciones.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura.
- Viñar, M. (2018) *Experiencias psicoanalíticas en la actualidad sociocultural*. Buenos Aires, Noveduc.
- Wald, A., Grunberg, D., Hamuy, E., y Benavidez, M. (2020) *Abordaje interdisciplinario para ampliar el potencial simbólico de niños, niñas y adolescentes con problemas clínicos complejos. intervenciones en zonas de frontera*. Anuario de Investigaciones, vol. XXVI, pp. 355-362 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina.