

XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología - UBA y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

SALUD COMUNITARIA Y HEGEMONÍA EN TRABAJADORES DE ENFERMERÍA.

Lenta, María Malena, Novo Foti, María Luisa, Lifchiftz, Cecilia y Pérez Chávez, Katty.

Cita:

Lenta, María Malena, Novo Foti, María Luisa, Lifchiftz, Cecilia y Pérez Chávez, Katty (2006). *SALUD COMUNITARIA Y HEGEMONÍA EN TRABAJADORES DE ENFERMERÍA. XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología - UBA y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.malena.lenta/320>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pEgt/fbu>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

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 I

Psicología Clínica y Psicopatología
Psicología del Trabajo
Psicología Educacional y Orientación Vocacional
Psicología Social, Política y Comunitaria

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 | Schejtter, 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.

INDICE DE ÁREAS

TOMO I

Psicología Clínica y Psicopatología
Psicología del Trabajo
Psicología Educacional y Orientación Vocacional
Psicología Social, Política y Comunitaria

TOMO II

Psicología de la Salud, Epidemiología y Prevención
Psicología Jurídica
Neuropsicología y Psicología Cognitiva
Psicoanálisis

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

INDICE DEL TOMO I

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 AMBITO 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, Maríana.....	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 RECURRENTE 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 COMPRESIÓN 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, Maríana 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; Dantas, Jurema Barros.....	451
MICROEMPRESARIADOS 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; Virido, Enrique; Yurman, Yudith; Bentolila, Soledad; Arcanio, Mariana Zoe; Magrin, Natalia; Ferreira, Yanina	462
PARTICIPACIÓN EN EL CAMPO DE LA SALUD DE USUARIOS ADOLESCENTES Grippo, 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, Liliána 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

Psicología Clínica y Psicopatología

EL CAMPO INVESTIGATIVO: INVESTIGADOR Y RESISTENCIAS

Apicella, Patricia
Facultad de Psicología, Universidad de la República Oriental del Uruguay

RESUMEN

El presente trabajo intenta articular algunos de los postulados teóricos desarrollados en el trabajo "Investigar, invertir, invadir", presentado en estas Jornadas por la Prof. Agda. Lic. Raquel Lubartowski, con las acciones llevadas a cabo en la investigación "Aportes a la comprensión y prevención del suicidio en el barrio Cerro de Montevideo". Tomaremos como hipótesis de referencia considerar la acción investigativa como un proceso que se implementa en un campo resistencial - intersubjetivo cuyos componentes de diversa procedencia se anudan en las diferentes fases de las acciones investigativas. Intentaremos mostrar cómo detrás de la paralización en la investigación expresada a través de la dificultad para comenzar el trabajo de campo y justificada por los obstáculos de tipo burocrático que se presentaron a modo de imprevistos, se encontraban las resistencias inconscientes de la investigadora, las que funcionaban como verdaderos obturadores en el proceso investigativo. Sólo a partir de un trabajo de deconstrucción de dichas resistencias se pudo comenzar el trabajo de investigación propiamente dicho. Como investigadores en el campo de la subjetividad proponemos incluir nuestra dimensión de Sujeto-Objeto de la investigación como categoría ineludible al momento del análisis de las variables en juego en los procesos investigativos.

Palabras clave

Acción investigativa Campo resistencial

ABSTRACT

INVESTIGATE AND RESISTANT

The following work tries to articulate some of the theoretical postulates developed in the piece "to Investigate, to invest, to invade", introduced in these workshops by Prof. Raquel Lubartowski, with the actions performed during the investigation "Collaborations to the understanding and prevention of suicide in "El Cerro" neighbourhood from Montevideo.". Our starting hypothesis is going to be to consider the investigation actions as a process developed within an intersubjective resistant field, where components from varied origins involve during the different phases of the investigation actions. We are going to demonstrate how the investigator's own unconscious resistances hid behind administrative obstacles that delayed the investigation beginning, being the real stones in the path. Only once those resistances were unfolded the true investigation work could be done. As subjective field investigators, we propose to include our own "Subject - Object" dimension as a non avoidable investigation category within our investigation variables analysis.

Key words

Investigative action Resistant field

La investigación "Aportes a la comprensión y prevención del suicidio en el barrio Cerro de Montevideo" (1) consiste en un diseño metodológico propio del campo de la subjetividad, está enmarcada teóricamente en los postulados de la Psicología Clínica por lo que creemos que nos aporta - a través de sus etapas de ejecución y los obstáculos encontrados - elementos que nos permiten pensar desde las acciones investigativas algunos de los postulados teóricos desarrollados en el trabajo "Investigar, invertir, invadir", presentado en estas Jornadas por la Prof. Agda. Lic. Raquel Lubartowski.

La estrategia de esta investigación consiste en un diseño metodológico basado en el estudio de casos en Psicología Clínica. Este tipo de diseño busca una aproximación a la apertura cualitativa de los fenómenos estudiados a fin de establecer inferencias válidas mediante el estudio comparativo de N casos (2).

Tomaremos como hipótesis de referencia considerar la acción investigativa como un proceso que se implementa en un campo resistencial - intersubjetivo cuyos componentes de diversa procedencia se anudan en las diferentes fases de las acciones investigativas.

Para realizar los diferentes "cortes" diacrónicos nos remitiremos a las categorías definidas por Juan Samaja en "Proceso, Diseño y Proyecto en investigación Científica" (3)

1. Proceso de investigación científica. En ese conjunto están comprendidas no solo las acciones conscientes sino también las inconscientes. No sólo las acciones individuales sino también las institucionales. Es una noción sumamente abarcativa y es susceptible de ser examinada en diversas escalas de tiempo, de espacio y de contexto social.
2. Proyecto. Pretendemos hacer referencia sólo al pacto de carácter administrativo que se establece entre un sujeto individual o grupal de investigación y una institución a la que se le reconoce cierta facultad para llevar a cabo el control de gestión de una actividad investigativa delimitada en tiempo y espacio.
3. El término Diseño en cambio es un término que está ubicado en medio de los otros: implica *la parte del proceso* que el sujeto de investigación pretende planificar de manera consciente.

De acuerdo a los postulados planteados y las categorías precedentes trabajaremos:

1. RESISTENCIAS EN EL PROYECTO

Al momento de la presentación del Proyecto -junio de 2004- para su evaluación y posterior financiación la responsable contaba con una carta del Ministro del Interior en la que se aseguraba el acceso a la información necesaria para la ejecución del mismo, información consistente en: partes policiales de los suicidios que tuvieron lugar en la ciudad de Montevideo en el período comprendido entre el 1° de enero de 2002 y el 31 de diciembre de 2003. El Proyecto fue presentado en la Facultad de Psicología donde es evaluado y aprobado en sus aspectos formales. Luego es enviado a la Comisión Sectorial de Investigación Científica para ser evaluado académicamente por un Comité Científico el que aprueba su financiación. Cumplidas estas etapas la responsable es notificada para comenzar la investigación a partir del 1° de marzo de 2005.

Siguiendo la metodología propuesta se dirige a la Jefatura de Policía de Montevideo donde se le informa que debido al cambio de autoridades acontecido unos días antes sería conveniente volver a solicitar autorización para acceder a la información. Según se explicó se trataba de una "pura formalidad". En el mes de abril es notificada de la resolución negativa a la gestión: "Esta decisión se fundamenta en el objetivo de proteger el derecho a la intimidad de las personas que se verían involucradas en la investigación" (4)

Aquí comienza una etapa de entrevistas e intercambio con diversas autoridades: Jefe de Policía, abogados del Ministerio del Interior, entre otros, en las que se sugiere lo pertinente que sería la intervención de la Universidad de la República en la solicitud de los datos.

La responsable se dirige al Pro-Rector de Investigación quien consideró que esta gestión no le corresponde realizarla a la CSIC como institución que financia el Proyecto sino a la Facultad de Psicología quien respalda académicamente el mismo. La Decana interina de la Facultad en esos momentos envía una carta al Ministro del Interior solicitando el acceso a los datos requeridos. Con el transcurrir de los días y al no obtener respuesta la investigadora se presenta en el Ministerio donde se le informa sobre la respuesta negativa a la gestión realizada por la Decana en un contexto de total informalidad: la nota, con fecha 31 de mayo de 2005, hacía referencia a una respuesta verbal del Ministro, estaba firmada por alguien que no se identifica y la peticionante nunca fue notificada de dicha resolución.

A esta altura queremos destacar dos comentarios que recibió la investigadora por parte de funcionarios del Ministerio del Interior al enterarse de la respuesta negativa a la gestión:

"Tendrás que haber venido antes del cambio de autoridades, si ya estabas autorizada"

"¿No sería mejor que cambies de tema? ¿Si investigas otra cosa?"

A cuatro meses de buscar datos, gestiones institucionales, respuestas negativas surgía la interrogante en la investigadora ¿Sería el suicidio un tema sobre el que no se puede investigar?

2. ANUDAMIENTO DE LAS RESISTENCIAS EN EL PROYECTO Y EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Al mismo tiempo que se realizaban todas las gestiones detalladas anteriormente la investigadora debía comenzar un trabajo de permeabilización del campo a investigar, consistente en contactarse con centros de Salud zonales, vecinos referentes del lugar e incluso algunas de las familias que informalmente ya se sabía formaban parte de la casuística, informando sobre el Proyecto y sus responsables, cuales son sus objetivos y las instituciones que lo respaldan.

La ida al campo resultaba difícil, llegando a utilizarse las horas previstas para estos fines a las gestiones administrativas destinadas a conseguir los datos para el relevamiento de casos.

Podemos definir aquí una etapa de paralización cuya consecuencia directa fue el retraso de la llegada al campo, justificada por la falta de datos oficiales, el impacto que había causado en la investigadora la negativa de los mismos y las expectativas de apoyo esperado de las instituciones que respaldan el proyecto con el escaso grado de compromiso de las mismas en la resolución de los inconvenientes surgidos.

3. DE-CONSTRUCCIÓN DE LA RESISTENCIA

El Proceso Investigativo se abría en todas sus dimensiones y las resistencias se anudaban con el Proyecto lo cual tornaba muy difícil investigar el campo, el que más bien se veía invadido por el entrecruzamiento de múltiples variables. La dimensión subjetiva e Inter-subjetiva de la investigación se tornaban difusas tras los obstáculos burocráticos, lo institucional, lo interinstitucional.

En las instancias de supervisión con la tutora del Proyecto se pudo realizar un análisis sobre las características de las

variables en juego haciendo hincapié en la propia subjetividad de la investigadora como un elemento fundamental a tener en cuenta.

Sin los partes, ¿no teníamos parte en la investigación?

Muy bien resguardadas tras los escollos burocráticos: las resistencias. La paralización tenía que ver con lo complejo del tema, la dificultad para presentarse frente a las familias, las diferencias sociales, culturales y de vivencias existentes -o no- entre la investigadora y la población a investigar, el miedo a las vicisitudes que pudieran surgir en el campo.

Hasta que estas resistencias no fueron trabajadas y tenidas en cuenta como tal operaron como verdaderos obturadores del trabajo de campo.

Incluidos estos aspectos en el análisis de lo trabajado hasta el momento y sobre todo de lo que no se había podido trabajar se fueron desanudando las resistencias, lo que permitió la llegada al campo aún sin los datos con los que se creía contar desde un principio e incluso pudiendo incluir los imprevistos como insumos de trabajo.

Los entrecruzamientos institucionales con los obstáculos de tipo jurídico-político y el análisis de las resistencias hicieron pensar al equipo en la necesidad de elaborar un modelo de Consentimiento Informado específico para esta investigación, en el que las personas puedan asentir su participación voluntaria en la misma mientras así lo deseen y la investigadora garantice el anonimato, voluntariedad, uso exclusivo con fines científico de los datos obtenidos, respeto por todos los Derechos de los participantes; al mismo tiempo que se reconoce la temática de la investigación en su alta complejidad subjetiva garantizando gestionar los mecanismos de ayuda necesarios para aquellas personas que lo soliciten.

Este modelo de Consentimiento Informado es considerado por el equipo el primer documento surgido de trabajo de investigación.

Se abren otras alternativas de acceso a la información a través del Poder Judicial, finalmente la Morgue Judicial proporciona los datos necesarios para ubicar a las familias. Comenzamos a contactar con algunas de ellas y notamos que en algunas ocasiones parece que estuvieran esperando que alguien llegara para preguntarles sobre lo que les pasó y dispuesto a escucharlos, otros se niegan rotundamente a hablar o directamente a recibirnos. Ellos también forman parte de la investigación, porque proporcionan datos clínicos pero sobre todo porque impactan en la subjetividad de la investigadora: siempre cuesta más golpear otra puerta después de una negativa; se vuelven a levantar resistencias que requieren ser desanudadas.

Para el trabajo con las familias se eligió utilizar el modelo de entrevista estructural propuesto por O.F. Kernberg (5) ya que lo consideramos el que mejor se adecua para este tipo de trabajo en el que se busca acceder a las distintas versiones de un mismo hecho dentro de un núcleo familiar. Este modelo ha resultado muy adecuado ya que permite al entrevistador confrontar al entrevistado con su propio discurso, manteniendo una distancia óptima con el mismo lo que nos permitió establecer distintas categorías de análisis de las entrevistas, aplicables a los distintos sujetos entrevistados y a todas las familias.

Al momento de analizar como ha ido evolucionando nuestra inserción en el campo, el acercamiento a los sujetos de la investigación - con las dificultades que esto tuvo - nuestra implicancia como sujetos - investigadores en el campo de la subjetividad, vemos que no nos es fácil escapar al deseo de "objetividad", aspirando que todas las variables -o por lo menos la mayoría de ellas- se encuentren bajo nuestro control y enmarcadas en los sistemas ideológicos científicos legitimantes del Saber.

Proponemos la posibilidad de pensarnos desde nuestra dimensión socio-política, como investigadores que se incluyen a sí mismos como Sujetos de la investigación. Sujeto - objeto, que puede incluir su propia subjetividad, la que atraviesa y es atravesada por el campo investigativo, la que anuda resistencias

que pueden ser de-construidas, que deben ser tenidas en cuenta como una variable más del proceso de investigación.

NOTAS

- 1-Investigación desarrollada en el marco de la Facultad de Psicología. Financiada por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República. Apoya Programa APEX - Cerro
- 2-Kazdin; El estudio de casos y los diseños de casos únicos, pág. 207
- 3-Samaja, Juan "Proceso, Diseño y Proyecto en Investigación Científica", JVE Ediciones 2004 pág 17.
- 4-Cita del expediente de la Jefatura de Policía de Montevideo - Asesoría Letrada, Fojas 14
- 5- Kenberg, O.F; Trastornos Graves de la Personalidad

BIBLIOGRAFÍA

- Kazdin: "El estudio de casos y los diseños de caso único"
- Lubartowski, R.: "Psicología Clínica: singularidad e interdisciplina".
En: VI Jornadas de Psicología Universitaria. Año 2003
- Lubartowski, R. y colaboradores: "Proyecto de especialización en Psicología Clínica de adultos"
- Samaja, J.: "Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica". Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires. Año 2005
- Samaja, Juan "Proceso, Diseño y Proyecto en Investigación Científica", JVE Ediciones 2004

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 UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar resultados del Proyecto de Investigación de Urgencia Social de la programación UBACyT 2004-07 P709 "Evaluación de riesgo depresivo y suicida en niños y adolescentes escolarizados de la Ciudad de Buenos Aires". Se administró la escala CDI de Kovacs a niños escolarizados entre 6 y 12 años de ambos sexos. Luego de haber procesado los datos provenientes de una muestra total compuesta por 537 niños, se observó que la diferencia de los puntajes totales resulta estadísticamente significativa para la variable edad y no para la variable sexo. De esta manera se confirman los resultados obtenidos trabajando en una primera etapa y con una muestra parcial. Se destaca la necesidad de aplicar el instrumento a muestras de distintas áreas geográficas argentinas y de distintos tamaños de ciudades, conformando así una población normativa específica para la Argentina. De acuerdo al estudio realizado se hace necesario dar prioridad a la detección precoz de indicadores de riesgo depresivo en niños. A tal efecto es importante considerar el trabajo mancomunado entre la familia, la escuela y los organismos de salud.

Palabras clave

Niños Depresión Riesgo Escuela

ABSTRACT

DEPRESSIVE RISK IN SCHOOL AGE CHILDREN:
MAIN OUTCOMES OF A RESEARCH IN BUENOS AIRES

The objective of this paper is to submit the results of the Research Project of Social Emergency from the UBACyT 2004-07 P709 Program: "Depressive and suicidal risk assessment of children and adolescents attending schools in the city of Buenos Aires". The Kovacs CDI scale was administered to 6 and 12- year-old schoolchildren of both sexes. After having processed the information obtained from the analysis of a total of 537 children, it is observed that the age variable is statistically significant whereas the sex variable not. In this way, the results got from the partial sample are confirmed. It is highly necessary to apply the CDI scale in groups of children of different cities and geographical areas of Argentina, conforming this way a specific normative population for this country. According to this research, it is necessary to give priority to an early detection of depression risk indicators in children. For this reason, it is stressed the importance of working in combination with the family, school and health organizations.

Key words

Children Depression Risk School

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es exponer resultados de la etapa de detección de riesgo depresivo obtenidos en el Proyecto de Investigación de Urgencia Social de la programación UBACyT "Evaluación de riesgo depresivo y suicidio en niños y adolescentes escolarizados de la Ciudad de Buenos Aires". No se especifican en este trabajo resultados referidos a otros objetivos de la investigación tales como la confirmación del riesgo y la intervención con padres y docentes.

La investigación se llevó a cabo en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, con una muestra de 537 niños de ambos sexos y de 6 a 12 años.

Uno de los objetivos fue detectar la distribución de sintomatología depresiva con significación clínica, en la población anteriormente mencionada. Interesó ubicar niños con problemática depresiva, a través de sus principales síntomas: irritabilidad, hipersomnia o insomnio, pérdida del apetito, falta de interés en actividades cotidianas. Se estudió la relación con la edad y sexo de los niños y se consideraron variables sociodemográficas tales como la ocupación de los padres, nivel educativo y tamaño de la familia.

El interés por el tema provino de investigaciones anteriores (1) que detectaron diversas situaciones con respecto a la sintomatología depresiva en niños escolares.

Es así que un estudio descriptivo de una población clínica de niños escolares del conurbano bonaerense (2) mediante la aplicación del Child Behaviour Checklist (Achenbach, 1983), validado por Samaniego, V.C. (1998) indicó:

- Síntomas de agresividad y conducta antisocial en primer término. En este caso los valores del *síndrome externalizante* fueron más altos en niños y niñas de la población clínica y superiores a la población normativa de la Ciudad de Buenos Aires.
- Síntomas de retracción, quejas somáticas y tendencia a la depresión con valores altos y siguiendo en importancia al *síndrome externalizante*. Achenbach denomina a este conjunto de síntomas *internalizante* y en la población clínica estudiada alcanza valores mayores en las niñas con respecto a los niños de la misma población y a niñas y niños de la Ciudad de Buenos Aires, población normativa (Cervone et al., 1999; Slapak et al., 2002; Slapak et al., 2004).

Otros estudios investigativos que compararon los motivos de consulta en un inicio y el seguimiento posterior en los grupos de padres de los niños derivados a tratamiento, pusieron de manifiesto que en el primero momento no se detectaron síntomas de depresión por parte de los padres ni por las escuelas que realizaron la derivación. Sin embargo los síntomas depresivos aparecieron en los relatos de los padres luego de realizar al menos 6 meses de orientación psicológica grupal. El tipo de dificultades, según la perspectiva de los padres, fueron síntomas en el sueño y la alimentación, problemas en la autoestima, apatía y desesperanza.

Estos datos motivaron el interés por sistematizar un estudio sobre síntomas depresivos en población escolar.

MÉTODO

Este trabajo prosigue el estudio de la etapa de inicio del proyecto de investigación cuyos resultados ya fueron publicados

(Cervone et al, 2005). Se siguió utilizando el mismo método.

Muestra

Está compuesta por 537 niños, N= 537, entre seis y doce años, provenientes de cuatro escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires y de ambos sexos: 47.7% varones, 52.3% mujeres.

Instrumento

CDI: Inventario de Depresión Infantil de M. Kovacs de 1992. Adaptación: M. M Casullo, 1994. Es una escala orientada a autoevaluar síntomas en 27 ítems. Cada ítem del CDI consta de tres alternativas, con puntajes de 0 (ausencia del síntoma), 1 (síntoma moderado) y 2 (síntoma definido); los puntajes más altos indican severidad en aumento. Evalúa la presencia de síntomas de depresión relacionados con las dimensiones "estado de ánimo negativo", "problemas interpersonales", "inefectividad", "anhedonia" y "autoestima negativa". Es un instrumento adaptado y validado en muchos países y de utilización en estudios de prevalencia sintomatológica depresiva en niños y adolescentes.

Encuesta sociodemográfica: destinada a relevar el nivel de instrucción de los padres; el adulto responsable del sostén económico de la familia; ocupación de los padres o adultos a cargo; número de niños en la familia; tamaño de la familia.

Procedimientos

Se realizaron administraciones colectivas del CDI y de la encuesta sociodemográfica en el aula de clases a alumnos de entre tercero y séptimo grado, en el horario escolar, coordinadas por integrantes del equipo debidamente entrenados. Para la franja de primero y segundo grado, se administró el mismo instrumento y la encuesta sociodemográfica a los padres de los niños.

Se trabajó exclusivamente en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. A pesar de los obstáculos encontrados desde la Secretaría de Educación y desde las autoridades de las mismas escuelas, se logró seleccionar 4 establecimientos con una cantidad importante de alumnos, docentes y personal técnico. En una primera etapa se conformó una muestra de 320 niños y en la segunda de 217.

Se destaca que se presentaron dificultades en el acercamiento a las escuelas y en la posibilidad de acceder a trabajar con niños y padres. En algunos casos hubo negativas al ingreso de personal ajeno a la institución. En otros, se observó cierto temor frente a las posibles respuestas que pudiera despertar el trabajo con niños y también temor y dificultad en el acercamiento entre las escuelas y los padres de los niños.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos para el CDI, puntajes totales, teniendo en cuenta ambos sexos y las edades de los niños son:

- 6 años: total: 10.54 varones 10.76
mujeres 10.35
- 7 años: total: 13.69 varones 14.48
mujeres 12.89
- 8 años: total: 12.11 varones 11.59
mujeres 12.61
- 9 años: total: 17.30 varones 17.96
mujeres 16.60
- 10 años: total: 15.69 varones 15.87
mujeres 15.50
- 11 años: total: 15.31 varones 15.16
mujeres 15.43
- 12 años: total: 14.67 varones 13.87
mujeres 15.34

Total por sexo: varones: 14.27 mujeres: 14.17
Total Muestra: 14.21

Al efectuarse el cálculo de ANOVA de un tratamiento para los puntajes totales la diferencia resultó estadísticamente significativa para la variable edad ($F=9,318$; $p<.000$).

Se calculó además un T-test para el puntaje total según la

variable sexo pero la diferencia resultó no significativa. Se observa el puntaje más alto de riesgo depresivo a la edad de 9 años, para ambos sexos.

Los valores obtenidos para cada uno de los factores en cada sexo son:

Varones:

- a) estado de ánimo negativo = 2.68
- b) problemas interpersonales = 2.46
- c) ineffectividad = 2.99
- d) anhedonia = 4.30
- e) autoestima negativa = 1.84

Mujeres:

- a) estado de ánimo negativo = 2.94
- b) problemas interpersonales = 2.47
- c) ineffectividad = 2.71
- d) anhedonia = 4.33
- e) autoestima negativa = 1.72

Totales:

- a) estado de ánimo negativo = 2.81
- b) problemas interpersonales = 2.46
- c) ineffectividad = 2.84
- d) anhedonia = 4.32
- e) autoestima negativa = 1.77

A su vez, un 7.06% de los varones (18 casos sobre 255) y un 8.19% de las mujeres (23 casos sobre 281) se encuentran en un rango que puede ser considerado de patología.

Estos resultados confirman los puntajes parciales obtenidos en la primera etapa de la investigación.

Entre los factores asociados a los síntomas detectados se destaca anhedonia con el puntaje más alto, tanto para varones como para mujeres. La anhedonia es la incapacidad para experimentar placer y disfrutar de cosas agradables. También este factor se asocia con problemas en el apetito por la comida, las relaciones sociales o las actividades de ocio. Algunos sufren una incapacidad total de disfrutar y otros sólo un descenso en dicha capacidad. Padecen de síntomas relacionados con la anhedonia personas con diversas enfermedades tales como la esquizofrenia y los adictos a las drogas durante la abstinencia de las mismas. Sin embargo se destaca que la situación más frecuente es la asociación entre la anhedonia y los síntomas de depresión. Dentro del inventario CDI de Kovacs, este factor esta relacionado con ocho ítems del cuestionario: 4. Me entretengo haciendo muchas cosas; 16. Duermo bien, sin problemas; 17. Me siento cansado; 18. No tengo ganas de comer; 19. Siento dolores que me preocupan; 20. Me siento solo; 21. Me divierto en la escuela; 22. Tengo muy pocos amigos. Se observa que no solamente el aspecto emocional está involucrado en las posibles respuestas sino también el dolor físico. Por este motivo y teniendo en cuenta el puntaje obtenido, se plantea la necesidad de tomar en cuenta este factor y otras formas de evaluación del mismo en futuras investigaciones que trabajen con niños de ambos sexos y de esta franja etárea.

CONCLUSIONES

Al comparar los valores de la población bajo estudio con los de la población normativa de EEUU (Kovacs, 1992) se encontraron valores totales superiores tanto en varones como en mujeres (varones 14,27 vs 10.76; mujeres 14,17 vs 9.00). Resultan diferencias con la población normativa que pueden estar relacionadas con características poblacionales; también se toma en consideración que en la muestra local se incluyeron niños de 6 años, mientras que la población donde Kovacs aplicó el cuestionario se consideraron niños a partir de 7 años. Pero sobre todo se subraya la necesidad de aplicar la escala a muestras de distintas áreas geográficas argentinas y de distintos tamaños de ciudades. Existen estudios con población adolescente proveniente de muestras de varias ciudades argentinas, pero no respecto a niños entre 6 y 12 años. Además

de la etapa confirmatoria con los padres de los niños, es importante en la detección estudiar diferencias según género en otras muestras locales de niños en escolaridad primaria provenientes de otras ciudades argentinas.

También se registró la importancia de realizar, luego de la etapa confirmatoria, estudios a nivel familiar profundizando la indagación en los niños en riesgo y la asociación con las interacciones madre - niño - padre desde el inicio de la constitución de la familia, con factores relacionados con separaciones de la pareja parental y con sucesivos cambios en la constitución de la familia.

Se desprende de la presente investigación la necesidad de dar prioridad a la detección precoz de indicadores de riesgo depresivo en niños y de trabajar con muestras provenientes de distintas ciudades de Argentina. También se destaca el papel de la escuela y la familia en la detección de este tipo de sintomatología. En este sentido es indispensable la colaboración entre distintos sectores, salud y educación y el trabajo sostenido con los padres de los niños. Por otra parte la Universidad como institución educativa que al dar cumplimiento a su función social se interrelaciona con la institución educativa de los niños y con sus familias, participa en el trabajo de potenciar acciones preventivas y de detección precoz, tanto como de suplir fallas familiares y escolares que la escasa instrumentación de políticas sociales no permite abarcar.

NOTAS

(1) P047 Programación UBACYT 1998-2000: "Conductas violentas en niños en edad escolar". P062 Programación UBACYT 2001-2003: "Cambio psíquico, proceso psicoterapéutico y contexto psicoeducativo. Un estudio de escolares de hogares pobres"

(2) El Servicio de Psicología Clínica de Niños fue creado por la 2ª Cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa y depende como programa de extensión de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología. Funciona en la Regional Sur de UBA. Avellaneda. Provincia de Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

Arditi, Silvia; Canelo, Elisa; Pandolfi, Marcela; Simari, Cecilia; Sztern, Miriam; Sosa, M. Emilia; Cervone, Nélica (2005). Reflexiones e interrogantes que son puntos de partida de una investigación sobre depresión en niños. *Memorias de la XII Jornadas de investigación*, tomo I, pp. 22- 24. Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.

Cervone, N.; Luzzi, A.M.; Slapak, S.; Samaniego, C. (1999). Estudio descriptivo de una población infantil derivada para su asistencia clínica en un centro comunitario. *VII Anuario de Investigaciones*, pp. 203-222, Buenos Aires: Facultad de Psicología, U.B.A.

Cervone, Nélica; Samaniego Corina; Arditi, Silvia; Canelo, Elisa; Pandolfi, Marcela; Simari, Cecilia; Sztern, Miriam (2005). Estudio de síntomas depresivos en niños escolarizados de la ciudad de Buenos Aires. *Memorias de la XII Jornadas de investigación*, tomo II, pp. 279- 272. Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.

Facio, A.; Batistuta, M. (2004). El Inventario de Depresión para Niños de Kovacs en una muestra comunitaria de adolescentes argentinos. *Investigaciones en Psicología*, 9-2, pp. 77-91. Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.

Kovacs, M.; Beck, A. (1977). An empirical approach toward a definition of childhood depression. En J. G. Schulerbrandt. *Depresión in childhood: diagnosis, treatment and conceptual models*. New York: Raven Press.

Kovacs, M. (1992). Children Depression Inventory. United States: Multi-Health Systems, Inc.

Samaniego, V.C. (1998): "El Child Behaviour Checklist: su estandarización y aplicación en un estudio epidemiológico. Problemas comportamentales y sucesos de vida en niños de 6 a 11 años de edad". Informe Final UBACYT. Mimeo.

Slapak, S.; Cervone, N.; Luzzi, A.; Samaniego, C. (2002): "Aplicación del enfoque epidemiológico a una población clínica de niños", *Revista Psico-USF*, Vol. 7 1. 67-76. San Pablo, Brasil: Universidad de San Francisco.

Slapak, S.; Cervone, N.; Luzzi, A.; Martínez Mendoza, R.; Frylinsztein, C.; Padawer, M. (2004) "Una población clínica de niños del conurbano bonaerense". *XI Anuario de Investigaciones*, pp. 75- 82. Buenos Aires: Facultad de Psicología. UBA.

CONCEPTUALIZACIONES DE LA SIMBOLIZACIÓN Y SU RELACIÓN CON LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Blanda, Elizabeth; Amaya Charras, Juanita Andrea; Quevedo, Ana María; García, Silvina Lis; Ortíz, Laura Fernanda; Espósito García, María Lorena; Martínez, Isabel Carina; Secco, Lorella Andrea; Fernández Grimberg, Silvina
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

En el proyecto desarrollado en el período 2003-2005 "Problemas de Aprendizaje: una aproximación a su dinámica inconsciente" observamos que las dificultades de aprendizaje en niños sin déficit intelectual, se encuentra estrechamente vinculadas a la problemática de la simbolización. Es nuestro interés, en este momento profundizar sobre la naturaleza del proceso de simbolización y las posibles alteraciones que éste pueda presentar. Para ello tomaremos como marco teórico la teoría psicoanalítica de las relaciones objetales, especialmente las conceptualizaciones de M. Klein, W. Bion y D. Meltzer. La metodología a utilizar es de tipo exploratoria-descriptiva. La muestra seleccionada es no probabilística accidental, constituida por niños entre siete y nueve años que sean derivados por las maestras por presentar dificultades de aprendizaje, pero sin déficit intelectual. Trabajaremos con la implementación de psicodiagnósticos utilizando entrevistas y técnicas instrumentales de exploración psicológica. Considerando a éste como la construcción de un campo de conocimiento y un proceso de investigación en sí mismo.

Palabras clave

Problemas de aprendizaje Simbolización Psicoanálisis

ABSTRACT

CONCEPTUALIZATIONS OF THE SYMBOLIZATION AND ITS RELATION WITH LEARNING PROBLEMS

In the Project developed during 2003-2005 "Learning Difficulties: an approximation to Unconscious Dynamic", we've observed that learning difficulties are connecting with symbolization problematic, in children without intellectual deficit. Our interest is to explore about the symbolization process and its possible alterations. We'll take the psychoanalysis theory of objectal relationships, especially the concepts by M. Klein, W. Bion and D. Meltzer. The methodology'll be used descriptive-exploratory. The accidental non-probabilistic sample is made up of children between seven and nine years old that are derived for teachers because they present learning difficulties. We'll work with Psychodiagnosis that include interviews and techniques of psychological exploration. We consider the Psychodiagnosis like a construction of knowledge field and a research process itself.

Key words

Learning difficulties Symbolization Psychoanalysis

El presente trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación "La importancia de la función simbólica y sus alteraciones en el aprendizaje" que se desarrolla en la Universidad Nacional de San Luis.

Es nuestro interés profundizar sobre la naturaleza del proceso de simbolización y las posibles alteraciones que éste pueda presentar.

La muestra estará constituida por niños de entre siete y nueve años que sean derivados por las maestras por presentar dificultades de aprendizaje, sin déficit intelectual.

En cuanto a la metodología será de tipo exploratoria descriptiva. Trabajaremos con la implementación de Psicodiagnósticos utilizando entrevistas y técnicas instrumentales de exploración psicológica como Dibujo Libre, Test de Bender, CAT'A, WISCH III y Psicodiagnóstico de Rorschach.

Del desarrollo de nuestra investigación anterior, "Problemas de Aprendizaje: una aproximación a su dinámica inconsciente" donde trabajamos con una muestra de similares características, hemos podido observar que la simbolización es la precondition para el pasaje del pensamiento concreto al pensamiento abstracto; y del dominio de la identificación proyectiva al establecimiento de los mecanismos de defensa de la represión y del control obsesivo como organizadores adaptativos. Mecanismos que observamos que fracasan en los niños con dificultades para aprender, afectando el desarrollo de su proceso de simbolización y empobreciendo la capacidad de integrar pensamiento, sentimiento y acción, lo que posibilita el aprendizaje.

Así mismo los antecedentes históricos-libidinales en la forma de rasgos identificatorios o como antecedentes vitales de importancia se relacionan con las particularidades de la actividad simbólica. Estos antecedentes pueden promover una posibilidad para el desarrollo psíquico o bien significar un obstáculo para el mismo.

Es importante poder ver en los problemas de aprendizaje una posibilidad de investigación para poder profundizar en los aspectos inconscientes que motivaron dicha dificultad. Actualmente estamos interesados en el desarrollo del proceso del conocimiento y sus obstáculos, por lo que ahondaremos en la compleja cuestión de la simbolización: el símbolo, lo simbolizado y la mente que simboliza.

En este trabajo presentamos los aportes teóricos más relevantes para nuestro proyecto.

La teoría psicoanalítica de autores kleinianos y post kleinianos nos posibilita la comprensión del surgimiento del pensamiento y la vigencia de la inteligencia en los niños.

Melanie Klein en sus primeros artículos consideró la inhibición de preguntas sobre la sexualidad como un daño ocasionado al impulso de conocer.

Al responder a esas preguntas inconscientes no formuladas se produce la liberación de fantasías. Encontró que podrían producirse problemas de aprendizaje serios a causa de inhibiciones de una epistemofilia demasiado impregnada de impulsos sádicos. De este modo, analiza la relación entre el sadismo y el deseo de saber. Esto la lleva a elaborar una teoría sobre el desarrollo intelectual y la simbolización, en donde el símbolo es todo objeto, representación plástica, abstracta o verbal que adquiere capacidad representativa de otros objetos.

Los primeros símbolos evolutivos y posteriormente los símbo-

los inconscientes tienen características de representatividad plástica, son síntesis de imágenes cinestésicas y visuales, que reproducen experiencias emocionales como así también concepciones sobre partes y funciones del cuerpo.

El establecimiento de la palabra como representante simbólico de los objetos, emociones y vínculos es un logro posterior en la evolución.

Esto es un requisito fundamental e indispensable para el logro del pensamiento verbal como instrumento eficaz de vinculación y modificación de la realidad interna y externa.

En el desarrollo normal el proceso parte en su momento inicial del concretismo e indiferenciación entre el símbolo, lo simbolizado y el yo simbolizante, hasta el logro de símbolos diferenciados que capacitan al Yo para la relación con la realidad psíquica y externa, sentando las bases para el establecimiento del pensamiento verbal.

Así es como el logro de representaciones simbólicas deriva de la elaboración de la situación depresiva infantil sobre la base de procesos de integración y síntesis.

Para que la simbolización sea exitosa es importante considerar la capacidad del Yo para tolerar la angustia.

Un monto excesivo de angustia persecutoria de origen interno, conjuntamente con un déficit de la madre real obstaculizará severamente la capacidad de simbolización, produciendo diferentes grados de patología como detención, bloqueos o inhibiciones de distinto orden.

Otro referente es Bion, quien muestra que el desarrollo de la función simbólica se da en el encuentro entre dos mentes, encuentro que denominó "función reverie", la que va a ser esencial para la tolerancia de la ausencia del objeto y para el surgimiento de las experiencias primitivas de carácter emocional, indispensables para pensar pensamientos.

Lo que constituye la médula de estas experiencias emocionales son los tres vínculos emocionales: amor, odio y conocimiento.

Así mismo la digestión de experiencias emocionales es lo que proporciona el alimento mediante la verdad, que mantiene vivo al aparato mental y le posibilita el poder crecer a través del proceso de aprender de la experiencia.

Con el fin de comprender los procesos de pensamiento, Bion centró su interés en el conocimiento y más adelante en el desconocimiento.

El vínculo K al igual que los otros dos vínculos, trae consigo dolor mental, el que podrá ser aceptado, modificado o evadido. Bion enfoca la patología del pensamiento transformando el concepto de mecanismos de defensa en mecanismos para la modificación de la verdad, de modo tal que la verdad sea digerida o evadida para formar la mentira, bajo la forma de indigesto elemento beta, de objetos bizarros, de alucinaciones o modos de pensar concreto donde las palabras u otras representaciones de las cosas son tratadas como cosas en sí mismas. Una parte de la mente es hostil al pensar porque este genera dolor.

Describe la actividad simbólica como un proceso dinámico en continua oscilación entre momentos de integración y desintegración.

Cada paso en la complejización de un símbolo va a implicar una ruptura del equilibrio ya logrado. Las ansiedades que genera este proceso son vividas como cambios catastróficos ya que implica pérdidas de conjunciones ya logradas, y esto es uno de los factores que puede obstruir el proceso de pensamiento. Otro autor que continúa y enriquece los aportes bionianos y que será referente teórico de este proyecto es Donald Meltzer.

En una de sus obras plantea el desarrollo de un modelo que se utiliza como marco de referencia para la investigación socio-psicológica en la función educacional de la familia en nuestra cultura y permite la interpretación de los hallazgos de dicha investigación. (Meltzer, 1990).

Este modelo multidimensional permite abarcar un concepto amplio de metapsicología que incluye seis dimensiones de la

vida mental: estructural, dinámica, económica, genética, geográfica y epistemológica. Siendo de especial interés para este proyecto la dimensión epistemológica que hace referencia a las funciones educativas.

Esta dimensión permite según Meltzer distinguir cinco categorías del aprendizaje, ahondando en el estado mental que subyace a las mismas, con el consecuente desarrollo de la personalidad que cada una de ellas implica.

Estas categorías son:

1. Aprender de la experiencia: que implica la participación de una experiencia emocional la que da lugar a una modificación de la personalidad. Requiere, además, un pasaje de la posición esquizoparanoide a la depresiva; dependiendo de la asistencia y guía de los objetos benévolos tanto internos como externos, los que permiten compartir la carga de angustia que, según este autor, siempre acompaña al impacto de una nueva idea.
2. Aprender por identificación proyectiva: se acompaña de una fantasía omnipotente de acceder a las cualidades y capacidades de otra persona, apoderándose de ella. Cuando dicha identificación es con un objeto interno tiene lugar la omnisciencia.
3. Aprendizaje por identificación adhesiva: implica la fantasía de quedarse pegado sobre la superficie del objeto, resultando una imitación descuidada en apariencia y comportamiento.
4. Aprender por pillaje de desperdicios: da cuenta de la parte envidiosa de la personalidad que no tolera el pedir ayuda ni experimentar la gratitud. Toma por asalto las cosas valiosas del otro, pero a la vez las desmerece por la propia envidia, lo que confiere su carácter destructivo.
5. Aprendizaje delirante: es de una naturaleza diferente a los anteriores. Considera que el único aprendizaje valioso es lo oculto, ningún otro aprendizaje tiene valor, por lo que recurre a la construcción de un mundo antinatural.

Meltzer sostiene que estas cinco formas de aprendizaje son esencialmente autónomas en su inicio y expresan la sed de conocimiento y comprensión o su inversa, la curiosidad intrusiva.

En contrapartida a ellos, se encuentra lo que el autor denominó Aprender acerca del mundo y que tiene su origen en los móviles del maestro, basados en el adiestramiento y en la adaptación a las exigencias del medio, pero que no causa una modificación de la persona. Esta modificación sólo es posible con el aprendizaje de la experiencia derivado de la nueva visión del self y del mundo inherente al mismo, que va acompañado de sentimientos de gratitud y reconocimiento hacia el mentor.

Por su parte la Dra. Silvia Bleichman (1999-2000) tomando aportes de Freud y Lacan considera que los trastornos de aprendizaje en la infancia son en la mayoría de los casos, efectos de las fallas en la constitución de la represión originaria y por lo tanto fracasos en la constitución del sujeto psíquico.

Maniesta que el inconsciente no es en sí mismo un obstáculo para el conocimiento del mundo y la existencia de sus representaciones, la producción de fantasías es el primer paso hacia una simbolización realmente humana. Este primer nivel de simbolización se caracteriza por la creación, a partir de restos de lo real, de un objeto nuevo, producto del modo de funcionamiento de este psiquismo incipiente.

Plantea que la pulsión epistemofílica, la curiosidad, la indagación, la ciencia son patrimonio del sujeto en tanto está atravesado por enigmas que activan permanentemente el inconsciente. Para que haya pulsión epistemofílica, para que haya interés, para que haya interpelación de la realidad, es decir simbolización, tiene que estar constituido el sujeto de alguna manera.

Para finalizar pensamos que investigar y analizar los procesos de simbolización contribuirán a detectar cuáles son las fallas que generan estas alteraciones, y por qué el niño no puede

invertir de sentido el propio mundo interno y el que lo rodea para luego lograr convertirse en un ser autónomo y creativo. Consideramos que el estudio de los procesos de simbolización pueden constituirse en un elemento de la prevención y la salud mental debido a que la detección temprana en los trastornos de la simbolización posibilitará el tratamiento apropiado. En este sentido la aplicación de psicodiagnóstico se constituye en un elemento eficaz, tanto para la investigación como para la indicación terapéutica, abriendo de este modo las posibilidades de cambio y reestructuración para el niño, la familia y la institución escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- BION, W. "Volviendo a Pensar". Editorial Paidós. Buenos Aires, 1977
- BION, W. "Aprendiendo de la Experiencia". Editorial Paidós. Buenos Aires, 1966.
- BION, W. "Elementos del Psicoanálisis". Editorial Paidós. Buenos Aires, 1976.
- BION, W. "Transformaciones. Del aprendizaje al conocimiento." Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1972.
- BLEICHMAN, S. "En los orígenes del sujeto psíquico". Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1999.
- BLEICHMAN, S. "Clínica psicoanalítica y neogénesis". Amorrortu Editores. Buenos Aires, 2000.
- CHERCASKY, N. "Triangularidad educativa". Proa XXI Editores. Buenos Aires, 1997.
- DEL VALLE, E. "La obra de Melanie Klein". Vol. I y II. Lugar Editorial. Buenos Aires, 1986.
- FERNANDEZ, A. "La inteligencia atrapada". Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 1987.
- TABAK DE BIANCHEDI Y OTROS "Bion. Conocido /Desconocido". Editorial Lugar. Buenos Aires, 1999
- GRINBERG, L. Y OTROS "Introducción a las Ideas de Bion". Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 1986
- GRASSANO, E. "Indicadores Psicopatológicos en Técnicas Proyectivas". Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 1984
- NODELIS, A. "El test de Bender: Psicosis, Demencias y otros cuadros". Editorial Atuel. Buenos Aires, 2000
- SCHLEMMERSON, S. y OTROS "niños que no aprenden". Paidós Educador. Buenos Aires, 2001
- SCHLEMMERSON, S. Y OTROS "Cuando el Aprender es un Problema". Paidós Educador. Buenos Aires, 2001
- LUZURIAGA, I. "La Inteligencia contra sí misma". Editorial Psique. Buenos Aires, 1972.
- GIRALDI, G. "Educación y Psicoanálisis. Aprender, querer aprender y no aprender en la escuela". Homo Sapiens Ediciones. Rosario, 1998.
- GRECO, B. "Notas para una lectura de Klein, Bion y Winnicott". Editorial Tekné. Buenos Aires, 1998.
- HINSHELWOOD, R. D. "Diccionario del pensamiento kleiniano". Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1992.
- KLEIN, M. "Obras completas". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1983.
- MELTZER, D. "Familia y Comunidad: Modelo Harris- Meltzer". Ed. Pataya. Buenos Aires, 1990.
- MELTZER, D. "La aprehensión de la belleza". Ed. Pataya. Buenos Aires, 1991.
- MELTZER, D. "El proceso Psicoanalítico". Ed. Hormé. Paidós. Argentina, 1976.
- PAIN, S. "Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje". Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1975.
- SEGAL, H. "Introducción a la obra de Melanie Klein". Paidós. Buenos Aires, 1987.

DECLINACIÓN DEL NOMBRE DEL PADRE: INCIDENCIAS SOBRE LA SUBJETIVIDAD Y LA FILIACIÓN

Domínguez, María Elena
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Si la declinación del Nombre del padre es un índice de nuestra época, en el presente trabajo nos interrogaremos por su incidencia en la subjetividad y la filiación. Guiarán el recorrido preguntas tales como: ¿de qué modo situar la trama generacional?, ¿cómo instituir la vida y no sólo "nombrar a la cría para"? Situaremos, para ello, la función de la madre en su ejercicio por la vertiente del amor. Haremos referencia al caso "Ana Rita", la hija del represor Pretti, quien ha solicitado en el fuero judicial se le permita usar el apellido materno.

Palabras clave

Padre Subjetividad Filiación

ABSTRACT

DECLINATION OF THE NAME OF THE FATHER: INCIDENCES ON THE SUBJECTIVITY AND THE FAMILY CONNECTION

If the declination of the Name of the father is an indicator of our time, in the present work we will interrogate ourselves of its incidence in the subjectivity and the family connection. Questions such as: how to locate the generational plot?, how to institute life and not only "to name the young for"? ,will guide our route. We will locate, for it, the function of the mother in her exercise by the slope of love. We will make reference to the case "Ana Rita", the daughter of the repressive Pretti, that has requested in the judicial trial to be allowed to use the maternal last name.

Key words

Father Subjectivity Family Connection

"No sólo está el Nombre-del-Padre, sino también el Padre del Nombre. Quiero decir que el padre es aquel que nombra"
JACQUES LACAN (4/10/75)

"un padre no tiene derecho al respeto, sino al amor, más que si el dicho respeto, el dicho amor, está perè-verse ment orientado es decir hace de una mujer objeto a que causa su deseo".
JACQUES LACAN (21/1/1975)

¡Han asesinado al padre! ¡El padre ha muerto! Ambos parecen slogans alarmistas de alguna misteriosa publicidad sobre alguna tragedia en particular. No obstante, allí puede recortarse lo universal: el origen mismo de la relación del sujeto con el padre y con la ley.

Freud en "Tótem y tabú" (1913) situó a través del mito del asesinato del protopadre, quien reservándose para sí las hembras de la horda expulsa a sus hijos por fuera de la misma negándoles el acceso a cierto goce sexual, al padre simbólico, al padre muerto. El crimen logra, sin embargo, una vía para obtenerlo, pero queda de ello cierta inscripción. No es sin cierto efecto regulador sobre el goce que éste es logrado. El parricidio, de este modo, pone en evidencia la imposibilidad de ocupar ese lugar: el del padre muerto junto con el acceso al goce total. Aquél que se suponía asequible para el protopadre.

La operación designada por Lacan metáfora paterna despliega, por su parte, la regulación del deseo materno. Esta versión, la más conocida, hace a la ley, la ley paterna. Allí "el prohíbe a la madre, ante todo. Ese es el fundamento, el principio del complejo de Edipo, es ahí que el padre está ligado a la ley primordial, ley de prohibición del incesto. Es el padre, se nos recuerda, quien esta encargado de representar esta interdicción"(1). Entonces, si el padre es una metáfora, es decir, un significante que viene en lugar de otro, en esta disposición metafórica, el significante del nombre del padre, padre muerto eje del complejo de Edipo, tendrá un valor privilegiado permitiendo ubicar estructuralmente a la cría en relación a ambos: padre y madre en tanto lugares establecidos.

Ahora bien, sabemos que la ley paterna y su función se hallan supeditadas en su transmisión al lugar que haga de ella la madre en su ejercicio, es decir, que ella, la madre, logre anudar la cría al nombre del padre sosteniendo en su decir la ley de la palabra del padre que alcanza a ambos -madre y niño- en el Edipo. Pero esta formulación no devela la otra cara de ese mismo lazo que la madre teje para enlazarla: aquella ligada al amor. La función materna de esta forma se redobra, situando como necesaria una doble ligadura para anudar la cría al nombre del padre(2), aquella que hace a la transmisión de la ley y al amor.

A su vez, dicho anudamiento, el que ella crea, pone de manifiesto que la metáfora no consigue situar, del todo, a la madre ni al padre. En efecto, si ella deviene madre por el deseo que la une a un hombre, allí donde no-toda está tomada por su maternidad, y el hombre por hacer que una mujer sea su causa y la haya conseguido para hacerle hijos deviene padre(3), se nos releva necesario situar otra dupla: hombre y mujer, junto con las venturas que su relación acarrea.

Vayamos por partes. Lacan en el 74' (4) retoma en su enseñanza el nombre del padre, no desde la operatoria de sustitución de un significante por otro y su articulación con la significación

fálica, sino en relación con el amor "un amor ejercitable con un lugar en la estructuración"(5). Sustentándose en "Psicología de las masas y análisis del Yo", donde Freud confronta la identificación con el amor, señala que ya está allí indicado que el amor tiene que ver con lo que él aisló bajo el título de Nombre de Padre(6) en tanto el amor no se encuentra aún contaminado con las tramas pulsionales del Complejo de Edipo. Nuevamente la madre entra en escena, pero ahora para ligar a su hijo al padre a través del amor ¿De que modo? Encarnado en su cuerpo ese decir, esa voz, traduciendo ese nombre (en francés nom) por un no (non) que dice el padre(7) vía redoblamiento: ella interpreta y esto es posible porque ella no-toda se halla tomada por lo fálico.

De otro modo: si la madre en tanto que habla debe acuñar ese nombre -el del padre- profiriendo un "no" es porque ella se halla menos preocupada por lo fálico que él. Esto ocurre según Lacan en aquellos casos felices en que ese acuñar el nombre del padre, en tanto símbolo, inscribe el no de la negación de la función fálica: () existe uno que dice que no a la norma fálica, permitiendo así que el amor pueda ser ejercitado. Pero también, en este sentido, si el padre se funda en la excepción (diciendo no a la esencia fálica) es porque la madre traduce en su voz el "no" de sus prohibiciones profiriendo algunos "cabeceros"(7) en esa dirección.

Hay sin embargo ciertos casos no tan felices donde la descendencia es prontamente ubicada en los social siendo así que a ese nombre del padre se lo sustituye por una función: "nombrar para" (nommer à)(7). Allí otra trama, lo social, hace su entrada y la madre prefiere, entonces, "nombrar para" a su cría que enlazarla al nombre del padre.

Pero estamos advertidos por Lacan que el ser "nombrado para algo" indica un punto en la crianza, donde este nombre, el del padre, esta verworfen, forcluido, rechazado de lo simbólico. Y, sabemos, que aquello que no se ha inscripto allí retorna en lo real(8). Entonces, ahí donde el amor sucumbe por la forclusión de la castración, lo que viene de lo real, lo que retorna, para suplir la ligazón del niño al nombre del padre por la vertiente del amor, es el orden de hierro(9) que señala el destino en lo social para cada quién.

Si la declinación de la función paterna es un índice de esta época, no la situaremos, únicamente, en la cara del lazo que se aventura en el marco de la autoridad ideal y de la identificación a los emblemas del padre y la ley la -allí donde la madre puede no ser el vehículo para su transmisión- sino en el amor en tanto que, si no puede ejercitarse, es mortífero, vuelve a su estado original. Dado que, si la madre no introduce un lugar de vacío respecto de ese todo de goce, si ese "no" no se inscribe en el hijo y ese espacio no es creado, no hay brecha que pueda colmarse con amor y, de este modo, el "no" retorna.

Entonces, ¿cómo pensar dentro de este marco la filiación de la descendencia? ¿Cómo situar la trama generacional a partir del padre del nombre si hay degeneración de la función del padre? ¿Cómo instituir la vida y no sólo "nombrar a la cría para"?

La clave se halla nuevamente en el nombre del padre y el lugar que haga a éste la madre, porque, si bien el padre opera por ausencia, no se tratará de la ausencia de deseo de ella respecto de aquel por el que ha advenido madre, sino del lugar de ausencia que debe propiciar para anudar al hijo a la ley y al amor. Se tratará, entonces, por un lado, de la generación de la función paterna, y por el otro, del lugar que la madre haga a ese nombre. Pero para ello, si bien no debe estar toda tomada por ser madre y debe ausentarse para dar lugar al deseo, no puede renunciar a dar sus "cabeceros".

Si el "nombrar para" a la cría es signo de una degeneración catastrófica es porque ese orden que produce el acuñamiento del nombre del padre la sitúa en la filiación. Entonces, si la madre se evade de proferir sus prohibiciones, ya sea por disgusto respecto de ese nombre o porque se halla ocupada en otros asuntos, será desde otro orden: lo social que retornará el no, de ese orden nominado por Lacan de hierro en tanto no

contempla el lugar para el amor.

Comienzan, entonces, a recortarse las consecuencias en la subjetividad, por un lado, aquellos casos donde la forclusión (verworfen) del nombre del padre (perè) engendra en su filiación los casos de psicosis ya denunciados(10), y por el otro, aquellas estructuras donde la forclusión se halla taponada por un "ser nombrado para". Restricción que trae aparejada, la pronta inclusión de la descendencia en el mundo, en un lugar establecido en lo social. Siendo así, que ese orden en la actualidad es el que suple al degenerado, al declinante nombre del padre.

Ahora bien, de esta forma, pareciera ser que todo el peso del destino de la filiación de la cría, y las consecuencias que ello suscita en la subjetividad, recae en aquello que haga la madre con la palabra del padre, pero, no debemos olvidar, que ello depende de la relación que ella establezca con el padre del nombre.

En este sentido, si bien la función del padre como "vector de la encarnación de la Ley en el deseo"(11) incide sobre el deseo de la madre nombrándolo como deseo de falo y permitiendo el acceso del hijo a una posición sexuada, los cuidados que ella le profiera lejos de hacer sucumbir en la madre a la mujer deberán preservar el no-todo femenino de modo de no obturar el ser mujer con la maternidad(12).

Así, los hijos, sus pequeños objetos a(13) de los que ella se ocupa, no habitarán todo su deseo extraviando su falta pero, para ello, tendrá que consentir dejarse asir como la causa de deseo de un hombre y se añadirse como síntoma a su perversión -allí dónde él se avendrá a hacerle hijos y brindarles los quiera o no un cuidado paternal(13).

¿Y qué podemos decir del padre? que a diferencia del padre freudiano, es un padre vivo, un padre deseante. El padre real que no se halla ligado únicamente a la sustitución significativa sino a la causa, al objeto a.

Entonces, la perè-versión paterna será la "única garantía de su función de padre, la cual es la función de síntoma"(13), función que se designa como f(x), allí donde el síntoma será definido a partir de lo real, lo que viene de lo real, allí dónde las mujeres lo expresan sumamente bien en tanto son no-todas (14) tomadas por lo fálico.

Es así que, el padre real (), agente de la castración, deviene tal a condición de que el hombre consienta soportar el no-todo femenino. Su descendencia deberá vérselas con el deseo de un hombre singular devenido padre, con un deseo "humanizado" (17), encarnado en un sujeto que lo nombra y que no es anónimo. Ahora bien, todo ello acontece, en aquellos casos en que el lugar de excepción ha quedado preservado, y logra operar la castración real. Pero, si hablamos de declinación de la función paterna, ello implica que el padre real se halla en decadencia en tanto intenta colmarse el lugar de la excepción en una suerte de reciclado posmoderno sin falta y sin pérdida.

"Ana Rita": entre el "deseo loco" de la madre y ¿el padre del nombre?

Ana Rita es una mujer de 33 años que se queja por algo que quiere sacarse de encima el apellido paterno: Pretti(18). Ese es el nombre de su padre: Valentín Milton Pretti.

Ella se ha presentado siempre son cierta consistencia yoica: "yo soy la hija de un torturador" sentencia pronunciada cada vez que decidía cambiar de diván.

Eso le ha transmitido su madre, una mujer atemorizada que ha tejido un lazo endeble para ligar a su hija al Nombre del padre. Un lazo que ha transmitido su miedo y su impotencia para denunciarlo, pero no ha logrado enlazar allí el amor. Ella fue la primera que le "hizo tener conciencia sobre el dolor que significa arrastrar esta historia de horror y de muerte" y le abrió los ojos. De allí su homenaje a la mujer que: "siempre tuvo mucho miedo y a veces dejaba de comer, de bañarse, pasaba el día acostada y de noche se levantaba a rezar".

¡Veinte años! pasaron y varios divanes también, desde que

Ana Rita se enteró de las ocupaciones de su padre quién -siendo comisario de la Policía Bonaerense y lugarteniente del general Ramón Camps- participó de las torturas realizadas en el centro clandestino de detención que funcionó en el Comando de Operaciones Tácticas I (COT-I) de Martínez siendo él quién lo dirigía. También formaba parte de la "Patota volante" y de la Triple A.

Es paradójico que Ana Rita, quién desde los 13 años sabe esta verdad e increpa a su padre por ello, haya esperado hasta su muerte para solicitar a la Justicia su pedido, para abandonar su padecer y a sus 33 años, como un Cristo sufriente, decida dejar la cruz que la ha identificado a su madre. "¿Tengo que esperar a que todos se mueran para contarlo? Me dije, no, no le pido permiso a nadie. Yo también tengo derecho a vivir". Sin embargo, luego de esta decisión, ha tomado una distancia prudencial respecto de sus hermanos varones mayores como si sintiera temor a alguna represalia, quizás la de ser tratada como loca al igual que su madre era tratada por su padre por ser ella quien sabía y a veces hablaba de las ocupaciones de Pretti. "La forma en que se hablaba de esto en mi casa, era la de una especie de secreto a medias, y los terapeutas de ese momento continuaban con la lógica del «secretito familiar»". De este modo, quedaba condenada a sostener ese lugar siniestro y alojarse allí: en ser la hija de un torturador. "Quizás, en ese sentido, haya un poco de revancha en mi decisión... No puede ser que la única opción para una mujer sea la locura". No puede ser que la única opción para situar en ella una mujer que pueda hablar de su historia sea desde la locura. Y es que Juana Vagliati, esa mujer a la que ella quiere homenajear portando su apellido, cada vez que, intentaba hacerlo era tratada como loca e internada en un psiquiátrico(19). Ana Rita, entonces, no sólo pide quitarse el apellido que la nombra como "hija de" y la sitúa en una cadena de filiación portando el nombre del padre: Pretti, sino que persigue hacer justicia y reivindicar a esa mujer: su madre.

Así lo sitúa ella: "romper con el linaje que denota un apellido" terminando con ese linaje de muerte que porta: "ser la heredera de todo ese horror. Los apellidos son símbolos y el mío es uno muy oscuro, lleno de sangre y de dolor", y soltando ese lastre familiar, esa herencia, quizás "pueda vivir" y quizás pueda desear más allá de la muerte que la ha rodeado y de la locura que se le ha marcado como única salida si se proponía hablar de ello. Y el apellido materno sería su posibilidad de portar otro linaje. Sin embargo, ese otro apellido la destina a ser la encargada de hablar... junto con su terapeuta que la acompaña. Podríamos aventurarnos a decir que se trata de romper con "el ser nombrado para" allí donde ha quedado ubicada prontamente en lo social: como hija de un torturador y una loca mística, que "adoraba al ángel Gabriel mientras vivía con el Demonio". Y, justamente, allí no ha habido lugar para que el amor pudiera ser ejercitado. Esa dualidad (amor-odio/padre-madre) no ha dejado lugar a la terceridad, no ha dejado un lugar que pudiera ocuparse con amor. Puesto que si se abría una brecha esta era prontamente clausurada por la desestimación y la locura. Es más, su madre no ha conseguido hacer muchos cabeceos en ese sentido. Y Ana Rita lo sabe. La relación de su padre y su madre no parece haber estado marcada por el deseo sino por el horror y la muerte.

Entonces, si el destino de la filiación de la cría se halla soportado en aquello que hace la madre con la palabra del padre, y se sustenta de la relación de ésta, con el padre del nombre, en este caso, podemos decir que se ha tratado de una mujer que, impotente ante dicha palabra, la ha nombrado encargada de denunciarlo por sus ocupaciones ante el estado, allí dónde ella no lo ha conseguido. Asignándole la tarea de encontrar un No que logre traducir ese nombre, para no heredar únicamente lo que ella le ha transmitido de él: el horror.

Así Ana Rita, apeló a la legalidad social, la del sistema jurídico, presentado su pedido en los Tribunales de Lomas de Zamora, para que, con sus cabeceos, la nombre e inscriba un No al

permitirle portar el apellido materno en una suerte de transmisión de la ley por la vía de resituar a la madre: "Mi fantasía era mi papá, yo y un juez en el medio. Esta situación con mi papá enfrente, poder mirarlo a los ojos. No sé si se hubiese animado a decirme la verdad pero al menos poder yo exigirle": Fantasía que cobra toda su relevancia allí dónde su madre, otra mujer, no ha podido hacerlo. Pero, para realizar dicha tarea debía llevar la cuenta de las atrocidades cometidas y denunciarlas ante la Justicia y ante ello se preguntaba "¿por qué el Estado me obliga a hacer esto a mí? ¿Por qué lo tengo que hacer yo? Era muy chica, luego adolescente, después joven y... soy su hija. ¿Por qué yo? ¿No puede ser otro?"

Esa encrucijada filiatoria la obligaba, entonces, a juzgar a su padre, un padre del que recuerda en su memoria por momentos "agradable" y que le hace revivir sensaciones contradictorias mezcladas "un pasado de mucha tristeza, donde a mi mamá la ingresa en un psiquiátrico porque -creo- sabía demasiado sobre la represión". Entonces, en su última terapia, decide no juzgarlo en nombre de la sociedad sino cambiarse el apellido, de este modo: "marcaría un corte, una ruptura en la transmisión generacional que denotaba el horror de lo hecho por él" (...) "romp [iendo] con un trauma que [la] persigue y reivindicarla a ella, que murió torturada por todo lo que había vivido al lado de mi padre".

Por último. Reemplazar el apellido paterno por el materno en una suerte de sustitución significante, hace posible recibir otra herencia/suplencia de ese nombre del padre y situarse ahora entre significantes procurándose ahora un lazo de filiación por amor. Ese acto la despoja de lo que queda en ella de Saracho (20) y crea a su vez un nombre que una madre pueda transmitir a sus hijos y del cual pueda sentirse orgullosa: Ana Rita Vagliati e instituirlo socialmente.

NOTAS

- (1) LACAN, J.: El seminario. Libro 5: "Las formaciones del inconciente". Clase del 15/1/58. Inédito.
- (2) Este planteo lo hemos desarrollado en "La función materna: ¿misterio u olvido en los albores de la degeneración catastrófica?". En Ética y Cine: La singularidad en situación. Vol. III.
- (3) LACAN, J.: El Seminario. Libro 22: "R.S.I.". Clase 21/1/75. Inédito
- (4) Nos referimos al Seminario 21 "Los no incautos yerran" (1973-74). Inédito.
- (5) INDART, J. C.: (2003) "El signo de una degeneración catastrófica", pág. 35.
- (6) LACAN, J.: El Seminario. Libro 21: "Los no incautos yerran". Clase 19/3/74. Inédito.
- (7) Ibíd.
- (8) LACAN, J.: (1992) El seminario. Libro 3. "Las Psicosis", pág. 126.
- (9) Lacan en: la Clase del 19/3/74 del Seminario 21 sitúa al orden de hierro como el retorno del Nombre del Padre en lo Real.
- (10) LACAN, J.: El Seminario. Libro 22: "R.S.I.". Clase del 21/1/75. Inédito.
- (11) LACAN, J.: (1993) "Dos notas sobre el niño", pág. 57.
- (12) En este sentido, Miller plantea, en "El niño, entre la mujer y la madre", que: "No basta con el Nombre del Padre y el respeto por el Nombre del Padre. Es preciso, además, que se preserve el no-todo del deseo femenino y, por lo tanto, que la metáfora infantil no reprima en la madre su ser de mujer".
- (13) LACAN, J.: El Seminario. Libro 22: "R. S. I.". Clase del 21/1/75. Inédito.
- (14) LACAN, J.: (1993) "La Tercera", pág. 93.
- (15) Expresión que alude a aquella que Lacan profiriera como "humanizar el deseo", rescatada por Miller en "El niño, entre la mujer y la madre". Op. Cit.
- (16) En Relación con esto Ana Rita cuenta: "algunos de ellos [los terapeutas] me pedían que intentara rescatar el lado amable de mi papá, pero la realidad me devolvía esto: cada vez que volvía a casa y nos daba un beso, venía de matar, de torturar o de robar; de quedarse, como decían ellos, con el botín de guerra de los desaparecidos. La realidad me devolvía que el hombre que me tenía que cuidar, que acariciar, era un asesino".
- (17) Ana Rita refiere en relación a ello el episodio con Gabriel, un joven que: "mi papá lo sacó del Pozo de Banfield y lo llevó a casa. Sé que mamá tuvo una especie de fascinación o enamoramiento con este chico. Y cuando papá se enteró, lo sacó de casa. Ahí fue la primera internación de mamá en el psiquiátrico". Cuando Gabriel desapareció su madre quiso separarse (debido a que confirmó las ocupaciones de su marido). "Mi padre me dijo que estaba

vivo en Israel, que era marino". "A Gabriel lo tengo presente porque simboliza el comienzo de la locura de mi mamá".

(20) Ese es el sobrenombre que utilizaba su padre para realizar sus tareas en los centros clandestinos de detención, y el nombre que aparece en todas las denuncias en su contra. Según Ana Rita era una forma de insulto que hacía referencia a un oficial de policía homosexual y que entonces, entre ellos se decían así, pero además agrega: "mi papá es Saracho".

BIBLIOGRAFÍA

DOMÍNGUEZ, María Elena (2005) "La Función materna: ¿Misterio u olvido en los albores de la degeneración catastrófica?". En Ética y Cine: La singularidad en situación, Volumen III, Verano 2006. CD-ROOM de la Cátedra de Psicología Ética y D. Humanos del Prof. J. J. M. Fariña.

FREUD, Sigmund (1912-13) "Tótem y tabú". En Obras Completas, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1993, XIII, 1-164.

INDART, Juan Carlos (2003) "El signo de una degeneración catastrófica". En Huellas, Revista de Psicoanálisis de San Luis, Año III, Número 1(5), Biblioteca de Psicoanálisis de San Luis "Eugenia Sokolnicka", Diciembre de 2003, 26-55

LACAN, Jacques (1955-56) El seminario. Libro 3: "Las psicosis", Editorial Paidós, Buenos Aires, 1992.

LACAN, Jacques (1958) El seminario. Libro 5: "Las formaciones del Inconsciente". Clase del 15/1/58. Inédito.

LACAN, Jacques (1958) "La significación del falo". En Escritos 2, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 1992, 665-675.

LACAN, Jacques (1969) "Dos notas sobre el niño". En Intervenciones y Textos 2, Editorial Manantial, Buenos Aires, 1993, 55-57.

LACAN, Jacques (1972-1973) "Dios y el Goce de La/ Mujer". En El seminario. Libro 20: "Aún", Editorial Paidós, Buenos Aires, 1992.

LACAN, Jacques (1974) El seminario. Libro 21: "Los no incautos yerran". Clase del 19/3/74 y del 9/4/74. Inédito.

LACAN, Jacques (1974-1975) El seminario. Libro 22: "R.S.I.". Clase del 21/1/1975. Inédito.

LACAN, Jacques (1974) "La tercera". En Intervenciones y Textos 2, Editorial Manantial, Buenos Aires, 1993, 73-108.

LACAN, Jacques (1975) "Conferencia en Ginebra sobre el síntoma" (4/10/1975). En Intervenciones y Textos 2, Editorial Manantial, Buenos Aires, 1993, 115-143.

MILLER, Jacques Alain (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>

DE CARLOS, Carmen "En el nombre del padre..." <http://abc.es/Syd/domingos/noticia.asp?cid=6062&hid=6057>

URIBE, Carolina (2005) "No puedo perdonarle que nos haya acariciado cuando volvía de matar", En Diario Página 12, miércoles 10 de agosto de 2005. <http://www.pagina12.com/diario/elpais/1-54880-2005-08-10.html>

Diario CLARIN, "Nos contaba en detalle lo que había hecho, no sé si para hacerme su cómplice" <http://www.clarin.com/diario/2005/08/10/um/m-1030885.htm>

Testimonio de Ana Rita: "Qué me llevó a tomar esta decisión" http://www.anred.org/article.php3?id_article=948

RELACIONES INTERPERSONALES Y PROBLEMAS EMOCIONALES Y DE CONDUCTA EN ADOLESCENTES DE 17-18 AÑOS

Facio, Alicia; Resett, Santiago; Micocci, Fabiana; Mistrorigo, Clara; Di Liscia, Eugenia María
Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

RESUMEN

Este trabajo examina la asociación entre relaciones estresantes (alta conflictividad y/o bajo nivel de apoyo) y tres indicadores psicopatológicos en adolescentes argentinos. Para ello, una muestra aleatoria de 369 jóvenes de 17-18 años de Paraná completaron escalas de conflictividad y apoyo social del Inventario Red de Relaciones Interpersonales de Furman, los inventarios de Depresión Kovacs o Beck -según edad-, y las escalas Rosenberg de Síntomas Psicósomáticos y Jakobsen de Consumo de Sustancias -tabaco, alcohol, drogas ilícitas-. A pesar de la creciente importancia de las relaciones con pares y pareja en la adolescencia, el vínculo parental se asociaba fuertemente con la depresión y las relaciones con el mejor amigo o con la pareja amorosa lo hacían sólo moderadamente. Mientras en los muchachos el grado de conflicto con la novia resultaba el mejor predictor de ansiedad, en las chicas lo era la relación con el padre. Sólo este último vínculo ejercía un efecto moderado sobre el consumo de sustancias tóxicas en ambos sexos. Cuando los tres indicadores psicopatológicos se consideraron simultáneamente, el nivel de conflicto y de apoyo paternal tenían el efecto más grande; el maternal y el amoroso, uno moderado y el vínculo con el mejor amigo, un efecto pequeño.

Palabras clave

Relaciones Depresión Ansiedad Consumo

ABSTRACT

INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AND EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS IN 17-18 YEAR-OLD ADOLESCENTS

This paper examines the impact of having stressful relationships -either higher conflict or lower support or both- on three outcomes of adolescent development. For this purpose, a random sample of 369 Argentinian adolescents completed some scales from Furman's Network of Relationships Inventory, Kovacs' or Beck's Depression Inventory -according to their age-, Rosenberg Psychosomatic Symptoms Scale, and Jakobsen's Substance Use Scale -tapping cigarette, alcohol and illicit drug consumption. In spite of the increasing importance of peer and romantic relationships throughout adolescence, the parental tie had a larger effect size on depression than the other two bonds. As regards anxiety, the best predictors were conflict level with their girlfriends in boys and the paternal relationship in girls. In both genders only the tie with father exerted a moderate effect on substance use. When the three psychopathological outcomes were simultaneously considered, a stressful relationship with father had the largest effect; maternal and romantic relationships showed a moderate effect size and bond with a best friend, only a small one.

Key words

Relationships Depression Anxiety Substanceuse

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es examinar la asociación entre tener relaciones estresantes (altos niveles de conflicto-antagonismo y/o bajo nivel de apoyo) con la madre, el padre, el mejor amigo y la pareja amorosa, por un lado y tres importantes indicadores psicopatológicos (el síndrome depresivo, los síntomas de ansiedad y el uso de sustancias tóxicas) por el otro, en adolescentes argentinos de 17-18 años.

En lo concerniente a problemas emocionales, existe considerable evidencia empírica sobre la importancia de los padres en la depresión adolescente. En este estadio de la vida, un vínculo previamente problemático puede volverse una fuente aún más saliente de dificultades ya que las mayores disputas y las fuertes expresiones emocionales tienden a incrementarse, desafiando a menudo la flexibilidad de las relaciones familiares (1). Aunque en lo referente a otro problema emocional, los síntomas ansiosos, son escasos los estudios longitudinales que miden la influencia de los factores familiares, la evidencia proveniente de estudios transversales señala en forma consistente la existencia de un estilo de crianza crítico, rechazante y una tendencia de los padres a ser sobreprotectores o sobrecontroladores (2).

La investigación también indica que factores relacionados con los padres, tales como que los progenitores usen sustancias tóxicas, sus creencias acerca del consumo o acerca de la conducta desviada en general, la falta de apropiada supervisión y disciplina y el grado de cercanía emocional con el hijo, constituyen importantes antecedentes de un tipo de problema de conducta: el consumo de sustancias tóxicas en la adolescencia (3).

También se sabe que en esta etapa de la vida las dificultades en el vínculo con los pares pueden influir en el aumento de los problemas emocionales -especialmente en la adolescencia temprana y media- y que lo mismo sucede con las relaciones amorosas -por ejemplo, la ruptura de un noviazgo- (1). Además, la investigación indica que en la adolescencia tener un vínculo amoroso o tener varios predice un incremento posterior en los síntomas depresivos tanto en chicas como en muchachos (4). En lo que respecta al consumo de sustancias, aunque el uso por parte de los amigos y su actitud de aceptación hacia el consumo son los factores de riesgo más poderosos en lo que a los pares se refiere, resulta interesante examinar si una relación amistosa con menor apoyo y mayor conflicto se asocia o no con mayor consumo de cigarrillos, alcohol y drogas ilícitas (4).

A pesar de la creciente importancia de las relaciones con pares y pareja a lo largo de la adolescencia, nuestra primera hipótesis fue que incluso a los 17-18 años la relación estresante con los padres se asociaría más fuertemente con un mayor nivel de síntomas depresivos, ansiosos y de consumo de sustancias tóxicas que una relación estresante con el mejor amigo o con la pareja amorosa. Nuestra segunda hipótesis fue que una relación estresante con el padre tendría, a esta edad, un impacto peor que una relación estresante con la madre en los indicadores psicopatológicos aquí estudiados.

Hallazgos previos sobre las actitudes de los adolescentes

argentinos hacia sus vínculos nos llevaban a esperar tales resultados (5) (6). La familia era vista como más importante que el país, la religión o las ideas políticas. A los 15-17, al preguntarles por las diez personas más queridas, 87% ubicaba a la madre, 64% al padre y apenas 6% a los amigos en los dos primeros lugares. Aunque ambos géneros preferían a la madre, la brecha entre ambos progenitores era mayor en el caso de las mujeres. Los hermanos ocupaban el tercer puesto y entre los que tenían novio/novia, 32% no lo/la incluía entre las personas más queridas. Más de la mitad de los de 17-18 estaban de acuerdo con "mis responsabilidades familiares deberían ser más importantes que mis planes de estudio o trabajo" y con "aunque tuviera oportunidades en otros lugares del país o en otros países, en el futuro trataría de vivir cerca de mis padres". Más de dos tercios consideraban que los padres son más importantes que los amigos.

MÉTODO

En 1998, una muestra aleatoria de 394 adolescentes de 13-14 años de Paraná, Argentina, concurrentes a 8° y 9° grados -50% de ellos, varones-, fueron estudiados en esa oportunidad y seguidos dos y cuatro años después con 6% de pérdida ($N=369$).

En la tercera recolección de datos, 90% eran estudiantes secundarios o pos-secundarios y 3,5% tenían uno o más hijos. En esa oportunidad, completaron algunas escalas del Inventario Red de Relaciones Interpersonales (7); cuatro de ellas evaluaban distintas provisiones de apoyo (intimidad, admiración, afecto y alianza confiable) y dos, conflicto y antagonismo. Los sujetos indicaban en qué medida encontraban cada una de estas cualidades en el vínculo con su madre, su padre, su mejor amigo y su pareja amorosa. También completaron el Inventario de Depresión para Niños de Kovacs o el Inventario de Depresión de Beck -según tuvieran 17 ó 18-; un subconjunto de seis ítems de la Escala Rosenberg de Síntomas Psicossomáticos y la Escala Jakobsen de Uso de Sustancias, que cubría el consumo de tabaco, alcohol y drogas ilícitas. Las alfas de Cronbach fueron 0,84, 0,74 y 0,82 para las tres medidas psicopatológicas, respectivamente y variaban desde 0,76 hasta 0,95 en lo que respecta a las escalas Furman.

Se llevaron a cabo regresiones lineales para las contribuciones de cada uno de los cuatro vínculos por separado sobre cada uno de los tres indicadores psicopatológicos y, luego, sobre los puntajes factoriales de los tres indicadores simultáneamente considerados. Las distintas correlaciones múltiples al cuadrado obtenidas se compararon, luego, estadísticamente. Para desentrañar los efectos únicos de las madres y de los padres, se evaluó si explicaban una proporción significativamente diferente de la varianza en la medida psicopatológica correspondiente más allá de la porción explicada por el otro progenitor. Este enfoque tiene la desventaja que la contribución única es generalmente mucho menor que la predicha por la varianza compartida entre ambos progenitores (8).

RESULTADOS

Aunque los niveles de conflictividad eran, en promedio, bajos y los de apoyo (promediando intimidad, admiración, afecto y alianza confiable), altos en las cuatro relaciones, el vínculo con el padre resultaba menos satisfactorio que con la madre y ambos, a su vez, menos satisfactorios que con el mejor amigo y la pareja amorosa.

Cuando se llevó a cabo una regresión lineal con Depresión como variable dependiente y Apoyo y Conflictividad en cada uno de los cuatro vínculos como variables independientes, la relación con el padre predecía 14% de la varianza en los varones (conflicto $\beta=0,27$ y apoyo $\beta=-0,19$) y 17% en las mujeres (apoyo $\beta=-0,42$). El vínculo con la madre explicaba 13% de la varianza en los muchachos (conflicto $\beta=0,25$ y apoyo $\beta=-0,19$) y 16% en las chicas (conflicto $\beta=0,29$ y apoyo $\beta=-0,18$).

La relación con el mejor amigo predecía 8% de la varianza en

los varones y 11% en las mujeres (sólo apoyo contribuía significativamente $\beta=-0,30$ y $-0,33$, respectivamente). El vínculo amoroso explicaba 8% de la varianza en los muchachos (conflicto $\beta=0,27$) y 10% en las chicas (conflicto $\beta=0,19$ y apoyo $\beta=-0,28$).

Se empleó la regresión secuencial para determinar si la adición de información sobre el vínculo paternal mejoraba la predicción de la depresión más allá de los aportes hechos por el vínculo maternal. Después del paso 2, con las cuatro variables independientes en la ecuación, R^2 ajustada alcanzó a 21% en los muchachos y 26% en las chicas. La varianza atribuible sólo al padre fue 3% por arriba del vínculo materno en los varones y 7% en las mujeres. Cuando, en cambio, la relación con la madre se agregaba al vínculo paterno, contribuía a explicar 7% de la varianza en los muchachos y 8% en las chicas.

Cuando Ansiedad fue la variable dependiente, la relación con el padre predijo 4% de la varianza en los varones (conflicto $\beta=0,21$) y 14% en las mujeres (conflicto $\beta=0,25$ y apoyo $\beta=-0,19$). El vínculo con la madre explicaba 3% de la varianza tanto en los muchachos como en las chicas (β 0,19 y 0,20 para conflicto, respectivamente).

La relación con el mejor amigo predecía 5% de la varianza en los varones (apoyo $\beta=-0,24$) y 4% en las mujeres (conflicto $\beta=0,13$ y apoyo $\beta=-0,14$). El vínculo amoroso explicaba 16% de la varianza en los muchachos y 2% en las chicas; sólo conflicto contribuía significativamente (β 0,41 y 0,19, respectivamente).

Cuando se empleó la regresión secuencial incluyendo un progenitor en el primer paso y el otro en el segundo, R^2 ajustada alcanzó 6% para los varones y 14% para las mujeres. En las chicas, pero no en los muchachos, el vínculo paterno mejoraba significativamente la predicción (11%) por encima del vínculo materno. Cuando, en cambio, la relación materna se agregaba a la paterna, la varianza específica explicada por las madres era 2% en los varones y no significativa en las mujeres.

Cuando Consumo de Sustancias Tóxicas fue la variable dependiente, el vínculo paterno predecía 8% de la varianza en los muchachos y 4% en las chicas; sólo conflicto contribuía significativamente (β 0,28 y 0,24, respectivamente). La relación con el mejor amigo explicaba 2% de la varianza (conflicto $\beta=0,15$) únicamente en el caso de las mujeres. Ni el vínculo materno ni el amoroso resultaron predictores significativos. La regresión secuencial mostró que la relación paterna, pero no la materna, realizaba una contribución específica (8% en los muchachos y 4% en las chicas).

Cuando depresión, ansiedad y consumo de sustancias tóxicas se redujeron a un factor y se estimaron puntajes factoriales utilizando el método de regresión, el lazo paternal explicaba mayor proporción de la varianza que el maternal (R^2 17% versus 10% en los varones y R^2 23% versus 10% en las mujeres); la relación amorosa daba cuenta de aproximadamente la misma proporción que el vínculo con la madre (R^2 12% en ambos géneros) y la relación con el mejor amigo constituía el peor predictor (R^2 5% en ambos géneros).

CONCLUSIONES

El grado de apoyo y de conflictividad con padre, madre, mejor amigo y pareja amorosa predecían los síntomas depresivos mejor que los de ansiedad y éstos, a su vez, mejor que el consumo de sustancias tóxicas.

En lo referente a depresión, el vínculo con los padres ejercía un efecto importante y los otros dos, uno sólo moderado. A diferencia de los hallazgos estadounidenses (9) donde el conflicto y la cohesión con el padre producía un impacto mayor que con la madre, en Argentina ambos padres contribuían a la depresión en la misma medida, tanto en las chicas como en los muchachos. En lo referente a la ansiedad, aparecían marcadas diferencias según el género: mientras en los muchachos el grado de conflicto con la pareja resultaba el mejor predictor, en las chicas lo era el grado de conflicto y de apoyo percibido

en la relación con el padre. Con respecto al consumo de sustancias tóxicas, sólo el vínculo con el padre ejercía un efecto moderado, tanto en chicas como en muchachos.

Cuando los tres indicadores psicopatológicos se consideraron simultáneamente, el nivel de conflicto y de apoyo paternal tenían el efecto más grande; el maternal y el amoroso mostraban un efecto moderado y el vínculo con el mejor amigo, sólo un efecto pequeño.

Que un vínculo con los padres caracterizado por alto apoyo y baja conflictividad constituye un factor protector contra el desarrollo psicopatológico adolescente es un hecho bien establecido por la investigación empírica. Sin embargo, el tema de las contribuciones específicas del padre, más allá de las que comparte con la madre, en el bienestar psicológico y en el uso de sustancias de sus hijos adolescentes es un tema en el que mucho falta investigar, incluso en países del primer mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- (1) Graber, J. (2004). Internalizing Problems during Adolescence. En Lerner, R. y Steinberg, L. (eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Segunda edición. Nueva York, Wiley.
- (2) Dadds, M. y Roth, J. (2001). Family Processes in the Development of Anxiety Problems. En Vasey, M. y Dadds, M. (eds.), *The Developmental Psychopathology of Anxiety*. Nueva Cork, Oxford University Press.
- (3) Chassin, L.; Hussong, A.; Barrera, M.; Molina, B.; Trim, R. y Ritter, J. (2004). Adolescent Substance Use. En Lerner, R. y Steinberg, L. (eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Segunda edición. Nueva York, Wiley.
- (4) Joyner, K., y Udry, J. (2000). You don't bring me anything but down: Adolescent romance and depression. *Journal of Health and Social Behavior*, 41, 369-391.
- (5) Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C. y Micocci, F. (2006). Adolescentes Argentinos. Cómo piensan y sienten. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- (6) Facio, A. y Resett, S. (en prensa). Argentina. En Arnett, J. (ed.), *Routledge International Encyclopedia of Adolescence*. Nueva York y Londres, Routledge
- (7) Furman, W. (2001). *Network of Relationships Inventory*. Denver, Relationship Center, Department of Psychology, University of Denver.
- (8) Barber, B., Stolz, H. y Olsen, J. (2005). *Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method*. Monografías de la Society for Research in Child Development, serial No 282, vol. 70, No 4. Boston, Blackwell.
- (9) Cole, D. y McPherson, A. (1993). Relation of family subsystems to adolescent depression: Implementing a new family assessment strategy. *Journal of Family Psychology*, Vol. 7, 119.133.a

TRASTORNOS DE CONDUCTA EN LA INFANCIA EN EL CONTEXTO DE LA DECLINACIÓN DE LA FUNCIÓN PATERNA

Gerbaudo, Viviana; Toso, Sandra
Hospital Materno Infantil "Dr. Oscar Alende", Municipalidad de Lomas de Zamora, Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

A partir del relevamiento de datos de las admisiones del Servicio de Salud Mental del Hospital Alende de Ingeniero Budge, recortamos como relevante para el análisis la particular derivación de niños con trastornos de conducta y aprendizaje, en su mayoría varones, entre 6 y 12 años. Nos abocamos a investigar el status de esta entidad clínica entendida como acting out o pasaje al acto, actuaciones dirigidas a un Otro, en un intento del niño de ser alojado como sujeto de un decir. Analizaremos la estructura familiar en el contexto de la declinación de la función paterna delimitando un modo de funcionamiento particular: "Trilogía Tramposa". El desarrollo de dos casos paradigmáticos trabajados en un dispositivo clínico Grupal (G.O.P.), nos permitirá desplegar estas cuestiones teóricas y evaluar los alcances y limitaciones de este dispositivo.

Palabras clave

Trastornos de conducta Función paterna Acting-out Abordaje grupal

ABSTRACT

BEHAVIOR DISORDERS ANALYZED TAKING INTO ACCOUNT THE FALLEN OF THE PATERNAL FUNCTION
Based on the admission records kept by the Mental Health Room of the Hospital Alende in Ingeniero Budge, we have considered relevant to the foregoing analysis, the particular derivation of children- mostly male- aged 6 to 12, with learning and behaviour disorders. We understand the status of this type of disorder as an acting-out or a "passage to the act", performed by the child towards to "another" (A) in an intent to be placed as a subject with a background and having a message to be said. Their family structures are analysed taking into account the fallen of the paternal function and we define a particular way of its performance: "The tricky trilogy". We have worked on two typical cases dealt with Clinical Parent Groups (G.O.P.) to develop further theoretical con-ceptions and to test the scopes and limitations of this Device.

Key words

Behavior disorders Paternal function Acting-out Clinical parent groups

1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.

En el Servicio de Salud Mental del Hospital Alende de Lomas de Zamora, recibimos a diario una gran cantidad de consultas por niños.

Estas son las conclusiones del relevamiento estadístico de las Admisiones del año 2003 al 2005.

- el 50% de los que consultan en el servicio, son niños de entre 0 y 14 años
- el 66% son varones
- el 88% de los niños cursan 1ª y 2ª ciclo de EGB, 6-12 años
- el 60% son derivaciones escolares
- el 60% de los motivos de consulta son trastornos de conducta y aprendizaje.

Recortamos como problema: la elevada aparición de trastornos de conducta y aprendizaje en varones del primer y segundo ciclo de EGB.

Dentro de esta categoría poco precisa son agrupados niños en base a ciertas características de inquietud, agresividad, impulsividad, dispersión, intolerancia, y dificultades para aprender. Este tipo de demanda se caracteriza por lo siguiente.

- La familia no logra involucrarse en estas manifestaciones disruptivas de sus hijos en la escuela presentando este problema como ajeno, sin una implicación subjetiva.
- La escuela aborda este problema derivando burocráticamente a tratamiento psicológico a estos niños mientras implementa medidas expulsivas dentro de la institución escolar.

Frente a esta problemática se esgrimen respuestas inoperantes, modos de respuesta parciales que no logran descifrar las actuaciones de estos niños.

2. ABORDAJES DEL PROBLEMA

Hemos implementado dos frentes de trabajo:

- Grupo de orientación a Padres (G.O.P.)
- Espacios de reflexión para docentes. Para este punto hemos elaborado un proyecto de trabajo que fue presentado en un concurso convocado por Plan Remediar, Ministerio de Salud de Nación, quedando a la espera de su aprobación para ser desarrollado en el año 2006.

El dispositivo clínico del G.O.P. lo hemos diseñado como una alter-nativa de respuesta principalmente a las derivaciones escolares. A partir de la entrevista de admisión en el Hospital, convocamos a trabajar a aquellos padres, madres, y/o adultos responsables del niño, que presentan la problemática descripta. Se trata de una estrategia grupal acotada, de cuatro entrevistas coordinadas por dos profesionales, y una última de evaluación y cierre. Se trabajan entre diez y doce casos con frecuencia semanal. Sus objetivos son:

- Precisar el motivo consulta. Involucrar al adulto en cuestión en el mismo.
- Determinar la pertinencia de la indicación de tratamiento para el niño o algún otro miembro de la familia.
- Elaborar estrategias de tratamiento y abordaje en cada caso.

3. ANÁLISIS DEL PROBLEMA

El desarrollo de dos casos paradigmáticos trabajados en el GOP nos permitirá desplegar cuestiones teóricas a fin de analizar el problema y evaluar los alcances y limitaciones del

dispositivo.

Iván el terrible, 'sólo se muere una vez'

Iván hace y hace, hace en lugar de decir, y en este ir y venir conviene no marearse con tanto movimiento.

Según relata la escuela, este niño de 7 años "es muy inquieto, no puede concentrarse, es un terremoto, parece hiperactivo neurológico..."

Por otro lado requiere atención exclusiva, no puede trabajar en grupo en el aula. Es agresivo con los chicos en el colegio y pega constantemente.

Sin embargo en el gabinete trabaja muy bien y a pesar de tanta dispersión aprendió a leer. Allí sus apelaciones o denuncias encuentran un lugar: "llévenme al juzgado, ahí hay justicia, ahí no van a permitir que me peguen". Habla de dos episodios en los que intentó suicidarse y de sus "ganancias de matarse cuando está triste". Iván dice que se siente sólo y que lo dejan sólo.

¿En que consistió este intento de suicidio? Rompecabezas que tuvimos que ir armando en el G.O.P. a partir de retazos. "salimos, quedó con las hermanas, pensamos que se fue al lado y fue al fondo de nuestra casa. Se colgó de una soga y se cortó la soga, no calculó nada, y luego nos dijo 'sólo se muere una vez'". Literalmente en ese momento no había nadie... nadie para registrarlo, ni para alojarlo.

Los padres lo cuentan al pasar sin connotación de gravedad, ni posibilidad de hacer una lectura de las coordenadas que motivaron este acto. La escuela y nosotros somos los únicos que sancionamos su gravedad.

Si bien los trastornos de conducta y los intentos de suicidio de Iván son distintos modos de respuesta frente a la falta de lugar en el Otro, podemos diferenciar estos tipos de padecimientos según sea la posición que ocupe el niño con relación a este Otro:

- la vertiente del acting out, ligado a los trastornos de conducta escolares
- la vertiente del pasaje al acto

Los trastornos de conducta escolares de Iván son un claro ejemplo de expresión de los acting out en la infancia.

Cuando pensamos a los trastornos de conducta como acting out, entendemos que el sujeto monta una escena en la cual hay un llamado al Otro, un mensaje a ser descifrado por este Otro y un intento de conmovirlo sin el sufrimiento del lado del sujeto.

Como en el síntoma hay un mensaje, un deslizamiento significativo, pero a diferencia de él, no hay una apropiación subjetiva del conflicto, sino sólo una demostración del mismo. Sólo le resta al Otro hacer algo con el problema. (1)

Frente a los acting de Iván, la escuela como destinataria, registra el mensaje pero, sin tomarse el tiempo para descifrarlo actúa desde la impotencia con sus clásicas respuestas expulsivas. Todas respuestas en acto que lo desalojan remitiéndolo a un lugar sin salida. No obstante la escuela algo sancionó, será nuestro desafío el que Iván pueda apropiarse de su lugar en el desorden que genera.

Con relación a la otra vertiente, en el intento de suicidio la dimensión de mensaje se desvanece, en tanto no hay Otro que lo registre como tal. En la casa, va de un lado al otro, nadie lo aloja en ninguna escena y queda librado al vacío.

Podemos ubicar aquí las coordenadas del pasaje al acto. El niño ofreciéndose en una caída donde ya no hay escena en pie, ni mensaje emitido, no hay destinatario de sus actos que lean y sancionen un problema: desvanecimiento del Otro.

¿Qué pasa entonces en estos momentos extremos donde para el sujeto ya no hay Otro como "espectador" de una escena montada?

La dimensión del cuerpo comienza a plantearse de otro modo, se ofrecen mudamente como carne sacrificial, como objeto de goce del Otro. Horror que conmueve al presenciar el relato de estos hechos sin connotación de gravedad. Actos peligrosos contados como 'juegos de niños', sin juego y sin niños.

Sujeto enloquecido que, en permanente actuación, no ancla en ningún lugar. A partir del despliegue del trabajo con estos padres en el G.O.P. y de la posterior inclusión de Iván en otros dispositivos clínicos el niño podrá constituir un lugar que le permita sustituir sus actos por un decir. Queda la puerta abierta, tendrá donde denunciar su soledad.

Doña flor, sin ningún marido

Tobías, de 7 años es derivado de la escuela por agredir a los adultos.

Su madre, Florencia, conoce a Darío y queda embarazada sin desearlo. Desde entonces ya estaba enamorada de Sebi, su actual pareja. "Sebi, me aceptó con embarazo y todo y a los 7 meses de Tobías me fui a vivir con él"

Desde entonces Sebi se ha hecho cargo de la paternidad de Tobías. Darío, su padre biológico, tras la separación deja de verlo.

Tobías empieza primer grado, el primer día de clase, le pega a la maestra y según dice su madre tiene "ataques de locura, de nervios, cuando se le niega algo". No puede estar con gente, ni en el aula con chicos, se altera cuando otros hablan. Se come el dedo, se lo gasta. "No salimos más con mi marido, quiere estar sólo en casa, ahí no existe Tobías. A mi marido lo agrade mucho 'callate, vos no sos mi papá'".

Con el inicio escolar le llama la atención tener un apellido distinto al de sus hermanos. Comienza a preguntar por su origen. "¿Mi papá donde está?", pregunta Tobías insistentemente, que quiere saber más y más. En tal desorden aprendió a leer, a escribir y a multiplicar.

Al iniciar el GOP, acaba de enterarse que Sebi no es su papá, y que su madre está esperando otro hijo.

Florencia, desbordada por las 'locuras' de su hijo, llega a plantearle a Sebi separarse para hacerse cargo sola: "Yo pensaba que se iba a solucionar algo si el padre se iba, total desde que murió mi mamá siempre estoy sola". Desde sus pérdidas deambula de hombre en hombre sin terminar de habilitar a ninguno como padre

Sebi, quien concurrió asiduamente al G.O.P. arremete: "¿Y yo que soy?", acompañado en la perplejidad, recibiendo el reconocimiento del grupo.

Ante esta madre que reniega de la función, he aquí un padre que no renuncia a ejercerla, aun sin el soporte biológico. Línea de trabajo que guiará el devenir de esta familia en el grupo.

Si bien el niño sigue preguntando por su padre biológico, y le dice a Sebi, "vos no sos mi papá, sos Sebastián", cuando se angustia o registra que está a punto de desbordarse, le pide a Sebi que lo lleve al trabajo con él.

Sebi no lo engendró pero Tobías sabe con quien puede contar en un mal momento, separándolo del discurso de la madre, en el que ella puede sola y no hace falta ningún padre.

Ante la insistencia: "¿Cuándo me vas a llevar a ver a mi papá?", Florencia le responde, "sin una contención psicológica, no puedo". Se ha habilitado un tercero.

Finalizado el grupo, les ofrecemos un espacio para seguir trabajando.

Tobías comienza a tranquilizarse, todos están más tranquilos. El niño le pide a su madre que no deje de venir a la psicóloga. Entendemos que el trabajo en el G.O.P permitió correr la mirada de ese niño que con sus "ataques de locura", dejaba sin palabras a los adultos, hacia la construcción de un niño capaz de preguntar por su historia, que cuestiona su lugar en el deseo materno y apela al reconocimiento de la función paterna.

Por otro lado el trabajo en el grupo propició el quiebre del discurso omnipotente de la madre, apuntalando la figura de un padre endeble en su función, reforzando simbólicamente lo que 'natura non da'.

Los tres chiflados

El abordaje clínico nos permite precisar ciertas constantes en la estructura familiar que enmarca a estos niños enloquecidos.

Trilogía que se repite con un modo particular de ejercicio del nombre del padre: niño enloquecido - madre tramposa - padre pusilánime.

Nos resultó valioso el aporte de Marta Gerez Ambertin al conceptualizar uno de los niveles de la falla de la ley, como "formas tramposas de su transmisión" (Gerez Ambertin, 2004, 94). Se trata de un modo de ejercicio de la ley que induce hacia la ruptura de la misma: si bien no se la desconoce como en la forclusión, se incita a relativizar su trasgresión.

Distintos hombres parecen ocupar el lugar de padre, alternativamente, sin que este lugar termine de ocuparse por ninguno. Hay una queja tramposa: desde el discurso materno se convoca de un modo degradado a una figura paterna difusa a la cual no termina de darle su lugar.

Particular ejercicio de la maternidad. Cabe preguntarse por el lugar que ocupan estos hombres en su deseo, cual habrá sido su derrotero edípico y su posición frente a la castración.

En esta pintura familiar, ¿qué responsabilidad les cabe a estos padres?

Padres pusilánimes, que ante la impotencia, miran hacia otro lado. Especie de cobardía en el dejar hacer, hombres que no están a la altura de su función dejando a su hijo librado a las fauces del cocodrilo. No están ausentes, son testigos degradados de un padre que nunca fue. Caída de la función donde todos, madre, padre y niño, quedan atrapados en un circuito tramposo, confusión que hace pensar que es el niño el único que trasgrede.

Pibes que en estos actos apelan a un Nombre del Padre que funciona tramposamente, y convocan a un superyo que castiga, ofreciéndose como objeto del goce del A. Denunciando la trampa, quedan presos, llegando en casos extremos a poner en riesgo su cuerpo sin metáfora. Así llegan Iván, Tobías y tantos otros al consultorio, denunciando todo el circuito tramposo a través de sus actings, u ofreciendo su cuerpo en sus intentos de suicidio.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES

Los trastornos de conducta, tan distintos al síntoma, en su presentación opaca y falta de sentido nos evocan la caracterización que Mauricio Tarrab hace de "las nuevas formas del síntoma" (Tarrab, 2004, 1) en cuanto al límite que parecen presentar al psicoanálisis. En ellas se destaca su vertiente de pura fijación al goce y su falta de apelación al Otro. Llama la atención que a pesar de su insistencia en la consulta, cuando se habilita un espacio, 'no pidan nada'.

Tarrab propone como desafío del psicoanálisis inventar estrategias que promuevan la emergencia de un sujeto, que el goce opaco se pueda cifrar en nuevos sentidos, de allí que su apuesta es "producir nuevos síntomas"

¿Por qué no tomamos rápidamente a los niños en tratamiento tal como se nos demanda insistentemente?

En nuestra clínica no se trata de descifrar un síntoma sino más bien de producir un corte, dar una nueva orientación para el goce y construir un sentido. Esto implica un nuevo modo de intervenir del analista.

Venimos implementando como respuesta ante esta demanda un dispositivo que nos permite tomarnos un tiempo, hacer entrar en el discurso un ruido ensordecedor, malestar insistente y opaco. Incluir a los padres en este dispositivo es ya un modo de lectura e intervención frente a una demanda por un niño en acting. Nuestra apuesta, un modo de decir: "paremos, hay algo que no se entiende", queremos producir un síntoma a partir de los 'ruidos' que traen los padres. Construir un niño, ese niño que parecería que ni ellos pueden nombrar, en ese justo punto donde se les torna desconocido, sin angustia por ello, a veces desconcertados, resignados, a veces desimplicados.

Allí donde se consulta por un niño, convocamos a hablar a los adultos junto a otros pares. Operación imaginaria que propicia el reacomodamiento de lugares, autorización de una función que no termina de cuajar, catalizador que promueve movi-

mientos estructurales.

Podríamos concluir que el pasaje por el G.O.P ha permitido en estos casos que el niño en acting como emergente inicial, dé lugar a un sujeto con su pregunta, encarnada en el mismo niño o en alguno de los adultos.

Cuando a partir del trabajo del grupo algo de esta trilogía enloquecedora se puede conmovir, es evidente su efecto pacificador.

NOTAS

(1) Estas conclusiones ya fueron desarrolladas por Viviana Gerbaudo y Sandra Toso en "Pasaportes. Un nombre, un origen, una historia" merecedor del Premio Facultad de Psicología 2004 de la Universidad de Buenos Aires. Publicado por la Facultad de Psicología de la UBA.

BIBLIOGRAFÍA

Corea, C; Lewkowicz, I (1999). *¿Se acabó la infancia?. Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Bs. As. Lumen/Humanitas. 1999

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda* Buenos Aires, Ed. Paidós (2002)

Gerez Ambertin, M (compiladora) (2004) *Culpa, responsabilidad y Castigo en el discurso jurídico y psicoanalítico*, Buenos Aires, Letra Viva, 2004

Juliet, P (1991) *El manto de Noé. Ensayo sobre la paternidad*. Alianza Estudio. Buenos Aires. 1993

Lewkowicz, I (2004) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Paidós. 2004

Lombardi, G (1993). *La clínica del psicoanálisis 2. El síntoma y el acto* Editorial Atuel. 1993

Lombardi, G y otros (1993) *Los infortunios del acto analítico*. Editorial Atuel, Buenos Aires. 1993

Najles, A 2003. *El niño globalizado. Segregación y Violencia*. Asociación del Campo Freudiano de Bolivia. Plural Editores. Bolivia 2003.

Pommier, G (2000) *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*, Buenos Aires, Nueva visión, 2002

Tarrab, M (2004) *Producir Nuevos Síntomas XIII Jornada de la EOL*. "Nuevos Síntomas, nuevas angustias" 26 de noviembre de 2004. Mesa Plenaria. 2004

Versión on line: www.eol.org.ar/virtualia/014/default.asp?pipol/malengreau.html

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
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Argentina

RESUMEN

La finalidad de esta investigación es detectar la multiplicidad de conflictivas psíquicas intra e intersubjetivas que quedan habitualmente englobadas bajo el título de Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad y los diferentes modos de atención e hiperactividad que se presentan.

Palabras clave

Atención desatención Hiperactividad Impulsividad

ABSTRACT

INATTENTION AND HYPERACTIVITY IN CHILDREN AS THE EFFECT OF MULTIPLE PSYCHICAL DETERMINATIONS
The purpose of this investigation is to detect the multiplicity of psychical conflicts both inter-subjective and intra subjective that are usually lumped together under the heading of Attention Deficit Disorder with or without Hyperactivity as well as the various modalities of attention and hyperactivity that appear.

Key words

Attention Inattention Hyperactivity Impulsivity

INTRODUCCIÓN

Es habitual, en esta época, que haya niños que estén "desatentos e hiperactivos" en clase. En la medida en que se suelen pensar estas conductas como desgajadas del contexto (sin preguntarse sobre la incidencia de las prácticas educativas ni sobre el contexto social en el que estas conductas se producen) y no se profundiza en las determinaciones específicas en cada niño, ni en las diferentes conflictivas psíquicas que predominan en cada uno, se pierde la complejidad del problema. Últimamente se considera el ADD/ADHD (Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad) como una categoría diagnóstica, lo que lleva a un tratamiento sintomático, generalmente con medicación y modificación conductual de un alto porcentaje de niños. Así, en los EEUU está medicado el 10% de los niños de 10 años de edad (Nissen, 2006).

Al quedar incluidas en una misma categoría diagnóstica dificultades muy diferentes, se hace muy difícil que cada niño reciba un tratamiento adecuado.

La finalidad de esta investigación es detectar la multiplicidad de conflictivas psíquicas intra e intersubjetivas que quedan habitualmente englobadas bajo el título de Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad.

MARCO TEÓRICO

Desde sus comienzos el psicoanálisis se ha interesado en la constitución de la atención y del dominio motriz. La teoría freudiana de la estructuración psíquica nos permite comprender los modos en que se constituye la atención. Así, en el Proyecto de una Psicología para Neurólogos, Freud habla de la conciencia y la atención, planteando la diferencia entre el registro de estímulos externos y el registro de sensaciones y afectos.

Diferencia dos tipos de atención: una atención refleja, en el límite entre lo biológico y lo psíquico y una atención psíquica o secundaria. La atención refleja es la atención inmediata, ligada a la conciencia primaria, mientras que la atención secundaria es consecuencia de la inhibición de los procesos psíquicos primarios y está ligada a la conciencia secundaria.

En los procesos psíquicos primarios no hay diferencia entre representación y percepción, mientras que los procesos secundarios sólo pueden operar cuando el yo posee una reserva de investiduras que le permite efectuar la inhibición. Entonces, el yo inhibe, pospone y dirige las investiduras hacia el mundo externo, sin lo cual los signos de realidad no podrían observarse. Por consiguiente, la atención se vincula con: la percepción, la conciencia, el yo y el examen de realidad.

Esto lleva a pensar que los trastornos en la atención tienen que ver con la dificultad para investir determinada realidad, o para inhibir procesos psíquicos primarios.

A la vez, la atención resta eficiencia a las acciones automáticas, poniendo freno a la impulsividad. (Freud, 1950 (1895) pág 443, n.4) Si la atención es investidura, podemos pensar que hay diferentes tipos de atenciones y de desatenciones. Y nos podríamos preguntar si hay alguien que "no atiende" en absoluto.

Sin embargo, la problemática específica de la desatención y la hiperactividad en niños ha sido poco tratada en los textos psicoanalíticos.

Jean Bergès definió la "inestabilidad motora": "La agitación, a veces extrema, aparece, ya sea como una irrupción en un contexto de contención insoportable (así como en los estados tensionales) o bien como una demanda incesante de límites, de fronteras, el cuerpo en acción vivido como muy problemático o imposible de integrar como tal (en los estados de dehiscencia). Pero la inestabilidad motora no se define tan sólo por la agitación: resulta lícito hacer hincapié en la participación de la voz, de la envoltura cutánea y de lo que podríamos llamar la provocación". (Bergès, J, *Tomo IV*, pág. 66). Es interesante el que J. Bergès hable de la contención y de la provocación a otro, con lo que caracteriza a esta patología como produciéndose en un vínculo.

Haciendo un recorrido por los trabajos psicoanalíticos sobre el tema durante los últimos cinco años, nos encontramos con algunos aportes:

Bernard Golse plantea el déficit atencional ligado a los requerimientos de la sociedad actual (Golse, B, 2003, pág 26-28). Afirma que, al quedar el niño excitado en una relación dual, fracasa en la posibilidad de construir las diferencias entre el sistema para-excitación del sistema para-incipitación (Golse, B. 2001, pág 49-56.)

Roger Misès afirma "este trastorno está fundado sobre la agrupación indiscriminada de síntomas superficiales, invoca una etiopatogenia reductora que apoya un modelo psicofisiológico, lleva a la utilización dominante o exclusiva de la Ritalina, la presencia de una comorbilidad es reconocida en casi los dos tercios de casos, pero no se examina la influencia que los problemas asociados pueden ejercer sobre el determinismo y las expresiones clínicas del síndrome" (Misès, R., 2001, pág XI a XVII).

Jean Ménéchal liga el déficit atencional a las fallas en la consti-

tución del autoerotismo (Ménéchal, Jean y otros, 2004).

Nicolas Daumerie concluye que se podrían pensar los signos patológicos de la hiperactividad infantil como una forma de compromiso entre la economía psíquica del niño y las condiciones que impone la relación social en niños que han sufrido desmantelamientos psíquicos precoces. El niño queda prisionero de una interacción constante con el entorno, única salvaguarda para lograr un cierto equilibrio. (Daumerie, N, 2004, pág 35-49).

Paul Denis afirma que frente a la falla de la sexualidad hay una regresión a la pulsión de dominio. Este autor plantea que cuando la excitación no encuentra la vía de una satisfacción acorde con el desarrollo del psiquismo del niño, este se encontrará sobrecargado y desbordado y la excitación se expresará en el plano psicomotor; de este modo la excitación libidinal es desorganizada y desorganizante (Denis, P, 2001, pág 77-83).

OBJETIVOS GENERALES

- Cuestionar el diagnóstico de ADD/ADHD (a partir de la precisión de las diferencias que presentan los niños así diagnosticados).
- Repensar el abordaje clínico de niños con trastornos de atención e hiperactividad, planteando modos específicos de intervención.
- Establecer los vínculos existentes entre la desatención y la hiperactividad en los niños y el contexto familiar y social.
- Caracterizar los diferentes tipos de desatención y de hiperactividad, clasificando subtipos.

METODOLOGÍA

Trabajamos con niños que llegaron en los últimos cinco años a la consulta psicológica, en hospitales, obras sociales y consultorios privados, habiendo sido ya diagnosticados por otros profesionales (generalmente neurólogos). El tipo de abordaje es cualitativo. El tipo de investigación es descriptiva con propuestas técnicas en relación a la práctica clínica de niños que han sido diagnosticados con déficit de atención con/sin hiperactividad. La muestra es por saturación, siendo la unidad de análisis, niños de 5 a 9 años diagnosticados con ADD/ADHD. Instrumentos metodológicos: Entrevistas a padres y a niños en el marco del tratamiento psicoanalítico. Observación y análisis del juego y de la producción gráfica de los niños. Testimonio de sus maestros.

ALGUNAS CONCLUSIONES PROVISORIAS

Si tomamos la teoría freudiana de la estructuración psíquica, la capacidad de atender selectivamente no es un efecto simple. Por el contrario, es consecuencia de un proceso complejo que puede tener contratiempos. Lo mismo puede decirse en relación al dominio de la motricidad y al control de los impulsos. En ese sentido, nos venimos encontrando con niños que son calificados de "desatentos" en muy diversas situaciones:

- Niños que juegan en clase
- Niños que se retraen
- Niños que se conectan con sensaciones corporales
- Niños que están pendientes de la mirada del docente
- Niños que atienden sólo a lo que les resulta fácil
- Niños que están atentos a los movimientos afectivos de los otros.

También, con niños que se mueven sin rumbo porque necesitan demostrar y sentir que están vivos, o tratan de hacer activo lo sufrido pasivamente y fracasan, o intentan despertar a adultos deprimidos, o son reflejo del desborde del contexto.

Sabemos que, en muchos casos, los trastornos de atención están acompañados por hiperactividad e impulsividad. Estos tres síntomas están ligados a la dificultad para inhibir procesos psíquicos primarios (dificultad que puede producirse por diferentes motivos).

Analizando las entrevistas, nos hemos encontrado con: niños que presentan trastornos graves en la estructuración psíquica

(fundamentalmente con dificultades en el armado de pensamiento secundario); niños deprimidos (que muchas veces apelan a un funcionamiento maniaco); niños que están en estado de alerta permanente; niños que presentan trastornos en la estructuración del superyó y que no se sujetan a las normas escolares; niños que tienden a buscar la aprobación y el amor permanentemente, como modo de sostener el narcisismo. Los niños "hiperactivos" presentan dificultades ya en la constitución del preconciente cinético, en esa organización preconciente a través de acciones, por lo que no pueden apelar a esos modos de traducción. Dificultad, entonces, en el procesamiento secundario de las representaciones en sus momentos iniciales, que lleva a un trastorno en la posibilidad de representar, de ligar, de traducir en palabras lo pulsional. Son descargas que son pura evacuación de angustia, lucha contra la pasividad. Es llamativa la recurrencia, en los padres, de un estado ansioso, regido por la urgencia y por una especie de "hiperactividad" en relación al hijo. Se repite la inestabilidad emocional del contexto.

La gran mayoría de los niños que hemos observado fueron "diagnosticados" por los docentes que, al detectar dificultades para su inclusión en la escuela, formularon el "diagnóstico" a los padres y derivaron al niño al neurólogo. A la vez, los neurólogos se basaron (en su mayoría) en los informes de padres y maestros para decidir el tratamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Bergès, Jean, (1990) "Los trastornos psicomotores del niño" en Lebovici, S. Diatkine, M, y Soulé, M. *Tratado de Psiquiatría del niño y del adolescente*, tomo IV, Madrid, Biblioteca Nueva, pág 66-69.
- Daumerie, Nicolas (2004) Des soignants face à l'hyperactivité : une approche des représentations en Ménéchal, Jean y otros, *L'hyperactivité infantile. Débats et enjeux*, Dunod, París, pág 35-49.
- Denis, Paul (2001): en Touzin, Monique; Verdier-Gibello, Marie-Luce y otros, *L'enfant excité en Enfances PSY N° 14, 2001*, Érès, París
- Freud, Sigmund (1895/1950) *Proyecto de una psicología para neurólogos*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Golse, Bernard (2001) «L'enfant excitable. Système pare-excitation, système pare-incitation», en Touzin, Monique; Verdier-Gibello, Marie-Luce y otros, *L'enfant excité en Enfances PSY N° 14, 2001*, Érès, París, pág 49-56.
- Golse, Bernard (2003) «L'hyperactivité de l'enfant : un choix de société» en Fournerey, Pierre y otros *L'enfant instable*, Le Carnet Psy N° 78, Éditions Cazaubon, Boulogne, pág 26-28.
- Janin, Beatriz (2004) *Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*, Novedades Educativas, Buenos Aires, cap. 1, 2, 3 y 4.
- Ménéchal, Jean y otros, (2004) *L'hyperactivité infantile. Débats et enjeux*, Dunod, París
- Misès, R., (2001) Préface, en Ménéchal, Jean y otros, *L'hyperactivité infantile. Débats et enjeux*, Dunod, París, pág XI a XVII.
- Nissen, Steven E. M.D. (2006) ADHD Drugs and Cardiovascular Risk New England Journal of Medicine - vol. 354: 1445-1448 N°14, abril de 2006.

CENTRO ASISTENCIAL Y FORMACIÓN DE GRADO

Lara, Brígida Graciela

Secretaría de Ciencia y tecnología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Este proyecto de investigación-acción es continuidad de uno anterior, "El Centro Asistencial, reorganización de sus actividades". Los resultados obtenidos hicieron notar por una parte la necesidad de estudiar en profundidad los fenómenos complejos que se ponían de manifiesto a través del análisis de las entrevistas de admisión realizadas por los profesionales del Centro Asistencial que depende de la cátedra de Psicología y Psicopatología del Lenguaje, y por otra la posibilidad que estos estudios y las experiencias de análisis pudieran capitalizarse en relación con la formación de grado dentro de su ámbito específico. El nuevo proyecto se basa en un trabajo analítico y de elaboración teórica en torno de la entrevista como actividad clínica, especialmente en su modalidad de "entrevista de admisión" a un centro asistencial o de "primer contacto" con un posible paciente niño o familiar adulto. Este trabajo analítico y la fundamentación teórica que pueda elaborarse tenderá a realimentar las acciones del Centro Asistencial, ajustando las tareas que le son propias y se tomarán como punto de partida para orientar, a través de talleres, la formación específica de alumnos de grado.

Palabras clave

Entrevista Asistencia Formación Grado

ABSTRACT

WELFARE CENTRE AND FORMATION OF DEGREE

The interview as a clinical activity. Study of the interview in the context of the Welfare Centre and in relation with the formation of degree. This project of investigation-action is continuity of a previous one ("the Welfare Centre, reorganization of its activities"). The obtained results highlighted, on the one hand, the necessity to study in depth the complex phenomena that were shown through the analysis of the interviews of admission made by the professionals of the Welfare Centre that depends on the chair of Psychology and Psychopathologic of the Language, and on the other hand, the possibility that these studies and the analysis experiences could be capitalized in relation to the formation of degree within their specific scope. The new project is based on an analytical work and of theoretical elaboration in winch of the interview like clinical activity, specially in its modality of "interview of admission" to a welfare centre or of "first contact" with a possible young patient or familiar adult. This analytical work and the theoretical fundamentation that can be elaborated will tend to enforce the actions of Welfare Centre.

Key words

Interview Welfare Degree

La presente comunicación tiene como objetivo dar a conocer las características del proyecto de investigación al que se hace referencia, como así también los trabajos realizados hasta el presente.

En el momento de proponer este proyecto de investigación, (PIDS142: período 2004-2006), el Centro Asistencial dependiente de la cátedra de Psicología y Psicopatología del Lenguaje, cumplía su décimo aniversario. Ha sido una larga y productiva tarea la que ha hecho que este Centro, en el que se atienden gratuitamente niños con dificultades en el lenguaje, haya llegado a constituirse en un lugar al que acuden niños de todos los lugares de la ciudad. Fue creado pensando en las necesidades concretas de una población en situación de pobreza de un asentamiento de villa de emergencia, casi lindante con el campus universitario. En este momento los niños que lo frecuentan forman parte también de familias empobrecidas que no cuentan con cobertura de salud adecuada. Se ha incrementado por tanto la población a asistir y se ha hecho necesario crear dispositivos para poder actuar en forma directa o derivar a otros centros asistenciales en forma rápida y satisfactoria a quienes viene en busca de ayuda. Esto nos llevó a cumplimentar un proyecto anterior que tuvo como eje la formulación de pautas para la realización de las entrevistas de admisión que se realizaban dentro del Centro Asistencial. Los resultados de este proyecto permitieron descubrir que a pesar de acordar desde el punto de vista teórico-metodológico con esas pautas, los profesionales a cargo no lograban experiencias exitosas en las entrevistas. La consecuencia inmediata de este resultado fue comprender la necesidad de profundizar en el estudio de la entrevista con finalidad de admisión o de inicio de intervención, y tratar de determinar, y al mismo tiempo superar, las dificultades presentadas por los profesionales a cargo de tales entrevistas en el logro de sus objetivos específicos. Este mismo problema llevó a preguntarse si la Cátedra estaba trabajando específicamente sobre esta problemática en relación con sus alumnos de grado.

La carrera de Psicología propone en su desarrollo instancia en que el alumno, recibe información sobre la entrevista clínica, pero, en términos generales no aparece en los primeros años de la Carrera un lugar de reflexión y análisis que permita estudiar este tipo especial de interacción lingüístico-discursiva de capital importancia para el ámbito de la salud. Esto nos lleva a una instancia importante en relación con este proyecto: la entrevista a la que nos referimos es una interacción lingüístico-discursiva con una finalidad clara para ambos hablantes, pero en su recorrido exige por parte del terapeuta una clara capacidad de contención, al mismo tiempo que debe conducir el flujo de la información hacia los puntos fundamentales del problema que el otro le presenta, tratando de desentrañar qué aspectos de esa información son útiles en relación con las decisiones a tomar respecto a la admisión o no del paciente. El proyecto anterior puso en evidencia distintos aspectos que no habían sido contemplados: no existía una formación previa de los profesionales que, más allá de la característica básica de la entrevista "de admisión" y por tanto de búsqueda de información les permitiera atender a los factores lingüísticos discursivos y pragmáticos, como para que la interacción, utilizando los términos de Austin, se resolviera felizmente.

Sobre esta base el nuevo proyecto se propuso un análisis que recurriera a los estudios de oralidad, tanto como a los que se refieren a entrevista clínica para hallar instrumentos válidos que permitan evaluar las interacciones y hallar rasgos y factores que afectan positiva o negativamente su desarrollo.

Se tuvo en cuenta en este sentido los estudios referidos al análisis conversacional y discursivo, así como también los estudios pragmáticos sobre la interacción lingüística. Se hizo necesario un relevamiento bibliográfico importante, ya que no son tantos los estudios realizados en relación con entrevistas en centros asistenciales.

En otro sentido la amplitud de esta problemática nos ha llevado a pensar que, en la instancia de grado, sería conveniente que el alumno pudiera interiorizarse de ella y descubriera los encuadres propios de este tipo de interacción lingüístico-discursiva ligada a su futuro ejercicio profesional. Esto lo que se plantea en este nuevo proyecto a partir del trabajo en talleres en los que los insumos más importantes sean los materiales derivados de la propia investigación principal.

De acuerdo con lo planteado, se propuso como objetivos: estudiar la problemática de las interacciones lingüístico-discursivas dentro del campo de la salud, especialmente el subgénero "entrevista de admisión" en Centro Asistencial, y orientar la acción de los profesionales del Centro Asistencial en función de los estudios antes citados.

Con respecto a la formación de grado, se propuso introducir a los alumnos en la problemática estudiada aplicando la modalidad de trabajo en talleres, como así también, elaborar criterios de análisis y evaluación de entrevistas pertinentes sobre la base de indicadores, elaborar pautas de orientación para mejorar la práctica en relación con la entrevista, y producir materiales de análisis y estudio que recuperen el recorrido de la investigación para ser utilizado como material didáctico en el grado.

De acuerdo con los objetivos planteados, se realizaron hasta el momento diferentes tareas: la organización de un taller anual de formación de grado dentro de la cátedra que permitió la reflexión y el estudio de entrevistas en su totalidad.

Se mantuvo contacto directo y sistemático con los profesionales del Centro Asistencial a partir de reuniones de trabajo y orientación para el análisis específico de las entrevistas, y la orientación y reorientación de la modalidad de trabajo, que fue fundamentada con el material bibliográfico pertinente, contribuyendo así a la formación de los citados profesionales.

El equipo de investigación fue quien relevó el material bibliográfico y realizó su lectura crítica recuperando los aspectos más significativos en materiales didáctico destinado al estudiante de grado.

Las actividades de los alumnos en los talleres, durante el segundo cuatrimestre del año 2005, consistieron en la lectura del material bibliográfico seleccionado. En los talleres y mediante a técnica de rol play los alumnos se familiarizaron con la toma de la entrevista de admisión. En grupos de tres alumnos, concurren al Centro Asistencial, y oficiaron de observadores no participantes cuando el profesional de dicho Centro tomaba la entrevista de admisión.

Finalizada la entrevista los alumnos elaboraron un informe acerca de lo observado.

Cada representante de taller compartió su experiencia con el grupo y se elaboró un informe de lo actuado, a cargo del docente responsable del taller.

Por otra parte el equipo de investigación, inició la desgrabación y el análisis de las entrevistas que fueron administradas en el Centro con la finalidad de sistematizar paulatinamente los indicadores y los criterios de evaluación que permitan, al mismo tiempo perfilar un conjunto de pautas deseables tanto para el desarrollo de las entrevistas como para el funcionamiento del

profesional dentro de ella, es decir respecto de las dos variables sobre las que es posible realizar la tarea de orientación. Este análisis tomará fundamentalmente en cuenta el sustento teórico dado por los estudios actuales sobre la oralidad al mismo tiempo que los aportes de otras experiencias en torno a la entrevista en el campo de la salud y, sobre todo, los de los trabajos clásicos en torno a la entrevista clínica.

El proyecto anterior nos mostró con claridad que estábamos en lo cierto en cuanto a la importancia de la temática y de los requisitos necesario para el logro de los resultados positivos de la entrevista; pero también demostró que los profesionales requieren de una orientación mucho más amplia de la que se supone, sobre todo si no se requiere dejar su proceso de formación librado al aprendizaje por ensayo y error. Sobre esta base el equipo se propuso ser el mediador entre los planteos teóricos, muchos de los cuales conoce el profesional del Centro Asistencial y su práctica concreta, con el fin de crear espacios críticos que permitan reflexionar sobre la propia práctica apoyándose en una fundamentación teórica adecuada.

Se organizó y se puso en funcionamiento una base de registros de entrevista para que sirva de insumo en la práctica de taller. Los resultados de la investigación podrán transferirse por lo menos en relación con tres ámbitos diferentes de acción. Tanto el corpus como el análisis de datos y las conclusiones servirán de material de estudio y control dentro del Centro Asistencial que depende de la cátedra, en relación con la clínica. El análisis de las entrevistas de admisión, se constituirá en material a utilizar en los talleres, como ejemplificación práctica de los contenidos teóricos que se imparten desde la cátedra.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanche Benveniste, C. 1994. Aspectos preliminares a una reflexión sobre la interpretación. En *Sustratum*; Vol.II, N° 4; pp. 47-84
- Briz, Antonio 1996, La conversación coloquial. Estado de una investigación en España. En *Rasal*, N°4, pp 47-48, UNT
- Brown, G y Yule, G. 1983. Análisis del discurso. 1993, Madrid, Visor
- Casimiglia, H. Y Tusón Valls, A. 1999. Las cosas del decir. Barcelona, Ariel
- Desinano, N., Bardone L. Grodek, A. 1996 Estudios sobre la interacción dialógica. Rosario, Homo Sapiens
- Keprak-Orecchioni, K. 1997. La conversación. Paris; Seuil, (Trad. Prtof. Mónica Preitti, UNR)
- Magadan, C. (ORG) 1995 (Blablaba). La conversación entre la vida cotidiana y la escena pública. Bs.As., L. Marca
- Moescheler, J. Y Reboul, A. 1999. Diccionario Enciclopédico de Pragmática. Madrid, Arrecife.
- Trigo Cutiño, J.M. 1990 El habla de los niños de Sevilla. Sevilla, Alfar

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
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Objetivo: En esta presentación se describen resultados parciales sobre el nivel de influencia de diferentes autores en la práctica clínica cotidiana que refieren psicólogos, concurrentes y residentes de primer año y del último año de la formación, pertenecientes a Hospitales estatales y Centros de salud de la Ciudad de Buenos Aires. **Procedimientos:** Para poder analizar el marco referencial teórico que respalda la práctica clínica cotidiana de esta población en formación se confeccionó una "lista de autores" representativos del medio local. El nivel de influencia de los diferentes autores fue expresado por los participantes a través de una escala tipo Likert. **Resultados:** Freud y Lacan son dos de los autores que poseen mayor influencia en la población de residentes y concurrentes del sector estatal de la Ciudad de Buenos Aires. Resulta interesante la incorporación de autores del modelo cognitivo por residentes y concurrentes de primer año.

Palabras clave

Marco teórico Residentes concurrentes

ABSTRACT

AUTHORS THAT HAS INFLUENCE ON TRAINEE CLINICAL PSYCHOLOGISTS

The purpose of this paper is to present the partial results of an empirical research project related to the way in which first/- and last-year interns clinical psychologists recognize the influence of authors from different theoretical frameworks in their clinical practice. The sample was composed of 9 first year and 12 last year intern psychologists from hospitals from Buenos Aires, Argentina. A theoretical framework functions as a model that makes it possible for the therapist to understand and grant meaning to clinical material. A list of representative authors with different theoretical frameworks was drawn up and participating subjects were asked to indicate whether they knew the authors; in the case of an affirmative answer, they were requested to indicate the level of influence the particular author has had on their clinical practice, on a Likert type scale. Results showing similarities and differences in the authors indicated are presented.

Key words

Theoretical framework Psychology interns

INTRODUCCION

Esta presentación se inscribe en el marco de un estudio en curso (Subsidio UBACyT P089) sobre las inferencias clínicas formuladas a partir de un mismo material clínico por médicos y psicólogos, en el primer y último año de su formación en el área de salud mental: residentes y concurrentes de Hospitales estatales y centros de salud de la Ciudad de Buenos Aires.

Como parte de este estudio se indagó el nivel de influencia de diferentes autores en la práctica clínica cotidiana de psicólogos concurrentes y residentes de primer año por un lado y del último año de formación por el otro. Se presentarán resultados parciales acerca de las diferencias y similitudes entre estos dos grupos respecto del tema planteado.

Según Strupp (1) los modelos y referencias teóricas que guían el accionar clínico de los psicoterapeutas, funcionan como "mapa de ruta" que les indica una dirección posible en su trabajo. Pero sin embargo, agrega el autor, aún falta recorrer de manera sistemática el camino para saber de qué manera las diferentes teorías inciden en la eficacia terapéutica.

Los modelos teóricos nos proveen de un conjunto de categorías que tienen una función ordenadora, mediadora y facilitadora de la comprensión del material del paciente. Dependerá de las coordenadas teórico-clínicas en las que nos ubiquemos las preguntas que nos formulemos. Estos modelos y referencias fueron elaborados por diferentes autores que hicieron aportes a la teoría, técnica y clínica. Sandler (2) se ha referido a estos modelos como las teorías explícitas, que son aquellas teorías compartidas con otros colegas y que, cuando un terapeuta referencia su clínica, funcionan junto con sus propias teorías implícitas o privadas. Las teorías explícitas proveen respuestas sobre cómo comprender el padecimiento de un paciente y cómo actuar frente al mismo. Es sobre estas teorías explícitas o también llamadas "oficiales" sobre las que versa esta presentación.

MÉTODOS

Participantes

En este estudio participaron 21 residentes y concurrentes psicólogos quienes accedieron voluntariamente a incluirse como participantes de esta investigación. Todos ellos pertenecen a residencias y concurrencias de Hospitales estatales y Centros de Salud de la Ciudad de Buenos Aires. La muestra que se presenta en este estudio está conformada por 9 psicólogos de primer año y 12 de último año de las mencionadas residencias y concurrencias.

Materiales y procedimientos

Con el fin de analizar el marco referencial teórico que respalda la práctica clínica de los psicólogos que participaron en esta investigación, se utilizó una "Lista de Autores", inspirada en el trabajo de V. Hamilton (3) que fue diseñada para su uso en investigaciones previas (4).

En esta lista se incluyó el nombre de 35 autores representativos y relevantes en el medio local, distribuidos de la siguiente forma: 20 autores psicoanalíticos, 6 cognitivos, 2 integracionistas y 7 sistémicos. Se consideró que esta distribución refleja proporcionalmente la producción teórica escrita representativa de los modelos teóricos más difundidos en nuestro país. Además, se incluyó la opción "otros" con el fin de dejar abierta

la posibilidad de la existencia de autores no contemplados en el listado que inciden en la práctica terapéutica de los psicólogos participantes.

Los 35 autores se presentaron en orden alfabético en una tabla de doble entrada, donde los participantes debían marcar, para cada autor, el nivel de influencia en su práctica cotidiana. La consigna impartida al presentarles la "Lista de autores" fue la siguiente: "Señale en qué grado los siguientes autores influyen en su práctica psicoterapéutica actual". Las opciones presentes en cuadro de doble entrada eran: "no conozco su obra"; "no incide nada"; "incide poco o algo"; "incide en gran medida" o "incide mucho".

Los psicólogos participantes del estudio fueron entrevistados en forma individual en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2005. El tiempo que tardó cada psicólogo en completar la "Lista de Autores" fue de diez minutos aproximadamente.

Con el fin de poder analizar los datos cuantitativamente se asignaron los siguientes valores a cada una de las opciones: "No conozco su obra" = 1; "No influye nada" = 2; "Influye poco o algo" = 3; "Influye en gran medida" = 4; "Influye mucho" = 5

RESULTADOS

Todos los psicólogos de primer año de formación conocen la obra de P. Aulagnier, M. Balint, A. Beck, A. Freud, S. Freud, M. Klein, J. Lacan, E. Pichon Riviere, y D. Winnicott y todos los psicólogos del último año de formación conocen la obra de P. Aulagnier, M. Balint, W. Bion, J. Bleger, A. Freud, S. Freud, M. Klein, J., Lacan y D. Winnicott. Por lo tanto, los autores que son conocidos por los 21 participantes son P. Aulagnier, M. Balint, A. Freud, S. Freud, M. Klein, J. Lacan, y D. Winnicott.

Analizado los resultados desde otra perspectiva, se observa que la mitad de los participantes de primer año de formación no conocen la obra de 16 de los 35 autores que se presentaron en la lista y la mitad del grupo de psicólogos del último año de la formación no conocen la obra de 22 autores de la misma lista. Por otra parte, ninguno de los autores de la lista influye en la práctica clínica de todos los psicoterapeutas participantes.

Los autores que puntuaron más alto en cuanto a influencia en la práctica clínica son S. Freud, con un promedio de 4,4 para los residentes de 1er año y 4,3 para los residentes del último año, y J. Lacan, con un promedio de 4.4 para los de 1er año y 3,8 para los del último año. Esto significa que tienden a ser ubicados como autores que influyen "bastante" o tienen "muchísima influencia" en el trabajo clínico. Winnicott también es señalado como un autor de influencia en los dos grupos con 3.6 de promedio para los residentes y concurrentes de primer año y de 3.3 para los de cuarto año.

En cuanto a la influencia de los autores argentinos, Liberman es el autor menos conocido por ambos grupos (en ambos casos la mitad dice desconocer su obra) y un solo participante de primer año reconoce la influencia de este autor. Si bien la obra de Bleger y Pichon Rivière resultó ser más conocida por ambos grupos, sólo en el grupo del último año se registró la opción "bastante influencia" en un caso.

Aaron Beck, fundador de la psicoterapia cognitiva, es un autor acerca del que se encuentra una diferencia destacable entre el grupo de primero y el grupo de último año. Mientras son 8 los psicólogos del último año de formación que no conocen la obra de Beck, todos los psicólogos de primer año dicen conocer a este autor. Por otra parte, Beck resulta ser influyente para un grupo de psicólogos tanto del primer año como del último año de formación. Analizado en un ranking de influencia ocupó el 5to lugar en el primer grupo y el décimo lugar en el segundo. Es decir que resulta ser más influyente sobre la cohorte más reciente de psicólogos (es decir los que actualmente comienzan su residencia).

Entre los menos señalados por el total de la muestra se encuentran los autores, reconocidos como integracionistas, J. Safran y P. Wachtel. Este último es el único autor que nadie refiere conocer. Este fenómeno podría explicarse si conside-

ramos que es un autor que ha sido escasamente traducido al español.

Otro dato interesante resulta ser la elección de "otros autores" entre los cuales se mencionan, detallando la opción "influye mucho", E. Laurent y C. Soler para el grupo de psicólogos de primer año, mencionados ambos por más de un participante. Para el grupo de psicólogos del último año de la formación también la autora agregada con más frecuencia es C. Soler, a la que se suma F. Doltó. Todos estos autores pertenecientes al psicoanálisis francés. Además, los entrevistados incluyeron los nombres de supervisores de su práctica clínica hospitalaria.

CONCLUSIONES

Este trabajo permite conocer el nivel de influencia de distintos autores sobre profesionales de la salud mental, que se encuentran en la etapa de formación de la práctica clínica en el sector estatal en la actualidad.

Se observa un desconocimiento de prácticamente los mismos autores en residentes y concurrentes que se encuentran en el comienzo de la formación y en residentes y concurrentes que se encuentran cursando el último año de la misma. A su vez, los autores cuya obra todos dicen conocer pertenecen al marco teórico psicoanalítico. Existe, además, una coincidencia entre los participantes de primero y último año en señalar como más influyentes en su práctica clínica a autores tales como S. Freud, J. Lacan y D. Winnicott. Esto permite pensar en una cierta tendencia en la formación, que señala probablemente la influencia de la orientación teórica de las carreras de grado, de los supervisores, instructores o jefes de residentes de cada institución. Cabe señalar en particular que un número de entrevistados se refirió a la influencia de sus supervisores como agregados a la lista de autores brindada.

Otro resultado a destacar es el aumento del conocimiento de la obra de un autor cognitivo como A. Beck presente en mayor medida en los residentes y concurrentes que inician actualmente su formación en comparación con aquellos que la están finalizando.

BIBLIOGRAFÍA

- 1- Strupp, H. (1996). "The tripartite Model and the Consumer Repots Study". *American Psychologist*, Special Issue: Outcome assessment of psychotherapy, 51, 10, 1017-1024.
- 2- Sandler, J. (1983). "Reflections on some relations between psychoanalytic concepts and psychoanalytic practice". *Int. J. Psycho-Anal.*, 64, 35-45.
- 3- Hamilton V (1997). *The analyst's preconscious*. Hillsdale NJ: The Analytic Press, Inc.
- 4- Leibovich de Duarte, A; Duhalde, C; Huerín, V; Roussos, A; Rubio, ME; Rutzstein, G; Torricelli, F.(2004). *Theoretical framework and its influence on clinical practice*. 34° International Meeting of the Society Psychotherapy Research. Rome.

ESTUDIO CUALITATIVO DE HORAS DE JUEGO DIAGNÓSTICAS

Luzzi, Ana María; Bardi, Daniela
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Objetivo: Se presentarán los resultados parciales de un proyecto de Beca Estimulo en el que se evalúan cualitativamente las Horas de Juego Diagnóstica de niños entre 6 y 8 años que concurren al Programa de Psicología Clínica de Niños dependiente de la Cátedra II de Psicoanálisis: Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología, U.B.A. **Metodología:** Se efectúa el análisis cualitativo de una muestra (N = 48) de Horas de Juego Diagnósticas. Para el análisis se utilizan indicadores ya probados (TP047, Programación UBACyT 1998-2000) y categorías analíticas, códigos y subcódigos, que conforman la 13ª versión del Manual de códigos, producto del trabajo de "codificación abierta" del proyecto marco (P051, Programación UBACyT 2004-2007) y nuevos códigos creados en esta investigación, necesarios para el análisis del juego de los niños en el primer encuentro con el entrevistador. El análisis cualitativo se realiza con la asistencia del paquete informático Atlas.ti, programa específico para el procesamiento y codificación analítica de datos cualitativos. **Conclusiones:** La profundización del estudio de la Hora de Juego Diagnóstica ha permitido la creación de indicadores específicos, relevantes para su ulterior comparación con sesiones de psicoterapia y para la construcción de indicadores pronósticos del cambio psíquico en el proceso psicoterapéutico.

Palabras clave

Juego Diagnóstico Pronóstico Indicadores

ABSTRACT

DIAGNOSTIC PLAY HOURS: QUALITATIVE STUDY

Aim: Partial results of a Stimulus Grant Project will be exposed in which the Diagnostic Play Hours of children between six and eight years old who attend the Program of Clinical Psychology for children of the School of Psychology, UBA are qualitatively tested. **Methodology:** The qualitative analysis of a sample of Diagnostic Play Hours (N: 48) is done. To carry out this analysis, it is used some previously proved indicators (TP047, Programs UBACyT 1998-2000) and analytical categories, codes and sub-codes belonging to the 13th version of Manual Codes as a result of the work of open codification of the frame Project (P051, Program UBACyT 2004-2007); new codes are created in this survey which are highly necessary for the children play analysis in their first meeting with the interviewer. The qualitative analysis is done with the aid of ATLAS.ti, a specific program to process and codify the qualitative data analytically. **Conclusion:** Further study of the Diagnostic Play Hour has allowed the creation of specific indicators which are important for future comparison with sessions of psychotherapy and to contribute to determine the diagnosis precisely and to carry out follow up of the psychotherapeutic process.

Key words

Play Diagnostic Prognostic Indicators

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan resultados parciales de un proyecto de beca en curso [i] que se propone la construcción de indicadores lúdicos -también gráficos y verbales- de la Hora de Juego Diagnóstica, relevantes para evaluar cambio psíquico de niños asistidos en psicoterapia psicoanalítica grupal, desde una concepción situacional y no de organización estable de la personalidad.

Arminda Aberastury (1962) utilizando la técnica desarrollada por M. Klein, hizo hincapié en la observación de la primera Hora de Juego, sistematizando por primera vez las pautas de la Hora de Juego Diagnóstica, estableciendo las diferencias con la sesión analítica. Consideró que constituye el modo privilegiado de conexión con el niño y le otorgó suma importancia al diagnóstico inicial a través del juego. En la Hora de Juego Diagnóstica los niños denotan modos personales de expresión simbólica de sus fantasías y de su conflicto.

A pesar de la trascendencia del juego en el desarrollo emocional de los niños, la Hora de Juego Diagnóstica no ha sido estudiada sistemáticamente para la construcción de indicadores diagnósticos y pronósticos de proceso psicoterapéutico, más allá de los indicadores creados por M. Siquier (Siquier de Ocampo et al., 1975) que constituyen una guía de pautas sistematizadas para orientar el análisis, apuntando a lo dinámico, estructural y económico.

En este trabajo se presentarán los resultados del análisis cualitativo de la totalidad de las Horas de Juego Diagnósticas que componen la muestra.

METODOLOGÍA

El marco teórico que guía esta investigación es la Teoría de las Relaciones Objetuales (Klein, 1932) y las conceptualizaciones de autores argentinos (Aberastury, 1962; Siquier de Ocampo, 1975, Campo, 1993).

La población está constituida por los niños de 6 a 8 años que concurren al Programa de Psicología Clínica de Niños dependiente de la Segunda Cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa de la Facultad de Psicología de la UBA, ubicado en la Regional Sur de esa universidad.

De una muestra conformada inicialmente por 55 niños, se descharon 7 Horas de Juego Diagnósticas debido a dificultades en el encuadre por parte del entrevistador.

La muestra definitiva quedó conformada por 48 niños (N= 48), 40 varones y 8 niñas. En cuanto a la edad, 18 niños tienen 6 años, 22 tienen 7 años y 8 tienen 8 años.

De los 48 niños de la muestra, 41 fueron derivados por las escuelas, 3 fueron traídos por sus padres o adultos responsables (demanda espontánea), 2 fueron derivados por ONGs, 1 fue derivado por un Hospital Nacional de Pediatría y 1 fue derivado por un Juzgado.

En cuanto al motivo de consulta: 10 niños presentan dificultades de aprendizaje, problemas de conducta y dificultades de relación con pares; 7 presentan sólo dificultades de aprendizaje; 5 dificultades de aprendizaje y dificultades de relación con pares; 4 dificultades de aprendizaje y problemas de conducta; 4 sólo problemas de conducta; 5 sólo dificultades de relación con pares; 8 problemas de conducta y dificultades de relación con pares, y 5 niños presentan otros motivos de consulta. Resumiendo, de los 48 niños de la muestra, 28 presentan dificultades

de relación con sus pares, 26 problemas de aprendizaje; 26 problemas de conducta, y 5 otros motivos de consulta. Los instrumentos utilizados para el análisis cualitativo son los registros observacionales textuales de las Horas de Juego Diagnósticas.

Para el análisis se utilizaron indicadores ya probados (T047, Programación UBACyT 1998-2000) y categorías analíticas, códigos y subcódigos, que conforman la 13ª versión del Manual de códigos, producto del trabajo de "codificación abierta" de un proyecto anterior y del proyecto marco (P062, Programación UBACyT 2001-2003; P051, Programación UBACyT 2004-2007). En esta investigación fue necesaria además la creación de nuevos códigos[iii], pertinentes para el análisis del juego y otras producciones de los niños en la primera Hora de Juego Diagnóstica.

El análisis cualitativo se realizó con la asistencia del paquete informático *Atlas.ti*, un programa específico para el procesamiento y codificación analítica de datos cualitativos.

RESULTADOS [iii]

1. Respecto a la **Aceptación de la consigna**, 37 niños la aceptaron totalmente (77%), 7 niños lo hicieron en forma parcial (15%), y 4 no la aceptaron (8%).

2. En cuanto a la **Comprensión de la consigna**, 45 niños la comprendieron sin dificultad (94%), y 3 niños con dificultad (6%).

De los 4 niños que no aceptaron la consigna, todos la comprendieron sin dificultad. De los 7 niños que aceptaron parcialmente la consigna, 4 la comprendieron sin dificultad y los 3 restantes manifestaron dificultades en la comprensión.

3. En relación a la capacidad del niño para **Sostener la actividad**, de los 44 niños que aceptaron la consigna, total o parcialmente, 22 pudieron sostener la actividad (50%) y 22 presentaron obstáculos para sostenerla (50%).

4. En cuanto a la posibilidad del niño de **Finalizar la actividad con un cierre adecuado**, de los 44 que aceptaron la consigna, 21 finalizaron "con un cierre adecuado" (48%) y 23 "sin un cierre adecuado" (52%).

No se comprueba relación entre la capacidad para el sostenimiento de la actividad y la posibilidad de finalizar con un cierre adecuado. De los 22 niños que presentaron capacidad para sostener la actividad, sólo la mitad realizó un cierre adecuado. De los 22 niños que presentaron obstáculos en el sostenimiento de la actividad, 12 finalizaron sin un cierre adecuado (55%), y 10 pudieron finalizar con cierre adecuado (45%).

5. En cuanto al **Uso del tiempo**, 42 niños hicieron un uso "adecuado" (88%), 4 un uso "inadecuado/acelerado" (8%) y 2 un uso "inadecuado/lentificado" (4%).

6. En cuanto **Uso del espacio**, 34 niños hicieron un uso "adecuado" (71%), 5 un uso "inadecuado/expansivo" (10%), 7 un uso "inadecuado/restringido" (15%) y 2 un uso "inadecuado/intrusivo" (4%).

7. Respecto a la capacidad para la **Expresión del motivo de consulta por parte del niño** - código creado en este proyecto-, 34 niños (71%) han podido expresarlo, ya sea a través de producciones lúdicas, gráficas o verbales; en 14 casos no se pudo detectar (29%). Los niños que expresaron su motivo de consulta coincidieron parcial o totalmente con el motivo de consulta expresado por los padres o adultos responsables. Sólo en 2 casos hubo coincidencia total (6%).

8. En relación a la **Modalidad de relación con el entrevistador**, 21 niños presentaron una modalidad "adecuada/colaboradora" (44%); 12 una modalidad "dependiente" (25%), 9 una modalidad "resistencial" (19%), 2 una modalidad "hostil/rechazante" (4%), 2 una modalidad "aplacatoria" (4%), 1 una modalidad "indiferente" (2%) y 1 una modalidad "temerosa" (2%).

9. Respecto a la **Modalidad de acercamiento al material**, 26 niños presentaron la modalidad "previa estructuración del campo" (54%), 9 una modalidad "evitativa" (19%), 8 una modalidad "impulsiva" (17%) y 5 una modalidad "resistencial" (10%).

10. Respecto a la **Producción lúdica**, 28 niños jugaron (58%), 2 realizaron "cuasi-juegos" como única actividad (4%) y 18 no jugaron (38%).

De los 28 niños que jugaron, 4 (14%) presentaron tres modalidades de juego: dramático, de construcción y de moldeado; 9 (32%) dos modalidades de juego: en 6 casos juego dramático y de construcción, en 2 dramático y moldeado, y en 1 moldeado y de competencia; 15 niños (54%) presentaron una sola modalidad de juego: 8 juego dramático, 6 de construcción y 1 niño juego de moldeado.

De los 28 niños que jugaron, 23 presentaron una modalidad de acercamiento al material "previa estructuración del campo" (82%), que cumplía una función preparatoria para el desarrollo del juego.

De los 28 niños que jugaron, 7 también dibujaron.

De los 28 niños que jugaron, 23 acompañaron sus juegos con verbalizaciones que expresaban sus fantasías (82%).

Dos niños realizaron "cuasi-juegos", esto es, una actividad que parece lúdica pero no lo es, en tanto constituye una acción disruptiva y no es expresión simbólica de sus fantasías.

11. Respecto de los **Dibujos**, 11 niños dibujaron (23%), 2 realizaron cuasi-dibujos como única actividad (4%) y 35 no dibujaron (73%). De los 11 que dibujaron, expresaron verbalmente sus fantasías en relación al dibujo (64%). Dos niños realizaron cuasi-dibujos, esto es, una producción gráfica utilizada a los fines de la descarga que no constituye una expresión simbólica de sus fantasías.

12. Respecto de las **Verbalizaciones**, 37 niños efectuaron verbalizaciones (77%) y 11 no las hicieron (23%). De los 37 que realizaron verbalizaciones, 8 también efectuaron cuasi-verbalizaciones, esto es, verbalizaciones a los fines de la descarga, que no constituyen un intento de expresión simbólica de sus conflictos.

De los 37 niños que efectuaron verbalizaciones: 23 expresaron verbalmente el motivo de consulta (62%). A su vez, de estos 23 niños, 15 también verbalizaron sus fantasías expresadas en el juego.

De los 37 niños, sólo 1 realizó verbalizaciones referidas a sus fantasías respecto de la Hora de Juego Diagnóstica (3%).

Los 2 niños que realizaron cuasi-juegos y los 2 que realizaron cuasi-dibujos, tampoco efectuaron verbalizaciones referidas a estas actividades.

De los 4 niños que no aceptaron la consigna, 3 no realizaron ningún tipo de verbalización y 1 realizó verbalizaciones escasas referidas al motivo de consulta.

13. En cuanto a las **Acciones**, de los 4 niños que no aceptaron la consigna, 3 realizaron acciones con el propio cuerpo (75%). De esos niños, 1 también realizó acciones con material externo (materiales traídos por el niño).

De los 44 niños que aceptaron la consigna - tanto total como parcialmente- en 11 de ellos (25%) predominaron las acciones con material, aunque también efectuaron en menor medida algún tipo de producción (juego, dibujo, verbalización).

CONCLUSIONES

A partir de los resultados, es posible inferir que la Hora de Juego Diagnóstica es un instrumento de fácil comprensión para los niños (94%), que les permite expresar su propio motivo de consulta, esto es, que a través de este instrumento la mayoría de los niños pueden dar cuenta de su propia concepción acerca de sus problemas (71%). Los niños que expresaron su motivo de consulta coincidieron parcial o totalmente con lo expresado por sus padres o adultos responsables.

De los niños que aceptaron la consigna (44), 32 de ellos (67% de la muestra) manifestaron capacidad simbólica para expresar sus conflictos a través de producciones lúdicas y/o gráficas. Respecto de los niños que rechazaron la consigna (4 casos, 8%), cabría preguntarse la vinculación con el motivo de consulta: 2 niños presentaban conductas desafiantes y opositoras y habían sufrido abandono de las figuras parentales y en 2 casos

presunción de abuso sexual, por lo cual el contacto con los adultos podría constituir para ellos una fuente de temor y persecución.

La modalidad de acercamiento al material predominante fue "previa estructuración del campo" (54%), o sea que los niños han manifestado mayoritariamente que necesitaban efectuar aproximaciones o acciones preparatorias con el material y con el entrevistador antes de poder efectuar producciones lúdicas, gráficas o verbales. El uso del tiempo y del espacio ha sido en la gran mayoría de los casos adecuado. En cuanto a la relación con el entrevistador, la mayoría manifestó una modalidad colaboradora (44%) y en segundo término dependiente (25%); los 4 niños que no efectuaron ninguna actividad presentaron: modalidad adecuada, resistencial, hostil rechazante y temerosa respectivamente.

La producción lúdica predominante, correspondiendo con la franja etaria estudiada, ha sido el juego dramático. Sin embargo, es alto el porcentaje de niños que no jugaron (38%) y será interesante observar si estos niños evidencian algún cambio en su capacidad lúdica en el grupo psicoterapéutico.

Se plantea también el interrogante respecto de la evolución de los niños que manifestaron dificultades en la producción simbólica tanto lúdica como gráfica y verbal -33%- dentro del contexto psicoterapéutico.

BIBLIOGRAFÍA

Aberastury, A (1962): *Teoría y Técnica del Psicoanálisis de Niños*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Campo, A (1993) *Teoría, Clínica y Terapia Psicoanalítica 1957-1991*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica S. A.

Klein, M (1932) *El Psicoanálisis de Niños*. Buenos Aires: Ed Paidós.

Klein, M (1953) "La Técnica Psicoanalítica del Juego: Su Historia y Significado". *Nuevas Direcciones en Psicoanálisis*. Buenos Aires: Ed. Paidós. 2º Edición.

Siquier de Ocampo, M; Garcia Arzeno, M.; Grassano, E. (1975): *Las Técnicas Proyectivas y el Proceso Psicodiagnóstico*. Bs. As: Edic. Nueva Visión, 1987.

[i] "Estudio del juego de niños entre 6 y 8 años en el proceso diagnóstico y evaluación del cambio psíquico en el proceso psicoterapéutico" (Programación UBACyT 2004-2007). Proyecto marco en el que se inscribe: P051 "Evaluación de cambio psíquico de niños en psicoterapia psicoanalítica" (Programación UBACyT 2004-2007) Directora: S. Slapak.

[ii] Intervención interrogativa/ terapeuta/ motivo de consulta. Intervención explicativa/ terapeuta/ motivo de consulta padres o escuela. Modalidad de acercamiento al material/ resistencial. Verbalización/fantasma referida a Hora de Juego Diagnóstica. Verbalización/ paciente/ motivo de consulta. Verbalización/ referida a acción/ material. Verbalización/ referida a acción/ material externo. Verbalización/ referida a acción/ espacio.

[iii] Las negritas corresponden a la denominación de indicadores.

EL AUTODIAGNÓSTICO DE UN SUJETO EN EL TRATAMIENTO PSICOANALÍTICO

Mantegazza, Rita Ana
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se presentan a la consulta sujetos que se autodiagnostican de distintas formas, algunos ejemplos son: "soy fóbico social", "tengo TOC", "soy drogadicto", "tengo ataque de pánico", "soy alcohólico" y muchos más. Estos diagnósticos, si bien los obtienen de algún otro social (revistas, televisión, páginas Web, psiquiatras, radios, etc.) son aceptados y tomados por estos sujetos, encontrando en estas clasificaciones "algo" que da cuenta de su padecer. Mi pregunta es situar la influencia de esta forma de presentación de un sujeto en los tratamientos psicoanalíticos.

Palabras clave

Autodiagnóstico Síntoma Autoclínica Transferencia

ABSTRACT

SELF-DIAGNOSIS IN PSYCHOANALYTIC TREATMENTS

Subjects attend sessions making a self-diagnosis in different ways, for example: "I'm a social phobic"; "I suffer from a compulsive-obsessive disorder"; "I'm a drug addict"; "I've got a panic attack"; "I'm an alcoholic"; among others. Although patients get these diagnoses from other social self (such as magazines, television, web pages, psychiatrists, radio, etc.), they accept and incorporate them, finding in these classifications "something" that reveals their suffering. My question is based on determining the influence in psychoanalytic treatments of this particular way a patient has to introduce himself.

Key words

Self-diagnosis Symptom Self-clinic Transference

Participo, junto con otros colegas, del proyecto de investigación cuyo título es "La causalidad subjetiva en una situación de urgencia social. El proceso diagnóstico y los efectos terapéuticos específicos del psicoanálisis". Nuestra concepción del diagnóstico no se plantea como clasificación del síntoma a partir de un saber exterior; por el contrario, se basa en la perspectiva del sujeto, en cuanto a su participación en la producción del síntoma.

¿Quién diagnostica? ¿Cómo afecta el diagnóstico al paciente? ¿Qué efectos tiene sobre el terapeuta? Son preguntas que nos estuvimos haciendo en la investigación a partir del trabajo con postulantes admitidos en el Servicio de Clínica de Adultos del "Programa Avellaneda".

Mi objetivo es tratar de articular los efectos del autodiagnóstico de un sujeto en el tratamiento psicoanalítico.

Llegan al servicio y también a nuestros consultorios sujetos que, utilizando cierta clasificación que obtienen de revistas, programas de televisión, salitas de barrio y páginas Web, dicen: "tengo fobia", "tengo ataque de pánico", "soy drogadicto", "soy hipocondríaco", "sufro de TOC" y muchos más saberes estandarizados, diagnósticos "prêt à porter", si me permiten llamarlos así, que no dan cuenta del verdadero padecimiento del sujeto. Ahora bien, es evidente que en esas etiquetas, el sujeto ha encontrado "algo" que lo representa. Si bien estos diagnósticos omiten la singularidad, no por ello dejamos de escuchar sus enunciados, la forma particular en que algunos sujetos se presentan a la consulta.

En algunos casos ese "soy drogadicto" o "soy fóbico" parecería ser el punto de llegada después de alguna experiencia a partir de ciertos acontecimientos vividos. ¿Cuál es la posición del analista cuando un sujeto se presenta de esta forma?

PRIMERA VIÑETA CLÍNICA:

María llega al servicio de Avellaneda por intermedio de una amiga que se lo recomienda.

Cuando se le pregunta el motivo de su consulta, dice que fue a la salita de Quilmes porque tenía dolores de estómago, de pecho y se despertaba por las noches; le dijeron que tenía "ataque de pánico". Dice: "Tengo la sensación de que todo lo que me pasa, me pasa por el cuerpo".

Su madre falleció hace dos años, la habían operado de vesícula y le habían encontrado un cáncer. María recuerda que la primera vez que le agarraron los dolores fue cuando se enteró de que la madre tenía cáncer. También le agarraron hace cuatro meses, cuando volvió del Bolsón, donde estuvo viviendo por un tiempo. Dice: "Me sentía partida". Comenta que tiene "miedo a remover el dolor", que no tiene "resistencia al dolor", que no aguanta "los dolores como otras personas". Dice que muy recientemente comenzó a tener "miedo a su propia muerte".

La muerte de su madre y el tema del dolor motivan que hable de otra muerte, la de su primer novio, un exiliado político de origen chileno con quien habían planificado casarse, lo cual se ve truncado por un hecho desgarrador: muere unos días antes de que ella viaje a Chile para encontrarse con él, a causa del estallido de una bomba en su casa.

Desde la primera entrevista aparecen sus faltas, sus ausencias, sus llegadas tarde, sus "cuelgues". Al hablar de su "cuelgue", dice: "A veces estoy en blanco, es como un descanso. Es la

posibilidad que yo me doy de descansar la cabeza". "Cuando no me interesa lo que se está diciendo o cuando la realidad no me gusta, me voy; antes lo tomaba como que era gracioso, despistada, ahora por momentos me parece peligroso, raro. También me puedo quedar en mi propio mundo, película, libro, quedarme ahí disfrutando".

"En el Bolsón me sentía yo, todo el ritmo externo e interno era como el mío. No me sentía tan descolgada, hacía todo caminando... Sólo viaje para venir acá y al médico".

María se siente "re partida", llora, se angustia y dice que no puede tomar una decisión. Cree que ese es el motivo de su enfermedad. Dice: "no podía decidir si quedarme a trabajar en la granja o irme al sur".

Comienza a traer sueños:

1er. sueño: "Mi mamá me venía a buscar, yo le decía que no, subía a un colectivo con ella y después me bajo, ahí me despierto. Asocia: Me quiere llevar con ella, me puedo morir".

2do. sueño: "Soñé con mi mamá, que me hablaba. Después mi hermana me da la bolsa de dormir, y mi mamá no está más. Recién ahí me doy cuenta de que mi mamá está muerta".

La analista dice: "Recién ahí te das cuenta".

Se queda pensando, dice: "Con esa bolsa la tapamos a mi mamá cuando murió".

3er. sueño: "Me compraba una mochila verde en la que entraba todo".

Piensa que es viaje, pero también es lo que carga. Dice que ella tenía la esperanza de encontrar un lugar en el que entrara todo, y algo no va a entrar.

SEGUNDA VIÑETA CLÍNICA:

Andrés en la primera entrevista dice: "yo tengo un problema de salud mental, soy alcohólico anónimo. Yo tengo claro que es un síntoma. Hace diez años que voy a Alcohólicos Anónimos (AA). El alcoholismo es incurable: es lento, progresivo y destruye."

"Yo no quiero chupar, yo lo tengo que evitar, es irreversible el alcohol, es incurable."

"En el profesorado nadie sabe sobre mi historia". Le pregunto "¿qué historia?". Dice: "la del alcoholismo, una de las primeras cosas que se aprende es al anonimato. El apellido es de mierda." "Ir a Alcohólicos Anónimos fue lo mejor que hice en mi vida, esto también me hace bien, si no, no vendría. Me manejé mucho tiempo con el grupo, ahora tengo otras pretensiones, quiero mejorar, por eso estoy acá".

Comienza a dejar de ir al grupo, a faltar. Dice: "Yo sé que hice mal en no ir, porque los compañeros no se merecen esto, yo le debo la vida al grupo, por agradecimiento, por salvarme, yo tengo que ir. A lo mejor, tiene que ver con mis encuentros con Cristian (su hijo a quien hacía años que no visitaba), que fueron en los horarios en que me reunía con el grupo".

"Ayer tampoco fui al grupo. La verdad es que me parece que suplanto esto por el grupo". Si hay algo que no quiero, es dejar el grupo. No sólo soy alcohólico en el grupo, sino en todos lados, nuestro problema no es la bebida, sino la conducta, somos infantiles, mentimos, no podemos decir las cosas hablando".

"Falté dos veces al grupo, como si nada, pasaron 18 días que no fui y no pasa nada. Hoy puedo venir acá y prescindir de aquello".

"En la semana fui al grupo y me acordé de vos, como que no era una enfermedad sino un vicio".

"El primer día que fui a AA me fui llorando, me llevó una mujer en España, no teníamos documentos, entender que era enfermo fue muy duro".

Le pregunto: ¿Qué había pasado?

"Nos fuimos de aquí sin nada, tuvimos que salir corriendo, tuvimos que tirar los documentos, era peligroso que tuvieran tu identidad".

Intervengo diciéndole: "¿Ahí te dieron un nombre?"

"Sí, usted es enfermo alcohólico, hace 10 años que no chupo. Lo ingobernable me lleva a tomar". **"Chupar: el síntoma", dice.**

Continuamente dice que no quiere hablar del alcohol en las sesiones, pero que no puede dejar de hacerlo. "No puedo ponerme mal, ya que mi prioridad es no tomar y, si me pongo mal, voy a volver a tomar". Me quiere traer un libro de AA, pero no lo hace y se pregunta por qué no lo trae. "Yo estoy re seguro, segurísimo de que si dejo, tomo, y tomar sería lo de menos, ni me acuerdo de que existe el alcohol. Yo no pienso dejar, yo no sabría vivir sin alcohol". Le pregunto: "¿Y ahora?". Contesta: "¿Y para qué voy?". Hasta aquí, el recorte clínico.

Que alguien diga: "Soy alcohólico anónimo", "Tengo ataque de pánico", no debe convertirse en un obstáculo para la escucha, otorgándole un sentido por anticipado.

El analista guiado por su ética le cede la palabra al sujeto, y éste en el trabajo de asociación libre, se deja sorprender por los virajes de su decir.

En las dos viñetas clínicas, los consultantes vienen con un diagnóstico sobre su padecimiento. En la primera, "tengo ataque de pánico"; en la segunda, "soy alcohólico anónimo" son enunciados aceptados por estos sujetos, de diferente forma.

María dice que "tiene" ataque de pánico, pero a partir de cederle la palabra vemos que rápidamente nombra su padecimiento de otra forma: "no soporta el dolor". Desde un comienzo ese diagnóstico (ataque de pánico), ese saber exterior, no da cuenta de aquello que "le pasa por el cuerpo", cuerpo que se va armando en transferencia, donde el miedo a "revolver el dolor" orienta el trabajo analítico. Luego aparecerá su "cuelgue", forma singular de solución a aquello que le es insoportable, y llega a decir que el sentirse "partida", dividida, es la causa de su enfermedad.

Cuando surge el sujeto del inconsciente, vemos en los sueños manifestarse la posición de María con respecto a la muerte, el sueño le provee el lugar donde poder "darse cuenta" de la muerte de su madre; también pierde la esperanza de encontrar un lugar en el que entre todo, "algo no va a entrar" o, mejor dicho, algo va a faltar.

El "soy alcohólico anónimo" de Andrés marca otra posición, dice que le dieron un nombre: "alcohólico anónimo", que lo primero que aprendió es el anonimato. Es importante señalar que en el momento en que concurre a las reuniones estaba en España como exiliado por cuestiones políticas, sin su documento de identidad. ¿Ser anónimo lo salvó de "ser chupado"? ¿Mejor ser AA que NN? ¿En Andrés ser anónimo nombraba de alguna manera su condición en ese momento histórico?

Por otro lado, Andrés no duda de que estas cosas tan religiosamente dichas sobre "su enfermedad" en AA están relacionadas con su conducta.

El "yo soy" y "sé por qué soy quien soy" (enfermedad incurable, irreversible), saber que le proporciona el discurso de la ciencia, aparece solucionando el problema del sujeto en relación con su padecimiento, "síntoma", ocultando fundamentalmente la división del sujeto. Queda como causa del padecimiento el nombre de la enfermedad. A partir del hecho de ser un alcohólico anónimo, se eleva este hecho no a la categoría de síntoma, sino a la de nombre, "un nombre artificial" (alcohólico anónimo); es un sujeto identificado con el nombre de un grupo terapéutico.[1]

Cuando esta nominación es puesta a trabajar en el encuentro con un analista, y el sujeto asocia libremente, vemos que surge su particular manera de nombrar su padecimiento. Andrés dice: "chupo". Luego dirá que "chupar" es su síntoma. Aparece un sujeto dividido, que no puede encontrar su verdad en aquello que le pasa.

El autodiagnóstico al que llega Andrés cuando se le cede la palabra de "chupar: el síntoma", da cuenta de un trabajo donde la causa del inconsciente, que es un saber imposible de alcanzar, se pone en funcionamiento y aparece un sujeto que no puede descifrar su verdad en el interior de aquello que le pasa, generando así nuevas preguntas.

La pregunta de Andrés: ¿para qué va a AA si hace 15 años

que no toma alcohol? es el resultado del enigma que el significante *chupar*, fruto del trabajo analítico, lo enfrenta a su particular modo de goce.

Con Lacan sabemos que el síntoma es lo más particular que cada uno tiene, y analizar el síntoma es hacer valer la verdad que oculta.

El analista lejos de rechazar la autonominación que el sujeto ha encontrado, se sirve de ella, guiado por su ética aloja al sujeto que ha quedado forcluido en esa nominación estándar. Guiado por los consejos freudianos, se abstiene de prohibir, de educar, de moldear de acuerdo con el ideal de la época.

Vemos claramente la diferencia con respecto al diagnóstico otorgado por A A, donde Andrés tenía un catálogo de lo que llamaba "su enfermedad", y el saber que obtenía de su sufrimiento lejos de ser singular, era un "para todos los compañeros", que lo sostuvo hasta determinado momento.

CONCLUSIÓN

Es importante contar con la "autoclínica" [2] del paciente respecto de su síntoma, en el sentido de que sólo el paciente tiene derecho a definir qué padece.

Entiendo por autoclínica aquel trabajo propiciado por las entrevistas psicoanalíticas, donde el síntoma no está al comienzo del tratamiento, sino que se completa en la transferencia, incluido el analista a quien el síntoma, en tanto mensaje inconsciente, está dirigido.

Freud decía que primero hay un síntoma que hace sufrir y además presenta para el sujeto un sentido de extrañeza; el síntoma es la manifestación entre lo que conozco de mí y lo que desconozco de mí. Ahí donde aparece el síntoma "yo no soy", el sujeto "quiere ser", y el síntoma se presenta en el sujeto como la manifestación de la división y viene a curarse de la división que le provoca.

Como analistas sabemos que no hay posibilidad de resolver la hiancia, hay un agujero que siempre estará. Freud nos dice en "La Spaltung del Yo" que esa falla constitutiva del sujeto, en la medida en que pasa el tiempo será más profunda, el cuerpo es una superficie agujereada. El tratamiento psicoanalítico no borra esa división, esa hiancia.

Freud describe el inconsciente como estructura agujereada, hay un punto de no significación, un agujero central, y el neurótico hace del agujero la condición del ser.

Colette Soler en un artículo sobre la diversidad del síntoma [3] dice que el sujeto del inconsciente es el sujeto que no puede ser universalizado, esta es su verdad, su síntoma.

Entiendo que, para la autora, la universalización tiene que ver con la prescripción universalizante de la ciencia, que choca contra el síntoma que aloja el deseo de los sujetos.

Entonces, si bien el diagnóstico promovido por el psicoanalista en su práctica es más dificultoso que otros instrumentos diagnósticos, ya que nos basamos en coordenadas que solo se pueden ubicar en cada caso una vez que la transferencia se ha desplegado[4], hasta el momento parece ser la única práctica que no forcluye al sujeto y que autentifica su deseo.

BIBLIOGRAFÍA

[1] Freda, Hugo: "Modos modernos del goce", *Adicciones, una clínica de la cultura y su malestar*, JVE ediciones, octubre de 2000.

[2] Lombardi, Gabriel: Proyecto UBACYT P043, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Programa 2004-2007.

[3] Soler, Colette: "Los diagnósticos", *Freudiana* N° 16, Escuela Europea de Psicoanálisis, Catalunya, Paidós, 1996.

[4] Lombardi, Gabriel: Proyecto UBACYT P043, "La causalidad subjetiva en una situación de urgencia social. El proceso diagnóstico y los efectos terapéuticos específicos del psicoanálisis" Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Programa 2004-2007.

ACOMPañAMIENTO PSICOLóGICO DE PACIENTES DIABÉTICOS. EL AMBITO PUBLICO Y EL PRIVADO

Mazzocca Díaz, Patricia
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es presentar un estudio descriptivo de los resultados obtenidos en el acompañamiento psicológico de pacientes diabéticos en una Institución Pública Hospitalaria de la Provincia de San Luis, a la vez que efectuar una breve comparación con los alcanzados por un equipo que se desempeña en el ámbito privado. Debido a que el control de la diabetes implica un importante cambio en los hábitos de vida de quien la padece, se hace necesario implementar una modalidad grupal de trabajo que incluya a diversos profesionales. La red relacional que se va estableciendo entre los integrantes del grupo posibilita el pensarse y buscar activamente otros modos de estar y de vincularse consigo mismo y con la enfermedad. De esta manera se procura que el paciente tome un papel activo en su tratamiento y comience a sentirse parte del mismo, favoreciendo asimismo la adherencia al tratamiento.

Palabras clave

Diabetes Acompañamiento psicológico Interdisciplinaria

ABSTRACT

PSYCHOLOGICAL ACCOMPANIMENT OF DIABETIC PATIENTS IN PUBLIC AND PRIVATE AREA

The purpose of this work is to describe and compare the results obtained between the psychological accompaniment of diabetic patients in the Public Hospital in San Luis province and the results obtained in the private area. Due to diabetes control depends on an enormous change in the patients lifestyle, it is necessary to set a groupal working way that involves patients and several professionals. The resulting relationships net, makes the participants to consider themselves as an important part of the treatment, as well as to establish better links between themselves and diabetes disease. By doing this, the patients are expected to become part of the disease treatment. This may encourage them to receive and to respond to treatment.

Key words

Diabetes Psychological accompaniment Interdisciplinary

El propósito del presente trabajo es presentar un estudio descriptivo de los resultados obtenidos en el acompañamiento psicológico de pacientes diabéticos, en una Institución Pública Hospitalaria de la Provincia de San Luis, a la vez que efectuar una breve comparación con los alcanzados por un equipo que se desempeña en el ámbito privado.

La diabetes es una enfermedad que compromete profundamente al cuerpo y al psiquismo, por lo cual su óptimo tratamiento solo puede lograrse a partir del esfuerzo mancomunado de al menos tres especialistas: el médico, el psicólogo, el nutricionista. (Mazzocca Díaz, 2006).

Su presencia "genera complicaciones de carácter invalidante las cuales pueden prevenirse si se controla adecuadamente la hiperglucemia y los otros factores de riesgo cardiovascular asociados. (CENEXA, 2004) Esto requiere de un equipo de salud que cuente con cierta experiencia, permitiendo la participación activa del paciente en el tratamiento de su enfermedad.

El equipo interdisciplinario de trabajo tiene como objetivo "ofrecer a la comunidad, dentro del núcleo en que se produce la necesidad, los servicios que desde los diversos aspectos profesionales, previenen, detectan y mejoran los distintos problemas... Los equipos pueden ofrecer más y mejores respuestas, ya que pueden detectar de forma inmediata, por la interrelación que tienen sus miembros, sirviendo como una 'mente común' que aporta una mirada completa e integradora a la vez sin caer en los riesgos de la sectorización o atomización de la persona." (www.elbinomio.net)

Por ello, desde mi primer acercamiento a la institución hospitalaria, tomé contacto con diversos médicos y profesionales de la salud con los cuales pronto comenzamos a funcionar como un ilusorio equipo de trabajo, guiados por la fantasía de que yo me ocuparía de saldar una antigua deuda: el tratamiento de pacientes diabéticos. En breve quedará de manifiesto la fuerza de tal fantasía, así como la endeblez del equipo de trabajo el cual permanecía en el plano *nominal*, no llegando a constituirse nunca como un equipo *funcional*.

La primera actividad que abordé luego de mi ingreso al Hospital fue configurar un listado de posibles pacientes diabéticos para integrar un grupo psicoterapéutico, eje central de mi propuesta. La preselección se llevó a cabo teniendo en cuenta, a partir del estudio de las historias clínicas, que se tratara de pacientes que mostraran cierta continuidad en sus visitas al hospital. Así, se pensó en convocar a quienes concurrían mensualmente a la consulta médica. Se comprobó también que estas personas eran atendidas por diversos profesionales, lo que presuntamente, dificultaría el seguimiento y control de su diabetes. La conformación de un equipo interdisciplinario de trabajo sortearía estas dificultades, en tanto no solo ofrecería la atención integral de la diabetes, sino que además se convertiría en un punto de referencia con una cara visible, la de cada integrante del equipo, para cualquier paciente diabético que concurriera a este centro.

El equipo estuvo conformado por un médico clínico, debido a que la Institución no cuenta con un profesional diabetólogo; dos Licenciadas en Psicología; una Licenciada en Trabajo Social; una Agente Sanitario; un Profesor de Educación Física y una Licenciada en Nutrición proveniente de otro centro ya que el Hospital tampoco cuenta con esa especialidad.

En principio, el equipo se proponía, siguiendo los lineamientos de Gagliardino (2000), ofrecer a los propios pacientes diabéticos y a sus familiares, información acerca de la enfermedad, sus cuidados, controles, complicaciones, etc. Paralelamente, cada profesional ofrecería un espacio de acuerdo a la especificidad de su formación. De esta manera, mi propuesta apuntaba a configurar un espacio psicoterapéutico grupal, para lo cual era necesario concretar previamente un psicodiagnóstico llevado a cabo de forma individual.

Al dar inicio a las charlas informativas, cada paciente diabético con historia clínica fue visitado en su domicilio, formalizándose la invitación mediante un pequeño folleto que era dejado bajo puerta en el caso de no encontrarse nadie en la vivienda. Por supuesto que al emprender esta tarea el primer interrogante que surgía apuntaba a cómo iban a reaccionar los pacientes ante esta nueva oferta. Poco tiempo después obtuvimos la respuesta: los pacientes no hacían uso de este espacio creado especialmente para ellos. Pero, por qué?

Una primera hipótesis podría apuntar que "funcionan como su cuerpo". En términos fisiológicos la diabetes es una "enfermedad crónica caracterizada por un aumento permanente del azúcar (glucosa) en la sangre..." (Gagliardino y otros, 2003). Este excedente de glucosa no puede ser empleado para proveer la energía necesaria para vivir; aunque hay glucosa, ésta resulta inútil ya que el diabético no puede hacer uso de ella. Al parecer sucede lo mismo con este espacio especialmente diseñado para su beneficio, del que sin embargo el paciente diabético no puede apropiarse. En este punto es importante recordar el sentimiento de impropiedad que de manera brillante expone Chiozza (1986) como un sentimiento dominante en estos pacientes.

La falta de control de la diabetes produce una oscilación importante entre el excesivo aumento de glucosa (hiperglucemia) y su abrupta disminución (hipoglucemia), siendo ambos cuadros sumamente riesgosos. Así, el organismo pasa de un estado de peligrosa carencia de glucosa, a otro, igualmente peligroso, de exceso de la misma. Es la situación que algunos autores, Chiozza (1991) entre ellos, han denominado del "rico pobre". El punto crucial es que aún en medio de tanta riqueza, el diabético termina sintiéndose pobre, ya que no puede utilizar beneficiosamente sus recursos.

Aparentemente y aunque a otro nivel, estaría sucediendo lo mismo con este programa: antes, cuando no existía este plan de atención integral el paciente concurría a diferentes profesionales casi a la deriva. Entonces se lo podía considerar pobre ya que la institución no le ofrecía la contención que necesitaba. Ahora, estando abierto este espacio, el paciente no puede hacer uso del mismo. Tal como sucede con la hiperglucemia, no puede utilizarlo en beneficio propio. De ahí la idea de que el paciente diabético se comporte tal como su organismo: cuando no tiene (glucosa/espacio terapéutico) reclama y cuando tiene no puede apropiarse de ello.

De un total de más de setenta pacientes convocados, sólo seis concurren a las charlas informativas rotándose ocasionalmente. Ya se ha esbozado una hipótesis que presuntamente responde a esta circunstancia, mas es necesario continuar en la búsqueda de respuestas para tratar de comprender por qué los pacientes no concurren a ninguno de los espacios ofrecidos por este nuevo programa.

Precisamente, otro motivo de valor parece ser el tratarse de un espacio completamente nuevo, propuesto por un equipo interdisciplinario de trabajo que se encuentra dando sus primeros pasos y por lo tanto aún debe instaurarse y consolidarse como tal en la Institución hospitalaria así como en la comunidad misma.

"El trabajo en equipo interdisciplinario nace para dar una respuesta global y única a todos y cada uno de los problemas múltiples en los aspectos médicos, sociales, educativos y psicológicos, convergiendo en él todas las profesiones capaces de dar respuesta eficaz a los problemas planteados..." (www.elbinomio.net)

Si bien esta modalidad de abordaje parece óptima para el tratamiento de la enfermedad que nos ocupa, representa también una tarea compleja y dificultosa, así lo expone un equipo que viene funcionando interdisciplinariamente en el Hospital Moyano de la ciudad de Buenos Aires, con enfermos mentales: "...si bien la formación de un 'equipo interdisciplinario' no es tarea sencilla, el 'trabajo en equipo', el funcionamiento afinado de ese todo en el que cada parte depende, de alguna manera, de la actividad de la otra, es particularmente una empresa difícil." (www.moyano.org.ar)

Las dificultades se acentúan más aún al tratarse de un equipo que está atravesando sus primeros momentos, que recién se está gestando. El sentimiento de orfandad que surge frente a la falta de referentes, sólo puede mitigarse si existe un alto grado de compromiso por parte de todos y cada uno de los integrantes. Por ello, resulta de fundamental importancia la dinámica de las relaciones que se establecen entre los miembros,

puesto que ella irá atenuando los temores y la ambivalencia movilizados frente a lo desconocido de la nueva situación. Esta inestabilidad propia de un equipo en formación, sumada a las características comunes a los pacientes diabéticos, como lo es la dependencia, han resultado ser un importante obstáculo para la consecución de nuestros objetivos.

A partir de la realización de siete psicodiagnósticos concretados con posibles candidatos al tratamiento psicoterapéutico grupal, se pudo apreciar claramente la presencia de una extrema dependencia, que además es negada. La misma pudo visualizarse fundamentalmente con relación a la figura materna, aún tratándose de pacientes cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 55 años. Dependencia respecto de la medicación/insulina y asimismo de los cuidados que otro puede ofrecerle; pero al tratarse de una dependencia negada, se hace manifiesta una resistencia a recibir aquello que tanto anhelan y necesitan, de ahí las faltas sin previo aviso y en el caso extremo las deserciones que no fueron infrecuentes.

Esta dependencia se acompaña también en todos los casos de rasgos depresivos manifiestos a nivel conductual (mirada fatigada, movimientos pasivos, lentitud, etc.) y mediante las pruebas gráficas, las que evidencian falta de vitalidad. Estableciendo, como se adelantaba, una breve comparación con un equipo que se desempeña en el ámbito privado, surge una primera y fundamental diferencia: se trata de un equipo ya consolidado, que ha recorrido un importante trayecto en el ejercicio de su práctica compartida, y por ello ha obtenido ciertas conquistas que le permiten constituirse como un equipo *funcional*. Aún cuando sus integrantes atraviesan momentos de crisis, cuestionamientos e incertidumbres, "al nombrarse lo hacen dando cuenta de un sentido de pertenencia." (Mazzocca Diaz, 2006).

En este equipo, afianzado como tal, ha sido posible concretar un plan educativo, alcanzando resultados óptimos (disminución de peso, realización periódica de automonitoreo glucémico, supresión del suministro de insulina) en la mayoría de los casos, aún cuando también se han producido deserciones. Estas, calculadas en un 40%, han sobrevenido al abordar los aspectos nutricionales del programa, lo que implica que el paciente comience a asumirse como protagonista activo de su tratamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Chiozza, L. (1986) *Por qué enfermamos. La historia que se oculta en el cuerpo*. Buenos Aires. Alianza Editorial S.A.
- Chiozza, L. (1991) *Los afectos ocultos en...* Buenos Aires. Alianza Editorial S.A.
- Gagliardino, J. (2000) Diabetes. Educación del paciente diabético. N° 13 *Beta* (Publicación exclusiva para médicos)
- Gagliardino, J.; Assad, D.; Gagliardino, G.; Kronsbein, P.; Lahera, E.; Mercuri, N.; Rizzuti, L.; Zufriategui, Z. (2003) *Cómo tratar mi diabetes*. Buenos Aires. Aventis.
- Mazzocca Diaz, P. (2006) El equipo interdisciplinario de trabajo. Algunas reflexiones acerca de su configuración. Trabajo presentado en el I Congreso Argentino de Salud Mental, organizado por la ASSM. Buenos Aires, 16 al 18 de marzo de 2006.
- www.elbinomio.net El equipo interdisciplinario (EI) Centro de asistencia terapéutica interdisciplinaria HARMOS
- www.moyano.org.ar Experiencias comunitarias en el Hospital Moyano. Reuniones del equipo interdisciplinario y ateneos.
- www.cenexa.org (2004) Gacetilla de prensa. UNLP

ESTILOS DE PERSONALIDAD Y ESCLEROSIS MÚLTIPLE

Morales, Patricia Beatriz; Correche, María Susana; Solares, Enrique; Penna, Fabricio
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

Se realizó una investigación con treinta (30) sujetos de ambos sexos diagnosticados con Esclerosis Múltiple, con el objetivo de evaluar si se presenta un estilo de personalidad determinado. Se aplicó el Inventario de Estilos de Personalidad de Millon - M.I.P.S.- (1997), que mide la personalidad en adultos en tres grandes áreas: Metas Motivacionales, Modos Cognitivos y Conductas Interpersonales. Se confeccionó una hoja de respuestas para la recolección de datos sociodemográficos. Los resultados obtenidos indican que la mayoría de las personas de esta muestra, se describen en un perfil de personalidad determinado, caracterizándose por ser optimistas, individualistas, analíticos, racionales. Suelen ocultar sus sentimientos negativos, utilizan todos sus recursos para la manipulación del ambiente y evitan el sometimiento de un modo activo. Este trabajo nos permite profundizar en el conocimiento de aspectos psicológicos de las personas con Esclerosis Múltiple, y utilizar instrumentos de medición que faciliten la elaboración de estrategias específicas de intervención.

Palabras clave

Personalidad Esclerosis múltiple

ABSTRACT

PERSONALITY STYLES AND MULTIPLE SCLEROSIS

A research was made with thirty (30) female and male individuals who were suffering Multiple Sclerosis in order to evaluate if a determined personality style was present. We applied Millon's -M.I.P.S.- (1997) Personality Styles inventory which measures adults' personality in three important areas: "Motivational Goals", "Cognitive Modes", and "Interpersonal Behaviors". An answer sheet was made for collecting the social demographic data. Results indicate that most of the people of this survey are described as having a determined personality profile. They are characterized for being optimistic, individualist, analytic, and rational. From time to time they hide their negative thoughts, they use any of their resources for manipulating the environment, and they avoid to be subjected in an active mode. This work allows us to deepen into the knowledge of psychological aspects from people suffering Multiple Sclerosis, as well as to use measuring instruments to facilitate the elaboration of specific intervention strategies.

Key words

Personality Multiple Sclerosis

FUNDAMENTACIÓN

Esclerosis Múltiple es una enfermedad neurológica crónica, autoinmune que ataca la mielina del sistema nervioso central. Presenta una sintomatología muy variada y de diferente evolución clínica. Actualmente se desconoce la causa. Para su diagnóstico se requiere un exhaustivo examen y los abordajes de tratamiento son individualizados. Theodore Millon define a la personalidad como "*un conjunto de rasgos cognitivos, afectivos y conductuales profundamente arraigados, que persisten a lo largo del tiempo*" (Millon, 1998) y propone un modelo explicativo del desarrollo y funcionamiento de la personalidad y sus trastornos. Sostiene que la personalidad es el resultado de la constante interacción de factores biológicos, psicológicos, constitucionales, de las experiencias de aprendizaje y las influencias ambientales, durante el proceso madurativo. Considera que cada organismo individual debe pasar por cuatro fases evolutivas (Existencia, Adaptación, Replicación y Abstracción) con diferentes objetivos a cumplir, en las cuales se adquieren las disposiciones psicológicas. Utiliza el concepto de "refuerzo" relacionado con dimensiones bipolares para explicar el desarrollo de los comportamientos instrumentales. Estos comportamientos reflejan el tipo de refuerzo que las personas aprenden a perseguir o evitar (Placer - Dolor), de dónde intentan obtenerlo (Sí mismo - Otros) y cómo han aprendido a comportarse tanto para asirlo como para evitarlo (Actividad - Pasividad). A estas estrategias de adaptación las denomina "Estilos de Personalidad" y los considera como segmentos de una unidad biopsicológica inseparable y un producto natural del progreso evolutivo.

OBJETIVOS

- Desde la Psicología, desarrollar investigaciones acerca de los aspectos psicológicos en las personas con Esclerosis Múltiple.
- Investigar si en los sujetos de la muestra, se presenta un estilo de personalidad determinado.

MÉTODO

Muestra: integrada por 30 sujetos de ambos sexos con Esclerosis Múltiple, residentes de Mendoza y San Luis, cuyas edades están comprendidas entre los 30 y 63 años.

Instrumentos: a) Entrevista semiestructurada, para recabar información sobre los datos sociodemográficos. b) Inventario de Estilos de Personalidad de Millon (M.I.P.S.): es un cuestionario de autoreporte de 180 ítems distribuidos en 24 escalas yuxtapuestas agrupadas en 12 pares divididos en tres áreas: 1) Metas Motivacionales; 2) Modos Cognitivos y 3) Conductas Interpersonales. Su objetivo es medir la personalidad de los individuos adultos en edades comprendidas entre los 18 y 65 años.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se realizó en forma individual y/o grupal; la participación de los sujetos fue voluntaria.

Análisis e Interpretación de los resultados

Los resultados obtenidos indican que la edad actual promedio es de 45 años (M:45,44; D.E.:8,9), la edad promedio de diagnóstico de los sujetos se ubica en los 35 años (M:35,40; D.E.:9,1), con un promedio de 10 años de evolución de la enfermedad (M:10; D.E.:9,1). En el Inventario de Estilos de Personalidad de Millon (M.I.P.S), las dimensiones en:

- a) **Metas Motivacionales:** Apertura (M:54;D.E.:25,8), Acomodación (M:58;D.E.:23,0) e Individualismo (M:64;D.E.:27,3).
- b) **Modos Cognitivos:** Introversión (M:56; D.E.:29,5), Sensación (M:60;D.E.:29,4), Reflexión (M:59;D.E.:28,9), Afectividad (M: 57;D.E.:24,0) y Sistematización (M:50;D.E.:31,3).
- c) **Conductas Interpersonales:** Retraimiento (M:57;D.E.:24,3), Conformismo (M:57;D.E.:31,3), Control (M:63;D.E.:24,7) y Concordancia (M:55; D.E.:24,2); superaron el puntaje de prevalencia (pp 50), indicando como significativo el rasgo que esa escala define en los perfiles individuales.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir que los sujetos de la muestra se ubican en el grupo etario de adultos jóvenes del ciclo vital. Se caracterizan por presentar un perfil de personalidad que los describe como optimistas, ven el lado bueno de las cosas y de sus proyecciones futuras, priorizan sus metas y necesidades, son egocéntricos e independientes. Por lo general se adaptan a diferentes situaciones y no les interesa modificar su vida ni el efecto que pueda tener su conducta en los demás, parecen condescendientes pero no abandonan su indolencia. Predomina una modalidad de pensamiento lógico, analítico y se sienten más confiados en el conocimiento que les proporciona la experiencia directa y tangible. Son organizados, detallistas, individualistas, centrados en sus propios pensamientos y sentimientos, En las situaciones sociales, buscan tener el control, actúan con formalidad, autodominio, no son espontáneos y por lo general no muestran su personalidad. Se presentan callados, pasivos y hasta aburridos por su falta de emotividad ya que consideran que las expresiones de afecto son signos de debilidad y las evitan de un modo activo, mostrándose enérgicos y dominantes. Sin embargo en ocasiones priorizan sus reacciones afectivas, y cuando establecen vínculos significativos se muestran maleables pero ocultando los sentimientos negativos, la ambición, agresividad y su necesidad de dominar. No son sumisos, buscan no perder las oportunidades de recompensa y emplean estrategias en forma activa para no someterse a los demás.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparicio García, María E.; Sánchez López, María del Pilar (1999) "Anales de Psicología". Vol. 15 N°. 2, 191-211. "Los Estilos de Personalidad: su medida a través del Inventario Millon de Estilos de Personalidad". Universidad Complutense de Madrid.
- Arnett, Peter (2000). Seminario "Esclerosis Múltiple: marcadores útiles en la toma de decisiones clínicas". UIMP, Fundación Española de Esclerosis Múltiple. España.
- Cristiano E.; Patrucco, L.(2000). "Esclerosis Múltiple: el tratamiento de las recaídas, sintomático inmunomodulador". Revista "Conexión con la salud", N° 36. Verano 2000. Buenos Aires.
- Jareño, Ana Rubio (2002). Tesis Doctoral "Inmunogenética de la Esclerosis Múltiple: estudios de asociación y ligamento en la población española". Madrid, España.
- Millon, Theodore (1997). "M.I.P.S. Inventario Millon de Estilos de Personalidad". Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Millon, Theodore (1998). "Trastornos de la personalidad. Más allá del DSM IV". Editorial Masson S.A. Barcelona, España
- Morales de Barbenza, Claribel (2000). Monografía: "Aportes de T. Millon al abordaje integrativo de la personalidad". San Luis.

ENTRE SER VIOLENTO Y ESTAR VIOLENTO

Peluso, Leonardo

Instituto Nacional de las Mujeres del Uruguay - Ministerio de Desarrollo Social. Montevideo, Uruguay

RESUMEN

En este trabajo presentaré algunos datos primarios obtenidos de una investigación realizada a partir del estudio del proceso terapéutico de corte focal, sistémico y narrativo, llevado a cabo a doce varones catalogados como violentos, tratados en el Centro de Asistencia en Violencia Doméstica, dependiente del Instituto Nacional de las Mujeres del Uruguay, entre los años 2004 y 2006. A lo largo del artículo mostraré algunas características comunes a todos ellos, y me detendré en el hecho de su voluntaria concurrencia al Centro, de su aceptación de la situación de violencia y de su búsqueda de cambio. Asimismo señalaré un aspecto del trabajo que se llevó a cabo con estos consultantes que consistió en la construcción de un viraje narrativo entre ser violento y estar violento. No me detendré en otros aspectos, que también estuvieron presentes en la intervención, como, por ejemplo, la propuesta de entender a la violencia como una adicción y la promoción de reflexión y sensibilización en torno a los estereotipos sexistas. Finalmente trataré de demostrar que la violencia doméstica en la que participan estos varones es "atípica" con respecto a las situaciones de violencia doméstica que generalmente llegan a la consulta.

Palabras clave

Violencia doméstica Varones Identidad Narrativa

ABSTRACT

BETWEEN BEING VIOLENT AND ACTING VIOLENT

In this paper I will present some preliminary findings from a research carried on twelve male subjects labeled as violent men, during a therapeutic process of narrative, systemic and focal nature, at the Domestic Violence Assistance Center of the National Institute of Women of Uruguay, between 2004 and 2006. I will show some common features they all have and I will focus on their voluntary attendance to the Center, their acknowledgement of the situation of violence and their search for change. I will also describe a part of the work carried out with these men, that consisted of the construction of a narrative turn from being violent to acting violent. I will not describe other aspects of the therapeutic intervention like, for instance, the proposal to understand violence as an addiction and the promotion of reflection and sensibilization on sexist stereotypes. In the end, I will try to show that the domestic violence in which these male subjects are immersed is "atypical" as compared to other domestic violence consultations.

Key words

Domestic violence Male subjects Identity Narrative

CARACTERÍSTICAS DEL SERVICIO

El Centro de Asistencia y Prevención en Violencia Doméstica trabaja desde el año 1997 con un equipo multidisciplinario. Por su inserción en el Instituto Nacional de las Mujeres del Uruguay, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, éste tiene sus características: a. es gratuito; b. recibe derivaciones de los Juzgados y de la Comisaría de la Mujer; c. tiene un fuerte atravesamiento de la perspectiva de género; d. trata de escapar de una visión criminológica; e. la asistencia no es obligatoria.

POBLACIÓN

A los efectos de este trabajo me concentraré exclusivamente en los consultantes varones, catalogados como violentos, tanto por parte de las instituciones derivantes, como por parte de su familia y por nuestro propio Centro receptor.

Los mismos asistieron o asisten entre los años 2004 y 2006 a nuestro Centro y conforman una muestra de 12 individuos, con un promedio de edad que ronda los 39 años, siendo el menor de 27 años y el mayor de 51. Uno de ellos no tenía Educación Primaria completa, otro la había completado y el resto tenía un alto nivel educativo, habiendo entre ellos dos profesionales y dos egresados de la Universidad del Trabajo. Del total de la muestra, 5 fueron derivados por la Comisaría de la Mujer, 1 por el Poder Judicial, 5 por instituciones vinculadas a la temática y 1 por un familiar.

METODOLOGÍA

El trabajo con hombres violentos presenta un fuerte desafío, tanto en lo que tiene que ver con los prejuicios que se presentan al terapeuta, como en el hecho que existe poca literatura al respecto, y en general se considera una situación de escasa probabilidad de éxito terapéutico.

Con esta población se trabajó como metodología de terapia focal, de corte sistémico y narrativo, con un psicólogo varón, en sesiones de una hora, con una frecuencia semanal al inicio, para luego pasar a una frecuencia quincenal. No existe, a priori, el establecimiento de un lapso para la finalización del proceso, pero promedialmente no va más allá de seis meses. En algunos casos la intervención fue apoyada con la concurrencia a un grupo de hombres golpeadores y en otros casos con terapia farmacológica.

Características comunes de los consultantes

Se encontró en estos varones catalogados de violentos, que concurren al Centro, algunas características comunes:

a. *reconocimiento de la situación de violencia en la que están inmersos*. Todos ellos sentían estar o haber estado en situaciones de violencia doméstica en la que tendían a colocarse en la posición de victimarios. Podían relatar la experiencia de "pérdida de control" (uno de ellos la refería como "arde Troya"), pero sin pérdida de conciencia, que los llevaba a colocarse en la posición de victimarios desde donde agredían psíquica o físicamente a su pareja mujer.

Muchos de ellos dijeron sentir, de forma simultánea al acto de agresión, la idea de que lo que estaban haciendo estaba mal, e inclusive que el mismo podía tener consecuencias legales, pero se asociaba al sentimiento de que en ese momento nada les importaba más allá de la descarga de la furia. Cabe des-

tacar que el sentimiento aparecía, en general, en relación a sí mismos. No mostraron, en ningún caso, preocupación por el daño físico o moral que le infligían a su pareja.

b. *vergüenza por la violencia*. Todos manifestaban tener fuertes sentimientos de vergüenza por las situaciones de violencia de las que formaban parte. Se sentían avergonzados ante la falta de control que los llevaba al acto violento. Esta vergüenza hacía que en general les costara relatar, en sesión, y con detalle, los últimos actos violentos de los que formaron parte. Los consultantes relatan que la vergüenza se siente después de la situación de violencia. En esto se diferencia del sentimiento acerca de lo que está bien o mal que, como dije anteriormente, se describe como presente durante el acto violento.

c. *estereotipos sexistas*. Los estereotipos sexistas se presentaron como patrimonio de la pareja, no exclusivamente de los varones consultantes. Por la forma en que se construían los relatos se evidenció que ambos miembros de la pareja en situación de violencia doméstica estaban sometidos a la violencia que viene propiamente de los estereotipos sexistas que los atrapa en un interjuego de miradas, anticipaciones y asignaciones de roles pre-establecidos. Así, por ejemplo, un consultante llegó a la conclusión que sus arrebatos violentos eran el efecto de los reclamos permanentes de su esposa, que sentía como imposibles de satisfacer. Ella ganaba más que él y por lo tanto le reclamaba que no cumplía con su lugar de varón. A su vez, él se sentía terriblemente frustrado y avergonzado por no ganar más que ella, ya que consideraba que no podía cumplir con su lugar de varón, como lo había hecho su padre y como le señalaba su esposa. Por otro lado, la esposa le reclamaba que no la "ayudaba" en las tareas domésticas (con la auto y hetero asignación de las tareas domésticas a la mujer por parte de ambos con el uso del verbo "ayudar"), lugar en el que él debería colocarse, ya que ganaba menos. Pero era un lugar en el que él no quería entrar por el valor femenino del mismo. De esta forma no podía pasar de una escasa "ayuda", ya que eso seguía manteniendo lo doméstico del lado de ella. La esposa tampoco estaba dispuesta a ceder lo doméstico, puesto que era el lugar en el que se sentía debía estar como mujer. Ambos quedaban así atrapados en un juego de reclamos, desilusiones y frustraciones, que agredía su propia identidad de género y que se sostenía en los estereotipos sexistas.

d. *salvo en dos casos, no aparece la idea de mujer como su posesión junto a los celos*. El hecho de que estos sentimientos aparecieran exclusivamente en dos de los consultantes, lo que es un porcentaje relativamente bajo de la muestra, parecía incongruente con la noción, largamente sostenida, de que los varones violentos son extremadamente celosos y posesivos, como parte de la situación de poder y dominio que ejercen hacia la mujer.

e. *desdoblamiento del "yo"*. La propia idea de pérdida de control que aparecía en todos ellos llevaba a la sensación de que convivían, en cada uno, dos (o varios) personajes. A veces se sentían dominados por el personaje bueno y otras por el malo, y los sentimientos eran tan poderosos que no eran capaces de controlar cuándo dominaba uno u otro la situación. Si bien aparecía esta sensación de desdoblamiento, no así la idea de ajenidad o de estar externamente controlados. Todos se sentían que eran ambos personajes y que era el afuera el que hacía prevalecer uno u otro. Así, el acto violento se veía como el efecto de una especie de provocación, que si bien los avergonzaba por el tipo de respuesta, esto no conllevaba en general sentimientos de culpa. La culpa era depositada en el afuera, lo que los colocaba en una posición pasiva frente a la violencia. En casi todos los casos les resultaba difícil aceptar la idea de que también formaban parte, de forma activa, de la situación que había llevado al episodio de violencia.

f. *la violencia como adicción*. Las ideas de pérdida de control y de desdoblamiento pudieron ser fácilmente asociadas, en la consulta, con la idea de ser adictos a las relaciones violentas y/o a las respuestas violentas. Este enfoque de la situación permitió, en todos los casos, la incorporación de estrategias similares a las que se usan en otras adicciones, que ayudaron en la toma de control ante las situaciones que potencialmente podían desencadenar el acto violento.

g. *la concurrencia a la consulta fue por voluntad propia*. A mi criterio este es uno de los aspectos más relevantes en la caracterización de estos consultantes. Si bien, como señalé, no mostraban, en general, una particular preocupación por la situación de sus "víctimas", aparecía una fuerte preocupación por la sensación de falta de control, por la estigmatización que les producía ser catalogados de varones violentos, por el deterioro que presentaba la pareja y, en el caso de existir hijos/as, por el hecho de que éstos tuvieran que presenciar escenas de violencia conyugal. En muchos relatos aparecía el cansancio de vivir en medio de tanto conflicto.

Si bien solamente en tres casos el primer pedido de ayuda lo realizó el varón (en el resto fue su pareja mujer), esta conciencia de la situación y la concomitante preocupación que les producía significó, en todos ellos, el interés por concurrir a la consulta y por luchar por un cambio.

Entre ser violento y estar violento

Todos los varones de esta población llegaron con el rótulo de violentos. Este rótulo tenía fundamentalmente dos características, que probablemente lo hacían un elemento esencial en la identidad que estos propios consultantes construían de sí mismos y en la identidad que de ellos se construía por el entorno: el ser violento se resignificaba desde la infancia y la violencia aparecía como un poderoso modelo interpretativo de conducta.

En cuanto a la resignificación desde la infancia, la mayoría de los consultantes en la primera sesión relataban que eran violentos desde niños. Casi todos comentaron que siempre fueron agresivos, que la violencia era un tipo de respuesta que los caracterizaba y que iba más allá de la relación con su pareja: eran violentos con otros familiares, con sus amigos, con personas en la calle y hasta en el trabajo, esto último ocasionándoles problemas laborales. En los relatos que surgían en las primeras consultas, lo violento aparecía como un rasgo esencial de sí mismos, que tenía continuidad desde lo histórico y parecía imposible que no se proyectara hacia el futuro. Eran relatos que tendían a ocultar otros posibles rasgos positivos de identidad desde la propia infancia.

En cuanto a lo violento como modelo interpretativo de la conducta, aparecía en el relato de los consultantes que sentían que cualquier actitud agresiva que tuvieran era interpretada como violenta. No podían poner límites, disentir, enojarse normalmente, "hablar fuerte", sin que esto fuera interpretado como violento por su compañera, quien había adquirido miedo (a veces terror) hacia su pareja luego de vivir las múltiples situaciones de violencia que llevaron a la consulta. Se comenzaba a desdibujar, así, la frontera entre lo violento, propiamente dicho, y las actitudes de marcación de los límites de lo propio. El acto violento se volvía, así, una profecía que se autocumplía hasta el infinito, en un círculo tautológico imposible de romper. Este rótulo de varón violento, como rasgo esencial de la identidad, tenía la ventaja del reconocimiento, por parte de los consultantes, de la situación de violencia en la que estaban inmersos, y de la posición que ocupaban en la misma. Sin embargo presentaba, a mi criterio, la enorme desventaja de ser un modelo interpretativo que tendía, por su esencialismo y por lo negativo del mismo, a lo estático, a la baja autoestima, a la noción de que es imposible cambiar, a convertirse en una profecía autocumplida y al ocultamiento de otros rasgos identitarios positivos que comenzaban a ser negados, como reinter-

pretación de la propia historia, desde la infancia. Eran identidades que quedaban atrapadas, sin escape posible, bajo el rótulo de varón violento.

A lo largo de las sesiones se proponía un cambio en cuanto a esta perspectiva. Se trataba que los consultantes comenzaran a rescatar otros rasgos identitarios con características positivas, que dejaran el rótulo de violentos como el único aspecto de la identidad y que "jugaran" con los múltiples personajes con el que construían sus sí-mismos. Esta idea, que se introducía desde las intervenciones, de las identidades fragmentadas, caóticas, unidas por el hilo narrativo de las historias que nos contamos y nos cuentan de nosotros mismos, ayudó a estos consultantes a salir del estereotipo esencialista del ser violento y pensarse en torno a la idea del estar violento, con todas las posibilidades de cambio que esto implica. La idea de estar violentos como uno más de los rasgos de identidad, permitía resignificar las situaciones de violencia en las que habían estado inmersos, sacar el peso esencialista del rótulo de varón violento, correrse de una interpretación pasiva de su lugar en la situación, y, por ende, habilitar la posibilidad de tomar las riendas de su propia conducta.

CONCLUSIONES

A partir de la experiencia que he tenido en el Centro en el trabajo con los varones catalogados de violentos, pienso que es clave distinguir entre estos varones que logran contactarse con su posición ante la violencia, que pueden debatirse entre el ser y el estar violentos y que luchan por cambiar, con la mayoría de los varones que están inmersos en situaciones de violencia doméstica "típica", que jamás aceptan que están equivocados o que necesitan ayuda, y de los cuales tenemos noticias a través de las mujeres en situación de violencia doméstica que consultan a nuestro Centro o a tantos otros especializados en la temática.

En el caso de las situaciones de violencia doméstica "típica" se trabaja con las mujeres, ya que los varones generalmente no aceptan tratarse, y se la ayuda en su empoderamiento y en la recuperación de las riendas de sus vidas, lo que en general se da en paralelo con la separación de la pareja. Si bien es probable que estas mujeres no repitan una situación de violencia doméstica, no es posible decir lo mismo de esos varones violentos que en la mayoría de los casos reciben como única "intervención terapéutica" las acciones legales. Por el contrario, en el caso de las situaciones de violencia doméstica "atípica" que he pretendido mostrar en este trabajo a través de los doce varones que traté en el Centro, un alto porcentaje logró reconstruir la pareja con la que había establecido el vínculo violento y en general quedaron lo suficientemente fortalecidos como para no repetir los actos violentos que los llevaron a la consulta.

Debido a lo antedicho tal vez se deba pensar que las situaciones de violencia doméstica que he denominado "atípicas", sean cualitativamente diferentes a los casos en que los varones no reconocen su situación. Tal vez sea este hecho de que los varones concurren voluntariamente a las sesiones, así como la ausencia de celos y de sentimientos de posesión, los elementos más prototípicos y diferenciadores de este tipo particular de violencia doméstica con respecto a las situaciones "típicas".

Así, si tenemos en cuenta este criterio, habría que profundizar en este tipo de estudios para poder distinguir con mayor precisión estos dos tipos de violencia doméstica que estoy tratando de diferenciar en este trabajo. Ambos pueden tener similar presentación, pero es probable que a la larga las consecuencias que uno y otro tienen sobre sus protagonistas sean totalmente diferentes y es evidente que también lo es el pronóstico, el nivel de peligrosidad y las propias posibilidades de trabajo terapéutico con los varones implicados.

BIBLIOGRAFÍA

- Bach, A.M.; M.L. Femenias; A. Gianella; M. Roulet; M.I. Santa Cruz -1994- "Para comprender el género: precisiones epistemológicas". En Santa Cruz M.I., et alii, *Mujeres y Filosofía*, vol.1, CEPAL, Bs.As.: 59-66
- Bruner, J. -1991- *Actos de significado*, Alianza, Madrid.
- Cobo, R. -1995- "Género". En AMOROS, C. (Comp.), *10 palabras clave sobre mujer*, EVD, Navarra: 55-83.
- Coria, C. -1986- *El sexo oculto del dinero. Formas de la dependencia femenina*. Paidós, Bs.As.
- Corsi, J. (Comp.) -1994- *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*, Paidós, Buenos Aires.
- Corsi, J. y col. -1999- *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención*, Paidós, Bs.As.
- Dutton, D.G., y S.K. Golant -1997- *El golpeador. Un perfil psicológico*, Paidós, Bs.As.
- Echeburúa Odriozola, E. -1998- *Personalidades violentas*, Ediciones Pirámide, Madrid
- Fernandez, A.M. -1989- "Violencia y conyugalidad: una relación necesaria". En: Giberti, E. y A.M. Fernandez, *La mujer y la violencia invisible*. Ed. Sudamericana, Bs.As.
- Gomensoro, A, E.Lutz, C.Guida y D.Corsino -1995- *La nueva condición del varón*. Ed. Fin de Siglo, Montevideo.
- Goolishian, H.A. y H. Anderson -1994- "Narrativa y Self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia". En Fried, D. (Ed.) -1994- *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Paidós, Bs.As.: 293-306.
- Izquierdo, M.J. -1990- "Un marco teórico para las relaciones de sexo y de género". En Fernandez, L., *Mujeres y Sociedad. Nuevos enfoques teóricos y metodológicos*. Seminario Interdisciplinario Mujeres y Sociedad.
- Kernberg, O. -1995- *Relaciones amorosas. Normalidad y patología*. Paidós, Bs.As.
- Moita Lopes, L.P. da -2002- "El relato como proceso de construcción de la identidad social en un salón de clase de lectura en lengua materna". En Curcó, C., M. Colín, N. Groult, y L. Herrera (Eds.), 2002, *Contribuciones a la Lingüística Aplicada en América Latina*, UNAM, México: 327-345.
- Perrone, R. y M. Nannini -2000- *Violencia y abusos sexuales en la familia. Un abordaje sistémico y comunicacional*, Paidós, Bs.As.

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
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Los pacientes que se atienden en la Unidad de Violencia del Programa de Psicología Clínica para Adolescentes, Sede Regional Sur, UBA, presentan graves trastornos de conducta y manifestaciones violentas y autodestructivas que no pueden abordarse con las modalidades psicoanalíticas clásicas de tratamiento. Debido a las dificultades para establecer vínculos y a los altos índices de deserción que presenta el tratamiento de estas patologías, se crearon nuevas técnicas para mejorar la eficacia de la terapia grupal psicodinámica entre las que se incluye al Grupo de Terapia Focalizada GTF. En este trabajo se presentan los resultados de la psicoterapia grupal psicodinámica focalizada-GTF, conclusiones parciales que forman parte del Proyecto UBACYT 2004-2007 P069. Los resultados obtenidos muestran una relación directa entre las variaciones de la depresión, el aumento de la conexión con sus propios pensamientos y emociones y la disminución de la ansiedad. Similares resultados se encontraron en el grupo paralelo de padres, en los que la ansiedad y la depresión disminuyeron entre un 60 y un 70%. Con respecto al Inventario-IPO, los padres se ubicaron dentro de una severa organización borderline de la personalidad, lo cual confirma que los adolescentes que concurren al Programa presentan indicadores de riesgo para el desarrollo de un futuro trastorno antisocial de la personalidad.

Palabras clave

Adolescencia Violencia Nuevas técnicas terapéuticas Trastorno antisocial

ABSTRACT

OUTCOMES OF A FOCUSED PSYCHODYNAMIC THERAPY GROUPS (FTG) IN A SAMPLE OF ADOLESCENTS WITH DISTURBING BEHAVIOUR AND PARENTS WITH PERSONALITY DISORDERS

The patients treated in the Violence Unit of the Clinical Psychology Program for Adolescents, Southern Branch Avellaneda, UBA, have serious behaviour disorders and violent and self-destructive expressions that cannot be dealt with the classic psychoanalytic treatments. Due to the difficulties in setting bonds and the high number of dropouts, new techniques have been created to improve the efficacy of the psychodynamic group therapy among which the Focalised Group Psychotherapy is. The outcomes of the Focused Psychodynamic Therapy Groups (FTG) are presented in this study. These are partial conclusions of the 2004-2007 UBACYT Project P069. These outcomes show that the variations in depression, the increase in personal thoughts and feelings and the decrease in anxiety are directly connected. Similar outcomes were observed in the parallel parents' group, where anxiety and depression decreased by 60 or 70%. As to the Inventory of Personality Organisation -IPO-, the parents are in a severe borderline organisation of their personality, which clearly shows that the adolescents are at risk to develop a future antisocial personality disorder

Key words

Adolescence Violence New therapeutic techniques Antisocial disorder

INTRODUCCIÓN

En el marco del *Programa de Psicología Clínica para Adolescentes* -Prevención, Asistencia e Investigación- que se desarrolla en la Sede Regional Sur, UBA, funciona la Unidad de Violencia que asiste a adolescentes tempranos con conductas antisociales y autodestructivas y a sus padres.

Los pacientes que se atienden en dicha Unidad presentan graves trastornos de conducta y manifestaciones violentas y autodestructivas (Trastorno Disocial y Trastorno Negativista Desafiante) que no pueden abordarse con las modalidades psicoanalíticas clásicas de tratamiento (Quiroga, S.; Cryan, G.; 2005). Debido a las dificultades para establecer vínculos y a los altos índices de deserción que presenta el tratamiento de estas patologías, se crearon nuevas técnicas para mejorar la eficacia de la terapia grupal psicodinámica entre las que se incluye al *Grupo de Terapia Focalizada GTF*. (Quiroga, S.; Paradiso, L.; Cryan, G.; Moreno, C. y Auguste, L., 2003; Quiroga, S.; Cryan, G.; 2004; Quiroga, S.; Paradiso, L.; Cryan, G.; Auguste, L. y Zaga, D., 2004)

La observación clínica de estos pacientes nos permitió comprobar lo planteado por Kernberg, P. (2000), quien señala que estos adolescentes tienen una historia similar de desarrollo, que contiene indicadores de alto riesgo para el desarrollo de un futuro trastorno antisocial de la personalidad. Estos indicadores se relacionan con sucesos traumáticos tempranos tales como abuso sexual, físico, verbal y emocional, negligencia y/o amenaza de abandono de las figuras parentales, todas ellas categorías pertenecientes al campo del maltrato infantil.

Al respecto, Kernberg, O. (1994) sostiene que los pacientes más difíciles de abordar son aquellos en los que la intensa agresión se relaciona por un lado, con una severa patología del superyo y por otro, con fallas en la constitución del yo que impiden el dominio de la actuación violenta. En estos casos, es probable, dice el autor, que el terapeuta suela sentir un temor real a desencadenar un pasaje al acto de características destructivas que el tratamiento psicoterapéutico no pueda contener.

Por otro lado, Fonagy, P. (1995) plantea que existen evidencias de una asociación específica entre el maltrato infantil y ciertos trastornos de personalidad. Las madres y/o sustitutos encargados de la crianza de estos niños presentan Trastornos graves de la Personalidad del tipo Borderline (Barach, 1991; Benjamin & Benjamin, 1994; Shachnow et al., 1997). Como consecuencia, estos niños responden en el futuro con una inhibición de la "función reflexiva", son propensos a no resolver el trauma del abuso y suelen poner en acto los mismos patrones de conducta abusivos sufridos en la infancia, desarrollando un Trastorno Borderline en la adolescencia tardía y/o en la adultez.

En la misma línea, se encuentran los estudios neurobiológicos de van der Kolk's (1989, 1996) sobre la puesta en acto del trauma en las personalidades borderline. Estos estudios señalan que el trauma puede dañar el sistema límbico del niño, inhibiendo su capacidad para afrontar de manera efectiva la experiencia de abuso sufrida.

En síntesis, estos estudios presentados acerca del maltrato infantil y su incidencia traumática en el desarrollo de la personalidad coinciden con la población clínica que abordamos en el *Programa de Psicología Clínica para Adolescentes*.

El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de la psicoterapia grupal psicodinámica focalizada- *GTF*, los resultados pre-post test de los cuestionarios que evalúan ansiedad y depresión en adolescentes y sus padres, y la organización de personalidad de estos últimos, conclusiones parciales que forman parte del Proyecto UBACYT 2004-2007 P069.

METODOLOGÍA

La **Muestra** estuvo conformada por 27 adolescentes de ambos sexos entre 13 y 15 años con conductas antisociales (peleas físicas y verbales originadas por descalificación del otro e insultos, desafío a la autoridad, robos a mano armada) y autodestructivas (excesivo consumo de alcohol y de drogas, tendencia a accidentarse y a infringirse heridas en el cuerpo). Los mismos fueron derivados por escuelas y/o juzgados y asistieron al tratamiento acompañados de sus padres. En este último grupo, sólo se pudieron registrar datos pre-post test a aquellos padres que completaron el tratamiento ($n=17$).

Los **Instrumentos** utilizados para evaluar a los adolescentes fueron: el *Inventario de Depresión Infantil - CDI* (Kovacs, M., 1995; traducido y adaptado por Casullo, M.M., 1995) para evaluar depresión en niños y adolescentes a través de 5 dimensiones Cut-off 70 ; y el *Inventario de Ansiedad IDARE E-R* (Spielberger H., Díaz Guerrero R., 1975; traducido y adaptado por Figueroa, N., 1990) Cut-off 35.

Los **Instrumentos** utilizados para evaluar a los padres fueron el *Beck Depression Inventory BDI* (Beck, A., 1972; traducido y adaptado por Quiroga, S., 1998). Cut-off 10; el *Inventario de Ansiedad STAI E-R* (Spielberger H., et al., 1968, traducido y adaptado por Figueroa, N., 1983). Cut-off 36 y el *Inventario de Organización de la Personalidad* (Clarkin, J.; Foelsch, P. y Kernberg, O., 2000/2001-USA; traducido y adaptado por Quiroga, S., 2003)

RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados pre-post test de los cuestionarios administrados al término de las 10 sesiones de *GTF* de adolescentes y padres.

Adolescentes

CDI: La media de la evaluación basal fue 51.33, con un desvío estandar de 7.86 (Máx. 69, Mín. 36); la media de la evaluación final fue 51.15 con un desvío estandar de 5.56 (Máx. 78, Mín. 37). Si bien la Prueba de Muestras Apareadas no fue significativa ($p=0.912$), el 52% de los pacientes disminuyó la depresión, especialmente en las subescalas: *Inefectividad*, *Anhedonia* y *Autoestima Negativa*. Del 48% restante, el 18% permaneció igual y el 30% aumentó la depresión.

IDARE: La media de la evaluación basal en la *escala estado* fue 40.44, con un desvío estandar de 10.9 (Máx. 62, Mín. 22); la media de la evaluación final fue 37.15 con un desvío estandar de 8.91 (Máx. 66, Mín. 22). La media de la evaluación basal en la *escala rasgo* fue 44.63, con un desvío estandar de 10.64 (Máx. 65, Mín. 27); la media de la evaluación final fue 38.11 con un desvío estandar de 7.72 (Máx. 54, Mín. 21). Sólo fue significativa la Prueba de Muestras Apareadas para la dimensión rasgo del inventario (Escala estado $p=0.197$; Escala rasgo $p=0.004$). Sin embargo, el 60% disminuyó la ansiedad estado y el 67% la ansiedad rasgo. En la escala estado, del 40% restante, el 7% permaneció igual y el 33% aumentó la ansiedad. En la escala rasgo, del 33% restante, el 3% permaneció igual y el 30% aumentó la ansiedad.

Padres

BDI: La media de la evaluación basal fue 14.41, con un desvío estandar de 7.09 (Máx. 35, Mín. 2); la media de la evaluación final fue 13.12 con un desvío estandar de 7.78 (Máx. 32, Mín. 3). Si bien la Prueba de Muestras Apareadas no fue significativa

($p=0.324$), el 70% de los padres disminuyó la depresión **STAI:** La media de la evaluación basal en la *escala estado* fue 46.24, con un desvío estandar de 7.09 (Máx. 70, Mín. 28); la media de la evaluación final fue 44.35 con un desvío estandar de 12.41 (Máx. 68, Mín. 26). La media de la evaluación basal en la *escala rasgo* fue 45.88, con un desvío estandar de 8.54 (Máx. 64, Mín. 32); la media de la evaluación final fue 44.29 con un desvío estandar de 8.14 (Máx. 62, Mín. 29). Si bien la Prueba de Muestras Apareadas no fue significativa ($p=0.477$), el 60% disminuyó la *ansiedad estado* y el 70% la *ansiedad rasgo*.

El Inventario de Organización de Personalidad - IPO consta de 100 ítems divididos en dos tipos de escalas: 1) Escalas primarias (Defensas Primitivas, Difusión de Identidad y Prueba de Realidad) y 2) Relaciones de Objeto (Antisocial, Depresivo, Obsesivo, Histérico, etc.). En esta ocasión presentaremos los resultados de las escalas primarias del Inventario aplicadas a los padres de la muestra, incluyendo los porcentajes de aquellos que se alejan notablemente de las medias esperables.

Defensas Primitivas: La media obtenida en la muestra (40.5) se encuentra dentro de la media de la población no clínica ($32.3 + - 7.43$); Máx. 80, Mín. 20. El 84% de los pacientes se encuentra en los extremos o muy alejados de la media de la población no clínica.

Difusión de Identidad: La media obtenida en la muestra (46.38) se encuentra por encima de la media de la población no - clínica ($37.81 + - 9.36$); Máx. 86, Mín. 23. El 74% de los pacientes se encuentra en los extremos o muy alejados de la media de la población no clínica.

Prueba de Realidad: La media obtenida en la muestra (30.5) está dentro de la media de la población no - clínica ($25.86 + - 7.52$); Máx. 48, Mín. 6. El 63% de los pacientes se encuentra en los extremos o muy alejados de la media de la población no clínica.

CONCLUSIONES

El uso del dispositivo modulizado *Grupo de Terapia Focalizada GTF* con objetivos y técnicas predeterminadas permitió en el ámbito clínico disminuir la deserción y aumentar la adherencia: la asistencia y la participación espontánea en el tratamiento (Quiroga, S., González, M.; Pérez Caputo, M.C., 2004).

La modulización, los objetivos predeterminados y la focalización en los temas que el *GTF* propone (Quiroga, S., Cryan, G., 2004) permitieron establecer un encuadre más estable y predecible para el terapeuta y los pacientes y, de esta manera, disminuir lo que Kernberg, O (2003) enuncia acerca del temor del terapeuta a una descarga intensa de la agresión de estos pacientes propensos al "acting in".

Con respecto a los resultados obtenidos en esta muestra, en la población adolescente, podemos diferenciar dos tipos de grupos: los que disminuyeron y los que aumentaron la depresión. En el grupo que disminuyó la depresión (52%) podríamos pensar que el vínculo de escucha ofrecido por el terapeuta dentro de la psicoterapia psicodinámica grupal actuó de soporte para la disminución de su autoestima negativa, sentimiento de inefectividad y falta de deseo. Este grupo de pacientes pareciera responder más fácilmente al vínculo terapéutico propiciando la conexión con sus emociones, sus pensamientos y sus deseos. En el grupo que aumentó la depresión (30%) se supone que el vínculo actuó en ellos como un disparador de la conexión con sus emociones, sus pensamientos y sus deseos, comenzando con un proceso de mentalización desde fases previas que corresponderían al estado mental en el que se encontraba el primer grupo al comienzo del *GTF*.

Los resultados arrojados en la evaluación pre-post test de la ansiedad de estos pacientes tienen una correlación directa con las variaciones de la depresión, ya que el aumento de la conexión con sus propios pensamientos, emociones, y deseos negativos facilitó la disminución de la ansiedad, especialmente el rasgo que bajó significativamente.

En el caso del grupo paralelo de padres, se encontró que en las evaluaciones pre-post test, entre el 60 y el 70% disminuyó la ansiedad y la depresión. Esto nos lleva a pensar que a través de la focalización que propone el dispositivo *GTF*, se produce una rápida y concisa apertura a la problemática y el riesgo físico y psíquico en el que se encuentran sus hijos. Por otra parte, esto último conduce a la conexión con pensamientos y emociones relacionados con su historia familiar actual (violencia familiar, alcoholismo, abusos, etc.) y con su propia historia infantil, lo cual los lleva a tomar conciencia de la red de identificaciones que se pone de manifiesto en la transmisión intergeneracional de los traumas (Kaes, 1993).

Con respecto al Inventario de Organización de la Personalidad (IPO), los resultados obtenidos en las tres escalas primarias del mismo ubican a los padres dentro de una severa organización borderline de la personalidad (*Defensas primitivas*-84%, *Difusión de la identidad*-74% y *Prueba de realidad*-63%). El alto porcentaje obtenido en la Prueba de Realidad muestra que estos pacientes, de acuerdo a la clasificación de Kernberg, presentan núcleos psicóticos importantes, esto es, que frente a una situación de crisis externa o interna tienen una mayor tendencia a la desestructuración y fragmentación de la personalidad.

Con respecto a los resultados pre-post test presentados, cabe aclarar que las medias de los puntajes no son representativas de la variación de estos síntomas en esta población clínica debido a la presencia de puntajes extremos (outliers) de los pacientes que conforman ambos grupos.

De acuerdo con la bibliografía presentada, los adolescentes atendidos en el Programa se encuentran en una situación de riesgo (sucesos traumáticos tempranos, abusos, negligencia y abandono) que se encuentran presentes en la historia parental y que son indicadores de un futuro desarrollo del trastorno antisocial de la personalidad.

terapéutico para adolescentes tempranos con conductas perturbadoras: Trastorno Negativista Desafiante y Trastorno Disocial". *Memorias de las XI Jornadas de Investigación: "Psicología, sociedad y cultura"* Tomo I, págs. 71-73. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. ISSN 1667-6750

Quiroga, S., Cryan, G (2005) "Estudio Sociodemográfico y Epidemiológico de una Población Adolescente en Riesgo Psicosocial" *Memorias de las XII Jornadas de Investigación: "Avances, Nuevos Desarrollos e Integración Regional"* Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.

Shachnow, J., Clarkin, J., DiPalma, C. S., Thurston, F., Hull, J., & Shearin, E. (1997). *Biparental psychopathology and borderline personality disorder. Psychiatry*, 60, 171-181

Van der Kolk, B.A. (1989) "Compulsion to repeat the trauma: reenactment, revictimization and masochism" *Psychiatry Clinics of North America* 12, 389-412

Van der Kolk, B.A, et.al. (1996) *Traumatic Stress*. New York. Guildford Press

BIBLIOGRAFÍA

Barach, P. (1991). "Multiple personality disorder as an attachment disorder". *Dissociation Progress in the Dissociative Disorders*, 4, 117-123.

Benjamin, L., & Benjamin, R. (1994). "Application of contextual therapy to the treatment of multiple personality disorder". *Dissociation Progress in the Dissociative Disorders*, 7, 12-22.

Fonagy, P., Target, M., Steele, H., et.al. (1995) "Attachment, the Reflective Self, and Borderline States: The Predictive Specificity of the Main Attachment Interview in Pathological Emotional Development". In *Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical Perspectives*. Edited by sGoldberg, R. Muir and J. Kerr, pp. 233-278

Kaes, R., et.al (1993) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. ED Amorrortu, 1996, Buenos Aires

Kernberg, O. (1992) *La agresión en las perversiones y en los desórdenes de la personalidad*. Ed. Paidós, 1994

Kernberg, O. (2003) "The management of affect storms in the psychoanalytic psychotherapy of borderline patients" *Journal of American Psychoanalytic Association*, 51 (2), pp. 517-545. Copyright 2003, American Psychoanalytic Association.

Kernberg, P., Weiner, A. y Bardenstein, K. (2002) *Personality Disorders in Children and Adolescents*. Published by Basic Books, Nueva York

Quiroga, S., Paradiso, L; Cryan, G; Moreno, C; Auguste, L.(2003) "La vincularidad en grupos paralelos de terapia focalizada para adolescentes tempranos con conductas antisociales y sus padres". *Memorias de las X Jornadas de Investigación: "Salud, educación, justicia y trabajo. Aportes de la investigación en Psicología"* Tomo I, págs. 95-97. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. ISSN 1667-6750

Quiroga, S.; Cryan, G., (2004) "Adolescentes con conducta antisocial y auto-destructiva: estudio epidemiológico y nuevas técnicas terapéuticas". *Anuario de Investigaciones*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. ISSN 0329 - 5885

Quiroga, S., González, M, Pérez Caputo, M.C (2004) "Una aproximación al problema de la adherencia al tratamiento con adolescentes vulnerables". *Memorias de las XI Jornadas de Investigación: "Psicología, sociedad y cultura"* Tomo I, págs. 43-44. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. ISSN 1667-6750

Quiroga, S., Paradiso, L, Cryan, G; Auguste, L; Zaga, D (2004) "Abordaje

AVANCE EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE COMPORTAMIENTOS ADICTIVOS EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Ressia, Iris del Valle; De Gregorio, Martha Elena; Sanchez, María de los Angeles; Milán, Teresita Ana
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo comunicar resultados parciales obtenidos de una investigación que se realiza en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis destinada a indagar la presencia o no de comportamientos adictivos en estudiantes universitarios que cursan entre 3° y 5° año de distintas carreras. Se utiliza el "Test des comportements addictifs" (TCA) Vavassori, D; (2002), compuesto por una Escala de Autoevaluación y una Entrevista Semiestructurada que evalúa sobre dependencia, abstinencia, aburrimiento, la posición del medio ambiente frente al comportamiento del sujeto, los gastos relativos al comportamiento adictivo y la noción de juicio moral, entre otras variables. Se comunican solo los resultados relativos a la Escala de Autoevaluación.

Palabras clave

Comportamientos adictivos Escala Autoevaluación

ABSTRACT

PROGRESS OF THE RESEARCH ON ADDICTIVE BEHAVIORS OF STUDENTS IN NATIONAL UNIVERSITY OF SAN LUIS

The objective of this work is to present partial and provisional results obtained from a research carried out in National University of San Luis, aimed at inquiring into the presence or not of addictive behaviors in 408 university students from third and fifth year of some undergraduate programs. The Test of Addictive Behaviors, (Vavassori, D., 2002) composed of a Self-evaluation Scale and a Semi-structured Interview is applied. It assesses dependency, abstinence, boredom, the position of environment with respect to the subject's behavior, expenses as a consequence of an addictive behavior, and the concept of moral judgment, among others. In this work, only the results related to Self-evaluation Scale are put forward.

Key words

Addictive Behaviors Selfevaluation Scale

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una continuación del trabajo "Investigación sobre comportamientos adictivos en estudiantes de la Universidad Nacional de San Luis. El desafío de investigar hacia el interior de los claustros universitarios", presentado en las XII Jornadas de Investigación de Psicología de la UBA (2005). En esta comunicación nos proponemos transmitir resultados parciales obtenidos de una investigación que se realiza en el ámbito de la UNSL para indagar la presencia o no de comportamientos adictivos en estudiantes universitarios.

Se hará referencia al análisis descriptivo de las respuestas dadas por los alumnos en la Escala de Autoevaluación, la "Grilla de respuesta - Sujeto", correspondiente a la primera parte de la aplicación del Test des comportements addictifs" (TCA, Vavassori, Harrati, Favart, 2002). La Escala de Autoevaluación consta de 24 ítem, cada uno con 4 opciones de respuesta. Los ítem fueron elaborados en base a los seis criterios de Godman (1990) y los del DSM-IV, que permite completar la noción de abstinencia. Los autores del TCA incluyeron además la noción de aburrimiento, dependencia, abstinencia, la posición del medio ambiente frente al comportamiento del sujeto, los gastos relativos al comportamiento adictivo y la noción de juicio moral, entre otras. Este equipo de investigación realizó una modificación a la consigna original de la toma del TCA (previa autorización de los autores), solicitando a los encuestados que subrayen cual de los comportamientos que figuran en itálica para cada ítem les resulta más característico, además de incorporar otras opciones a las que presenta el test en su forma original (1).

La especificidad de este test reside en que puede evaluar la dependencia a un comportamiento o a una sustancia aportando datos significativos que entrecruzados con los datos obtenidos en la entrevista semiestructurada, permitirían establecer si los comportamientos a los que aluden los estudiantes en sus respuestas, alcanzan el nivel de dependencia adicta y su objeto de adicción.

METODOLOGÍA

Se trabajó con una muestra de tipo accidental de 405 estudiantes universitarios que voluntariamente participaron de esta investigación, que cursan entre el 3° y 5° año de las siguientes carreras: Licenciaturas en Psicología, Comunicación Social, Fonoaudiología, Bioquímica, Biología Molecular y Ciencias de la Computación; Profesorado y Licenciatura en Ciencias Biológicas.

Se utilizó el "Test des comportements addictifs" (TCA), compuesto por una Escala de Autoevaluación (escala estandarizada), y una Entrevista Semiestructurada que permite realizar un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. Se seleccionaron para el análisis los ítems 2, 5, 8 y 10 de la Escala de Autoevaluación. Los criterios para la selección de los ítems anteriormente mencionados surgen a partir de la experiencia clínica recabada en la atención de sujetos que consultan por consumo de drogas en un Programa de Atención Psicológica abierto a la comunidad dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Dichos ítems indagan los siguientes aspectos: el no poder resistir las ganas de realizar el comportamiento (ítem

2), el perder el control cuando se está realizando el comportamiento (ítem 5), el aumento del tiempo dedicado al comportamiento (ítem 8) y los intentos frustrados de reducir, controlar o abandonar sin éxito los comportamientos adictivos (ítem 10). La presencia de estas características se han detectado en la clínica en pacientes con altos niveles de dependencia.

Además, los ítems seleccionados se corresponden con los siguientes criterios considerados por Goodman al definir las adicciones:

El ítem 2 "No puedo resistir las ganas de (*fumar, beber, aspirar, inyectarme, ingerir medicamentos, comprar, jugar, comer, vomitar, no comer, practicar sexo o deporte intensivamente, usar internet*)" se corresponde con la dimensión D2 Impulsión al comportamiento.

El ítem 5 "Tengo la impresión de perder mi control cuando (*fumo, bebo, aspiro, me inyecto, ingiero medicamentos, compro, juego, como, vomito, no como, practico sexo o deporte intensivamente, uso internet*)" se corresponde con la dimensión D5 Estado Psicológico durante el comportamiento.

El ítem 8 "¿le dedico más tiempo que al comienzo?" se corresponde con la dimensión D8 Inversión (b), tiempo consagrado al comportamiento, el lugar que el comportamiento ocupa en la vida del sujeto.

El ítem 10 "Ha intentado reducir, controlar o abandonar (*el cigarrillo, el alcohol, la droga, los medicamentos, la práctica del juego, las compras, la comida, los vómitos, el no comer, la práctica de sexo o deporte intensiva, el uso de Internet*) sin éxito" se corresponde con la dimensión D10 control del comportamiento (b).

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Del total de 405 sujetos que contestaron la Escala de Autoevaluación, 263 eran mujeres y 142 varones. El 32,8% pertenecen a la Carrera de Psicología, el 18% a Comunicación Social; el 17,3% a Ciencias de la Computación; el 14,3% pertenece a Bioquímica; el 6,9% a Biología Molecular, el 4,9% a Ciencias Biológicas y el 3,5% a Fonoaudiología. La diferencia en el porcentaje de respuesta por carrera a la Escala de Autoevaluación tiene que ver especialmente con la matrícula: es mayor en la Facultad de Ciencias Humanas, luego le sigue la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, y luego la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales.

El promedio de edad es de 23 años, aunque la edad que más se registra es de 21 años.

En el ítem 2, "No puedo resistir las ganas de (*fumar, beber, aspirar, inyectarme, ingerir medicamentos, comprar, jugar, comer, vomitar, no comer, practicar sexo o deporte intensivamente, usar internet*)" el 32,6% de los sujetos respondió "Bastante Característico de mí" (132), el 28% respondió "Nada Característico de mí", el 22,5% "Poco Característico de mí" y el 16,3% "Muy Característico de mí" (66 sujetos de 403).

De las opciones de respuesta a los ítems, "Muy característico de mí" es la más representativa de la conducta que no puede dejar de hacerse, repetirse, conforme a la definición de Goodman que describe a la adicción como la repetición de actos cuyo objetivo es producir placer o el alivio de un malestar interior, mantenido a pesar de las consecuencias nefastas para el sujeto. Es por ello que destacaremos las opciones de respuestas 1 y 2: "Muy característico de mí" y "Bastante Característico de mí". En este caso, casi el 49% de los estudiantes reconoce estar implicado en este tipo de comportamientos.

En el ítem 2, el 33,8% no subraya ningún comportamiento; de los 66 sujetos que marcaron "Muy Característico" 19 subrayaron fumar y 18 comer; 24 sujetos no se limitan a subrayar un comportamiento sino que marcan más de uno razón que llevó a establecer para el análisis la categoría de Varios (comer, fumar, Internet fueron los más subrayados). Los 132 sujetos que marcaron la opción "Bastante Característico" subrayaron los mismos comportamientos y se mantiene el mismo orden de frecuencia.

En el ítem 5, "Tengo la impresión de perder mi control cuando (*fumo, bebo, aspiro, me inyecto, ingiero medicamentos, compro, juego, como, vomito, no como, practico sexo o deporte intensivamente, uso internet*)", el 60% responde "Nada Característico de mí", el 22,5% "Poco Característico de mí", el 11,4% "Bastante característico de mí" (46), y sólo el 4% responde "Muy Característico de mí" (16).

El 54,3% de los sujetos no subraya ningún comportamiento para este ítem. Aquellos que marcaron la opción "Muy Característico" (16), subrayan comer, varios y beber casi con la misma frecuencia; de las respuestas "Bastante Característico" (46) 18 subrayan beber, 15 comer y con frecuencia mínima internet, varios y jugar.

De comparar las respuestas al ítem 2 y al ítem 5, se observa que en el ítem 5 disminuye el número de respuestas a las opciones 1 y 2; esto indicaría que si bien casi la mitad de los estudiantes encuestados reconoce estar implicado en alguno de estos comportamientos, pocos (15,4%) reconocen que frente a éstos no disponen de recursos para oponerse. Este dato unido a los resultados del ítem 2 de "no puedo resistir las ganas de" indicaría que mayoritariamente los sujetos establecen un vínculo "irresistible" con un tipo de comportamiento que entra en la categorías de las adicciones orales y podrían marcar una posible vulnerabilidad frente a ellos pero acerca de los cuales no podemos decir que pierden estrictamente el control. Se nos plantea el interrogante acerca de cual es la concepción que los estudiantes tienen acerca de perder el control frente a un comportamiento adictivo.

En relación a los comportamientos subrayados por los sujetos, se mantienen las opciones comer y varios en el orden que se presentó en el ítem 2, y se agrega beber. Entonces se podría inferir que la impresión de perder el control se asocia a comportamientos de incorporación oral.

En el ítem 8 "¿le dedico más tiempo que al comienzo?", el 45,2% responde "Nada Característico", el 26,9% "Poco Característico", el 19,3% "Bastante característico" (78 sujetos) y el 5,7% responde "Muy Característico" (23 sujetos). Habría un reconocimiento por parte del 25% de los encuestados que estos comportamientos han ido ocupando o demandando cada vez mas horas y lugar en su vida.

En el ítem 10 "Ha intentado reducir, controlar o abandonar (*el cigarrillo, el alcohol, la droga, los medicamentos, la práctica del juego, las compras, la comida, los vómitos, el no comer, la práctica de sexo o deporte intensiva, el uso de Internet*) sin éxito, el 45,4% responde "Nada Característico"; el 21,2% "Poco Característico", el 18,5% "Bastante característico" (75 sujetos), y el 11,1% responde "Muy Característico" (45). Si el 29,6% de los estudiantes reconoce que ha intentado reducir, controlar o abandonar sin éxito algún comportamiento será porque consideran que en ello hay algo poco saludable o indeseable. Pero además al reconocer no tener éxito en el intento se reafirma lo señalado en el ítem 2 acerca de las características que adopta el vínculo de "irresistible" sea con un objeto o una sustancia.

El 48,6% de los sujetos no subrayaron ningún comportamiento para este ítem. En aquellos que marcaron la opción 1 y 2 de respuesta, subrayan los cigarrillos, la comida, varios y el alcohol. Si relacionamos este ítem con el ítem 2, queda planteado el interrogante ¿cómo se reacciona frente a no poder resistir las ganas de realizar estos comportamientos? El 29,6% de los estudiantes reconocen tener dificultades para manejar su vínculo con los objetos de consumo lo que podría indicar que habría cierta conciencia del fracaso en los intentos de enfrentar el problema.

CONCLUSIONES

Uno de los objetivos de la investigación es conocer la presencia de comportamientos adictivos en estudiantes universitarios. Los cuatro ítems seleccionados del TCA con la respuesta Muy Característico nos pueden brindar elementos que describen

un primer nivel de dependencia en los sujetos. El 49% de los estudiantes encuestados admite estar implicado en comportamientos de adicción, lo que no implica aseverar la existencia de sujetos adictos. La tendencia indica cierta atracción por estos comportamientos. En este sentido es una problemática a considerar por la institución universitaria a los fines de reforzar las estrategias implementadas desde el área de bienestar estudiantil.

De los comportamientos subrayados por los sujetos se observa un predominio de aquellos de incorporación oral. Muy pocos estudiantes reconocen tener dificultades para mantener el control frente a estos comportamientos y otros reconocen haber intentado controlarlos sin éxito, lo que indicaría que tienen dificultades para manejar su vínculo con los objetos de consumo.

La aparición de la opción de respuesta "Muy Característico de Mi", más allá del número registrado, nos habla de la posibilidad de algunos estudiantes de tener cierto conocimiento de sí mismo, habría un reconocimiento de una problemática y tal vez de un padecimiento.

La conducta de Internet, aunque posee una frecuencia mínima, se presenta con constancia.

De los resultados parciales obtenidos en esta investigación, el interrogante que cabe es como reaccionan los estudiantes frente a la dificultad de resistir a la atracción que ejercen este tipo de comportamientos, respuesta que obtendremos a partir de los datos de la Entrevista Semiestructurada. Como docentes e investigadores creemos que se deben optimizar las estrategias implementadas para la atención de esta problemática y continuar generando espacios de diálogo.

BIBLIOGRAFÍA

(1) Milán, T; Ressia, I; De Gregorio, M: Test de Comportamientos Adictivos (TCA). Adaptación y aplicación del instrumento en estudiantes de la Universidad Nacional de San Luis. Libro de Ponencias del Noveno Congreso Nacional de Psico diagnóstico y XVI Jornadas Nacionales de ADEIP. Ed Suárez, 2005.

Goodman, (1990) Addiction: definition and implications, British Journal of Addiction, 85, 1403-1408.

González, J.M. Consumo de alcohol, marihuana y cocaína en estudiantes universitarios de Barranquilla, Revista Perspectiva Social, Barranquilla, 2003 Vol 2, N°3, 84-85.

González J.,M. y otros, Salud en la Universidad, un estudio de riesgos en el Caribe Colombiano, 2003, ed Antillas.

Vavassori, D; Harrati, A; Favard, (2002) A. "Le test des comportements addictifs, Psychotropes, de Boeck, Bruxelles, Vol.8 N°2, 75-96.

ADAPTACIÓN ARGENTINA DEL CUESTIONARIO DE PREOCUPACIONES DE PENSILVANIA: RESULTADOS PRELIMINARES SOBRE SU VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Rodríguez Biglieri, Ricardo; Vetere, Giselle
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. CONICET.

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue examinar las propiedades psicométricas de una versión Argentina del Cuestionario de Preocupaciones de Pensilvania. Los ítem del instrumento original fueron traducidos al castellano y luego nuevamente al Inglés, tal como lo sugieren los métodos de investigación transculturales. Para examinar su confiabilidad y validez, el instrumento fue administrado a 200 participantes seleccionados de la ciudad autónoma de Buenos Aires, 50 pacientes con Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG) y 50 con otros trastornos de ansiedad. En congruencia con los resultados de la versión original, se determinó la presencia de un único factor, el cual da cuenta del 59.8% de la varianza total explicada. Además, se llevó a cabo un análisis de la curva de características operativas, con la finalidad de evaluar la capacidad del cuestionario para discriminar pacientes con TAG de pacientes con otros cuadros de ansiedad. En resumen, los resultados preliminares indicaron que el instrumento posee una buena confiabilidad test-retest sobre un período de cuatro semanas, una elevada consistencia interna y una adecuada validez convergente discriminante. Un punto de corte de 62 puntos optimiza simultáneamente la sensibilidad y especificidad del instrumento para discriminar pacientes con TAG de aquellos con otros cuadros de ansiedad.

Palabras clave

Cuestionario de preocupaciones Validez Confiabilidad Especificidad

ABSTRACT

ARGENTINE ADAPTATION OF THE QUESTIONNAIRE OF PENNSYLVANIA WORRIES. PRELIMINARY RESULTS ABOUT ITS RELIABILITY

The aim of this investigation was to examining the psychometric properties of an Argentinian version of the Penn State Worry Questionnaire (PSWQ). Items of original PSWQ were translated into Spanish and then back-translated into English as have been suggested by usual Cross-cultural research methods. In order to examine its reliability and validity, 200 community participants selected from Buenos Aires city in Argentina, 50 patients with generalized anxiety disorder (GAD) and 50 with other anxiety disorders completed the translated version. A single factorial structure was confirmed (which accounted for 59.8% of the total variance explained), as have been reported by previous studies. Also, a receiver operating characteristic analysis to evaluate the ability of the questionnaire to discriminate GAD patients from individuals with others anxiety disorders was carried out. In addition, preliminary data revealed stability over a four-week period, high internal consistency, and good convergent and discriminant validity. A cut-score of 62 simultaneously optimized sensitivity and specificity in discriminating GAD patients from patients with others anxiety disorders.

Key words

Penn state worry Questionnaire Reliability Validity Specificity

INTRODUCCIÓN

La preocupación es un fenómeno cotidiano y normal. Sin embargo, elevados niveles de preocupación se asocian con numerosos cuadros clínicos, tales como depresión, hipocondría y la totalidad de trastornos de ansiedad (2, 6, 7, 17, 21, 25, 26). No obstante, la preocupación crónica, excesiva e incontrolable es la característica principal del Trastorno de Ansiedad Generalizada tal como es descrito por el DSM-IV (1).

El instrumento de mayor difusión y más empleado para evaluar la preocupación patológica, tanto en poblaciones clínicas como no clínicas, es el Cuestionario de Preocupaciones de Pensilvania (CPP) (en inglés: Penn State Worry Questionnaire; PSWQ) (15). El CPP evalúa la intensidad de la preocupación y su tendencia a ser generalizada, es decir, no restringida a una o pocas situaciones. Es un cuestionario autoadministrable que consta de 16 ítems que evalúan sobre una escala de respuesta de tipo Likert de 1 a 5 que tan típico es para un sujeto la tendencia a preocuparse. El CPP ha mostrado poseer una excelente consistencia interna en investigaciones que emplearon diferentes tipos de poblaciones (gerontes, adolescentes, muestras comunitarias, estudiantes universitarios, muestras clínicas, etc.) (4, 9, 15). El coeficiente alfa de Cronbach se ubicó entre 0.86 y 0.93 en investigaciones en pacientes con trastornos de ansiedad, y entre 0.91 y 0.95 en muestras comunitarias. Además, ha demostrado poseer una excelente confiabilidad test-retest sobre un período de entre 8 a 10 semanas (14).

El CPP ha mostrado elevadas correlaciones con otros instrumentos que evalúan el constructo preocupación, tales como el Cuestionario sobre Áreas de Preocupación (23) y la Escala de Preocupación para Estudiantes (10). El CPP ha sido un instrumento adaptado a diferentes poblaciones y traducido a varias lenguas. En todos los casos se ha mostrado como un instrumento válido y confiable (4, 9, 16, 22, 24), y como una excelente herramienta a la hora de discriminar pacientes con trastornos de ansiedad, especialmente el TAG, y evaluar cambios terapéuticos.

En los estudios antes citados, los pacientes con TAG han obtenido puntuaciones significativamente más elevadas en el CPP que individuos con otros trastornos de ansiedad (1) y que controles comunitarios. Por lo tanto, el cuestionario ha demostrado una adecuada sensibilidad y especificidad a la hora de discriminar pacientes con TAG. Fresco, Mennin, Heimberg & Turk (13) llevaron a cabo un análisis de curva de características operativas (Curva COR) para examinar la capacidad del instrumento de identificar correctamente a pacientes con TAG de pacientes con ansiedad social. Concluyeron que un puntaje de 65 clasificaba adecuadamente al 63.38% de la muestra total empleada (n=164). En otro estudio, Behard, Alcaine, Zuellig & Borkovec (5), informaron que una puntuación de 45 en el CPP suministraba el mejor balance entre sensibilidad y especificidad en una muestra de 159 pacientes con TAG y 113 controles no ansiosos. Luego, ampliaron la muestra utilizando estudiantes universitarios (n=2449) y determinaron que un punto de corte de 62 puntos era el mejor para discriminar sujetos con TAG. Dada las adecuadas propiedades psicométricas reportadas respecto del CPP, y la utilidad clínica que ha demostrado a través de distintos estudios en diversas poblaciones; es perti-

nente desarrollar una adaptación Argentina del mismo, examinar sus características psicométricas y su capacidad como herramienta auxiliar para identificar pacientes con TAG.

MÉTODO

Muestra

La muestra estuvo integrada por tres grupos independientes. El primero compuesto por 200 sujetos de la ciudad autónoma de Bs. As. (125 mujeres y 75 hombres) y conformó el control comunitario (CC). El grupo estaba compuesto de maestros, estudiantes, miembros de organizaciones comunitarias, empleados, trabajadores independientes y un número menor de desempleados (el 5% del grupo). El rango de edad se ubicaba entre los 21 a 60 años, con una media de 33.5 años (DS = 7.14). 115 participantes (57.5%) estaban casados y 11 (5.5%) eran viudos. El 38% tenía estudios terciarios o universitarios, 23% secundario completo, y el 39% restante primario o secundario incompleto.

Un segundo grupo estuvo compuesto por 50 pacientes (32 mujeres, 18 hombres) con diagnóstico de TAG según criterios DSM-IV (1). El rango de edad era entre 21 a 60 años, con una media de 34.8 años (DS = 8.04). Para ser incluidos en el grupo los pacientes no debían presentar comorbilidad con trastornos psicóticos o abuso de sustancias. Los participantes fueron seleccionados en forma de equiparar las características socio-demográficas a las del grupo anterior.

Finalmente, el tercer grupo, denominado control ansiosos (CA), se conformó con 50 pacientes que presentaban otros trastornos de ansiedad (excluido el TAG, quienes tampoco presentaban comorbilidad con trastornos psicóticos o abuso de sustancias). 30 eran mujeres y 20 hombres, la edad media era de 34.2 años (DS = 7.60). Los pacientes presentaban diagnósticos primarios de: Trastorno de Angustia (incluye casos con y sin agorafobia) (48%); Fobia Social (30%); trastorno obsesivo compulsivo (17%) y trastorno por estrés post-traumático (5%). Las muestras clínicas fueron seleccionadas de servicios de psicopatología de hospitales públicos y de clínicas privadas. No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos respecto de las variables socio-demográficas.

Instrumentos

- *Entrevista Clínica Estructurada para Trastornos del Eje I del DSM-IV* (SCID-I) (11). Esta entrevista está diseñada para utilizarse tanto con pacientes psiquiátricos como en sujetos que se encuentran bajo evaluación psicopatológica. Fue desarrollada para facilitar la evaluación diagnóstica de acuerdo a los criterios DSM-IV (APA, 1994). Ha probado ser de suma utilidad clínica y de investigación.

- *Inventario de Depresión de Beck* (BDI) (3): escala de 21 ítems, evalúa la severidad de los síntomas afectivos, cognitivos, motivacionales, vegetativos y psicomotores de la depresión (18).

- *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo* (STAI) (19): instrumento que evalúa dos aspectos del constructo ansiedad, ligados a las variables estado o rasgo (en subescalas separadas). Cada subescala consta de 20 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 4 puntos. Para los fines de la investigación sólo se empleó la forma rasgo.

- *Cuestionario de Preocupaciones de Pensilvania* (CPP) (15). Cuestionario autoadministrable que consta de 16 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos. Evalúa la propensión de un sujeto a presentar preocupación patológica. Se administró la versión obtenida mediante retrotraducción.

Procedimientos

En primer lugar cada sujeto recibió una descripción detallada de las características, objetivos y procedimientos de la investigación. Más tarde se solicitó el consentimiento voluntario, condición necesaria para ser incluido en el estudio. Posteriormente, se les administró a los participantes de los 3 grupos la totalidad de los instrumentos (BDI; STAI-rasgo y CPP). Los diagnósticos de los grupos clínicos se efectuaron mediante la

SCID-I (11), por ende sólo a ellos se les administró dicha entrevista. De los 200 participantes del grupo CC, 40 voluntariamente accedieron a completar el CPP nuevamente, luego de 4 semanas, con la finalidad de evaluar la confiabilidad test-retest. El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Versión 11.0 (20).

En relación a las tareas de retrotraducción, el CPP fue primero traducido al castellano por los autores. Luego, dicha versión fue administrada a una muestra de 50 sujetos (de características socio-demográficas equivalentes a las del grupo CC) para que informaran de cualquier dificultad en la comprensión de los ítems. Con posterioridad, la versión traducida fue nuevamente traducida al inglés (por profesores de lengua inglesa), tal como lo sugieren los métodos usuales de retrotraducción (8). Finalmente, el original y la versión traducida fueron comparadas para minimizar diferencias.

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos y confiabilidad

El puntaje medio del grupo CC en el CPP fue de 42.5 (DS=8.47), con puntajes más elevados en mujeres (media=44.53; DS=5.6) que en hombres (media=36.8, DS=7.5). El puntaje medio de dicho grupo en el BDI y el STAI-rasgo fue de 6.36 (DS=3.06) y 40.50 (DS=6.02), respectivamente.

El grupo TAG obtuvo una media de 67.15 (DS=6.31) en el CPP; de 58.40 (DS=5.03) en el STAI-rasgo y de 17.80 (DS=7.79) en el BDI.

La media del grupo CA en el CPP fue de 59.10 (DS=9.8), mientras que en el STAI-rasgo y en el BDI fueron de 58.70 (DS=10.4) y 18.70 (8.9), respectivamente.

La consistencia interna del instrumento fue elevada ($\alpha = 0.94$). La correlación test-retest por el período de 4 semanas fue de 0.81, sugiriendo la estabilidad del instrumento en dicho intervalo de tiempo.

Análisis Factorial

El índice de Kaiser-Meyer-Olking para adecuación muestral fue de 0.93, (prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 648.54$; $p < 0.001$), indicando que la matriz de correlación era apta para un análisis factorial. Se llevó a cabo un análisis factorial de los componentes principales, para los cálculos iniciales se utilizó la totalidad de la muestra ($n=300$). El análisis arrojó datos similares a los hallados por los autores de la versión original y otros estudios (15, 24). Se constató la presencia de un único factor con un autovalor inicial de 9.12, el cual alcanzó a explicar el 59.8% de la varianza total. Con el objetivo de examinar si la estructura presentaba variaciones en función del género y/o grupo se repitió el mismo análisis por separado, para hombres y mujeres y por grupo. Posteriormente, se realizó un análisis factorial con rotación Varimax. Todos los resultados arrojaron una solución factorial prácticamente idéntica, por lo que se utilizó esta estructura factorial para los análisis posteriores.

Estadísticos de contraste, validez discriminante y convergente

Para testear la existencia de diferencias significativas entre los grupos, respecto de las variables analizadas, se procedió a comparar las puntuaciones de cada grupo mediante una prueba U de Mann-Whitney para grupos independientes. Como se esperaba, el grupo TAG obtuvo puntuaciones más elevadas en el CPP que los grupos CA ($U=159.000$; $p < 0.01$) y CC ($U=46.000$; $p < 0.001$). No se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo TAG y el CA respecto de los puntajes en el BDI y el STAI-rasgo. Si hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos CA y CC respecto de todas las variables. El grupo CA obtuvo puntuaciones más elevadas en el BDI ($U=9.500$; $p < 0.001$); STAI-rasgo ($U=8.000$; $p < 0.001$) y CPP ($U=46.000$; $p < 0.001$).

Para examinar la validez convergente y discriminante del instrumento también se efectuó un cálculo de las correlaciones Spearman entre los puntajes del CPP, BDI y STAI-rasgo. Como se desprende de las hipótesis sobre la relación entre ansiedad

y preocupación, los puntajes en el CPP correlacionaron en mayor medida con los del STAI-rasgo ($r=0.815$; $p<0.01$) que con los del BDI ($r=0.533$; $p<0.5$) en el grupo TAG. Resultado similar al obtenido al efectuar el cálculo en los grupos restantes: grupo CA (CPP-BDI, $r=0.512$, $p<0.05$; CPP-STAI-rasgo, $r=0.769$, $p<0.05$) y grupo CC (CPP-BDI, $r=0.114$, p =no significativa; CPP-STAI-rasgo, $r=0.677$, $p<0.05$).

Análisis de curva de características operativas

El análisis de la curva COR (14) reveló una fuerte curva para los puntajes del CPP (área bajo la curva = 0.870; $p<0.001$) teniendo en cuenta los grupos TAG y CA, lo que significa que el instrumento es mejor que el azar, a la hora de clasificar pacientes con TAG. Cuando se buscó un puntaje derivado de los totales del CPP que optimizara a la vez la sensibilidad y especificidad, un punto de corte de 62 clasificó correctamente al 82% de la muestra de ambos grupos ($n=100$), es decir, 41 de 50 pacientes del grupo TAG y el mismo número de pacientes del grupo CA.

DISCUSIÓN

La versión Argentina del CPP ha mostrado una elevada consistencia interna ($\alpha = 0.94$) y una apropiada confiabilidad test-retest en un intervalo de 4 semanas ($r=0.81$). Estos resultados son concordantes con los que han obtenido otros grupos de investigadores en distintas poblaciones (4, 9, 15, 16).

Si bien existen resultados divergentes respecto a la estructura factorial del CPP entre diversos estudios, las diferencias se deben más a las discrepancias entre investigadores respecto de la retención de factores, más que a que hayan encontrado datos extremadamente dispares. Brown et al. (9), y también Van Rijsoort et al. (24) prefirieron seleccionar una estructura unifactorial aunque el análisis de las puntuaciones del CPP arrojaba como resultado, en ambos estudios, la presencia de dos factores con autovalores mayores a 1 (en el caso de Brown et al, un factor mayor explicaba el 51.1% de la varianza total, mientras que el restante sólo el 7.7%;). Ambos grupos de investigadores seleccionaron una solución unifactorial basados en un examen del scree plot y debido a la elevada consistencia interna de la versión de 16 ítems ($\alpha = 0.93$). Contrariamente a dichos resultados, Stöber (22), analizó las propiedades psicométricas de una versión alemana en una muestra de 224 estudiantes universitarios y controles comunitarios. El autor obtuvo una solución de dos factores que daban cuenta, respectivamente, del 36.5% y el 10.7% de la varianza explicada. Por otro lado Fresco, Heimberg, Mannin & Turk (12), llevaron a cabo un análisis factorial sobre una muestra de 788 estudiantes universitarios. Los autores retuvieron una solución de dos factores, pese a que el segundo factor poseía una consistencia interna menor comparada con el primero ($\alpha = 0.70$ vs. 0.90) y con el que poseía el CPP si se mantenía una solución unifactorial (0.94). Además, el primer factor lograba explicar más del 50% de la varianza comparado con el casi 2% del factor restante. Nuestros resultados son concordantes con los obtenidos por los autores de la versión original (15), es decir: una estructura unifactorial, la cual logró explicar más del 50% de la varianza (casi el 60% en nuestro caso; cerca del 52% en la investigación original). El resultado también concuerda con aquellos estudios que han encontrado un gran factor que da cuenta del mayor porcentaje de varianza explicada (9, 24), y va en el mismo sentido de la aceptación general concerniente a la estructura unifactorial del CPP.

Respecto de la validez convergente y discriminante, los resultados demostraron que el CPP posee muy buenas cualidades en ambos aspectos dada las diferencias halladas en las correlaciones entre puntajes con el BDI y el STAI-rasgo. Además, los pacientes con TAG puntuaron en forma significativamente superior a los CA (y éstos, a su vez, a los controles comunitarios) en el CPP, resultado que sugeriría la capacidad del instrumento de evaluar específicamente la tendencia hacia la preocupación

patológica, presente en mayor medida en pacientes con TAG. Por otro lado, el análisis de la curva COR determinó que el instrumento puede ser una herramienta de suma utilidad que, como agregado a la indagación clínica, puede ser un complemento de ayuda a la hora de realizar un screening inicial de pacientes con TAG.

No obstante, los resultados aquí presentes son sólo preliminares y deben interpretarse teniendo en cuenta el tamaño reducido de las muestras. Sería necesario ampliar la misma para testear la estabilidad de los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Barlow, D.H. (1988). *Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic*. New York: Guilford Press.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford.
- Beck, J. G., Stanley, M. A., & Zebb, B. J. (1995). Psychometric properties of the Penn State Worry Questionnaire. *Journal of Clinical Geropsychology*, 1, 33-42.
- Behard, E., Alcaine, O., Zuellig, A. R., & Borkovec, T. D. (2003). Screening for generalized anxiety disorder using the Penn State Worry Questionnaire: A receiver operating characteristics analysis. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34, 25-43.
- Borkovec, T. D. (1994). The nature, functions, and origins of worry. In G.C.L. Davey, & F. Tallis (Eds.), *Worrying: Perspectives on theory, assessment and treatment* (pp.5-33). Chichester, England: Wiley.
- Borkovec, T. D., Shadick, R. N., & Hopkins, M. (1991). The nature of normal and pathological worry. In R.M. Rapee, & D. H. Barlow (Eds.), *Chronic anxiety: Generalized anxiety disorder and mixed anxiety-depression* (pp. 29-51). New York, NY: Guilford Press.
- Brislin, R., Lonner, W., & Thorndike, R. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York: Wiley.
- Brown, T. A., Antony, M. M., & Barlow, D. H. (1992). Psychometric properties of the Penn State Worry Questionnaire in a clinical anxiety disorders sample. *Behaviour Research and Therapy*, 30, 33-37.
- Davey, G. C. L., Hampton, J., Farrell, J., & Davidson, S. (1992). Some characteristics of worrying: Evidence for Worrying and anxiety as separate constructs. *Personality and Individual Differences*, 13, 133-147.
- First, M.B., Spitzer, R. L., Williams, J. B., & Gibbon, M., (1995). *Structured Clinical Interview for DSM-IV (SCID-I): User's Guide and Interview, Research Version*. New York, Biometrics Research Department, New York: Psychiatric Institute.
- Fresco, D. M., Heimberg, R. G., Mennin, D. S., & Turk, C. L. (2002). Confirmatory factor analysis of the Penn State Worry Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 313-323.
- Fresco, D. M., Mennin, D. S., Heimberg, R. G., & Turk, C. L. (2003). Using the Penn State Worry Questionnaire to identify individuals with generalized anxiety disorder: a receiver operating characteristic analysis. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34, 283-291.
- Kraemer, H. C. (1992). *Evaluating medical tests*. Newbury Park, CCA: Sage Publications.
- Meyer, T. J., Miller, M. L., Metzger, R. L., & Borkovec, T. D. (1990). Development and validation of the Penn State Worry Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, 28, 487-495.
- Molina, S., & Borkovec, T. D. (1994). The Penn State Worry Questionnaire: psychometric properties and associated characteristics. In G. C. L. Davey, & F. Tallis (Eds.), *Worrying: Perspectives on theory, assessment and treatment* (pp.265-283). Chichester, England: Wiley.
- Molina, S., Borkovec, T. D., Peasley, C., & Person, D. (1998). Content analysis of worrisome streams of consciousness anxious and dysphoric participants. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 109-123.
- Richaud de Minzi, M. & Sacchi, C. (2001). Adaptación del Inventario de la Depresión de Beck a sujetos argentinos normales. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 12, 11-17.
- Spielberger, C., Gorsuch, R., Lushene, R., (1994). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo, STAI*. (4º ed). Madrid: TEA.
- SPSS Inc. (2002). *SPSS-PC Version 11.0*. Chicago (IL).
- Starcevic, V. (1995). Pathological worry in major depression: a preliminary report. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 55-56.
- Stöber, J. (1995). Besorgnis: Ein Vergleich dreier Inventare zur Erfassung allgemeiner Sorgen [Worrying: A comparison of three questionnaires concerning everyday worries]. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische*

Psychologie, 16, 50-63.

Tallis, F., Eysenck, M., & Mathews, A. (1992). A questionnaire for the measurement of nonpathological worry. *Personality and Individual Differences*, 13, 161-168.

van Rijsoort, S., Emmelkamp, P., & Vervaeke, G. (1999). The Penn State Worry Questionnaire and the Worry Domains Questionnaire: Structure, reliability and validity. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 297-307.

Vetere, G., & Rodríguez Biglieri, R. (2005). Validación empírica de modelos teóricos y tratamientos cognitivo-conductuales para trastorno de ansiedad generalizada. *Vertex, Revista Argentina de Psiquiatría*, 61, 170-175.

Vetere, G., & Rodríguez Biglieri, R. (2005). Perspectivas cognitivo-conductuales del trastorno de ansiedad generalizada. *Anxia*, 12, 23-27.

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
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El artículo presenta los resultados del seguimiento a 1, 3 y 6 meses de una investigación tendiente a evaluar la utilidad clínica de dos vertientes de terapia cognitiva en pacientes con Trastorno obsesivo compulsivo (TOC). Una terapia de tipo metacognitivo fue aplicada a dos pacientes con TOC en comorbilidad con Trastorno Depresivo Mayor (TDM). Se utilizó un diseño de caso único (A-B) con replicación directa entre sujetos. Los resultados muestran una mejoría significativa en la sintomatología obsesiva y depresiva tras la aplicación del tratamiento, así como un cambio significativo en las creencias relacionadas con el TOC. Al final del período de tratamiento los pacientes no cumplían criterios diagnósticos para TOC ni TDM; además, habían registrado una mejoría en la calidad de vida relacionada con aspectos emocionales. Los resultados se mantuvieron estables en las evaluaciones a los 1, 3 y 6 meses de seguimiento. Se discuten las implicaciones teóricas y prácticas de los resultados y se sugieren nuevas líneas de investigación.

Palabras clave

Terapia metacognitiva Trastorno obsesivo compulsivo Diseño de caso único Seguimiento

ABSTRACT

RESULTS OF METACOGNITIVE THERAPY IN TREATMENT OF OBSESSIVE COMPULSIVE DISORDER PATIENTS: DATA AT 1, 3 AND 6 FOLLOW-UP MONTHS

The article presents follow up outcomes from an investigation aimed to evaluate the clinical utility of two kinds of cognitive therapy in Obsessive Compulsive Disorder (OCD) patients. Metacognitive therapy was applied to two OCD comorbid with Major Depression Disorder (MDD) patients. A single case design (A-B) between subject with direct replication was used. Outcomes shows a significant improvement in obsessive and depressive symptomatology after the treatment application, as well as a significant change in OCD related beliefs. At the end point of treatment patients no longer met OCD or MDD diagnostic criteria. Besides, patients shows an improvement in emotional related aspects of they quality of life. The outcomes remained stable at 1, 3 and 6 months of follow up. Theoretical and practical implications are discussed, as well as further investigation lines are suggested.

Key words

Metacognitive Therapy obsessive compulsive Disorder Single case design Follow-up

INTRODUCCIÓN

Existen diversas Terapias Cognitivo-Comportamentales (TCC) para el Trastorno Obsesivo Compulsivo, derivadas todas ellas de sus propios modelos teóricos (10, 15, 16, 22, 23, 27, 29, 32). Sin embargo, todos ellos parten de la premisa de que los pensamientos intrusivos devienen obsesiones cuando son interpretados de manera catastrófica como portadores de un significado particular. Este significado atribuido es el que produciría el incremento de los niveles de ansiedad y distrés (28). En distintas evaluaciones, los sujetos con TOC han presentado en forma significativa creencias relacionadas con la Fusión Pensamiento Acción (21, 24, 26, 30); Responsabilidad patológica y control de pensamiento (11, 21, 27).

Para el modelo metacognitivo (32, 33, 34), la tendencia de los pacientes con Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC) a presentar creencias de tipo fusión pensamiento-acción (FPA) es un factor que predispone al desarrollo y mantenimiento de los de síntomas (3, 23). Por ello el tratamiento tiene como uno de sus objetivos principales poner a prueba las creencias de este tipo.

Existe un creciente interés por la evaluación de las implicaciones que los factores metacognitivos presentan en las distintas características fenomenológicas del TOC (6, 11, 13, 18). Si bien el modelo metacognitivo del TOC es promisorio y cuenta con estudios que apoyan sus hipótesis, aún no ha sido sometido a validación empírica de forma rigurosa. Por ello el proyecto UBACyT P079, del cual se desprende este artículo, se propuso determinar la eficacia y utilidad clínica de dos variantes de TCC para pacientes con TOC. Por una lado una basada simplemente en la Exposición y Prevención de Respuesta, y por otro lado una de tipo Metacognitivo. En otro lugar (nosotros anuario) hemos publicado los resultados de la administración de terapia metacognitiva en 2 pacientes con TOC, sin datos respecto del seguimiento. En esta oportunidad, es nuestro interés volcar los datos obtenidos tras las evaluaciones a los 1, 3 y meses de seguimiento, con la finalidad de testear la estabilidad de los resultados reportados con anterioridad y de discutir las implicaciones teórico-prácticas de los hallazgos.

METODOLOGÍA

Diseño

Se utilizó un diseño de replicación intrasujeto (A-B) con medidas de conducta objetivo múltiples y seguimiento, con replicación directa entre sujetos (4, 5). La línea de base (LB) constó de 3 puntos dado los inconvenientes éticos y prácticos que supone la demora en la iniciación de tratamiento. Se efectuaron 5 mediciones durante la aplicación del tratamiento y 3 puntos de evaluación de seguimiento a los 1, 3 y 6 meses.

Sujetos

Participaron dos sujetos, ambos de sexo femenino y características sociodemográficas similares (ambas eran casadas, de nivel socio-económico medio, poseían estudios secundarios y residían en la Ciudad Autónoma de Bs. As.). La paciente que denominaremos "A", tenía 32 años de edad y cumplía criterios diagnósticos DSM IV (2) para TOC. Presentaba comorbilidad con Trastorno Depresivo Mayor (TDM) recidivante, grave, sin síntomas psicóticos. Se encontraba bajo tratamiento farmacológico.

gico desde hace 2 años, no habiéndose modificado las características del mismo durante el últimos 9 meses (Clomipramina 250mg/día + Clonazepam 2mg/día). Por su parte, la paciente que designaremos "B", tenía 43 años de edad y cumplía criterios diagnósticos DSM IV (2) para TOC. Presentaba comorbilidad con Trastorno depresivo mayor recidivante, grave, sin síntomas psicóticos. Se encontraba bajo tratamiento farmacológico desde hace dos años y medio, no habiéndose modificado las características del mismo durante el últimos 12 meses (Sertralina 200mg/día + Clonazepam 1,5mg/día).

En ambos casos, los posibles efectos de la variable medicación se encontraban controlados por el hecho de que los tratamientos se habían mantenido estables mucho más allá del tiempo necesario como para esperar una mejoría introducidas por los mismos (alrededor de 6 meses) (12). Asimismo, durante el tratamiento metacognitivo tampoco se efectuaron modificaciones en cuanto fármacos o dosis empleados.

Ambos casos eran considerados refractarios al tratamiento farmacológico ya que no habían registrado mejorías sintomatológicas con distintos esquemas farmacológicos empleados.

Instrumentos

- Entrevista clínica estructurada para trastornos de eje I del DSM IV (SCID-I) (14). Entrevista diseñada para utilizarse tanto con pacientes psiquiátricos como en sujetos que se encuentran bajo evaluación psicopatológica. Fue desarrollada para facilitar la evaluación diagnóstica de acuerdo a los criterios DSM-IV (2).
- Escala Obsesivo-Compulsiva de Yale-Brown (Y-Bocs) (17). Entrevista para determinar la presencia de TOC, sus características principales y su severidad. Posee dos subescalas que evalúan respectivamente severidad de obsesiones y compulsiones en base a una escala tipo Likert de 5 puntos. Posee satisfactorias propiedades psicométricas y es considerada sensible a los efectos del tratamiento.
- Inventario de depresión de Beck (BDI) (7). Escala de 21 ítems, evalúa la severidad de los síntomas afectivos, cognitivos, motivacionales, vegetativos y psicomotores de la depresión.
- Escala de Fusión Pensamiento-Acción (EFPA) (26). Escala de 19 ítems que proporciona un puntaje total que indica la propensión del paciente a presentar este tipo de sesgo cognitivo (fusión pensamiento-acción). Posee dos subescalas que reflejan la vertiente moral (pensar en algo malo es similar a desearlo) y probabilística (pensar en algún hecho aumenta la probabilidad de que se concrete realmente) de dicho tipo de creencias.
- Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) (31): consta de 40 ítems, 20 ítems sobre ansiedad estado y 20 ítems sobre ansiedad rasgo.
- Cuestionario de Creencias Obsesivas (CCO) (21). Cuestionario que evalúa las principales creencias relacionadas con el TOC a través de 6 subescalas (Responsabilidad patológica; Importancia otorgada a los pensamientos; Control de pensamiento; Sobrestimación del Peligro; Intolerancia a la Incertidumbre y Perfeccionismo).
- Cuestionario sobre el Estado de Salud (SF-36) (1). El cuestionario posee las siguientes subescalas: función física; la función social; limitación de rol relacionada con problemas físicos; limitaciones relacionadas con problemas emocionales; salud mental; vitalidad; dolor y percepción de la salud general. Las escalas de rol emocional y salud mental son las recomendadas por la OMS para evaluar cómo dichos aspectos inciden sobre la calidad de vida de los pacientes. Los puntajes de las subescalas oscilan entre 0-100 puntos, a mayor puntaje obtenido mejor calidad de vida.

Procedimiento:

En primer lugar se obtuvo el consentimiento informado por parte de ambos sujetos para participar en la investigación. Posteriormente, se utilizó la entrevista clínica estructurada para trastornos de eje I del DSM IV (SCID-I) para establecer el diagnóstico. La confección de la línea de base se llevó a cabo

en tres entrevistas. En cada encuentro se administraron la totalidad de las escalas y cuestionarios exceptuando la SF-36, la cuál se tomó en el primer punto de línea de base (LB) y en la última sesión de tratamiento. En la semana posterior a la evaluación correspondiente al tercer punto de LB se procedió a aplicar el tratamiento.

Se realizaron evaluaciones en las sesiones 2, 5, 9, 13 y 17 (en las sesiones 2 y 17 la evaluación se llevó a cabo al final de las mismas). En dichas sesiones se administró la Y-Bocs, el BDI, la EFPA, el STAI y el CCO. En las evaluaciones de seguimiento se administraron las escalas antes mencionadas además de la SF-36.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos de las evaluaciones de LB y durante el tratamiento han sido descriptos anteriormente (25) y fueron objetos de otra publicación, por lo tanto sólo se abordarán aquí sucintamente y con la finalidad de permitir su comparación con los datos del seguimiento.

En a los tres puntos de LB se apreciaron, en ambos pacientes, una línea estable en todas las variables estudiadas. Las puntuaciones de la escala Y-Bocs denotan la presencia de un TOC de tipo severo. Los puntajes obtenidos en el BDI indicaron en ambos casos la presencia de un TDM. Los valores obtenidos en la EFPA y el CCO arrojan valores similares a los registrados en pacientes con TOC en otras investigaciones (8, 21, 26). La puntuaciones en la EFPA denotaban en las pacientes una fuerte tendencia a presentar este tipo de metacreencias; así como elevados niveles de control de pensamientos, responsabilidad patológica, perfeccionismo e importancia otorgada a los pensamientos intrusivos, tal como los evalúa el CCO. Las pacientes presentaron altos puntajes en el STAI tanto en la forma estado como rasgo, siendo en este último caso muy similares los valores obtenidos en ambos casos. Estos puntajes denotaban la severidad de la sintomatología ansiosa presente en el cuadro, resultado congruente con los valores obtenidos en la Y-Bocs.

La introducción del tratamiento produjo un brusco cambio de pendiente en las variables analizadas. De un puntaje de 28 y 31 en la Y-Bocs en LB para las pacientes A y B, respectivamente, se produjo un descenso a un puntaje de 10 en ambas en la evaluación de la sesión N° 17 (fin de tratamiento). Durante el seguimiento a 1, 3 y 6 meses los valores en esta escala fueron de 9, 8 y 8 para la paciente A, y de 11, 12 y 10 puntos en la paciente B; resultados que señalan la estabilidad de los cambios producidos durante la fase de tratamiento. Respecto de la EFPA, en la última medición de LB los valores fueron de 67 y 58 para las pacientes A y B, respectivamente. Los puntajes obtenidos tras la finalización del tratamiento fueron de 11 y 18 puntos, mientras que en el seguimiento se obtuvieron valores de 15 (1 mes), y 14 (3 y 6 meses de seguimiento) puntos para la paciente A. La paciente restante registró un puntaje de 15, 12 y 14 en los mismos puntos de evaluación de seguimiento. Aquí también, entonces, se observó una tendencia a mantener los logros obtenidos durante el tratamiento. El nivel de depresión, evaluado mediante el BDI, denotó resultados similares. 5, 9 y 8 puntos en las evaluaciones de seguimiento de la paciente A, partiendo de una LB de 40 y de un puntaje de 7 en la sesión N° 17. Respecto de la paciente B, 7 puntos al 1 mes y 8 a los 3 y 6 meses de seguimiento, habiéndose registrado 29 puntos en LB y 6 en la última sesión de tratamiento. Por limitaciones de espacio no podemos volcar aquí los resultados de todas las mediciones registradas (las cuales serán motivo de una publicación posterior), pero es necesario recalcar que también en el CCO y el STAI se observaron resultados similares. Tal vez uno de los resultados más significativos sea el obtenido en la SF-36, teniendo en cuenta el hecho de que se encuentra ampliamente documentado el deterioro que el cuadro presenta en la calidad de vida de los pacientes (9, 19, 20). La paciente A registró en LB puntuaciones de 10, 12, 0 y 20 en las subes-

calas de funcionamiento social, salud mental, limitaciones de rol por problemas emocionales y vitalidad, respectivamente. Los resultados indicaban un severo deterioro en su calidad de vida. En la última evaluación durante el tratamiento los puntajes fueron de 87.5, 68, 66.6 y 65 en dichas subescalas, y en las evaluaciones a 6 meses fueron de 90, 75, 66.6 y 80. Los resultados muestran el mantenimiento de la mejoría de la calidad de vida de la paciente e incluso un aumento respecto de los niveles de funcionamiento social y vitalidad. Respecto de la paciente B, obtuvo 25, 16, 25 y 35 puntos en las subescalas funcionamiento social, salud mental, limitaciones de rol por problemas emocionales y vitalidad, respectivamente. Si bien su calidad de vida no presentaba el grado de deterioro de la paciente A, la misma se veía seriamente afectada. Los puntajes observados al final del tratamiento y en las evaluaciones a los 1,3 y 6 meses de seguimiento fueron idénticas, 87.7, 56, 100 y 60 en las subescalas mencionadas. Reflejando no sólo la estabilidad de los logros alcanzados durante la terapia, sino una mejora significativa respecto de su calidad de vida. Parece importante recalcar que, si bien el diseño empleado limita el poder conclusivo respecto de los efectos del tratamiento, la replicación de los efectos en dos pacientes sugiere que el mismo puede ser de suma utilidad clínica. La investigación continúa en marcha mediante la replicación del tratamiento en nuevos sujetos, con la finalidad de comparar los resultados. De observarse resultados similares se vería entonces justificado el empleo de diseños distintos que empleasen muestras mayores y demandaran más recursos. En resumen, los resultados sugerirían que la terapia Metacognitiva podría ser un tratamiento de utilidad clínica a la hora de abordar pacientes con TOC y lograr no sólo una mejoría en la sintomatología específica sino también en su calidad de vida. Replicaciones posteriores se hacen necesarias, así como el empleo, eventualmente, de un diseño distinto con la finalidad de evaluar la posibilidad de generalizar los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J., Prieto, L., Anto, J. (1995). La versión española del SF-36 Health Survey (Cuestionario de Salud SF-36): un instrumento para la medida de los resultados clínicos. *Medicina Clínica*, 104, (20): 771-776.
- American Psychiatric Association (1994). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales, IV edición*. Washington, DC: Author. (Ed. Massón edición castellana).
- Amir, N., Freshman, M., Ramsey, B., Neary, E. Y Brigidi, B. (2001). Thought-action fusion in individuals with OCD symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 7, 765-776.
- Arnau Gras, J. (1990). *Diseños experimentales en psicología y educación*. México: Trillas.
- Bartlow, D. H. & Hersen, M. (1988). *Diseños experimentales de caso único*. Barcelona: Martínez Roca.
- Barret, P. y Healy, L. (2003). An examination of the cognitive processes involved in childhood obsessive compulsive disorder. *Behavior Research and Therapy*, 41 (3), 285-300.
- Beck, A. T., Ward, C., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571.
- Belloch, A., Cabedo, E., Morillo, C., Lucero, M. & Carrió, C. (2003). Diseño de un instrumento para evaluar las creencias disfuncionales del trastorno obsesivo compulsivo: resultados preliminares del inventario de creencias obsesivas. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3, 235-250.
- Bobes, J., González, M., Bascarán, M., Arango, C., Sáiz, P. y Bousoño, M. (2001). Calidad de vida y discapacidad en pacientes con trastorno obsesivo-compulsivo. *European Psychiatry* (edición española), 8, 436-442.
- Clak, D. A. (2004). *Cognitive behavioral therapy for obsessive compulsive disorder*. New York: Guilford Press.
- Clark, D., Purdon, C., Wang, A. (2003). The meta-cognitive beliefs questionnaire: development of obsessional beliefs. *Behavior Research and Therapy*, 41 (6), 655-670.
- Demal, U., Zitterl, W., Lenz, G., Zapotoczky, H. & Zitterl-Eglseer, K. (1996). Obsessive compulsive disorder and depression--first results of a prospective study on 74 patients. *Neuropsychopharmacol and Biological Psychiatry*, 20, (5). 801-13.
- Emmelkamp, P. Y Aardema, A. (1999). Metacognition, specific OCD beliefs and OC behaviour. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 139-145.
- First, M.,B., Spitzer, R., L., Williams, J., B., y Gibbon, M., (1995). *Structured Clinical Interview for DSM-IV (SCID-I):User's Guide and Interview, Research Version*. New York, Biometrics Research Department, New York. Psychiatric Institute.
- Foa, E.B. & Riggs, D. (1994). Obsessive-compulsive disorder. En D.H. Barlow. *Clinical Handbook of Psychological Disorders*. Segunda Edición. Ed Guilford Press.
- Freeston, M., Léger, E. & Ladouceur, R.(2001). Cognitive therapy of obsessive thoughts. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8, 61-78.
- Goodman, W., Price, L., Rasmussen, S., Mazuke, C., Fleishman, R., Hill, C. (1989). The Yale Brown Obsessive Compulsive Scale. *Archives of General Psychiatry*, 46, 1006-11.
- Hermans, D., Martens, K., De Cort, K., Pieters, G. y Eelen, P. (2003). Reality monitoring and metacognitive beliefs related to cognitive confidence in obsessive compulsive disorder. *Behavior Research and Therapy*, 41 (4), 383-402.
- Koran, L., Thienemann, M. & Davenport, R. (1996). Quality of life for patients with obsessive- compulsive disorder. *American Journal of Psychiatry*, 153, 783-788.
- Masellis, M., Rector, N. & Richter, M. (2003). Quality of life in OCD: Differential impact of obsessions, compulsions, and depression comorbidity. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 72-77.
- Obsessive Compulsive Cognitions Working Group (2003). Psychometric validation of the Obsessive Beliefs Questionnaire and the Interpretation of Intrusions Inventory: Part I. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 863-878
- Rachman, S. (1976). The modification of obsessions. *Behavior Research and Therapy*, 14, 437-443.
- Rachman, S. (2003). *The treatment of obsessions*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rodríguez Biglieri, R. (2004). Terapia cognitiva para pacientes con rumiaciones obsesivas. *Vertex*, 15, (56). 85-90.
- Rodríguez Biglieri, R., Vetere, G., Bunge, & Keegan, G. (2006). Utilidad Clínica de la Terapia Metacognitiva en pacientes con Trastorno Obsesivo Compulsivo: Un diseño de caso único con replicación directa. Aceptado para su Publicación. *XIII Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología. UBA*.
- Rodríguez Biglieri, R., Vetere, G., Bunge, E., Maglio, A. & Keegan, E. (2004) *Adaptación Argentina de la Escala de Fusión Pensamiento-Acción: Resultados preliminares de su aplicación en pacientes con Trastorno Obsesivo Compulsivo, otros trastornos de ansiedad y población no clínica*. Manuscrito enviado para su publicación.
- Salkovskis, P.(1985). Obsessional-compulsive problems: a cognitive-behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 23, 571-583
- Salkovskis, P., Harrison, J. (1984). Abnormal and normal obsessions: a replication. *Behaviour Research and Therapy*, 1984, 22, 549-552.
- Salkovskis, P., Kirk, J.(1997). Obsessive-compulsive disorder. En D. Clark, C. Fairburn (eds), *The science and practice of cognitive behavior therapy*. (pp. 179-208). Oxford: Oxford University Press.
- Shafran, R., Thordarson, D., y Rachman, S. (1996). Thought-action fusion in obsessive-compulsive disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 10, 579-91
- Spielberger, C., Gorsuch, R., Lushene, R., (1994). *Cuestionario de ansiedad estado-rasgo, STAI. 4ª edición*. Madrid: TEA.
- Wells, A. (1997). *Cognitive Therapy of anxiety disorders*. Chichester, UK. Wiley.
- Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition*. Chichester, UK: Wiley.
- Wells, A., y Matthews, G. (1994). *Attention and emotion. A Clinical perspective*. Hove, UK: Erlbaum.

BASES PARA EL DESARROLLO DE UNA BIBLIOTECA CLÍNICA PARA INVESTIGACIÓN EN PSICOTERAPIA

Roussos, Andrés; Etchebarne, Ignacio; Cabelli, Carla; O'Connell, Manuela; Pendola, Wesslie; Waizmann, Vanina
Departamento de Investigación de la Universidad de Belgrano, Instituto de investigación de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, CONICET. Investigación subsidiada por el Research Advisory Board de la International Psychoanalytic Association.

RESUMEN

Uno de los problemas centrales del campo de la investigación sobre la eficacia de los procesos psicoterapéuticos es hacer accesible el material clínico a la comunidad científica, preservando a su vez, la confidencialidad del paciente y del terapeuta. Existen numerosas colecciones de material clínico proveniente de tratamientos psicoterapéuticos, sin embargo, gran parte de este material se halla sin procesar ni analizar, más allá de algunas tareas relacionadas con la extracción de viñetas de material clínico para exposición. Actualmente, no existen en nuestro país los medios técnicos y organizacionales para gestar una biblioteca clínica de esta naturaleza. Para poder desarrollar un sistema de esta naturaleza es necesario tener en cuenta aspectos relacionados con lo clínico, lo técnico, lo organizacional y lo ético legal. Los objetivos generales de este proyecto son: - Identificar, desarrollar y sistematizar los procedimientos, técnicas y métodos necesarios para construir una biblioteca de datos clínicos que posibilite tanto la recopilación y preservación de material clínico, como la posibilidad de acceso al mismo por parte la comunidad científica. - Preparar un informe, basado en la información previamente mencionada, que permita generar los estándares necesarios para el montaje de una biblioteca clínica general.

Palabras clave

Biblioteca clínica Recopilación Preservación

ABSTRACT

SOURCES FOR THE DEVELOPMENT OF A CLINICAL LIBRARY FOR PSYCHOTHERAPY RESEARCH

One of the central problems of the research field regarding efficacy of psychotherapeutic processes is making clinical material available to the scientific community while preserving the confidentiality of both patient and therapist. There are numerous collections of clinical material coming from psychotherapeutic treatments. A considerable amount of this material is yet unprocessed and unanalyzed. There are researchers that have the skills, the time and motivation, but who often find it impossible to accede to the clinical information required. At the moment the technical and organizational means needed to create a general clinical library are not available in our country; while in some countries around the world the development of this type of database is incipient. To develop a system of this nature it is necessary to take into account related clinical, technical, organizational and ethical aspects. The general aims of this project are to: - Identify and develop the procedures, techniques and methods necessary to build a clinical database library that enables compilation and preservation of clinical material as well as its access by the scientific community. - To prepare a report based on the information obtained, in order to generate the basic standards for the generation of a clinical library.

Key words

Clinical database Collection Preservation

Uno de los problemas centrales del campo de la investigación sobre los procesos psicoterapéuticos es hacer accesible a la comunidad científica, el material clínico que permite realizar este tipo de estudios. Sin embargo, es muy poco lo que se ha avanzado en los últimos años en relación a esta temática.

En la actualidad, existen numerosas colecciones de material clínico proveniente de tratamientos psicoterapéuticos, incluyendo tratamientos ya finalizados y tratamientos en curso. Estas colecciones de material clínico, son producto del esfuerzo de numerosos psicoterapeutas e instituciones, y representan una gran inversión, no sólo a nivel económico, sino también de dedicación y pasión a lo largo de muchos años. Gran parte de este material se encuentra sin catalogar ni analizar, más allá de algunas tareas relacionadas con la extracción de viñetas de material clínico para su exposición. Por otro lado, hay investigadores que cuentan con los dispositivos, el tiempo, el apoyo económico y la motivación necesaria para llevar adelante investigaciones a largo plazo, pero que, muy a menudo, se ven imposibilitados de acceder a la información clínica que requieren.

La unión de estos recursos (el material de los clínicos y los dispositivos de los equipos de investigación), puede redundar en un incremento de la calidad de las investigaciones realizadas en nuestro medio sobre los efectos de los tratamientos psicoterapéuticos y esto traducirse en información que sea útil para la práctica clínica psicoterapéutica. En nuestro país no existen actualmente los medios técnicos y organizacionales para gestar una biblioteca de datos clínica que permita esta sinergia, mientras que en otros países del mundo recién se encuentran en desarrollo este tipo de base de datos.

Para poder desarrollar un sistema de esta naturaleza es necesario tener en cuenta aspectos relacionados con lo clínico, lo técnico, lo organizacional y lo ético legal.

El presente proyecto intenta abordar cada una de estas áreas a fin de generar un informe sobre los pasos necesarios para generación de una biblioteca clínica en investigación.

La acumulación y el mutuo intercambio de la información obtenida a través de las investigaciones es la esencia de cualquier campo científico. Los investigadores necesitan sostenerse en el trabajo de otros. En la ausencia de un discurso científico interactivo, los investigadores, por un lado, caen sin saberlo en la duplicación de resultados, y por el otro, y aún con efecto más dañino, pierden la oportunidad de basarse en otros, para confirmar, cuestionar y/o expandir los hallazgos del campo. Más específicamente, la definición y evaluación de conceptos teóricos, tarea central para la psicoterapia, requieren de la aplicación de un amplio rango de evaluaciones al mismo material clínico desde diferentes perspectivas teóricas y con procedimientos técnicos. (1, 2).

El acceso a una base de datos común, que es central y necesario para la investigación, ha estado sin embargo bloqueado en el campo de investigación en psicoterapia. Muchos grupos están recolectando información, muchos están desarrollando nuevas mediciones, pero cada uno trabaja aislado, manteniendo poca interacción con los otros equipos que tratan cuestiones similares desde distintos marcos teóricos. En gran medida el problema del aislamiento ha sido ocasionado por los apremios éticos y legales en relación al mutuo intercambio del material

grabado de sesiones, aunque también han contribuido cuestiones organizacionales, económicas y técnicas.

LOS OBJETIVOS GENERALES DE ESTE PROYECTO SON:

- Identificar y desarrollar los procedimientos, técnicas y métodos necesarios para construir una biblioteca clínica general que posibilite tanto la recopilación y preservación de material clínico, como la posibilidad de acceso al mismo por parte la comunidad científica.

- Preparar un reporte, basado en la información previamente mencionada, que permita generar los estándares necesarios para el montaje de una biblioteca clínica general.

Los siguientes objetivos apuntan a la obtención de la información específica que permita identificar y desarrollar los pasos necesarios para la conformación de una base de datos clínicas.

- Obtener información sobre las colecciones de datos clínicos psicoterapéuticos ya existentes, tanto de tratamientos finalizados o en curso, que existan en nuestro país y en el mundo a fin de establecer las condiciones generales de dichas colecciones y el grado de accesibilidad a las mismas.

- Integrar a una base de datos piloto un caso clínico, proveniente de una colección ya existente, a fin de registrar que acciones son necesarias para el aprovechamiento en investigación y la preservación de ese material.

- Registrar dos nuevos casos clínicos piloto, para ilustrar los procesos requeridos para la generación de estándares técnicos de una biblioteca clínica.

- Desarrollar una base de datos modelo que permita la inclusión de los casos piloto a fin de detectar las necesidades principales de un sistema de estas características.

- Considerar temas relativos a la provisión de una locación física estable y sustentada institucionalmente para el archivo de material clínico (audio o video), transcripciones, etc., que actualmente es llevado adelante por individuos, a fin de salvaguardar y permitir el uso de este material a lo largo del tiempo por la comunidad científica.

- Evaluar temas relativos a la sistematización y el acceso a la información en una biblioteca clínica digital, desde el punto de vista técnico y metodológico.

- Evaluar temas relativos a la sistematización y el acceso a la información en una biblioteca clínica digital, desde el punto de vista organizacional.

- Evaluar temas relativos a la sistematización y el acceso a la información en una biblioteca clínica digital, desde el punto de vista de vista ético y legal.

Tal como fue presentado, no existen en nuestros medio, bases de datos clínicas unificadas que permitan estudios a gran escala sobre la eficacia de las acciones psicoterapéuticas. La complejidad y volumen de la información clínica necesaria para conformar una base de datos de estas características son muy altos. La hipótesis de trabajo central de este estudio consiste en que para la concreción de un proyecto tan ambicioso, y de tanta utilidad, es necesario plantear previamente las bases metodológicas, organizacionales y legales para el manejo de dicha información.

Desde el punto de vista metodológico o técnico, se deberá entonces, reconocer los múltiples formatos existentes de material clínico (material clínico directo y asociado), las ventajas y desventajas de cada uno de ellos y el programa básico para la base de datos y la plataforma que se utilizarán.

Desde el punto de vista organizacional, se deberán evaluar temas relativos a la sistematización y acceso a la información, considerando tanto la locación física, la posibilidad de una locación virtual, costos de mantenimiento y el tipo de institución que podría albergar una biblioteca de estas características.

Desde el punto de vista ético - legal, surgen las consideraciones más complejas en relación a la construcción de una biblioteca de estas características. Ya que, además de los cuidados éticos asociados al anonimato de los participantes (pacientes,

terapeutas y centros de atención), se deben tener en cuenta los derechos y obligaciones relacionados tanto con el material como con los resultados de las investigaciones realizadas con dicho material clínico. Establecer las propiedades intelectuales de materiales y resultados implica un análisis legal que debe tener en cuenta las distintas legislaciones regionales que puedan participar en un proyecto como el que aquí se describe.

En la investigación propuesta, es nuestro plan investigar y documentar la extensa variedad de problemas que nos impiden proteger y utilizar nuestras fuentes de investigación básicas, para desarrollar y testear mecanismos y estándares necesarios para tratar con estos problemas; y para dar los primeros pasos en la construcción del tipo de base de datos organizada, necesaria para nuestro campo en continuo desarrollo.

Para la organización de este proyecto, se ha realizado un estudio piloto entrevistando a investigadores que han recolectado material clínico en distintas partes del mundo (Alemania, Inglaterra, Estados Unidos y Argentina). El resultado de este estudio dio lugar a un artículo que fue incorporado a un libro homenaje al Dr. Robert Wallerstein, quien es uno de los primeros investigadores en psicoterapia en utilizar material registrado en audio para realizar investigaciones sistemáticas (3).

La información recolectada abarcó siete colecciones, que oscilaron entre menos de un año de antigüedad hasta más de 40 años de existencia, provenientes de distintos orígenes institucionales (hospitales, centros de investigación, consultorios privados) y teóricos. Este estudio piloto ha sido un primer paso para examinar los tipos de colecciones de materiales clínicos existentes hoy en día, y abre la puerta para un estudio sistemático y representativo sobre las fuentes de información clínica existentes.

Para la obtención de la información se preparó un cuestionario en formato electrónico y se lo envió a los dueños de estas colecciones.

El estudio apuntó a conocer las características de los contenidos de las colecciones, aspectos de la generación del material, su organización y el mantenimiento de las colecciones, así como los aspectos técnicos de su uso y almacenamiento, y cuestiones éticas asociadas con el uso y la forma de compartir, con otros colegas, el material clínico.

MÉTODOS

Se realizará una **Encuesta sobre materiales existentes**, con el objetivo de obtener información sobre las colecciones de datos clínicos psicoterapéuticos ya existentes. Ésta será realizada por medio de una entrevista personal estructurada o, donde la entrevista no sea viable, por medio de un cuestionario interactivo, se ampliará la muestra utilizada para el trabajo de Roussos, Buccy y Maskit (4).

La entrevista seguirá los ítems del cuestionario. El objetivo es obtener una representación clara del estado en que se encuentran las colecciones de material clínico. ¿Qué material existe? ¿En qué forma? ¿Cómo está siendo preservado? ¿Hasta que punto está siendo distribuido para uso científico? Comenzaremos contactando a los directores de todas las colecciones de material de sesiones grabadas que hayan publicado artículos científicos en los últimos 20 años en 5 revistas de la especialidad, para ello se evaluaron cinco revistas científicas internacionales y nacionales a fin de confeccionar una lista de potenciales coleccionistas.

Después del primer contacto, el cuestionario será enviado a todos los participantes vía correo electrónico para introducir los contenidos a ser cubiertos. En tanto sea posible, la información será obtenida por medio de la entrevista personal, que permite un seguimiento de las preguntas y la obtención de información más precisa, esto se verá limitado cuando se comience a relevar colecciones internacionales.

Se debe enfatizar que en esta fase del proyecto, a los directores de las colecciones no se les pedirá que incluyan o compartan material clínico alguno, sino que únicamente contesten las

preguntas sobre la naturaleza de sus colecciones.

Science Foundation. Disponible en: http://www.dli2.nsf.gov/internationalprojects/working_group_reports/spoken_word.html

En cuanto a **los procesos requeridos para la generación de estándares técnicos de una biblioteca clínica**, los procedimientos para el estudio piloto son los siguientes:

1) Se seleccionarán dos nuevos tratamientos psicoterapéuticos: se comenzará el registro de los mismos. Se intentará que los tratamientos provengan de dos o más centros de atención clínica de distintos marcos teóricos (psicoterapia psicoanalítica y cognitiva), el objetivo es obtener dos casos completos de aproximadamente un año de duración cada uno. Se intentará que los tratamientos que sean registrados presenten la mayor cantidad de diferencias entre sí, a fin de que puedan registrarse la mayor variedad de eventos posibles. Los tratamientos serán psicoterapias no focalizadas; no hay prescripciones relativas al diagnóstico o la severidad de las patologías potencialmente involucradas en el presente estudio.

Se comenzará el registro de más de dos casos a fin de contrarrestar el potencial abandono del tratamiento o la necesidad de interrumpir la grabación de los mismos por razones de protección relacionadas con el anonimato de los pacientes.

2) Se desarrollará un itinerario de producción global para la grabación, selección, digitalización y almacenamiento (fundamentalmente digital) de los materiales clínicos provenientes de los dos tratamientos registrados.

3) Se planificará la organización de cada uno de los dos casos a ser almacenados, con el fin de sistematizar y acomodar la información proveniente de los casos clínicos; en particular, se apunta a elaborar el catálogo para cada uno de estos nuevos sets de datos (datasets), mostrando los distintos tipos de material involucrados, como pueden ser: cintas, transcripciones, notas, tests psicométricos, dibujos elaborados en sesión, resultados científicos sobre el análisis del material, etc. (5)

4) Se equipará un laboratorio para desarrollar la digitalización y organización del material clínico (una computadora portátil y el software necesario).

5) Se desarrollará una convención digital para identificar estos casos piloto, esto implica la generación de una nomenclatura completa sobre cada caso clínico.

6) Se desarrollará un sistema de almacenamiento del material digitalizado, en base a la nomenclatura desarrollada que posibilite su recuperación para nuevas investigaciones.

7) Se generará el catálogo para incluir el material digitalizado, incluyendo las referencias apropiadas a la nomenclatura generada.

8) Se estudiarán los software apropiados (administrador de base de datos) que permitan la administración de los casos clínicos y su material asociado.

A través de las distintas acciones que se están llevando a cabo en la presente investigación, se espera obtener la información suficiente para poder comenzar a construir un biblioteca clínica que posibilite generar un acceso de información de alta calidad y utilidad para los investigadores en Psicología Clínica.

BIBLIOGRAFÍA

- (1) Bucci, W. (1997). *Psychoanalysis and Cognitive Science: a Multiple Code Theory*. New York: Guilford.
- (2) Bucci, W. (2001). Toward a "Psychodynamic Science": The State of Current Research. *Journal of American Psychoanalysis*, 49(1), 57-68.
- (3) Bucci, W., y Freedman, N. (Eds.). (in press). *The Integration of Clinical and Research Perspectives in Psychoanalysis; A tribute to the work of Robert Wallerstein*. New York: International Universities Press.
- (4) Roussos, A., Bucci, W., y Maskit, B. (in press). First Steps towards a Clinical Library. In W. Bucci y N. Freedman (Eds.), *The Integration of Clinical and Research Perspectives in Psychoanalysis; A tribute to the work of Robert Wallerstein*. New York: International Universities Press.
- (5) Renals, S., De Jong, F., Federico, M., Lamel, L., Sebastiani, F., Wright, R., Goldman, J., Bird, R., Stewart, D., Fleischhauer, C., Kornbluh, M., y Oard, D. (2003). *Eu-US Working Group On Spoken-Word Audio Collections*. National

LA PSICOPATÍA O LA ACCIÓN COMO RAZÓN DE SER

Rovaletti, María Lucrecia
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Muchas veces maltratado y acostumbrado a defenderse, la vida para el/la psicópata se le presenta llena de pruebas. Con una madre poco o nada continente, con una imagen paterna que no puede garantizarle cierta seguridad, sólo puede tejer difíciles lazos afectivos que muy a menudo acaban quebrándose. Incapaz de dominar la agresividad, responde con un "pasaje al acto", testimonio de la falta de elaboración psíquica. Se ve impulsado al acto de manera intempestiva en una necesidad de satisfacción inmediata. La acción reemplaza la reflexión, se expresa por el acto más que por la palabra. El pasaje al acto deviene así una prueba iniciática que necesita constantemente ser verificada en la "experiencia". Se trata de experimentarse a sí mismo, de probarse personalmente en un saber hacer siempre mejor, pero también de tranquilizarse a sí mismo para evitar que emerja la angustia. En este sentido, el pasaje al acto constituye un acontecimiento de verdadero carácter existencial, en la medida que manifiesta y compromete a toda una forma de vida, más aún comporta una verdadera razón de ser (Kinable). De este modo, la psicopatía puede considerarse como la tentativa extrema del ser como acción.

Palabras clave

Psicopatía Pasaje al acto

ABSTRACT

PSYCHOPATHY OR THE ACTION AS RAISON D'ETRE

As, in many cases, the psychopath has been ill treated and is used to defending himself, his/her life appears to him/her full of challenges. As the psychopath has a mother who has not been able to support him/her and a father who has not been able to give him/her confidence and trust, he/she can only create difficult emotional bonds that, in most cases, end broken. As he/she is unable to dominate aggressiveness, he/she responds with a 'passage to action', as proof of the lack of psychic elaboration. The psychopath is impelled to act in an untimely way with the need of immediate satisfaction. Action replaces meditation and is expressed by actions instead of words. The passage to action thus turns into an initiation test that needs to be constantly verified by 'experience'. The idea consists in trying themselves, in personally proving a better knowledge of what to do, but also in calming down to avoid the appearance of anguish. In this sense, the passage to action represents an event with an actual existential status as it shows and compromises a complete way of life and even represents a true *raison d'être* (Kinable). Therefore, psychopathy can be considered the extreme attempt of being as an action.

Key words

Psychopathy Passage to action

Entre el maltrato y la defensa

Más allá de la descripción clínica de los llamados "trastornos del comportamiento", nos interesa mostrar cómo el *pasaje al acto* constituye como un modo específico de ser, donde se cristaliza, se define y se juega un estilo de vida desde el cual se organiza el comportamiento.

La psicopatía se ubica en un marco muy amplio, desde los pacientes que sufren trastornos de la personalidad antisocial hasta aquellos que cursan además con un psicopatía grave y cuyo pronóstico al tratamiento se presenta mucho más sombrío. Son éstos últimos los que entran en contacto con el sistema judicial más que con el de la salud.

Aunque pueden parecer muy normales, aún socialmente atractivos, su historia vital revela alteraciones múltiples, desde mentiras, faltas reiteradas a la disciplina, peleas con otros, adicciones, abandonos de hogar, actividades ilegales. En este sentido, el diagnóstico se realiza más bien con los datos que aportan quienes lo conocen a lo largo del tiempo, dado que convencen y seducen al entrevistador. Häfner designa como "fachada" a este *modo-de-ser con (Mitsein)*, que se caracteriza por un modo empobrecido de comunicación y un trastorno en la reciprocidad de las aspiraciones.

Sin embargo, para el psicópata muchas veces maltratado física, emocional y socialmente, la vida se le presenta llena de pruebas ante las cuales no le queda otro camino que defenderse.

Con un *pasado* infantil hecho de carencias y de rechazos, de violencias y de fracasos, vive en la espera constante de encontrar una madre lo suficientemente buena o un padre ideal. Pero esta búsqueda lo llevará de un fracaso a otro hasta trastocando el tiempo de la *ilusión* en *desilusión*, generando agresividad, ruptura y violencia.

Con una madre poco o nada continente, con una imagen paterna que no puede garantizarle cierta seguridad, sólo puede tejer difíciles lazos afectivos, que muy a menudo acaban quebrándose. Esta falla en la triangulación, se expresará a lo largo de toda su existencia.

Sus experiencias precoces de separación prontamente le hacen experimentar la dureza del mundo ante la cual sólo responden con una mínima autonomía o con la agresividad propia de la infancia. Sin embargo, ello concurrirá posteriormente a la utilización de *introyecciones persecutorias*, a fin de amurallarse en una defensa contra los otros percibidos como malvados. Pero este yo sufrido, resistente y agresivo que se precipita en las fronteras sólo sirve para esconder un yo vulnerable y hasta afable.

La pobreza de las *identificaciones parentales* y *socio-culturales*, hacen fracasar toda internalización de objetos buenas desde las cuales se constituye una existencia.

La imagen de sí y la del cuerpo se presentan en una continua tentativa de elaboración. Ello conlleva una emergencia pulsional brutal que testimonia la falta de relación objetiva de estos sujetos y la ausencia de estructuración psíquica.

Del cuerpo como expresión al cuerpo como reacción

"El cuerpo y sus razones", afirmaba Nietzsche. Es por el cuerpo como significativo, como capacidad de apertura, que colocamos nuestras identificaciones y nos colocamos nosotros mismos en medio del mundo. Todavía más, el hombre tiene también a su

disposición palabras y las maneja como "usos posibles de su cuerpo" (Merleau-Ponty, 1945).

Estos pacientes por el contrario, solo pueden expresarse a través de su cuerpo debido a la falta de acceso a una auténtica simbolización. La acción reemplaza la reflexión, mas que una respuesta hay una reacción. Incapaces de dominar la agresividad, responden con un "pasaje al acto", testimonio de la falla de inhibición. El acto ocupa el lugar del pensamiento. Algunos hasta llegan a utilizar los tatuajes como verdaderos *acting*, exhibiendo a estas heridas y cicatrices como verdaderos adornos de su cuerpo (André et al.). En su intento por suplir un problema de filiación, expresión de sus carencias y de sus desafíos, los tatuajes constituyen una "marca de reconocimiento", es decir una tentativa de pertenencia a un grupo social. Como diría G. Marcel

«Yo existo: esto quiere decir que tengo cómo hacerme conocer o reconocer, sea por otro, sea por mí mismo». (Gabriel Marcel, 27).

De este modo, esta personalidad frágil intenta lograr una identidad difícilmente accesible por otras vías. La piel grabada por estas "marcas corporales" es el último recurso para conocerse y ser reconocido.

Mas aún, ante la necesidad imperativa de poner en acto una satisfacción inmediata que no puede expresarse en palabras, ni ser mediatizada, ni diferida, sólo puede responder con una descarga motriz. Estos actos parecen cumplir una función singular para la constitución de la subjetividad: su identificabilidad y su sentimiento de sí. Sin embargo, lo hacen desde una implicación tan arriesgada y peligrosa que el cuerpo se ve permanentemente confrontado con la muerte, que paradójicamente le sirve al sujeto para experimentarse como vivo. Los *actings* suicidas le permiten probar y conocer los límites de ese cuerpo mal integrado, y lograr con ello ampliar aún más sus pretensiones megalomaniacas. Por eso estos comportamientos arriesgados, al poner en juego su vida lo confrontan con la muerte en la cual busca su razón de ser. Ante la duda sobre el *sentido* de su existencia lo llevan a movilizar la única opción que le queda: *probarse para ser*.

Los otros reducidos a ser objeto de sus circunstancias

Ante los otros, este *si mismo* frágil se presenta con múltiples y cambiantes facetas según sean las circunstancias pero siempre sostenidas por ese afán de seducir a sus interlocutores, sin guardarles ninguna consideración por su parte. El otro sólo se reduce a ser prolongamiento de sus necesidades. Eiger lo denomina "perverso moral" por esa actitud de malignidad o de perfidia

Al ser incapaz de mantener relaciones de objeto, el psicópata está expuesto a la envidia ante los *buenos* aspectos del otro, lo cual reactiva su agresión a fin de reducir los sentimientos casi insostenibles que se le presentan. En el test de Rorschach, se puede ver como se confunde en una simbiosis con el objeto y como recibe de éste la imagen en el espejo. Esto permitiría explicar en parte porqué ellos agreden continuamente a los otros, o por que el engaño al otro motivado por la envidia va acompañado de exaltación y de desprecio.

No puede rechazar un afecto displacentero sin recurrir a comportamientos agresivos o sexuales, ni puede sentirse deprimido pues ello lo expondría a una desvalorización, por su baja capacidad de frustración.

La vida emocional del paciente es dominada por los sentimientos de rabia, de sensibilidad extrema a la vergüenza o a la humillación, de envidia, de aburrimiento, de desprecio, de júbilo y de placer en la dominación. Goza manteniendo en secreto los fines de sus proyectos, actividades y sus estrategias. Cuando trata de revelarles al otro que ha sido engañado, llega a experimentar un sentimiento de triunfo suplementario, al verificar la humillación que acaba de infligir.

Su "ser con" sólo se mueve según una modalidad sádica o

agresiva que alterna o coexiste con un frío desapego. Por eso, tiene serias deficiencias en la capacidad de vivir experiencias tales como placer recíproco, gratitud, empatía, alegría, simpatía, erotismo mutuo, culpabilidad o remordimiento, pues todas ellas implican tomar a los *otros como otros*.

Su biografía caótica le impide buscar y encontrar vínculos afectivos auténticos, donde sea posible respetar su cuerpo y el de su partenaire. El cuerpo, tanto en las relaciones hetero como homosexuales múltiples, es utilizado como objeto de trasgresión, expresión de un goce por desafiar la moral (André et al.).

Eco de los sevicias sufridas en la infancia, a veces único recuerdo de una relación parental, presenta una sexualidad teñida de *sadomasoquismo* que reproduce una vida inscripta entre maltratos y defensas.

La acción entre interdicciones y obstáculos, entre ocasiones y vías practicables

«La posibilidad de mi acción está determinada por todo un orden real de acontecimientos que ofrecen un punto de aplicación a mi acción, es decir, por un conjunto de interdicciones y de ocasiones, de obstáculos y de vías practicables» (Ricoeur, 66-67)

El mundo en el que vivimos es un conjunto complejo de resistencias y de puntos de apoyo, de muros y de caminos, afectados por un índice variable de certidumbre. Mas aún la decisión última de la voluntad, siempre va precedida y a veces acompañada de vacilaciones, de aplazamientos. El psicópata en cambio se mueve,

«...sin poder diferir ni elaborar esta puesta en escena, sin represión ni restricción y esto por ausencia o defecto de las estructuras mentales, intrapsíquicas, susceptibles de suspender y de posponer, de prohibir y censurar, de suministrar el trabajo psíquico ordenado». (Kinable, 107-108)

Hay aquí sin embargo, un acto voluntario y realizado de buen grado, con conocimiento y conciencia despierta, en plenitud de sus facultades. ¿Entonces, cuales son las razones para actuar de tal manera?

El sujeto busca corroborarse personalmente en un *saber-hacer* siempre mejor, pero también tranquilizarse a sí mismo porque de otro modo podría brotar la angustia. El *pasaje al acto* deviene así un ejercicio iniciático que necesita constantemente ser verificado en la "experiencia", a fin de *probarse a si mismo*. Experimentarse de este modo, en este duro "trabajo" muestra el desafío que tal empresa requiere. No se trata de un "tomar algo por necesidad", sino por placer: "por el placer de afanar, después lo tiro".

Sin embargo, mas que un *acto transitivo* -por ejemplo "robar para" lograr un objeto-, se trata de un *acto inmanente* que incluye en sí mismo su finalidad. Se roba porque se roba. A veces ni siquiera saben que con los objetos sustraídos.

Mas aún, este acto cursa en una *circularidad sin fin*, pues necesita constantemente realimentarse con otro nuevo y así sucesivamente. Los únicos límites vienen determinados por la actividad misma, y no por restricción exógena, como podría ser la represión, la oposición, la inhibición o la interdicción.

No tiene duda alguna, ni como experiencia *noética ni* tampoco como *duda pática*, es decir suscitada por pasiones, sentimientos o deseos. Los conflictos que a una persona normal se le pueden revelar con profunda ambigüedad, en el psicópata no existen.

¿Qué dice el verbo *pasar* en este *pasaje al acto*? "*Pasar a*" indica un sobrepasar, en el doble sentido de un *exceder*, pero también es *ir más allá*, un *trascender*.

1) "*Pasar a*" como *exceder*, señala cierta noción de *transgredir* en tres sentidos:

a) Desde la perspectiva de la *temporalidad*, la noción de *pasaje al acto* señala de una forma de quemar etapas o de no tenerlas en cuenta, pero en ambos casos sin que medien las necesarias elaboraciones. El *acto* gira alrededor del *absolutismo del*

ahora, libre de antecedentes y consecuencias. Aparece como *ex nihilo*, y ha de cumplirse instantáneamente, con la única motivación del placer soberano que provoca el logro inmediato de fines, independiente de todo pasado y toda prospectiva futura. La intención es ya su cumplimiento. Pasar al acto es actuar como si el acto lo pudiera todo: pudiera hacerse infinitamente real, o convertir indefinidamente en realidad toda posibilidad del momento (Minkowski, 1968).

El *ahora* se elabora en una suerte de absoluto que reduce a nada todo aquello que no es él: nada equivalente o que lo sustituya puede existir. No hay lugar para la vacilación ni para mediaciones dialécticas. Las posibles contradicciones quedan anuladas o se las rechazan convirtiéndolas en sus propias modalidades o se las transgrede en sus diferencias.

Toda cuestión de principio, de razones, de legitimación, de justificación o de fundamento será considerada insustancial, como ya pasada y no teniendo que plantearse. *Esta dominación imperiosa* tiene por corolario la soberanía del *instante*, de lo *actual*, del *ahora*. El acto busca imponerse sin condiciones y ocupando todo el lugar.

- Desde el punto de vista de la *espacialidad*, la idea de *pasar* al acto indica irrumpir en otros lugares, introducirse en un registro opuesto o indebido, es decir estar fuera de una cierta ley. Precisamente, el *acto* impone otra ley: aquella del hecho cumplido, ante el cual todos deben inclinarse.

Sin embargo, cabría preguntarse en qué medida las condiciones específicas de socialización le han permitido a este sujeto ser inscripto en un determinado orden social. El Yo no se origina solamente por un proceso de interacciones significativas entre el yo y los otros, sino también por el tipo de estructura social que se organiza en torno suyo. Muchas veces, la identidad personal es el resultado de salirse de una unidad social más amplia y de las pequeñas técnicas con que se resiste a las presiones. El Yo no sólo se constituye, en los sólidos cimientos del mundo sino también en sus resquebrajaduras (Rovaletti, 1990).

b) Desde el punto de vista del *lenguaje*, de la *expresión significativa*, el *pasaje* al acto hace *hablar* a los hechos pero imponiéndoles un único lenguaje válido: el de los actos realizados. Se *dice algo* a la vez que se *impones silencio* a toda deliberación, diálogo o duda. Las cartas están jugadas. He aquí el nuevo *imperativo categórico*, inversión de aquel otro Kantiano. Es un hecho, nada hay que decir o interpretar, sólo hay que constatar.

II) "*Pasar a*" como *trascender*, significa también entrar en acción, salir de un estado de apatía, de inercia, de indiferencia pero también de aburrimiento, de vacío existencial. El acto busca romper la cotidianeidad y afirmar un omni-poder de realización, más allá de todo impedimento, riesgo, o peligro.

Al comienzo, el acto mismo se experimenta como algo muy fuerte, y todo el resto no es sino la recuperación total de ese momento de gloria. Al identificarse con esas acciones "heroicas", lograr un Yo que puede exhibir ventajosamente en sus actuales circunstancias. Aquel *cogito* cartesiano deviene ahora un "actúo, ergo soy". Actuar a cualquier precio, incluso con el sacrificio del yo, precisamente para poder ser alguien, para poder devenir persona.

De este modo, el pasaje al acto se presenta como una *compensación* (Minkowski, 1995 y 1999). ¿Un modo de defensa contra una depresión (Fenichel)? ¿Una respuesta al *sin-sentido* existencial?. Se trata de actuar por "necesidad de ser", para experimentar la realidad, y poderlo hacer continuamente. ¿Por qué entonces no considerar a la psicopatía como la *tentativa extrema del ser como acción*?

«...respecto a la psicopatía, debemos ver en el *pasaje al acto* un acontecimiento de verdadero carácter existencial, a saber un acontecimiento que manifiesta y compromete a toda una forma de existencia...» (Kinable, 108).

BIBLIOGRAFÍA

André, P., Beavides, Th. & Canchy-Girominni, F.: *Corps et psychiatrie*, Thoiry, Heures de France, 1996.

Andronikof, A.: "Le passage à l'acte comme réalisation d'un scénario privé" en *Evolution Psychiatrique* 2001; 66:632-9

Arveiller, J.: "De la folie morale", *L'Evolution Psychiatrique*, 2001, 66: 614-631.

Pham, T.; Coté, G. (Eds.): *Psychopathie: Théorie et Recherche*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, 2000.

Eiguer, A.: *Des perversions sexuelles au perversions morales*, Paris, Odile Jacob, 2001

Häfner, H.: *Psychopathen. Daseinanalytische Untersuchungen zur Struktur und Verlaufsgestalt von Psychopathien*, Berlin-Göttingen-Heidelberg, Springer, 1961.

Hare, R. D.: *Sin conciencia. El inquietante mundo de los psicópatas que nos rodean*, Bs.As., Paidós, 2003.

Jonckheere, P. (Ed): *Passage à l'acte*, Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

Kinable, J.: "Transgression et passage à l'acte psychopathique", en Jonckheere, P. (Ed) : *Passage à l'acte*, Bruxelles, De Boeck Université, 1998, pp105-145

Marcel, G. *Du Refus a l'invocation*, Paris, 1940, Gallimard, p.27 Meloy, J. R, "Entre la personnalité antisociale et la psychopathie grave, un gradient de sévérité", *L'Evolution Psychiatrique* 2001 ; 66: 563-86

Minkowski, E.: *Traité de psychopathologie*, Le plessis-Robinson, Institut Synthélabo- Ed. du Seuil, 1991; *Le temps vécu. Etudes phénoménologiques et psychopathologiques*, Delachaux-Paris, PUF, 1995.

Pham, T. H. et Coté, G. (Eds.): *Psychopathie: Théorie et Recherche*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, 2000.

Ricoeur, P.: *El proyecto y la motivación*, Buenos Aires, Ed. Docencia, 1986

Rovaletti, M. L.: "El cuerpo como lenguaje, expresión y comunicación", *Revista de filosofía* (México) Año XVII, No. 51. Septiembre-diciembre de 1984, pp.491-504 ; "Existence and Guilt: discours about the origins in Phenomenology", in A. T. Tymieniecka, (ed.), *Annalecta Husserliana*, Holanda, Kluwers Academic Publishers, 1991, vol. XXXV, pp. 489-499; "En torno a la identidad personal", *Sistemas. Revista de Ciencias Sociales* (España), N° 98, Septiembre 1990, pp. 87-103.

Sauvagnat, F.: *Division subjectives et personnalités multiples*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001

Villerbu, L.M.: "La psychopathie au risque de la clinique. Epistemologie et considerations psychopathologiques sur la question des représentations et de l'acte dans la psychopathie dite grave", *L'Evolution Psychiatrique*, 2001, 66: 678-690.

Villerbu, L.: "L'avenir appartient aux psychopathes qui se lèvent tôt", *L'Evolution Psychiatrique* 2002; 67:571-578

ESTUDIO MULTIDIMENSIONAL DE LA RELACIÓN ENTRE LOS SENTIMIENTOS DE SOLEDAD Y LA DEPRESIÓN INFANTIL

Schulz, Annie
Universidad Adventista del Plata. Argentina

RESUMEN

La investigación procuró establecer cómo incide la soledad sobre la depresión infantil teniendo en cuenta la multidimensionalidad de ambas variables. En ella participaron 346 niños de entre 9 y 11 años, de ambos sexos, de las provincias de Entre Ríos, Santa Fe y Buenos Aires. Para evaluar las variables se utilizaron en primer lugar la adaptación argentina de la Escala Lovaina de Soledad para Niños y Adolescentes de Marcoen y Goossens (Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno, 2002), cuyas dimensiones son soledad en relación a los padres, soledad ligada a los pares, afinidad a la soledad y aversión a la soledad. En segundo lugar, la adaptación argentina del Perfil de Dimensiones de Depresión para Niños y Adolescentes de Harter y Novakowski (Richaud de Minzi et al., 2002), la cual evalúa autoinculpción, autovaloración negativa, ánimo y energía. Se realizaron análisis de variancia univariados (ANOVA) y multivariados (MANOVA), los cuales indicaron que existe una incidencia de los factores de soledad ligada a los pares y aversión a la soledad sobre la depresión. Las dimensiones de la depresión que se ven más afectadas por los distintos aspectos de la soledad son la autoinculpción y autovaloración negativa.

Palabras clave

Multidimensionalidad Depresión Soledad Infancia

ABSTRACT

MULTIDIMENSIONAL STUDY ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN LONELINESS AND CHILDREN DEPRESSION

The scope of this study was to establish in which ways loneliness affects childhood depression taking into account the multidimensionality of both variables. Participants were 346 children between 9 and 11 years old, from both sexes, from Entre Ríos, Santa Fe and Buenos Aires provinces in Argentina. Argentine versions of two different scales were used in order to assess both variables. The Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents, created by Marcoen and Goossens and adapted by Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno (2002), was used to evaluate loneliness and includes dimensions assessing loneliness related to parents, loneliness related to peers, affinity to loneliness and aversion to loneliness. The Dimensions of Depression Profile for Children and Adolescents by Harter and Novakowski (adapted by Richaud de Minzi et al., 2002) was applied to assess depression and included dimensions as self-blame, self-worth, mood, and energy. The conclusions driven from analysis of variance confirm the incidence of loneliness related to peers and aversion to loneliness over depression. The dimensions of depression most affected by the different aspects of loneliness were self-blame and negative self-worth.

Key words

Multidimensionality Depression Loneliness Childhood

Planteamiento del problema

En el presente estudio, se partió del supuesto que indica que los niños que se sienten solos tienen una mayor probabilidad de presentar depresión. En base a esto, el presente estudio pretendió establecer de qué manera se relacionan las dimensiones de las variables sentimientos de soledad y depresión en el período evolutivo de la infancia.

Dado que la relación entre la soledad y depresión ya ha sido encontrada por numerosos autores en el pasado (Cytryn y McKnew, 1980, citados en Schulz, 2006; Horowitz, French y Anderson, 1982; Jones, Hobbs y Hockenbury, 1982; Schulz, 2006; Wierzbicki y McCabe, 1988), el verdadero aporte de este trabajo es el estudio del comportamiento de las dimensiones de ambas variables al ser relacionadas entre sí, teniendo como principal objetivo el evaluar cuáles son los aspectos de la soledad que más influyen en el surgimiento de la depresión, no sólo de manera general, sino teniendo en cuenta sus factores y cómo se ve afectado cada uno de ellos.

INTRODUCCIÓN

Peplau y Perlman (1979, citados en Jones et al., 1982), definen a la soledad como una discrepancia entre las relaciones deseadas y las reales, y no depende del hecho de estar solo o de un estatus relacional (como ser estar casado o divorciado), aunque no se descarta que estos factores puedan estar involucrados en el desarrollo de la soledad. La soledad es considerada, en primer lugar, como una experiencia personal subjetiva, por lo cual no está directamente relacionada a factores situacionales. Lo que realmente influye en esta percepción es la calidad e intimidad de los vínculos y no su cantidad (Cutrona y Peplau, 1979, citados en De Jong-Gierveld, 1987).

Se distinguen básicamente tres dimensiones en el concepto de soledad. La primera tiene que ver con los sentimientos asociados a la ausencia de un apego íntimo, de vacío, abandono o separación de otras personas, de aislamiento, de sentirse diferente, inferior y no sentirse querido; el segundo componente tiene que ver con las acciones que realiza una persona que traen aparejado este resultado, es decir, la evitación de contactos sociales, aislarse a sí mismos, etc. Y el tercero involucra aspectos emocionales, como por ejemplo, sentimientos paranoicos, enojo y depresión (De Jong-Gierveld, 1987; Horowitz et al., 1982).

Un agente muy importante en el surgimiento de la soledad en la niñez media es la familia, especialmente los padres, dado que son ellos quienes más influyen en la manifestación y desarrollo de las competencias sociales de sus hijos, interviniendo de una manera más indirecta sobre el nivel de aceptación de los pares (Putallaz y Heflin, 1991, citados en Richaud de Minzi, 2004).

Según la teoría, la soledad estaría diferenciada por aversión a la soledad, la cual consiste en un "sentimiento negativo que la persona atribuye al rechazo por parte de los otros y que trata de superar buscando contacto con otros" (Richaud de Minzi, 2004, s.p.; Richaud de Minzi y Sacchi, 2004), y la afinidad por la soledad correspondería a un sentimiento de evaluación positiva, que adjudica a los hábitos y predisposiciones propias y que busca afrontar con los propios recursos (Marcoen,

Goossens y Caes, 1987, citados en Richaud de Minzi, 2004; Richaud de Minzi y Sacchi, 2004). Es importante notar que en los niños latinoamericanos la dimensión de afinidad por la soledad presenta un carácter negativo, ya que implica un control patológico, falta de aceptación y autonomía extrema de parte de los padres, es decir que no se busca la soledad para encontrar serenidad y reflexión, sino por desconfianza y rechazo a los demás (Richaud de Minzi, 2002, 2004; Richaud de Minzi y Sacchi, 2004).

La aversión a la soledad engloba la resistencia a estar solo, el sentimiento de rechazo por parte de los demás y la inadecuación subjetiva.

Marcoen y Brumagne (1985), consideraron que en la infancia y adolescencia, las dos redes de apoyo más importantes son la familia y el grupo de pares, por lo tanto aportaron una distinción compuesta por la soledad relacionada al vínculo con los padres y la soledad en relación a los pares.

En términos generales, la depresión es una "emoción negativa que impide a las personas que la sufren disfrutar de la vida" (Del Barrio, 1997, p. 11). Existen muchas teorías distintas que han intentado darle una explicación al surgimiento de la depresión. Es sabido, además que no existe un sólo factor que haga que se desencadene esta afección, sino que en la mayoría de los casos es un conjunto complejo de elementos que interactúan entre sí, provocando la depresión. No obstante, en este caso se expondrá la explicación más pertinente para la relación establecida en el presente trabajo.

Poznanski (1982), habla de algún tipo de pérdida o separación referida a la etiología de la depresión: pérdida de la autoestima, pérdida del objeto, pérdida del reforzamiento, pérdida del status de rol y pérdida del sentido de la existencia. En este contexto, menciona al divorcio como factor preponderante en el desarrollo de la depresión en los niños. Otro componente implicado en la etiología es la privación física y/o emocional y muchas veces la privación coexiste con la pérdida. Otro tipo de privación es el de la limitación en las habilidades para relacionarse con los otros, las denominadas habilidades sociales. Los niños deprimidos en general tienen alterada su capacidad de interacción social y manifiestan relaciones defectuosas con sus padres, maestros y amigos. Además tienden al retraimiento social (Kazdin, 1985, citado en Del Barrio, 1997; Nolen-Hoeksema, Girgus y Seligman, 1992).

El presente estudio adhiere a la visión presentada por Dill y Anderson (1999), en la cual se considera que las variables de soledad y depresión se interrelacionan en dos niveles distintos de análisis. En el primero comparten características etiológicas, preventivas y de tratamiento. En un segundo nivel de análisis, estos problemas se relacionan causalmente entre ellos. Por ejemplo, una persona con pobres habilidades sociales probablemente tenga escasas relaciones sociales sólidas y puede convertirse en un sujeto que experimenta soledad. La falta de apoyo social e interacciones sociales positivas pueden llevar a la depresión. De una manera similar, la depresión puede contribuir a la soledad.

Jones et al. (1982), categorizan a la depresión dentro de los correlatos de la soledad, junto con la ansiedad, aburrimiento, autodepreciación y hostilidad. Tanto es así que muchas veces se puede predecir la depresión a partir de la soledad.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

La muestra estuvo compuesta por 346 niños de ambos sexos (51,2% varones y 48,8% niñas), alumnos de 4º y 5º años de EGB 2 (el promedio de edad de 9,82), provenientes de distintas escuelas de las provincias de Entre Ríos, Santa Fe y Buenos Aires. Solamente participaron de este estudio los niños que tuvieran una autorización firmada por los padres, quienes habían sido previamente informados de qué se trataba el estudio.

Los instrumentos utilizados fueron:

1. Adaptación argentina de la Escala Lovaina de Soledad para

Niños y Adolescentes, de Richaud de Minzi, Sacchi y Moreno (2002). Los cuatro aspectos que contempla este instrumento son: soledad en relación a los padres (alpha de Cronbach = 0,68), percepción de soledad ligada a los pares (alpha de Cronbach = 0,70), afinidad a la soledad (alpha de Cronbach = 0,75) y aversión a la soledad (alpha de Cronbach = 0,57). La consistencia interna de la escala resultó ser satisfactoria (alpha de Cronbach = ,65).

2. Adaptación argentina del Perfil de Dimensiones de Depresión para Niños y Adolescentes, de Richaud de Minzi et al. (2002). Si bien la escala original incluía una dimensión de ideación suicida, no fueron usados los enunciados que evaluaban esta dimensión dado que el estudio se realizó en una muestra no clínica y que podían ser contraproducentes para los fines del estudio. La confiabilidad de la prueba fue determinada mediante el test-retest ($r = ,70$). El análisis factorial de la prueba arrojó cuatro factores, incluidos también en la versión original, los cuales son energía (alpha de Cronbach = ,65), estado de ánimo (alpha de Cronbach = ,67), autovaloración negativa (alpha de Cronbach = ,60) y autculpabilización (alpha de Cronbach = ,66).

Para estudiar la relación de las variables, a través del análisis de variancia univariado (ANOVA) y multivariado (MANOVA), se utilizaron los puntajes de cada una de las dimensiones de las variables sentimientos de soledad (padres, pares, aversión, afinidad) y depresión (energía, estado de ánimo, autovaloración negativa y autoinculpación).

RESULTADOS

Dada la comunalidad de factores que inciden tanto en la soledad como en la depresión, y dada la similitud de sus conceptos y sintomatología, era de esperarse que la relación entre ambas tuviese un fuerte peso ($F_{(2,343)} = 24,57; p = ,000$).

Las dimensiones que mejor explican la depresión son la de soledad ligada a los pares ($F_{(8,482)}$ de Hotelling = 3,68; $p = ,000$) y aversión a la soledad ($F_{(8,482)}$ de Hotelling = 2,71; $p = ,006$). Es probable que esto tenga que ver con el hecho que la soledad ligada a los pares es, junto con la que se presenta en la relación con los padres, una de las dimensiones que miden la soledad propiamente dicha, teniendo una responsabilidad más directa en el surgimiento de la depresión (los otros factores miden sentimientos producidos por la soledad).

El hecho que la soledad en relación a los padres no explique significativamente la depresión puede deberse a que ésta tuvo una proporción casi inexistente de puntajes altos y esto puede deberse a que los niños confunden los sentimientos de soledad ocasionados a raíz de la relación con sus padres con el conflicto con los mismos. Es probable que los niños que participaron del estudio no perciban conflicto en la relación con sus padres y que la soledad ligada a ellos no sea tan frecuente como la soledad que experimentan con respecto a sus compañeros y amigos.

El que la aversión incida sobre la depresión es comprensible si tenemos en cuenta que es un sentimiento negativo producido por la percepción de rechazo de parte de los demás.

Al observar específicamente sobre qué dimensiones de la depresión actúan las facetas de la soledad, se puede concluir lo siguiente:

La soledad en relación a los padres incide significativamente en la autovaloración negativa que tenga el niño ($F_{(2,245)} = 5,16; p = ,006$). Esto se explica por el hecho de que los padres tengan una responsabilidad tan grande en el desarrollo de la autoestima en los niños. El hecho de que los niños perciban que son aceptados y apoyados por sus padres, que éstos respetan sus opiniones y se sienten orgullosos de ellos, los protege de los sentimientos de depresión y soledad (Richaud de Minzi, 2004).

La soledad ligada a los pares explica la variación de todas las dimensiones de depresión de manera significativa, siendo más fuerte la incidencia sobre el ánimo ($F_{(2,245)} = 10,68; p = ,000$) y

sobre la autoinculpación ($F_{(2,245)} = 5,04; p = ,007$). El que un niño se sienta solo respecto a sus compañeros o rechazado lo hace sentirse triste o resentido y responsable de su situación, presentando una autoestima baja ($F_{(2,245)} = 3,56; p = ,030$) y un nivel de energía disminuido ($F_{(2,245)} = 3,43; p = ,034$), lo que va a reflejarse en niveles más altos de depresión.

Si bien no llegaron a ser significativas, se observaron algunas tendencias de la afinidad a la soledad a incidir sobre la autoinculpación ($p = ,079$) y la energía ($p = ,057$).

La aversión a la soledad, en cambio, sí resultó clave en la explicación del factor de autoinculpación ($F_{(2,245)} = 8,18; p = ,000$). Esto concuerda con los hallazgos de Schulz (2006), quien encontró que la aversión a la soledad se relacionaba con un locus de control interno, es decir, el niño se siente responsable de que otras personas lo rechacen y esto le produce un mayor malestar.

La interacción entre la soledad en relación a los padres y la soledad ligada a los pares presentó una incidencia sobre la autoinculpación ($F_{(2,245)} = 3,57; p = ,008$) y la autovaloración negativa ($F_{(2,245)} = 2,35; p = ,055$).

CONCLUSIONES

Sin dudas, un niño que presenta sentimientos de soledad está en riesgo de desarrollar depresión. El que un individuo presente sentimientos de soledad con respecto a sus pares y/o aversión a la soledad, lo hace especialmente vulnerable a manifestar niveles altos de depresión.

Las dimensiones de la depresión que se ven más afectadas por distintos factores de la soledad son la autoinculpación y la autovaloración negativa, factores o rasgos bastante estables en el tiempo, a diferencia de los factores de ánimo y energía, los cuales tienden a ser más cambiantes según las circunstancias. Un individuo con sentimientos de soledad tiende a tener una visión negativa de sí mismo, hecho que lo lleva a deprimirse. Esto sugeriría la existencia de una influencia marcada y duradera de la soledad sobre la depresión.

BIBLIOGRAFÍA

- De Jong-Gierveld, J. (1987). Developing and testing a model of loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology* 53 (1), 119-128.
- Del Barrio, V. (1997). *Depresión infantil*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Dill, J. y Anderson, C. (1999). Loneliness, shyness, and depression: the etiology and interrelationships of everyday problems in living. En T. Joiner y J. Coimé (Eds.) *The interactional nature of depression: advances in interpersonal approaches*. Washington, D.C.: APA.
- Horowitz, L.; French, R. y Anderson, C. (1982). The prototype of a lonely person. En L. Peplau y D. Perlman (Eds.), *Loneliness: a sourcebook of current theory, research, and therapy*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Jones, W.; Hobbs, S. y Hockenbury, D. (1982). Loneliness and social skills deficits. *Journal of Personality and Social Psychology* 42 (4), 682-689.
- Marcoen, A. y Brumagne, M. (1985). Loneliness among children and young adolescents. *Developmental Psychology* 21 (6), 1025-1031.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. y Seligman, M. (1992). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms. A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology* 101 (3), 405-422.
- Poznanski, E. (1982). Depression in children and adolescents. En Eduardo Val, Moises Gaviria y Joseph Flaherty (Comps.), *Affective disorders: psychopathology and treatment*. Chicago: Year Book Medical Publishers.
- Richaud de Minzi, M. C. (2002). "Loneliness and depression in children: its relationship with attachment and self competence". Enviado al Journal of Genetic Psychology. ISSN: 0022-1325 Psycinfo, APA, ISI Current Contents. Presentado en el XXV International Congress of Applied Psychology, Singapur, julio de 2002.
- Richaud de Minzi, M. C. (2004). Apuntes no publicados del Seminario acerca de la teoría del estrés y de los recursos para el afrontamiento como bases del concepto de resiliencia. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), Buenos Aires.
- Richaud de Minzi, M. C. y Sacchi, C. (2004). Adolescent loneliness assessment. *Adolescence*. Documento obtenido el 5 de septiembre de 2005 de la World Wide Web, de: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_156_39/ai_n9487160

Richaud de Minzi, M. C.; Sacchi, C. y Moreno, J. E. (2002). Tipos de influencia parental, socialización y afrontamiento de la amenaza en la infancia. Primer informe de avance correspondiente al PICT 99-04-06300.

Schulz, A. (2006) Locus de control en relación a los sentimientos de soledad y la depresión infantil. Manuscrito presentado para su publicación.

Wierzbicki, M. y McCabe, M. (1988). Social skills and subsequent depressive symptomatology in children. *Journal of Clinical Child Psychology* 17 (3), 203-208.

A PSICOPEDAGOGIA E O PROFESSOR MEDIADOR

Schunck Da Silva, Darci
UNISA. Brasil

RESUMEN

A psicopedagogia vem ampliando a cada passar de tempo, o seu campo de atuação. Podemos usar dentro da Instituição Escolar como forma preventiva e de treinamento do grupo. Ao redigir este artigo me preocupei com a colaboração da psicopedagogia na formação do professor mediador. Muitos estudos têm sido feitos sobre quais resultariam em um melhor ato de ensinar. Qual seria o melhor método? E cada vez mais tem se discutido a postura do professor no processo educativo. Através de conceitos concebidos vemos que o educador experimenta e lida com a arte de educar, com intuito de despertar no sujeito o desejo para o conhecimento. Logo, o professor mediador ao usar essa arte de educar, ele estará transformando-se e transformando o outro. E é nesse ensinar desejante que ocorrerá o seu aprendizado de ser progressista e a construção do saber do sujeito. Toda vez que ocorre um ato criador o processo de aprendizagem ganha forma e o conhecimento desencadeado pelo desejo do saber. Porém para que ocorra tais concepções é fundamental um postura moderna a este educador confrontado com a dinâmica de ensinar.

Palabras clave

Arte ensinar Ato criador

ABSTRACT

THE PSICOPEDAGOGIA AND THE MEDIATING PROFESSOR

The psicopedagogia comes extending to each to pass of time, its field of performance. We can use inside of the Pertaining to school Institution as preventive form and of training of the group. When writing this article I was worried eats contribution of the psicopedagogia in the formation of the mediating professor. Many studies have been made on which would result in one better act to teach. Which would be the best method? And each time more if has argued the position of the professor in the educative process. Through conceived concepts we see that the educator tries and deals with the art to educate, with intention of awaking in the citizen the desire for the knowledge. Soon, the mediating professor when using this art to educate, it will be changedding itself and transforming the other. And is in this to teach desejante that its learning of being will occur progresit and the construction of knowing of the citizen. All time that occurs a creative act the learning process gains form and the knowledge unchained for the desire of knowing. However so that it occurs such conceptions are basic a modern position to this educator collated with the dynamics to teach.

Key words

Art teach Creative act

A psicopedagogia vem ampliando a cada passar de tempo, o seu campo de atuação. Podemos usá-la dentro da Instituição Escolar como forma preventiva e de treinamento do grupo. Ao redigir este artigo me preocupei com a colaboração da psicopedagogia na formação do professor mediador.

Muitos estudos têm sido feitos sobre quais resultariam em melhor ato de ensinar. Qual seria o melhor método, e cada vez mais tem-se discutido a postura do educador frente ao processo educativo.

E foi através destes estudos é que podemos afirmar que hoje sabe-se que a aprendizagem não se restringe apenas aos esquemas assimilativo-acomodativo: "É preciso considerar a aprendizagem a partir da articulação entre duas linguagens: a dramática como manifestação do inconsciente e a linguagem lógica como manifestação da relação com o conhecimento através das estruturas cognitivas". (EDITH RUBINSTEIN, 2003, P. 33)

Através destes conceitos concebidos vemos que o educador experimenta e lida com a arte de educar com o intuito de despertar no sujeito o desejo para o conhecimento.

Segundo Alicia Fernandes: o pensamento é como uma trama na qual a inteligência seria o fio horizontal e o desejo o vertical. Ao mesmo tempo, acontecem a significação simbólica e a capacidade de organização lógica. (ALICIA FERNANDES, 1990, 23).

Sendo assim em um processo ensino-aprendizagem tanto o conhecimento como à relação do aprendente e ensinante estão correlacionados.

Logo, o professor mediador ao usar essa arte de educar, ele estará transformando-se e transformando o outro. E é nesse ensinar desejante que ocorrerá o seu aprendizado de ser progressista e a construção do saber do sujeito.

Assim teremos um educador no qual fará arte, ciência e política.

Como então esse educador poderá ser um artista e fazer fluir a sua arte?

"Faz arte porque cotidianamente enfrenta-se com o processo de criação na sua prática educativa, onde no dia a dia lida com o imaginário e o inusitado. A ação criadora envolve estruturar, dar forma significativa ao conhecimento". (MADELENA FREIRE, 2000, 74)

Toda vez que ocorre um ato criador o processo de aprendizagem ganha forma e o conhecimento desencadeado pelo desejo do saber. Porém para que ocorra tais concepções é fundamental um postura moderna a este educador confrontado com a dinâmica de ensinar.

Poderemos dizer que o educador além da arte de educar, ele deve ser um provocador, causando desequilíbrio necessários para a construção do conhecimento.

O Educador para se considerar um professor mediador, deverá ter disposição interna para viver uma relação democrática com sue alunos, escolhendo o papel de interlocução do conhecimento.

Para podermos entender melhor esta nova prática educativa no qual o professor escolhe o papel do mediador e agilizado do conhecimento, é preciso considerar a construção do conhecimento pelo aluno, os interesses dos mesmos em relação à aprendizagem, o desenvolvimento do conteúdo juntamente

com a construção de estruturas mentais do aprendeste e as estratégias usadas pelo professor. Este rol de referências auxilia o professor a construir-se enquanto um educador renovador.

Na nova concepção de educador, o educando ressignifica o conhecimento e o reconstrói, porém num processo conjunto e compartilhado com o professor e com os colegas. Como conseqüência da relação professor-aluno-conteúdo, o educando terá condições de mostra-se autônomo e competente.

O papel do professor não é pensar pelo aluno e sim orientá-lo quanto à diversidade de caminhos que pode seguir, oferecendo recursos e desenvolvendo propostas que irão favorecer a reconstrução e a apropriação dos tais conhecimentos.

A função do educador nesta nova proposta é de ao mesmo tempo exigir comprometimento e uma responsabilidade bastante ampla, para que estimule em seu aluno a autonomia intelectual e a formação de idéias críticas, para tal o primeiro caminho é fazer a reflexão sobre os conhecimentos selecionados e a segunda e o aprofundamento nos estudos que já foram feitos para saber como o aluno se apropria do conhecimento. Com bases nessas premissas o educador desempenhará o papel de mediador e será capaz de propiciar um desenvolvimento geral em seu educando.

Não se pode também deixar de lado a tão importante contribuição dada por Freud em relação a essa postura do professor perante a transmissão do conhecimento e a construção da aprendizagem no sujeito desejaste.

Sem dúvida o professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo. Eis aí mais uma razão para apoiar a idéia de que a Educação é possível.

Pois este educador com sua arte de ensinar também aprende e é um modelo para seus educandos.

Palavras chaves: professor mediador - arte de ensinar e ato criador.

BIBLIOGRAFIA

COLL, C. et al. *O Construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.

FERNANDEZ, Alicia. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre. Artemed, 1990.

FERREIRO, Emília. *Psicogênese e Educação*. AMAE Educando. Belo Horizonte. V.22, n 201. 1988

FREIRE Madalena. *Observação Registro Reflexão*. São Paulo. Espaço pedagógico, 2000.

RANGEL. Annamaria P. *Construtivismo: Apresentando Falsas Verdades*. Porto Alegre: Mediação 2002.

CORRELACIÓN ENTRE LOS INVENTARIOS ILOP (SZPRACHMAN R. 2003-2005), OQ-45.2 Y SYMPTOM CHECKLIST-90

Szprachman, Regina
Centro de Terapia Breve. Argentina

RESUMEN

Introducción: Los inventarios autoreportados ILOP, OQ-45.2 y Symptom Checklist-90 miden la evolución del malestar del consultante a lo largo del tratamiento. Se compara el ILOP con el OQ-45 y el Symptom Checklist-90 de Derogatis para determinar si existe correlación entre los mismos. Materiales y métodos: se administró los tres inventarios a 357 consultantes, durante el tratamiento. Se compararon los puntajes totales mediante el coeficiente de correlación de Spearman. Se calcularon los valores centrales y de dispersión. Resultados: hay una correlación altamente significativa entre el índice de resultados del ILOP y el índice de malestar positivo (PSDI) del Symptom Checklist-90, siendo la Rho de Spearman - 0,601 ($p < 0,01$). También entre el ILOP y el puntaje total del OQ-45.2, siendo el Rho de Spearman -0,454 ($p < 0,01$). Conclusiones: el ILOP presentaría una alta correlación con dos inventarios testeados internacionalmente: el OQ-45.2 y el Symptom Checklist-90. Confirmaría su capacidad en la medición de la evolución del tratamiento. Se utilizan para evaluar la evolución del grado de malestar en la psicoterapia. El valor diferencial del ILOP está en que incluye la evaluación de la psicoterapia aplicada, mientras que los OQ-45 y el Symptom Checklist-90 miden reducción del malestar en la sintomatología.

Palabras clave

Correlación ILOP OQ-45 Symptom Checklist-90 Psicoterapia Malestar.

ABSTRACT

CORRELATION BETWEEN THE ILOP (SZPRACHMAN R. 2003-2005), OQ-45.2 AND SYMPTOM CHECKLIST-90 SCALES
The ILOP (Szprachman R. 2003-2005), OQ-45.2 and Symptom Checklist-90 scales search the discomfort from the patient throughout a psychotherapy treatment. In this paper there are made a comparison between the ILOP (Szprachman R. 2003-2005), the OQ-45.2 and the Symptom Checklist-90 Scales to determine if there are correlation. 357 patient answer the three scales in moments of the psychotherapy. It were compare the total points scored between each of the three scales through Spearman correlation coefficient. There were estimated the main and the dispersion value. There are a significant highly correlation between the index of result from ILOP and the index of discomfort positive (PSDI) from Symptom Checklist-90, been the Rho from Spearman - 0,601 ($p < 0,01$), as well as between the ILOP and the total points scored of OQ-45.2, been the Rho of Spearman -0,454 ($p < 0,01$). Conclusions: the ILOP by present a high correlation with two scales evaluate internationally as the OQ-45.2 and the Symptom Checklist-90, should be confirm the capacity in the measuring the evolution of psychotherapy. This scales are being used to evaluate the discomfort. The difference of ILOP is that ILOP include the evaluation of the psychotherapy used, while the OQ-45 and the Symptom Checklist-90 measure in the symtomatology.

Key words

Correlations ILOP OQ45 Derogatis

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se compara el ILOP con el OQ-45.2 y el Symptom Checklist-90 de Derogatis para determinar si existe correlación entre los mismos. La decisión de comparar al ILOP con OQ-45.2 y Symptom Checklist-90 fué a sugerencia de Michael Lambert que consideró que si hubiera correlación con dichos instrumentos, largamente evaluados y reconocidos, el ILOP podría ser útil para medir la evolución del tratamiento de diferentes psicoterapias. Los tres inventarios autoreportados ILOP, OQ-45.2 y Symptom Checklist-90 se asemejan en que miden malestar y son usados para testimoniar y comparar resultados a lo largo de la psicoterapia. Se diferencian en la inversión del valor con el que miden el malestar. En el ILOP, a medida que disminuye el malestar se observa un aumento del Índice de Resultado, en tanto que en los inventarios autoreportados OQ-45.2 y Symptom Checklist-90 disminuyen los valores. Difieren también en lo que interrogan al evaluar. El ILOP evalúa logro de objetivos, en tanto que el OQ-45.2 y el Symptom Checklist-90 síntomas. Brevemente el ILOP (Szprachman, 2003-2005) es un Inventario de Evaluación de Logro de Objetivos en Psicoterapia. Contiene 5 subescalas denominadas: Motivación (MO), Soluciones del Entorno a la Resolución del Problema (SE), Malestar Autoevaluado (MA), Soluciones Inapropiadas Sin Asunción de Responsabilidad Propia (SI) y Malestar Atribuido al Medio (MM). Estas subescalas están agrupadas en dos dimensiones mayores que son Recursos Positivos (RP) y Soluciones Mantenedoras del Problema (SMP) arribando a un Índice de Resultados (IR), indicador total del estado de evolución del consultante a la psicoterapia. Tanto el OQ-45.2 como el Symptom Checklist-90 son instrumentos largamente puestos a prueba y reconocidos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se administró los tres inventarios a 357 consultantes, en distintos momentos del tratamiento. Se compararon los puntajes totales mediante el coeficiente de correlación de Spearman. Se calcularon los valores centrales y de dispersión.

RESULTADOS

Correlación entre los indicadores generales de los tres Inventarios: Hay una correlación altamente significativa entre el índice de resultados del ILOP y el índice de malestar positivo (PSDI) del Symptom Checklist-90, siendo la Rho de Spearman - 0,601 ($p < 0,01$). También entre el ILOP y el puntaje total del OQ-45.2, siendo el Rho de Spearman -0,454 ($p < 0,01$). En los dos casos la relación con el ILOP es inversamente proporcional dado que el OQ-45 y Symptom Checklist-90 los puntajes totales aumentan a medida que aumenta el malestar y en el ILOP el aumento del índice significa disminución del malestar.

Correlación entre las Escalas y Subescalas del ILOP y las escalas y subescalas del OQ-45.2.

Correlaciones: según el Rho de Spearman: Inventario OQ-45.2. Hay una correlación significativa ($p = 0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO(-0,395), SI(0,462), MA(0,462), MM (0,335), RP (-0,298), SMP (0,473), IR (-0,454) y el Total OQ45.2. Hay una correlación significativa ($p = 0,0001$) entre las subescalas del

ILOP: MO (-0,417), SI (0,475), MA (0,479), MM (0,350), RP(-0,325), SMP (0,493), IR (-0,476) y la subescala **Síntomas de Distress** del OQ-45.2.

Hay una correlación significativa ($p=0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO (-0,225), SI (0,223), MA (0,274), MM (0,308), RP(-0,154), SMP (0,343), IR (-0,300) y la subescala **Relaciones Interpersonales** del OQ-45.2.

Hay una correlación significativa ($p=0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO (-0,152), SI (0,223), MA (0,274), MM (0,308), RP(-0,114), SMP (0,145), IR (-0,161) y la subescala **Rol Social** del OQ-45.2. En ninguno se observa correlación con la subescala del ILOP: SE.

Correlación entre las Escalas y Subescalas del ILOP y las escalas y subescalas de Symptom Checklist-90

Correlaciones: Rho de Spearman: Symptom Checklist-90

Hay una correlación significativa ($p=0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO (-0,460), SI(0,539), MA(0,526), MM (0,404), RP (-0,375), SMP (0,553), IR (-0,541) y el **Índice de Severidad Global (IGS)** del **Symptom Checklist-90**.

Hay una correlación significativa ($p=0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO (0,307), SI(0,391), MA(0,413), MM (0,344), RP (), SMP (), IR () y el **Total de Síntomas Positivos** del **Symptom Checklist-90**.

Hay una correlación significativa ($p=0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO (-0,561), SI(0,598), MA(0,556), MM (0,391), RP (), SMP (), IR () y el **Índice de malestar positivo (PSDI)** del **Symptom Checklist-90**.

Hay una correlación significativa ($p=0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO(0,310), SI(0,320), MA (0,351), MM (0,267), RP (), SMP (), IR () y **Somatizaciones** del **Symptom Checklist-90**.

Hay una correlación significativa ($p=0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO(-0,371), SI(0,468), MA (0,460), MM (0,293), RP (), SMP (), IR () y **Obsesiones y Compulsiones** del **Symptom Checklist-90**.

Hay una correlación significativa ($p=0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO(-0,292), SI (0,384), MA (0,341), MM (0,321), RP (), SMP (), IR () y **Sensibilidad Interpersonal** del **Symptom Checklist-90**.

Hay una correlación significativa ($p=0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO (-0,492), SI (0,518), MA (0,524), MM (0,379), RP (), SMP (), IR () y **Depresión** del **Symptom Checklist-90**.

Hay una correlación significativa ($p=0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO(-0,386), SI (0,440), MA (0,477), MM (0,370), RP (), SMP (), IR () y **Ansiedad** del **Symptom Checklist-90**.

Hay una correlación significativa ($p=0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO(-0,441), SI (0,533), MA (0,458), MM (0,409), RP (), SMP (), IR () y **Hostilidad** del **Symptom Checklist-90**.

Hay una correlación significativa ($p=0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO(-0,271), SI (0,317), MA (0,277), MM (0,171), RP (), SMP (), IR () y **Ansiedad Fóbica** del **Symptom Checklist-90**.

Hay una correlación significativa ($p=0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO(-0,278), SI(0,372), MA (0,355), MM (0,400), RP (), SMP (), IR () y **Ideación Paranoide** del **Symptom Checklist-90**.

Hay una correlación significativa ($p=0,0001$) entre las subescalas del ILOP: MO(0,339), SI(0,455), MA (0,443), MM (0,340), RP (), SMP (), IR () y **Psicoticismo** del **Symptom Checklist-90**.

CONCLUSIONES

El ILOP al presentar una alta correlación con dos inventarios testeados largamente a nivel internacional como son el OQ-45.2 y el Symptom Checklist-90, confirmaría la capacidad en la medición progresiva de la evolución de un tratamiento hasta el logro del resultado.

Los tres se utilizan para evaluar el grado de malestar y su evolución en la psicoterapia pero el valor diferencial del ILOP está

en que incluye la evaluación de la psicoterapia aplicada, mientras que los OQ-45 y el Symptom Checklist-90 miden reducción del malestar a través de la reducción de la sintomatología.

DISCUSIÓN

El ILOP abarca tanto el funcionamiento en diferentes áreas, cuanto vertebraba la psicoterapia para el sistema terapéutico integrado por consultante, terapeuta, equipo, supervisor. Incluye el efecto feedback a todo el sistema, de la evaluación del malestar cuanto de la psicoterapia. Dicho efecto mejora los resultados, tal como también lo informan Lambert y otros en diversos trabajos. Tiene incorporado un gráfico de resultados y una tabla de perfil donde se traza una curva correspondiente al perfil del estado del consultante para cada entrevista donde se aplica el ILOP. También Lambert considera el efecto beneficioso de feedback que genera la devolución que se le hace al consultante de su estado actual así como la comparación de los perfiles de las sucesivas respuestas a lo largo de toda la psicoterapia.

BIBLIOGRAFÍA

Jacobson, Follette y Revenstorff (1984). Psychotherapy outcome research: Methods for reporting variability and evaluating clinical significance. *Behavior Therapy*, 15, 336-352.

Jacobson Neil S., Truax Paula. (1991). Clinical Significance: A Statistical Approach to Defining Meaningful Change in Psychotherapy Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59 (1), 12-19.

Hawkins Eric J., Lambert Michael J., Vermeersch Dave A., Slade Kastin L. & Tuttle Kenneth C. (2004). The Therapeutic Effects of Providing Patient Progress Information to Therapists and Patients. *Psychotherapy Research* 14 (3) 308-327.

Howard Kenneth I., Kopta Mark S., Krause Merton S., Orlinsky David E. (1986). The Dose-Effect Relationship in Psychotherapy. *American Psychologist*, 41 (2), 159-164.

Howard Kenneth I, Moras Karla, Brill Peter L., Martinovich Zoran; Lutz Wolfgang. (1996). Evaluation of Psychotherapy. *American Psychologist*, 51 (10), 1059-1064.

Lambert Michael J., Wipple Jason L., Smart David W. Vermeersch David A., Nielsen Stevan Lars & Hawkins Eric J. (2001). The effects of Providing Therapists with Feedback on Patient Progress During Psychotherapy: Are Outcomes Enhanced? *Psychotherapy Research* 11 (1) 49-68.

Szprachman de Hubscher R. (2005) *Terapia breve - Teoría de la técnica*. Inventario de Logro de Objetivos en Psicoterapia. Editorial Lugar. Segunda Edición.

Investigación Científica en Resultados en Psicoterapia. Perspectivas Sistémicas Julio - Agosto 2005. AÑO 17 N° 87

GRUPO PSICOTERAPÉUTICO DE PÚBERES. ESTUDIO DE EFICACIA TERAPÉUTICA

Taborda, Alejandra
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

En este trabajo presentamos un estudio sobre la eficacia del abordaje psicoterapéutico de grupos paralelos de padres y de hijos; coordinado por terapeutas noveles, implementado frente a la consulta por púberes, que fueron derivados desde instituciones educativas refiriendo "problemas de aprendizaje". Partimos de considerar que en la consulta psicológica por púberes, dicho abordaje resulta beneficioso porque posibilita trabajar más a fondo las fantasías inconscientes instaladas en la dinámica relacional intersubjetiva, estructurantes del psiquismo. El material clínico sobre los que nos basamos fue recogido a través de la técnica de: a) tests-retests del "EL Child Behavior Checklist" (CBCL) de Achenbach y Edelbrock (1983), versión para padres adaptada y estandarizada en Argentina por Samaniego (1999) y el test de Matrices Progresivas de Raven; b) video filmaciones de las sesiones, registro de las supervisiones semanales y supervisión de las supervisiones. Podemos señalar que los resultados globalmente analizados evidencian, en los cuatro púberes estudiados, modificaciones en los perfiles sintomáticos que involucran diferentes áreas del comportamiento. En "Problemas de atención" se registran cambios notables y las puntuaciones obtenidas en las escalas "Ansiedad-depresión"; "Retraimiento"; "Agresión" y "Comportamiento antisocial" revelan modificaciones moderadas.

Palabras clave

Psicoterapia Grupo Púberes Eficacia

ABSTRACT

PSYCHOANALYTIC PSYCHOTHERAPY OF EARLY ADOLESCENTS' GROUPS. STUDY OF THERAPEUTICAL EFFICACY

This work studies the efficacy of the psychotherapeutical approach to parallel groups of parents and children, coordinated by newly-graduated therapists and implemented with early adolescents referred to our Center by educational institutions due to their learning problems. This work is based on the concept that this approach is beneficial when working with early adolescents because a more thorough work can be done with respect to the unconscious fantasies set in the relational-intersubjective dynamics which structure the psyche. Clinical material was gathered by the technique of tests-retests: a) "Child Behavior Checklist" (CBCL) by Achenbach and Edelbrock (1983), parents version adapted and standardized in Argentina by Samaniego (1999), and the test of Raven's Progressive Matrices; b) video-filming of sessions, and records of weekly supervisions and of the supervision of supervisions. The results globally analyzed show changes in the four early adolescents' symptomatic profiles involving different areas of behavior. In "Problems of attention", marked changes are observed, and the scores obtained in the scales "Anxiety-depression", "Withdrawal", "Aggression", and "Antisocial Behavior" reveal moderate changes.

Key words

Psychotherapy group Early adolescents Efficacy

Presentamos un estudio de las variaciones que se registran en los perfiles sintomáticos de púberes, a los efectos de inferir la eficacia del abordaje psicoterapéutico de grupos paralelos de padres y de hijos, coordinado por terapeutas noveles. El diseño terapéutico fue implementado con púberes, de bajos recursos económicos, derivados por la escuela.

El interés por desarrollar esta investigación deviene de:

1- Estudios preliminares realizados en la institución pública, en la que se desarrolla nuestra práctica profesional (Centro Interdisciplinario de Servicios CIS, dependiente de la UNSL), los que señalan que en el 96% de los casos la atención psicológica para niños y púberes se solicita por derivaciones escolares, en una proporción de dos varones por una niña. De este 96%, el 88% refieren problemas de aprendizaje y el 8% restante conductas impulsivas que obstaculizan la adaptación a las normas. Si bien sólo el 4% solicita atención psicológica en forma espontánea, por síntomas que no atañen a lo escolar, se registró en el 60% de los casos la aceptación de la derivación y un desarrollo transferencial positivo que permite establecer la alianza terapéutica.

2- El trabajo en el ámbito público nos enfrenta a un importante caudal de consulta a la que tiene que dar respuesta un equipo de trabajo con restringidos recursos humanos y/o económicos. Lo descripto lleva a profesionales noveles a brindar asistencia psicológica, aún cuando no cuentan con la suficiente formación y experiencia profesional. Con el objeto de impedir prácticas iatrogénicas es imprescindible realizar un minucioso trabajo de supervisión y acompañamiento, en la tarea asistencial, de investigación y en la formación teórica.

MARCO TEÓRICO Y ENCUADRE DE TRABAJO

En la consulta psicológica por niños y púberes, el abordaje psicoterapéutico de grupos paralelos de padres y de hijos desarrollado por Torras de Bèa (1996), recreado en ambos grupos por Taborda y Toranzo (2004, 2005) posibilita trabajar más a fondo las fantasías inconscientes instaladas en la dinámica relacional intersubjetiva, estructurantes del psiquismo. Con este abordaje nos proponemos situarnos en el centro mismo del desarrollo y abarcar la asistencia en términos de: a) focalizar el tratamiento en el rol de padres analizando el funcionamiento psíquico que surge frente a la parentalidad, en busca de promover una transmisión generacional menos traumática y b) abocarnos a la atención de la conflictiva que presenta el hijo, desentrañando cómo se fueron estructurando los síntomas en la relación intersubjetiva con sus padres y figuras significativas.

Los **grupos paralelos de hijos y de padres** funcionan como soportes mutuos, dado que cada miembro de la relación (padre-hijo) establece una situación de complementariedad: si uno se modifica, influye en el otro a partir del interjuego de las identificaciones e identificaciones proyectivas y por lo tanto, se amplifican los efectos terapéuticos. Además, el trabajo con **grupos paralelos** permite trascender la estructura individual y/o familiar cerrada en sí misma al brindar un modelo exogámico donde cada integrante del grupo puede dar nuevos aportes, visiones, modelos vinculares que transforman las estructuras individuales.

Coincidimos con Bleichmar, H. (1997), quien señala que para la constitución psíquica se requiere que el medio sea facilitador (Winnicott 1965) y proveedor: que aporte lo que sin él no existiría.

El Ello como núcleo inicial innato, requiere ser desarrollado; su energía no está limitada a la que tuvo en sus orígenes, sus formas de manifestación no están preformadas para luego simplemente desplegarse o reprimirse. Lo que está en el otro adquiere existencia en el sujeto a partir de dos procesos básicos: la identificación y los efectos estimulantes/estructurantes que su actividad genera en el psiquismo. Tales efectos quedan registrados no sólo como recuerdo sino como función, como capacidad de poner en acto, de ejecutar una cierta actividad. El psiquismo se estructura en el interjuego de las propias combinaciones que el inconsciente va configurando en relación con lo vivido en el espacio intersubjetivo. La autoestima; la capacidad de apaciguamiento; la capacidad y modalidades deseante, los contenidos temáticos, la dominancia, concordancia y contradicción entre los deseos; el sistema de alerta; el tiempo de espera de la resolución del displacer; la angustia de desintegración y fragmentación; los triunfos y avatares edípicos; son estructurados en dicho interjuego y tallan la modalidad de atender/atenderse, pensar/pensarse, conocer/conocerse.

Los problemas para aprender, en el ámbito escolar, no siempre pueden ser atribuidos a dificultades en la estructuración psíquica, ni a inhibiciones cognitivas, tal como lo señalan Janin y otros. Se torna necesario discriminar, en términos diagnósticos, entre problemas de aprendizaje y fracaso académico. Los primeros, en ocasiones, se instrumenta en la consulta psicológica, a modo de una primera carta de presentación, para posteriormente referir otros sufrimientos que tienen una larga data en la historia vital. Para aprender se ponen en marcha movimientos subjetivantes y objetivantes de la realidad. Con frecuencia, los trastornos de aprendizaje se asocian con: ensimismamiento y/o estados depresivos, inhibiciones en el pensar; en la capacidad para imaginar y expresar su mundo de fantasía, para plantear sus problemas, para pensar diferentes alternativas y para enfrentar la ambivalencia. Cuando las alteraciones son aún más profundas predomina un déficit en el desarrollo, que se pone en evidencia a través de severas dificultades de contacto con la realidad interna-externa, para mentalizar y verbalizar las necesidades, emociones y conocimientos.

Si bien en la configuración de los grupos se sostiene un criterio de homogeneidad "púberes de ambos sexos derivados por instituciones escolares". En todo grupo convive lo homogéneo y lo heterogéneo. La homogeneidad se construye en la dinámica grupal a partir del lugar común que en su devenir se va configurando y será sintetizada en la mentalidad grupal. Es allí donde se entremezclan, comparten y se diferencian las fantasías inconscientes que sostienen el padecimiento, lo saludable y las nuevas oportunidades que otorgan los movimientos progresivos y regresivos del cambio psíquico. Buscamos ir más allá del síntoma y trabajar la particular estructuración psíquica, el modo de ser y de estar consigo mismo y con los otros.

Los grupos paralelos: se trabaja simultáneamente con dos grupos, en la misma institución, cada uno con sus propios coordinadores. Es conveniente no indicar este abordaje, como primera y/o única intervención, a pacientes borderline y/o psicóticos, o con secretos familiares vigentes o que sean únicos en el grupo. En esta modalidad terapéutica, el problema central es ir desarrollando una "cabeza grupal", un modo de sentir, pensar y actuar grupalmente, conjuntamente con el registro individual. Se procura encauzar el potencial evolutivo inherente a la interacción grupal, para lo cual el terapeuta comunica sólo una pequeña parte de lo que va interpretando, respetando la capacidad de elaboración del grupo. En **el grupo de púberes** las interpretaciones y señalamientos se expresan verbalmente y/o a través de juegos, sosteniendo la norma básica "no dañarse, no dañar a otros o romper el consultorio".

El grupo de padres se configura como un grupo predeterminado en sus objetivos, focalizado en el rol, complementario del tratamiento del hijo y al menos uno de los padres asiste a él.

MÉTODO

Sujetos: el grupo se integró por cuatro púberes de 10 y 11 años de edad, incluyendo aquellos que presentaban inhibiciones acompañadas de conductas impulsivas (agresiones verbales y físicas con pares, transgresiones de las normas escolares y familiares) y los que evidenciaban marcadas inhibiciones. En el tercer mes de tratamiento abandonó uno de sus integrantes, por migración. Una vez que se trabajó grupalmente la despedida y el ingreso de un nuevo miembro, se incluyó otro púber. Con una de las niñas (Patricia), se combinó el tratamiento grupal con el individual, a cargo de otro terapeuta, por el grado de perturbación que presentaba. La coordinación estuvo a cargo de dos profesionales noveles de diferentes sexos.

Instrumentos: 1) "El Child Behavior Checklist" (CBCL) de Achenbach y Edelbrock (1983), versión para padres, adaptada y estandarizada en Argentina por Samaniego (1999), para estudios epidemiológicos. 2) Test de Matrices Progresivas de Raven (1951, versión para niños); aplicado para evaluar la capacidad de observar y de captar relaciones recíprocas en figuras geométrica a partir del desarrollo de un método de razonamiento lógico por analogías.

- El CBCL permite detectar problemas comportamentales, a través de las puntuaciones obtenidas en las escalas **Internalizante (I)**, **Externalizante (E)** y **Global (G)**. La primera está constituida por: "Retraimiento" ("R"), "Queja somática" ("Qs") y "Ansiedad-depresión" ("Ad"). **E.** por: "Conducta antisocial" ("Ca") y "Agresividad" ("A"). **G.** abarca las dos primeras escalas y la evaluación de: "Problemas sociales", "Problemas de pensamiento", "Problemas de atención" ("Pa"), "Problemas sexuales" y "Otros problemas". Dados los motivos de consulta y la extensión de este trabajo, para el análisis de resultados consideramos las puntuaciones **G., I., E.** y los puntajes de "Pa". Se implementó la técnica de test-retest con los cuatro púberes que integraban el grupo. Tres de ellos, a los que llamaremos: Fabián, Patricia y Micaela, al llegar a fin de año, habían cumplimentado los siete primeros meses de tratamiento; Gabriel, sólo había concurrido tres meses. Slapak y otros (2004) consideran conveniente que el primer retest se realice luego de seis meses de tratamiento dado que, en ese momento, se va configurando la situación conceptualizada por Meltzer (1973) como "recolección transferencial".

Para interpretar las puntuaciones obtenidas por los púberes en el test y retests del CBCL se tuvo en cuenta las Medias (M) para poblaciones normales de varones (Mpnv) y de mujeres (Mpm) y las M para poblaciones clínicas para ambos sexos (Mpcv; Mpcm). Samaniego, asesoró parte de este trabajo y autorizó consignar los parámetros estadísticos aquí utilizados.

G. (Mpnv: 34.96; Mpcv: 58.28 - Mpm: 34.11; Mpcm: 57.67).

I. (Mpnv: 9.13; Mpcv: 16.42 - Mpm: 9.83; Mpcm: 18.35); **"R"** (Mpnv: 3.25; Mpcv: 5.68 - Mpm: 3.22; Mpcm: 5.61); **"Qs"** (Mpnv: 0.85; Mpcv: 1.91 - Mpm: 1.22 - Mpcm: 2.75); **"Ad"** (Mpnv: 5.03; Mpcv: 8.83 - Mpm: 5.40; Mpcm: 9.99);

E. (Mpnv: 13.75; Mpcv: 21.65 - Mpm: 12.89; Mpcm: 18.02); **"Ca"** (Mpnv: 2.67; Mpcv: 4.54 - Mpm: 2.06; Mpcm: 2.98); **"A"** (Mpnv: 11.08; Mpcv: 17.11 - Mpm: 10.83; Mpcm: 15.05) **"Pa"** (Mpnv: 4.75; Mpcv: 8.71 - Mpm: 4.12; Mpcm: 8.25).

Las sesiones se registraron con video grabaciones, se supervisaron semanalmente y con una frecuencia mensual se realizaron supervisiones de las supervisiones.

RESULTADOS

Los púberes que integraron el grupo y habían consultado por una derivación escolar, registraron en el test puntuaciones significativamente más elevadas que las M del CBCL consignadas para poblaciones clínicas, lo que dejó a luz la variedad de síntomas y, concomitantemente, la intensidad del sufrimiento psíquico que padecían. En el retests las puntuaciones globales denotan, en los cuatro púberes, una significativa disminución del puntaje con respecto a la primera aplicación, aunque aún

no son equivalentes a los parámetros de la población normal. Lo descrito se hace más evidente en **Patricia**, quien si bien muestra cambios en la sintomatología, estos guardan relación con la intensidad de la perturbación diagnosticada en el momento de la consulta. En la primera aplicación del CBCL obtuvo una puntuación muy elevada y significativamente más baja en el retests, (test 116 retests 80). Los púberes que, en la escala **Global**, se aproximan en la instancia de retests más a los valores medios de la población normal son aquellos que asistieron a la consulta a raíz del debut de una crisis aguda. En **Micaela** (41) al llegar a la pubertad se movilizaron las ansiedades de separación, desarrollando una sintomatología fóbica que le obstaculizaba asistir a la escuela. Por su parte, **Gabriel** (45) frente a una crisis familiar, separación de los padres, desarrolló conductas en las que se pueden observar pasajes bruscos del retraimiento a la agresividad. Ambos obtuvieron un percentil término medio en la primera aplicación del **Raven**, y los problemas de aprendizaje sólo se observaron en el ámbito escolar. En cambio, las historias vitales de **Fabián** y especialmente de **Patricia** permiten inferir que las inhibiciones en el aprender iban más allá de lo institucional académico; lo que fue corroborado por el pobre desempeño en la primera aplicación del **Raven**. En la instancia de retests, ambos alcanzaron un Percentil Normal Término Medio. En congruencia con los resultados obtenidos en el **Raven**, se registraron, en **Patricia** importantes cambios en el área referida a "Pa" (test 22 retest 12), por lo que inferimos que el decrecer de sus ansiedades y temores le permitió disminuir las dificultades para atender y pensar sobre el mundo externo-interno. En **I.** (test 27 retest 17), se registraron cambios que la ubican levemente por debajo de la M consignada para poblaciones en situación de derivación. En **E.** Las puntuaciones son muy elevadas y la variación es poco significativa en el retest (32 versus 29). **Fabián**, en el CBCL obtiene una puntuación **G.** muy superior (test 86) a la referida por Samaniego para las poblaciones clínicas. En el retest se observa una significativa disminución de las puntuaciones **G.** (53), lo que es levemente inferior a la M consignada para la población en situación de derivación. También se pudieron observar progresos en las áreas que evalúa la escala **I.** (test 21, retest 14), especialmente en "R" (test 8 retests 4), donde obtiene una puntuación cercana a la población normal (3,25). Se registra una franca disminución de los síntomas que denotan "Ad", (test 13 retest 8), pero sus puntuaciones aún son elevadas. Su perfil sintomático habla de una mejoría en la variable **E.** (test: 28; retests 16), puntuaciones con las que se aproxima a la Mpnv, si se tiene en cuenta la DS. En congruencia con los resultados obtenidos en el test de **Raven** (test: Inferior al Término Medio y retest: Término medio) se registran mejorías en la escala "Pa" aunque sus puntuaciones continúan siendo elevadas (test 11, retest 7).

En **Micaela**, quien consulta ante una aguda crisis fóbica, se pudieron observar importantes modificaciones en su sintomatología. Los resultados **G.** obtenidos en el test (78) están muy por encima de la media para poblaciones clínicas, en cambio en la instancia de retests (41) su performance se ha modificado alcanzando puntuaciones inferiores al parámetro mencionado, aunque continúan siendo más elevados que los que se consiguen para la población normal. Su perfil denotaba altas puntuaciones en la escala **I.** debido al retraimiento (13) y estado ansioso-depresivo (17) que sufría. Sus posibilidades de atender el mundo circundante (11) se presentaban capturadas por el cúmulo de temores que tenía. Luego de los siete meses de tratamiento pudo observarse un franco retroceso en las ansiedades depresivas (9) y un comenzar a abrirse a los otros; aunque su retraimiento (8) aún sigue superando la Mpcm. **Gabriel**, quien sólo cumplió tres meses de tratamiento, inició el mismo con un perfil sintomatológico caracterizado por puntuaciones **G.** superiores a la Media clínica, puntaje que en el retest disminuyó (test 65 retest 45); lo que lo ubica en una zona intermedia entre la población normal y clínica. Las modi-

ficaciones que señalan sus puntajes **G.** pueden ser atribuidas a leves variaciones en cada una de las escalas y a un franco avance en las posibilidades de prestar atención al mundo circundante (test 15 retest 8). A pesar del corto tiempo transcurrido de tratamiento podemos avizorar el comienzo de cambios en su performance, aunque ellos refieren sólo en parte al motivo de consulta. El púber fue derivado por problemas de aprendizaje en el ámbito escolar, que fueron superados, y por bruscos pasajes del retraimiento a la agresión, área en la que no se registraron variaciones.

Podemos concluir que, luego de un abordaje psicoterapéutico de grupos paralelos, hubo una disminución de los síntomas que padecían los púberes. Los cambios en los distintos aspectos que explora el CBCL son paulatinos, guardan estrecha relación con la severidad de la patología inicial y aún deben ser consolidados a partir de construir un camino de sustituciones. Las modificaciones que se registran en "Pa" nos permiten afirmar que ante el sufrimiento psíquico la atención es una de las primeras funciones que se alteran, por lo que la pertinencia del diagnóstico de déficit atencional debería ser reconsiderada.

Del estudio de la coordinación del grupo, podemos consignar los siguientes factores facilitadores de los progresos señalados: -los terapeutas entablaron una relación simétrica y de apoyo mutuo, que daba coherencia a las intervenciones; -contuvieron el dolor que provocan los temores a los otros, a la muerte, a la locura, al abandono, a la exclusión y ayudaron a descubrir que podían compartirlo con sus compañeros; -colaboraron a transformar la agresión en intercambios lúdicos, las disociaciones en caminos a la integración y sostuvieron la regla básica "no dañarse ni dañar"; -en diferentes momentos grupales establecieron una relación empática con los integrantes del grupo. La diferencia de sexo de los terapeutas facilitó observar y trabajar las proyecciones paternas/maternas, la necesidad de una pareja parental en armonía y diferenciar lo masculino/femenino.

BIBLIOGRAFÍA

- Bleichmar, H. (1997). Avances en psicoterapia psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específica. Barcelona. Paidós.
- Janín y otros (2005) Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas sobre el trastorno por déficit atencional con y sin hiperactividad ADD/ADHD. Bs. As. Colecciones Conjunciones
- Slapak, S. y col. (2004) La utilización de la metodología cualitativa del estudio de caso en una investigación empírica en psicoterapia. XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura. UBA.
- Samaniego, V.C. (1999) El Child Behavior Checklist: su estandarización en la Argentina. XXVII Congreso Interamericano de Psicología, Caracas, Venezuela
- Taborda, A.; Toranzo, E. (2003). Del diagnóstico individual al tratamiento en grupos paralelos padre e hijos. Revista de la SEPYPNA 34:219
- Taborda y Toranzo (2005) Psicoterapia Psicoanalítica de grupos paralelos. Una Modalidad Diagnóstica para padres. "Revista de psicopatología y Salud Mental del niño y el adolescente". Vol. 6.
- Torras de Beà, E. (1996). Grupos de hijos y de padres en psiquiatría infantil psicoanalítica. Paidós.

SENTIMIENTOS CONTRATRANSFERENCIALES EN EL TRABAJO CLÍNICO DE RESIDENTES

Torriceili, Flavia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Objetivos: El trabajo propone presentar algunos de los resultados referidos a la tesis de doctorado "Residentes en Psicología Clínica y en Psiquiatría. Representaciones acerca de sus campos profesionales y producción inferencial clínica en su formación como psicoterapeutas". Dichos resultados corresponden a una investigación exploratoria sobre las inferencias clínicas, en particular a la indagación de los sentimientos contratransferenciales en el trabajo clínico, en residentes psicólogos y psiquiatras del área metropolitana, que cursan la jefatura o el 4 año -último- de su formación y el primer año de la misma, durante el período 2003-2004. Metodología: Se presentaron dos viñetas de pacientes con cuadros psicopatológicos, edades y género distintos. A partir de tales viñetas se indagaron apreciaciones diagnósticas, pronósticas, de propuestas de abordaje de tratamiento y de sentimientos contratransferenciales que despertaban esos pacientes. Se establecieron categorías para el análisis de los datos construidas a partir de las respuestas dadas. Resultados: Se hallaron diferencias en relación a los sentimientos contratransferenciales explorados en la población de residentes según sean del primer o último año de su formación. Se observó cierto desconocimiento de la noción de contratransferencia en los residentes al inicio de su capacitación.

Palabras clave

Residentes Formación clínica Contratransferencia

ABSTRACT

CONTRATRANSFERENTIAL FEELINGS AMONG CLINICAL RESIDENTS

Purpose: This exploratory study refers to the clinical inferences and hypotheses produced by 1st and 4th year Psychologists and Psychiatrists Interns in training in hospitals from the Metropolitan Area of Buenos Aires City during 2003-2004. The purpose of this paper is to present results about one specific issue: their counter-transference reactions. Methodology: Two patients' vignettes (with different psychological disorders, ages, and genders) were presented to 16 psychologists and 16 psychiatrists divided into two groups - first and last year of training- who had to elaborate a diagnosis, a prognosis and to propose a therapeutic approach for the patients. In this paper the results are centred on the counter-transference reactions elicited by the vignettes. Results: A set of categories was constructed in order to analyze the clinical information related to the participants counter-transference reactions. Differences were found among the interns. Besides, several participants who were at the beginning of their training ignored the notion of counter-transference.

Key words

Psychologist Psychiatrist Clinically training Countertransference reactions

PRESENTACIÓN

La experiencia afectiva entre terapeuta y paciente constituye un factor terapéutico importante en el campo de las psicoterapias en general y en particular en el psicoanálisis. Wampold (2004), aseveró recientemente a través de minuciosos estudios, retomando las ideas de Rosenzweig (1936) que el factor común de las psicoterapias consistente en la vinculo de trabajo terapéutico (alianza de trabajo), resulta ser más poderoso, a la hora de evaluar la eficacia, en comparación con los denominados factores o ingredientes específicos relacionados estos con los modelos teóricos que cada una de ellas sostiene.

La relación transferencial entre paciente y terapeuta, posee una contracara, la contratransferencia. Ya en 1910 fue mencionada por Freud como el influjo en la figura del médico acerca del sentir inconsciente que el paciente ejerce en él. Dicho término ha suscitado a lo largo de la historia del psicoanálisis y a través de diversos exponentes teóricos, oposiciones y adherencias. Durante años, la contratransferencia tuvo una significación negativa, siendo por momentos destinada a ser un mero obstáculo. Y, en otros momentos, un poderoso instrumento de trabajo e investigación sobre las ansiedades del paciente. Así es que se promovió tanto un uso exagerado y dogmático como su reducción a cero, considerándola en ocasiones un concepto impropio (Lacan, 1958). Tanto la transferencia, como la interpretación de la misma son pensadas por Lacan como un obstáculo (se refiere puntualmente al caso Dora) y productoras de "cierres del inconsciente". (Bleichmar, 1989)

Thomä y Kächele describen estas oscilaciones del uso de la contratransferencia como "cenicienta" o "princesa" según la época y las corrientes predominantes.

La contratransferencia, puede ser entendida en sentido amplio (disposición consciente e inconsciente del psicoanalista hacia el paciente en un momento del tratamiento) o en sentido restringido (siguiendo más el espíritu freudiano, y entendida como aspectos que pueden jugar un rol resistencial, promoviendo retracciones que limitan la comprensión y que se hallan relacionadas con la neurosis infantil del analista) (Bernardi y de León, 2000). Dicho concepto fue el puntapié para que aquellos que quisieran ejercer la práctica del psicoanálisis y la psicoterapia psicoanalítica tuvieran la exigencia de llevar adelante un análisis personal.

Considerando este último, y en la línea que plantearon Bernardi y de León (2000) la incidencia de características tanto personales (diferencias de edad y género) como profesionales y de esquemas referenciales teóricos (las teorías a las que adhiere) condicionan las configuraciones transferenciales y a su vez las reacciones contratransferenciales.

Consideramos que a pesar de la divergencia entre las diferentes líneas que se incluyen dentro del campo del psicoanálisis, el foco central radica en la transferencia, la conflictiva inconsciente (defensas, pulsiones, y la relación entre estos conceptos), la asociación libre por parte del paciente, la neutralidad por parte del analista y la interpretación y análisis de la transferencia. A partir de estos ejes, es en las técnicas utilizadas en donde se evidencia luego la diferenciación de esas distintas líneas del psicoanálisis o de las psicoterapias psicoanalíticas (Kernberg 2004).

La creación y cuidado de la alianza terapéutica (Zetzel, 1956) o de trabajo (Greenson, 1965), es considerada por muchos autores como necesaria para el establecimiento del vínculo transferencial-contratransferencial. Consiste en la disposición y confianza necesaria para que paciente y terapeuta (cada uno como personajes reales y racionales) puedan efectuar un "contrato" ligado a la lealtad a la alianza y así trabajar juntos para construir una relación terapéutica (que persiste aún terminado el tratamiento). Esta alianza que posibilita desplegar la transferencia, vía de acceso a la verdad, así como también eje fundamental para la comprensión diagnóstica y pronóstica. Para que esta alianza sea posible el terapeuta aporta su entendimiento teórico, su interés emocional, el análisis de las propias resistencias, y las actitudes empáticas y no juzgadoras (Greenson, 1965).

En un estudio llevado a cabo por Agrest (1994) se observó que la mayoría de los residentes conciben su trabajo clínico desde el marco teórico-clínico psicoanalítico, dato que resulta coincidente con los resultados hallados en la presente tesis de doctorado. De 32 residentes, 18 refieren utilizar el marco psicoanalítico, 7 realizan psicoterapia psicodinámica, 7 dicen utilizar otros marcos tales como el cognitivismo y la psiquiatría biológica como marco exclusivo. Distinguidos los grupos según su formación de origen, psiquiatras y psicólogos, 6 de los 16 psiquiatras y 12 de los 16 psicólogos usan el marco teórico psicoanalítico.

Por ello, reafirmando la idea eje de tales fenómenos (transferenciales-contratransferenciales) como parte esencial de la plataforma terapéutica es que se han explorado los sentimientos contratransferenciales en la población de residentes psicólogos y médicos en la especialidad de la salud mental en quienes recae gran parte de la oferta psicoterapéutica en el sector público y estatal del área metropolitana (Ciudad Autónoma de Buenos Aires y primer cordón urbano bonaerense, compuesta por 22 hospitales que poseen residencias con esa especialidad). Cabe aclarar sin embargo, que se trata de una investigación *off line*, a través de viñetas transcritas, a partir de las cuales se exploran los sentimientos contratransferenciales que las mismas suscitan en los participantes, lo que no es equivalente a hablar de contratransferencia en sentido estricto psicoanalítico.

MUESTRA

Se entrevistó a 32 residentes, 16 de psicología clínica y 16 de médicos que se encuentran haciendo la especialidad de psiquiatría pertenecientes a las residencias de Salud Mental del área metropolitana, que se encontraran haciendo la jefatura o el cuarto año (último) y el primero de su formación. Durante período 2003-2004

PROCEDIMIENTO

Se presentaron dos viñetas de pacientes con cuadros psicopatológicos, edades y género distintos. A partir de tales viñetas se indagaron apreciaciones diagnósticas, pronósticas, de propuestas de abordaje terapéutico y de sentimientos contratransferenciales que despertaban esos pacientes.

RESULTADOS

A partir de las respuestas dadas relacionadas con la indagación de los sentimientos contratransferenciales se establecieron las siguientes categorías:

- 1) Reacciones contratransferenciales Positivas (RCP),
- 2) Reacciones contratransferenciales Ambivalentes (RCA),
- 3) Reacciones contratransferenciales Negativas (RCA),
- 4) Nada,
- 5) Desconoce el concepto
- 6) Reacciones contratransferenciales de identificación con el paciente descrito en la viñeta.

Viñeta A: La viñeta corresponde a una joven, adolescente de 19 años con una conflictiva ligada al proceso de autonomización

del núcleo familiar y presenta una sintomatología obsesiva.

De acuerdo a las respuestas de los residentes de 4to año:

1) R.C.P: (Pena/ Ternura) = total 7 (de cuarto año), y 3 (de primero)= 10

2) R. C.A (preocupación y fastidio) = 1

3) R. C. N: (encierro/ahogo) =total= 5 (de cuarto año) y 1 de primero= 6

4) Nada = 2 (médicos de cuarto y 3 (psicólogos de primero)=5

5) Desconoce el concepto =1 (psicólogo de cuarto 3 de primero=4

6) R.C. de Identificación con el paciente descrito en la viñeta = 0 de cuarto año y 5 (4 médicos Y 1 psicólogo)

En los residentes de 4º año, independiente de su condición de médicos o psicólogos predominan los sentimientos positivos dentro de los que se agruparían también la preocupación.

En el grupo de primer año aparece la identificación como respuesta frente a la contratransferencia. Cabe destacar que el promedio de edad de los entrevistados es de 28 años (21 fueron mujeres y 11 varones) y en algunos casos con un año de recibido al comenzar la residencia.

Entre los que respondieron que no sentían "nada", o aquellos que desconocían el concepto, suman 6 residentes de 16, si además sumamos a aquellos que refirieron "identificarse" (5), da un total de 11 residentes del grupo de primer año.

Viñeta B: Paciente varón de mediana edad, con una patología narcisista, con una marcada actitud de provocación

1) R. C. P= 0

2) R.C. A = total 4 (dos de primer año y dos de cuarto)

3) R.C. N =total= 11 residentes de primer año (5 médicos y 6 psicólogos y 11 residentes de 4to. Año (6 médicos; 5 psicólogos)

4) Nada =1 (psicólogo de cuarto año)

5) Desconoce el concepto =4 (1 de 4º año y 3 de primer año)

6) R.C. de Identificación con el paciente descrito en la viñeta = 1 (C8)

A partir de esta viñeta, es posible observar que las respuestas se centralizaron en torno a sentimientos contratransferenciales negativos. Por otra parte, disminuyen las respuestas ligadas a la identificación. Podría pensarse que este fenómeno ocurre por la naturaleza del material estímulo. Aunque se reitera el desconocimiento por parte de los mismos 4 residentes acerca del concepto de sentimientos contratransferenciales.

CONCLUSIÓN

A partir de las cifras-en especial las correspondientes a los 11 residentes de primer año indagados sobre la viñeta A- podría pensarse que trabajar los sentimientos contratransferenciales, en particular en los primeros años de formación, se vuelve una tarea necesaria. Si se considera que la psicoterapia se basa especialmente en un vínculo y en una alianza de trabajo con otro, la posibilidad de identificarse a diferencia de la empatía instrumental puede ser un obstáculo en el desenvolvimiento de una psicoterapia si no es debidamente trabajada (5 se identificaron, 5 refirieron no sentir nada y 4 desconocían el concepto, (3 de primero y 1 residente de 4 año), en total son 14.

En la otra viñeta, dada las características que presentaba el material, fue más contundente el sentimiento de rechazo y menor la posibilidad de identificarse (sólo 1). Cabe destacar que indagados acerca del abordaje propuesto para este paciente, en reiteradas ocasiones la propuesta fue la derivación a otro profesional.

Los resultados más importantes surgen en torno al año de formación dentro de la residencia y no según su carrera universitaria de base.

Relevar las identificaciones que hacen al mundo interno de ambos y las zonas de inconciente que se organizan en función de escenas ocultas provee las pautas de funcionamiento de un paciente y asegura un mejor despliegue de la psicoterapia (Fiorini, 2001).

Por otra parte puede relacionarse el hecho de desconocer el

concepto o no comprender su significado (4 residentes), con otro dato confirmado por esta misma tesis, acerca de la predominancia en las residencias del psicoanálisis de las lecturas lacanianas quienes, acorde a sus preceptos tienden a tomar el aspecto contratransferencial como un cierre del inconsciente y un obstáculo para el despliegue de la verdad. Sin embargo, retomando las ideas de Thomà y Kächele es cabal pensar que el terapeuta es "afectado y tocado", y "*la neutralidad, en el sentido de la circunspección reflexiva, comienza después que la contratransferencia ha sido experimentada...sólo así se posibilita [la] tarea profesional*" (1).

BIBLIOGRAFÍA

- Agrest, M. (1994): "Los residentes de salud mental en 1994. Características poblacionales y sus opiniones sobre la formación". En *Rev. Acta Psiquiat. y psicol. Am. Lat.*, 41 (3) 219-229.
- Bernardi, R.; de León B. (2000): *Contratransferencia*. Buenos Aires, Ed. Pólemos. Colección Psicoanálisis y Salud Mental.
- Bleichmar, N. y Leiberman C. (1989): "Lacan Teoría del sujeto, entre el otro y el Gran Otro. Presentación" En *El Psicoanálisis después de Freud. Teoría y Clínica*. México, Eleia Editores. 163-220.
- Fiorini, H (2001): "¿Qué hace a una buena psicoterapia psicoanalítica?". En *Psicoanálisis Focos y Aperturas*. Montevideo, Uruguay: Psicolibros, 74-90.
- Greenson, R (1976): "Estudios de los conceptos básicos" En *Técnica y práctica del Psicoanálisis*, México, Siglo Veintiuno Editores, 58-61.
- Jiménez; J.P. et al. (2001): "La formación psicoterapéutica básica y el terapeuta principiante". En *Psicoanálisis Focos y Aperturas*, Uruguay: Psicolibros, 262-275.
- Kernberg, O. (2001): "Psicoanálisis, psicoterapia psicoanalítica y psicoterapia de apoyo: controversias contemporáneas". En *Psicoanálisis Focos y Aperturas*, Uruguay, Psicolibros, 21-43.
- Lacan, J. (1958): "La dirección de la cura y los principios de su poder". En: *Escritos 1*, Bs As, Siglo XXI, 217-278.
- Thomà y Kächele (1989): "Contratransferencia". En: *Teoría y Práctica del Psicoanálisis. 1 Fundamentos*. Barcelona, Editorial, Herder, Cap. 3. 99-119. (1)
- Wampold, B. (2001): "Relative Efficacy: The Dodo Bird was smarter than we have been led to believe". En *The Great Psychotherapy Debate. Models, Methods, and Findings*. London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Chapter 4. 73-118.
- Zetzel, E (1956): "Current concepts of transference", *Int. J. Psycho-Anal.*, 37: 369-76.

1 Este trabajo forma parte de la tesis de doctorado "Residentes en Psicología Clínica y en Psiquiatría. Representaciones acerca de sus campos profesionales y producción inferencial clínica en su formación como psicoterapeutas" y se inscribe en el Proyecto UBACyT P089 dirigido por la Dra. Adela Leibovich de Duarte (directora de tesis)

ASPECTOS HISTÓRICO - LIBIDINALES EN NIÑOS Y NIÑAS DERIVADOS POR DIFICULTADES ATENCIONALES. LOS RIESGOS DE LA SOBRESIMPLIFICACIÓN DIAGNÓSTICA EN LA INFANCIA

Untoiglich, Gisela
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo es parte de la investigación doctoral en curso de la autora. Uno de los objetivos centrales de dicha investigación es profundizar en el estudio de las diferentes historias libidinales para conocer la existencia de regularidades en la constitución de los vínculos tempranos, en niños con dificultades atencionales. En este trabajo se plantean los riesgos de la realización de diagnósticos por sumatoria de conductas observables sin tomar en cuenta la estructura psicopatológica que está en la base de los diferentes casos clínicos. Por otra parte, en numerosas ocasiones tampoco se considera la realidad socio familiar a la cual el niño pertenece que podría incidir en las dificultades atencionales del mismo. Se propone entonces una lectura enmarcada en el paradigma de la complejidad que permita la construcción de nuevas herramientas tanto en el ámbito clínico como educacional.

Palabras clave

Niños Dificultades atencionales Diagnósticos

ABSTRACT

HISTORICAL ASPECTS- LIBIDO IN GIRLS AND BOYS SENT BECAUSE OF ATTENTION DEFICIT DISSORDER. RISKS OF SIMPLIFICATION DIAGNOSIS.

This paper is part of the doctoral research by the author. One of the main objectives of the aforementioned investigation is to delve deeply into the study of the different libidinal stories to find out regularities in the constitution of the early links in children with attentional difficulties. Moreover, the risks of diagnosis - making by way of adding observable behaviors without taking into account the psychopathological structure located in the basement of the different clinical case histories, are exposed. On the other hand, quite frequently neither social, nor the familiar context to which the child belongs to and that could influence in the attentional difficulties he is suffering, are taking into account. It also intends to be an approach framed in the paradigm of complexity which will enable the construction of new tools in the clinical & educational field.

Key words

Children Attentional disabilities Diagnosis

INTRODUCCION

El objetivo central de dicho proyecto, es articular el conocimiento de los ejes de organización psíquica comprometidos en los problemas de aprendizaje, investigados en trabajos anteriores, con estrategias clínicas para su resolución, tendientes a la organización de un tipo de tratamiento específico, que agilice la remisión de los síntomas que afectan los procesos de simbolización en la infancia.

El título con el que se inició el presente trabajo de tesis doctoral fue: "Aspectos histórico-libidinales en los niños con diagnóstico neurológico de Déficit Atencional". Luego de una exhaustiva revisión bibliográfica y de una profundización teórico-clínica se estableció que ubicar como condición previa la existencia de un diagnóstico neurológico de Déficit Atencional le otorgaba al mismo una consistencia y relevancia no siempre pertinente, y podía colaborar con los riesgos de la sobresimplificación diagnóstica que se plantea en este trabajo.

Por lo tanto se realizó una importante modificación conceptual al establecer como condición que, en todos los materiales clínicos seleccionados se hubieren señalado dificultades atencionales en el niño, por parte de la Institución escolar; para luego, dentro del marco del proceso psicodiagnóstico, establecer en el análisis de cada historia, cuál es el tipo de desatención que se produce en el niño y determinar cuáles son las posibles causas para que el mismo no atienda a aquello que los adultos esperan. En forma independiente de lo que el conjunto de la población considera como un síndrome específico, escasamente demostrado como tal.

DESARROLLO

Esta investigación se propone realizar un estudio sistemático de los aspectos de la historia libidinal de cada uno de los niños y niñas que conforman la muestra y realzar el modo distintivo de su producción simbólica.

Este trabajo se plantea realizar una búsqueda de la singularidad de cada historia desde el paradigma de la complejidad (Morín, E., 1994), estableciendo un realce del sufrimiento psíquico que padecen cada uno de los niños derivados por dificultades atencionales.

Los riesgos que se observan cuando se realizan los diagnósticos en la infancia sólo tomando en cuenta las conductas manifiestas, hacen necesario avanzar en esta investigación. Las dificultades podrían enmarcarse:

- Desde la perspectiva de la Estructuración psíquica: se ha modificado el modelo que postulaba la psicopatología clásica y se lo ha suplantado por nuevas clasificaciones que proponen largos listados de manifestaciones clínicas que conforman diferentes trastornos mentales, que promueven intervenciones puntuales. Esto reduce la complejidad de la vida psíquica infantil a un paradigma simplificador. En lugar de un psiquismo en estructuración, en crecimiento continuo, en el que el conflicto es fundante y en el que todo efecto es complejo, se supone, exclusivamente, un "déficit" neurológico. (Berger, M, 2005; Janin, B, 2004; Rodulfo, R, 1992; Breeding J, 1996; citado en

Janín B. y cols, 2005). Uno de los peligros es perder de vista cuáles son las múltiples causas que sostienen el sufrimiento psíquico que manifiestan los niños a través de determinadas conductas. Si simplemente intentamos hacer desaparecer dichas manifestaciones clínicas correríamos el riesgo que a futuro se desencadenen problemáticas psíquicas más graves aún.

El mayor peligro que acecha actualmente a la práctica clínica con niños lo constituye el intento de componer una lectura fragmentaria y carente de perspectiva, en la cual el síntoma sea definido desde una fenomenología sin espesor que cumple una función de "desresponsabilización" y se pone al servicio de una práctica de lo inmediato (Bleichmar, 1998)

Desde este punto de vista, se propone que el diagnóstico precoz de los problemas que están en la base de la estructura psicopatológica de estos niños, y el abordaje interdisciplinario permitirán construir una red que sostenga y acompañe a estos niños en sus desbordes, mientras construyen su propio borde (Untoiglich, 2001).

Por otra parte se plantea que las dificultades atencionales pueden ser consecuencias de diferentes cuadros clínicos como el autismo, la epilepsia, la depresión, los duelos, el abuso, etc. (Tallis, J. 2004, Untoiglich, G. 2004)

- Desde la perspectiva educacional: los niños con dificultades atencionales tienen un 50% más de probabilidades de fracasar en la escuela (Gratch, 2000), lo cual conlleva un alto riesgo de deserción escolar. Por lo tanto se considera que las dificultades de estos niños implican riesgos para sí mismos dado que profundizan la sintomatología empobrecedora del psiquismo, en tanto comprometen sus aprendizajes escolares y su inserción social. Por lo tanto trabajar en la implementación de nuevas estrategias que permitan la integración de dichos niños en los ámbitos escolares posibilitará la disminución del fracaso escolar.

Se propone que los niños que no pueden sostener la atención en relación a los contenidos escolares, que no permanecen sentados en clase o que están abstraídos, como "en otro planeta", expresan a través de estas conductas diferentes conflictivas (Bergés, J, 1990; Janin, B, 2004), cuya regularidad se está investigando en este proyecto.

Un niño que no atiende, que se mueve desordenadamente, generalmente atiende de otro modo y a otras cuestiones diferentes a lo esperable y no puede ser englobado en una entidad nosográfica única. (Janin, B, 2000a, 2002, Berger, M, 2005; Flavigny, Ch, 2004; Duché, D, 2001; Tustin, 1981; Bleichmar, S, 1998; citado en Janin y cols., 2005)

A partir de la realización de esta investigación se plantea entonces, ampliar la perspectiva de abordaje de las dificultades atencionales, como una de las formas de expresión de una modalidad restrictiva en los procesos de simbolización de un niño.

Algunos datos estadísticos de los niños consultantes por dificultades atencionales, al Servicio de Diagnóstico Psicopedagógico de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la U.B.A., que atiende en forma gratuita a los niños derivados por los Equipos de Orientación Escolar de los distritos municipales de la zona cercana a la Facultad, reflejan parte de la complejidad actual:

- El 27% de los niños consultantes ha repetido por lo menos 1 grado
- El 44% de los niños convive con el padre y la madre y el 51% sólo con la madre.
- Sólo en el 15% de los casos trabajan el padre y la madre, en el 41% trabaja sólo la madre y en el 19% de las familias ambos padres están sin trabajo.
- El 55% de las familias conviven en un único cuarto ya sea en casa de algún familiar, en hoteles, pensiones o casas tomadas; lo cual implica que la mayoría de estos niños compartan el lecho con algún hermano o alguno de sus padres.

- Cada vez son más los casos en los cuales debemos solicitar diferentes tipo de intervenciones como a la Defensoría del Pueblo por problemas de abuso y/ violencia, o al Servicio de Neuropediatría, para la indagación de distintos diagnósticos que no habían sido investigados anteriormente, incluso aunque hubiera casos recurrentes de patología similar en varios miembros de la familia.

Sin duda, como se puede observar en este pequeño recorte de datos estadísticos, la realidad en la cual están inmersos los niños y niñas de uno de los sectores más vulnerables de la sociedad actual, excede ampliamente las cuestiones para las que hemos sido preparados los profesionales tanto de la salud mental, como de la educación, con lo cual las herramientas con las que creíamos contar en su momento, ya no nos resultan eficaces para intervenir en las circunstancias actuales.

E. Morín plantea que no existe lo simple, existe lo simplificado, y que en ese intento de simplificación se pierden las múltiples causas por las cuales una situación se constituyó de determinada manera y no de otra. Desde esa perspectiva realizar diagnósticos por sumatoria de conductas observables implica simplificar una problemática compleja y conlleva el riesgo de no realizar los diagnósticos pertinentes a tiempo.

Los terapeutas tendremos que construir entonces, junto con los docentes, nuevas herramientas que permitan disminuir el riesgo de fracaso escolar, dificultades sociales y familiares a las que cada uno de estos niños se ve sometido y romper así el aparentemente inevitable circuito de exclusión que se produce. (Untoiglich, G. 2005)

BIBLIOGRAFÍA

- Bergés, Jean, (1990) "Los trastornos psicomotores del niño" en Lebovici, S. Diatkine, M, y Soulé, M. *Tratado de Psiquiatría del niño y del adolescente*, tomo IV, Madrid, Biblioteca Nueva, pág 66-69.
- Bleichmar, S. (1998) "La prioridad de detectar los riesgos de fracaso de simbolización en la infancia" Periódico: Actualidad Psicológica, Año XXIII N° 257 Septiembre 1998
- Gratch, Luis (2000): "El trastorno por déficit de atención". Ed. Panamericana
- Janin, Beatriz (2004) *Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Janin, Beatriz y cols. (2005) "Consenso de expertos del área de la salud sobre el llamado "Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad" en Ensayos y Experiencias, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Morín, E. (1990) "Introducción al pensamiento complejo" Ed. Gedisa, España
- Tallis, Jaime (2004) en *Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*, Novedades Educativas, Buenos Aires, cap 8.
- Untoiglich, Gisela (2001) en "Niños que no aprenden" Paidós Ed. Buenos Aires
- Untoiglich, Gisela (2004) en *Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*, Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Untoiglich, Gisela (2005) "¿Nuevos diagnósticos? En busca de la subjetividad perdida en Ensayos y Experiencias, Novedades Educativas, Buenos Aires.

INVESTIGACIONES DE PSICOLOGÍA CLÍNICA EN CHILE Y ARGENTINA: ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO

Vera Villarroel, Pablo; Jakovcevic, Adriana; Mustaca, Alba E.
Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile USACH. Laboratorio de Psicología Experimental y Aplicada (PSEA)
Instituto de Investigaciones Médicas (IDIM - CONICET). Argentina

RESUMEN

En la psicología clínica existe un importante movimiento para evaluar la eficacia de las terapias basadas en investigaciones realizadas con rigurosa metodología científica, que trajo como consecuencia la elaboración de listas de terapias con apoyo empírico (TAEs). Con el objetivo de conocer el estado de las investigaciones sobre el tema en Chile y Argentina, se realiza una revisión bibliométrica de las investigaciones clínicas publicadas en tres revistas chilenas, *Terapia Psicológica*, *Revista Chilena de Psicología y Psykhe* y tres argentinas, *Interdisciplinaria*, *Revista Argentina de Clínica Psicológica e Investigaciones en Psicología*, desde 1990 a 2005. Los resultados se evaluaron en función de frecuencia de artículos, orientación y criterios de eficacia para los tratamientos con apoyo empírico (TAEs) establecidos por Chambles & Hollond (1998) y por Seligman (1995). Se hallan escasas publicaciones sobre investigaciones clínicas y la mayoría de ellas coinciden con la tendencia internacional relacionada con la primacía del enfoque cognitivo-conductual, aunque ninguna reúne todos los requisitos de eficacia establecidos por las TAEs. Sin embargo, algunos datos más recientes sugieren un aumento incipiente de investigaciones clínicas en ambos países, aunque más acentuado en Chile.

Palabras clave

Psicoterapia Bibliometría Argentina Chile

ABSTRACT

CLINICAL PSYCHOLOGY RESEARCHES IN CHILE AND ARGENTINA: A BIBLIOMETRIC STUDY

A bibliometric revision of the researches based on Clinical Psychology evidences published on six psychological journals between 1990 and 2005: *Terapia Psicológica*, *Revista Chilena de Psicología*, *Psykhe* (Chileans), and *Interdisciplinaria*, *Revista Argentina de Clínica Psicológica and Investigaciones en Psicología* (argentinians) was investigated. The results were evaluated based on the frequency of the articles, orientation and efficiency criteria for treatments with empirical support established by Chambles & Hollond (1998) and by Seligman (1995). Scarce publications were found about empiric researches on clinical psychology in both countries. Also, most of them agree with the international tendency related with the predominance of the cognitive-behavioral approach, although none of them reunites all the requirements of the efficiency established by Chambles & Hollond (1998) and by Seligman (1995). Some incipient data seem to indicate that these results will be modified in the future.

Key words

Psychotherapy Bibliometry Argentina Chile

En la psicología clínica existe un importante movimiento para evaluar la eficacia de las terapias basadas en investigaciones realizadas con rigurosa metodología científica. Se crearon unas guías que establecen los criterios para considerar una terapia como eficiente. Se señala que la eficacia de un tratamiento se aprecia a través de tres criterios: a) existencia de al menos dos estudios rigurosos de distintos investigadores que demuestren superioridad al tratamiento farmacológico, o al placebo o a otro tratamiento, con diseño experimental intergrupar de un N=30 por grupo como mínimo o una serie de estudios de caso único (9 como mínimo); b) contar con un manual de tratamiento; y c) los sujetos a prueba deben estar claramente identificados en función de un manual, como ej. el DSMIV (Echeburúa & Corral, 2001; Hamilton & Dobson, 2001). Por otra parte, Chambles y Hollon (1998) y Seligman (1995) establecieron otros criterios semejantes.

Bajo estas consideraciones se elaboraron listas de terapias con apoyo empírico (TAEs) que se difunden en libros, manuales e Internet. Se encontraron evidencia empírica para muchos trastornos psicológicos, observándose la primacía de los enfoques cognitivo-conductual (Compas et al., 1998; Hamilton & Dobson, 2001; Aceituno et al., 2000; Mustaca, 2004 a, 2004b).

Para evaluar los tratamientos se utilizan publicaciones sobre el tema. Un examen de las revistas examinadas muestran que predominan las canadienses, norteamericanas e inglesas. Aunque se supone que las TAEs tienen una validez universal porque se basan en los principios básicos de la conducta, deberían contrastarse en otras culturas y aumentar así el grado de generalidad de los tratamientos y también en otros países podrían elaborarse nuevas estrategias de tratamiento basadas en la evidencia.

En una revisión de lo publicado en Chile desde el año 1990 al 2001, Ortíz y Vera-Villarroel (2003), encontraron una escasez de trabajos publicados sobre intervenciones clínicas: un total de 13 en las tres principales revistas chilenas analizadas; ninguno cumplía la totalidad de los criterios de las TAEs y predominaban los trabajos bajo el modelo conductual y /o cognitivo conductual.

El objetivo de este trabajo es averiguar en qué estado están las investigaciones clínicas en Chile y Argentina medidas a través de las publicaciones en revistas de estos países. De modo que es una extensión del trabajo previo de Ortíz y Vera-Villarroel (2003) y su replicación en Argentina.

MÉTODO

Universo de Estudio: Se revisaron la totalidad de artículos publicados en seis revistas de Psicología de Argentina y Chile desde 1990 a 2005 (primer semestre), a excepción de una revista argentina (*Interdisciplinaria*) que se evaluó hasta 2004.

Las revistas chilenas fueron: *Terapia Psicológica*, *Revista Chilena de Psicología y Psykhe*. Las revistas argentinas fueron: *Interdisciplinaria*, *Revista Argentina de Clínica Psicológica e Investigaciones en Psicología*.

Procedimiento: Se seleccionaron los artículos de autores chilenos o argentinos sobre intervenciones clínicas, definida como *todos aquellos estudios que pretenden validar un modelo, un programa o una técnica de intervención*. Se confeccionó una

ficha de síntesis para cada artículo, donde se incluyó: nombre de la revista, volumen, tipo de investigación, área de especialización de la psicología, enfoque o corriente teórica que utilizaron, tema del artículo, autores y procedencia y se analizaron en función de los criterios establecidos por Chambless & Hollon, (1998) y por Seligman (1995).

RESULTADOS

El total de artículos publicados en las 6 revistas es de 950. De este total, 23 artículos chilenos y 13 argentinos corresponden a intervenciones clínicas, presentando *Terapia Psicológica* en Chile y la *Revista Argentina de Psicología Clínica* la mayor cantidad de artículos (15 y 9 respectivamente), seguida de *Psykhé* en Chile e *Investigación en Psicología* en Argentina (6 y 4 respectivamente).

De la muestra chilena, el enfoque que aparece con mayor presencia (9 publicaciones), es el Cognitivo-Conductual. Le siguen los enfoques Humanistas-Gestalt e Integrativos (5 cada uno) y el Psicoanalítico y Sistémico (8.6%). De la muestra argentina, al igual que Chile, el enfoque con mayor presencia de la muestra es el Cognitivo-Conductual (7 publicaciones); le siguen los enfoques Integrativo y Terapia de Grupo (2 cada uno) y Constructivista, Desarrollista y Sistémico (1 cada uno). En cuanto al análisis según los criterios de eficacia de Chambless & Hollon (1998) y de Seligman (1995) ninguno de los trabajos logra completar dichos criterios, aunque el enfoque cognitivo-comportamental es que más de ellos reúne.

DISCUSIÓN

Existe un escaso número de investigaciones sobre intervenciones clínicas en general, donde sólo el 5.9% de la producción chilena y el 2.29% de la producción argentina evaluadas en este estudio se dedica a buscar evidencia empírica respecto de técnicas o programas de intervención terapéutica. En Chile se puede notar un cambio ascendente en los últimos años, ya que de trece artículos evaluados hasta el año 2001 se llega a 23 hasta el primer semestre del 2005.

En cuanto a las corrientes teóricas, el enfoque cognitivo conductual tiene una superioridad con respecto a las demás, lo cual coincide con la tendencia internacional. El enfoque Psicoanalítico presenta 2 estudios empíricos en las revistas chilenas y ninguno en las de Argentina a pesar del gran desarrollo de esta corriente en ambos países estudiados (por Argentina, ver Ardila, 1979 y Mustaca, en prensa). Lo mismo ocurre con el enfoque Sistémico, que presenta 2 publicaciones.

En relación al análisis de los artículos según los criterios de eficacia propuestos por Chambless & Hollon, (1998) y Seligman (1995), se observa que ambos países presentan un claro déficit, revelándose una baja rigurosidad en los diseños de investigación.

En ambos países, pero quizá más en Chile, se están realizando esfuerzos para revertir la situación de las escasas publicaciones sobre intervenciones basadas en la evidencia. Por ejemplo en Chile, en los últimos años, encontramos evaluaciones de la psicoterapia grupal en estudiantes universitarios (Arenas, 2005), agresividad escolar (Pérez, Fernández, Rodríguez & de la Barra, 2005) un proyecto FONDECYT sobre procesos y sus efectos en la psicoterapia (Krause, Arístegui & de la Parra, 2002; Arístegui et al, 2004, y un proyecto DICYT sobre intervenciones clínicas apoyadas en la evidencia (Vera-Villarroel, 2005) que ya ha entregado algunos resultados preliminares, como intervenciones para sujetos con trastornos mixto ansiosa-depresiva y trastornos emocionales (Vera-Villarroel & Herrera, 2004; Vera-Villarroel, P.E., 2005; Vera-Villarroel, Valenzuela, Abarca & Ramos, 2005), intervención en presión arterial (Moreno, Contreras, Martínez, Araya Livacic-Rojas & Vera-Villarroel, 2006), en ansiedad y depresión en adultos mayores (Contreras, Moreno, Martínez, Araya, Livacic-Rojas & Vera-Villarroel, 2006; para un resumen de las intervenciones chilenas diseñadas y evaluadas ver Vera-Villarroel, 2004). En Ar-

gentina existe un proyecto llamado *Aplicación de técnicas cognitivo-comportamentales. Su incidencia en el estado de salud y rendimiento académico de estudiantes* en la Universidad Nacional de San Luis y otro de técnicas cognitivas comportamentales sobre *Déficit de Atención con Hiperactividad Infantil: Prevención y Tratamiento*, en el cual se evalúa un tratamiento de solución de problemas para estos niños con grupos de comparación (mencionado en Mustaca, en prensa). Probablemente estos proyectos producirán publicaciones posibles de ser evaluadas en función de las TAES.

BIBLIOGRAFÍA

- Aceituno, R., Krause, M. & Winkler, M. (2000). Diálogo acerca de la Investigación en Psicología Clínica. *Terapia Psicológica*, VII (5), 7-19.
- Arenas, I. (2005). Resultados de psicoterapia grupal breve en estudiantes universitarios de la quinta región: estudio exploratorio basado en instrumentos proyectivos. *Terapia Psicológica*, 23, 37-47.
- Arístegui et al, 2004.
- Chambless, D.L. & Hollon, S.D. (1998). Defining empirically supported therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 7-18.
- Compas, B., Haaga, D., Keefe, F., Leitenberg, H. & Williams, D. (1998). Sampling of Empirically Supported Psychological Treatments From Health Psychology: Smoking, Chronic Pain, Cancer, and Bulimia Nervosa. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 89-112.
- Contreras, D., Moreno, M., Martínez, N., Araya, P., Livacic-Rojas, P. & Vera-Villarroel, P.E. (en evaluación). Evaluación del efecto de una intervención cognitivo-conductual sobre los niveles de ansiedad y depresión en adultos mayores.
- Contreras, Moreno, Martínez, Araya, Livacic-Rojas & Vera-Villarroel, 2006; Echeberrúa, E. & Corral, P. (2001). Eficacia de las terapias psicológicas: de la investigación a la práctica clínica. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/ International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1, 181-204.
- Hamilton, K. & Dobson, K. (2001). Empirically Supported Treatments in Psychology: Implications for International and Dissemination. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/ International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1, 35-51.
- Herrera, V. & Vera-Villarroel, P.E. (2005). Intervenciones apoyadas en la evidencia para trastornos emocionales en Salud Pública. En A.H. Contreras y L. Oblitas. *Terapia Cognitivo Conductual; teoría y práctica*. Bogotá. Psicom Editores.
- Moreno, M., Contreras, D., Martínez, N., Araya, Livacic-Rojas, P. & Vera-Villarroel, P.E. (2006). Evaluación del efecto de una intervención cognitivo-conductual sobre los niveles de presión arterial en adultos mayores hipertensos tratados farmacológicamente. *Revista Médica de Chile* (en prensa).
- Moyano, E. & Ramos, N. (2000). Contexto y evaluación de la investigación psicológica en el Chile de fin de siglo. *Psykhé*, 9, 63-75.
- Mustaca, A. (2004 a). Tratamientos psicológicos eficaces y ciencia básica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (1), 11-20.
- Mustaca, A. (2004 b). El ocaso de las escuelas de psicoterapia. *Revista Mexicana de Psicología*, (21), 2, 105-118.
- Mustaca, A. (en prensa). Análisis Experimental de la Conducta en Argentina. *Avances de Psicología Latinoamericana*.
- Ortiz, J. & Vera-Villarroel, P. (2003) Investigaciones en psicología clínica basadas en la evidencia en Chile: un análisis bibliométrico de tres revistas de Psicología. *Terapia Psicológica*, 21, 61-66.
- Pérez, Fernández, Rodríguez & de la Barra, 2005
- Pérez, M., Fernández, J.R., Fernández, C. & Amigo, I. (2003). El fin de la inercia en los tratamientos psicológicos. Análisis de la situación actual. En M. Perez, J.R. Fernández, C. Fernández & I. Amigo. *Guía de Tratamientos psicológicos eficaces I. Pirámide*. Madrid.
- Seligman, M.E.P. (1995). The effectiveness of psychotherapy: The consumer reports study. *American Psychologist*, 50, 965-974.
- Vera-Villarroel y Herrera, V. (2004). Efectos de una intervención grupal breve para trastornos emocionales. *IV Congreso Iberoamericano de Psicología*. Santiago, Chile, 19-22 Julio.
- Vera-Villarroel, P; Valenzuela, P; Abarca, O., y Ramos, N. (2005). Evaluación de una Intervención Conductual Intensa y Breve para el Manejo de Estados Emocionales: Un Estudio Piloto. *Acta Colombiana de Psicología* (en prensa).
- Vera-Villarroel, P.E. (2000). Editorial; segundo número especial de Psicología Conductual Cognitiva. *Revista Chilena de Psicología*, 21, 67-68.
- Vera-Villarroel, P.E. (2005). Estrategias de intervención en Psicología Clínica:

las intervenciones apoyadas en la evidencia. En A.H. Contreras y L. Oblitas. *Terapia Cognitivo Conductual; teoría y práctica*. Bogotá. Psicom Editores.

Vera-Villaruel, P.E. (2005). Informe proyecto de investigación DICYT 03-0293VV. Universidad de Santiago de Chile USACH "Diseño y evaluación de intervenciones chilenas apoyadas en la evidencia" (periodo 2002-2005).

Vera-Villaruel, P.E. & Yañez-Galecio, J. (2000). Concepciones e intereses hacia la psicología de los futuros psicólogos chilenos. *Terapia Psicológica*, VII (6), 159-168.

Vera-Villaruel, P.E., 2005;

Vera-Villaruel, P.E. (2005). Terapia de grupo cognitivo conductual para trastornos emocionales. XIII. *Congreso Latinoamericano de Análisis y Modificación del Comportamiento ALAMOC*. Montevideo, Uruguay, Mayo.

Vera-Villaruel, P.E. (2004). Estrategias de intervención en Psicología Clínica: las intervenciones apoyadas en la evidencia. *Liberabit*, 10,10, 4-10.

Vera-Villaruel, Valenzuela, Abarca & Ramos, (2005),

LAS PSICOSIS INFANTILES EN LA EXPERIENCIA ÁULICA DE TRASTORNOS EMOCIONALES SEVEROS

Zerba, Diego Adrián
Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La presentación expone conclusiones sobre un trabajo en servicios educativos de Trastornos Emocionales Severos pertenecientes a la Dirección de Educación Especial de Buenos Aires. Se hizo una lectura de observaciones áulicas presentadas en calidad de casuística, que en el desarrollo del trabajo fue estableciendo una metodología de trabajo a la que di en llamar "pensar en interioridad a la experiencia". Con el momento inaugural del juego, en el que Lucho dice "vamos a hacer de mentira", ubicamos en nuestro vocabulario la denominación "Otro de mentira" para dar cuenta de la primera relación del niño con la demanda. La caída del ser de mentira, al advertir que no es todo para esa demanda, permite la relación con Otro de mentira mentiroso que articula demanda y deseo en función de una enunciación implicada y separada del Otro. Pensando las seudohistorias fantásticas sin enunciación de Silvio, se planteó un modo de articulación de historias significativas para que el niño acceda a la lectura. La concepción de Winnicott del juego, solidaria al hacer de mentira formulado por Lucho, es la referencia fundamental.

Palabras clave

Experiencia Juego Demanda Deseo

ABSTRACT

THE INFANTILE PSYCHOSES IN THE CLASSROOM EXPERIENCE OF SEVERE EMOTIONAL DISORDERS

The presentation shows conclusions on a work in Educative Services of Severe Emotional Disorders belonging to the Direction of Special Education of the province of Buenos Aires. A reading of classroom observations in quality of casuistry was performed. In the development of the work a methodology was established which I called "to think about inside to the experience". At the very first time of the game, in which Lucho says "we are going to do of lie", we included in our vocabulary the denomination "Another one of lie" to identify the first relation of the boy with the demand. The fall of the lie being, to warn that he is not everything for that demand, allows the relation with "Other" (another one) of lie - lying, that articulates demand and desire based on an involved and separated enunciation of the "Other". Thinking about fantastic pseudo histories without Silvio enunciation, a way of joint of significant histories was considered in order to do the boy accedes to the reading. The Winnicott's conception of the game, in coincidence with the expression "doing of lie" formulated by Lucho, is the fundamental reference.

Key words

Experience Game Demand Desire

La siguiente presentación expone mis conclusiones sobre el trabajo efectuado en un conjunto de servicios educativos (escuelas y servicios agregados) del área Trastornos Emocionales Severos (TES) pertenecientes a la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires, entre los años 2002 y 2005, correspondientes a los equipos escolares que mandaron delegaciones a la comisión central de esta área. Durante este lapso dicha comisión *ad hoc* revisó el modo de funcionamiento de la modalidad, redactó documentos que se publicaron como circulares técnicas y organizó jornadas de capacitación. Para ello se hizo una lectura de observaciones áulicas presentadas en calidad de casuística por los distintos servicios educativos, que en el desarrollo de las reuniones fue estableciendo una metodología de trabajo a la que di en llamar "pensar en interioridad a la experiencia".

Es un lugar común decir que no todos los años son iguales. Por eso voy agregar a esta verdad de Perogrullo, que un año se convierte en excepción con respecto a la regularidad calendaría cuando marca un comienzo. Considero que el año 2003 tiene ese valor para el trabajo de la comisión; no porque se iniciaran ese año sus reuniones (en rigor empezaron un año antes), sino por el sesgo inaugural que tuvo en el establecimiento de la metodología apuntada como un procedimiento explicitado. Dicha metodología no hace hincapié en prescribir sobre como se debe trabajar, sino que se plantea hacerlo en el interior de la experiencia para desarrollar o alertar acerca de sus consecuencias posibles. Durante ese año se llevaron a cabo las siguientes acciones: elaboración de dos amplios documentos: Orientaciones Didácticas 1 y 2, un encuentro provincial y varios encuentros regionales.

El trabajo en la experiencia toca el corazón de los TES, en tanto que la privación de sostén dentro de las provisiones ambientales de medio facilitador -tomando el marco teórico de Donald Winnicott- supone una suspensión de la propia experiencia del bebe en el punto de la interrupción de su continuidad existencial que precariamente garantiza el gesto espontáneo. Cuando una madre no atiende, por ejemplo, los requerimientos de su sonrisa devolviéndosela, no sostiene la omnipotencia del bebé que con ese pequeño y grandioso gesto se afirma más allá de cualquier dato neurológico. La consecuente ausencia de experiencia en el bebé que deriva de esa falla da lugar a la angustia inconcebible.

TES es el nombre que le da el Acuerdo Marco para la Educación Especial del Ministerio de Educación de la Nación, a lo que Melanie Klein llama esquizofrenia infantil en 1930, antes que Leo Kanner y Hans Asperger en los años cuarenta le inscribieran sus respectivos nombres a dos variaciones posibles de la misma. Winnicott toma la denominación kleiniana afirmando que son el resultado del fracaso ambiental indicado. Por eso no coincide con el Manual DSMIV y la psiquiatría encolumnada detrás de él, cuando los incluye dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo junto a patologías de origen genético como el Trastorno de Rett. La idea subyacente a esta clasificación es que la neurobiología puede dar cuenta de ellos, o como plantean los más optimistas, ya dio cuenta de ellos. Más allá de estas supuestas determinaciones siempre indecibles, en el trabajo inmanente a la experiencia que proponen los documentos indicados hay una amplia casuística que puntua-

liza intervenciones en situación con sus correspondientes consecuencias.

Entre las primeras consecuencias está el establecimiento de un vocabulario pertinente a nuestra práctica, como cuando Lucho responde inauguralmente a una propuesta de juego diciendo "vamos a hacer de mentira". Así da pie para llamar **Otro de mentira** a la alteridad que resulta del encuentro del niño con la demanda. Cuando el niño advierte que no es todo para la demanda del otro, ingresa a una relación con el **Otro de mentira mentiroso** (lo que Lacan llama barramiento del Otro), estableciendo una posición subjetiva separada e implicada al Otro. De esa manera acusa recibo de la articulación de la demanda al deseo, o para decirlo de otro modo cae el ser de mentira de la demanda para ordenarse la ley de las sustituciones simbólicas. Desde mi lectura este pasaje coincide con la sustitución del juego por el juego compartido formulada por Winnicott. A partir de este cambio el niño puede leer desde una posición subjetiva y no reproducir automáticamente un texto sin la menor comprensión de su significado, y también puede calcular separándose de la cuenta para no caer en lo que le ocurre al niño pequeño cuando dice: "tengo tres hermanos: Juan, Ernesto y yo". Silvio, por ejemplo, parloteaba mucho desplegando seudohistorias fantásticas sin hacerlo desde una posición enunciación. Luego de un proceso en la escuela especial, en el que se partió de construir relatos significativos para el niño tomando los materiales de sus seudohistorias, comienza su integración en la escuela común, destacándose en la lectura al punto de ser un referente de sus compañeros en ese sentido.

Durante el transcurso del proceso en la escuela especial adquiere una posición de enunciación. Un proceso que no deriva de la magia (aunque tenga ciertos parecidos con ella) ni del voluntarismo. En principio deriva de la espera confiada, distante de la pasividad negligente como lo está el día de la noche. De esa manera el niño tiene su encuentro con la demanda cuando alguien espera algo de él. Cuando el niño comienza a "hacer de mentira", es decir a jugar, está en condiciones de ingresar a un funcionamiento colectivo al que di en llamar "rueda lúdica". Todavía no se articula a un Otro de mentira mentiroso estableciendo una posición subjetiva separada e implicada a él, que también le permitiría ingresar a un grupo entendido de un modo freudiano como masa artificial. Por ejemplo al notar la maestra de Yonatan su aislamiento, lo ubica en una rueda indicándole que nombre a su compañero de al lado y le pase la pelota, comenzando de esa forma el clásico juego tantas veces implementado sin apreciarse su valor. De tal modo circula el ser de mentira de la palabra antes que se la pueda enunciar desde una posición subjetiva.

Para finalizar quiero subrayar que cualquier comienzo queda sujeto a la eventualidad del olvido, como sostiene Martín Heidegger en un contexto filosófico diciendo que la historia de la metafísica olvidó la pregunta fundamental por el ser del ente; no obstante un comienzo siempre ensambla con la posibilidad de otro comienzo siempre y cuando se vuelva a pasar por el primero.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo Marco para la Educación Especial (1999), Documentación para la concertación, Serie A, N° 19.
- Ajuriaguerra, DJ (1982): Manual de Psiquiatría Infantil, Barcelona, Toray - Masson.
- Agamben, G. (2003): Infancia y sociedad, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Circular Técnica Parcial N° 3 (10-07-02): Aportes para el abordaje pedagógico de niños con problemas de la constitución subjetiva. Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires.
- Circular Técnica Parcial N° 4 (1-10-02): Elementos prácticos y teóricos para pensar el tránsito escolar en alumnos con Trastornos Emocionales Severos (TES). Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires.
- Circular Técnica General N° 6 (27-06-03): Orientaciones Didácticas para la

modalidad de Trastornos Emocionales Severos (TES) (primera parte). Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires.

DSM IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (1995), Barcelona, Masson.

Circular Técnica General N° 10 (10-10-03): Orientaciones Didácticas para la modalidad de Trastornos Emocionales Severos (TES) (segunda parte). Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires.

Circular Técnica General N° 3 (19-0-05): El tránsito escolar del niño con necesidades educativas asociadas a los Trastornos Emocionales Severos (TES).

Heidegger, M. (2003): Aportes a la filosofía. Acerca del evento, Biblioteca Internacional M. Heidegger, Buenos Aires.

Klein, M. (1983): La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo, en Obras Completas Tomo 2, Buenos Aires. Paidós.

Lacan, J. (1977): Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, Barcelona, Six Barral, Barcelona.

Resolución 3972 del año 2002. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Winnicott, D. (1979): El proceso de maduración en el niño, Barcelona, Laia.

Winnicott, D. (1986): Realidad y Juego, Barcelona, Gedisa.

Zerba Diego (2005): La Estructuración subjetiva. Pensar las psicosis infantiles. JVE, Buenos Aires.

RESÚMENES



A INFLUÊNCIA DOS PAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Camurça, Joelma
UNISA. Brasil

RESUMEN

O presente trabalho teve por finalidade analisar a influência da família no processo de aprendizagem da criança. Sabemos que a família é formadora do indivíduo e é ela que proporcionará o seu desenvolvimento bem como seu processo de aprendizagem de acordo com o meio ambiente que pode facilitar ou dificultar a sua evolução enquanto ser aprendiz. Minha experiência em clínica enquanto psicóloga e psicopedagoga levou-me a pesquisar a importância da motivação da família no processo de aprendizagem da criança. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa com pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Conclui-se que o processo de aprendizagem deve ser uma interação família/escola, quando isso não ocorre surgem os problemas de aprendizagem que levam ao fracasso escolar ou vice-versa. É necessário acolher e compreender este indivíduo em sua totalidade acabando de vez com o mito do filho perfeito para a família e da criança perfeita para a escola tradicional. Cada um deve ocupar seu espaço e responsabilidade neste processo.

Palabras clave

Família Aprendizagem Aprendizagem Psicopedagogo

ABSTRACT

THE INFLUENCE OF THE PARENTS IN THE PROCESS OF LEARNING OF THE CHILD

The present work had the purpose to analyze the influence of the family in the process of learning of the child. We know that the family is the individual formation base and the one who will provide his development as well as his learning process, according to the environment that can facilitate or make it difficult HIS evolution while a pupil being. KLEIN (1923 apud SAKAI 1996) quotation that the school is for the child a new reality, where it goes to in general repeat attitudes before the tasks of the life, and goes on the other hand, to take it a new experience, where it is demanded as an active being, with proper positioning. It leaves, at this moment, a more passive condition of being well-taken care of and this task of the adaptation to the new requirements, imposed for the school, to the times represents for the somewhat insuperable child. This is concluded that the learning process must be a family/school interaction, when does not occur appears the problems of learning that lead to the failure pertaining to school or vice versa.

Key words

Family Psicopedagogia Children School

A IMPORTÂNCIA DO JOGO LÚDICO NA EDUCAÇÃO

Caruso, Silvia Aparecida
Universidade de Santo Amaro. UNISA. Brasil

RESUMEN

Este trabalho propõe algumas reflexões sobre o tema jogo, O ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem, na verdade o jogo faz parte da essência do homem. O jogo é necessário ao nosso processo de desenvolvimento, tem uma função vital para o indivíduo principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser culturalmente útil para a sociedade como expressão de ideais comunitários.

Palabras clave

Jogo Desenvolvimento Assimilação Criança

ABSTRACT

THE IMPORTANCE OF THE PLAYFUL IN THE EDUCATION

This work proposes some reflections about the subject game. The act of playing is so old as much as the own man, actually, the game is part of the man's essence. It is necessary for our development's process. It has vital function for the individual, mainly as forms of assimilation of the reality, beyond being culturally helpful for the society, because it can express communal ideals.

Key words

Game Development Assimilation Children

HOMOSEXUALIDAD FEMENINA, SU RELACIÓN CON LA HISTERIA Y EL DISCURSO CAPITALISTA

Eisbroch, Julia Raquel
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito poder diferenciar respecto de lo femenino la posición de la homosexual en su relación con la histeria, teniendo en cuenta las determinaciones de la época actual. Se tendrán en cuenta las consecuencias del discurso capitalista, formulado por Lacan en 1972. Se desarrollarán los puntos de continuidad y de ruptura en la obra de Lacan respecto del tema de la homosexualidad femenina. A la altura del Seminario "Las relaciones de objeto", su relación con el falo. En el Seminario "La angustia", su relación con el objeto a y a partir del Seminario "Aun", su posición respecto de las fórmulas de la sexuación. Teniendo en cuenta las diferentes conceptualizaciones, se ubicará su comparación con la histeria en particular y lo femenino en general. Para concluir se verificará cual es la incidencia del capitalismo en las formas clínicas de presentación de la histeria, con una pseudo posición homosexual.

Palabras clave

Homosexualidad Femenina Histeria Capitalista

ABSTRACT

FEMALE HOMOSEXUALITY, ITS RELACION WITH THE
HYSTERIA AND THE CAPITALIST SPEECH

This work has as purpose to be able to differentiate regarding the female thing the position of the homosexual in its relation with the hysteria, keeping in mind the decisions of the present epoch. The consequences of the capitalist speech they will keep in mind themselves, formulated by they Lacan in 1972. They will develop the points of continuity and of break in the work of they Lacan regarding the theme of the female homosexuality. To the height of the Seminar "The relations of object" their relation with the phallus In the Seminar "The anguish", their relation with the object to and from the Seminar "Even", their position regarding the formulae of the sexuación. Keeping in mind the different conceptualizations, its comparison with the hysteria will be located particularly and the female thing in general. To conclude will be verified which is the incident of the capitalism one in the clinical forms of presentation of the hysteria, with a pseudo homosexual position.

Key words

Female Homosexuality Hysteria Capitalist

EL PROCESO DEL CAMBIO. OBSTACULOS Y ALTERNATIVAS

Franco, Jorge Cesar; Khoury, Diego; Varela, Osvaldo Héctor;
Cavia, Gabriel; Mancuso, María; Sarmiento, Alfredo José
Secretaria de Investigaciones, Facultad de Psicología,
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La etapa de la investigación se ocupa de entrevistar a las jóvenes embarazadas. Los resultados de las entrevistas nos permiten presentar ciertas consecuencias del embarazo en las jóvenes, que acreditan un cambio psíquico significativo. Estas consecuencias son comparables pues se manifiestan en casi todos los sujetos del universo evaluado. Pasamos a exponerlas: a) los cambios son múltiples b) los menos importantes son los físicos c) se produce una alteración en el registro del paso del tiempo (noción de duración) d) todos los momentos del día son distintos e) se modifica la autopercepción y mejora el autoconcepto. El aspecto más significativo es la perspectiva que los demás tienen de ellas: a) se las considera "especiales" b) están "contentas" c) aumenta el grado de atención d) nuevas personas se presentan en el marco de referencia social (contexto) e) funcionan con un "programa" f) están más "ocupadas" que antes g) no tienen miedo Por fin el escenario se ha modificado: a) ocupan un lugar importante b) son centro de atención c) los demás tienen que ocuparse de ellas d) se las trata respetuosamente e) se conocen otros significativos f) la función de los profesionales que las cuidan les resulta gratificante

Palabras clave

Cambio Rol Tiempo Escenario

ABSTRACT

THE PROCESS OF CHANGE. OBSTACLES AND
ALTERNATIVES

The stage of the investigation takes care to interview the pregnant young people. The results of the interviews allow us to present/display certain consequences of the pregnancy in the young people who credit the psychic change. These consequences are comparable because they are pronounced in almost all the subjects of the evaluated universe. We happened to expose them: a) there are multiple changes b) less important are physicals c) takes place an alteration in the registry of the step and time (duration notion) d) the moments of the day are different e) modify the selfperception and improve selfconcept The most significant aspect is the perspective that the others have of them: a) considers "special" b) they are happy c) increases to the degree of attention d) new people appear within the framework of social reference (context) e) they work with a program f) they are occupied than before g) they have no fear Finally the scene has been modified: a) the others occupy an important place b) they are the center of attention c) the others must take care of them d) treats respectfully e) the professionals who take care of them is to rewarding

Key words

Change Role Time Scene

SINDROME DE BURNOUT: UMA PROPOSTA DE ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COM PROFESSORES

Pereira, Maria da Gloria
UNISA. Brasil

RESUMEN

O presente trabalho aponta a Síndrome de Burnout em educadores de escolas públicas e o prejuízo causado na formação do vínculo docente/aprendente comprometendo o processo de aprendizagem como produto final. A proposta deste trabalho é analisar a Síndrome de Burnout no educador e o comprometimento na sua relação de afeto com seu educando pensando no vínculo formado entre ambos podendo comprometer o processo de ensino/aprendizagem. Em minha experiência enquanto psicóloga, atuando junto a professores da rede de ensino pública, muitas vezes deparei com educadores que queixam de seus alunos desinteressados, e comporta-se com resignação e apatia, transferindo a responsabilidade do fracasso na relação professor/aluno ao educando, muitas vezes neste comportamento está oculta a Síndrome de Burnout, onde o outro se torna coisificado. Cursando o lato-sensu em Psicopedagogia, pude perceber a importância do papel do psicopedagogo junto à instituição escola, atuando diretamente com os educadores, fazendo com que os mesmos tomem consciência de sua doença, buscando ajuda necessária para o alívio deste sofrimento que pode causar a perda de sua identidade e de seu papel na sociedade.

Palabras clave

Síndrome Burnout Educador Psicopedagogo

ABSTRACT

SINDROME OF BURNOUT: A PROPOSAL OF PERFORMANCE
PSICOPEDAGÓGICA WITH PROFESSORS

This present work indicate the Burnout's Syndrome in students of Public's School and damage caused on construction of the link "teacher/scholar" implicating, in the end, the apprenticeship process. This work's purpose is analyze Burnout's Syndrome on the educator and the implications on the friendship relation with his scholar, thinking in the link between both, that could be damage the teaching/apprenticeship process. In my job, as a psychologist, working with teachers from Public's Schools, many times came across with complains about the students' indifference, but on the other hand, teachers works with apathy and resignation, transferring to students the responsibility of failure, many times this behavior is a way to hide the Burnout's Syndrome, when the other do the same behavior. During the Psycho Pedagogy's lato-sensu, could understand the importance of psychopedagogist working together school, acting right-away with teachers, making them understand theirs disease, and go to get necessary help to relief this suffering that can cause the lost of theirs identity and job at the society.

Key words

Burnout's Syndrome Educator Psychopedagogist

TRASTORNOS ALIMENTARIOS. SU RELACION CON IMAGEN CORPORAL

Rivarola, María Fernanda
Universidad Nacional de San Luis / Proyecto de Investigación
C Y T. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo explora, en una muestra de mujeres con diagnóstico de trastornos alimentarios y mujeres sin diagnóstico, las características cognitivas, conductuales y afectivas de los trastornos alimentarios y su relación con la imagen corporal. La muestra quedó conformada por 67 mujeres sin diagnóstico y 30 con diagnóstico de trastornos alimentarios. Se aplicaron los cuestionarios EDI-2 y BSQ. El análisis de los resultados mostró que el grupo clínico presentó mayor grado de insatisfacción con su imagen corporal que las adolescentes de la población normal, pero es de destacar que es un hecho presente tanto en pacientes como en población sin trastorno.

Palabras clave

Trastornos Alimentarios Imagen Corporal

ABSTRACT

EATING DISORDERS. THEIR RELATION WITH BODY IMAGE

The present work explores the cognitive, behaviour and emotional characteristics of eating disorders and its relation with body image. The sample was made with 67 women without medical diagnosis of eating disorders and 30 women with medical diagnosis of eating disorders. The Inventory of Alimentary Disorders was applied (EDI-2) and the Questionnaire Corporal Outline (BSQ) to the two samples. According to the obtained outcomes, it was found the clinic group had a low grade of dissatisfaction with the corporal image than the non-clinic group, but it's important to point out the dissatisfaction with the body image as in patients as normal persons.

Key words

Eating Disorders Body Image

EL GUSTO DEL DUELO

Smud, Martin
Episteme. Argentina

RESUMEN

Freud dice, en el texto de "La transitoriedad", que existe "un pregusto del duelo" y ubica lo paradójico y escandaloso de este gusto por el duelo. El duelo tiene gusto, hay un gusto por el duelo. ¡No es sorprendente!, caemos en la cuenta de que es ésta la manera freudiana de ubicar el goce en 1915: un pre-gusto del duelo. No es azaroso que Freud hable de gusto del duelo pues, por ejemplo, definía la melancolía como un estado de profunda desazón, una de las acepciones de "desazón" es justamente "falta de sabor". Para el melancólico, a la vida le falta sabor. "Sazonar" es una palabra que utilizamos cuando hablamos de la ensalada y decimos que hay que sazonar la ensalada; a la vida del melancólico pareciera faltarle gusto. Pero el duelo tiene gusto. Y los neuróticos sienten ese gusto del duelo. Freud se desconcierta frente a este gusto del duelo. Si el duelo es el paradigma de lo doloroso y el hombre escapa, dice Freud, instintivamente de lo doloroso, ¿cómo es que ese padre puede quedar fijado a un gusto por el duelo? ¿Puede ser que el padre goce con gusto del duelo?

Palabras clave

Duelo Transitoriedad Gusto Belleza

ABSTRACT

THE TASTE OF THE DUEL

Freud says, in the text of "La transitoriedad", that exists "a pretaste of the duel" and locates paradoxical and the scandalous thing of this taste by the duel. The duel has taste, is a taste by the duel. He is not surprising, we realize that the freudiana way is this one to locate the enjoyment in 1915: a pretaste of the duel. He is not risky which Freud speaks then of taste of the duel, for example, defined the melancholy like a state of deep frustration, one of the meanings of "frustration" is exactly "lack of flavor". For the melancholic one, to the life him lack flavor. "To ripen" it is a word that we used when we spoke of the salad and say that there is to ripen the salad, to the life of the melancholic one it seemed to need pleasure. But the duel has pleasure. And the neurotics feel that taste of the duel. Freud disturbs as opposed to this taste of the duel. If the duel is the paradigm of the painful thing and the man escapes, says Freud, very instinctively of the painful thing, how is that that father can be fixed to a taste by the duel?

Key words

Duel Perenniality Taste Beauty

POSTERS

AUTO-PERCEPCIÓN DE LOS TERAPEUTAS SOBRE SU ESTILO PERSONAL: UN ESTUDIO LONGITUDINAL

Castañeiras, Claudia; Rial, Verónica; García, Fernando; Farfallini, Luis; Fernández Álvarez, Héctor
Fundación AIGLÉ. Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

El estilo personal del terapeuta (EPT) alude a un constructo multidimensional integrado por un conjunto de funciones que en la práctica, se llevan a cabo de manera integrada y expresan las disposiciones, rasgos y actitudes que todo terapeuta pone en evidencia en su trabajo clínico y en cada acto terapéutico. Se considera estable en el tiempo, aunque no es necesariamente constante y puede modificarse como resultado del entrenamiento recibido, por cambios evolutivos o circunstancias vitales del terapeuta; en forma transitoria o permanente en función de la intensidad y el tipo de moduladores involucrados. El objetivo de este trabajo fue evaluar la estabilidad vs. el cambio en las creencias que los profesionales tienen sobre su estilo personal como terapeutas en las diferentes funciones indagadas. Se realizó un estudio de seguimiento a una muestra de terapeutas de distintas orientaciones (cognitiva, integrativa y otras). Se administró el EPT-C 1 a (N = 74) terapeutas en dos oportunidades con diferentes intervalos (1 y 4 años). Se aplicaron análisis de correlación entre las medidas obtenidas en los distintos momentos y se obtuvieron los estadísticos correspondientes. Se analizan los resultados para las distintas dimensiones evaluadas con el cuestionario.

Palabras clave

EPT Psicoterapeutas Estudio longitudinal

ABSTRACT

THERAPISTS SELF-PERCEPTION ABOUT THEIR OWN PERSONAL STYLE. A LONGITUDINAL STUDY.

The Personal Style of the Therapist -PST- refers to a multidimensional construct made up of a set of functions which, in fact, appear in an integrated manner and express the dispositions, traits and attitudes which each therapist brings into action in every psychotherapeutic situation. The PST tends to remain stable over time, but it is not necessarily constant. In other words, it can withstand minor changes as a result of the training received or changes in the conditions of work. It is susceptible to evolutionary factors or other circumstances connected to the therapist's life. It can be transiently or permanently modified depending on the intensity and the type of the engaged modulators. The aim of this study was to assess the stability versus change in beliefs that professionals have about their personal style in the different PST functions studied. A follow-up study was carried out with a sample of psychotherapists from different theoretical orientations. The Assessment Questionnaire on the PST (PST-Q 1) was administered to (N= 70) psychotherapists in two opportunities with different time intervals (1 and 4 years). Correlation analysis between the obtained measures in different moments were applied and statistics were obtained. Results were analyzed for the different PST-Q dimensions.

Key words

PST Psychotherapists Longitudinal study

El Departamento de Investigación de la Fundación Aiglé se dedica a la investigación empírica en el campo de la psicoterapia. Desde 1998 viene desarrollando un programa sobre el Estilo Personal del Terapeuta (EPT)¹ y su participación en el proceso y los resultados de la psicoterapia. El constructo multidimensional EPT es entendido como uno de los componentes de todo proceso terapéutico. Hace referencia a un conjunto de funciones que expresan las disposiciones, rasgos y actitudes que todo terapeuta pone en evidencia en su ejercicio profesional. El EPT influye en la marcha de cada proceso e incide sobre los resultados de las acciones terapéuticas, aunque en diferente grado según el tipo de paciente, la patología y el contexto de aplicación específico^{2,3,4,5}. Se considera estable en el tiempo, aunque no es necesariamente constante y puede modificarse como resultado del entrenamiento recibido, de cambios evolutivos o circunstancias vitales del terapeuta; en forma transitoria o permanente en función de la intensidad y el tipo de moduladores involucrados. El objetivo de este estudio fue evaluar la estabilidad vs el cambio en las creencias que los profesionales tienen sobre su estilo personal como terapeutas en las diferentes funciones indagadas.

MÉTODO

Muestra: La muestra fue intencional, no probabilística e incluía a 74 psicoterapeutas de diferentes orientaciones teóricas -cognitiva, integrativa, cognitiva-integrativa y otras-: 75.7% mujeres. El promedio de edad fue de 36.66±9.83, el promedio de años de experiencia fue de 9.44±9.06.

Se presentarán las características sociodemográficas de las submuestras de seguimiento a 1 y 4 años.

Instrumento: El instrumento utilizado fue el Cuestionario sobre el Estilo Personal del Terapeuta (EPT-C¹), un inventario autoadministrado con 36 ítems, diseñado para evaluar 5 funciones terapéuticas incluidas en la definición del constructo: Función instruccional (o de establecimiento del setting terapéutico), Función expresiva (o de comunicación emocional), Función de involucración (o de grado de compromiso), Función atencional (o de focalización), Función operativa (o de implementación instrumental). Los participantes deben responder en una escala tipo Likert (1-7).

Procedimiento: 31 psicoterapeutas fueron asignados al grupo de 1 año de seguimiento y los 43 restantes fueron asignados al grupo de 4 años de seguimiento. Se administró el cuestionario de Evaluación del estilo personal del Terapeuta (EPT-C¹) a los participantes en dos oportunidades. Se obtuvieron los estadísticos descriptivos para ambos grupos. Se aplicaron estadísticos no-paramétricos para el análisis correlacional (Spearman) de los resultados obtenidos en los diferentes grupos en cada uno de los momentos.

RESULTADOS

Coefficientes de correlación test-retest (Spearman) de las funciones: Para la muestra General (N=74) se obtuvieron las siguientes correlaciones en cada una de las funciones del EPT-C. Función Instruccional .56**, Función Expresiva .61**, Función Involucración .48**, Función Atencional .69**, Función Operativa .64**. Para la muestra a 1 Año (N=31) se obtuvieron las siguientes correlaciones en cada una de las funciones del EPT-C. Función Instruccional .57**, Función Expresiva .55**;

Función Involucración .45**; Función Atencional .52**; Función Operativa .50**. Para la muestra a 4 Años (N=43) se obtuvieron las siguientes correlaciones en cada una de las funciones del EPT-C. Función Instruccional .62**; Función Expresiva .62**; Función Involucración .60**; Función Atencional .77**; Función Operativa .72**. (*p< 0.05; **p< 0.01; ***p< 0.001).

Coefficientes de correlación test-retest de las funciones controlando orientación teórica: Para la muestra General (N=74) se obtuvieron las siguientes correlaciones en cada una de las funciones del EPT-C. Función Instruccional .55***; Función Expresiva .62***; Función Involucración .53***; Función Atencional .67***; Función Operativa .67***. Para la muestra a 1 Año (N=31) se obtuvieron las siguientes correlaciones en cada una de las funciones del EPT-C. Función Instruccional .53**; Función Expresiva .52**; Función Involucración .42**; Función Atencional .50**; Función Operativa .52**. Para la muestra a 4 Años (N=43) se obtuvieron las siguientes correlaciones en cada una de las funciones del EPT-C. Función Instruccional .60***; Función Expresiva .65***; Función Involucración .67***; Función Atencional .77***; Función Operativa .75***. (*p< 0.05; **p< 0.01; ***p< 0.001).

Coefficientes de correlación test-retest de las funciones controlando años de experiencia: Para la muestra General (N=74) se obtuvieron las siguientes correlaciones en cada una de las funciones del EPT-C. Función Instruccional .55***; Función Expresiva .63***; Función Involucración .51***; Función Atencional .66***; Función Operativa .67***. Para la muestra a 1 Año (N=31) se obtuvieron las siguientes correlaciones en cada una de las funciones del EPT-C. Función Instruccional .49**; Función Expresiva .58***; Función Involucración .41*; Función Atencional .52**; Función Operativa .52**. Para la muestra a 4 Años (N=43) se obtuvieron las siguientes correlaciones en cada una de las funciones del EPT-C. Función Instruccional .63***; Función Expresiva .66***; Función Involucración .63***; Función Atencional .77***; Función Operativa .79***. (*p< 0.05; **p< 0.01; ***p< 0.001).

CONCLUSIONES

El Estilo se mantiene estable. Existe una tendencia de ciertas funciones a ser más estables que otras (atencional y operativa). Parecería que la estabilidad es mayor cuanto más tiempo pasa entre el test y retest (4 años). Eso no se puede atribuir a los años de experiencia ni a la orientación teórica ya que dichas variables han sido controladas.

BIBLIOGRAFÍA

- 1 - Fernández-Álvarez, H., García, F., Lo Bianco, J. & Corbella, S. (2003). Assessment questionnaire on the personal >Clinical Psychology and Psychotherapy, 10, 116-125.
- 2 - Fernández-Álvarez, H. & García, F. (1998). El estilo personal del terapeuta: Inventario para su evaluación, In S. Gril, A. Ibáñez, I.Mosca & P.L.R.Sousa (Eds.), *Investigación en Psicoterapia* (pp. 76-84). Pelotas, Brazil: Educat.
- 3 - Castañeiras, C., García, F., Lo Bianco, J., Fernández-Álvarez, H. & Gómez, B. (2003). *The influence of experience and theoretical-technical orientation on the personal >. Poster presented at the 34th Annual Meeting of Society for Psychotherapy Research. Waimar, Germany.*
- 4 - Castañeiras, C., García, F., Lo Bianco, J., & Fernández-Álvarez, H. (2004). *Modulating Effect of Experience and Theoretical-Technical Orientation on the Personal >. Accepted for publication.*
- 5 - Fernández-Álvarez, H., García, F., Lo Bianco, J. & Corbella, S. (2000). *Estilos personales e terapeutas psicoanalíticos, cognitivos e integrativos.* Paper presented at the 2do Congresso Latinoamericano de Pesquisa em Psicoanalise e Psicoterapia. Gramado, Brasil.

RELEVANCIA DE LAS CONDUCTAS INTERPERSONALES PARA EL BIENESTAR PSICOLÓGICO

Cornejo, Marqueza; Tapia, María Lourdes; Lucero, Mariela Cristina
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo expone algunas conclusiones de una investigación con ingresantes participantes del taller "Facilitando la expresión en el aula" del curso de ingreso 2006 de la facultad de Ciencias Humanas, UNSL. El objetivo fue detectar el grado de Bienestar Psicológico y establecer su relación con conductas interpersonales. Se aplicaron: Inventario de Millon de Estilos de Personalidad -MIPS- (1997) y Escala de Bienestar Psicológico -BIEPS- A Casullo, M.M. (2002) El Bienestar Psicológico refiere a la percepción subjetiva del sentido de felicidad o bienestar general. Un estilo de relacionarse determina el curso futuro de gran parte de las experiencias laborales, familiares y sociales de una persona. Se calcularon estadísticos: media, desviación estándar; y el coeficiente de correlación r de Pearson para establecer la relación entre variables. Los resultados indicarían un grado de BP moderado. Se establecieron correlaciones entre BP y algunas escalas de conductas interpersonales. Se describe la correspondencia entre los resultados de la evaluación y las expresiones de los sujetos sobre la motivación a participar en el taller. El trabajo aportaría a profundizar en el conocimiento y utilidad de instrumentos diagnósticos sobre todo para los patrones no patológicos de personalidad, y su proyección a la implementación de programas preventivos tendientes a potenciar los recursos de los sujetos.

Palabras clave

Bienestar Psicológico Conductas interpersonales

ABSTRACT

INTERPERSONAL BEHAVIOR RELEVANCE FOR THE PSYCHOLOGICAL WELL - BEING

This paper gives some conclusions from an investigation with freshmen at the workshop "Making the classroom expression easy" at the entry course, 2006, Human Sciences Faculty, UNSL. The aim was to detect the psychological well-being (PW) degree, and to establish whether it is related to interpersonal behaviors. Instruments were Casullo's Psychological Well-being Questionnaire and Millon's MIPS. A relationship style determines the future path of a great part of a person's working, family, and social experiences. Psychological well-being refers to the subjective perception of happiness sense or overall well-being. In order to establish the variables relation statistics applied were mean, SD, and Pearson's r correlation coefficient. Results would indicate a moderate PW degree. Correlations were established between PW and some interpersonal behavior scales. Correspondence between the evaluation results and the subjects expressions about their workshop motivation is described. This work would contribute to deepen the knowledge and usefulness of diagnostic instruments mostly for the non pathological personality patterns, and its projection to the prevention programs aimed to improve the subject's resources

Key words

Psychological Well-being Interpersonal Behavior

INTRODUCCION

Diversos autores señalan la importancia de la dimensión de conducta interpersonal en la evaluación de la personalidad normal y patológica. Las contribuciones iniciales para la comprensión de la influencia de las relaciones interpersonales en la experiencia de vida de las personas se remontan a Sullivan, (1953) y posteriormente a Leary, T. (1957). Millon, T. (1969) postula la existencia de tres polaridades básicas (placer-dolor, activo-pasivo, yo-otros) para caracterizar los prototipos de personalidad básicos, incluyendo la evaluación de escalas bipolares interpersonales. Diener, E. y colaboradores (1998) sostienen que el bienestar psicológico refleja la forma en que una persona evalúa su vida, comprendiendo aspectos como: la satisfacción personal y vincular, la ausencia de depresión y las experiencias emocionales positivas. Casullo, M. (2000) destaca la importancia de aspectos relacionados con el self y la identidad como expresión de las creencias culturales en el marco de un sistema social determinado, al evaluar el BP. Antecedentes: Casullo, M y Solano, A (2000) evalúan el BP en estudiantes adolescentes argentinos, observando que las variables género, edad y contexto sociocultural no parecen afectar el BP subjetivo en la adolescencia. Castro Solano, A. (1999), estudió la relación entre estilos de personalidad y satisfacción, los jóvenes con un perfil ajustado obtienen una satisfacción superior al promedio. Nuestro supuesto fue que los sujetos presentarían características que afectan negativamente la interacción pudiendo vincularse a un bajo nivel de bienestar psicológico.

OBJETIVOS:

Conocer los niveles de Bienestar Psicológico y su relación con Conductas Interpersonales.

METODOLOGÍA

Diseño: Descriptivo exploratorio

Muestra: aleatoria de 35 alumnos ingresantes (entre 18 y 45 años), participantes del taller electivo "facilitando la expresión en el aula" de la UNSL.

Instrumentos: Inventario de Millon de Estilos de Personalidad -MIPS- (Millon, T. 1997); Escala de Bienestar Psicológico -BIEPS- A (Casullo, M.M. 2002). Se trabajó específicamente con la escala de conductas interpersonales del MIPS, aplicándose en grupo durante el primer encuentro del taller. Se indagó sobre motivaciones para la elección del taller, destacándose como experiencia compartida la timidez y vergüenza ante la exposición social.

RESULTADOS

Los resultados del bienestar psicológico: $M: 33.31$; $DE: 3.16$. Se obtuvieron puntajes promedio elevados en las escalas: **Metas Motivacionales:** Acomodación ($PP 57$), Protección ($PP 67$). **Modos Cognitivos:** Introversión ($PP 55$) Sensación ($PP 69$), Afectividad ($PP 60$), **Conductas Interpersonales** Vacilación ($PP 63$), Conformismo ($PP 63$), Concordancia ($PP 69$). Resultados de la correlación de Pearson: BP correlaciona de forma altamente significativa positiva con comunicación (0.549^{**}), firmeza (0.683^{**}), conformismo (0.574^{**}) y control (0.439^{**}); altamente significativa negativa con vacilación (-0.575^{**}), y sometimiento (-0.560^{**}); y significativa negativa con retrai-

miento (-0.423*).

CONCLUSIÓN

Los estudiantes presentan un BP moderado bajo vinculado a un perfil de personalidad caracterizado por la tendencia a acomodarse a los acontecimientos creados por otros, introvertidos, confían en la experiencia directa mas que en el uso de la abstracción, primando la evaluación subjetiva de la experiencia. Se controlan en exceso, poco afables en sus relaciones, tímidos, y experimentan nerviosismo ante situaciones sociales. Encontrándose una correspondencia entre dichas características y las expresiones de los sujetos sobre la motivación a participar en el taller.

Se observó que el BP se vería favorecido en las personas que presentan modalidades interpersonales caracterizadas por la sociabilidad, dominancia, egocéntricas y con autodominio. En tanto que la vacilación, el sometimiento y el retraimiento implicarían un menor nivel de BP.

BIBLIOGRAFÍA

- Casullo, M y col. (2002). Evaluación del Bienestar Psicológico en Ibero América. Paidós. Buenos Aires.
- Casullo, M. y Solano, A (2000). Evaluación del Bienestar Psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. Revista de Psicología de la PUCP, 18(2) 35-68.
- Castro Solano, A. (1999). "Diferencias individuales en la autopercepción del bienestar, los objetivos de vida y los estilos de vida y los estilos de personalidad en estudiantes universitarios españoles", manuscrito no publicado, Memoria de Licenciatura, Madrid, Universidad Complutense.
- Diener, E.; Suh, E. & Oishi, S. (1998). Recent studies on subjective well-being Indian Journal of Clinical Psychology, 24, 25-41.
- Sullivan (1953). Conceptions of modern psychiatry (2º ed.) Nueva York., W W Norton.
- Leary, T. (1957) Interpersonal diagnosis of personality: A functional Theory and methodology for personality evaluation. Nueva York: The Ronald Press.
- Millon, T. (1969) Modern Psychopathology. Philadelphia.: Saunders.
- Millon, T. (1997) Inventario Millon de estilos de personalidad (MIPS). Bs. As.: Paidós.

RELACIONES INTERPERSONALES Y ANSIEDAD

Lamonica, Gisela María; Cornejo, Marqueza
Universidad Nacional de San Luis, Argentina

RESUMEN

Se explora la relación entre ansiedad y relaciones interpersonales en estudiantes de psicología de la UNSL. Instrumentos: Inventario de Ansiedad Rasgo- Estado de Spielberger (IDARE) y Escala de Adjetivos Interpersonales de Wiggins (IAS). El comportamiento interpersonal, implica un aprendizaje complejo que incluye aspectos cognitivos, afectivos, y sociales. La ansiedad se produce entre otras causas por relaciones interpersonales deficientes en donde se identifican también sentimientos tales como la frustración, enojo, agresividad y actitud negativa. Se calcularon media, desviación estándar y coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados muestran un perfil interpersonal de la muestra en el que predominan las características seguro dominante y gregario extrovertido, con niveles de ansiedad dentro de la media. Se obtuvo una correlación negativa y muy significativa entre las variables: ansiedad estado y tipo cálido afectuoso y una correlación negativa y significativa entre las variables: Ansiedad rasgo y la escala gregario extravertido. El conocimiento de la dinámica de las relaciones interpersonales vinculado a otras variables, aporta a la comprensión de procesos comprometidos en la construcción de la experiencia de las personas potenciando los recursos para acciones preventivas y/o asistenciales.

Palabras clave

Ansiedad Relaciones Interpersonales

ABSTRACT

INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AND ANXIETY

Relations between anxiety and interpersonal relationships in psychology students at UNSL. Instruments were Spielberger Trait-Status Anxiety Inventory (TSAI), and Wiggins Interpersonal Adjectives Scale (IAS) are explored. Interpersonal behavior implies a complex learning that includes cognitive, affective, and social aspects. Anxiety is produced among other by deficient interpersonal relationships in which we also identify feelings such as frustration, anger, aggressiveness, and negative attitude. Mean, SD, and Pearson correlation coefficient were calculated. Results show the sample's interpersonal profile in which secure dominant and extrovert gregarious features prevail, with anxiety mean levels. A negative, very significant correlation between status anxiety and warm affective type, and a negative, significant correlation between trait anxiety and extrovert gregarious scale were obtained. The knowledge of dynamics at interpersonal relationships linked to other variables, contributes to the understanding of processes involved in the people construction of experiences, enhancing resources for prevention and/or intervention actions.

Key words

Anxiety Interpersonal Relationships

INTRODUCCIÓN

Las relaciones interpersonales, se estima constituyen uno de los componentes principales para el funcionamiento psicológico sano.

La ansiedad hace referencia a un estado de tensión que nos advierte la presencia de un peligro inminente. Desde una perspectiva interpersonal, la autoestima de un individuo y su sentido básico de seguridad en el mundo, son una función del sentido que tiene de su posibilidad de entablar relaciones. Para Sullivan,(1953), las operaciones de seguridad cumplen la función de manejar la ansiedad derivada de una expectativa de desintegración de las relaciones interpersonales. La hipótesis de trabajo fue que la experiencia de ansiedad acompaña más intensamente las interacciones interpersonales en las que los sujetos se consideran a sí mismos como dóciles, temerosos y dependientes en las transacciones interpersonales. Antecedentes: Estudios que emplearon las escalas del IAS sobre atribución de rasgos a estudiantes discapacitados, para explorar correlaciones con códigos prototipos del MMPI y estudio de correlaciones de las escalas con el patrón de conducta tipo A (Wiggins 1996). "Adaptación de la Escalas de Adjetivos Interpersonales de J. Wiggins para el estudio de las Relaciones Interpersonales en Adolescentes", presentado como ponencia libre en las Jornadas de Investigación Psicológica de la UBA (Universidad de Buenos Aires), 2002, Teresa A. Veccia y otros.

OBJETIVOS

Conocer si existe relación entre variables interpersonales y ansiedad rasgo-estado. Establecer el perfil interpersonal de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Diseño: exploratorio descriptivo. La muestra quedó conformada por 26 estudiantes de quinto año, pertenecientes a la Licenciatura en Psicología de la U.N.S.L de entre 22 y 35 años.

Instrumentos: Escalas de Adjetivos Interpersonales (IAS), de J.S.Wiggins,(1996). Inventario de Ansiedad Rasgo- Estado: IDARE (Spielberger, 1983)

RESULTADOS

Los instrumentos fueron aplicados en forma grupal. En el IAS se obtuvieron puntajes promedio elevados en los octantes, Seguro Dominante(PP54) y Frío de Animo (PP54); Longitud de vector (0.6); localización angular (124,91°)

IDARE: . Ansiedad estado: M= 46,35. D.E= 11,74 ; Ansiedad rasgo: M= 45,35,17. DE= 9,91. se encuentran dentro de los valores propuestos por el autor.

Correlación de Pearson: ansiedad estado correlacionó negativa y muy significativamente con Cálido Afectuoso ($r=-0.52$; $p<0.01$); Ansiedad rasgo negativa y significativamente con gregario extravertido ($r=-0.4.29$; $p<0.01$).

CONCLUSIÓN

Los resultados indicarían que los estudiantes presentan un nivel medio de ansiedad, observándose que los comportamientos caracterizados por la calidez, sociabilidad y cordialidad en las interacciones sociales, se relacionan con menores niveles de ansiedad estado; en tanto que, cuanto más características gregario extrovertido presentan los sujetos, tenderían a experimentar habitualmente menores niveles de ansiedad. Coincidiendo en tal sentido con los planteos de Wiggins, al describir el tipo gregario-extrovertido, con características o-

puestas a aquellas que generan ansiedad social e introversión. El perfil medio interpersonal de los estudiantes los muestra tendientes a la autonomía, libertad y poder respecto de los otros en el contexto social. Las características son ajustadas y se expresan de forma adaptada, flexible y moderada. El conocimiento de la dinámica de las relaciones interpersonales integrado a otras variables, aporta a la comprensión de procesos comprometidos en la construcción de la experiencia de las personas potenciando los recursos para acciones preventivas y/o asistenciales.

BIBLIOGRAFÍA

- Spielberger, C.D. (1983) Professional Manual: State-Trait Anxiety Inventory. Psychological Assessment Resources. Florida: University of South Florida.
- Sullivan (1953). The Interpersonal Theory of Psychiatry. New York: Norton (Version castellana: Buenos Aires, Hormé)
- Veccia, T.A. (2002). "Adaptación de las Escalas de Adjetivos Interpersonales de J.Wiggins para el estudio de las Relaciones Interpersonales".
- Wiggins, J.S. (1996). Adaptación española: Avila-Espada Escala de adjetivos Interpersonales. T.E.A Ediciones. S.A. Madrid.

CONFIGURACIÓN DEL TRASTORNO DE PERSONALIDAD BORDERLINE: INVESTIGACIÓN DE PROCESOS EN CASOS CLÍNICOS. POSIBILIDADES DE PREVENCIÓN Y EFICACIA TERAPÉUTICA

Tineo, Lydia; Alen Fuentes, María Josefa; Chajet, Débora Mabel; Chajet, Susana; Sá, Natalia
Centro de Terapia Cognitiva, Buenos Aires

RESUMEN

Los Trastornos Borderline presentan uno de los desafíos terapéuticos más notorios y costosos, tanto por su sintomatología de riesgo, como por las consecuencias que su marcado déficit interpersonal tiene en la Relación Terapéutica y en la Inserción Sociolaboral de estos pacientes. En la constitución de los mismos se conjugan las características innatas de hipersensibilidad específica en el individuo que lo desarrolla, con las consecuencias de ello en la interacción con un entorno infantil no capacitado para decodificar el tipo de necesidades atípicas planteadas por dicha sensibilidad. Esto deviene en una experiencia de desarrollo evolutivo a la que podemos clasificar como Tóxica para el desarrollo psíquico del niño, que propicia la conformación de Esquemas Disfuncionales Tempranos. Posteriormente, la repetición de este fenómeno en el contexto social mayor o externo al familiar, refuerza e incrementa la disfuncionalidad en la estructura psíquica, la que deviene progresivamente más débil tanto en sus capacidades auto-reguladoras como en sus recursos de afrontamiento, resultando así diferentes a los habituales en las demás personas. Nuestra perspectiva incluye aspectos preventivos y terapéuticos tendientes a reducir la progresión hacia la constitución del Trastorno Borderline y claves terapéuticas que se verificaron eficaces en el tratamiento de los casos ya consolidados.

Palabras clave

Borderlines Entornos tóxicos EMT

ABSTRACT

CONFIGURATION OF BORDERLINE PERSONALITY DISORDERS: RESEARCH IN CLINICAL CASES PROCESS: PREVENTION AND THERAPEUTIC EFFICACY POSSIBILITIES. The Borderline Personality Disorder that has a remarkable proliferation in Clinical work on this times, represent one of the most notables and cost challenge, both: by the risk symptoms and the verified remarkable consequences on the typical interpersonal characterized deficit have in the therapeutic relationship and in the patients social and work Worlds. In this disorders conformation, the conjunction between the inborn specific hyper sensitivity verified characteristics in individuals who develop BPD, the consequent this print in the interaction with an child environment not trained in understood the atypical codes the mentioned sensitivity propose, promote a Toxic experience on evolutionary development of child psychical evolution which promote the Early Maladaptive Schemas. Subsequently, this phenomenon repetition in a more wide social context, out of the familiar one, reinforces and increase the individual Psychical Structure Dysfunction, who evolve progressively more weak in both, self-regulatory capacity and affront resources, resulting not equal to the other people. The perspective we developed in this work, take into account prevention and therapeutic aspects for reduce the progression to Borderline Personality Disorders constitution and therapeutics key verified as with more efficacy in the treatment of consolidates cases.

Key words

Borderline Toxic Environment EMS

Investigaciones realizadas en 1989, revelaron que el 11% de los Pacientes Psiquiátricos ambulatorios y el 19% de los Internados satisfacían los criterios diagnósticos para TBP propuestos por el Manual Estadístico de Trastornos Psiquiátricos (DSM) para Trastornos de Personalidad Borderline (TPB). Igualmente, de los pacientes que cursan algún Trastorno en su Personalidad (T de P), el 33% de los ambulatorios y el 63% de los internados cumplen criterios de TPB. De entre ellos, entre el 70 y el 75% presentan un patrón de auto-daño intencional e intentos de suicidio muchas veces reiterados. (1)

La proliferación de casos en la consulta clínica resulta notoria en los últimos tiempos, presentando a la tarea terapéutica uno de los desafíos más notorios y costosos, tanto por su sintomatología de riesgo, considerando la información precedente, como por las comprobadas consecuencias que el marcado déficit interpersonal que típicamente los caracteriza, tiene en la Relación Terapéutica y en la Inserción Social y Laboral de estos pacientes. (2)

Es fácilmente notable en la evaluación diagnóstica clínica, la presencia de los patrones y criterios señalados en el D.S.M; referidos a la persistente Inestabilidad en Relaciones Interpersonales, Auto Imagen y Afectos, Impulsividad acentuada, Esfuerzos frenéticos para evitar el Abandono real o imaginario, Perturbaciones de la Identidad: Autoimagen o Sentido de Sí Mismo marcadas y persistentemente distorsionadas o inestables, Impulsividad potencialmente auto-lesionante, Conductas, Gestos o Amenazas Suicidas o Auto-mutilantes Recurrentes, Inestabilidad Afectiva debida a reactividad 2 emotiva marcada, Sentimientos Crónicos de aburrimiento, dificultades en el Control de la Ira, etc.

Entre los factores que se conjugan en la configuración de los TPB, la hipótesis dominante entre teóricos y clínicos destacados en el tema, es la combinatoria de una específica Vulnerabilidad Biológica (hipersensibilidad innata) y un Medio Ambiente invalidante o Tóxico, configurando lo que se considera la Etiología Bio-social.

La Estructura del Self, consolidada en el Interjuego del Sujeto consigo mismo y el mundo externo, cuya configuración resultante se hace observable en la revisión histórica del tipo de Adaptación realizada por el individuo en su transcurso de vida a experiencias tempranas particulares, delinean en el caso de los pacientes con TPB disfunciones específicas en el Self de tipo: Cognitivo-emocional, Interpersonal y del Comportamiento o conducta, las que se traducen en Dificultades en la Experiencia del Self, produciendo episodios a) de Dificultad de Regulación Cognitiva (promotoras de Despersonalización, Disociación y Delusiones episódicas) y b) Dificultad en la Regulación del Sentido del Self (promotora de sensación de Vacío, Pérdida del Sentido de la Vida; Desconocimiento de Sí y Desconexión de su propia experiencia.) (3)

Esta visible conjunción entre las características constitutivas verificadas de hipersensibilidad específica innata en el individuo que lo desarrolla y las consecuencias que esto imprime en la interacción con un entorno infantil no capacitado para decodificar el tipo de necesidades atípicas que la mencionada sensibilidad le plantea, devienen en una experiencia de desarrollo evolutivo a la que podemos clasificar como Tóxica para

el desarrollo psíquico del niño, que propicia la conformación de Esquemas Disfuncionales Tempranos (E.D.T).(2 y 4)

Posteriormente, la repetición de este fenómeno en el contexto social más amplio o externo al familiar, refuerza e incrementa la dis-funcionalidad en la estructura psíquica del individuo, la que deviene progresivamente más débil tanto en sus capacidades auto-reguladoras como en sus recursos de afrontamiento, resultando así diferentes a los habituales en las demás personas. (3)

La perspectiva desarrollada en el presente trabajo incluye la investigación de procesos terapéuticos de Pacientes con TPB (5), en los que se han verificado y consignado los siguientes parámetros: a) Las características tóxicas del entorno infantil generadoras de interferencias en el logro adecuado de 5 parámetros evolutivos necesarios para el 3 desarrollo saludable del psiquismo, tales como: Contacto y Aceptación; Autonomía y Logros; Orientación hacia los Otros y Control e Inhibición.

a) Los E.D.T. identificados en cada caso, a los que estas interferencias dieron lugar, consignados en la expresión textual del paciente audio grabada en sesión.

CONCLUSIONES

La verificación de los parámetros Teórico Clínicos vigentes, corroborados en los casos consignados de pacientes investigados con TPB,, así como los EDT en el contenido expresado por ellos, nos permite concluir que un Tratamiento de elección para este tipo de Trastornos, requiere contrarrestar las características tóxicas originarias del entorno mediante una experiencia terapéutica que propicie en el paciente nuevos aprendizajes acerca de Sí mismo y su relación con el afuera destinados a ampliar la estructura del Self, facilitando nuevas adaptaciones y regulaciones funcionales. La evolución y persistencia del cambio en los casos clínicos tratados con Terapia de Esquemas y el seguimiento post-terapia de los casos que finalizaron el tratamiento en esta experiencia, sugieren la validez de esta tendencia.

PROYECCIONES

Considerando la verificación en esta investigación de la Etiología Bio-social de los TPB aquí investigados, surge una Hipótesis fuerte acerca de una alternativa Preventiva tendientes a reducir la progresión creciente de estos Trastornos. ¿Incluir en los tratamientos psicoterapéuticos de Niños y Adolescentes, una adecuada "Orientación a Padres" en los casos en que se detecte la mencionada combinatoria: hipersensibilidad en el niño en interacción con un entorno infantil que no puede decodificar ese tipo particular de necesidades, disminuiría la inadvertida consolidación de Esquemas Disfuncionales Tempranos, corroborados en los casos analizados de TPB?

BIBLIOGRAFÍA

(1) Marsha Linehan, *Cognitive Behavioral Treatment for BPD*; Guilford Press. NY: 1993

(2)- Lydia Tineo; Art: "Entrevista a Jeffrey Young"; *Perspectivas Sistémicas*; Año 17-Nº: 88 (Set./Oct. 2005) y 89 -(Nov./Feb.2006)

(3)-Heidi Heard and Marsha Linehan; Part IV; Chapter 9: "Problems of Self and Borderline Personality Disorder: A dialectical Behavioral Analysis"; in *The Self in Emotional Distress*. Edited by Zindel Segal and Sidney Blatt-The Guilford Press; NY; 1993.

(4)- Phd. Jeffrey Young, Janet S. Klosko, Marjorie Weishaar. "Schema Therapy: *A Practitioner's Guide*". The Guilford Press. New York. 2003.

(5)- Lydia Tineo; Art: "Procesos Cognitivos Investigados en Trastornos de la Personalidad: ¿Puente promisorio entre la teoría y la clínica?". *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. Vol. XIV Nº 1 -Abril 2005.

Psicología del Trabajo

PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES EN PSICOLOGÍA: DE LA FORMACIÓN A LA PREVENCIÓN

Argañaraz, María Fernanda del Huerto
Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Son significativos los índices epidemiológicos acerca de la morbilidad ó aparición de enfermedades a edades cada vez más tempranas en los profesionales de la salud. El burnout es una respuesta al estrés laboral padecido particularmente por los profesionales de la salud, quienes en su voluntad por adaptarse y responder eficazmente a excesivas demandas y presiones laborales, se esfuerzan de un modo intenso y sostenido, con una sobre-exigencia y tensión que genera riesgo de contraer enfermedades y afectar negativamente el rendimiento y la calidad del servicio profesional. Los aspectos más estresantes del desempeño profesional del psicólogo se hacen presentes ya en el desarrollo de las primeras experiencias de prácticas durante la formación de grado, al tiempo que estas se constituyen en espacios privilegiados de prevención del burnout. El presente trabajo expone avances sobre una investigación específica acerca del burnout en practicantes de psicología. El quehacer profesional posiciona al estudiante frente a desafiantes demandas siempre atravesadas por la incertidumbre. En este marco es donde los practicantes aprenden no sólo un modo de HACER, sino fundamentalmente un modo de SER psicólogo al tiempo que construyen herramientas teóricas y metodológicas que marcarán su estilo profesional e influirán directamente sobre la salud de su comunidad.

Palabras clave

Psicología Práctica preprofesional Burnout

ABSTRACT

PRACTICES PRE-PROFESIONALES IN PSYCHOLOGY:
OF THE FORMATION TO THE PREVENTION

The indices are significant epidemiologists about the morbidity or appearance of diseases to more and more early ages in the professionals of the health. Burnout is an answer to labor stress suffered particularly by the professionals of the health, who in their will to adapt and to effectively respond to excessive demands and labor pressures, make an effort of an intense way and sharp, with an on-exigency and tension that risk generates of contracting diseases and negatively of affecting the yield and the quality of the professional service. The estresantes aspects of the professional performance of the psychologist are already made presents in the development of the first experiences of practices during the degree formation, to the time that these are constituted in privileged spaces of prevention of burnout. The present work exposes advances on a specific investigation about burnout in psychology medical instructors. The professional task positions as opposed to the student challenging demands always crossed by the uncertainty. In this frame it is where the medical instructors learn nonsingle a way TO DO, but fundamentally a way of BEING methodologic psychologist to the time which they construct theoretical tools and that will mark their professional style and will influence the health of their community directly.

Key words

Psychology Practice preprofessional Burnout

1. PRESENTACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA:

El "BURNOUT" es un término inglés que el diccionario traduce como: quemarse, gastarse, agotarse, fatigarse, cansarse. Sentirse exhausto, consumido, apagado, fundido. "Volverse inútil por uso excesivo".

El término mismo tiene orígenes populares, no académicos: por ej. "Ya me quemé una vez...". "Está fuera de moda, está quemado". "Es un quemado...". "Me quemó delante de todos..." son expresiones que apelan a malas experiencias cotidianas. Es un síndrome cuya principal característica es un sentimiento abrumador de estar exhausto, acompañado por sentimientos de frustración, ira e indiferencia y sensación de ineficacia y fracaso laboral que afecta tanto el funcionamiento a nivel personal como a nivel social.

Es una experiencia de distrés individual inserta en un contexto de relaciones sociales complejas y que afecta la concepción personal de sí mismo y de los otros. Los estudios de Maslach y Jackson (1981, 1985 y 1986) defienden que burnout es un **síndrome** tridimensional que se desarrolla en aquellos profesionales cuyo objeto de trabajo son personas (usuarios) y añaden tres **dimensiones** características.

La primera es el **Agotamiento emocional** que se define como cansancio y fatiga que puede manifestarse física, psíquicamente o como una combinación de ambos.

Despersonalización: es la segunda dimensión y se entiende como el desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. Se acompaña de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el mismo.

Junto a estas dos dimensiones aparece una tercera, consistente en un **sentimiento de bajo logro** o realización profesional y/o personal y que surge cuando se verifica que las demandas que se le hacen, exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Supone respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo, evitación de las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. La falta de logro personal en el trabajo se caracteriza por una dolorosa desilusión y fracaso en dar sentido personal al trabajo. Se experimentan sentimientos de fracaso personal (falta de competencia, de esfuerzo o conocimientos), carencias de expectativas y horizontes en el trabajo, y una insatisfacción generalizada. Actualmente ha sido reconocido como riesgo ocupacional, de varias profesiones orientadas al trabajo con personas, como por ej. "Servicios", "Educación" y "Cuidado de la salud".

2. METODOLOGÍA

La investigación de la que da cuenta este trabajo responde a un diseño no experimental transeccional, de tipo exploratorio-descriptivo, y que responde a una metodología cualitativa.

Se utilizó una muestra intencional de 28 alumnos de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán (U.N.T.), que realizaron experiencias de práctica en el marco del Proyecto Institucional: "Laboratorios de Investigación y Docencia con Acción e Impacto en Problemáticas Sociales".

La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a grupos focales.

3. RESULTADOS

Se buscó investigar acerca de la **presencia del Síndrome de Burnout** en los practicantes de psicología a través de la identificación de sus diferentes dimensiones.

Los resultados obtenidos indican que entre los practicantes entrevistados es importante la presencia de Sentimientos de Bajo Logro y en menor medida (pero aún así existente) de Agotamiento Emocional.

No obstante, no se detectaron en la muestra de estudiantes seleccionada, sentimientos de Despersonalización hacia los destinatarios de sus intervenciones.

Se investigó también la variable **Estresores Percibidos** por parte de los practicantes. Las respuestas proporcionadas pueden agruparse en virtud de la fuente generadora de estrés ya sea esta Interna, Organizacional o Social.

INTERNA: refieren a variables de carácter personal de cada practicante, como por ejemplo sus expectativas preformadas al inicio de la experiencia de práctica y la fantasía de sobre-logro (ilusión de eficacia desproporcionada en relación al tiempo y tipo de actividad a realizar). Se incluyen en esta categoría respuestas como:

- *"Al principio tenía expectativas muy grandes, como demasiada ambición de querer cambiar cosas que nos trascienden por lejos".*
- *"Creo que me jugó en contra el hecho de haber esperado demasiado, al comenzar me imaginaba que podíamos transformar y resolverlo todo".*

ORGANIZACIONAL: la amplia mayoría de los practicantes entrevistados menciona aspectos organizacionales de su práctica como la principal fuente de estrés entre los que se destacan en orden de importancia:

- Problema en la distribución de tiempos
- Directivas confusas
- Dificultades con la supervisión - coordinación
- Escasa o excesiva autonomía de trabajo

SOCIAL: esta categoría incluye respuestas referidas condiciones de orden social, económico, cultural y/o político, que pese a exceder la situación de práctica en sí misma fueron consideradas generadoras de estrés.

- *"Fue terrible ver el estado en que se encuentran las escuelas, yo comparo con lo que era en mi tiempo, en mi secundaria y no puedo creer el abandono".*
- *"Los chicos (alumnos de las escuelas) están terribles, hay un clima de violencia generalizado".*
- *"Trabajé con una mamá que quedó sin trabajo, violaron a su hija y está esperando su quinto hijo sabiendo que también tiene que darlo en adopción... te llegas a sentir una inútil tratando de ayudar"*

Las **Estrategias de Afrontamiento** más recurrentes fueron sin duda, las de tipo cognitivo en tanto los practicantes en su mayoría optaron por modificar sus representaciones y expectativas, sobre todo al considerar inmodificables las condiciones organizacionales estresoras.

4. DISCUSIÓN:

Entre los autores que abordan el síndrome de quemarse o burnout desde la perspectiva psicosocial están Golembiewsky y colaboradores (1983), Leiter (1988; 1992), Gil Monte y col. (1994, 1995) todos ellos conceptualizan este fenómeno como un síndrome de falta de realización personal en el trabajo, agotamiento emocional y despersonalización, pero se establecen diferencias entre ellos al considerar el orden secuencial en que aparecen estos síntomas (relación antecedentes-consecuentes) en el desarrollo del proceso de quemarse.

Las dimensiones del burnout presentes en los practicantes (Agotamiento Emocional y Sentimiento de Bajo Logro), así como la ausencia de Despersonalización parece indicar que secuencialmente primero apareció el sentimiento de bajo logro, ello coadyuvó al agotamiento emocional pero no obstante no llegaron a desarrollarse actitudes de Despersonalización

probablemente gracias a la mediación de otras estrategias de afrontamiento de carácter menos evitativo.

Sin duda también condiciones de encuadre tiempo-espacio ayudaron a evitar la Despersonalización en el sentido que el relativamente corto tiempo de prácticas efectivas (alrededor de 6 meses) y el hecho de desarrollarse como materias super-visoradas dificultaron este tipo de actitudes, al menos a nivel manifiesto.

Por otro lado es muy llamativo la marcada tendencia a identificar variables de tipo organizacional como la principal fuente de estrés. Todos los alumnos entrevistados consideran que las principales dificultades se debieron a la forma de organizar estas materias prácticas responsabilizando directamente al plantel docente directivo del bajo nivel de eficacia percibido tras sus intervenciones.

Más allá del análisis objetivo de estas condiciones organizacionales es interesante el posicionamiento de los practicantes como destinatarios pasivos de directivas que los hacían sentir "atados de manos" pero contra las que no generaban reacción.

Incluso es muy llamativa la fluctuación de opiniones en relación a las consignas en los mismos sujetos, por un lado hay quejas sobre la necesidad de consignas más claras y cerradas acerca del "Qué Hacer" y el "Cómo Hacerlo" y ello coexiste con la queja generalizada acerca del déficit de autonomía percibido a la hora de planificar y decidir intervenciones.

Este tema abre una interesante línea de pensamiento acerca de la tensión siempre presente en las situaciones de práctica entre el Ser Alumno (desde un modelo tradicional de pasividad y acatamiento) y practicar el Ser Profesional, desde un rol de mayor independencia y responsabilidad.

En este sentido se destaca el importante papel que jugó la instancia de TUTORÍA para tramitar y equilibrar esta tensión, así como para implementar estrategias de afrontamiento menos nocivas, evitando por ejemplo la aparición de sentimientos y actitudes de Despersonalización.

La Universidad en su conjunto es conciente de la crisis por la que atraviesa el modelo tradicional de formación, se percibe claramente la necesidad de un cambio que permita formar profesionales comprometidos con lo social.

El deber ser de la educación superior de nuestros días se muestra complejo porque plantea el desafío de considerar la formación en un sentido integral "enseñar a conocer, a hacer, a vivir, juntos, a ser" (UNESCO, 1993).

La sociedad misma, desde diferentes sectores y bajo diversas modalidades manifiesta la necesidad de profesionales psicólogos capaces de atender nuevas y complejas demandas, para ello es indispensable potenciar las posibilidades de contacto real con aquello que constituirá objeto de intervención.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las demandas que hoy se le hacen a la Psicología están relacionadas con el trabajo en ámbitos inciertos, cambiantes; y por lo tanto es necesario abrir espacios de vinculación con situaciones problemáticas candentes de la comunidad, cuya reflexión y análisis permita a los futuros profesionales formarse en un contacto permanente con la realidad en la que luego deberán intervenir.

Pero es igualmente imprescindible generar y sostener espacios donde los practicantes puedan elaborar y re-elaborar la infinidad de sensaciones que genera este contacto como medida de alto valor preventivo en relación al desarrollo del burnout. No podemos olvidar que los practicantes de hoy son los profesionales de mañana, cuya labor tendrá directa incidencia en la salud mental de la población.

BIBLIOGRAFÍA

- GIL-MONTE, P. Y PEIRÓ, J.M. (1997): *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: SíntesisPsicología.
- FREUDENBERG, H. (1974): Saff burn-out. *Journal of social issues*. 30, 159-166.
- LAZARUS, R (2000) *Estrés y Emoción*. Manejo e implicancia en nuestra salud. Descleé De Brouwer. Bilbao
- LUCARELLI, E. (1997) *La Didactica en el Nivel Superior*. Buenos Aires FFy L. UBA
- MANSIONE, I. (2004) *Las tensiones entre la formación y la práctica docente: la experiencia emocional del docente*. HomoSapiens, Buenos Aires.
- MASLACH, C. Y JACKSON, S.E. (1985): Burnout research in the social services: a critique. Special issues: Burnout among social workers. *Journal of social service research*.
- OLIVER, P. (2000). "El Burnout, una forma específica de estrés laboral". En: Carballo, V. E. y Buela, G. (comp.), *Manual de Psicología Clínica, Madrid, Siglo XXI*.
- PEIRÓ, J. *Desencadenantes del Estrés Laboral*. Eudema Psicología Ed.. 1993.
- SHON, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós

GESTIÓN DEL CAMBIO EMPRESARIAL. EL DESARROLLO DEL NUEVO LIDERAZGO INTERPRETATIVO EN LAS ORGANIZACIONES

Cornejo, Hernán

Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Abierta Interamericana. Argentina

RESUMEN

La impronta del cambio en los contextos de inserción de las organizaciones, necesita una gestión del cambio empresarial que se articule en configuraciones dinámicas de acción, resultado de los procesos interpretativos de los nuevos líderes, que facilitan la apropiación de los colaboradores, de aquellas tecnologías de gestión que viabilizan la capacidad de respuesta en tiempo real. En esta investigación a efectuar en el contexto manufacturero pyme de la ciudad de Rosario, se trabaja dicha gestión del cambio empresarial en los contextos específicos de acción y de desarrollo local.

Palabras clave

Organización Gestión Cambio Empresarial.

ABSTRACT

MANAGEMENT OF THE ENTERPRISE CHANGE.
THE DEVELOPMENT OF NEW INTERPRETATIVE
LEADERSHIP IN THE ORGANIZATIONS.

The sign of the change in the insertion contexts of the organizations, needs a management the enterprise change, that articulates in dynamic configurations of action, result of the interpretative processes of the new leaders, which they facilitate the appropriation of the collaborators, of those technologies of management that possibility the capacity of answer in real time. In this investigation to carry out in the small business manufacturing context of the Rosario city, it works this management of the enterprise change in the specific contexts of action and local development.

Key words

Organization Management Enterprise Change.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo integra una investigación de mayor alcance que se efectúa en el ámbito de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Abierta Interamericana, denominada "Gestión del cambio empresarial en el contexto manufacturero pyme de la ciudad de Rosario".

En dicha investigación se intenta con nuevas metodologías de análisis, propender al desarrollo de competencias ejecutivas y gerenciales, que posibiliten el dinámico proceso de comprensión e interpretación en la gestión, de los nuevos contextos interconectados globales, traducidos en toma de decisiones que aumenten la riqueza social y mejoren sustancialmente la experiencia laboral de los colaboradores que integran dichas organizaciones.

Para el desarrollo de la misma se parte de la vasta producción en investigación y consultoría realizada por distintos autores, complementadas por experiencias del autor, desarrolladas en el marco de un grupo interdisciplinario de gestión de organizaciones que dirige, tanto en el campo desplegando acciones de consultoría, como en distintas experiencias vivenciales con emprendedores y empresarios, en investigación y docencia universitaria de grado y post grado.

Se despliega una metodología de investigación acción en talleres vivenciales que se desarrolla en dos tiempos lógicos fundamentales, articulados en pares que refieren al Proyecto de vida y Proyecto laboral, motivación personal y desarrollo emprendedor, estabilidad y cambio, gerenciamiento y liderazgo.

La característica interdisciplinaria de la investigación parte del análisis del impacto subjetivo de los nuevos tiempos de las organizaciones, en los colaboradores que integran y dinamizan las mismas, fundamentalmente en dos facetas fundamentales que son la construcción de una cultura compartida que articule la misión y visión de la organización y, en consonancia con ello, el proceso de apropiación tecnológica -fundamentalmente de tecnologías flexibles de producción y tecnologías de información y comunicación- en los actuales marcos de interacción dinámicos.

Los resultados de esta investigación articuladas a la manera de un modelo accional para el desarrollo de competencias dinámicas de gestión, y las distintas aplicaciones a desarrollar en extensión al medio, docencia e investigación, se cree que impactará favorablemente en la gestión de las organizaciones de nuestro medio.

En este trabajo por limitaciones de espacio se esbozan los primeros lineamientos que marcan el accionar, y tiene la ventaja de desplegar la construcción de premisas que posibiliten el abordaje del contexto empresarial y los instrumentos activos de recolección de información en el sector empresarial elegido.

DESARROLLO

El impacto a nivel subjetivo de las nuevas formas de interacción social, en el espacio y tiempo de las organizaciones, ha sido tema recurrente de análisis por autores que, en distintas épocas y desde distintas orientaciones disciplinares, han desplegado las distintas facetas de este fenómeno.

En este contexto, no cabe duda que la rapidez del cambio y el carácter dinámico y turbulento que caracteriza a las nuevas sociedades, han introducido condiciones particulares que relativizan o aún anulan los análisis desarrollados hasta entonces.

Desde hace tiempo, las ideas sobre la búsqueda de los sujetos de distintos niveles de equilibración dinámica socio-afectiva en distintos espacios constitutivos, se ponen en conflicto con las exigencias organizacionales de personalidades extremadamente dinámicas, flexibles, que soporten situaciones límites de tensión, alta ambigüedad, virtualidad, competencia extrema, etc. y a su vez tomen decisiones -de acuerdo a sus distintos niveles de responsabilidad- generando ventajas competitivas sustentables.

¿Cómo se discretizan desde la masa continua de excitaciones, las complejas unidades que integran el proceso de construcción de las decisiones en dichos contextos organizacionales?

Esta pregunta en sí misma incluye una premisa que ha sido relevada en condiciones de actuación real en las organizaciones. La toma de decisiones es una construcción desplegada en distintas formas articuladoras de un discurso, que asume formas propias de acuerdo a una multiplicidad de condiciones históricas singulares-personales y colectivas-, presentificadas en una estructura más o menos lógica y que disparará dentro de su particular espacio de plasmación una cadena de acciones que serán evaluadas a posteriori.

La imposibilidad de acotar las distintas opciones de solución a un problema definido -base del modelo de toma de decisiones racionales- introduce al sujeto, en la decisión basada en lo que Kahneman denomina heurísticos, es decir determinadas estructuras sencillas de solución habitual, que se desprenden de experiencias previas, interacción con colaboradores cercanos, intuición, etc.

La actual gestión de organizaciones se define estructuralmente desde el cambio, y desde allí tendremos que construir las soluciones a los cada vez más comunes problemas, dilemas y paradojas, que los nuevos tiempos determinan.

La creatividad y la innovación -impulsores fundamentales de la sociedad actual- como posiciones dinámicas y comprometidas de los sujetos desde su propia singularidad, son el escenario dentro del cual se escenifican y configuran la nueva creación de riqueza social.

En este panorama la visión compartida es el marco de lineamientos comunes, sostenidos por el consenso general y que sirve de reaseguro fantasmático a las presentificaciones de la falta en ser, stress laboral, burn out y las distintas denominaciones epidemiológicas con las cuales se etiqueta los distintos tipos de malestares en el trabajo (con o sin pérdida de horas diría la gestión de nómina).

Una gestión del cambio empresarial en sentido amplio, no sólo se construye desde la especificidad del cumplimiento de los objetivos de la organización -razón de ser de su existencia- sino desde la construcción de un marco de contención de aquellos avatares fantasmáticos, que se proyectan como resultado de la interacción dinámica de los sujetos entre sí, en distintos agrupamientos presenciales o virtuales -cada vez es más difícil diferenciar estos conceptos-, con las distintas tecnologías, etc. Así por ejemplo el trabajo en equipo per se, puede sumergir a algunos colaboradores -otrora de excelentes competencias- en traumáticas soledades en compañía, sino se consideran ciertos particulares tiempos de preparación del espacio de plasmación de dichas prácticas. Desgraciadamente demasiadas veces se considera como natural -aún desde los mismos colaboradores- que la organización se desprenda de estos colaboradores "no adaptados".

Así ha sido práctica común en las organizaciones más diversas, una implementación forzada de estructuras de gestión, tecnologías de última generación, etc. sin el consiguiente manejo transferencial de las interfases que forman parte del proceso más importante a desarrollar, aún desde el frío punto de vista de los retornos de inversión; que es el de apropiación, en el

cual los sujetos desde su especificidad reconocen y vivencian el aporte genuino del cambio para el mejoramiento real de sus condiciones de trabajo, parte fundamental de toda riqueza generada.

Nos detendremos en el manejo transferencial de las interfases del proceso de apropiación de modelos de interacción en el trabajo, tecnologías de gestión, comunicación e información, etc. La misma es transferencial necesariamente porque se despliega en un lazo social, en el cual se desarrolla una construcción discursiva alrededor de objetos satisfactorios -más no sea de uso- que son entronizados en un determinado momento, como causa de in-satisfacción en la situación de trabajo. Nos preguntamos ¿qué deseos ocultos se despliegan en esta antítesis aceptación-rechazo, qué mecanismos reconstitutivos profundos se actualizan, etc.?

El proceso de apropiación es una construcción singular, definida entre otras por la cultura de la organización, las subjetividades singulares con sus componentes personales y sociales de metas, expectativas, motivaciones, etc., intentando por un lado disminuir la tensión propia de la implementación de lo nuevo, pero a su vez -desde los propios requerimientos de las organizaciones- estableciendo las bases de una acomodación activa, comprometida y responsable, articuladora de los objetivos personales y organizacionales.

Por lo tanto se hace fundamental diferenciar perfectamente el proceso de implementación -como movimiento accionado por lo general desde la tecnoestructura de la organización y que partiendo de una definición más o menos consensuada -en nuestro caso particular de las ventajas de su utilización- que disponen de los recursos materiales, las competencias de los colaboradores y de los tiempos de funcionamiento definido óptimo, etc.; del proceso de apropiación tal como lo hemos definido más adelante.

En este sentido son casi unánimes las opiniones de los autores sobre que el problema real de las organizaciones en lo que a gestión y tecnologías nuevas se refiere, se encuentra en el proceso de apropiación, y esto necesariamente por no contar con una gestión del cambio que posibilite las condiciones favorables que, desde la cultura organizacional y las particularidades subjetivas, toda implementación reclama.

Esta gestión reclama continuos análisis comprensivos interpretativos de la realidad interna y externa de la organización.

El nuevo liderazgo interpretativo se edifica sobre las consideraciones previas ligadas a lo identificadorio-vivencial, desplegando un nuevo espacio de construcción activa, que traduce los cambios estructurales en estructuras significativas impulsadas por la visión organizacional.

METODOLOGÍA

La metodología que orienta la siguiente investigación responde a un diseño cualitativo y sustentado fundamentalmente en talleres vivenciales con empresarios y ejecutivos del sector manufacturero pyme de la región de Rosario la cual se acompaña con entrevistas en profundidad con los mismos, cuestionarios sobre proyectos de vida, expectativas, motivaciones, objetivos, metas, seguimiento de prácticas cotidianas, etc.

La idea es establecer las posibles interrelaciones dinámicas de la construcción del proyecto de vida, relacionadas con la actualización de sus impulsores (expectativas, motivaciones, objetivos, metas, etc) en el espacio laboral. Las diadas proyecto de vida-proyecto laboral, motivación personal-desarrollo emprendedor, gerencia-liderazgo interpretativo, son orientadoras del derrotero de los sujetos.

CONCLUSIÓN

La nueva gestión de las organizaciones definida como gestión del cambio empresarial, reclama nuevos líderes de interfase que articulan a partir de análisis comprensivos-interpretativos las nuevas líneas impulsoras que se desprenden de la visión de la organización. A su vez estos pautan los procesos de

apropiación de los colaboradores, a las implementaciones tecnológicas en sentido amplio (de gestión, TIC, etc) que se desprenden de la adaptación dinámica en tiempo real a los nuevos contextos de plasmación de la vida organizacional, elevando de esta manera la generación de riqueza social.

BIBLIOGRAFÍA

Cornejo, H (2005). La interpretación como paradigma de Gestión de organizaciones. Trabajo publicado en el Libro XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de investigadores del MERCOSUR, Facultad de Psicología. Buenos Aires. Tomo 1, pag. 125

Cornejo, H (2003) Paradigma estratégico del conocimiento. El nuevo modelo de concepción de la gestión de Recursos Humanos. Trabajo presentado en el XI Congreso Argentino de Psicología. San Juan.

Cornejo, H (2003) Toma de decisiones como responsabilidad subjetiva y mecanismos de elección en mercados económicos-financieros. Trabajo presentado en el XI Congreso Argentino de Psicología. San Juan.

Gadamer, Hans-Gerg. (1991) Verdad y método, Salamanca: Ediciones Sígueme

Maier, J. C. (1994) The Methodological Hermeneutics of Schleiermacher and Dilthey, Massachusetts: Edit. MIT

Maier, J. C. (1994) Hermeneutics and the Social Sciences, Massachusetts: Edit. MIT

Ricoeur, P (1980) Teoría de la interpretación. Discurso y excedente, Madrid: Editorial: Siglo XXI

Schvarstein, L (2003) La inteligencia social de las organizaciones. Desarrollando las competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la responsabilidad social, Buenos Aires: Edit. Paidós.

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
Universidad Autónoma de Barcelona. Universidad Nacional de Buenos Aires

RESUMEN

Desde una perspectiva psicosociológica, este trabajo presenta resultados relativos a la experiencia psicosocial del subempleo, empleo y desempleo, en la ciudad de Buenos Aires, en dos tiempos de indagación, 2003 y 2005. Parte de la posición central del empleo en el discurso político, puntualizando las prescripciones disciplinarias que indagan los efectos del trabajo en un contexto de crecimiento del subempleo y de la condición psicosocial de inserción permanente. Desarrollando dos niveles: a. los del bienestar pretendido en la fórmula "empleo digno", b. el de los saberes que enmarcan las relaciones del hombre con el trabajo, contrastando ambos con el análisis de discursos provenientes de la indagación producida en los períodos mencionados para un conjunto de 421 participantes del entorno urbano de la ciudad de Buenos Aires. Se presenta así la distancia entre los modos de vida del trabajo concreto y la forma de integración presente y futura que se percibe en el trabajo en términos de sociedad y en términos de gobernabilidad. Como línea de investigación, se integra al Proyecto internacional SEJ2004-06680/Psic: Nuevo significado del trabajo en el subempleo. Implicaciones psicosociales, políticas y de género, que se desarrolla en colaboración entre Argentina, España, Brasil, México y Colombia.

Palabras clave

Empleo Trabajo Precariedad Discursos

ABSTRACT

THE FUTURE OF THE WORK IN THE SOCIETY: AMONG THE ASSOCIATED RHETORICS TO THE INTEGRATIVE FUNCTION OF THE EMPLOYMENT AND THE DAILY LIFE VERSIONS OF THE CONCRETE WORK

From a psychosociological perspective, this paper presents results relative to psychosocial experience of underemployment, employment and unemployment, in Buenos Aires city, in two research times, 2003 and 2005. It starts at central position of employment in political speech, specifying disciplinary prescriptions that examine effects of work in a context of increasing underemployment and the psychosocial condition of permanent insertion. Developing two levels: a. the claimed well-being in the formula "dignified employment", b. different types of knowledge in which man-work relations are framed, contrasting both levels with analysis of speeches derived from the mentioned periods of research for a set of 421 participants on the outskirts of Buenos Aires city. Thus is presented the distance between concrete work way of life and present and future integration perceived in work, both in terms of society and governing ability. As an investigation line, it integrates the international Project SEJ2004-06680/Psic: New meaning of the work in the underemployment. Psychosocial, political and genre implications, which is being developed in Argentina, Spain, Brazil, Mexico and Colombia in a collaborative way.

Key words

Employment Work Precariousness Discourses

INTRODUCCIÓN

A posteriori de la cumbre de gobiernos latinoamericanos llevada a cabo en Argentina en noviembre del 2005, la prioridad de la región aparece en la agenda política bajo la denominación de "empleo decente". El término remite a la gobernabilidad misma de los estados nacionales, cuanto a su capacidad de respuesta en dos dimensiones de igual importancia y urgencia: 1) El derecho al trabajo y los derechos del trabajo; 2) El trabajo digno como medio legítimo para enfrentar la pobreza estructural y su forma de reproducción local en las redes de inclusión social precarizadas.

Pero ¿qué implica esta forma discursivo - hegemónica llamada "empleo digno"? y ¿cómo tendrá lugar? ¿Será sometido a condiciones de elección ciudadana el funcionamiento y los procesos del mercado laboral?

DESARROLLO

La capacidad y la calidad de inclusión que este nuevo empleo proporcione necesitaría, en términos concretos, ser apta para generar el tejido social que se echa en falta en las sociedades amenazadas por un corte transversal llamado "la desigualdad de la pobreza". Y es que por otra parte, el modelo político de integración social a partir del empleo requeriría replantear las políticas de orientación asistencialista y sus consecuencias cotidianas mientras un curso de acción y el otro conviven cuanto también se enfrentan en la vida común.

Un segundo aspecto es aquel que atañe al conjunto de disciplinas -sociales, psicosociales, psicológicas, ergonómicas y económicas de dimensión profesionalista y consultivo-técnica - en materia de producción de saberes expertos en torno al trabajo. Disciplinas históricamente capaces de proyectar, intervenir, prescribir sobre la actividad laboral, y por cierto no al unísono sino en históricas confrontaciones, donde las más conocidas pero no las únicas divergencias, son el tipo de intereses que representan al producir saber sobre el trabajo.

Cuando el presente apunta al trabajo como el mejor medio para el bien común, cuando este medio se promueve remedio eficaz, es oportuno volver sobre dos cuestiones, ambas dentro del campo de nuestras responsabilidades:

1. Las referidas a las formas del trabajo concreto en nuestra sociedad, lo que denominaremos los modos de vida cotidianos en que el trabajo se busca, se permanece en él, se materializa, se transforma en experiencia y se cualifica.
2. Las relativas a las producciones de saber que a la manera de agendas postergadas constituyen conocimientos históricamente situados en torno al trabajar como actividad material y simbólica (DEJOURS, 1998. A)

En un repaso sintético de estas disciplinas, es conveniente puntualizar al menos los siguientes aspectos:

- a. La actual y paradójica solicitud de recreación del tercer espíritu del capitalismo (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 1999), que insta a resignificar y revertir la hostilidad cuanto la indiferencia de los actores, tanto a la búsqueda de trabajo como al involucramiento con el mismo, a partir de la incorporación de un conjunto de justificaciones que nutran de componentes morales

los cuadros organizativos de las organizaciones laborales. Un espíritu para esta tercera etapa que requiere una práctica crítica relativa ya no a la eficiencia del mismo como sistema de organización, sino a las consecuencias injustas e injustificables que conforman los nuevos sistemas de acumulación sin distribución social: información, conocimiento, participación.

b. Los aportes del construccionismo al reexamen del modelo trabajológico esencialista de las sociedades occidentales, claramente relacionados con *alternativas* para la construcción social democrática, que no tuvieran por base y objetivo central la ecuación ciudadano - trabajador. Entre éstos, las observaciones de Medá (1998) en Francia, de Naredo (1999) y Blanch Ribas (2003) en España, configuran un conjunto de observaciones valiosas al momento de pensar en cuánto el crecimiento contemporáneo de la población activa en situación de desempleo contribuye a la producción y reproducción de trabajo y trabajadores en condiciones competitividad penosa[1]. Si la cantidad de empleo creado puede vincularse en principio a la garantía de inclusión y por lo tanto al derecho al trabajo, la calidad de las condiciones del empleo y de la vida laboral, junto con los componentes protectores ligados a éste, nos lleva al interior mismo de la actividad de trabajar y a los derechos del trabajo.

c. Las contribuciones de los estudios relativos al involucramiento en el trabajo, que distinguiéndose del constructo motivación se centran en los componentes de compromiso y consentimiento comportamental cuanto identificación personal (PEIRÓ y PRIETO, 1998). Involucramiento sobre el que Dejourn (1998. B) propone volver la investigación en términos de consecuencias en la personalidad flexibilizada por su asunción de las sucesivas obligaciones de tiempos, de formación, de información, de aprendizaje, de nivel de conocimiento y diplomas, de experiencia, de velocidad en la adquisición de habilidades intelectuales y prácticas.

Estos tres niveles de aportes propios de los '90, relevan el fenómeno de erosión del modelo empleo a partir de la desafiliación que genera una sociedad que produce trabajo sin protección de sus trabajadores (CASTEL, 1997), que invisibiliza los costes de la excelencia cuando banaliza el compromiso profesional (DEJOURS, 1992) y persiste en promover una autorrealización desde un dispositivo laboral que evidencia un modelo unidimensional: la sociedad de los individuos, la competitividad de la corporación.

Sin haber agotado los diferentes escenarios que implica el reexamen de lo problemáticamente remedial que puede ser el trabajo digno, es el trabajo concreto, cuanto la empleabilidad de las personas trabajadoras lo que requiere ser puesto en relieve y tomar voz. Ello debido a que envuelve un conjunto de nuevas disposiciones posibilidades: el desarraigo, el trabajo sombra, el trabajo peligroso, el insalubre, así como un conjunto de percepciones y creencias personales en torno a lo que el trabajo permite e impide en la vida cotidiana.

METODOLOGÍA

A nivel metodológico, la investigación conjuga procedimientos cuantitativos -inventarios y escalas- con herramientas cualitativas -respuestas por espacio de variable a partir de preguntas abiertas-. La muestra general es de 2100 casos, concentrándose principalmente, en población de entornos urbanos. El trabajo de encuesta -cerrado y abierto- es de carácter intencional o teórico.

Los resultados presentados en esta comunicación corresponden al tratamiento de las categorías surgidas del análisis cualitativo de dos preguntas abiertas:

- ¿Cómo ves el futuro del trabajo en la sociedad?
- ¿Cómo contribuye tu trabajo actual al desarrollo de proyectos futuros?

El análisis de discursos se acota para este caso a las respuestas provenientes de la indagación producida en los períodos 2003-2005, para un conjunto de 421 participantes del entorno

urbano de la ciudad de Buenos Aires. El procedimiento de categorización de los datos primarios se realizó a partir del procesamiento ATLAS.ti (Versión 5.0). Siguiendo los principios de la teoría fundamentada, vía procedimiento interpretativo, se trabajó el conjunto de versiones locales y contingentes, agrupadas como códigos desde los enunciados mismos en términos de las teorías implícitas.

RESULTADOS

1. Futuro del trabajo en la sociedad. El trabajo como valor y como factor de organización del tiempo social

La primera categoría en intensidad y frecuencia es la de los límites que el trabajo concreto impone y promueve tanto al futuro como la satisfacción del involucramiento. Un presente que se naturaliza, un futuro del que uno no puede hacerse responsable, que se despliegan en enunciados como el siguiente:

"No veo mucho futuro. Está bastante naturalizado el hecho de que no hay trabajo desde hace años. Los empleadores se abusan permanentemente de la necesidad de la gente ofreciendo "limosnas" y pidiendo todo del otro lado: cumplimiento, responsabilidad, etc. Cuando en realidad podés ser responsable y que igual te expulsan y te echen de tu empleo porque siempre hay otro dispuesto a hacer lo mismo por menos dinero."

E2003, 32. Mujer. Menos de 30 años. Desempleada. Estudios secundarios completos. No responsable del sustento familiar. Situación económica regular.

2. Futuro del trabajo en la sociedad. El pasado del trabajo en Argentina, una tradición quebrada, una tradición reiterada.

La segunda categoría en intensidad es la relativa a la fractura en el mundo cotidiano de los trabajadores, que pierde enlace con la tradición social del pasado. Cuesta abajo en la precariedad, la categoría de ruptura en la tradición laboral no afecta sólo a las generaciones adultas. Los jóvenes, aún no iniciados o recientemente iniciados en el mercado laboral, están inmersos en la tradición perdida a través de su familia o de sus redes sociales.

Según enunciados de los participantes:

"Mal, precario y con un descenso general en la calidad gracias al descenso sociocultural ocasionado en grandes sectores populares por la crisis institucional y económica."

E2003, 60. Hombre. Mayor de 30 años. Empleado. Estudios superiores. Comparte responsabilidades del sustento familiar. Situación económica regular.

"Lo veo inestable y realmente no muy definido, ni para bien ni para mal... No tengo idea de lo que pueda pasar ni me figuro una hipótesis, porque a este país nunca se sabe lo que pueda pasar. Siempre pienso en mi futuro personal pero nunca pienso en cómo va a seguir el país. Es que siempre se termina adaptando a lo que venga... así que ni vale la pena tener esperanzas, o hacerse mala sangre en vano..."

E2003, 106. Mujer. Menor de 30 años. Subempleada. Estudios secundarios. Comparte responsabilidades del sustento familiar. Nivel económico regular.

3. Futuro del trabajo en la sociedad. Del trabajo como valor orientado a la autonomía y a la movilidad al trabajo como supervivencia y explotación

El esfuerzo de la movilidad del pasado, la supervivencia como oportunidad del futuro son un segundo núcleo de temáticas que aparecen en los enunciados. En este sentido, el futuro del trabajo en la sociedad ha perdido valores que acompañaban el esfuerzo material de los trabajadores: progreso y bienestar de consumo. En paralelo, la justificación y justicia del trabajar aparecen dificultadas en comparación con las exigencias del mercado.

"Espero que mejore por los tantos desocupados cada vez hay

menos posibilidades y más injusticia se pretende mucho por nada. Antes te matabas trabajando y tenías oportunidades de mejorar, avanzar o disfrutar ahora depende de cómo seguir sobreviviendo."

E2003, 75. Mujer. Menos de 30 años. Empleada. Estudios Secundarios. Comparte la responsabilidad del sustento familiar. Situación económica regular.

4. Futuro personal a partir de la actual situación de trabajo

En otro nivel de análisis, las frecuencias en que el proyecto de futuro laboral aparece, permiten dar cuenta de una polaridad mantenida para los participantes de ambos períodos, 2003 y 2005. La tipificación del futuro arroja tres modos de percepción negativa del futuro laboral: una trayectoria dificultosa para el 33% de los casos, dilemática entre la inclusión y la exclusión para un 15%, y un 52% restante que no pueden evaluarla sino es en términos del azar o la suerte.

En el otro extremo del continuo entre la percepción dificultosa -capaz de anticipar obstáculos y alertar para la competencia en desigualdad de condiciones-, o de la percepción amenazada- que hace entrar en resonancia la imposibilidad o la exclusión-, está la percepción de quienes definen el futuro laboral como azaroso, incapaz de ser dotado de sentido, en un mercado ilegible. La presencia creciente de lo azaroso trae aparejada la incertidumbre que implica la incapacidad o inutilidad de interpretar el mercado de trabajo; complementaria de la ineffectividad de la autopercepción de "habilidad" para poder incluirse en él.

REFLEXIONES FINALES

Los aspectos presentados muestran sólo algunas de las especificidades de la visión sobre el futuro laboral en el entorno urbano de Buenos Aires y con el alcance y las limitaciones de una muestra teórica. Nuestra intención ha sido otorgar contenido histórico, contingente, subjetivo a lo que en términos de la vida cotidiana de los distintos actores se entiende y se vive como incertidumbre, dificultad y realización en el trabajo concreto y cotidiano. Y así además, evidenciar la distancia entre vida laboral presente y las formas instituidas de la retórica trabajológica. Una distancia para la que hemos indicado un conjunto de notas de agenda, provenientes de las contribuciones de distintas disciplinas psicosociales. Notas de agenda que implican algunas precauciones a la hora de diseñar o impulsar políticas de creación de empleo, cuanto de aprovechar tácticamente las consecuencias de la flexibilización laboral que incrementan la disponibilidad al empleo a partir de una categoría que resulta intolerable para la vida social, la de organización para el azar.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCH, J. M. (2003) Trabajar en la modernidad industrial. In J. M. Blanch (Coord.). Teoría de las Relaciones Laborales. Fundamentos. Barcelona. Editorial UOC.
- BOLTANSKI, L. & CHIAPELLO, E. (1999) El nuevo espíritu del capitalismo. Madrid. Akal.
- CASTEL, R. (2004) La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Buenos Aires. Paidós. (1995)
- CASTEL, R. (1997) Entrevista realizada por Javier Ubieto para "Rambla 12" revista de la Asociación Promotora del Trabajo Social. Número 9. Septiembre de 1997.
- CASTORIADIS, C. (1997). El Avance de la Insignificancia. Buenos Aires. EUDEBA.
- DEJOURS, C. (1998) A. El factor humano. Argentina. Lumen.
- DEJOURS, C. (1992) Trabajo y Desgaste Mental. Buenos Aires. Humanitas.
- DEJOURS, C. (1998).B. Souffrance en France: La **banalization** de l'injustice sociale. Paris. Éditions du Seuil.
- FERRARI, L. (2006) Ponencia: "Ciudadanía y trabajo decente. Reexaminando el mercado laboral a partir del imaginario de grupos e individuos". 33ª Conferencia General de la UNESCO- integrando el Foro Internacional sobre el Nexo entre Ciencias Sociales y Políticas (IFSP) - febrero 2006, Buenos Aires.

MEDÁ, D. (1998) El trabajo. Un valor en peligro de extinción. GEDISA. Barcelona.

NAREDO, J. M. (1999) ¿Qué crisis? Retos y transformaciones de la sociedad del trabajo. San Sebastián. Gakoa libros.

[i] FERRARI, L. (2006) "Ciudadanía y trabajo decente. Reexaminando el mercado laboral a partir del imaginario de grupos e individuos". 33ª Conferencia General de la UNESCO- integrando el Foro Internacional sobre el Nexo entre Ciencias Sociales y Políticas (IFSP) - febrero 2006, Buenos Aires.

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
Universidad F.A.S.T.A. Argentina

RESUMEN

El proyecto consiste en la definición, diagramación, elaboración y testeo de una metodología de trabajo que permita implantar un observatorio laboral en la Facultad de Ingeniería de la Universidad FASTA. El cambiante mercado laboral exige a las casas de altos estudios contar con instrumentos que permitan conocer el estado de las disciplinas mediante procesos de observación. Nuestro propósito es desarrollar esas herramientas y habilidades.

Palabras clave

Observatorio Laboral Indicadores Informática

ABSTRACT

PRESENTATION OF PROJECT: INDICATORS DETECTION FOR THE ORGANIZATION OF A LABOR OBSERVATORY, FOCALIZED IN PROFESSIONALS OF INFORMATION TECHNOLOGY

The project consists in the definition, diagramming, elaboration and testing of methodology of work that it permit implanting a labor observatory in Faculty of Ingeneering of the University FASTA. Dynamic labor market demands to the houses of advanced studies counting on instruments that they permit knowing the status of the intervening disciplines using processes of observation. Our purpose is to develop those tools and abilities.

Key words

Labor Observatory Variables

INTRODUCCIÓN

Fundamentación

El mercado laboral de las carreras de Informática de la Facultad de Ingeniería cambia rápida y vertiginosamente.

La realidad hace que una observación de situación a un momento dado resulte obsoleta en muy poco tiempo

En una Universidad preocupada por la inserción de los profesionales en el mercado, es imprescindible contar con una herramienta que sea capaz de recolectar y consolidar información actual del mismo, con procesos metodológicamente probados que permitan otorgar un alto nivel de confiabilidad.

Desde hace varios años, los observatorios laborales se han constituido en un eficaz instrumento de conocimiento de las demandas de la economía, permitiendo una mejor toma de decisiones por cualquiera de las partes interesadas, se refieren éstas al diseño de políticas públicas, adecuación de planes de estudio así como elección de una carrera profesional.

Dada la inexistencia de información en estos aspectos que pudiera ser útil a la Universidad, y la necesidad de procurarse la misma en forma autónoma, oportuna, exacta y de dar continuidad en el tiempo a la recolección de datos, de modo de permitir distintos tipos de análisis, se impone la necesidad de definir una modalidad que logre producir resultados en función de un conjunto de recursos, técnicas, estándares y mejores prácticas. El presente proyecto busca obtener dicho proceso.

Antecedentes

A la fecha se han llevado adelante las siguientes iniciativas:

COLOMBIA:

Nombre: Observatorio Laboral y Ocupacional Colombiano

Gestor: SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje)

Descripción: El Observatorio laboral y ocupacional colombiano se define como " un sistema de información social, económica, poblacional, laboral y ocupacional, cuyo propósito fundamental es analizar y orientar la formulación de políticas de empleo, formación y capacitación". El término "información" hace referencia no solo a estadísticas e indicadores; agrupa investigaciones, estudios y metodologías de investigación. El valor agregado de este Observatorio, es que hace énfasis en el análisis e investigación OCUPACIONAL. Además busca crear y consolidar metodologías de análisis laboral y ocupacional y tiene como objetivo convertirse en el sustento para orientar políticas de empleo, empleabilidad y formación profesional.

Los objetivos que se han planteado para el observatorio son:

- Construir una base de datos centralizada, cuya principal fuente de información será las bases de datos del Servicio Público de Empleo del SENA, pero que se enriquecerá con información proveniente de fuentes externas de información, como el DANE, Banco de la República, planes locales de desarrollo, avisos clasificados, bolsas de empleo, empresas temporales, entre otras.
- Elaborar estudios sobre el mercado laboral y ocupacional, teniendo en cuenta metodologías de investigación provenientes

de diversas disciplinas tales como la economía, la sociología, la administración y la estadística, realizando estudios desde una óptica tanto cuantitativa como cualitativa.

- Acopiar estudios e investigaciones realizadas por universidades, instituciones públicas, organismos internacionales, investigadores, centros de investigación, gremios, etc., relacionadas con el mercado laboral y las ocupaciones.
- Facilitar el acceso tanto a usuarios del SENA como de la sociedad, a la información acopiada por el Observatorio. Esto se hará a través del acceso por Internet y mediante alianzas y convenios que permitan a diversos usuarios, acceder a diferentes niveles de complejidad de la información.
- Facilitar a la sociedad información sobre el contenido de las ocupaciones.
- Conseguir información que facilite la realización de análisis relacionados con las competencias laborales.
- Identificar el surgimiento de nuevas ocupaciones en la economía.
- Establecer prioridades en las acciones de formación, tanto a nivel sectorial, como territorial, enmarcando esta acción en un diálogo permanente con otros actores sociales para concertar las decisiones de formación.
- Crear una herramienta que tenga la capacidad de generar reportes estadísticos que sirvan de soporte a la gestión de los centros del servicio público de empleo;
- Generar estudios del mercado laboral en los ámbitos nacional y regional empleando metodologías de estudio propias de la institución o aplicando otro tipo de métodos en colaboración con otras instituciones tanto oficiales como privadas o con investigadores independientes.

Los servicios actualmente en desarrollo cubren:

- Información sobre las características del mercado laboral: los buscadores de empleo y las solicitudes de los empresarios.
- Información sobre las ocupaciones más demandadas en el mercado laboral
- Publicación de estudios sobre el mercado laboral y ocupacional;
- Información de la Clasificación Nacional de Ocupaciones

Nombre: Observatorio del Mercado Laboral (OML)

Gestor: Viceministerio de Educación Superior, dependiente del Ministerio de Educación Nacional.

Descripción: Es un sistema de información de seguimiento a los graduados que generará información sobre el impacto de la educación superior en el sector productivo. Permitirá conocer:

- Cuánto tarda un profesional en conseguir empleo.
- Qué salario recibe.
- Relación de su trabajo con su área de formación.
- Qué demanda la economía.

El concepto se caracteriza por un cruzamiento de datos entre bases pertenecientes a distintos organismos públicos para la obtención de información adicional.

Realizado: Confección de una base de datos de graduados con la siguiente información básica:

Información particular del graduado

Nombres y Apellidos

Género

Número del documento de identidad

Información asociada al programa en que se graduó

Institución de educación superior

Departamento y municipio

Carácter académico

Nombre del programa

Área del conocimiento

Núcleo básico del conocimiento -NBC

Modalidad

Metodología

Nivel

Información sobre el título otorgado

Fecha de graduación

Acta de graduación

Libro

Folio

MÉXICO:

Nombre: Observatorio Laboral Mexicano

Gestor: Secretaría del Trabajo y Previsión Social

Descripción: Se trata de un instrumento gratuito, actualizado en forma permanente, que presenta sus resultados en línea, informando acerca del estado de las diferentes profesiones en el mundo del trabajo, con el fin de promover una elección informada de carrera por parte de los estudiantes y también informar a los trabajadores el comportamiento de las principales actividades productivas para facilitar la movilidad entre ocupaciones, la capacitación y la coordinación de esfuerzos entre sectores. La información se ofrece a nivel nacional y estatal. Cuenta con el reconocimiento de la Organización Internacional del Trabajo.

El Observatorio, de joven creación, pretende mediante la medición regular, ofrecer proyecciones que permitirán conocer cómo se comportarán las carreras a años de plazo. Adicionalmente ofrece vínculos con la Secretaría de Economía para incentivar el espíritu emprendedor y se busca la retroalimentación de la academia con el nuevo conocimiento que las empresas están necesitando.

CHILE:

Nombre: Futuro Laboral

Gestor: Ministerio de Educación

Descripción: Servicio en línea para conocer la situación laboral de los graduados de más de cien carreras técnicas y profesionales. Incluye información relativa a ingresos, campo de desempeño, oferta educativa, evolución de matrícula y recursos diversos relacionados con la empleabilidad.

ESPAÑA:

Nombre: Observatorio Ocupacional

Gestor: Instituto Nacional de Empleo

Descripción: Es un organismo de alcance provincial y nacional, que desde 1987 "...se dedica a observar y analizar el comportamiento del mercado de trabajo desde la perspectiva especial de las ocupaciones y las actividades económicas y, con la información que recoge y elabora, facilita a otras unidades datos y criterios que ayudan a desarrollar acciones eficaces para impulsar la contratación de trabajo estable y el mantenimiento del empleo, para posibilitar la inserción y reinserción laboral y, en definitiva, para luchar contra el desempleo".

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar un proceso de seguimiento del mercado de trabajo para luego organizar un Observatorio Laboral.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Adquirir herramientas para:

- Obtener información acerca de la situación de los profesionales de las carreras de informática.
- Identificar el perfil del profesional de informática en cada momento del mercado laboral.
- Brindar un soporte que pueda utilizarse en la toma de decisiones de las Unidades Académicas generadoras de los profesionales brindando información para contribuir en el diseño de cursos de grado, postgrado, actualización y desarrollo para graduados.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Investigación directa, apoyados por estudios de tipo documental. En la primera etapa, estudio exploratorio con el fin de recabar información para reconocer, ubicar y definir problemas, proponer hipótesis y recoger ideas para promover un acerca-

miento a la realidad que pretendemos conocer. En una segunda etapa se concibe como un estudio de tipo descriptivo que se orientará a obtener un panorama más preciso de los problemas a tratar con el objeto de ofrecer elementos para estructurar estrategias operativas.

De esta manera, el alcance se centrará en dos fases:

1º fase: profesionales de la Informática y de Sistemas.

2º fase: recomendaciones para extender los instrumentos para hacerlos aptos de aplicarse a otros profesionales

Se prevé la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos con el propósito de que con los resultados de los primeros se puedan apoyar las estrategias a desarrollar en el segundo como también para la triangulación de los datos obtenidos por ambos.

El diseño es transeccional descriptivo ya que tiene como objetivo indagar la incidencia en que se manifiestan determinadas variables ligadas a la inserción laboral y al desempeño de los profesionales de la Informática. Nuestro objetivo, al finalizar la primera parte, es convertir este diseño en un diseño longitudinal de tendencia, a través de la instauración del Observatorio Laboral, que nos permita analizar cambios a través del tiempo dentro de la misma población.

El universo de estudio será todos los profesionales de las carreras en cuestión. La muestra es no probabilística ya que depende de la respuesta que se pueda obtener de los profesionales que se puedan contactar.

Se desarrollará un instrumento para la recolección de datos, autoadministrable y de acuerdo con los requisitos de confiabilidad y validez. Se utilizará para la administración el correo electrónico, teléfono o entrevista personal.

También se realizarán entrevistas semidirigidas a personajes claves dentro del mundo de la informática, y de empresas especializadas en estos temas.

Para el análisis de los datos, se recurrirá a un programa informático para almacenarlos y que permita procesar la información.

CONCLUSION

Se espera que una vez finalizado el proyecto y validada la solución se esté en condiciones de implantar un Observatorio Laboral en la Facultad de Ingeniería de la Universidad FASTA.

Se espera que el proceso adoptado experimente una mejora continua en el tiempo, adaptándolo a nuevos requerimientos y solicitudes. Se busca encontrar con este proyecto una metodología para "observar" la realidad del mercado de trabajo, cuyos resultados puedan ponerse en perspectiva con la realidad de la institución patrocinante.

BIBLIOGRAFÍA

LEON, O. y MONTERO, I. (1993) *Diseño de Investigaciones*, McGraw Hill, España.

SAMPIERI, R. Y OT.: (2000) *Metodología de la Investigación*, McGraw Hill, México.

MACCHI, R.: (2003) *Introducción a la Estadística en Cs. de la Salud*, Panamericana, Argentina.

PEIRÓ, J. y OT.: (2000) *Tratado de Psicología del Trabajo*, I y II, Ed. Síntesis, Madrid.

SCHELEMENSON, A. (2002) *La estrategia del Talento*, Paidós, Argentina.

¿POR QUÉ LOS DOCENTES FALTAN A SU TRABAJO? ANÁLISIS Y CONSECUENCIAS DEL AUSENTISMO LABORAL DEBIDO A PATOLOGÍAS MENTALES

Ricci, Silvina

Facultad de Psicología: Departamento de Posgrado UNT y Servicio de Salud Ocupacional Provincial (SeSOP). Argentina

RESUMEN

Los docentes son uno de los grupos laborales que presenta un mayor riesgo de padecer dolencias de tipo psico-social, como la ansiedad o el estrés. El malestar docente posee consecuencias no sólo para el organismo empleador, sino también para los alumnos y los mismos docentes. Su efecto más relevante se traduce en pedidos de licencias, de jubilaciones anticipadas y / o cambio de funciones en aumento. El objetivo del trabajo pretende analizar las causas y consecuencias más relevantes que producen el ausentismo laboral en los docentes. Para tal motivo se trabajó con una muestra de 129 docentes los cuales concurren al SeSOP (Servicio de Salud Ocupacional Provincial de Tucumán) por pedido de licencias, cambios de funciones o jubilaciones anticipadas debido a causas psiquiátricas y/o asociadas, administrándoseles un proceso psicodiagnóstico. Del análisis de los datos presentados, se concluye que las causas del ausentismo en los docentes deben ser consideradas no sólo como un problema de finanzas exclusivo de la Secretaría de Educación Provincial, ya que afecta a la totalidad de los docentes, sus familias, alumnos y a la sociedad en su conjunto. Por tal motivo se hace necesario desarrollar estrategias preventivas que apunten a revertir este problema.

Palabras clave

Ausentismo Laboral Enfermedad Mental

ABSTRACT

WHY THE TEACHERS FAULT TO THEIR JOBS?
ANALYSIS AND CONSEQUENCES OF THIS PROBLEM
PRODUCED BY MENTAL DISORDERS

Teachers are one of the most works groups who show a biggest damage to have psico-social illness, like anxiety or stress. The pain of the teachers has consequences not only by employers, are also to the students and the same teachers. The aim of this work was analyze the causes and consequences to fault to the jobs (schools), we will present the conclusions of a study with sample a with N° 129 teachers who required in the SeSOP (Journal Health Provincial Service) jobs licence, function's change or early retirement, because all of them have mental disorders. From this analysis it can conclude that the causes of fault to the jobs must be considered more as a financial problem of the Provincial Education Secretary, than as problem who affect to all the teachers and his families, the students and all over the society. For that reason is very important try to develop strategies to revert this problem.

Key words

Jobs Fault Mental Disorder

OBJETIVO

Analizar el ausentismo laboral en los docentes de la Provincia de Tucumán por enfermedades en general, y específicamente patologías mentales, detectando: causales, factores de incidencia y consecuencias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el mundo cerca de 450 millones de personas sufren de trastornos neuropsiquiátricos, lo que representa 4 de las 10 principales causas de discapacidad en general. La Depresión Mayor está pasando a ser una de las principales causas de morbilidad después de las enfermedades cardíacas. Según la OMS para el año 2020 ésta será la principal causa de días perdidos por discapacidad en los países en desarrollo.

La población laboral latinoamericana no cuenta con un diagnóstico reciente de salud mental, pero el alto porcentaje de ausentismo laboral y el bajo rendimiento, así como la presencia de numerosos agentes 'estresores' ligados a nuestra realidad, nos indica que nuestra población laboral está expuesta a situaciones que llevan al deterioro de la salud mental y del rendimiento laboral.

Los trabajadores que necesariamente deben vincularse a otros seres humanos como ser el caso de los docentes; encabezan la lista de mayor estrés laboral, siendo en la generalidad, profesiones mal remuneradas y en los últimos decadas, altamente desvalorizadas en la sociedad, generando esto consecuencias psíquicas importantes.

En el caso que nos ocupa, los docentes, han sido investigados por numerosos autores, J. Esteve (1994) en su libro *"El malestar Docente"*, estudia los patrones sociológicos y psicológicos de este fenómeno identificando como factores de primer orden la escasez de recursos materiales, la baja remuneración, y las condiciones deterioradas de trabajo. Señala como otro factor importante la creciente violencia en las instituciones educativas, la acumulación de exigencias sobre el docente como factor de agotamiento. Como factores "contextuales", Esteve encuentra a la modificación que se ha venido dando en el rol del docente y de los agentes tradicionales de socialización, las contradicciones en lo que la sociedad requiere del docente en la actualidad, la modificación del apoyo del contexto social, los cambios continuos en el sistema de enseñanza que obligan a una permanente y apresurada "reconvención" y actualización y, por último, los cambios que ha sufrido la imagen del docente y la auto-imagen del docente.

La realidad planteada por Esteve no escapa a la vida por los docentes tucumanos, ya que la crisis de identidad docente es un fenómeno contemporáneo, devenido y acrecentado desde la flexibilización y precarización del trabajo. Se manifiesta en el aumento del estrés, del agobio, llegando incluso a afectar orgánica y psicológicamente a los docentes. La consecuencia de ese malestar se traduce en la necesidad de suspender temporal o permanentemente el ejercicio de la docencia (pedido de licencias, jubilaciones anticipadas y/o cambio de funciones), generando inconvenientes económicos para el empleador (Estado y/o organismo privado), dificultades en el proceso educativo para los alumnos y fundamentalmente, implicancias subjetivas y económicas para el propio docente, su familia y entorno.

MÉTODOS

Debido a la complejidad del tema a investigar se realizaron combinaciones metodológicas, cuantitativas como cualitativas.

Cuantitativamente se contó con la base de datos epidemiológica generada por el organismo público del Gobierno de la Provincia de Tucumán, Servicio de Salud Ocupacional Provincial (SeSOP). *Cualitativamente*, se trabajó a partir de las entrevistas psicodiagnósticas a docentes que solicitaron licencia a la institución mencionada (SeSOP).

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Se trabajó con una muestra de N° 129 docentes los cuales concurren concurren al SeSOP en el período marzo 2004 a marzo de 2005 por pedido de licencias, cambios de funciones o jubilaciones anticipadas debido a causas psiquiátricas y/o asociadas.

A todos los docentes se les realizó un proceso psicodiagnóstico a fin de determinar el tipo de patología y su incidencia en el ámbito laboral que desempeñaban. Las categorías diagnósticas psicopatológicas se basan en dos pilares, según los criterios mundialmente establecidos por la OMS, (Organización Mundial de la Salud), que ha aceptado la codificación de las enfermedades en el "Manual de Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades", en su Décima Revisión, CIE-10. Por otro lado, se utilizan las categorías estructurales de la personalidad, desde la teoría psicoanalítica de S. Freud: neurosis, psicosis y perversiones.

RESULTADOS

La muestra según *promedio de edad y antigüedad según sexos*, posee importancia ya que cuando se habla de docentes, inmediatamente se asocia esta función como propia de la mujer. En la muestra sólo el 13.1% corresponde a docentes de sexo masculino, aunque en los porcentajes totales no existen grandes diferencias de género en el pedido de las licencias.

En relación a la *edad* de las consultas se encuentran características particulares, en la tabla N° 1 podemos ver que las mujeres enferman a una edad más avanzada que los hombres, 46 años mientras que los hombres a los 43 años aproximadamente. El promedio de antigüedad en ambas muestras es de 20 años aproximadamente para las mujeres mientras que los hombres en los 21 años.

La muestra según el *puesto de trabajo*, destaca que el mayor porcentaje de docentes que solicita licencias se encuentra realizando funciones frente al aula 79.3%, que se reparte en un 62% para los docentes, 15.5% de los docentes que dictan alguna especialidad (música, dibujo, tecnología, etc.), y un 1.5% en el caso de los docentes diferenciales ya que el porcentaje total de los docentes que cumplen funciones administrativas es solo el 20.7% incluyendo a los directores, vicedirectores, supervisores y docentes en funciones pasivas (secretaría), considerando que en muchas escuelas rurales éstos docentes también tienen a cargo algún grado. Desde este indicador, sumado a las entrevistas diagnósticas realizadas, destaca que el "factor aula" es decir el contacto que posee el docente con sus alumnos, podría ser un factor estresogénico de influencia en el deterioro psicosocial del docente, lo cual analizaremos oportunamente.

En base a un estudio epidemiológico de los docentes de Tucumán, sobre la codificación diagnóstica de las patologías siguiendo los criterios de CIE-10, observamos como primer causa de promedio de días otorgados a las patologías mentales, quedando en segundo lugar las patologías por tumores malignos, las cuales si bien solamente afectan a 238 docentes, promedian 54.25 días, a diferencia de las patologías mentales que afectan a un total de 1075 docentes, con un promedio de 54.71 días otorgados a cada uno.

La mayor cantidad de días otorgados por patología obedece a los traumatismos (65.117 días), siendo la mayoría de ellos, accidentes de trabajo, por lo tanto su reestablecimiento y tera-

péutica corre por cuenta de la ART (aseguradora de riesgo de trabajo), con lo cual no incide ni en la economía del docente ni en la de la provincia, no obstante afecta a la educación de los alumnos

El *análisis cualitativo* de las entrevistas realizadas a los docentes, señala que los motivos argumentados por los docentes al solicitar licencias obedecen a tres tipos (categorizados según orden de frecuencia): 1° familiares, 2° laborales y por último económicos. De cada uno de ellos se desprenden por frecuencia los siguientes motivos:

1. Familiares: 1° Enfermedad de algún familiar a cargo 2° Violencia familiar actual o pasada 3° Relaciones vinculares conflictivas entre los miembros 4° Enfermedad propia: HTA, vértigos, trastornos motrices, cefaleas, etc. 5° Problemas asociados al parto y puerperio y 6° Separación conyugal

2. Laborales: 1° Problemática con la autoridad (director/supervisor) 2° Exigencias laborales 3° Carencias sociales e institucionales: peligrosidad de la zona, inaccesibilidad, etc. 4° Inadaptación al rol docente o al cambio de función 5° violencia y problemas de conductas de los alumnos y 6° relaciones entre colegas docentes

3. Económicos: 1° El docente como sostén de hogar (ingreso fijo) y 2° Deudas - hipotecas

Como una de las principales causas del ausentismo laboral se destaca las diversas modalidades de violencia ejercidas o vivenciadas por el docente dentro de su propia familia (2° lugar de frecuencia), lo cual podría relacionarse con la principal causa de motivos laborales que es la relación con los superiores, quizás se reproducen modelos vinculares familiares dentro de la institución educativa. La baja remuneración de los docentes es expresada en casi la totalidad de las entrevistas realizadas, ya que incide en la calidad de vida del mismo, sin ser esto el principal motivo de consulta.

CONCLUSIONES POSIBLES...

Durante el desarrollo del trabajo se evidenció la importancia de evaluar las causas del ausentismo laboral por patologías mentales por ser el factor que más días de licencia fueron solicitados, representando la primer causa de promedio de días perdidos otorgados por patología en el sector docente.

El análisis sobre las causas que motivan el pedido de licencia es muy variado, destacándose los diversos tipos de violencia que el docente vive en su familia, lo cual nos habla de la necesidad de implementar estrategias preventivas que vayan más allá de los límites de la institución educativa. Teniendo una visión clara de la problemática y de sus consecuencias, es posible elaborar estrategias que re-sitúen al sujeto, en su relación con el trabajo redundando en beneficio a todos los actores implicados; docente, institución educativa, Estado, alumnos y por consiguiente, pero no menos importante a las familias de los docentes y la sociedad en su conjunto que es producto de una educación recibida.

Por último, se destaca que el sufrimiento psicosocial del docente no es simplemente una cuestión económica que lograría solución con un aumento de salarios, sino que obedece a cuestiones más estructurales por tanto requiere medidas más abarcativas e interdisciplinarias de diversos sectores.

BIBLIOGRAFÍA

- Berma, Sylvia. (1995). *Trabajo precario & salud mental*. Ed. Narvaja.
- Bello, Julio y Otro. (2001) *Modelo Social de Prácticas de Salud*. Ed. Proa XXI. Bs. As.
- Dejours, Christophe. (1989) *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*. Hvmánitas. Bs. As.
- Esteve, José Manuel. (1994) *El malestar Docente*. Ed Paidós. Bs. As.
- Ferullo A. G. (2002) *Aproximaciones a la Participación Social desde la Psicología*. Vol. I. Serie Tesis. Ed. Facultad de Psicología. Tucumán.
- Freud, Sigmund. (1930). *El malestar en la cultura*. Obras completas. Tomo

XXI Ed Amorrortu.

Lipkro, Ernesto y Dumeynieu. (2004). *Patología laboral del equipo de Salud Mental*. Ed. Lugar. Bs. As.

Neffa, Julio. (1987) *Condiciones y Medio ambiente de Trabajo en la Argentina: aspectos teóricos y metodológicos*. Ed. Hvmánitas. Bs.As.

Neffa, Julio. (2003). *El trabajo Humano*. Ed Hvmánitas. Bs. As.

Sabio, C. (1993). *Cómo Hacer una Tesis*. Ed. Hvmánitas. Bs. As.

Sahuana, Dulce. (2003). *Salud Mental y Trabajo*. Ed. Lugar. Bs.As.

Tomas, Margarita y otros. (2004) *Las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo en las empresa estatales y sus efectos sobre la salud de la población*. Revista Cuadernos- Vol. 22. Ed. Universidad Nacional de Jujuy.

CAMBIOS EN LAS FORMAS DE GESTIÓN DEL TRABAJO: DEL AJUSTE A LA IMPLICACIÓN

Zangaro, Marcela Beatriz

Centro de Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

RESUMEN

En esta ponencia se presenta una comparación entre las modalidades de gestión de trabajo tayloristas-fordistas y las posfordistas. Enfocando la primera desde un esquema centro-periferia, analiza los supuestos sobre los que se basa, la brecha que abre entre trabajo prescrito y trabajo real y cómo, en función de la búsqueda de incremento de la productividad, intenta cerrarla implementando acciones de ajuste entre el trabajador, la tarea y las condiciones en la que ésta se realiza. Muestra, posteriormente, cómo a partir de finales del siglo XX se pone en crisis la concepción taylorista-fordista y este esquema explicativo en términos de centro-periferia. Aborda las políticas de gestión posfordista a partir de la importancia que adquieren en el trabajo las capacidades intelectuales, del cambio operado en el contenido de las tareas y de las consecuencias que estos factores implican para la gestión eficiente de la fuerza de trabajo. Presenta, finalmente, la idea de que las modalidades posfordistas abren una brecha entre trabajo deseado y trabajo real, brecha que se busca cerrar por medio de políticas manageriales de implicación subjetiva.

Palabras clave

Trabajo Taylorismo Posfordismo Subjetividad

ABSTRACT

CHANGES IN MANAGEMENT: FROM OBJECTIVE
ADJUSTEMENT TO SUBJECTIVE IMPLICATION

This paper presents a comparison among the taylorist-fordist and the posfordist managements. Focusing the first one from a center-periphery perspective, analyzes its assumptions, the gap it opens among prescribed and real work and how, in order to increase the labour productivity, it tries to close the gap implementing objective adjustments between worker, tasks and conditions under which those tasks are performed. For the understanding of the posfordist conception, the paper shows how since the last decades of the XX century taylorism-fordism and center-periphery perspective go into crisis. It considers the posfordist management from the point of view of the growing importance of the intellectual labour, of the changes suffered by tasks contents and of the consequences all these factors have for the efficient management of the labour power. Finally the paper presents the idea that the posfordist management open a gap among desired and real work, gap that management policies try to close focusing on subjective implication.

Key words

Labour Taylorism Posfordism Subjectivity

La relación del hombre con el trabajo constituye una realidad compleja que ha sido objeto de investigaciones originadas en múltiples campos disciplinares. La complejidad de este objeto deriva no sólo de las distintas variables que intervienen en él, sino también de las diferentes relaciones que tales variables pueden establecer entre sí. Mucha de la literatura especializada que analiza la relación hombre-trabajo organiza estas variables o factores agrupando por un lado las que constituyen el trabajo o la tarea en sí misma y separándolas de aquellas que, por el otro, no integran la tarea directamente pero que, "rodeándola", inciden en la actividad laboral de manera relevante. Este último conjunto de variables o factores suele denominarse "condiciones de trabajo". "Condiciones de trabajo" es una categoría amplia, que recibe diferentes definiciones según el interés teórico que guíe su recorte. Algunas taxonomías incluyen dentro de sus dimensiones a "las condiciones de empleo; condiciones ambientales; condiciones de seguridad; características de la tarea; procesos de trabajo; y condiciones sociales y organizacionales." (Ramos, Peiró y Ripoll: 1996, p. 42). Los análisis en términos de tarea/condiciones bajo las cuales se realiza la tarea se adecuan al enfoque taylorista-fordista del trabajo, enfoque que nos permite pensar la relación hombre-trabajo bajo un esquema centro-periferia. El centro está constituido por dos partes. Una es la tarea misma, la actividad definida que el trabajador debe realizar. A partir de criterios objetivos, es posible analizarla determinando sus elementos componentes. Esa posibilidad se funda en dos supuestos: 1) el trabajo es un saber-hacer reducible a la ejecución física de una actividad y 2) en la medida en que se materializa sin mediaciones en el ejercicio físico de la actividad, ese saber-hacer es pasible de observación y descripción. Los elementos componentes de la tarea, su contenido, se esquematiza en un conjunto de pasos formales que refleja la mejor combinación posible de elementos, i.e., aquella que elimina la mayor cantidad de tiempos muertos (tiempos no productivos) e incertidumbres. Esta esquematización establece la base para la prescripción de la tarea y los sistemas de control también "objetivos". La otra parte que constituye el centro es el trabajador. En este caso, sobre la base de los supuestos de que 1) es posible separar en el trabajo la concepción respecto de la ejecución y de que 2) el trabajador tiene un papel secundario respecto de la tarea, se plantean criterios objetivos de ejecución del trabajo y criterios objetivos de ajuste del trabajador a la tarea (2). Pero hay una periferia que rodea este centro. En ella se despliega el conjunto de condiciones dentro de las cuales se realiza la tarea: como mencionamos antes, condiciones ambientales, de seguridad, organizacionales y sociales, etc. A pesar de rodear la totalidad del centro, las condiciones no repercuten en la tarea (que ha sido definida formalmente y prescrita) sino en el trabajador. Esto es así porque ya de por sí la ejecución de cualquier trabajo implica, para aquel que lo realiza, una carga física o mental (3) y, consecuentemente, una fatiga; y tanto la carga de trabajo como la fatiga pueden variar (aumentar o disminuir) en relación con las condiciones que rodean al ejercicio del trabajo. El trabajador puede ver dificultado su ajuste a la tarea definida, puede quedar afectada la posibilidad de ejecución y, en consecuencia, el nivel de productividad y desempeño. El esquema centro-periferia al tiempo que permite esquematizar la propuesta taylorista-fordista pone en evidencia su "locura racional" (4): el haber

creído posible la adecuación entre los resultados propuestos y los obtenibles, el haber reducido la actividad del hombre a "una carcasa operatoria con una gestualidad cautiva de su objeto" (Clot: 1993). El esquema centro-periferia permite ver que la fuerza de los intentos de establecer una definición "pura", formal de la tarea se debilita en la medida en que la tarea se prescribe para ser ejecutada y la ejecución siempre queda circunscrita, siempre está restringida por un conjunto de condiciones. El esquema centro-periferia permite ver que las modalidades de gestión taylorista-fordista implican la apertura de una brecha entre el trabajo prescripto (la tarea concebida de manera general, abstracta, formalizada) y el real (la tarea ejecutada en condiciones particulares). Esta brecha que se abre se explica desde la periferia, desde el concepto "condiciones de trabajo". Son las condiciones de trabajo las que delimitan el margen de indeterminación en la potencia productiva definida y prescrita de la actividad. En la medida en que la implementación de las modalidades de gestión del trabajo sobre la base de la concepción taylorista-fordista permitió ver cuán nociva resulta para el proceso de valorización del capital esta brecha entre trabajo prescripto y real, dentro de las organizaciones empresarias comenzó a crecer la preocupación por las condiciones de trabajo (5). Se apuntó al establecimiento de las que fueran óptimas para que la brecha se cierre o se acorte lo más posible. Se construyó una "ilusión managerial" (Clot: 1993) que, sobre la base de una visión del hombre que podríamos calificar de reduccionista, sostiene que es posible limitarlo al lugar de ejecutor de una tarea prescrita y que, en consecuencia, reenvía cualquier otro factor involucrado con el trabajo (como por ejemplo las relaciones sociales y organizacionales) a la periferia de las condiciones. Se construyó una "ilusión managerial" que sostiene que cuanto mejor esté la periferia, mejor será la identificación del trabajador con su trabajo, mejor será su desempeño, mayor ajuste habrá entre lo prescripto y lo real. Esta ilusión se sostiene buscando optimizar el ajuste del trabajador a sus tareas y el del contenido del trabajo prescripto y pre-diseñado a las condiciones de trabajo. Desde su ilusión, el management taylorista-fordista gestiona ajustando periferia y centro. Desde las últimas décadas del siglo pasado, sin embargo, el contexto empresarial en el que surgió el management taylorista-fordista se vio substancialmente afectado por modificaciones operadas en los parámetros que guían la competencia en la economía ya global, por la introducción generalizada en el mundo del trabajo de las tecnologías de la información y de la comunicación, por la avanzada del sector terciario o de servicios en la economía en detrimento del sector secundario, etc. Estas modificaciones implicaron nuevas condiciones para el ejercicio del trabajo y, consecuentemente, plantearon nuevos desafíos de gestión ya que el management basado en el enfoque taylorista-fordista parecía no responder ni a unas ni a las otras. Se estableció un nuevo contexto de producción en el cual las antiguas formas de gestión parecieron no poder seguir el desplazamiento que tuvo el eje de la producción de valor: de depender del predominio del desarrollo y la aplicación de competencias físicas pasó a depender del predominio del desarrollo y la aplicación de competencias intelectuales. La ciencia, la información, el saber en general, las competencias necesarias para la comunicación lingüística (Virno: 1992), la responsabilidad, la capacidad de trabajo en equipo se convirtieron en los nuevos factores creadores de riqueza. Se delinearon entonces nuevas propuestas de gestión, llamémoslas posfordistas (6) que, buscando estar más adecuadas al contexto, reestructuraron las conexiones entre las variables presentes en la relación hombre - trabajo. Estas nuevas propuestas implicaron que la comprensión de esta relación en términos de centro y periferia perdiera validez. La separación entre el centro (trabajador - tarea) y la periferia (conjunto de condiciones) estalló en la medida en que lo que antes era condición para el trabajo ahora se convirtió en su contenido. El grado de control sobre el trabajo (vinculado con

la autonomía y la relación entre libertad de actuación y estandarización de los comportamientos), el desarrollo personal (vinculado con la responsabilidad personal y la motivación para el trabajo, para el logro, etc.), la estructura de las recompensas, los aspectos relacionados con la comunicación (circulación de la información y toma de decisiones) y las dimensiones relacionadas con la innovación y la creatividad, que bajo el esquema centro-periferia constituían las dimensiones de la variable "condiciones sociales y organizacionales" (Ramos, Peiró y Ripoll: 1996) abandonan la periferia para integrarse en la tarea misma. Esta importante transformación significa que ha cambiado la forma y el contenido del saber-hacer: ya no es un mero saber desplegar un conjunto de movimientos físicos coordinados sino que es un saber desplegar un conjunto de capacidades intelectuales. Esta transformación presenta problemas fundamentales a la gestión de la fuerza de trabajo porque el saber-hacer de la actividad intelectual no es directamente observable y analizable según criterios objetivos a la manera de un conjunto de movimientos corporales. Resulta difícil, si no imposible, volver objetivo el saber-hacer intelectual en el sentido de universalizarlo, codificarlo y transferirlo (entre los trabajadores mismos, por ejemplo). En la medida en que una buena parte de los conocimientos puestos en juego en el trabajo intelectual se manifiestan en la interacción directa de la fuerza de trabajo (Virno: 1992), se dificulta la pre-definición acabada de la tarea y el ajuste de la ejecución que bajo el anterior paradigma gerencial también se predefinía. Las nuevas políticas de management posfordista ya no pueden, entonces, operar bajo los supuestos de que el trabajo es reducible a la ejecución física de la actividad, de que el trabajador tiene un papel secundario con respecto a la tarea ni de que el saber-hacer se materializa sin mediaciones en el ejercicio de la actividad. Puede prescribirse qué realizar, pero en la medida en que para la realización de una tarea es necesario desplegar un conjunto de habilidades relacionales y comunicacionales, que se asientan directamente en capacidades intelectuales y de procesamiento de información, ya no es posible prescribir cómo realizar. Ya no es posible ajustar el trabajador a la tarea y la periferia al par trabajador-tarea. La brecha ya no se plantea entre trabajo prescripto y real, sino entre deseado y real. El margen de incertidumbre en el logro de la productividad es aún mayor que antes. En este sentido, la gestión busca su restricción/reducción sobre otras bases porque ya no remite su explicación a la periferia de las condiciones externas, objetivas sino al centro de las experiencias subjetivas. En el nuevo contexto, la posibilidad de que la tarea se realice según los parámetros de productividad depende de que el trabajador acepte "voluntariamente" el cumplimiento del trabajo y "voluntariamente" ponga en juego, de manera productiva, sus capacidades comunicacionales y relacionales, su creatividad y su compromiso con la actividad. Las políticas de management, entonces, cambian: pasan del ajuste a la implicación, promueven una "movilización subjetiva" que define un "saber-ser" en el trabajo. (Wehle: 2000). Este pasaje implica también un cambio en el contenido de "la ilusión managerial": el management deja de ilusionarse con la esperanza de limitar y fijar al trabajador al lugar de ejecutor y se ilusiona con que "los beneficios de la movilización ideológica de la empresa sean transferibles sin obstáculo a cualquier actividad de trabajo" (Dejours: 1993). Se ilusiona con que la subjetividad es pasible de prescripción.

NOTAS

(1) Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto "Paradigmas en conflicto y producción de subjetividades en espacios de trabajo del ámbito estatal", Centro de Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de Quilmes (CEI-UNQ), 2005-2007.

(2) Esta objetividad se manifiesta, por ejemplo, en los análisis ergonómicos.

(3) La noción de "carga" hace referencia a "las demandas que supone la realización de una determinada actividad laboral respecto a la persona que

debe desempeñarla" (Ramos, Peiró, y Ripoll, 1996: p. 72) y que pueden referirse a la actividad fisiológica y muscular (carga física) o a las actividades mentales de procesamiento de información o los procesos cognitivos particulares involucrados en las tareas (carga mental).

(4) La expresión es de B. Dorey y está incluida en Clot: 1993.

(5) Es posible considerar los aportes de H. Maslow y E. Mayo, como ejemplos resultantes de estas preocupaciones.

(6) Utilizo el término "posfordismo" para hacer referencia tanto a los modelos manageriales que se orientan hacia la "especialización flexible" como a los que "impulsan la producción de masa diversificada y de alta calidad, que aúna las economías de escala y variedad". (Linhart: 1997, p. 8).

BIBLIOGRAFÍA

Clot, Y. (1993): "Le travail comme source d'étonnement", *Futur Antérieur*, 16: 1993/2.

Dejours, Ch. (1993): "Coopération et construction de l'identité en situation de travail", *Futur Antérieur*, 16: 1993/2.

Lazzarato, M. (1992): "Le concept de travail immatériel: la grande entreprise", *Futur Antérieur*, 10: 1992/2.

Linhart, D. (1997): La modernización de las empresas, Bs. As., Asociación Trabajo y sociedad, PIETTE/CONICET.

Ramos, J., Peiró, J.M. y Ripoll, P. (1996): "Condiciones de trabajo y clima laboral" en Peiró, J.M. y Prieto, F. (eds.): *Tratado de psicología del trabajo*. Vol I: La actividad laboral en su contexto, Madrid, Síntesis, pp. 37-91.

Virno, P. (1992): "Quelques notes à propos du general intellect", *Futur Antérieur*, 10: 1992/2.

Wehle, B. (2000): "El valor del trabajo como fuerza de movilización subjetiva", *Actas Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, Bs. As. Zarifian, p. (1993): "Travail industriel, socialisations et liberté", *Futur Antérieur*, 16: 1993/2.

LA PRECARIEDAD LABORAL Y SU IMPACTO EN LA SALUD DE LOS TRABAJADORES

Zelaschi, María Constanza
CEIL-PIETTE del CONICET. Área Educación y Trabajo. Argentina

RESUMEN

En la presente ponencia describiremos y analizaremos los hallazgos realizados de nuestra investigación realizada en el marco de nuestra tesis de maestría. El problema central que plantearemos será el impacto que tiene la precariedad laboral, particularmente la inestabilidad laboral en la salud de los trabajadores. Entendemos que a partir del proceso de afrontamiento (coping) de los sujetos frente a la inestabilidad laboral, entendida como agente estresor, aparecerán una serie de trastornos que no siempre se asociarán a las situaciones generadas en el trabajo. Aplicamos una encuesta autoadministrada a trabajadores técnicos-profesionales de la ciudad de La Plata, todos trabajadores contratados temporales. La gran mayoría de nuestros encuestados expresaba que la inestabilidad laboral era su mayor preocupación en sus empleos, estando por encima de la capacidad de progreso e incluso sobre el salario. En cuanto a la relación entre inestabilidad laboral y salud delimitamos tres grandes grupos en función al impacto del fenómeno estresor y la salud de los trabajadores. Del total de los encuestados registramos un 26% de la muestra en donde se observaba la relación estrecha entre la inestabilidad laboral y los trastornos.

Palabras clave

Precariedad Laboral Patologías coping

ABSTRACT

LABOR PRECARIOUSNESS AND ITS IMPACT IN THE WORKERS HEALTH

In the present presentation we will describe and we will analyze the finds carried out of our investigation carried out in the framework of our thesis of mastery. The central problem that will present be the impact that has the labor precariousness, particularly the insecurity job in the health of the workers. We understand that from the process of confrontation (coping) of the subjects set against the insecurity job, understood as the agent estresor, appears a series of pathologies that not always itself associate to the situations generated in the work. We apply a survey auto administered to industrious technical - professional of La Plata city, all temporary workers. The great greater of ours polled expressed that the insecurity job was its greater one preoccupation in its jobs, being above the capacity of progress and even on the salary. As for the relation between insecurity job and health we delimit three groups in function to impact of the phenomenon estresor and the health of the workers. Of the total of the polled we register 26% of the sample where the narrow relation between the insecurity job was relation with their pathologies.

Key words

Labor precariousness Pathologies coping

INTRODUCCIÓN

En la presente ponencia describiremos y analizaremos los hallazgos realizados en nuestra investigación realizada en el marco de nuestra tesis de maestría, y plantearemos los ejes de trabajo que venimos desarrollando desde entonces.

Uno de los primeros objetivos que nos habíamos propuesto, era indagar sobre la relación o no entre precariedad laboral y la salud de los trabajadores. Particularmente nuestras observaciones se centraban en la Inestabilidad Laboral, como pieza clave de la precariedad del empleo, y cómo ésta atravesaba tanto al sujeto, a los colectivos de trabajadores y hasta las propias Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo[i]. Las preguntas centrales que orientaron el trabajo de campo apuntaban a obtener algún registro sobre el impacto de la Inestabilidad Laboral y la salud de los trabajadores; de qué manera los sujetos hacían frente a este fenómeno estresor; y qué diferencias había entre aquellos que sufrían algún trastorno y los que no.

Nuestra primera etapa de investigación, como ya hemos dicho, fue el producto de la tesis de maestría (Zelaschi M. C., 2000), en donde centramos nuestra mirada en trabajadores "contratados temporales" técnicos y profesionales de la ciudad de La Plata, durante el año 1999. En aquel momento se aplicó una encuesta autoadministrada, que constaba en 24 preguntas que representaban nuestras variables dependientes, independientes e intervinientes. Nuestra muestra estaba conformada por 53 mujeres y 47 varones de diferentes organizaciones públicas y privadas de la ciudad de La Plata. A partir de los resultados bosquejamos una segunda etapa de investigación, extendida ya no sólo a técnicos y profesionales sino también a trabajadores operarios, delimitando nuestro trabajo de campo a sector de la industria metalúrgica. Investigación que actualmente estamos desarrollando.

PRECARIEDAD LABORAL COMO PROBLEMA ACTUAL

En el mundo entero y particularmente en América Latina se han producido grandes transformaciones en los últimos años. Entre ellas podemos mencionar la tan mencionada globalización; la liberalización de los mercados de bienes y servicios que ha dado lugar a un paulatino crecimiento de la flexibilización laboral; y un proceso de desregulación y redefinición del papel del Estado; entre otros. Estos cambios han provocado importantes efectos sobre el mundo de la producción y del trabajo (Tokman V., Martínez D. 1999).

En Argentina en la década del '90 estas transformaciones son cada vez más notorias y particularmente lo que respecta a nuestro tema de análisis, a partir de la reforma laboral de 1998 aparece en el centro del escenario la flexibilización laboral. Este fenómeno aparece como paradigma de un nuevo modelo de relaciones laborales, sustituyendo la relación laboral por tiempo indefinido entre empleador y trabajador por una relación contractual temporal[i]. Esta particularidad de la "temporalidad de la relación laboral" es una de las características de la precariedad laboral y será a partir de aquí que comenzaremos nuestra investigación para observar sus efectos en la salud de los trabajadores.

HOSTIGAMIENTO EN EL TRABAJO

Entenderemos a la Inestabilidad Laboral como pieza clave de la precariedad en el empleo, la concebimos en la presente ponencia como agente estresor. Como todo factor estresante,

los efectos que tendrá en el sujeto dependerá entre otras cosas de la duración e intensidad del mismo, y de los mecanismos de afrontamiento (coping) que tenga el sujeto frente a él.

Por otra parte, observamos que la Inestabilidad Laboral genera, al menos en los casos analizados, *hostigamiento* o también llamado "acoso moral" de los jefes para con los trabajadores. Se entiende por hostigamiento a una forma de violencia que reúne las nociones de violencia moral o psicológica, excluyendo las prácticas de violencia física. Todo comportamiento de hostigamiento corresponde a toda actitud durable y repetida de uno o varios miembros de la organización que tienden a intimidar, desvalorizar o aislar a otro miembro al punto de desestabilizarlo (Poilpot-Rocaboy G., 2000). En nuestro caso, este hostigamiento se genera particularmente en los trabajadores contratados temporales, existiendo una suerte de amenaza de despido. Amenaza que genera fuertes condicionamientos de los trabajadores para aceptar una serie de situaciones en su trabajo que no serían aceptadas si se encontraran efectivos. Entre las más relevantes mencionamos el exceso de la carga horaria de trabajo y de tareas requeridas, pérdida de beneficios sociales, etc.

Si consideramos que el trabajo es un valor esencial que representa para la mayoría de los individuos su principal fuente de subsistencia, autoestima y reconocimiento social, debemos tener en cuenta por otra parte, que el trabajo puede ser generador de sufrimiento y de desgaste tanto a nivel físico como mental (Dejours Ch., 1990). Partiendo de este presupuesto y teniendo en cuenta lo mencionado en el párrafo anterior, observamos que los sujetos responderán, afrontarán la situación de hostigamiento y de inestabilidad laboral de diferente manera. A este "proceso de afrontamiento" lo llamamos, coping. Coping es el proceso activo entre el sujeto y su medio, es la respuesta abierta y construida frente a un agente estresante. Los elementos que interviene entre el agente estresor y la respuesta del sujeto son los recursos de éste, la evaluación cognitiva del agente estresor y las estrategias desarrolladas por el trabajador para afrontar al agente. Para esas teorías, el estrés no residiría solamente en el individuo o en el medio sino en la relación entre ambos. Coping será entonces el esfuerzo real, cognitivo y conductual de dominar, reducir o tolerar esas demandas provenientes del medio que ponen a prueba o exceden los recursos del sujeto (Dewe P., Leiter M. Y Cox T., 2000)

Partiendo de estas líneas teóricas, presentaremos los datos hallados en los cuestionarios administrados, presentando un breve resumen de los hallazgos centrales de nuestra investigación para dejar planteado nuestros primeros avances de la misma.

IMPACTO DE LA INESTABILIDAD LABORAL EN LA SALUD DE LOS TÉCNICOS PROFESIONALES

Si recordamos que nuestro fenómeno observado es la Inestabilidad Laboral y pretendemos entender la relación que existe entre éste fenómeno y la salud laboral, retomamos nuevamente la importancia del significado que cobra este fenómeno para cada sujeto. Hemos tomado como referencia algunas investigaciones del profesor Dejours y su equipo entre las cuales destacamos un estudio realizado por el CNAM (1999) en el sector público de Francia, donde se mostró que los asalariados permanentes, frente a las transformaciones de la organización del trabajo, asociada a la incorporación de trabajadores precarios, engendraba en los primeros una vivencia de miedo. Este "miedo" no racional, comporta siempre un riesgo, riesgo de perder el empleo, riesgo de ser víctima de formas de precariedad interna. Este "miedo" cobraba un lugar central para nuestros encuestados. Miedo que se encontraba estrechamente ligado a la posibilidad de pérdida de un lugar de reconocimiento, de un sustento económico y de autoestima, como los elementos más importantes que se ponían en

juego.

Por otro lado, para la gran mayoría de los sujetos encuestados el trabajo que realizaban era satisfactorio y motivador, satisfacción que se veía opacada frente a la preocupación por la inestabilidad de sus empleos. El 46% de nuestra muestra manifestaba como primer preocupación de sus empleos la situación de inestabilidad laboral, seguido de un 29% su preocupación por el progreso en sus empleos. Datos altamente significativos, si se los vincula con el sentido que tiene la Inestabilidad Laboral para nuestros encuestados. En este punto encontramos que el 68% de la muestra, manifestaba que la Inestabilidad Laboral le representaba la dificultad para desarrollar proyectos personales; seguido del 58% en relación a la pérdida de la estabilidad económica.

En cuanto al registro de trastornos en la salud de los encuestados, del total de la muestra, encontramos que un 26% manifestaban dolencias relacionadas con sus empleos, específicamente por el "miedo" a perder sus empleos, siendo las principales afecciones trastornos músculo esqueléticos de diferentes grados y afecciones cardíacas. A este grupo, habría que sumarle un porcentaje alto de encuestados que sin asociar ni expresar ningún tipo de "dolencia" o malestar relacionado con su empleo, manifestaban sentir angustia, depresión o ansiedad.

A este último tipo de "malestares" los encuadramos en la clasificación del DSM IV de trastornos adaptativos, para dar cuenta de la presencia de síntomas emocionales o comportamentales dados en respuesta a un estresante psicosocial identificable. En nuestro caso la Inestabilidad Laboral. Estos trastornos adaptativos pueden presentarse bajo distintos síntomas, como por ejemplo los mencionados más arriba. Presuponemos que existen una serie de trastornos que no suelen asociarse al trabajo, que son de origen psico-social pero que al ser menos "visibles" que otros no se los asocia al empleo. No encontramos diferencias en cuanto a la aparición de trastornos y las estrategias activas o pasivas que pudieran desarrollar los sujetos, más bien hallamos que la variable interviniente "recursos socio-económicos" era la que más peso tenía en la evaluación cognitiva que realizaban los sujetos.

REFLEXIONES FINALES

A través del análisis de los cuestionarios administrados intentamos observar y registrar el impacto de la Inestabilidad Laboral en la salud de los sujetos. A partir de los datos procesados pudimos bosquejar al menos en principio tres grandes grupos:

- a- Un primer grupo, de sujetos que manifestaban una leve tensión o preocupación producto del enfrentamiento con el factor estresante;
- b- Un segundo grupo, que presentaba trastornos físicos-emocionales;
- c- Y un tercer grupo, donde el factor estresante aparecía como elemento motivador para la búsqueda de mejores oportunidades.

Encontramos que entre las variables intervinientes que estarían marcando las diferencias entre la aparición o no de trastornos se encontraban: la situación socio-económica del trabajador; la capacidad de ahorro; la relación de su empleo con la formación adquirida y la dependencia económica de otras personas para con el encuestado.

A partir de nuestros hallazgos realizados en nuestra investigación y rápidamente volcados en esta ponencia, construimos algunos ejes de trabajo tendientes a profundizar algunas de las líneas desarrolladas hasta aquí, implementando en esta segunda etapa una metodología cualitativa, especialmente entrevistas. Principalmente nos proponemos indagar sobre la presencia de trastornos adaptativos y la relación que pudiera tener con el sentido que tiene el trabajo para cada sujeto, y el peso que pudiera cobrar el "miedo" ante la amenaza de pérdida del empleo para los sujetos.

Para finalizar, creemos que investigar la salud de los trabaja-

dores implica entenderla en un campo interdisciplinario, y en donde la psicología tiene aportes importantes que hacer respecto a la comprensión de las transformaciones en el mundo del trabajo y de las patologías que pueden generarse a partir de ello.

NOTAS

[i] Ver textos de De Diego F. (1999) *Manual de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*. Ed. Abeledo Perrot. Argentina; Artilles A. (1995) *Flexibilización y Relaciones Laborales. Estrategias empresariales y acción sindical*.

[l] Para profundizar el tema sobre las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo se puede consultar el trabajo de Neffa J.C.; (1988) *¿Qué son las condiciones y medio ambiente de trabajo? Propuesta de una nueva perspectiva*. SECyT; CONICET; CREDAL; CNRS. Ed. LumenHumanitas. Bs. As.

BIBLIOGRAFÍA

CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) (1999) *2° Colloque international de psychodynamique et Psychopathologie du travail*. Paris.

Dejours Ch. (1990) *Trabajo y Desgaste Mental. Una contribución a la Psicopatología del Trabajo*. Ed. Humanitas. Bs. As.

Dewe P., Leiter M. Y Cox T., (2000) *Coping, health and organizations*. London, USA, Canadá.

Poilpot-Rocaboy G., (2000) *Le processus du harcèlement professionnel* Revue Française de gestion. 31-51

Tokman V., Martínez D. (1999) *Productividad y Empleo en la Apertura Económica*. OIT

Zelaschi M. C. (2000) *Impacto de la Inestabilidad Laboral en la Salud de los trabajadores. Caso de técnicos-profesionales de la Ciudad de La Plata*. Inédita

TRANSFORMACIONES DEL TRABAJO Y SUS IMPLICANCIAS EN EL EJERCICIO DE LA PSICOLOGÍA LABORAL

Zorrilla, María Gabriela

Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El trabajo parte de la pregunta acerca del malestar de algunos de los alumnos de Psicología al abordar temáticas de Psicología Laboral. Se desarrolla la hipótesis de transformaciones en las subjetividades y formas de relacionarse en la cultura laboral como consecuencia de la dictadura militar. En esta dirección se ha tomando, como referencia bibliográfica principal, a O. Battistini (2004). Se abordan asimismo las consecuencias del neoliberalismo y la globalización como movimientos económicos y culturales en las transformaciones del trabajo. Respondiendo a los objetivos planteados se procuró articular este panorama con las implicancias del rol del psicólogo laboral en cuanto a sus competencias y en relación a su posición ética, diferenciando las posiciones en su quehacer profesional con el psicoanalista. Se plantean algunas paradojas del rol del psicólogo laboral concluyendo con una propuesta superadora.

Palabras clave

Transformaciones Trabajo Psicología Laboral

ABSTRACT

WORK TRANSFORMATIONS AND ITS IMPLICATIONS IN THE PRACTICE OF LABOR PSYCHOLOGY

The paper starts from questioning the discontent of some Psychology students when they approach certain topics of Labor Psychology. It begins with the following hypothesis: there are transformations in the subjectivity and the relationships in labor culture as a consequence of the military dictatorship. In this direction, we take O. Battistini (2004) as our main bibliographical reference. Also, the paper approaches the consequences of neoliberalism and globalization, both considered as economical and cultural movements, in work transformations. According to the settled objectives, we try to relate this panorama to the implications of the labor psychologist's role, in regard to its incumbencies and ethical position, differentiating its positions in professional chores from those of the psychoanalyst. We ponder some paradoxes of the labor psychologist's role, to conclude with a surpassing proposal.

Key words

Work transformations Labor Psychology

INTRODUCCIÓN

Dentro del proyecto de investigación "El malestar en los discursos y en los lazos sociales" uno de los objetivos al realizar este trabajo fue indagar acerca de ese espacio plagado de dudas, de contradicciones, que a veces se percibe en los alumnos de Psicología cuando cursan y estudian algunos de los contenidos de la asignatura Psicología Laboral y Organizacional.

La carrera de Psicología, en lo que respecta a Tucumán particularmente, tiene un marcado predominio de formación psicoanalítica. Y no son tanto sus ejes temáticos los que parecen ser difíciles de conciliar con contenidos y metodologías de la Psicología Laboral sino que el aspecto generalmente cuestionado tiene que ver más con la posición del psicólogo laboral, que difiere bastante del lugar del profesional en la clínica psicoanalítica. Diríamos que, con frecuencia, los estudiantes y graduados se preguntan por el sentido ético de la función del psicólogo que se ocupa en organizaciones que demandan su trabajo profesional. Es por eso que se propone hacer un recorrido por algunas de las transformaciones del trabajo en el entorno mundial y específicamente en la Argentina de los últimos 30 años considerando sus repercusiones en el mercado laboral, en el quehacer del psicólogo laboral y la consecuente percepción de este rol por parte de los profesionales de la Psicología.

TRANSFORMACIONES DEL TRABAJO: SUS CONSECUENCIAS EN LOS TRABAJADORES

El trabajo no permanece inmutable a lo largo de la historia. Las organizaciones responden a los cambios que se generan desde las empresas mismas y desde el estado. Los procesos históricos delimitan las relaciones entre capital y trabajo. Por ejemplo, la implantación del modelo neoliberal y sus principales mecanismos, contribuyeron, en el mundo entero, al desarrollo de una sociedad asentada en el individualismo y la ausencia de lazos estables y fraternos entre la población generando una cultura laboral basada en el deseo de lucro, la competencia, éxito rápido, juventud como valor, etc.

En consonancia con Bourdieu (1994), podemos afirmar que el núcleo del neoliberalismo como proyecto político fue "*crear un programa de destrucción metódica de las estructuras colectivas capaces de obstaculizar la lógicas del mercado*". Se impusieron nuevas relaciones de fuerza entre capital y trabajo, relaciones signadas por la lógica de la desregulación, la flexibilización y la disminución de los costos laborales.

Con la globalización además, el mundo se empequeñeció debido a las telecomunicaciones, viajes, información y asociaciones. La competencia global exige movimientos rápidos de productos, gente, información, ideas.

A partir de la inestabilidad producida por estos cambios políticos y económicos, las empresas se encuentran con la necesidad de realizar cambios o modificaciones en sus estructuras que les permitan superar la crisis (hoy diríamos subsistir) y dentro de esos cambios, los empleados o los trabajadores son los principales actores... y víctimas.

El terreno del trabajo diario se volvió inhóspito e inseguro. La

reingeniería de los procesos, con la consecuente reducción de personal, ha erosionado el contrato psicológico entre el empleador y el empleado. La amenaza constante del desempleo y la imposición de normas y valores dirigidos a propagar modelos de competencia individual, limitaron fuertemente la posibilidad de construir lazos colectivos fuertes para la defensa de los intereses. Y estas situaciones se ven agravadas y disparadas con más intensidad en una sociedad que, lejos de estar fortalecida para estas adversidades, se encuentra debilitada por un pasado lleno de influencias que promueven el silencio, la cobardía, la complicidad y el miedo.

Si bien las transformaciones fueron mundiales y se dieron generando crisis en los modelos de acumulación hasta entonces vigentes, su repercusión no fue la misma en todos los territorios, atravesados por distintas historias, tradiciones y culturas. La hipótesis que este sentido formula Battistini (2004), es que, en Argentina, el terreno social, político, económico y cultural donde recayeron esas transformaciones mundiales fue previamente modificado por la emergencia de la dictadura militar. Por tal motivo no es de extrañarse que las concepciones liberales extremas hayan tenido éxito y se hayan propagado de la manera en que lo hicieron.

Como dice el autor citado, en nuestro país, la dictadura, a través de la utilización de la violencia y el miedo no sólo disolvió los lazos colectivos que fusionaban los grupos sociales (estudiantes, trabajadores, etc.) sino que con ellos se disiparon las referencias históricas que les daban sentido.

Haciendo historia podemos rescatar algunas tradiciones y valores perdidos. Tomemos, por ejemplo, los espacios relacionados al ámbito de trabajo. El espacio de trabajo estaba fundamentalmente centrado en un lugar preciso (la empresa, el banco, la fábrica, el taller), con pautas específicas instituidas por el patrón. Era vivido como un lugar relativamente seguro: el empleado asalariado con contrato por tiempo indeterminado. El derecho del trabajo reposaba sobre una concepción jerárquica y colectiva de las relaciones de trabajo. La empresa estaba vista como una colectividad unida en torno de una misma actividad económica y sobre la dirección de un mismo empleador de los diferentes trabajadores. A pesar de las variantes, las características básicas suponían un trabajo asalariado a tiempo completo, con un contrato de carácter no temporario. En el mismo existía un alto grado de estabilidad y de compensaciones en prestaciones de seguridad social y de garantías para el trabajador. Con la consecuente estabilidad y facilidad para la generación de colectividades y vínculos duraderos. De esta modalidad se pasa a la época de los '90, donde el cambio de paradigma productivo significó, para la mayoría de los argentinos, la posibilidad de quedarse en la calle.

ALGUNOS DISPOSITIVOS USADOS ACTUALMENTE: LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS.

En una sociedad fuertemente individualizada se facilita la aplicación de diversos mecanismos de dominación. Muchas de las metodologías utilizadas por la gestión de los Recursos Humanos acentúan la idea de competencia de unos contra otros por un espacio de trabajo.

Uno de los principales errores que cometemos en Argentina y en Latinoamérica en general es la tendencia a imitar modelos extranjeros. Culturas organizacionales que han tenido éxito en otras latitudes son importadas sin adaptaciones, con sus infortunadas consecuencias. Según estas gestiones modernas de dirigir personas, las denominaciones de los roles de los trabajadores son discursivamente puestas junto al capital. El patrón ya no es el dueño, esa persona con la que nos vinculamos y nos conoce "personalmente". Ahora el patrón es "el mercado"; se trata de responsabilizar al empleado en una relación que es ajena, que compete al empresario. El otro no es un compañero de trabajo, un camarada; es otro extraño, un cliente interno o un obstáculo con quien hay que competir. Estas modalidades constituyen el centro de los dispositivos de

calidad total que imperan en la mayoría de las empresas con tecnologías modernas de gestión de recursos humanos.

PARADOJAS DE LOS ROLES: PSICOLOGÍA LABORAL Y "RECURSOS HUMANOS"

El desarrollo de la Psicología Laboral se encuentra, como toda disciplina, condicionado por avatares históricos, sociales, culturales y también económicos. Luego del fenómeno de la globalización y los cambios en el paradigma productivo, la Psicología Laboral en Argentina también es fuertemente influenciada por las teorías de "Recursos Humanos" de origen predominantemente norteamericanas.

La Psicología Laboral es una disciplina que, como la mayoría, se encuentra en una constante evolución. Sin embargo, es probable que su dinamismo sea mayor y más complejo ya que el ámbito laboral y el trabajador (objetos de estudio) están constantemente condicionados, como no pasa en otros espacios de la psicología, a los vaivenes y las arbitrariedades del mercado y la economía.

A partir de los cambios en el mercado los recursos que empezaron a revalorizarse para la competitividad fueron los desmerecidamente llamados "recursos humanos", activos, capital humano. Los trabajadores empiezan a adquirir otro status y también otra forma de nominaciones ya expuestas. También se modifica el rol del psicólogo laboral en una organización. Que, enmarcados en servicios de consultoría, y como "socios estratégicos" de los que invirtieron el capital, asesoran para la reingeniería de las empresas, desvinculaciones, achicamientos en general, imagen empresaria, participación del empleado (con objetivos lejanos a los democráticos).

Es casualmente en este punto donde considero que existen las paradojas en el ejercicio de la profesión del psicólogo laboral; en esta especie de confusión y falta de distinción entre hacer gestión de "recursos humanos" y ser psicólogo laboral.

Al respecto del rol del profesional de RR.HH. es interesante tomar como referencia uno de los autores más leídos por quienes practican esta disciplina: Dave Ulrich (1997). El mismo plantea una serie de paradojas para quienes se dedican a la tarea de gestionar los "recursos humanos". Para el encargado de esta labor en una organización, el autor propone un modelo de múltiples roles, los que son expresados a través de metáforas. Tales roles son: agente de cambio, socio estratégico de la firma, experto administrativo y adalid de los empleados.

Son evidentes las paradojas que surgen de tan disímiles desafíos. Y es en gran parte en estas paradojas donde frecuentemente reside el conflicto en la asunción del rol del psicólogo laboral. El dilema que se presenta con frecuencia para los psicólogos que trabajan o desean trabajar en empresas es ser "adalid de los empleados" o "socios estratégicos".

Es importante plantearse por qué estos posicionamientos generan tanto malestar, tanto en quienes desean ejercer este tipo de trabajo como para los trabajadores, que tradicionalmente ven a un psicólogo como alguien *aliado* en quien se puede confiar y a quien se puede acudir solicitando ayuda.

Como socios estratégicos de los gerentes, los profesionales de los recursos humanos se asocian con los gerentes y son considerados como "de parte" de los propietarios del capital de la empresa. Al asumir esta posición los trabajadores dejan de verlos como un canal gracias al cual pueden expresar sus preocupaciones, y encontrar un aliado que los escuche y los apoye. Por otro lado, un profesional muy aliado a los trabajadores puede generar una desconfianza de parte de los directivos por considerarlos insensibles a las necesidades de la empresa y defensores de los empleados.

Resolver este conflicto requiere que todas las partes: Recursos Humanos, dirección y empleados, reconozcan la importancia del rol mediador de estos profesionales.

CONCLUSIONES:

ESPECIFICIDADES DE LA PSICOLOGÍA LABORAL

Si una aproximación a la definición de Psicología Laboral es la actividad que tiene como objetivo principal la promoción de la salud de los trabajadores y las organizaciones en la que ellos se insertan, concluimos que parte del rol del psicólogo laboral es fundamentalmente el de ser el mediador entre estos polos aparentemente opuestos. No obstante considerando, en primera instancia, a las personas que componen las organizaciones. Volviendo al tema que motivó el trabajo considero que parte de las resistencias al estudio de la Psicología Laboral tiene que ver con esta dualidad del rol. Y si tenemos en cuenta que en Argentina los psicólogos reciben una formación universitaria donde se enfatiza la identidad de esta profesión a través de la ideología y propuesta ética del psicoanálisis con respecto al sujeto, al respeto supremo del mismo y su deseo, no es de sorprenderse que en las organizaciones de trabajo no todos los profesionales se sientan a gusto. Mientras las organizaciones suponen sujetos idénticos, susceptibles de ser "estandarizados" (principios de eficiencia y calidad total) y de ser considerados como un recurso, el Psicoanálisis profundiza en una pregunta, la del sujeto acerca del deseo, para la cual sólo hay respuestas particulares. El psicoanálisis no hace culto a la renunciación; no establece valores universales o estandarización de normas para todos.

Las investigaciones psicológicas deben pasar a ser un instrumento apto para mejorar la vida del trabajo, procurar que los sujetos sean capaces de autodeterminarse, de tornarse emprendedores de sí mismos. Donde las normas y valores sean productos directos de los sujetos que trabajan. Teniendo como objetivo lograr sujetos y organizaciones saludables.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAL MEDINA, Paula(2004) *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores* (cap. Los dispositivos de control como mecanismos inhibidores de la identidad colectiva). Bs. As.: Prometeo Libros.
- AMBROSINI, MILENA (2004): *Valorización de las personas en el contexto organizacional en Repensando las organizaciones: de la formación a la participación*. Aline dos Santos Laner e João Benjamin da Cruz Júnior (org.), Florianópolis (SC-Brazil), Fundação Boiteux, (pp. 79.93).
- BATTISTINI, Osvaldo R. (2004). *El trabajo frente al espejo. Continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores* (cap. Las interacciones complejas entre el trabajo, la identidad y la acción colectiva) Bs. As.: Prometeo Libros.
- BOURDIEU, Pierre (1994). *Las estructuras sociales de la economía*. Bs. As.: Edit. Manantial.
- DEJOURS, Christophe (1992). *Trabajo y Desgaste Mental*. (cap. 3, 6, 7 y 8) Bs As.: Editorial Humanitas.
- ESPARRELL, Sergio (2003) *El rol del psicólogo en la empresa. Enfoque teórico-práctico*. Ficha de cátedra para uso de alumnos Psicología Laboral, Facultad de Psicología. U.N.T..
- GUARDIA, Eduardo (2004) *El quehacer de los psicólogos en el mundo del trabajo*. Ficha de cátedra para uso de alumnos Psicología Laboral, Facultad de Psicología. U.N.T..
- NEFFA, J.C. (2003). *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor permanente*. Bs. As.: Trabajo y Sociedad.
- PALOMINO, H. y SCHVARTZER, J. (1993). *Del pleno empleo al colapso. El mercado de trabajo en Argentina*. Revista Encrucijadas. Bs. As.: UBA.
- RIFKIN, J. (1996). *El fin del trabajo. El declive de la fuerza de trabajo global y el nacimiento de la era posmercado*, Bs. As.: Paidós,
- TRAVESI, Matilde (1995). Psicoanálisis y ética. En Múltiple interés contemporáneo del Psicoanálisis. Publicación de la Cátedra de Psicoanálisis (Freud). Facultad de Psicología, UNT.
- ULRICH, Dave (1997). *Recursos Humanos* (cap. 2: "La naturaleza cambiante de los recursos humanos: un modelo para múltiples roles"). Barcelona: Champions Granica.

NOTA

Se tomaron como referencias bibliográficas programas de Psicología Laboral de las Facultades de Psicología de la UNT, de la UNSTA y de la UNC.

RESÚMENES



ESCENARIOS DE TRABAJO EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Wehle, Beatriz Irene; Montenegro, Roberto
Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

RESUMEN

Este trabajo identifica escenarios de la Administración Pública en que se producen nudos significativos debido a la articulación de "guiones" que pertenecen a distintas concepciones estratégicas políticas y de las organizaciones públicas del Estado. Se describe también el efecto de estos

Palabras clave

Trabajo Administración Pública

ABSTRACT

WORK'S STAGES IN PUBLIC ADMINISTRATION

This work identifies stages of the Public Administration, which produces significant nodes, because of the articulation of the "scripts" which belong to different politics strategic understandings and to the public organizations of the State. Also describes the effect of these crosses in the performance and the action of the agents in work's spaces.

Key words

Work Public Management

POSTERS

CENTRALIDAD DEL TRABAJO Y VALORES ASOCIADOS EN POBLACIÓN URBANA OCUPADA

Filippi, Graciela Leticia; Zubieta, Elena Mercedes; Aiscar, Viviana; Calvo, Valeria; Ceballos, Samanta; Nápoli, María Laura; Siccardi, Hernan; Stehle, Marisa; Iun Ferrero, Yamila Inés; Beramendi, Maite Regina
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo constituye un aspecto básico de la existencia del ser humano, un valor relevante. Schwartz (1992) define a los valores como metas motivacionales que indican aquello que los sujetos o grupos definen como deseable y no deseable, significativo o no significativo para sus vidas. A partir de investigaciones previas y la teoría de los valores, se diseñó un estudio empírico de naturaleza exploratoria descriptiva. El objetivo general es explorar en diferentes muestras urbanas aspectos psicosociales relacionados con el trabajo, su significado, importancia y valores asociados. Los objetivos específicos a desarrollar son: a) explorar el significado que los sujetos dan al trabajo; b) analizar la centralidad absoluta y relativa del trabajo y su relación con determinados valores; c) indagar en variaciones asociadas a variables sociodemográficas y características específicas de los subgrupos de trabajadores. La muestra intencional está compuesta por 300 sujetos activos laboralmente de la ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. Un cuestionario autoadministrado está siendo aplicado actualmente en diferentes grupos: 1) sujetos trabajando en relación de dependencia (organizaciones públicas y privadas) y 2) sujetos trabajando de manera independiente (profesionales y cuentapropistas). Los datos preliminares serán mostrados y discutidos destacando similitudes y diferencias tanto con los estudios previos como entre los diferentes grupos de trabajadores bajo estudio.

Palabras clave

Trabajo Centralidad Valores Perfiles

ABSTRACT

WORK CENTRALITY AND ASSOCIATED VALUES IN WORKING URBAN POPULATION

Work is a basic aspect of human beings existence. Schwartz (1992) defines values as motivational goals which indicate those who subjects or groups define as desirable and non desirable, meaning or meaningless in their lives. From the starting point of previous research lines and values theory an empirical study was designed. The Main objective is to explore in different urban samples social and psychological aspects related with work, its definition, meaning and associated values. Specific objectives derived from the main one are: a) explore the meaning subjects give to work; b) analyze work absolute and relative centrality and its relation with values and motivational goals; c) measure variations related to socio demographical variables and samples specifics characteristics. Study nature is explorative-descriptive. The intentional sample is composed by 300 working subjects from Buenos Aires City and surroundings. A self administered questionnaire is actually being applied in different groups: 1) Subjects working in dependence relation (public and private organizations) and subjects working independently (professionals and self workers). Preliminary data will be show and discussed highlighting similarities and differences with previous researches and between the different groups under study.

Key words

Work Centrality Values Profiles

Los estudios empíricos desarrollados en el área de valores del trabajo pueden dividirse en dos áreas temáticas: 1- aquellos interesados en el proceso de la valoración del trabajo en general y frente a las demás esferas de la vida y /o frente al conjunto general de los valores humanos, y 2- aquellos interesados en la identificación de los diversos valores en el trabajo.

Las investigaciones que siguen la primera área temática son los que apuntan a la **centralidad del trabajo**. Tratan de evaluar el grado de importancia atribuido al trabajo en general y en comparación con otras esferas de la vida como la familia, el ocio, la religión y la comunidad. Los resultados de estas investigaciones indican que el trabajo aparece entre las dos esferas más importantes de la vida, habiendo variaciones en la posición relativa de la familia, principalmente por la nacionalidad.

Mientras que la importancia atribuida al trabajo presenta mayor estabilidad, su relación con los demás valores humanos varía más frecuentemente sugiriendo tal variación un proceso de determinación más complejo en el sentido de estar asociado a un número más complejo de variables. Gran parte de los trabajos orientados a evaluar los valores en el área laboral o los valores asociados al trabajo, han utilizado el marco conceptual de la Teoría General de los Valores Humanos desarrollada por Shalom Schwartz. Schwartz (2001) define a los valores como metas deseables y transituacionales, que varían en importancia, que sirven como principios en la vida de una persona o de otra entidad social. De esta definición, se deduce que los valores: 1- sirven a los intereses de alguna entidad social; 2- pueden motivar a la acción - dándole dirección e intensidad emocional; 3- funcionan como criterios para juzgar y justificar la acción y, 4- se adquieren tanto a través de la socialización en los valores del grupo dominante como a través de la experiencia personal de aprendizaje.

A partir de los marcos conceptuales de la Centralidad del trabajo y de la teoría de los Valores humanos se diseñó un estudio empírico de naturaleza descriptiva-correlacional cuyo objetivo general es indagar en los valores del trabajo desde dos perspectivas:

1. La importancia absoluta y relativa que los sujetos otorgan al trabajo. Se busca ver qué importancia le dan los sujetos al trabajo tanto en general en su vida como en relación a otras esferas vitales. Implica explorar en la centralidad de trabajo.
2. Su relación con los demás valores humanos y las fuentes de variación de las asociaciones encontradas. Se busca indagar qué tipo de valores se asocian al concepto de trabajo. Se explorará la relación del valor trabajo con otros valores como el logro, el poder, la autorrealización, la estimulación, el hedonismo, la seguridad, la conformidad, la tradición, el universalismo y la benevolencia.

De estos objetivos se deducen otros específicos:

3. Analizar las diferencias y semejanzas de valores en las submuestras estudiadas.
4. Evaluar el rol que juegan en las configuraciones obtenidas variables como: sexo, edad, nivel educativo, experiencia laboral previa.

Las Hipótesis Guías son:

- a) El trabajo presenta una alta Centralidad, tanto Absoluta como Relativa, más allá de los distintos grupos analizados.

- b) Existen configuraciones diferenciales de valores según el tipo y ámbito de trabajo de los sujetos.
- c) Las diferencias en los valores enfatizados se explican además por variables sociodemográficas como la edad, el sexo y el nivel educativo.

Tamayo, A; Schwartz, S. (1993). Estructura Motivacional dos Valores Humanos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, p. 329-348.

MÉTODO

En la primera fase del proyecto se desarrolló una estrategia exploratoria en la que se realizaron entrevistas en profundidad y grupos focales. En un segundo momento, se procede a aplicar un cuestionario cuya dinámica de aplicación varía según las características de los participantes. El mismo está integrado por las preguntas sobre Centralidad, la escala de Valores y preguntas de aspectos sociodemográficos y re-características de la actividad laboral.

La Muestra, de tipo intencional, en esta fase de la investigación está compuesta por 300 sujetos de población adulta de la Ciudad de Buenos Aires y Conurbano bonaerense con empleo, básicamente un grupo en relación de dependencia y otro de tipo independiente.

En etapas previas se trabajó con estudiantes de Ciencias Económicas y Psicología de universidades de la ciudad de Buenos Aires y con población adulta de la Ciudad de Buenos Aires y Conurbano bonaerense sin empleo como mínimo desde los últimos seis meses o usufructuando el Plan Jefas y Jefes de Hogar.

Los datos de la población desocupada muestran, en términos de centralidad, coherente con investigaciones previas, al trabajo es una esfera importante pero después de la familia. A diferencias de otras muestras, como la de estudiantes, en la que el trabajo pasa a tercer lugar después de los amigos.

Asimismo, en la etapa focalizada en grupos de desocupados, se encontró que a la hora de definir y dar significado al trabajo, se priorizan las necesidades básicas como son las fisiológicas y de seguridad. Aquellas relacionadas con el reconocimiento y la autosuperación sólo aparecen en el grupo de desocupados quienes también enfatizan el "logro" como valor importante. Los beneficiarios del plan, enfatizan el valor benevolencia que hace hincapié en el bienestar del contexto inmediato, en este caso la familia y su seguridad. Probablemente asociado al nivel educativo, los jefes y jefas se orientan a valores más colectivistas y de autotranscendencia mientras que quienes no lo reciben y buscan trabajo enfatizan valores más individualistas, de autopromoción y se muestran más conformistas. Ambos grupos dan importancia a la seguridad, que alude a la conservación.

Estos datos serán comparados con los que actualmente se están recogiendo con los sujetos ocupados. Se analizará en primera instancia los perfiles de los grupos ocupacionales en términos de Centralidad y Valores enfatizados para luego proceder a indagar en las diferencias a partir del tipo y ámbito de trabajo y de aspectos sociodemográficos como el sexo, la edad, el nivel educativo y la experiencia laboral.

BIBLIOGRAFÍA

Filippi, G y Zubieta, E (2003). Valores y Trabajo: un estudio con estudiantes universitarios. *Anuario de Investigaciones 2003*. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0329-5885. 2004.

Ros, M; Grad, H. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: Una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología Social*, 6, p.181-208.

Schwartz, S. (1992). Universal in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical test in 20 countries. En P. Zanna (comp.). *Advances in Experimental Social Psychology*, vol.25, Nueva York: Academic Press.

Tamayo, A; de Oliveira de Borges, L. (2001). Valores del Trabajo y valores de las Organizaciones. En Ros, M; Gouveia, V. *Psicología Social de los Valores Humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

NUEVOS ESCENARIOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Albarelo, Lydia María; Rímoli, María del Carmen; Spinello, Silvia Alicia
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo presentado se inscribe dentro del Programa de Investigación "Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la universidad. Descripción de las condiciones de un escenario específico" dirigido por la Lic. Lydia Albarelo. Uno de los proyectos que lo conforman hace especial referencia a la problemática del estudio y del aprendizaje de los estudiantes universitarios, estrechamente vinculada al abandono y al rezago. Esta preocupación hace ya mucho tiempo que es enunciada como prioritaria dentro de los discursos académicos. La cuestión de la enseñanza universitaria es un tema de interés más reciente, que aporta un elemento importante al tema. Es preocupante que la universidad, como institución educativa, aún no se haya hecho cargo de la dimensión pedagógica de sus prácticas de enseñanza. Aún no se ha asumido en esta institución la importancia del desarrollo de una cultura del aprendizaje reflexivo, que anticipe el lugar prioritario que ha de tener esta capacidad en el trabajo profesional. A partir de estas apreciaciones, el proyecto de investigación que da lugar a esta presentación se propone describir y analizar las prácticas que promueven los docentes y realizan los alumnos en el aula universitaria de la Facultad de Ciencias Humanas y las representaciones que tienen sobre ellas.

Palabras clave

Universidad Enseñanza Aprendizaje Representaciones

ABSTRACT

NEW SCENE OF TEACHING AND LEARNING IN SUPERIOR EDUCATION

The report showed is registered inside of the investigation program: "Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la universidad. Descripción de las condiciones de un escenario específico". Edit by Lic. Lydia Albarelo. One of the projects that takes part in this investigation, makes a special reference to study and learn problems by the university's students. Closely related to the desertion and to the delay. This concern has been announced long time ago as the priority in the academics speeches. The university teaching question is a recent interesting topic that provides an important element to the topic. It is concerning that the university, as an educational institution, even it hasn't been taken charge of the teaching practice of her pedagogical dimension. In this institution it hasn't been assumed the importance of the development in a learning reflexive culture, which anticipate the priority place that this capacity of professional work has. Since this appreciations, the investigation project which gives rise to this presentation, proposes describe and analyze the practices that promote the teachers and the students to do in the university room on the Facultad de Ciencias Humanas and the representations that have about them.

Key words

University Education Learning Representations

La problemática del estudio y del aprendizaje de los estudiantes universitarios, estrechamente vinculada al abandono y rezago, hace ya mucho tiempo que es enunciada como prioritaria dentro de los discursos, más reciente es su vinculación con la enseñanza universitaria. Desde nuestra perspectiva es preocupante que la universidad, como institución educativa, aún no haya "afirmado" la dimensión pedagógica de sus prácticas de enseñanza, ya que predominan en ella formas tradicionales. Aún no se ha asumido en esta institución la importancia del desarrollo de una cultura del aprendizaje reflexivo, que anticipe el lugar prioritario que ha de tener esta capacidad en el trabajo profesional.

A partir de estas preocupaciones el proyecto, en el que estamos trabajando, se propone describir y analizar las prácticas[1] que promueven los docentes y realizan los alumnos en el aula universitaria de la Facultad de Ciencias Humanas y las representaciones[2] que tienen sobre ellas, considerando las actividades articuladas del docente y el alumno, entendiendo que estas actividades se desarrollan en la dinámica interactiva alumno-profesor-tarea y no pueden reducirse a una simple explicitación verbal de procedimientos adecuados.

Diversos estudios indican que alrededor de un 40% de los estudiantes que ingresan a la universidad abandonan sus estudios en los primeros años, planteando que esto es atribuible a factores externos pero también a factores internos propios del sistema universitario. En relación a estos últimos se considera que "las peores condiciones para el aprendizaje se dan muchas veces en los primeros años, incluso en carreras y universidades que no tienen matriculaciones masivas, la relación docente/alumnos en los cursos de los primeros años suele ser inadecuada, sus recursos son en general escasos (laboratorios, acceso a equipos de computación, disponibilidad de bibliografía, etc.) y las modalidades pedagógicas no necesariamente son las apropiadas para ayudar a los estudiantes en el difícil tránsito por la educación superior"[3].

La incorporación de un sujeto a una institución de educación superior supone un proceso de aprendizaje que le permita apropiarse de los códigos y prácticas discursivas y de interacción que son específicos de esa organización. Vale decir, realizar un aprendizaje de la cultura institucional vigente, lo que implica realizar ajustes en sus concepciones y comportamientos previos, adquirir de otros que desconocía e inclusive desaprender pautas de comportamientos anteriores. Por lo general, esto no es consecuencia de un dispositivo especialmente diseñado a tal efecto, sino que se adquiere en la interacción con los otros miembros de la institución.

En este sentido, creemos que del conocimiento y dominio de las estrategias de estudio académico depende en gran medida el éxito de los estudiantes en el aprendizaje oficial, explicitado en contenidos curriculares evaluados a través de actividades específicas. Tal como sostienen Pozo y Monereo (2000: 219) "los estudios universitarios (...) tendrían que conferirles (a los estudiantes) -supuestamente- la condición de aprendices expertos y eficaces, de aprendices estratégicos con un bagaje de conocimiento importante que les permitiera resolver adecuadamente las situaciones de aprendizaje que tienen que afrontar". Sin embargo, según estos autores, "aceptar esta premisa de forma taxativa resultaría precipitado, habida cuenta que su formación anterior presenta un conjunto de incógnitas:

¿a los estudiantes les han enseñado procedimientos de aprendizaje en algún momento de su escolarización?, y en caso afirmativo, ¿cómo los han aprendido?, ¿pueden transferir su utilización a diferentes situaciones?, ¿son capaces de tomar las decisiones más adecuadas en cada momento para gestionar su propio proceso de aprendizaje?

En cuanto a la enseñanza, en líneas generales, la educación universitaria no ha asumido como prioridad, en su agenda político-pedagógica, la necesidad de considerar qué aspectos de la enseñanza pueden gestionarse en el aula universitaria para promover un aprendizaje que implique el acceso a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico para llegar a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Carlino, 2005)

Tal como plantea Steiman (2004:72) "pensar el aula es poder descubrir las trabas que obstaculizan el aprendizaje y potenciar los factores que lo facilitan, es pensar que el aprendizaje no se realiza "naturalmente" por el solo hecho de "escuchar" una clase; es pensar en nuestra intervención para plantear una "genuina situación de aprendizaje". Por lo tanto, pensar el aula es algo más que reconocer ciertas características de los alumnos o precisar los contenidos a desarrollar y algunas formas de intervención. Tiene que ver con pensar y analizar qué sucede en el aula y cómo sucede.

El estudiante universitario se enfrenta a nuevas exigencias, por lo que "no parece ser un buen supuesto de partida el considerar que los alumnos/as de la educación superior, por el solo hecho de ser tales, puedan tener tal grado de autonomía en sus procesos de aprendizaje que no sea necesario algún tipo de enseñanza específica más allá de la presentación oral de la clase." (Steiman: 86). Por lo tanto, desentrañar las particularidades que asume el aprendizaje y la enseñanza durante el transcurso de la vida del sujeto en la universidad, puede aportar datos relevantes para el mejoramiento de las prácticas docentes universitarias y por consiguiente en la formación de los estudiantes.

Las investigaciones precedentes de miembros de este equipo constituyen una línea de indagación que muestra nuestra preocupación por complementar las tareas de docencia e investigación, ya que pretendemos que desde el análisis crítico de la realidad investigada se fundamenten las acciones educativas y, a la vez, se constituyan en objeto de nuevas investigaciones. A su vez, sus resultados contribuyen a fundamentar el presente trabajo ya que en un estudio anterior, se sostiene en las conclusiones que los profesores atribuyen a los estudiantes de los primeros años sus éxitos y fracasos "sin advertir la pertinencia de las variables pedagógicas en las instancias de formación universitaria, al menos en cuanto a su incidencia en las potenciales dificultades en la apropiación de conocimiento en el nivel universitario" (Baquero *et al.*, 1996: 110). Es decir, los profesores no reconocen como parte de sus funciones docentes la enseñanza de las prácticas propias de cada comunidad disciplinar. Los resultados obtenidos llevaron a desarrollar una investigación similar con alumnos avanzados, en este caso se administró una encuesta a profesores de los últimos años de las carreras de la facultad para indagar el tratamiento de los contenidos, los supuestos sobre el aprendizaje y los tipos de tareas demandadas a los estudiantes, entre otras cuestiones.

A partir del análisis de los datos provistos por estas encuestas fue posible sostener que "solo el 20% de los encuestados hacía referencia a la ubicación del alumno en el transcurso de su formación profesional, no apareciendo claramente una diferenciación del alumno avanzado respecto al ingresante, ni reconociendo en los primeros competencias de aprendizaje construidas en años anteriores" (Albarello *et al.*, 2005:1). Para continuar con el estudio se llevaron a cabo entrevistas, seleccionando una muestra del conjunto de docentes que respondió

la encuesta, y a partir de los datos obtenidos se desprende que, en general los profesores consideran que no hay diferencias entre las estrategias de vinculación con ellos que ponen en juego alumnos avanzados e ingresantes; ambos grupos "asignan al profesor un lugar de saber y, por consecuencia, -suponen- que ellos son los que no saben, manteniendo una actitud pasiva, de escucha" (Albarello, *et al.*, 2005:2). Desde esta percepción el alumno avanzado sigue dependiendo del profesor.

Otra cuestión que permite formular este estudio es que en los profesores "no parece haber en ningún momento un reconocimiento de su participación en el proceso de apropiación de contenidos o estrategias de trabajo universitario" (Albarello *et al.*; 2005:5). Se supone entonces, que las estrategias de aprendizaje son aprendidos -o no- por los alumnos separadas de los contenidos de las asignaturas y sin mediación explícita de los docentes. Estas conclusiones coinciden con las de la investigación, de alumnos ingresantes, realizada por las autoras del presente trabajo, en un equipo dirigido por el Lic. Ricardo Baquero.

Por lo expuesto, consideramos que para que la universidad pueda cumplir sus tareas académicas e investigativas requiere de profesores que no sólo sepan el contenido científico sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de que la universidad promueva en los profesores el valor de la enseñanza, para que los estudiantes aprendan a aprender. Creemos que la relevancia de esta indagación está presente en las palabras de José Luis Coraggio ya que "la novedad no está en inventar ideas sino en institucionalizar la dimensión pedagógica en el proyecto que orienta el quehacer cotidiano de la universidad"[4], así como en los documentos aprobados en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción de la UNESCO, Bruselas, 1998, en los que se insiste en la necesidad de la formación pedagógica permanente del profesor universitario, para que pueda enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas.

NOTAS

[1] Entendemos por prácticas las actividades de los sujetos dentro de una determinada comunidad, en este caso la científica académica, que permiten al docente implementar diferentes formas de presentación del contenido a enseñar y al estudiante desarrollar estrategias de reconstrucción y construcción de nuevos conocimientos.

[2] La noción de representación social hace referencia a la manera en que los sujetos sociales -alumnos y docentes- interpretan y piensan la realidad cotidiana, Jodelet, D. en Moscovici (1984)

[3] Secretaría de Políticas Universitarias. MECyT. Programa de Calidad Universitaria. Proyecto de Ciclos Generales de Conocimientos Básicos. Plan Plurianual 2006-2009. Noviembre 2005, p. 5.

[4] Versión revisada de la exposición realizada en el Seminario sobre " Las nuevas universidades a fines del siglo XX"organizado por la Universidad Nacional de General Sarmiento. 26-28 de Junio de 1996.

BIBLIOGRAFÍA

ALBARELLO, L.; RÍMOLI, M; SPINELLO, A. (2005) El profesor universitario y el alumno avanzado. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba, Agosto 2005.

ANDER EGG, E. (2004) Métodos y técnicas de Investigación Social. Cómo organizar el trabajo de investigación. Lumen Humanitas. Buenos Aires.

ANJOVICH, R. (2005) "Estrategias de aula: enseñar y aprender". FLACSO. V.word.

BAQUERO, R. (1993) Aprendizaje Pedagógico. Módulo de Trabajo, PTFD - MED.

BAQUERO, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique, Buenos Aires.

BAQUERO, R. Y otros (1996) El alumnos ingresante a la universidad. Un abordaje psicoeducativo. En Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones 3-4.NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil.

BICECCI, M. (1993) "Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico". En Revista Perfiles Educativos N° 60, abril-junio, UNAM-SSA.

- BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D. (1986) "Algunos límites a la democratización del sistema educativo". En Revista Plural No 3.
- CARLINO, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- EGGEN y KAUCHAK (1999) Estrategias docentes. Fondo de cultura económica.
- ENGESTROM, Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning". Learning and Instruction, VOL 1:243-259.
- FAIRSTEIN, G. (2005) " Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza". FLACSO.
- FELMAN, D.(1999) Ayudar a enseñar. Aique. Buenos Aires.
- GASKINS y ELLIOT. (1999) Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. Paidós.
- GIUGNI CHALBAUD, D. (1989) "Estrategias de enseñanza y estilos cognoscitivos. Relación y efectos sobre el rendimiento académico y la satisfacción de estudiantes de educación superior". En Boletín Informativo. Revista de Investigaciones Educativas Venezolanas, CERPE, Caracas.
- HABERMAS, J. (1987) "La idea de la Universidad. Procesos de aprendizaje". En Sociológica, Vol. 2, N° 5, Revista del Depto de Sociología, Univ. Autónoma Metropolitana.
- HUERTAS, MONTERO (2000) La interacción en el aula. Aprender con los demás. Aique.
- LITWIN, E.(1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Paidós, Educador, Buenos Aires.
- JODELET, D. (1984) "Representaciones sociales, un área en expansión". En Moscovici, S. Psychologie sociale, PUF, París.
- LUCARELLI, E. (comp) (2000) El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica de la formación. Paidós educador.
- LLOMOVATE, S. (1986) Adolescentes trabajadores: su vida, escuela y trabajo. FLACSO, Buenos Aires.
- MED-SPU (1993) Política presupuestaria para el sector universitario. Ministerio de Educación-Secretaría de Políticas Universitarias.
- MIGNONE, E. (1993) Educación en los '90: el desafío de la calidad, la pertinencia, la eficiencia y la equidad. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.
- MOLL, L. (ed) (1990) Vigotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge University Press.
- MORAN OVIEDO, P. y MARIN CHAVEZ, E. (1990) "El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento". En Perfiles Educativos N° 47-48, enero-junio, UNAM-SSA.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991) La zona de construcción del conocimiento. Morata, Madrid.
- PETERSEN, M. (1991) "Organizing academic administration for teaching and learning". En NUPEAU Temas de administração universitaria, Florianópolis, UFSC.
- POZO, J. I (2001) Aprendices y maestros. Psicología y Educación. Alianza Editorial. Madrid
- POZO, J. I. Y MONEREO, C. (2000) Aprendizaje estratégico. Aula XXI Santillana. Madrid.
- RUEDA BELTRAN, M. (1989) "La investigación de la relación educativa en el salón de clases universitario". En Perfiles Educativos N° 45-46, julio-dic., UNAM-SSA.
- SIGAL, V. (1993) "El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿Una falacia?". En Desarrollo Económico, vol 33, N° 130, julio-septiembre.
- STAKE, R. E. (1998): Investigación con estudio de casos. Morata, Buenos Aires;
- STEIMAN, J. (2004) ¿Qué debatimos hoy en la didáctica?. Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Serie Cuadernos de Cátedra. Jorge Baudino-UNSAM. Buenos Aires.
- WERTSCH, J. (ed) (1989) Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives, Cambridge University Press.

LA OTRA CARA DE LA MONEDA: CONCEPCIONES ACERCA DE LOS DEBERES ESCOLARES DE FAMILIAS EN SITUACIÓN DE POBREZA ESTRUCTURAL

Arrúe, Carola; Sueiro, María Laura; Zagdañski, Damian
Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación UBACyT P045 (2004-2007) sobre "Relaciones familia-escuela en aprendizajes cotidianos", que se desarrolla en la cátedra de Psicología Educativa I de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, bajo la dirección de la Prof. Nora Elichiry. Centrándose en las transformaciones de la participación (Rogoff, 1998) que generan la producción y realización de los deberes escolares, se propone analizar el significado que le otorgan los propios sujetos sociales a éstos. En este escrito nos centraremos en las concepciones de las familias, que fueron relevadas en distintos talleres y reuniones, llevadas a cabo en escuelas situadas en un contexto de pobreza estructural. Interesa describir las continuidades-discontinuidades existentes entre la familia y la escuela, con el propósito de generar conocimientos que permitan contribuir a la construcción de un proceso de inclusión educativa que integre la participación de las familias, resignificando las diferentes preocupaciones y estrategias que éstas despliegan en torno a los deberes escolares. De este modo, se abren múltiples posibilidades de contribuir al aprendizaje y desarrollo de los niños.

Palabras clave

Comunidades de aprendizaje Deberes escolares Relaciones familia escuela

ABSTRACT

HEAD AND TAIL: CONCEPTIONS ABOUT SCHOOL HOMEWORK FROM FAMILIES IN A POVERTY CONTEXT

This work is part of the research Project "School - Family relationships in every day learning", directed by Dr. Nora Elichiry in the Faculty of Psychology of the University of Buenos Aires. We concentrate on the transformations in participation (Rogoff, 1998) generated by the activity of production and resolution of school homework, in order to analyze the meaning that different social actors give to it. In this paper we focus on family conceptions about school homework. These conceptions were relevated in different meetings and workshops with families of schoolchildren, that took place in three different public school of an Argentinean poor area. We aim to describe the continuities and discontinuities between family and school, in order to produce knowledge permitting to create a process of educative inclusion that incorporates family participation. Thus, different opportunities to contribute to children's learning and development are opened

Key words

Learning communities School homework School family relations

INTRODUCCIÓN

Desde la tradición de la Psicología Cultural, nos situamos en torno al estudio de las relaciones entre la familia y la escuela entendidas como comunidades de aprendizaje (Lacasa, 1997, 1999, 2000; Moll, y Greenberg, 1993; Rogoff, B. 1993, 1997). Analizamos dos de los contextos socioculturales que traccionan el desarrollo psicológico de los sujetos.

Gallimore y Goldemberg (1993) postulan que es necesario estudiar "las actividades que median el impacto del 'sistema sociocultural mas amplio' sobre la vida de los individuos, días, y otros grupos sociales", pues "en las actividades cotidianas se encuentran incorporadas oportunidades de aprendizaje y desarrollo a través del modelado, la producción conjunta, aprendizaje tutorado (apprenticeship) y otras formas de aprendizaje social mediado que están imbricadas en las interacciones dirigidas a metas".

Una de esas actividades cotidianas es la realización de la tarea escolar. En un estudio reciente sobre el tema, Gill y Schlossman (2004) esbozan el interrogante sobre la política acerca de los deberes: su cantidad recomendable, su modalidad, los tiempos de su implementación. Plantean que la forma en la que se los conciba afectará a los alumnos, sus familias, la relación familia-escuela y a la escuela misma y el trabajo de docentes y directivos. Sin embargo, los autores no desarrollan acerca de los efectos de los deberes sobre el aprendizaje o la interacción familiar. Relacionan la realización de la tarea con una mejor excelencia académica, pero no justifican esto con datos empíricos. Nos preguntamos de qué forma la tarea contribuye al desarrollo y aprendizaje de los niños, o si es funcional sólo a su "ajuste" a la escuela y a su mayor "éxito" en términos de "oficio de alumno" (Perrenoud, 1990).

CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN DEL MATERIAL EMPÍRICO

Los datos que empleamos para este trabajo fueron relevados en el marco de un proyecto que lleva adelante una ONG en una localidad en situación de pobreza estructural de la zona oeste del conurbano bonaerense. Durante el trabajo en "el barrio" fueron delineando inquietudes compartidas con distintos Centros Comunitarios y Escuelas, que llevaron a la elaboración de un proyecto con el objetivo de "mejorar la inclusión educativa de los niños y niñas".

La localidad tiene una población de aproximadamente 45.000 habitantes, gran parte de los cuales se encuentra bajo la línea de pobreza. Su realidad educativa es desalentadora: el 20% de la matrícula de las escuelas son chicos que promocionan sin lograr alfabetizarse; el 25% de los chicos que se matriculan no terminan la EGB, y el 50% de las familias tiene dificultades para poder estimular y acompañar el proceso de escolaridad de sus hijos. La mayoría de estas escuelas funcionan también como comedores, y todas ellas son invadidas en su práctica cotidiana por la constante situación de emergencia que atraviesan sus alumnos/as. Frente a esto, en la mayoría de los casos no cuentan con recursos físicos o materiales para dar una respuesta articulada.

El proceso de implementación del proyecto comenzó en el año

2003 con 7 Centros Comunitarios, y en el año 2004 se articuló además con tres Escuelas públicas. En cada institución, los proyectos y acciones van tomando distintos rumbos.

El interés de nuestro equipo en retomar esta experiencia, es el valor que adquiere el análisis de los registros de aproximadamente 30 reuniones y 5 talleres con familias, realizados por la ONG en las tres Escuelas públicas, para reflexionar sobre las posibilidades de construir un proceso de inclusión educativa que integre la participación de las familias. En este trabajo centraremos nuestro análisis en las concepciones de las familias acerca de los deberes escolares.

ANÁLISIS DE LOS MATERIALES

Reuniones: A las reuniones se convocó a padres y madres de los niños/as de primer ciclo. Asistieron, en promedio, un poco más del 30% de las familias convocadas. En su mayoría madres, algunos padres, y algunos tíos/tías, abuelas o hermanos/as mayores. La finalidad de estas reuniones fue informarles sobre el trabajo realizado en conjunto entre cada escuela y la ONG, y relevar las concepciones de los participantes en relación a la educación de los niños y niñas. Con ese último propósito, se les pidió que intercambiaran opiniones sobre "¿qué cosas consideran importantes sobre la educación de sus hijos?". Tomamos aquí las expresiones surgidas espontáneamente en relación a la tarea escolar (que citaremos entre comillas) para realizar un breve análisis:

- La tarea exige distintos esfuerzos a la familia: "Cuando viene a casa con tarea no me deja respirar", "Que los papás ayuden con la tarea sin resolverla". La tarea se recorta en la mayoría de los comentarios de las familias como algo costoso, que requiere un esfuerzo a menudo superior a los recursos con que ellos cuentan: En relación a su nivel educacional: "... nos mata, porque a nosotros nos cuesta". En relación al tiempo necesario para realizarla: "Nos piden todos los días una lectura". En relación a su poder adquisitivo: "Que no les falten los libros, al menos fotocopiarlos" (piden que se les faciliten desde la escuela, pues no pueden comprarlos). En cuanto a aquello a que los habilita la propia escuela: "Esos libros vienen para trabajar en el libro y no los dejan. Mi nene lo hacía en el cuaderno. Se lo copiaba yo".

Al igual que en el estudio de Gallimore y Goldemberg (1993) en Norteamérica, vemos que la tarea es valiosa para estas familias. Le dedican un considerable esfuerzo para que los niños cuenten con los medios para realizarla.

- Sin embargo, la tarea pareciera ser concebida en función de un mayor rendimiento escolar y no del aprendizaje de los niños. A la hora de ayudar a los chicos con la tarea, se busca comprender lo que dijo la maestra en lugar de construir otra comprensión posible: "Primero lo básico: ¿qué te dijo la maestra? Si no la confundo con mi explicación. Queda confundido: ¿a quién le hago caso?". Ph. Perrenoud (1990) dirá: "...el juicio de la escuela se impone a los alumnos, mal que les pese...". Nos preguntamos aquí: ¿también se impondrá dicho juicio a la familia?, ¿cómo considera cada familia lo que la escuela declara, sentencia, juzga? Estas familias parecieran, pues, colaborar con sus hijos en el aprendizaje del "oficio de alumno" propuesto por el autor, entendiendo que el niño/a podría alcanzar, "el éxito escolar", satisfaciendo las expectativas del docente. Nos preguntamos por las posibilidades de éxito de aquellos niños cuyas familias no pueden acompañarlos en ese sentido.

Observamos también en las frases de las familias que la tarea termina retroalimentándose: se refieren a la importancia de hacer la tarea... ¡para poder hacer la tarea!: "La tienen que copiar (una lectura del libro) para agilizar la letra. Para que no sean tan lentos al copiar la tarea".

- Las familias comentan acerca del tipo de tareas que dan los maestros a sus niños: "30 cuentas", "copiar una lectura", "el caracol" (cuentas ordenadas en una secuencia espiralada)... La tarea pareciera ser casi siempre de corte tradicional, con

ejercicios estereotipados y repetitivos, desde la concepción del "refuerzo". Consignas aisladas, descontextuadas, sin otra finalidad que sí mismas. Nuevamente, esta vez desde la escuela, la tarea parece revertir hacia el rendimiento escolar como lo único relevante y no hacia el aprendizaje.

Esto que aparece en las expresiones de las familias, nos remite a publicaciones recientes sobre el tema de los deberes (Van Voorhis, F. 2004; Bryan, T. y Burstein, K. 2004; Eunsook, H. 2004) en las que, también, el aprendizaje aparece más o menos sutilmente homologado al rendimiento escolar. Se describen investigaciones acerca de cómo mejorar la realización de los deberes escolares, cuáles son las motivaciones de los alumnos, cómo los docentes deben ser capacitados para mejorar las consignas de los deberes y que así estos resulten más "efectivos". Todos estos estudios parecen tener la finalidad de indagar acerca de cómo mejorar el rendimiento académico de los alumnos, considerando las implicancias que presentan para ello los deberes escolares. Es llamativo cómo el "sentido común" de las familias es tan acorde al discurso académico sobre el tema.

- La familia pide que se les de tarea a los chicos como un supletorio de los días de clase perdidos: "Cuando hay paro docente, que den la actividad a realizar como tarea." También "para que los chicos no estén tanto en la calle". En este último comentario, la finalidad de la tarea se "despega" de lo escolar para pasar a cumplir otra función en la economía familiar: mantener a los niños/as en el hogar, ocupados en alguna actividad. Aparece cierta demanda de que, mediante el envío de "tarea para el hogar", la escuela contribuya con la familia en su función de cuidado de los niños/as. Pensada desde esta concepción de las familias, la tarea abre nuevas aristas de reflexión a la problemática de las relaciones entre la familia y la escuela. Es interesante cómo en este contexto de pobreza estructural, donde la mayoría de los niños/as no realiza actividades extraescolares, la tarea adquiere carácter de tal. ¿Cómo podría articularse la propuesta de la escuela con esta concepción de la familia para promover un aprendizaje significativo de los chicos y las chicas? ¿Y para incluir la participación de las familias en sus prácticas?

- La familia pide una devolución de la tarea realizada: "Revisar la tarea en clase." Muchas madres y padres se quejan de que las maestras no "revisan" la tarea de los chicos y las chicas. ¿Queja porque no se valora/aprecia/estima el esfuerzo invertido en realizarla? ¿Necesidad de un feed-back de la escuela en relación a sus actividades de tutorío? ¿Podría algo así servir para "tender puentes" entre la familia y la escuela?

Talleres: Estos encuentros se realizaron en el marco de un proyecto denominado "Aprendijuegos", que incluía talleres de juego para alumnos, y talleres para los padres de los chicos que asistían al espacio de juego. Estos últimos tenían como objetivo inaugurar un espacio de intercambio y reflexión sobre la escolaridad de los chicos, además de la posibilidad de construir estrategias conjuntas de acompañamiento escolar.

Tanto en las reuniones analizadas arriba como en los talleres para padres, nos encontramos con un hecho muy particular: aquellos roles de acompañamiento y apoyo de la tarea escolar, y de responsabilidad de que ésta sea completada, eran asumidos en muchos casos por personas distintas de los padres y madres (como abuelas y abuelos, hermanos mayores, primos, vecinos).

Un ejemplo es el de la hermana de "Juan", alumna de 6º grado, quien participó junto a su madre de uno de los talleres. Es ella quien ayuda a su hermano con la tarea. La madre de Juan explica que como ellos (su familia) son paraguayos, hay palabras que no entienden, entonces el rol de apoyo recae sobre la hermana. Sin embargo, la madre manifiesta que "la hermana lo ayuda demasiado" hasta el punto en que hace las cosas por Juan. "Eso está mal", plantea la madre, "ella le tiene que enseñar". Los padres de Juan fueron asumiendo otros roles, la mamá, por ejemplo, le armó letras de cartón para colaborar

con la tarea; y el papá le compró un pizarrón.

Este ejemplo reúne varias de las concepciones en torno a la tarea que emergieron en los discursos de los asistentes a los talleres: ella tiene un valor importante en la escolaridad de los chicos; las familias tienen una responsabilidad compartida en su realización; y el apoyo y el acompañamiento influye positivamente en el rendimiento escolar.

La cantidad de tarea es uno de los factores de mayor preocupación, además de la disconformidad frente a las distintas modalidades que asume. Por un lado las familias argumentan que la tarea es "mucho" o es "poca", y por otro, se encuentran con una diversidad de metodologías de enseñanza que muchas veces no comprenden. En algunos casos el obstáculo para el acompañamiento en la realización de la tarea se relaciona con diferencias de índole sociocultural, como en el caso de Juan. En otros, se refiere al nivel educativo de las familias.

Si dirigimos el foco de análisis al momento de realización de la tarea, los obstáculos encontrados se relacionan con conflictos intrafamiliares, las condiciones materiales precarias, la televisión como un importante elemento de distracción, además de otras actividades y responsabilidades que interfieren y compiten con la tarea como el juego, los deportes y las tareas del hogar.

Otros temas de preocupación remiten al tipo de ayuda aportada por parte de las familias. Hay coincidencia en que la "ayuda excesiva" (como en el caso de Juan) no permite que los chicos aprendan. Aparece la "copia" como un proceso que incide negativamente en el aprendizaje y que no da lugar al "pensamiento".

En todos los casos relatados hay una maestra que "pide" la tarea y un alumno que debe cumplir con la realización de ésta. Las familias se ven involucradas indirectamente pero con un gran sentido de responsabilidad implícito. Lo que se observa es una relación unilateral entre la escuela y el hogar, donde las familias aparecen como un actor más dentro de la dinámica de la tarea, pero sin tener una participación u opinión sobre ésta.

CONCLUSIONES

Desde nuestra perspectiva, el análisis de las concepciones de estas familias acerca de la tarea escolar abre múltiples posibilidades de explorar formas de contribuir al aprendizaje y desarrollo de los niños en situación de pobreza estructural. La tarea constituye un aspecto valorado por las familias, que presenta un rico potencial para incluir la participación de las familias en las prácticas escolares. Vemos aquí una fecunda oportunidad para resignificar, junto a los actores de la escuela, las diferentes preocupaciones y estrategias que las familias despliegan en torno a este tema. Tanto para "inventar" tareas cuya contribución con el aprendizaje de los niños vaya más allá del rendimiento escolar, como para romper con el clásico discurso escolar acerca de que "estas familias no acompañan", "no les interesa", "no les da". Contribuir en esa línea puede ser un aporte valioso desde nuestra disciplina.

BIBLIOGRAFÍA

- Gallimore, R. y Goldemberg, C. 1993: Activity settings of early literacy: Home and school factors in children's emergent literacy. En: E. A. Forman, N. Minick, y C. A. Stone (Eds.) Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development. Oxford University Press. New York.
- Gill, Brian P. y Schlossman, Steven L. 2004: Villain or Savior? The American Discourse on Homework, 1850-2003. En: Theory Into Practice; Vol. 43 Issue 3, p174. College of Education, The Ohio State University.
- Lacasa, P. 1997: Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa. Visor. Madrid. 1999: Más allá de los deberes escolares. A modo de introducción. En: Revista Cultura y Educación. Tema monográfico: Los deberes escolares, entre la certeza y la duda. Marzo de 1999. Fundación infancia y aprendizaje. Madrid.
- _____ 2000: Entorno familiar y educación escolar: la intersección de

dos escenarios educativos. En: C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Eds.) Psicología de la Educación escolar. Alianza. Madrid.

Moll, L. C. y Greenberg, J. B. 1993: Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En: L. C. Moll (Comp.) Vygostsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Aique. Buenos Aires.

Perrenoud Ph. 1990: La construcción del éxito y del fracaso escolar, Morata, Madrid.

Rogoff B. 1993: Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós (Trabajo original publicado en 1990)

_____ 1997 "Los tres planos de la actividad socio cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En J. V. Wertsch, P. Del Rio y A. Álvarez (Eds) La mente socio cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. (pp. 111-128) Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

Van Voorhis, F. 2004: Reflecting on the homework Ritual: Assignments and Designs. En: Theory Into Practice; Vol. 43 Issue 3, p 205. College of Education, The Ohio State University.

Bryan, T. y Burstein, K. 2004: Improving homework completion and academic performance: Lessons from special education. En: Theory Into Practice; Vol. 43 Issue 3, p 213. College of Education, The Ohio State University.

Eunsook, H., Milgram L. y Rowell, L. 2004: Homework motivation and preference: A learner-centered homework approach. En: Theory Into Practice; Vol. 43 Issue 3, p 197. College of Education, The Ohio State University.

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
Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

RESUMEN

El estudio de las representaciones sociales sobre la elección educativa y la futura formación universitaria, adquiere relevancia a fin de dar cuenta de la relación de éstas con las trayectorias educativas y laborales que trazan los jóvenes en su proyecto profesional. En esta producción se abordará específicamente la representación sobre el perfil educativo para constituirse en alumno universitario de carreras de Ingeniería, en el Marco del Programa Integral para el Ingreso Universitario, en donde confluyen el Eje de Revisión de Conocimientos y el Eje de Orientación Educativa. Los datos cualitativos son obtenidos a partir de encuentros grupales con metodología de aula-taller coordinados por Orientadores y docentes, y entrevistas personalizadas a cargo de los orientadores, con el 80% de los ingresantes a carreras de la Facultad de Ingeniería de la UNCPBA, sede Olavarría. Los estudiantes manifiestan la importancia de desarrollar el sentido de la responsabilidad, del esfuerzo y de la constancia para con el tiempo dedicado al estudio. También asignan importancia a la formación previa orientada hacia las ciencias exactas y tecnológicas. Destacan también que se han motivado a elegir Ingeniería por las muy promisorias perspectivas de inserción laboral que escuchan en los medios de comunicación y de sus profesores de Educación Media.

Palabras clave

Orientación Representaciones Ser-universitario Ingeniería

ABSTRACT

THE ENGINEERING ENTERING REPRESENTATIONS ABOUT THE UNIVERSITY ESSENCE

Studying the social representations about educational elections and the future university learning, get importance in order to use up the relation between this and the educational and working trajectory that young people draw in their professional project.- The representation about educational profile to becoming an university student of engineering career, in the Integral Program for Knowledge Model and the Educational Axis Orientation, were specifically enter upon on this production.- The qualitative information are getting starting from groupal meetings with laboratory-class methodology coordinate by Guides and Teachers, and personalizes interviews under the direction of the guides, with the 80% of the entering students to the Engineering School of the National University of the Centre of Buenos Aires Province careers, Olavarría see.- The students show the importance to developed the responsibility sense, the courage and the perseverance toward the assign time to study.- As well they assign importance to the previous formation guide to exact and technological sciences.- Emphasize too that the promissory perspective of working insertion they listen on the radio, television and other communication services and from their High School Teachers, had give they reasons to choose Engineering.

Key words

Guidance Representations University-essence Engineering

LINEAS INTRODUCTORIAS

El estudio de las representaciones sociales sobre la elección educativa y la futura formación universitaria, adquiere relevancia a fin de dar cuenta de la relación de éstas con las trayectorias educativas y laborales que trazan los jóvenes en su proyecto profesional.

En esta producción se abordará específicamente la representación sobre el perfil educativo, representado como necesario, para constituirse en alumno universitario de carreras de Ingeniería, en el Marco del Programa Integral para el Ingreso Universitario de la Facultad de Ingeniería de la UNCPBA, en donde confluyen el Eje de Revisión de Conocimientos y el Eje de Orientación Educativa. Este espacio se desarrolla con docentes del Departamento de Ciencias Básicas y profesionales del Departamento de Orientación y Bienestar.

Los datos cualitativos son obtenidos a partir de encuentros grupales con metodología de aula-taller coordinados por Orientadores y docentes, y de entrevistas personalizadas a cargo de los orientadores. Los participantes constituyen el 80% de los ingresantes a carreras de la Facultad de Ingeniería, ya que dicho Programa no es obligatorio.

DESARROLLO

Los hallazgos puestos de manifiesto en este trabajo tienen como marco de referencia a la Psicología de la Orientación [1] y a la Psicología Social[2]. En este marco, se han tenido en cuenta los resultados de investigaciones en la temática de Aisenson y equipo[3] y Silvestrini y equipo[4]; quienes en algunos de sus abordajes estudian los procesos de transición que afrontan los jóvenes al finalizar la Escuela Media y disponerse a iniciar la Universidad. En la sociedad actual, esta fase por demás significativa en la vida de los sujetos, anticipa roles adultos para con la formación y la profesión. La formación que conlleva el estudio se torna un ámbito complejo de exigencias e interacción para los jóvenes, con el consecuente impacto en su identidad social y personal. El modo en que los jóvenes anticipan sus procesos de transición, tanto en sus expectativas de futuro, como en el reconocimiento de los apoyos con los que cuentan, y de los recursos personales que tales procesos demandan, les permitirá organizar en mejores condiciones su ingreso y permanencia en el estudio universitario. Pues, tal como afirma Aisenson, "sostener el rendimiento académico que demandan los estudios universitarios requiere actitudes y comportamientos transversales, presentes en las diversas formaciones".

Con relación a la indagación realizada sobre las características del "ser universitario", los estudiantes manifiestan la importancia de desarrollar el sentido de la responsabilidad y del esfuerzo y de la constancia para con el tiempo dedicado al estudio en un 90%. Destacan también que se han motivado a elegir Ingeniería por las muy promisorias perspectivas de inserción laboral que escuchan en los medios de comunicación y de sus profesores de Educación Media, en un 70%. Asimismo, asignan importancia a la formación previa orientada hacia las ciencias exactas y tecnológicas, en un 60%. Y surgen aspectos no registrados en el Programa durante los últimos cinco años referidos a: ser compañeros, ayudarse mutuamente en un 25%.

A los docentes y orientadores que trabajamos en los Programas

de Ingreso nos interesa develar los factores que explicitan los alumnos ingresantes en su representación del ser universitario con el fin de clarificar el impacto que éstos pueden tener en los procesos de enseñanza-aprendizaje iniciales y en la permanencia en la carrera.

La trayectoria profesional se inicia con el ingreso a la universidad y se va construyendo paulatinamente, no sólo es el momento de la graduación. Más allá de la carrera elegida el estudiante universitario debe lograr filiación institucional [5] y un estilo [6] que está determinado por la forma en que se aborda la tarea, con tiempos y espacios que le son propios al quehacer universitario para el desarrollo de hábitos intelectuales y prácticos.

Atendiendo a esto cuando los estudiantes destacan la dedicación al estudio, la necesidad de dedicarle esfuerzo y responsabilidad a la formación dan cuenta de las representaciones de las demandas del mundo del trabajo de la Ingeniería. La característica que asume la relación entre educación superior y mercado de trabajo requiere ser considerada en todo su alcance y complejidad desde los procesos de formación que se desarrollan en las Universidades, tomando en cuenta a su vez las transformaciones de la realidad social y técnica del trabajo. Una muestra de ello es la elección de la carrera debido a las promisorias perspectivas de inserción laboral para las carreras de Ingeniería que se percibe actualmente. Esto se observa como más determinante que el interés vocacional hacia el tipo de estudio y trabajo que éstas conllevan. Este aspecto es motivo de análisis en cuanto a considerar si las mismas son suficientes para sostener un proyecto educativo o si esta decisión al no ser visualizada como propia, lentamente se va alejando y resulta ajena a los intereses iniciales que motivaron el ser universitario.

En cuanto a la importancia que le asignan a que la formación previa sea acorde a la Ingeniería (egresar de escuelas técnicas) observamos una relación con las internalizaciones que los jóvenes hacen de sus recursos personales y saberes descritos por ellos como "con competencias para las ingenierías" (habilidad y rapidez para el cálculo, hacer y reparar objetos tecnológicos, el esfuerzo para con la ejercitación matemática).

Otra característica del ser universitario descrita hace referencia a la ayuda mutua entre pares. La rescata por un lado, porque ha vuelto a ponerse de manifiesto entre los ingresantes y, por otro lado, porque permite pensar en una representación profesional más integral, en donde se valide la buena convivencia y trabajo en equipo.

CONSIDERACIONES FINALES

Problematizar sobre las representaciones[7] del ser universitario de los estudiantes ingresantes a carreras de Ingeniería, permite recuperar los puntos de encuentros entre docentes y alumnos durante su trayectoria educativa.

Así, los docentes de primer año darán cuenta que sus alumnos están iniciando sus trayectorias y por tanto, están en un proceso de transición signado por la confirmación vocacional, la filiación institucional, la integración a otros ámbitos sociales, a otro status estudiantil, a mayores búsquedas identitarias y a afrontar las expectativas familiares.

Moscovici, S. (1976) *Social Influence and social change*. London. Academic Press.

[3] Aisenson, D. y equipo (2002) *Después de la Escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Eudeba. Bs. As.

[4] Silvestrini, L y otros (1998) *La permanencia de los alumnos en la universidad. Implicancias del aprendizaje y la permanencia de los alumnos en la Universidad*. Revista Brújula, Año4 N°4 DOE Universidad Nacional de la Patagonia.

[5] Casco, M. (2000). *Competencias discursivas e integración del estudiante al ámbito universitario*. Ponencia en V Congreso de ALAIC. Chile

[6] Ochoa Disselkoe, H. *La universidad desde sus académicos: Un debate necesario*. Valparaiso. 2004

[7] Jodelet, D. (1989) *Les Représentations Sociales*, France, PUF

BIBLIOGRAFÍA

[1] Guichard, J.(1993) *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Francia, PUF.

Guichard, J. (1995) *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Alertes. Bs As

Guichard, Jean. (2001) *Adolescents'scholastic fields, identity frames and forms and future projects*. In -E.Nurmi (Ed), *Navigating Through. Adolescence: European perspectives* (pp 275-302) New York - Garland Publishing

[2] Moscovici, S. (1961) *la psychanalyse, son image et son public*. PUF France

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

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo radica en realizar un análisis de las funciones o mediaciones tutoriales que aparecen descritas en las resoluciones aprobadas por los Consejos Directivos de las Facultades de la UNR (Universidad Nacional de Rosario). Cabe aclarar que no existen reglas generales desde la Universidad respecto a las funciones ni el modo de ingreso a las cátedras de los Auxiliares de segunda, las mismas son reguladas por cada una de las Facultades. Se analizaron ocho resoluciones (pertenecientes a nueve de las doce Facultades de la UNR), en las cuales se buscó detectar las características explícitas de las mediaciones tutoriales tal como son regladas. No se intenta en el presente artículo realizar un clásico "análisis del discurso", sino una lectura de las posibilidades educativas que reviste esta figura desde la Psicología de la Instrucción. A partir del análisis de dichas resoluciones, se pudo apreciar que existen tanto diferencias como convergencias entre Facultades respecto a la forma de normar esta figura que son expuestas a lo largo del trabajo.

Palabras clave

Mediaciones tutoriales Auxiliares alumnos Reglamentaciones Psicología de la Instrucción

ABSTRACT

WHICH ARE THE TUTORIAL FUNCTIONS DESCRIBED BY THE RESOLVES THAT REGULATE THE SECOND-CHARGE ASSISTANT (STUDENTS) ROLE IN ROSARIO NATIONAL UNIVERSITY

The present paper's goal is the analysis of the students tutee roles. This analysis come from the particular regulations in each Rosario National University's Schools. The Rosario National University don't have a common regulation for this figure, so the regulations were elaborated in each school. Eight regulations are studied (from nine schools) here. We try to find out the explicit characteristics of the student assistants roles. The analysis is made from the Instructional Psychology specific interpretation. These regulations present different and convergent positions about the possible actions of the mentioned figure. We describe those different positions in the article.

Key words

Tutee mediation Student assistants Regulations Instructional psychology

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de los resultados preliminares 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*".

Los Auxiliares pueden ser *de Primera*, graduados, o *de Segunda*, estudiantes de grado. Aquí se presentará un análisis de las resoluciones que rigen la práctica de los auxiliares de segunda, estudiantes de grado que participan en las cátedras, en distintas Facultades de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

No se pretende hacer un clásico "análisis del discurso", sino centrar la exposición en las modalidades tutoriales que se presentan a partir de las resoluciones aprobadas por los Consejos Directivos de las Facultades (órganos de co-gobierno en los que participan los distintos claustros universitarios), es decir, se analizarán las características que norman las funciones de los auxiliares de segunda en la Universidad.

Por tal razón, se iniciará la exposición a partir un breve análisis teórico del marco que guía la investigación, desde la "Psicología de la instrucción", especialmente desde las nociones de "interacción entre pares" (*peer interaction*) y "funciones tutoriales". Si bien la figura de los auxiliares en las Universidades Nacionales se encuentra naturalizada, forma parte de las funciones conocidas, es una figura que reviste interés dado que, por ejemplo, no existe habitualmente en las Universidades de otros países (a excepción de algunas universidades alemanas, según nuestro estado del arte).

La figura del Auxiliar docente, se encuentra ampliamente difundida en la UNR, la mayor parte de las cátedras poseen algún Auxiliar. Las tareas que los mismos cumplen son variadas, siendo, en su mayoría, de apoyo o colaboración con los docentes de mayor jerarquía, tales como JTP (Jefes de Trabajos Prácticos), Adjuntos, Asociados y Titulares. Es justamente desde esta colaboración que establecen mediaciones tutoriales con los estudiantes de las cátedras en las que participan.

El ingreso al sistema es, por lo general, por concurso, es decir, los mismos son evaluados por personal de las cátedras en el momento del ingreso. Algunos de ellos, variando de forma importante de una Facultad a la otra, son cargos rentados, es decir, perciben remuneración por su trabajo y, otros, desempeñan esta función *ad honorem*, sin percibir haberes.

LAS MEDIACIONES TUTORIALES

Reconocemos que el estudio de los sistemas tutoriales en el nivel universitario es un importante área de vacancia en la Psicología de la Instrucción. Las principales obras actuales en este campo (Castejón Costa, 1997; Reigeluth, 2000; Bruning y otros, 2002) al referirse a los actores involucrados en el fenómeno de enseñanza-aprendizaje se refieren casi exclusivamente a la función experta (profesor) y a la función de aprendiz (alumno), obviándose de manera generalizada las funciones mediadoras que, a nuestro entender, tienen una importancia decisiva en ese proceso.

Cabe destacar que sólo en la universidad argentina (casi con

exclusividad) aparecen explícitamente estas funciones mediadoras en la organización académica formal.

Entendemos por "funciones tutoriales" la mediación que lleva a cabo un tutor (que puede ser un docente o no) entre los contenidos de las materias y los estudiantes, favoreciendo la comprensión de los materiales utilizados en la enseñanza y la interacción cognitiva entre estudiantes (Bustos y otros, 2002). Desde este lugar de Auxiliares de segunda, es decir, estudiantes, los alumnos son capaces de ofrecer una ayuda pedagógica de calidad porque recientemente aprendieron el contenido, por tal razón, conservan la sensibilidad a los puntos difíciles de aprender, son más directos que los profesores y tienen la ventaja de compartir referentes culturales y lingüísticos próximos (Durán, 2004).

ANÁLISIS DE LAS FUNCIONES TUTORIALES A PARTIR DE LAS RESOLUCIONES

La UNR cuenta con doce Facultades, en el presente trabajo se analizan 8 resoluciones de sus respectivos Consejos Directivos, debido a que dos Facultades comparten las resoluciones, el caso de la FH/FP(*), la FO no posee reglamentación al respecto y aun no se cuenta con las resoluciones las otras dos Facultades (FD y FM) debido a que aun no se ha respondido al pedido solicitado por el equipo de investigación. Es pertinente aclarar que en la mayoría de las Facultades las resoluciones fueron proporcionadas casi inmediatamente al pedido del equipo.

Es interesante destacar que existen resoluciones normativas de funciones, concursos, etc. de los Auxiliares de Primera (graduados) que son compartidas por todas las Facultades debido a que proceden del Consejo Superior de la UNR. Muy diferente es el caso de los Auxiliares de Segunda, que no cuentan con normativas generales, por tal razón sus funciones son reglamentadas por los Consejos Directivos de cada unidad académica, siendo las mismas distintas entre sí.

Cabe destacar que, a pesar de que la figura existe en todas las Facultades de la UNR, en algunas de ellas no se cuenta, tal como se dijo anteriormente, con una resolución que norme sus actividades en las cátedras. Incluso, en el caso de la FB, se encuentra reglamentado el ingreso por concurso al cargo, careciéndose de resolución acerca de sus funciones. Es pertinente preguntarse cuál es la razón por la cual la figura existe y, sin embargo, no hay resoluciones que describan las funciones que las personas que posean ese cargo deban llevar adelante.

La FCP, por ejemplo, considera que la existencia de la "*institución Auxiliar alumno*", resulta beneficiosa para mejorar el funcionamiento de las cátedras.

En términos generales, se puede decir, que la más antigua de las resoluciones analizadas data de 1988 (FB) y la más moderna de 2004 (FCA). Las resoluciones más recientes, suelen ser modificaciones de resoluciones anteriores en las que la figura ya había sido reglamentada.

En los casos analizados, los Auxiliares de Segunda tienen que ser alumnos regulares de la misma carrera y haber aprobado la asignatura que se concursaba aspirando al cargo (a excepción de FB, en la que los mismos pueden ser alumnos de otra Facultad).

En las 8 resoluciones analizadas, se encuentra claramente designada la forma en que los alumnos accederán al cargo de Auxiliar de Segunda, sin embargo, en 6 (FCA, FA, FE, FH/FP, FCP, FV) de ellas se especifican cuáles serán sus funciones, siendo 3 (FH/FP, FCA, FE) las más explícitas al respecto.

Las actividades regladas por las resoluciones que tienen a cargo los auxiliares están relacionadas con su función docente, es decir, la inclusión de los mismos en las actividades programas por las cátedras.

Dado que son alumnos que se están formando como docentes, algunas resoluciones prevén explícitamente una tutoría dada por los miembros más expertos de las cátedras, por ejemplo,

"*Propiciar la formación del Auxiliar en aspectos específicos de la práctica docente a los efectos de que pueda incorporarse paulatinamente en toda actividad que hace a la tarea docente*" (FCA), "*Que el objetivo primordial de la institución del Auxiliar alumno es el de contribuir a la formación de los estudiantes que tengan en perspectiva una futura actividad docente*" (FA y FCP, coinciden textualmente).

El Auxiliar alumno es, según se plantea en diferentes resoluciones, un docente en formación, algo así como un "aprendiz de docente". Por tal razón, se prevé que los mismos no estén a cargo de teóricos, prácticos o evaluación de los alumnos, tal es el caso de la FH/FP y FCP.

Por lo tanto, las tutorías explícitas en las resoluciones no son sólo de parte de los Auxiliares hacia los alumnos de las cátedras en las que participan, sino también ellos mismos son "tutelados" por docentes más expertos dentro de las cátedras. Asimismo, tal como se sugirió anteriormente, los Auxiliares cumplen funciones tutoriales para con los alumnos. Esta función se encuentra más difundida en las prácticas concretas en las Facultades que lo que se puede leer en las resoluciones que reglamentan sus funciones. Algunas de estas resoluciones dejan abiertas las posibilidades para que las cátedras sean las que reglamenten (según sus particularidades) el rol específico que se les designará a los Auxiliares en relación a los alumnos, por ejemplo, la FV prevé la *colaboración* de los mismos en *realización y organización de actividades* de sus cátedras, en las que pueden estar en relación directa con los estudiantes o no.

La FCA designa como una de las actividades específicas del rol del Auxiliar "*orientar a los alumnos en los trabajos prácticos*", función que puede ser leída directamente desde la teoría de interacción entre pares y las mediaciones tutoriales.

Es pertinente señalar que, en la selección de los aspirantes al cargo en FCA y FE, se considera en la entrevista las características que el futuro Auxiliar considera pertinentes como funciones propias del rol. Por su parte, la FCA contempla en la entrevista preguntar al aspirante cómo considera él o ella el rol de Auxiliar de segunda. La FE plantea que, entre otras cosas, la entrevista versará sobre "*Sus propias ideas* (las del aspirante al cargo) *en cuanto a su forma de participación y beneficios que estime proporcionará a sus compañeros*".

A MODO DE CONCLUSIÓN

En investigación, especialmente en el área de educación, es importante hacer abordajes pluralistas (Hogan, 2000) dada la complejidad de los fenómenos en estudio. Nuestro enfoque tiene como objetivo generar conocimiento para mejorar la práctica docente en las aulas.

Por lo antes expuesto, una de las razones primordiales por la que se realiza la presente investigación, radica en la importancia de conocer los sistemas educativos, tanto las prácticas normadas o regladas explícitamente, como aquellas que son producto del devenir y no existe registro escrito de las mismas. Por tal razón, cabe aclarar que en la actualidad el equipo se encuentra inmerso en la observación etnográfica de las funciones de los Auxiliares en la UNR.

Si bien en algunas de las resoluciones aquí analizadas se reconoce directamente la importancia de las funciones tutoriales que desarrollan los Auxiliares de segunda en la UNR, en otras no aparece explícitamente aunque esta figura se encuentre presente entre las prácticas docentes habituales de esas Facultades.

Se podría decir que, la FCA es la que cuenta con las resoluciones más explícitas, con mayor claridad en cuanto a definiciones conceptuales y al rol pedagógico que puede llegar a cumplir un Auxiliar de segunda. Cabe desatacar, aunque resulte obvio al lector, que la educación *a priori* no es objeto de estudio, no forma parte de la currícula de dicha Facultad. En cambio, en Facultades en las que claramente forma parte del estudio cotidiano la educación (en sentido amplio), no se

cuenta con resoluciones tan detalladas y teóricamente fundamentadas.

Estas mediaciones tutoriales que se dan, al menos de hecho, en la UNR, se encuentran teorizadas, aunque por lo general para otros niveles de la educación. Baudrit (2000, en Bustos y otros, 2002) considera como uno de los factores importantes en las acciones tutoriales la diferencia de experiencias entre pares, es decir, el hecho de haber experimentado con los contenidos que se trabajan en momentos tutoriales, favoreciendo de este modo la reflexión cognitiva.

Se podría enfatizar que los Auxiliares de segunda tienen una participación distinta y más integrada a las Facultades (tales como inicio en la investigación, participación en una cátedra, una formación paralela a la formación de grado, tal como explicitado en la resolución de la FCA) que los otros estudiantes que forman parte de la comunidad universitaria.

Finalmente, y en coincidencia con lo expresado por el Consejo Directivo de la FCP, la "institución Auxiliar alumno", subrayamos que la existencia de los mismos, redundaría en beneficios para el funcionamiento de las cátedras y, en consecuencia, de la Universidad misma.

(*) Siglas que se utilizan a lo largo del artículo: FA (Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño); FCA (Facultad de Ciencias Agrarias); FB (Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas); FD (Facultad de Derecho); FE (Facultad de Ciencias Económicas y Estadística); FH Facultad de Humanidades y Arte); FI (Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura); FM (Facultad de Ciencias Médicas); FO (Facultad de Odontología); FCP (Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales); FP (Facultad de Psicología) y FV (Facultad de Ciencias Veterinarias).

BIBLIOGRAFÍA

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.I. (1997). *Introducción a la psicología de la instrucción*. 2° edición revisada. Editorial Club Universitario, San Vicente (Alicante).

Duran, 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.

Hogan, K. (2000). Discourse Patterns and Collaborative Scientific Reasoning in Peer and Teacher-Guided Discussions. *Cognitive and Instruction*, 17(4), 379-432.

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.

ÉTICA Y VALORES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Brito, Rita Paola; Barrionuevo, Myrian Lilian

Facultad de Psicología UNT Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El desarrollo humano es tarea de todos y en especial del proceso de educación. Pensamos que la educación es un proceso en construcción, en el que se transmiten no sólo conocimientos referidos a determinadas áreas científicas, sino también actitudes, valores y normas. La escuela en tanto institución pública, está sometida y padece los efectos producidos por la crisis social que la atraviesa, e incide tanto en la singularidad de cada uno de los actores como también en el colectivo institucional que conforman. Tales efectos se ponen de manifiesto en problemáticas concretas y observables como la pérdida de valores, la falta de acatamiento a las normas y pautas de convivencia, entre otras y que se ven reflejadas en el aumento de la violencia en todas sus facetas y en todos los actores. Por ello se hace urgente e impostergable indagar los distintos sistemas de relaciones entre los miembros de nuestra comunidad educativa.

Palabras clave

Valores Violencia Convivencia Aprendizaje

ABSTRACT

ETHIC AND WORTHS IN THE EDUCATIONS INSTITUTIONS
The human development it is a task who involve every body special, the education process. We think that education it is a process in construction and also transmit not only concepts about particular scientific's areas, but also attitudes, worths and norms. School as a public institution is dominate and suffer the effects produced for the social crisis that pass through and it is an influence not only in the singularity in each one of the actors, but also in the institutional collective who conform. This results are evident in concretes and notes problems like the lost of worths, the absence of respect for norms and rules of living together, between others, where are evident in the increase of violence in all aspects and actors. Infact, because of this, it is urgent and not postpone, inquire into differents relation's systems between the members of our education community.

Key words

Worths Violence Living Apprentice

OBJETIVOS DE LA PRESENTACIÓN:

A partir del Proyecto de Investigación: "Formación Ética y Derechos Humanos en la convivencia escolar" (CIUNT) surge la necesidad de la transmisión de los datos encontrados acerca de los procesos de inclusión y/o exclusión de los diferentes actores en el sistema educativo a partir del encuentro o desencuentro con las pautas valorativas y respecto de los grados de naturalización que posee la población educativa de los diferentes modos de violencia.

RELEVANCIA DEL TEMA:

La Institución Educativa hace referencia, por un lado a los establecimientos educacionales concretos: escuelas, colegios; pero por otro lado también refiere a ideas, valores, significaciones instituidas que se expresan en leyes, códigos, normas, escritas o no. La institución educativa es uno de los agentes claves que tiene incidencia directa en los aprendizajes, tanto a nivel escolar como personal.

En San miguel de Tucumán se hizo impostergable la presencia de proyectos que atiendan a la construcción de un sistema de

normas de convivencia; la aparición constante en los medios de comunicación de hechos de violencia donde se ven involucrados docentes, padres y alumnos, no es una noticia menor a la cual debemos dar la espalda. Si a esto le sumamos el diagnóstico institucional de algunas de nuestras escuelas, darían cuenta de factores que hacen al empobrecimiento y a la pérdida progresiva de las normas y valores que deben primar en toda institución, junto a la aparición de nuevas "normas" basadas en la ley del más fuerte.

La falta de comunicación entre los distintos sectores que conforman la institución educativa, favorece cada vez más al empobrecimiento en las relaciones humanas. A este empobrecimiento económico, muchas veces se agrega un empobrecimiento moral, que lleva a la representación de un futuro incierto. Resulta de vital importancia que en esta situación por la que atraviesan tanto los alumnos como los docentes y la comunidad educativa en general, se generen espacios de reflexión, de mediación, que posibiliten revalorizar las posiciones de cada quien, reencontrar formas más saludables de convivencia.

En San Miguel de Tucumán, hoy más que nunca, debido a la profunda crisis (socioeconómica, cultural, política, educativa) en la que se encuentra inmersa, las necesidades y demandas son cada día mayores, en tanto los recursos son cada vez menos. En medio de este clima, docentes, alumnos y padres se encuentran diariamente en nuestras escuelas para intentar construir una convivencia que logre una unión solidaria, la esperanza de una sociedad más justa, con posibilidades de progreso y bienestar para todos.

La institución educativa debe promover tiempos y espacios para que pueda circular la palabra y no los silencios, el diálogo y la reflexión sobre aquellas acciones impulsivas y actuaciones violentas, que lamentablemente se ven día a día más naturalizadas, en todos los actores del proceso educativo.

Pensamos que la propuesta de esta investigación sería un aporte de inicio en la transformación educativa. Nuestra investigación intenta otorgar un nuevo sentido a la formación en valores ejercitando una mirada diferente que conceda a la dimensión ética un espacio hasta ahora negado.

POBLACIÓN:

Alumnos de 4º grado (EGB 2), directivos, equipo docente, padres de alumnos de escuelas suburbanas de gestión estatal de San Miguel de Tucumán.

MÉTODOS Y RESULTADOS:

Se realizó una investigación de tipo exploratoria con un diseño longitudinal descriptivo. Como técnica de exploración se utilizaron entrevistas focalizadas a Directivos, docentes, también se realizaron talleres con los niños y con los padres.

DESARROLLO:

Mediante nuestra investigación hemos podido observar que a pesar de que hoy los medios son más flexibles y democráticos siguen inmersos en una sociedad compleja, donde las situaciones de abusos, violencia, falta de valores no son exclusividad de un integrante de la escuela.

En primer término, al estudiar la estructura interna de la escuela, vemos que no es el alumno el único que puede estar oprimido sino que hay un tipo de estructura que también oprime al docente.

Si tomamos al aula como un lugar de poder del docente, seguramente lo identificaremos con un espacio de omnipotencia en el que el niño puede quedar sometido. Hay un primer someti-

miento en el alumno y que tiene que ver con lo físico: el alumno entra a la escuela y debe dejar inmobilizado su cuerpo detrás de un banco que lo aísla de sus compañeros.

Desde esta perspectiva pareciera que el único que no puede expresar sus deseos e intereses es el niño, sin embargo el docente tampoco es tomado en cuenta: no se lo incluye en la elaboración de los planes de estudio, tiende a realizar una tarea enajenada y socialmente se le exigen cada vez más obligaciones a cambio de menos reconocimiento.

Tomando otro punto de reflexión, complementario con los anteriores, podemos definir a la educación escolar como una tarea en la que el docente y el alumno se relacionan a través de un contenido siendo éste último el mediador entre ellos. Cuando no concuerdan los intereses de ambos, pueden generarse situaciones de violencia.

Por otra parte, no podemos negar que en las escuelas se establecen relaciones de poder y se implementa entonces un esquema de autoridad. Aquí está uno de los nudos centrales del conflicto. Es necesario trabajar a partir de normas que favorezcan la libertad, la responsabilidad y el respeto mutuo.

Debemos incluir en nuestro trabajo otro aspecto fundamental de esta problemática que es la relación escuela - comunidad. La escuela está inmersa en una sociedad con determinadas características y formas de expresión. A la escuela llegan entonces sujetos que vienen con una historia particular, con un tipo especial de valores y una manera propia de resolver los conflictos. Cuando estos estilos entran en contradicción con la escuela, resulta difícil resolver el problema. Es imposible generar espacios que contribuyan a la reflexión y contención, tarea en la que a veces el docente se siente solo.

La escuela es un espacio de trabajo conjunto en el que los acuerdos deben ser la base de una comunicación fluida y respetuosa del otro. Si no se ponen en común intereses y necesidades, resulta muy difícil que esta institución contribuya a mejorar las relaciones sociales pudiendo caer en un efecto que acentúe aún más las formas de abuso que a diario observamos en la sociedad.

Siendo conscientes de esta realidad, que se impone a los alumnos, especialmente a aquellos con más limitaciones que posibilidades, con más carencias que logros, es que no resulta extraño que se pongan de manifiesto problemáticas concretas y observables como: el miedo a un futuro que se presenta cada vez más incierto, el temor a encontrarse cada vez peor, la sensación de desolación, la falta de vínculos solidarios y de amistad, la pérdida de relaciones institucionales. Estas pérdidas son carencias que afectan, limitan y someten a los niños, adolescentes y jóvenes, como sujetos de derecho en su condición y dignidad humana.

Este trabajo parte de la investigación que realizamos en el marco del Proyecto: "Formación Ética y Derechos Humanos en la convivencia escolar" (CIUNT).

En la **investigación** la elaboración del diagnóstico inicial implicó una serie de acciones que hacen al quehacer de un investigador: primer contacto con el objeto de estudio (entrada al campo situacional), recolección de datos (entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa, informantes claves, observación dirigida, etc.). En el proceso de investigación se continuó con la sistematización y análisis de los datos, creación y revisión continua de hipótesis diagnósticas, elaboración de un informe.

A continuación mencionamos algunas características de las escuelas que constituyeron nuestro objeto de estudio.

Escuela Bernardo de Irigoyen. Ubicada en la Zona Céntrica de San Miguel de Tucumán. Sus alumnos mayoritariamente provienen de zonas periféricas de la ciudad, e inclusive, por estar próxima a una para de ómnibus que viene desde Cruz Alta (ciudad del interior), muchos alumnos provienen de allí.

La población escolar del turno mañana es de 626 alumnos. En esta escuela funcionan los niveles: Inicial, EGB 1, 2 y 3. También funciona como escuela integradora de niños con necesidades educativas especiales, como: hipoacúsicos,

sordomudos y no videntes.

Cuenta con dos divisiones de 4° grado, con un promedio de 32 alumnos por sección.

El nivel socio económico y cultural de las familias es bajo. Muchos de los padres son desocupados, beneficiarios de planes sociales (Jefes y Jefas de Hogar).

El nivel sociocultural de los alumnos disminuyó notablemente en los últimos años según relatan docentes y directivas.

En un análisis más profundo se infirió que en la comunidad educativa hay un reconocimiento de los problemas que se presentan, en su mayoría de violencia física y verbal, pero no se observó una implicación por parte de sus integrantes en cuanto a su responsabilidad en los mismos ni en las posibles soluciones. Debido a esto, lo que resalta en su demanda manifiesta son soluciones a esta problemática por parte de un externo, por sobre todo demanda terapéutica (tratar a los niños-problema). También se infirió una fuerte tendencia al ocultamiento y al silencio en cuanto a determinados problemas, como las dificultades en la relación entre directivos y docentes, un problema de violencia física entre un padre y un docente, acaecido en el mes de Mayo del corriente año, hecho que nunca fue comentado en las entrevistas. Este suceso tuvo repercusión periodística al ser publicado en "La Gaceta" (un diario de amplia difusión en nuestro medio).

Puntualmente, en lo que al Proyecto se refiere, las normas explícitas de la institución, como la cuestión de los horarios, no es respetada, ya que 15 minutos después de haber sonado el timbre, siguen llegando niños a la escuela. Al indagar específicamente la cuestión de la reglamentación en la institución, nos dijeron que el reglamento es de tipo normativo, que hay algunas situaciones que requieren del consenso general de los integrantes de la escuela y hay otras que se realizan estrictamente bajo la norma, como por ejemplo, cuestiones en la relación docente-alumno. En cada grado existe un reglamento interno, establecido entre los docentes y los niños, no imponiendo prohibiciones, sino instituyendo normas de convivencia. A nivel manifiesto el discurso nos dicen que el reglamento se cumple la mayoría de las veces y que como toda regla, en oportunidades es transgredida. Cuando solicitamos los reglamentos de la institución, tal petición nos fue negada con diversas excusas, provocando manifestaciones de ansiedad, nerviosismo y persecución.

En nuestra tarea exploratoria de entrevistas realizadas a diversos actores de la institución, observamos en sus discursos una notable contradicción en cuanto a las normas, explicitando algunos el cumplimiento de las mismas y otros haciendo hincapié en la falta de límites, en la relación docente-alumno y en la situación familiar de cada niño.

Algunas hipótesis diagnósticas podrían ser:

- **Tendencia al ocultamiento:** fundamentada en un intento de mantener el prestigio escolar perdido y como una forma de no responsabilizarse por los conflictos allí presentes.
- **Falta de comunicación:** presente en todos los niveles, que incluye la ignorancia en el personal en general de nuestra presencia y tipo de labor en la institución.
- **Estigmatización:** debido a la procedencia y condiciones socioeconómicas de los alumnos concurrentes a la escuela, que de alguna manera condiciona las expectativas que las autoridades tienen respecto a ellos.
- **Falta de límites:** manifiesto en el discurso de los actores y en sus conductas, que nos llevan a deducir que es el terreno apto para nuestra intervención futura.

Escuela Capitán de los Andes. Está localizada en la zona sur oeste de San Miguel de Tucumán. En un primer momento los pobladores del barrio donde se encuentra la escuela casi no enviaban a sus hijos a esta escuela, preferían inscribirlos en otras más céntricas o de mayor prestigio. Actualmente se está modificando esta situación y un 14% de los alumnos provienen de barrios cercanos (constituidos por asentamientos).

Cuenta con 4 secciones de 4° grado con un promedio de 32

alumnos por sección. La población escolar asciende a un total de 428 alumnos en el turno seleccionado (tarde). El Nivel socio económico y cultural es bajo. Los padres por lo general son beneficiarios de planes sociales y realizan contra-prestación de servicios en la misma escuela.

Los alumnos provienen en su mayoría de barrios carenciados, de familias numerosas, con ingresos desproporcionados, sin cobertura médica, con altos porcentajes de hacinamiento.

Los docentes de estos establecimientos padecen actualmente una serie de inconvenientes: sueldos bajos, grandes exigencias que no se valoran ni con una remuneración más alta, ni con un salario afectivo.

Con respecto a las normas, los valores, que se imparten en la institución o que se desea desde la curricula cumplimentar, forman parte de otra de las debilidades de la institución.

Las normas que se imparten no son para todos iguales, éstas se realizan de acuerdo a la jerarquía que posee cada uno en la pirámide de la institución. Los docentes no respetan las normas, no cumplen con los horarios de clase, faltan sin aviso, pasan por alto las reglas de convivencia.

Lo que se observa es poco interés de los maestros en poner en práctica las normas y valores. A esto le agregamos la escasa participación de los padres en la formación moral y en la puesta en práctica de las normas de convivencia.

En lo que si están todos de acuerdo es en que el grado de violencia es cada vez mayor, esto lo afirman padres, docentes, directivos, la comunidad en general. Desde la directora la violencia está afuera, penetra en la escuela. Desde los padres la violencia es del otro, "yo solo me defiendo o defiendo a mi hijo". Desde el docente la violencia primero se genera en la casa y luego se traslada o se repite en la escuela. Cada sector tiene su percepción del entorno en el cual se desenvuelve.

Para finalizar como fortalezas se podría remarcar la aceptación de los diferentes proyectos por parte de la directora, administrativos, docentes, alumnos y gran parte de los padres. Otra de las fortalezas es la implementación de la tecnología al servicio de los alumnos y la ayuda de los planes sociales, que forman parte de la realidad laboral y económica de los alumnos, así como el financiamiento del gobierno hacia la escuela y la ayuda a nivel alimentario de toda la población educativa con el Programa Copa de leche (desayuno y merienda).

Finalmente otra de las fortalezas es el apoyo de un grupo de padres en diferentes tareas que hacen a la cotidianeidad de la escuela y el deseo de incorporar nuestro proyecto en la EGB2 para que sirva de multiplicador en el resto de la institución.

En los distintos talleres realizados con los niños en los cuales participamos como observadoras (Tutoras de practicantes) surgieron problemáticas tales como: malestar a raíz de las burlas por parte de los compañeros, discriminación, juegos agresivos, falta de respeto hacia los compañeros y hacia los adultos, dificultades con la autoridad, entre otras.

En los talleres realizados con los padres notamos altos porcentajes de ausencias, falta de interés y preocupación, dificultades para relacionarse con los otros miembros de la escuela.

La realidad nos muestra que en la convivencia escolar hoy los códigos se han construido basados en la violencia, la falta de respeto hacia los demás, la dificultad en las habilidades sociales, el ejercicio de la autoridad arbitraria y unilateral del castigo; fenómenos que no surgen en la escuela sino que se manifiestan en ella.

En la investigación realizada en las mencionadas escuelas se ha observado que: la desvalorización y desprestigio del rol docente, la falta de implicación de los diferentes actores en la problemática escolar, la indisciplina de todos los actores (peleas, agresiones, burlas, etc.), falta de comunicación, intolerancia, apatía, indiferencia, burocracia, son factores que inciden en la convivencia escolar.

CONCLUSIONES

Por todo lo expuesto creemos que nuestra labor futura será combinar los resultados obtenidos a partir del diagnóstico junto a los aspectos teóricos, teniendo como objetivo principal la formación ética y la promoción de derechos humanos, hacia los mayores tratando de recordarles esos valores que ellos mismos creen olvidados, y hacia los niños tratando de inculcarles junto a sus educadores, dichos valores que serán necesarios en su vida cotidiana y social.

Sabemos que la educación es un proceso, siempre inacabado, de adaptación crítica en el que se transmiten conocimientos, preferencias, actitudes, valores, los que brindarán la posibilidad de participar activamente en la sociedad y de analizarla críticamente, según sus necesidades y con criterio propio.

Nos surge entonces la necesidad de modificar aquellos factores que obstaculizan el desarrollo del individuo impidiendo, su relación en la trama vincular donde deberían primar: la Libertad, la Igualdad, la Solidaridad, el Respeto mutuo, la Actitud de diálogo; que forman en conjunto una peculiar idea del valor de justicia.

Justicia que en nuestro país y más específicamente en nuestras escuelas resulta un valor poco creíble cuando los índices nos informan que día a día se observa el incremento de la pobreza, la inseguridad, la violencia, la desnutrición, la exclusión...

Vivimos en un mundo donde es cada vez más difícil saber hacia dónde vamos y por qué los contextos sociales son cada vez más complejos y es por esa razón que pensamos es necesario identificar las verdaderas problemáticas que afectan a las instituciones educativas.

Es importante entonces que se tenga una nueva opción que permita la internalización de los verdaderos valores de una sociedad, así como de las pautas de convivencia en donde prime el respeto y la responsabilidad moral.

Para finalizar queremos destacar que esta investigación se encuentra en etapas iniciales, si bien los resultados obtenidos hasta aquí nos permiten decir que sería muy productivo poder repetir estos espacios de reflexión en la institución, donde el docente se pueda manifestar libremente y plantear todos aquellos obstáculos que encuentra día a día en su labor y de esta manera en forma conjunta con sus colegas poder encontrar nuevas estrategias de para una convivencia más saludable. Así como los talleres realizados con los niños y padres abren nuevas posibilidades de expresión y de instalación de capacidades para repensar y reelaborar los valores y normas para una convivencia que aspire al bienestar y progreso social de toda la comunidad. Pensamos que de esta forma no sólo se lograría mejorar la convivencia entre ellos sino también con los demás actores de la institución educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Cortina A.: "El quehacer ético. Guía para la educación moral". Madrid, Editorial Santillana (1996).

CUADERNILLO N° 1, bibliografía seleccionada para tutores del Proyecto Integral: "Practicando en formación ética y promoción de derechos humanos en instituciones educativas", UNT Abril 2005.

Ianni N.: "La compleja tarea de construir un sistema de convivencia escolar". Revista Ensayos y experiencias. Año 7 N° 35, Septiembre/Octubre (2000).

FOUCAULT M.: "Vigilar y castigar". Siglo veintiuno Editores, Bs. As. (1989).

Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Educación de la Nación.

Savater F.: "El valor de educar". Editorial Ariel, Barcelona (1997).

Ulloa F.: "Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Psicología profunda". Editorial Paidós, Bs. As. (1995).

UNICEF Propuestas y diálogos. Guía para el trabajo con jóvenes y adolescentes. Editorial UNICEF, Argentina (2002).

APRENDER A ENSEÑAR DESDE LA AUTOEVALUACIÓN

Calvet, Monica Susana

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar uno de los caminos de reconstrucción conceptual que efectuamos en un estudio acerca "Los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de nivel medio" realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad Nacional del Comahue. Uno de los objetivos de esta investigación fue interpretar el sentido y el lugar que ocupan los procesos autoevaluativos en el aprendizaje del oficio de enseñar en la escuela media. En tal sentido, las narrativas docentes muestran que las temáticas más propicias para la promoción de estos procesos son la comunicación didáctica, los procesos de construcción de conocimientos que realizan los alumnos, la formación docente y las condiciones del contexto social actual. Interpretamos que estas temáticas establecen lazos potentes entre ambos procesos sólo si se constituyen, para el docente, en episodios sorprendentes -problemáticos o gratificantes- o en pistas interpretables de la rutina cotidiana de las aulas.

Palabras clave

Enseñanza Docente Autoevaluación Aprendizaje

ABSTRACT

LEARN TO TEACH FROM THE SELF-EVALUATION

This work intends to show one of the roads to conceptual reconstruction that we followed in a study about "Self-evaluation processes High School teachers' practice," carried out in the School of Education in the National Comahue University. One of the objectives of this investigation was to interpret the sense of self-evaluation processes and the place that they occupy in the learning the craft of teaching in the high school level. According to our study of the teachers' narratives, the themes that best promote self-evaluation processes are the educational communication, the students' processes of knowledge construction, teachers' continuing education and the characteristics of the present social context. We interpret that these themes establish powerful ties among both the self-evaluation and the processes of learning the craft of teaching, only if they are experienced, by the teacher, as surprising episodes -problematic or gratifying ones- or as clues to make sense of the classrooms' routine.

Key words

Teaching Teachers Self-evaluation Learning

Este trabajo pretende mostrar uno de los caminos de reconstrucción conceptual que efectuamos en un estudio acerca "Los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de nivel medio"[i] realizado en la Universidad Nacional del Comahue. Uno de los objetivos de esta investigación fue interpretar el sentido y el lugar que ocupan los procesos autoevaluativos en el aprendizaje del oficio de enseñar en la escuela media. Es decir, nos preguntamos por las relaciones entre la autoevaluación y los procesos de construcción de conocimiento en los docentes de ese nivel educativo. El presente trabajo muestra algunos de los avances realizados en ese plano análisis.

Desde hace más de una década estamos trabajando en la comprensión de las prácticas de la enseñanza y, específicamente focalizamos las indagaciones en aquellas que son de carácter evaluativo. En ese camino fuimos diferenciando la acreditación de la evaluación y conceptualizamos a esta última como un proceso inherente a la enseñanza que implica emitir juicios de valor tendientes a la acción. Valoraciones y actuaciones que los docentes construyen en contextos sociales, históricos e ideológicos particulares y acordes con marcos axiológicos-epistemológicos específicos ([ii]/ [iii]/ [iv]/ [v]/ [vi]). Bajo estos supuestos, entendemos que si el objeto a evaluar es la propia práctica entonces los juicios de valor asumen el carácter autoevaluativos.

La enseñanza es una práctica en la que se despliegan rutinas organizadas por patrones históricos, sociales, institucionales y subjetivos pero, al mismo tiempo, su dinámica se define por la permanente contradicción y tensión que emerge entre los integrantes y componentes de este sistema de actividad ([vii]). Es por esto que la enseñanza requiere constantes resignificaciones respecto de lo que acontece en el salón de clase y, en tal sentido, es una práctica que promueve procesos reflexivos en quienes la ejercen.

Ahora bien, consideramos que no toda reflexión docente implica aprendizajes genuinamente transformadores de las prácticas de enseñanza. Para ello, es necesaria la puesta en marcha de procesos autoevaluativos que, tal como los entendemos, involucran el cuestionamiento y valoración de la propia actuación -es decir reflexión- como acciones tendientes a su modificación. En este punto surge el interrogante: ¿cómo se lleva a cabo este proceso autoevaluativo y cómo se vincula con el aprendizaje del oficio de enseñar?

DESARROLLO

Esta interpelación puede encontrar ecos de devolución en Chaiklin y Lave ([viii]) cuando indican que "...la participación en la vida cotidiana puede ser concebida como un proceso de cambiante comprensión en la práctica, es decir, como aprendizaje" (p. 18).

Respecto de la cotidianeidad, la vida en las aulas se caracteriza por su imprevisibilidad, lo que muestra que la enseñanza nunca puede ser una práctica estática y bien organizada. Es por esto que participar en ella implica someterla a la 'observación y reflexión' de sus contradicciones y tensiones, procesos que según Schön ([ix]) permiten al docente construir problemas sobre los que actuar. Esta construcción es siempre original porque las situaciones en el aula son irrepetibles y porque cada enseñante delimita, comprende y resuelve un problema de acuerdo a sus propios marcos de referencia. Aún así, es posible aceptar que una situación se vuelve problemática para el docente siempre y cuando se escape de su repertorio de

rutinas, conceptos y generalizaciones.

Por otra parte, la mayoría de los trabajos en torno al aprendizaje, aún con orígenes teóricos diferentes, coinciden notablemente en ubicar a las situaciones conflictivas o problemáticas como motores del aprendizaje de los sujetos. Conceptos tales como conflicto cognitivo, resolución de problemas, negociación de significados, reflexión docente, pensamiento práctico, intuición, entre otros, transparentan una noción de aprendizaje anudada a la superación de conflictos, resolución de problemas o bien a la búsqueda de significaciones de situaciones que irrumpen o quiebran lo esperado.

Cualquiera de estas líneas investigativas asumen compromisos epistemológicos con el constructivismo en un sentido amplio quien, a su vez, se enlaza con perspectivas dialécticas acerca del conocimiento. Castorina y Baquero ([x]) muestran que, más allá de la diversidad de concepciones, el pensamiento dialéctico tiene como mínimo común denominador ocuparse del movimiento y el dinamismo provocado por tensiones -en muchos casos oposiciones- que requieren una superación. En ese mismo sentido Bruner([xi]) señala que "... *la narrativa, en todas sus formas, es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto; de otro modo "no hay historia". El relato es sumamente sensible a aquello que desafía nuestra concepción de lo canónico. Es un instrumento no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos. El tipo de un relato lo marca tanto la situación descrita como su resolución*" (p.32).

En esta línea argumental, podemos entender que las situaciones que los docentes interpretan como problemas de la práctica constituyen un punto de inicio para la reflexión y cuestionamiento de su enseñanza, es decir que están involucrados en los procesos autoevaluativos y, al mismo tiempo son promotores de aprendizajes del oficio de enseñar.

Con este soporte referencial encauzamos los primeros análisis del material empírico hacia la identificación de los problemas y las acciones que los docentes reconocen en sus prácticas. Así, reconocimos que las situaciones problemáticas o contradictorias de la práctica son constitutivas de la autoevaluación porque incitan a la reflexión y transformación de las actuaciones docentes y, por ello, las interpretamos como plataformas del aprendizaje del oficio.

En ese trabajo identificamos tramas problemáticas que aluden recurrentemente a cuatro temáticas centrales: la comunicación didáctica, la lógica de apropiación y construcción de conocimientos que realizan los alumnos, la propia formación docente y los condicionamientos del contexto social actual.

No obstante esto, las expresiones docentes muestran que cada una de estas temáticas porta significaciones que trascienden la condición de problemáticas a resolver. Fue por esta razón que nuestro proceso investigativo debió emprender un importante trabajo de revisiones y redefiniciones conceptuales en función de comprender la naturaleza de estos significados docentes.

Así, en primer lugar, debimos revisar la noción de problemas de la práctica docente que inicialmente entendimos, tal lo explicitado anteriormente, como situaciones privilegiadas para la promoción de los procesos autoevaluativos y de los aprendizajes del oficio de enseñar. Pese a que este privilegio parecía evidente en los datos empíricos, las expresiones de los docentes también aludían a otras situaciones, de carácter "no problemático" y que, aún así, eran fuentes potentes para la promoción de aquellos procesos.

Fue por ello que consideramos al concepto de incidentes críticos propuesto por Brookfield([xii]) como una herramienta conceptual más apropiada para comprender e interpretar las expresiones de los docentes entrevistados. Este autor, en sus estudios sobre reflexión docente, expresa que un incidente crítico es "...*un evento que puede ser llamado a conciencia fácil y rápidamente porque es recordado vívidamente. Consideramos a los eventos críticos significativos porque son*

inesperados -nos toman por sorpresa- a veces son experiencias maravillosos o agradables, otras desmoralizantes y, frecuentemente, una mezcla de ambos"[xiii] (p.23). Mientras que las acciones prácticas las entendimos como resoluciones expertas de los docentes frente a una problemática específica de su campo disciplinar o de la enseñanza de este campo y, al mismo tiempo, como compromisos subjetivos y éticos con la complejidad de su práctica.

En efecto, advertimos que algunas narraciones autoevaluativas de los docentes se focalizan en aspectos de la práctica que aluden a episodios altamente gratificantes porque brindan al docente valoraciones, agradecimientos y reconocimientos positivos respecto de sus actuaciones. Interpretamos que estos episodios promueven procesos autoevaluativos dado que permiten a los profesores identificar y reflexionar en torno a sus "buenas prácticas" y, al mismo tiempo, tomar conciencia acerca de las actuaciones que posibilitaron el logro o cumplimiento de sus propósitos.

Por ello, las acciones prácticas no son sólo resoluciones docentes a problemas o tensiones de su práctica sino también acciones metacognitivas, tanto en la dimensión del conocimiento como del control de la propia cognición ([xiv]). Es decir, el docente puede hacer conciente cuál es el alcance que tienen sus prácticas y cuáles fueron los procesos y condiciones que permitieron esos logros.

Es importante resaltar que esta toma de conciencia no parece surgir espontáneamente, sino que es inducida por otros sujetos integrantes de la comunidad de prácticas de la enseñanza. Implícita o explícitamente, alumnos, colegas o padres sitúan en un lugar de importancia y mérito ciertas actuaciones del docente poniendo en evidencia las huellas de una práctica que pervive en otros y que el profesor recupera para potenciarlas. Conceptualizar la autoevaluación como un proceso dialéctico entre incidentes críticos y acciones prácticas nos permitió entender que el aprendizaje del oficio docente se construye participando en las aulas en la delimitación y resolución de problemas específicos de su práctica y, también, en la toma de conciencia del valor moral y epistémico de sus enseñanzas.

Si bien aceptamos que este entramado conceptual fue fecundo para comprender ciertas relaciones entre procesos autoevaluativos y aprendizaje docente, al mismo tiempo reconocemos que algunos de nuestros datos mostraron que era un andamio teórico con fragilidades. Fueron estas debilidades la que nos impulsaron, nuevamente, a reconstruir nuestros referentes conceptuales.

En tal sentido, advertimos que la condición de situación o evento sorpresivo e inusual que comparten el concepto de problema y el concepto de incidente crítico no nos permitía interpretar procesos que los docentes sistemáticamente expresaban como sustantivos en sus autoevaluaciones.

Estas alusiones señalan particularidades de sus prácticas que tienen la condición de permanentes, constantes y/o rutinarias. Esto es, muestran que no es sólo aquello que sorprende y quiebra lo canónico -problemático o gratificante- propicia la autoevaluación docente y el aprendizaje del oficio de enseñar.

Los datos de nuestra investigación dan cuenta que es imprescindible recuperar procesos que son habituales y reiterados en las aulas para comprender algunas de las vinculaciones que indagamos. Es decir, reconocer que lo usual también forma parte del núcleo temático de las autoevaluaciones docentes nos guía a reconsiderar los componentes que intervienen en construcción del oficio de enseñar.

En efecto, el aprendizaje de esta práctica parece nutrirse de detalles y sutilezas cotidianas, problemáticas o gratificantes, que generalmente se inscriben como aprendizajes implícitos y que, por esta misma razón, son de difícil acceso a la conciencia del docente y a la investigación ([xv]).

Aún así, pudimos distinguir que el docente aprende a enseñar en la cotidianeidad de las aulas y de aquello que pertenece a su dinámica habitual. Lo hace en el reconocimiento de mínimos

indicios que le permiten evaluar la pertinencia de sus actuaciones y, desde allí, generar transformaciones inmediatas y/o a posteriori de esa práctica. Es decir el docente busca pistas para consolidar, corregir u optimizar sus prácticas y, en tal sentido, creemos que esto es autoevaluarse para aprender el oficio.

En relación con este foco interpretativo, también los datos muestran que las temáticas más propicias para la promoción de estos procesos son la comunicación didáctica, los procesos de construcción de conocimientos que realizan los alumnos, la formación docente y las condiciones del contexto social actual.

A MODO DE SÍNTESIS

Entendemos que las temáticas a las que aluden los docentes se transforman en auténticos guiones autoevaluativos para el aprendizaje del oficio en tanto y en cuanto generen problemas que demandan resoluciones novedosas, propicien gratificaciones que habiliten a la toma de conciencia de buenas prácticas y/o dejen rastros interpretables para transformar la rutina de enseñar. Es decir que la comunicación didáctica, los procesos de construcción de conocimientos que realizan los alumnos, la formación docente y las condiciones del contexto social actual no parecen constituirse en aislables categorías de análisis para nuestra investigación, sino en "personajes" que cambian de valor y posición según el escenario en que se desplieguen las narrativas autoevaluativas.

Consideramos que este camino de reconstrucción conceptual en función de los datos empíricos nos permitió enriquecer nuestra comprensión acerca de algunos de los procesos que estructuran las prácticas de la enseñanza en el nivel medio, cuales son la autoevaluación y el aprendizaje docente. Queremos reafirmar además que la dinámica relacional de la autoevaluación evidencia que el aprendizaje del oficio de enseñar no puede interpretarse como una producción estrictamente subjetiva y personal. Por el contrario, obliga a entenderlo como un sistema de construcciones situado en una comunidad de prácticas específicas: las prácticas de la enseñanza.

[xii] Brookfield, S. (1997): "Assessing Critical Thinking". En *New Directions for Adult and Continuing Education*. Vol. 75, pg. 17-26.

[xiii] Traducción propia.

[xiv] Mateos, M (2001): *Metacognición y Educación*. Bs. As.: Aique.

[xv] Jackson, Ph. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Bs. As.: Amorrortu.

NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA

[i] Proyecto de investigación dirigido por la Mg. Carmen Palou de Maté. Subsidiado por la Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad Nacional del Comahue. Período 2002-2005.

[ii] Palou de Mate, M. (1998): La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 93-132). Bs. As.: Paidós.

[iii] Litwin, E., Palou de Maté, M., Calvet, M., Herrera, M. y Pastor, L (1999). *La evaluación en la buena enseñanza*. En Revista Ethos Educativo 20, pp 9-19. México.

[iv] (2001). *Evaluar para enseñar en el salón de clase*. En Revista Actas Pedagógicas. Año 2, pp. 130-138. F.C.E. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.

[v] Palou de Mate, M. (2001): Una mirada particular de la evaluación desde la didáctica. En Palou de Maté, M, De Pascuale, R, Herrera, M y Pastor, L.: *Enseñar y evaluar*. Bs. As. Geema, Grupo Editor Multimedial

[vi] Litwin, E.; Palou de Maté, M.; Calvet, M.; Herrera, M.; Márquez, S.; Pastor, L. y Sobrino, M. (2003). *Corregir: sentidos y significados de una práctica docente*. Argentina. Edit. Publifadecs Universidad Nacional del Comahue.

[vii] Cole, M. y Engeström, Y. (1993): "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida". En G. Salomón (comp) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Bs. As.: Amorrortu.

[viii] Chaiklin y Lave, J 2001 (Comps.). *Estudiar las prácticas*. Bs. As.: Amorrortu.

[ix] Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Bs. As.: Paidós.

[x] Castorina, J. y Baquero, R. (2005) *Dialéctica y Psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Bs. As.: Amorrortu.

[xi] Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

EL DESGASTE LABORAL DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INICIAL

Cambón, Verónica; De León, Darío

Facultad de Psicología, Universidad de la República. Financia: Comisión Sectorial de Investigación Científica. Uruguay

RESUMEN

Nuestra inserción en las instituciones de educación pública encargadas de la educación inicial a través de la docencia en un servicio de apoyo que brinda el Servicio de Educación Inicial de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República nos ha permitido constatar la creciente demanda de aquellas instituciones con respecto al aporte en la definición de los alcances y limitaciones del rol docente, ante el impacto que generan las exigencias del medio. Desde esta investigación se pretende indagar en torno al estado de salud de los maestros a través del estudio de los niveles de Burn-Out, comprobando la mayor o menor presencia de indicadores del Síndrome, al contrastar las vivencias de las maestras de Educación Inicial que trabajan en Escuelas Urbanas (EU) emplazadas en zonas residenciales, y en Escuelas de Contexto Crítico (ECC) de Montevideo. En esta ponencia se presentarán los objetivos y fundamentos de la investigación, así como los recursos metodológicos utilizados, a la vez que se plantearán aquellos niveles de reflexión a los cuales hemos arribado en esta primera fase de la investigación.

Palabras clave

Educación Burnout Maestros Pobreza

ABSTRACT

BURNOUT IN PRESCHOOL TEACHERS

Our participation in public educational institutions, as teachers in the Faculty of Psychology's Preschool Service from the Universidad de la República de Uruguay, has shown us that every year the demands increase with respect to give support to the definition about the scope and the limitations of the teaching roles, attending the exigency of the social environment. This investigation intends to indagate about the teachers' state-of-health through the study of the levels of Burn-Out Syndrome, making comparisons between preschool teachers in urban middle-income schools and critical context ones. This paper presents the objectives and fundamentals of the investigation, as well as the methodological resources. We also present the main reflexive points discussed in the preliminary stages of the investigation.

Key words

Education Burnout Teachers Poverty

ENMARCANDO LA INVESTIGACIÓN

La inserción en Instituciones Educativas Públicas dependientes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a través de la docencia en el Servicio de Educación Inicial de la Facultad de Psicología de la UdelaR, nos ha permitido comprobar como año tras año se incrementan los pedidos de trabajo con los colectivos docentes. Los mismos mayoritariamente versan sobre la reflexión acerca de los alcances y limitaciones del rol docente, ante el impacto que generan las exigencias del medio, al interpelarlo sobre sus propias prácticas, en la búsqueda de estrategias que les permitan realizar su tarea de enseñantes contextualizadamente. Sin embargo, no todos los maestros parecen estar pudiendo hacer frente a estos desafíos. Las manifestaciones de desánimo, falta de motivación, bajas expectativas, enfermedades recurrentes... entre otras, son algunas conductas que evidencian cierto deterioro en su función. Todo esto enmarcado en una coyuntura de crisis social que atraviesa al docente en su cotidianeidad, con un salario menguado, una precarización de la situación laboral, pluriempleo; y exigencias cada vez mayores por parte de los otros actores de la comunidad educativa. Esta crisis social también impacta a la interna del aula, donde aparecen situaciones conflictivas (hambre, maltrato...) y en las cuales en el compromiso por comprender y sostener a los educandos, desde una actitud empática, el docente se ve muchas veces abrumado y limitado en su capacidad de acción. Limitación ésta que también se evidencia en el no poder hacer frente a los reclamos de las familias que muchas veces lo impulsan a actuar en un "como si fuera" Psicólogo, Asistente Social... Quizás estas exigencias estén impactando en la representación que los docentes tienen de su rol, constituyéndose en factores que los dejan más expuestos, vulnerando sus defensas y debilitando su capacidad de respuesta.

Estas observaciones son las que impulsan esta investigación en torno a: qué es lo que está ocurriendo con la salud laboral de los docentes, que les genera una suerte de "desgaste laboral".

Investigaciones y artículos que indagan sobre el quehacer docente, realizados en otros países, han dado cuenta que el ejercicio de la docencia genera ciertos niveles de vulnerabilidad. Ello determina que esta población esté dentro de las más expuestas a sufrir un padecimiento producto del ejercicio profesional, como respuesta al estrés laboral crónico, conocido como Síndrome de Burnout -burn out, del inglés "quemazón"- (Cordeiro, Guillén y Gala, 2000) ; Manassero Mas, M.A. 2003). En 1984, Maslach, plantea que "Burn-out es un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y disminución de los logros personales que le ocurre a la gente que se ocupa de trabajar con otra gente". El proceso de desarrollo del Burnout incluye tres aspectos que podrían sintetizarse en un agotamiento, que puede conllevar al desgaste por empatía, a lo que puede sumarse la percepción de la falta de logros a nivel profesional. De allí las tres dimensiones que estructuran el síndrome: Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal.

OBJETIVOS

Desde esta investigación se pretende indagar en torno al estado de salud de los maestros a través del estudio de los niveles de Burnout, comprobando la mayor o menor presencia

de indicadores del Síndrome, al contrastar las vivencias de las maestras de Educación Inicial que trabajan en Escuelas Urbanas (EU) emplazadas en zonas residenciales, y en Escuelas de Contexto Crítico (ECC) de Montevideo. (1)

El objetivo general que enmarca esta investigación es:

· Analizar si el contexto laboral tiene incidencia en los niveles del Síndrome de Burnout, en las maestras de Educación Inicial que trabajan en Escuelas de Contexto Crítico (ECC), y en Escuelas Urbanas (EU) de Montevideo.

En función de ello, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Valorar la presencia de indicadores del Síndrome en la población a estudiar.
- Identificar en la presencia del Síndrome, la incidencia de la percepción que cada maestra tiene de su rol y del ideal de maestra que ellas poseen.
- Caracterizar el contexto en el cual la maestra desarrolla su práctica, visualizando que factores están incidiendo en los distintos niveles de Burnout.
- Identificar la incidencia de otros factores que puedan afectar la relación contexto-presencia del Síndrome.

PRINCIPALES ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL PROYECTO

Para poder atender a los objetivos planteados, se seleccionaron para la muestra 10 maestras pertenecientes a Escuelas categorizadas por la ANEP como de Contexto Crítico (ECC) y 10 de Escuelas Urbanas (EU). En función del criterio de selección tomado, se entrevistó a la maestra de cargo Efectivo de mayor antigüedad en el Centro Educativo, cuya calificación asignada por la ANEP sea de 80 o superior (nivel muy bueno). De esta manera se controló la variable experiencia, ya que no habría en la muestra maestras recién egresadas, a la vez que poseen una valoración positiva por parte del sistema. Con dichas maestras se realizaron entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, utilizándose instrumentos tales como el Completamiento de Tarjetas en Blanco, Inventario de Burnout de Maslach (MBI), y la realización de gráficos; realizándose en tres momentos diferentes del año: comienzos, mediados y próximos a la finalización del ciclo escolar. En la primer entrevista se pretendía conocer la percepción que las Maestras tienen de sí mismas en el ejercicio de su rol. En ella cada maestra describió cinco aspectos que daban cuenta de cómo se percibe en su quehacer docente (Técnica: Completamiento de Tarjetas en Blanco). Luego, a partir de las características jerarquizadas, se estructuró la entrevista en la cual se contemplaron las siguientes dimensiones: vínculo del maestro con la tarea, con los niños, con las familias, con la comunidad y con el colectivo docente. Se seleccionaron estas dimensiones ya que las mismas engloban, en líneas generales, el ejercicio del rol docente

En el segundo encuentro para poder medir el desgaste profesional de los maestros producto del ejercicio del rol, se optó por aplicar el inventario de Burnout de Maslach (MBI) (Seisdedos, 1997), versión española. El mismo es un protocolo autoadministrable que mide "la quemazón de los sujetos", delimitando tres dimensiones: Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal. A partir de la aplicación de este instrumento, la población queda subdividida en los siguientes niveles: Burnout Leve, Moderado y Grave; estratificación ésta que se desprende del propio instrumento.

También se aplicaron técnicas gráficas en donde se indagó a través del dibujo y la creación de una historia, cómo el entrevistado visualiza a los maestros hoy en el ejercicio de su rol. Si bien concurren a un dispositivo grupal, la modalidad de participación de cada docente fue desde lo individual. De este modo se podrá analizar cómo la entrevistada percibe el ejercicio de la docencia en la actualidad, teniendo en cuenta que desde el grafismo así como desde la historia que cree, estará

planteando cómo se percibe a sí misma. A su vez se analizará el desarrollo de la entrevista, atendiendo al discurso desde lo verbal y paraverbal. Por otra parte se triangularán los datos jerarquizados por la docente al completar las tarjetas con su discurso en la entrevista y el gráfico. Se analizará de este modo la concordancia o distancia entre los aspectos jerarquizados en el completamiento de tarjetas, la existencia de dimensiones no priorizadas en las mismas o el énfasis en alguna de ellas, con el discurso de la Maestra en el desarrollo de la entrevista. En la Tercera entrevista se pretende indagar en torno al Ideal de Maestro que estos docentes poseen. Para ello se utilizó un instrumento gráfico, en donde a través del dibujo y la creación de una historia las entrevistadas reflejaron su concepción de maestro ideal. También se le administraron cinco tarjetas en blanco en las cuales cada docente describió cinco aspectos que a su criterio debe poseer un maestro ideal. Estos datos fueron la base a partir de lo cual se organizó cada entrevista, en donde se abordaron las siguientes dimensiones: vínculo del maestro con la tarea, con los niños, con las familias, con la comunidad y con el colectivo docente.

EN TORNO A LOS AVANCES REALIZADOS

Hasta el momento de presentación de esta ponencia, se valoró el Protocolo de Burnout categorizándose a las maestras en los tres niveles propuestos (leve, moderado y extremo). Se analizaron las distintas dimensiones planteadas en la Técnica de Tarjetas en Blanco, estableciendo correspondencias, categorizando de esta forma a las maestras en tres niveles con relación a su aproximación o distanciamiento entre las representaciones que tienen de su rol y el ideal de maestro que poseen.

En función del procesamiento de la información relevada hasta el momento se desprenden las siguientes afirmaciones:

- Desde La valoración del protocolo de Burnout:
 - el 20% de la muestra no presenta ninguna dimensión afectada, lo cual corresponde a 4 maestras, de las cuales una sola de ellas trabaja en Escuelas de Contexto Crítico.
 - un 10% de la muestra presentan las tres dimensiones afectadas en el nivel categorizado como grave. Ambas maestras pertenecen a Escuelas de Contexto Crítico.
 - Los resultados procesados hasta el momento parecerían confirmar la hipótesis de que el trabajar en Contexto Crítico aumenta la posibilidad de tener más indicadores del Síndrome de Burnout.
 - Al relacionar los factores: niveles del Síndrome de Burnout y distancia autorpercepción-ideal, podremos analizar la hipótesis de que cuanto mayor es la distancia entre la autorpercepción y el ideal, aumentan los indicadores del Síndrome de Burnout.
 - Parecería confirmar esta hipótesis, que la mayoría de las maestras que presentan un alejamiento significativo entre el Ideal de Maestro y su representación de Maestro Real poseen alguna de las dimensiones que estructuran el Síndrome afectadas.
 - Desde la relación de la representación del Ideal de Maestro con respecto a la percepción del Maestro Real se constata:
 - que el alejamiento significativo se evidenció en ambos contextos en un alto porcentaje.
 - en menor medida se constató una proximidad en ambas representaciones, encontrándose representantes de ambos contextos.
 - que la dimensión comunidad no aparece jerarquizada en los docentes que trabajan en contextos favorables, siendo una dimensión que aparece sobrealorada en los maestros que desempeñan su función en Escuelas de Contexto Crítico.
 - que la dimensión tarea, siendo muy jerarquizada por los maestros que trabajan en Escuelas emplazadas en zonas favorables, prácticamente no aparece jerarquizada por los maestros que trabajan en Escuelas de Contexto Crítico.
- Esta última afirmación nos lleva a plantearnos una nueva hipótesis: los docentes se ven afectados por el impacto provocado

por el contexto en el cual ejercen su práctica, en donde prima la preocupación por los aspectos sociales y el asistencialismo. Este efecto conlleva a la pérdida del eje de su función: su tarea de enseñantes.

NOTA

(1) Contexto Crítico. Categorización que desde la ANEP se realiza atendiendo a los índices de repetición en primer año escolar. No hacen explícito que la población escolar tenga Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), ni que se encuentren por debajo de la Línea de Pobreza (LP). Sin embargo, desde nuestras inserciones educativas, y en los contactos con autoridades de la enseñanza, hemos constatado que la población que asiste a las ECC, mayoritariamente, cumple con estas condiciones (LP y NBI).

BIBLIOGRAFÍA

Cordeiro, J.A., Guillén, C. y F.J. Gala (2000) El Síndrome de Burnout en los Maestros de Primaria. Comunicación presentada en el IX Congreso IINFAD 2000.

Dicker, G. y F. Terigi (1997) La formación de Maestros y Profesores: Hoja de ruta. Paidós. Buenos Aires.

Dussel, I. y S. Finocchio (comp.) (2003) Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Ferrando Belart, J. (1993) Fuentes, manifestaciones y variables relacionadas con el estrés laboral en una muestra de docentes de Barcelona. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Manassero Mas, M. A. (2003) Estrés y Burnout en la enseñanza. Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears.

Reynaga, D.A. El oficio de Eros: Representaciones sociales sobre un buen maestro en maestras de una escuela semiurbana de Tucumán. En Memorias de la X Jornada de Investigación: Salud, Educación, Justicia y Trabajo. Aportes de la investigación en Psicología. Tomo I. Publicación arbitrada N° ISSN 1667-6750. Universidad de Bs. As. Agosto 2003.

Seisdedos, N (1997) Inventario Burnout de Maslach (MBI): Síndrome del quemado por estrés laboral asistencial. Madrid. TEA.

Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1997) El estrés de los profesores: la presión de la actividad docente. Barcelona. Paidós.

INTERROGANTES E INVESTIGACION PENDIENTE

Cancelo, Susana
Instituto Superior de Formación Docente N° 3 Dr. Julio César Avanza. Bahía Blanca, Argentina

RESUMEN

El presente trabajo pretende plantear los problemas que debemos considerar en los procesos de orientación vocacional de adolescentes con discapacidad intelectual. Sostenemos que la orientación vocacional de adolescentes con discapacidad intelectual (DI) tiene un trasfondo social que debe ser develado y dilucidado sin conocimientos unilaterales. Además cuestionamos si la llamada Educación Especial constituye actualmente un medio para canalizar las capacidades, necesidades e inclinaciones de adolescentes con N.E.E. Aportamos algunos elementos que creemos necesarios considerar para abordar procesos de orientación vocacional de adolescentes con DI y concluimos que tanto el éxito como el fracaso en el proceso de orientación vocacional-profesional no deben considerarse como atributo de los individuos sino como organizaciones instituidas donde el rol protagónico del orientador debe ser revalidado. A tal fin será necesario lograr un grado suficiente de diversificación para que la acción orientadora se constituya en un factor de cohesión en la dinámica de nuestra sociedad democrática. Asimismo, consideramos que éste es un campo virgen de investigación y que trabajos en el mismo nos permitirían fundamentar y profundizar cambios ya ineludibles.

Palabras clave

Orientación Retardo mental Contexto

ABSTRACT

QUESTIONS AND RESEARCH PENDING

This work intends to set out the problems we have to consider in mental retarded adolescent guidance. We hold the view that this proces has one social background that must be known and it must be cleared without a partial knowledge. As well we question if Special Education constitutes the way to direct the mental retard adolescent abilities, needs an bents. We contribute some elemnts we think necessary to approach mental retard guidance process and we concluded than the success or the unsuccess in mental retard adolescente guidance must be a institutionalize body where the protagonist role of guide must be appreciated. In this way it will be necessary to achieve one enough level of wide variety on to guide process will set up a cohesión factor of our democratic society. Also we think this is a virgin scope of research and works on it will make possible to based and to look into unavovidables changes.

Key words

Guidance Mental retarded Context

En el año 2000 y en el marco de una investigación realizada en la cátedra de Metodología de la Investigación Psicopedagógica (USAL) acerca de "El juego y el aprendizaje de la elección vocacional" niñas entre 12 y 14 años de una Escuela Especial de la ciudad de Bahía Blanca manifestaban como elección a futuro las siguientes actividades: maestra (35%), secretaria (25%), peluquera, cocinera, personal del ejército y ama de casa (10% c/u).

Años después, siendo docente en la misma escuela, Darío, un adolescente de 17 años me preguntaba: "Señorita, ¿hay que estudiar para manejar un camión?"

Deseos e interrogantes que reciben dispares respuestas en el sistema educativo y el entorno social de estos jóvenes. Ambas situaciones ameritan iniciar este trabajo pues fueron disparadoras de muchas de las reflexiones que intentaré sintetizar en esta ponencia.

La situación de estas niñas y de Darío no es única. Todos los adolescentes con DI escolarizados se ven prontamente enfrentados a una situación de transición a los 16/17 años: inserción ocupacional temprana y precaria o concurrencia a Escuelas de Capacitación Laboral.

El primer interrogante que surge en torno a esta temática está planteado en torno a la llamada Educación Especial. ¿Constituye ésta un medio para canalizar las capacidades, necesidades e inclinaciones de alumnos con N.E.E. dentro del marco normativo y acorde con los lineamientos señalados en la estructura curricular de base para la Educación Especial, aún contemplando sus nuevos paradigmas?

Sabemos que en la Argentina, la alternativa históricamente más frecuente en la vida adulta de las personas escolarizadas con discapacidad intelectual han sido los Talleres protegidos de Producción, algunos pocos ya reconvertidos en microempresas productivas.

Pensamos que este planteo nos exige repensar la orientación vocacional en adolescentes con DI, renunciando a un enfoque simplista y a miradas y razonamientos lineales y considerando en primer lugar la subjetividad.

¿Qué consecuencias tiene la incorporación de este concepto en el accionar nuestro de cada día?

Desde esta posición el incluir la orientación vocacional en sujetos con DI se torna interesante para la psicología y la psicopedagogía pues nos acerca a la cuestión de las identidades. Sin lugar a dudas, la toma de conciencia de esta situación nos ha llevado o nos llevará a replantearnos muchas de nuestras prácticas.

Es indudable el hecho de que el acceso del adolescente con NEE al proceso de orientación está presidido por la diversidad de su desarrollo cognitivo afectivo y social, en virtud de los cuales se genera su propia matriz de desarrollo gracias a la cantidad y calidad de sus experiencias e intercambios sociales previos.

No obstante, y refiriéndonos al ámbito educativo, por ejemplo, saberse alumno o docente de determinada institución no es una circunstancia externa a los sujetos[i]. Ser alumno de una Escuela Especial, mucho menos. Las instituciones educativas nos dejan su impronta. Pero a pesar de ello, proclamemos una identidad que marque diferencias, constituida en un contexto de relaciones interdependientes, en el cual el sujeto sólo podrá

surgir si participa de procesos globales de reconocimiento que le permitan constituirse en actor de negociación. Por eso, no nos dejemos engañar; como bien dice Dutchazky: "La identidad diferencial no podrá desarrollarse al margen del acceso a bienes de consumo básicos como el trabajo y la educación en primer lugar porque la capacidad de llevar a cabo decisiones y actividades que configuran la esfera de la vida privada no está exenta de la disposición de ciertos recursos, pero además porque es en las instituciones y en el acceso a bienes comunes donde los sujetos se articulan con el tejido social y se vuelven sujetos competentes de negociación." [ii]

Por eso, la discapacidad por sí sola no es determinantes del futuro de ese sujeto. Es la conjugación de diversos factores. Resulta inevitable pensar en el contexto.

Y precisamente, la orientación vocacional contextualizada en adolescentes con NEE exige un pensamiento complejo, capacidad de tolerar la incertidumbre y atender simultáneamente a distintos aspectos.

En primer lugar, el eje de nuestra propuesta parte de la idea de *paridad de participación* con dos condiciones adicionales- tal cual lo propone Fraser-: la distribución de recursos materiales debe ser tal que asegure la independencia (precondición objetiva) y que los patrones culturales institucionalizados de [iii] interpretación y valoración expresen igual respeto por todos los participantes y aseguren la igualdad de oportunidades para alcanzar la estima social (precondición intersubjetiva).

La paridad participativa es una norma universalista en dos sentidos: abarca a todos los participantes en la interacción y presupone el valor moral idéntico de todos los seres humanos. Por eso, en segundo lugar, la cuestión de la escuela frente a la diversidad no se resuelve sino se pone en cuestión la razón universal, las categorías de verdad y los dispositivos de conocimiento excluyentes.

La escuela de la diversidad es la escuela de la negociación de las diferencias.

Ante ello debemos proporcionar una propuesta orientadora acorde a la diversidad de los alumnos, entendida como la oportuna diversificación de los procesos a efectos de que todos ellos alcancen los objetivos considerados necesarios para potenciar sus capacidades y así potenciar sus posibilidades de integración laboral social.

La orientación deberá ser antes que nada oportuna. No podemos esperar tanto tiempo y menos aún cuando hay una discapacidad para introducir a una persona al mundo laboral potencial.

Además, no es posible pensar una salida laboral sin la capacitación acorde a los requerimientos del mercado laboral actual. Es decir, sin una formación general y polivalente que le brinde herramientas lo suficientemente plásticas como para enfrentar con flexibilidad los cambios a los que constantemente deberá adaptarse.

Es cierto que la escuela debiera dar respuesta sin embargo ella misma, en muchas oportunidades, se convierte en discapacitante.

En relación a la capacitación laboral no podemos quedarnos conformes con propuestas paliativas y desfasadas en tiempo y espacio como las que se ofrecen hoy, por ejemplo, en algunas Escuelas Especiales o Escuelas de Capacitación Laboral de la Provincia de Buenos Aires.

Además, ¿cuántos adolescentes abandonan la Educación Especial sin acceder a otra formación?

Un cuestionamiento sobre nuestros modos de intervención y una búsqueda e estrategias y modelos alternativos para abordar cada situación particular en la complejidad de la realidad actual podría constituirse como uno de nuestros grandes desafíos para el nuevo siglo. El éxito y el fracaso en el proceso

de orientación vocacional-profesional no deben considerarse como atributo de los individuos sino como organizaciones especializadas sociales e institucionales. En algunos casos, verdaderos rituales de la legitimación o degradación y exclusión. Hay una producción sociocultural del fracaso en el aprendizaje y de la marginación.

"McDermott sostiene que las personas están tan inteligentemente experimentadas en detectar, diagnosticar, destacar y contribuir de otros modos a la generación de tales identidades que la sociedad produce su cuota de no actores, o actores fallidos, al participar en el mundo cotidiano." [iv]

Generalmente los orientadores de adolescentes DI son los integrantes del Equipo Transdisciplinario y no se han especializado en el campo de la orientación. Por lo que la orientación vocacional es abordada desde un enfoque tradicional, con intervenciones puntuales destinadas al conocimiento de las Escuelas de Capacitación Laboral. Pocas veces, y en la mayoría de los casos gracias a la competencia y buena predisposición de los maestros a cargo de estos adolescentes, se considera a la orientación vocacional como un proceso continuo integrado al currículo escolar y estrechamente vinculado al desarrollo personal.

El proceso de orientación vocacional con adolescente con DI presupone reconceptualizar la misión, funciones y dinámica del Equipo Transdisciplinario en las Escuelas Especiales y/o de Capacitación Laboral y reformular los roles de los integrantes de dicho Equipo.

Exige además rever las técnicas e instrumentos de evaluación en función del eje central del proceso orientador en el contexto de Crisis Social actual.

Los elementos a considerar serían:

- Nivel de autonomía personal
- Reconocimiento de la condición de adulto
- Actividad productiva que permita autonomía económica
- Relaciones sociales y participación en la vida comunitaria
- Cambio de rol en el grupo familiar
- Garantizar que las personas con DI tengan las mayores posibilidades para expresar su individualidad, sus preferencias y sus valores.
- Proporcionar a los adolescentes y adultos con DI una amplia gama de actividades en entornos normalizados, así como acceso a los medios económicos suficientes como para que dicha personas puedan participar en la sociedad de manera plena.

¿Podremos asumir algún día la discapacidad sin segregarla ni negarla con integraciones forzadas?

¿Cuánto podríamos colaborar los orientadores para que el adolescente con DI no se conforme con la actual oferta laboral escolarizada e intente nuevos desafíos?

Aisenon (1997) ya nos alertaba que "La orientación vocacional puede ser una instancia de formación personal, socialización y estímulo hacia la formación profesional, para los jóvenes que cursan la escuela, funcionando como un dispositivo protector, articulador entre la educación, el trabajo y la salud."

Ser adulto no es una cuestión de nivel intelectual, implica responsabilidad, tomar decisiones. Durante mucho tiempo se ha considerado a las personas con DI incapaces de adquirir estas habilidades y por lo tanto, como niños eternos sin opción a opinar ni decidir sobre sus vidas.

Estos aspectos implican la conformación de nuevas formas de encarar los procesos de orientación, lo que se concreta contando con una escuela con capacidad de armar tramas horizontales con pluralidad de instituciones y actores sociales en el análisis y revisión de diferentes e importantes aspectos tales como las adaptaciones, la elaboración de proyectos específicos, la individualización y sobre todo, primando la acción permanente y comprometida del orientador.

Hoy en día se hace necesario emprender trabajos de investi-

gación en esta área, pues un conocimiento acabado de esta realidad permitiría fundamentar fehacientemente los cambios conceptuales y procedimentales necesarios.

Al fin esto es lo que supone el desafío de lograr un grado suficiente de diversificación para que la acción orientadora no se constituya en un factor de exclusión social, sino en un factor de cohesión en la dinámica social de nuestra sociedad democrática.

NOTAS

1. NEUFELD Y THISTED (1999) "Pobreza y diversidad sociocultural: niños, docentes e investigadores en la trama de los padecimientos sociales" en Ensayos y Experiencias. Año 6, N° 30 APBA – Ctera.
2. DUSCHATZKY, S "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad" en Propuesta Educativa N° 15, Buenos Aires.
3. CHAIKLIN, S Y LAVE, J. (Comp) (2001) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

BIBLIOGRAFÍA

- AISENSON, D y otros (2002) Después de la escuela: transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos Aires, Eudeba.
- AISENSON, D (1997) "La orientación vocacional como dispositivo articulador entre educación, trabajo y salud. Programa de formación para orientadores de escuelas primarias." En Revista de instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA. Año 2. N°3.
- DUSCHATZKY, S "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad." Propuesta Educativa N° 15, Buenos Aires.
- FRASER, N; "La justicia social en la era de las políticas de identidad": redistribución, reconocimiento y participación", en Apuntes de investigación, CECYP, pp 17-36
- GONZALEZ MANJON, D.: Adaptaciones Curriculares. Edit. Aljibe. Málaga 1995.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION: El Aprendizaje en Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Hacia las Aulas Inclusivas. Buenos Aires 1999.
- NEUFELD, M.R. (2003) "Las condiciones de educabilidad" Panel en el Seminario Nacional de Investigación y Política Educativa. congreso de Atención a la Diversidad.
- PUIGDELLIVOL: La Educación Integrada. Edit. Grao. Barcelona 1999.
- SALVADOR CARULLA L Y RODRIGUEZ BLAZQUEZ, C: Mentas en desventaja. La discapacidad intelectual. Océano Grupo Editorial. Barcelona. 2001
- STAINBCK, SUSAN Y WILLIAMS: Aulas Inclusivas. Narcea, Madrid 1999
- YOUNG, S: Psicopedagogía y diversidad. ¿Una lectura posible? Ediciones del Boulevard. Córdoba. 2001.

LA NIÑEZ TUCUMANA CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y SU ESCOLARIDAD: DESAFÍOS Y PROPUESTAS

Castelli, María Gabriela
Facultad de Psicología, Departamento de Investigaciones. CONICET. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo es parte de una investigación que se realizó a nivel exploratorio-descriptivo a través de entrevistas abiertas y en profundidad a informantes claves dependientes de instituciones educativas del interior de la provincia de Tucumán. La integración escolar de niños con NEE la escolaridad común supone una suma de esfuerzos principalmente en la conformación de equipos intersectoriales, multidisciplinarios la cual es vista como una condición imprescindible para el éxito de este tipo de proyecto. Los objetivos del mismo son: a)- Analizar la situación que viven los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) del interior de la provincia de Tucumán en cuanto a los recursos y servicios que disponen en los sectores de salud y educación. b)- Proponer estrategias de intervención que faciliten la articulación de los sectores involucrados mejorando la calidad de vida de la población estudiada

Palabras clave

Necesidades Educativas Especiales

ABSTRACT

AND IN THIS PARTICULAR CASE, TO MAKE OUR CONTRIBUTION TO THE EDUCATIVE INSTITUTION DURING ITS OPENING AND CHANGE PROCESS, TOWARDS INTEGRATION AND INCLUSION.

Through this paper I would like to comment some reflexions developed during my participation as a research scholarship holder collaborating with the Direction of Special Education in the province of Tucumán to finish the data processing of a survey taken in the whole province in the year 2000, a survey on the registration of pupils in process of scholar integration and about the knowledge concerning the standing rules. Starting from the results, I will try to settle new lines of investigation to enable deeper approaches to this problem, since our interest as psychologists is to place ourselves to play the role of "facilitator agent, propitiating transformations aiming to create better life conditions for the subjects". And in this particular case, to make our contribution to the educative institution during its opening and change process, towards integration and inclusion.

Key words

Scholar Integration

Creemos necesario hacer un breve recorrido de la realidad socioeconómica en que se encuentra inmersa nuestra provincia a fin de contextualizar debidamente la temática.

Las estadísticas dicen que desde hace varios años Tucumán presenta indicadores económicos y sociales que la sitúan entre las peores provincias del país; que las elevadas tasas de mortalidad infantil, de desempleo y de población bajo la línea de pobreza son crónicas, que las crisis económicas son recurrentes y cada vez más profundas y con mayores consecuencias sociales.(1) Es en los indicadores sociales donde Tucumán muestra su peor cara, ubicándose para algún indicador, entre las peores jurisdicciones del país. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el 33,5% de los tucumanos viven en hogares con necesidades Básicas Insatisfechas y según datos del INDEC (2001) en Tucumán el 48,29% de la población no posee cobertura de obra social.

En 2002, la provincia gastó relativamente más que el promedio del país en Administración gubernamental (básicamente, burocracia) y servicios de la deuda e invirtió relativamente poco en salud y educación; efectivamente en los últimos 11 años, la provincia ha invertido sistemáticamente menos en estos sectores que el promedio del país.

La mortalidad infantil fue siempre muy alta en Tucumán ya en 1930 la tasa de mortalidad infantil era un 70% más alta que en Buenos Aires, de ello se concluye que la probabilidad de morir durante la infancia es el doble en Tucumán que en Buenos Aires, pero no sólo el nivel de la mortalidad es normalmente mayor sino que ésta aumenta significativamente durante las crisis económicas, llegando a una segunda conclusión de que hay una alta probabilidad de que en Tucumán mueran niños, y en general mueran más personas durante una recesión que en tiempos "normales".

Por lo tanto es un hecho histórico que el bienestar de los niños de nuestra provincia no converge con el nivel de bienestar de la capital del país o de la región pampeana; actualmente se considera que un 25% de los niños tucumanos presenta algún grado de desnutrición crónica. (2)

Las teorías de crecimiento económico coinciden en señalar que el capital humano tiene una participación fundamental en el bienestar de los pueblos, en la performance económica de un país o región y en la disminución de las desigualdades sociales. El rezago relativo de Tucumán y el NOA respecto de las provincias más adelantadas de la Argentina y de ésta respecto del mundo desarrollado pueden explicarse en gran medida por una relativamente escasa e ineficiente inversión en capital humano.

Este panorama nos sirve para entender la realidad que viven los niños que sufren algún tipo de discapacidad en el interior de la provincia o más específicamente en las condiciones de vulnerabilidad en que se encuentran la mayoría de los niños de la provincia de desarrollar algún tipo de discapacidad.

En un trabajo anterior (Castelli, 2004) cuyo énfasis estuvo en la finalización del procesamiento de los datos obtenidos en una encuesta realizada en toda la provincia en el año 2000 sobre el registro de alumnos en proceso de integración escolar y sobre el conocimiento de las Normativas vigentes. Los resultados mostraron que:

Existe desinformación sobre la legislación vigente ya que es muy baja la proporción de alumnos integrados a la educación común representando sólo el 0,78% y también por que, la

mayor parte de las escuelas pone en práctica procesos de integración escolar por voluntarismo propio sin tener en cuenta las herramientas instituidas por el sistema educativo, salvo cabe indicar nuevas disposiciones de la Subdirección de Educación Especial que condiciona la incorporación de este tipo de niños a la escuela común previa evaluación y disposición de la escuela especial correspondiente a la zona. A su vez se evidencia una falta de unidad de criterios para entender el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya que resulta muy significativo el alto porcentaje (74%) dado a la descripción de la discapacidad presente en los niños como de tipo intelectual; esto podría estar determinado entre otros factores por la ausencia de personal técnico especializado en la evaluación de dichos casos.

En el interior de la provincia, en lo que respecta a las instituciones públicas ya sean de salud o educativas, el profesional psicólogo tiene un tipo de inserción mínima en las mismas; salvo casos de adscripción gratuita-Ad Honorem-. Oficialmente, para una población que supera ampliamente las 300.000 personas en el sur tucumano, sólo se cuenta con un psicólogo en una institución hospitalaria y otro en la Delegación sur del Gabinete Psicopedagógico de la provincia; aunque estos datos son referidos al año 2001-2003, recientemente esta situación va mostrando lentamente algunas mejoras: en la ciudad de Concepción se oficializó el plantel profesional del Centro de Discapacitados del Sur (CEDISUR) y un cargo de psicólogo en el hospital Miguel Belascuain, además junto a otras ciudades vecinas, se crearon los Centros de Integración Comunitarios (CIC) y se agregaron a diferentes puestos sanitarios los profesionales pertenecientes al programa Nacional de Médicos Comunitarios. Sin embargo, la salud mental y todos los servicios y prácticas que ésta incluye se ven seriamente afectados, más aún si pensamos en la población que posee algún tipo de necesidad educativa especial y requiere atención, tratamiento interdisciplinario, y/o derivación según sea el caso; ya que resulta prioritario recordar que las causas de la discapacidad, a nivel del individuo, no son únicamente orgánicas (sean éstas congénitas o adquiridas), sino que están ligadas fuertemente a factores de riesgo social, como la pobreza, razón por la que internacionalmente se considera que aproximadamente el 75% de las causas de la discapacidad se deben a condiciones socioambientales; razón por la cual se agrava sensiblemente la situación social tucumana.

Teniendo en cuenta las condiciones concretas de existencia de los establecimientos educativos y de salud pública llegamos a la conclusión que las posibilidades de lograr exitosos programas de integración escolar se encuentra lejos de concretarse. Los docentes comunes se encuentran sin ningún tipo de apoyo técnico que los sostenga en sus quehaceres diarios tienen la imposibilidad de ser asesorados y supervisados por personal técnico adecuado en lo inmediato de su localidad.

Los niños implicados en este tipo de problemáticas generalmente se encuentran en una grave situación de vulnerabilidad psicosocial como ya lo mencionamos, especialmente en cuanto a la inequidad en el acceso a los servicios de salud correspondientes para un abordaje, ya sea preventivo y/o de diagnóstico, que permita una continua evaluación y seguimiento; generalmente la atención en salud que reciben es habitualmente fragmentaria, discontinua y sintomática lo cual dificulta un adecuado abordaje pedagógico.

Creemos que un aporte en la investigación-acción nos lo puede dar la Psicología Comunitaria ya que busca que las comunidades, en uso de sus capacidades, fortalezas y posibilidades, adquieran conciencia y control sobre sus circunstancias vitales. Maritza Montero la define como "la rama de la psicología cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social".(3)

Nuestro objetivo actual es buscar y crear un sistema de redes intersectoriales entre escuelas especiales, escuelas comunes y los servicios de salud que permita tomar medidas anticipatorias en salud y educación. El encuadre que se busca compartir es que el trabajo en redes es una estrategia vinculatoria, de articulación e intercambio entre instituciones o personas, que deciden asociar, voluntaria y concertadamente, sus esfuerzos, experiencias y conocimientos, para el logro de fines comunes. La red es un resultado de esa estrategia y constituye una modalidad organizativa y de gestión (que adoptan los miembros que deciden esa vinculación) cuyas características dominantes son: la adaptabilidad, la flexibilidad normativa, la apertura, la horizontalidad, la fluidez y la espontaneidad de las relaciones (Perrone y Niremberg, 1991). Según Dabas (2000) "La noción de red social implica un proceso de construcción permanente tanto individual como colectiva. Es un sistema abierto, multicéntrico que, a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potenciación de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Por ello es de suma importancia trabajar con integrantes de las redes ya constituidas, reales y existentes en la comunidad, hacerlo desde esta perspectiva proporciona ciertas ventajas, pues pone el acento en la observación de la estructura de conexiones en la que los actores se encuentran involucrados.

La lógica de la articulación en redes no apunta a una pretensión homogenizadora sobre los grupos sociales, sino a la intención de organizar la sociedad en su diversidad, mediante la estructuración de "lazo" entre esos grupos, desafiando a la estructura piramidal de la organización social y proponiendo alternativas a su fragmentación y articulación caótica.

Las redes vinculares "espontáneas" están presentes en todos nuestras relaciones y actividades y el sujeto podría definirse por la densidad de estas interacciones, pero su consolidación depende del reconocimiento consciente de esos intercambios y en la articulación de una intención compartida. Esa consolidación, dice Mario Róvere, "responde a diversos y sucesivos niveles de construcción, y deberá recorrer las instancias del reconocimiento, el conocimiento, la colaboración, la cooperación y la asociación para la organización de contratos sociales nuevos".

Pensamos que resulta prioritario, entonces, descubrir y apelar a las redes sociales existentes en el interior de la provincia, en cuanto a los recursos e instituciones de las áreas de la salud y la educación, para que su funcionamiento se promueva y se potencie; ya que la "pertenencia a una Red Social promueve la consolidación del intercambio entre diferentes, reforzando la identidad y la integración a través de la participación social".

De esta manera se podrán planificar los servicios de atención a los niños con NEE integrados en las escuelas comunes del ámbito local con apoyo de redes comunitarias y en relación de referencia y contrarreferencia con otros niveles de atención, esto también permitiría el diagnóstico precoz y el tratamiento oportuno de los problemas de salud y escolares mejorando la calidad de vida del niño y su familia.

Coincido plenamente con lo expresado por María Teresa Sirvent (2003) en que "el investigador comprometido socialmente debe apoyar en este momento histórico a los grupos de los nuevos movimientos sociales que pueden constituirse en los futuros sepultureros de un modelo de sociedad injusta y discriminatoria. Esto implica poner los instrumentos de la ciencia y de la educación al servicio de la capacidad de participación social de los nuevos movimientos sociales emergentes. Para ello es necesario generar conocimiento sobre situaciones problemáticas que necesitan indagación, conocimiento científico sobre preguntas que demandan el instrumental de la ciencia para contestarlas, conocimiento científico que apunte la acción enfrentando las contradicciones sociales que nos ahogan."

Es por esto que trabajar con la comunidad en la investigación

participativa según esta autora, muestra al "conocimiento" y la "organización" como condiciones convergentes en un proceso grupal de reconocimiento de necesidades y de "traducción" en demandas sociales. Coincide en este punto los aportes de Ferullo de Parajón (2002) quien señala que los efectos potenciadores de la participación crítica, son dos formas básicas de ejercicio del poder de los sujetos que ésta posibilita: la potenciación verbal y la organizativa.

La experiencia demuestra, no la construcción de un nuevo discurso social sino que hay que hacer un proceso de fenómeno de práctica colectiva transformadora para ir construyéndola de una manera más generalizada. Cuando la gente se agrupa para decidir qué hacer frente a lo que se sufre es para responder haciendo algo, construir condiciones de gestión de nuevos discursos para la preservación psíquica.

Pensamos que una sociedad se dignifica cuando pone una especial atención (en la mirada, en la mente, en el corazón y en las manos) para ayudar a crecer, de forma integrada, a todas las personas que tienen alguna discapacidad; como dice el dicho "la calidad de una sociedad y de una civilización se mide por el respeto que manifiesta hacia los más débiles de sus miembros".

Por último para reflexiona, hacemos eco en Alicia Stolkiner quien dice "el trabajo en Salud Mental es de generación de espacios "imaginantes" en circunstancias en que lo hegemónico es la standardización de lo subjetivo, buscando favorecer la rearticulación de redes sociales y acciones de solidaridad. La solidaridad se diferencia radicalmente de la beneficencia. La primera consiste en un reconocimiento de falta por ambos actores, la segunda es un acto donde un sujeto se coloca en el lugar de tener (inclusive de más) y le da al que "no tiene". Siguiendo con la autora podemos decir que aún los actores del sector salud, deben reconocer que hoy buena parte de su sobrevivencia, depende de su posibilidad de establecer acciones solidarias.

Vega Fuente, A (2003) "La Educación social ante la discapacidad" Edit Aljibe.

Programa Provincial de Integración Escolar. Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Tucumán. 1999.

Normativas para la implementación del Programa Provincial de Integración Escolar. Ministerio de Educación y Cultura provincia de Tucumán 2001.

NOTAS

(1) Meloni, O "Empezar a cambiar la historia" Revista Indicadores Económicos y sociales N° 3.

"Indicadores económicos y sociales de Tucumán Número Especial Noventa años UNT Revista Indicadores Económicos y sociales N° 6.

(2) Delajara, M "Sobre la fragilidad socioeconómica de Tucumán" Revista Indicadores Económicos y sociales N° 4.

(3) Montero, M (2004) "Introducción a la Psicología Comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos". Edit Paidós. Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

Castelli, M G. "La integración escolar en la provincia de Tucumán: alcances y perspectivas". Memorias de las XI Jornadas de Investigación "Psicología, sociedad y cultura" Facultad de Psicología UBA 29 y 30 de julio 2004. Tomo 1. Pág. 181-183.

Dabas, E N (1995) "Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales". Edit Paidós. Bs. As.

Ferullo de Parajón, A G (2002) "Aproximaciones a la participación social desde la psicología" Serie Tesis, Facultad de Psicología UNT, Departamento de Publicaciones.

Gardou, CH (2005) "Fragments sur le handicap et la vulnérabilité: pour une révolution de la pensée et de l' action". Edit Èrès.

Lego, N; Capacce, N (1989) "Integración del discapacitado: una propuesta socio-educativa", Edit Humanitas, Bs. As.

Meloni, O "Empezar a cambiar la historia" Revista Indicadores Económicos y sociales N° 3.

"Indicadores económicos y sociales de Tucumán Número Especial Noventa años UNT Revista Indicadores Económicos y sociales N° 6.

Pinto, R; Latorre, M (1993) "La discapacidad: un tema de la política social". Revista Estudios Pedagógicos N° 19 Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Austral de Chile, Valdivia.

Problemáticas Psicosociales de Tucumán" Laboratorios de Investigación de Docencia con acción e impacto sobre problemas sociales. Facultad de Psicología UNT, San Miguel de Tucumán, año 2004.

RIESGO EDUCATIVO. ALGUNAS APROXIMACIONES TEÓRICAS

Castilla Graciela; López Gilda Liliana
Facultad de Ciencias de la Educación (UNCOMAHUE). Argentina

RESUMEN

El presente escrito se desprende del proyecto de investigación "Cómo se construye el riesgo educativo. Un estudio desde el decir y el hacer de los protagonistas institucionales". Estudiar el "riesgo educativo" es pensar en una categoría que forma parte de un proceso cultural y no en una propiedad del sujeto. No se considera que la situación de riesgo es atribuida a desventajas socioculturales, ni a deficiencias intelectuales tal como se señalara en los análisis tradicionales, sino de reconocer en la realidad que no sólo fracasan los grupos sociales marginados, sino también es una problemática que abarca a sectores medios y altos de la sociedad. De allí, que este estudio se centre en distinguir la responsabilidad pedagógica que tiene la escuela en construir condiciones de riesgo educativo, y por el contrario considerar la misma como un espacio privilegiado en generar situaciones de educabilidad en función de la promoción del desarrollo del sujeto. El presente escrito tiene como intención plantear algunas consideraciones teóricas y metodológicas en relación al concepto de "riesgo educativo" que se consideran pertinentes para el avance de la investigación propuesta.

Palabras clave

Fracaso Aprendizaje Educabilidad Diversidad

ABSTRACT

EDUCATIONAL RISK. SOME THEORETICAL APPROACHES. This written copy emerges from the research project "how to build the educational risk. A study from the saying to the doing of the institutional protagonists". To study the "educational risk" is to think of a category that is part of a cultural process and not in the fellow's property. It is not considered that the situation of risk is attributed to cultural disadvantages partner, neither to intellectual deficiencies just as it was pointed out in the traditional analyses, but of recognizing in the reality that the excluded social groups don't only fail, but it is also a problem that embraces to sectors means and high of the society. Of there that this study is centered in distinguishing the pedagogic responsibility that has the school in building conditions of educational risk, and on the contrary to consider the same one as a space privileged in generating educational situations in function of the promotion of the fellow's development. The written copy has as intention to outline some theoretical and methodological considerations in relation to the concept of "educational risk" that are considered pertinent for the advance of the proposed investigation.

Key words

Failure Learning Education Diversity

INTRODUCCIÓN

El presente escrito se desprende del proyecto de investigación "Cómo se construye el riesgo educativo. Un estudio desde el decir y el hacer de los protagonistas institucionales". La problemática que se estudia en dicha investigación surge en torno a la preocupación por los altos índices de dificultades en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, de repitencia, sobreedad y deserción que se registran en nuestro país y particularmente en la escuela media estatal de la Provincia de Neuquén. Los datos oficiales del ciclo lectivo 2004 indican que el 45% de los alumnos del nivel medio en la Provincia de Neuquén tiene sobreedad, mientras que el porcentaje de desgranamiento es del 52%. Por otro lado, el porcentaje de retención es del 47%, dato que advierte que de cada 10 alumnos que ingresan en primer año sólo 5 finalizan sus estudios secundarios.

Hasta hace poco tiempo, el análisis sobre el fracaso escolar apareció exclusivamente asociado a visiones deterministas del aprendizaje, que acarrear ideas de destino inevitable, de límite infranqueable (biológico o ambiental) abonando trayectorias escolares fallidas para alumnos en situaciones de vulnerabilidad social. En este sentido, se han desarrollado teorías y modelos explicativos sobre el fracaso escolar que toman uno de los elementos del complejo proceso de escolarización. Es común caer en el reduccionismo según la responsabilidad sea puesta en la persona o en el ambiente. Es decir explicaciones que se centran en el alumno y el organismo como la fuente o el origen del fracaso. Y en el extremo opuesto se sitúan las corrientes ambientalistas, que tienen una visión mecanicista del desarrollo y que la persona está controlada por los estímulos externos. De hecho, excluidos y pobreza se constituyen como sinónimos absolutos e indisolubles. Si bien, son múltiples los factores que convergen en la producción del fracaso escolar, éste se concentra en sectores de origen social carenciado. De allí, que la relación entre desigualdad social y educación refiera al impacto que la pobreza y la vulnerabilidad social tienen sobre la propia tarea de la escuela.

Es la interpretación pedagógica del fracaso escolar la que modifica la injusta situación de que sea el niño aislado el único responsable. Esta perspectiva supone considerar interrelacionados entre sí a todos los elementos que componen el fenómeno educativo. (Lus, A.1992). Desde este modelo estamos obligados a trabajar sobre la hipótesis que la educabilidad es una propiedad de las situaciones educativas que componen los sujetos.

Si tenemos una tan recurrente sospecha sobre la educabilidad de los sujetos, nuestros trabajos actuales en Psicología Educativa nos obligan ética y teóricamente a levantar la mirada del individuo y colocarla sobre la situación de la que forman parte las singularidades de los sujetos y sus identidades culturales. Por supuesto estas singularidades componen la situación, y la situación no elimina el referente" Baquero, R. (2001).

Se considera fundamental abordar nuestra problemática en el marco de contextos históricos-sociales y redefiniendo la lógica inherente del contexto escolar. En este sentido, resulta de vital importancia reconocer la conformación histórica particular de la escuela, con sus características político- institucionales, su carácter obligatorio, masivo y graduado. La escuela como institución obligatoria, bajo el principio de educación para todos integraría a grandes sectores de la población históricamente excluidos. Esta organización institucional produce efectos so-

bre el desarrollo subjetivo a través de mecanismos que operan de manera naturalizada, de prácticas discursivas y modalidades culturales. En este escenario de selectividad y exclusión, la escuela alcanza un valor único e insoslayable en su capacidad por producir subjetividad

ALGUNOS ACERCAMIENTOS AL CONCEPTO DE RIESGO EDUCATIVO

María Teresa Sirvent (1998) construye el concepto de Nivel de Riesgo Educativo para hacer referencia a la posibilidad que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado. Estar en situación de riesgo educativo significa no haber podido alcanzar el nivel de calificaciones educativas básicas necesarias para afrontar los desafíos del mundo del trabajo y de la vida política y ciudadana.

Los conceptos desarrollados en las investigaciones de la Dra. Sirvent han sido el marco teórico y metodológico a partir del cual se ha podido redefinir el objeto de estudio de nuestra investigación. El mismo aborda la noción de riesgo educativo como construcción en el ámbito escolar

En este sentido, cuando se hace referencia al concepto de riesgo educativo, se piensa como proceso en construcción en dos aspectos. Por un lado, como proceso subjetivo en el contexto escolar, y por otro como construcción teórica en el marco de la investigación. En este escrito se realizan algunas aproximaciones sobre el primer aspecto.

Estudiar el "riesgo educativo" es pensar en una categoría que forma parte de un proceso cultural y no en una propiedad del sujeto. No se considera que la situación de riesgo es atribuida a desventajas socioculturales, ni a deficiencias intelectuales tal como se señalara en los análisis tradicionales, sino de reconocer en la realidad que no sólo fracasan los grupos sociales marginados, sino que también es una problemática que abarca a sectores medios y altos de la sociedad.

El término riesgo educativo, aunque sea tal vez discutible técnicamente, en función que es un rótulo construido social e institucionalmente puede ser directo y claro respecto de dar cuenta de la vulnerabilidad, la desprotección, las responsabilidades y las urgencias de atención. En este sentido, Gabriela Diker (2003) nos aclara que la imposición de un nombre (vulnerable, marginal, en riesgo) es un acto de nombramiento que designa una diferencia y la diferencia no es una característica natural, un dato visible de la realidad social, la diferencia es un proceso social e histórico vinculado a la significación.

En relación a las evidencias de riesgo podrían identificarse en cuatro áreas del desarrollo del sujeto: social, cognitivo, afectivo y físico. Respecto al desarrollo social una evidencia de vulnerabilidad en el área de la identidad social, la exclusión y los preconceptos estereotipados con que la sociedad construye la imagen de los niños, y la inestabilidad de las relaciones sociales. Respecto al desarrollo cognitivo: déficit de atención concentrada, la temporalidad y la memoria y problemas derivados de la precaria escolarización. En cuanto al desarrollo emocional, se señala la pérdida de un vínculo estable con la familia o con el grupo; la ausencia de relación estable de protección y cuidado por parte de un adulto. Físico la falta de abrigo, la exposición a accidentes y a violencia, la falta de garantía de alimentación, el uso de drogas, las relaciones sexuales no protegidas. Valeria Llobet (2005)

Estos cuatro aspectos podrían actuar como referentes para el estudio de las condiciones que en el ámbito escolar podrían generar riesgo educativo.

RIESGO EDUCATIVO Y ESCUELA

La escuela tiene la responsabilidad pedagógica de construir condiciones de educabilidad en función de la promoción del desarrollo del sujeto. El marco vigotskiano permite reconocer que las condiciones de definición de la educabilidad dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que es parte el

sujeto, a partir de la consideración de la interacción social y la actividad semiótica como unidades de análisis para capturar los procesos de desarrollo cultural específicamente humanos. Vigotsky (1995).

Las investigaciones que se centran en el estudio de la actividad cognitiva en el ámbito de la vida cotidiana, en escenarios culturales concretos, contribuyen al análisis de nuestro objeto de estudio. Del mismo modo, las teorías sobre la mente y su relación con la cultura y el contexto que defienden ciertos autores (Cole, 1999, Cole y Engestrom, 1993, Lave, 1988, Scribner y Cole, 1981, Rogoff, 1981, Newman, Griffin y Cole, 1989; Baquero, 1996) aportan a la comprensión de la temática abordada en tanto proponen que la constitución y desarrollo de la psique implica una relación dialéctica entre las acciones que despliegan los individuos, lo que éstos hacen y los escenarios de actividad en los que éstas acciones tienen lugar. Cole, M. (1999).

La escuela, en tanto escenario privilegiado de introducción de las nuevas generaciones en la cultura, en tanto espacio de distribución y producción de saberes tiene un papel irremplazable que jugar, cuando pone a disposición de sus alumnos ciertos contenidos y herramientas intelectuales que otras instituciones no pueden distribuir o producir.

La escuela es parte esencial de la mediación social necesaria para apoyar el paso del adolescente a la vida adulta, configura una forma particular de interacción mediada semióticamente, orientada a facilitar a quienes participan en ella, el acceso a un conjunto de posibilidades fundamentales para su desarrollo personal y social. Interesa resaltar dos niveles de mediación, uno, el contextual, en tanto los adolescentes son partícipes de una actividad socialmente organizada -la práctica educativa- y otro nivel, el interpersonal, vinculado a las relaciones de inter-subjetividad, cara a cara, del adolescente con adultos y con sus pares. Ambos niveles generarán interacciones que estimulen la autonomía, que ofrezcan ayuda emocional y cognitiva, que planteen desafíos adecuados, tendientes a la construcción social de la identidad adulta. De este modo, es necesario considerar los vínculos afectivos como posibles herramientas de descripción y comprensión de las dinámicas de relación docente; alumno en el seno de la práctica pedagógica.

En el marco social de propósitos y valores de un contexto determinado como es la escuela media, la intervención pedagógica se constituye para ello como un mecanismo privilegiado donde se desarrolla la construcción de procesos cognitivos. El mundo actual exige hoy a la escuela promover aprendizajes que posibiliten al sujeto enfrentar de manera autónoma, crítica y creativa los problemas de nuestro quehacer cotidiano. Esto implica apropiarse de los instrumentos intelectuales de un pensamiento abstracto, desarrollar estructuras de la inteligencia capaces de construir categorías del conocimiento que sistematicen y ordenen jerárquicamente el caudal de información que nos inunda en nuestra vida cotidiana, haber construido categorías de interpretación de la realidad que se contrapongan a las visiones deterministas, fatalistas y mágicas. (Sirvent, 1998).

En este sentido, la escuela como creadora de un vínculo pedagógico tiene como características lo intersubjetivo, lo intrasubjetivo y lo histórico. Esto significa desterrar la ilusión de la homogeneidad y asumir la diversidad, lo diferente, lo propio y peculiar de cada alumno y que se convierta en un reto que conlleva a una decisión ideológica que enfatiza la escuela inclusiva desplazando el modelo de la escuela segregadora.

Desde este marco teórico se propone comprender el proceso de construcción del riesgo educativo de los alumnos del nivel medio que conforman esta franja de población: alumnos que han desaprobado el 80% o más de asignaturas, con inasistencias a clase, con sobreedad, repitientes, con problemas disciplinarios e inactivos en la tarea escolar.

El análisis del proceso de construcción del riesgo educativo

será realizado a partir de las acciones generadas por los protagonistas de la institución que favorecen u obstaculizan el aprendizaje de alumnos en riesgo educativo

Creemos necesario abordar esta tarea con conciencia de los límites de la acción escolar pero con confianza sobre su potencialidad. En este estudio se distingue por un lado, la responsabilidad pedagógica que tiene la escuela en construir condiciones de riesgo educativo, y por el contrario, considerar la misma como un espacio privilegiado en generar situaciones de educabilidad en función de la promoción del desarrollo del sujeto. De allí que nos preguntemos ¿cuáles son los mecanismos que utiliza la escuela para que algunos alumnos lleguen a la situación de riesgo educativo?

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. Y Terigi, F: (1996) En busca de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En Apuntes Pedagógicos, N°2 .
- Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. En Cuadernos de Pedagogía. Rosario Año IV, N° 9; 71-85, Octubre 2001.
- Cole, M. (1999) Psicología Cultural. Madrid. Morata.
- Diker, Gabriela (2003) Palabras para Nombrar. Infancias y Adolescencias. Teorías y Experiencias en el borde. Colección Ensayos y Experiencias N° 50. Bs. As. Noveduc.
- Elichiry Nora (2004) Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires: Manantial
- Frigerio, Graciela (2004) La Complejidad de Educar. Novedades Educativas Año 16. N° 168 Bs. As. Noveduc.
- Llobet, Valeria (2005) La promoción de resiliencia con niños y adolescentes. Noveduc.
- Skliar, Carlos (2003) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Bs. AS. Miño y Dávila
- Lus, A. (1992) El fracaso escolar desde una perspectiva pedagógica. Suplemento especial Vocación Docente Secretaría e Educación Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires.
- Sirvent, M. Teresa (1998) Jóvenes y Adultos en situación de Riesgo Educativo; análisis de la demanda potencial y efectiva. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Año VI N° 12
- Perrenoud, PH. (1996) La construcción del éxito y el fracaso escolar, Madrid, Morata
- Tallis, J. Y otros (1998) Factores de riesgo en el aprendizaje. En Dabas, E. Los contextos del Aprendizaje. Bs. As. Nueva Visión.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991) Arqueología de la Escuela. Madrid, La Piqueta.
- Vigotsky, L. (1995) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas Tomo III Madrid. Visor

BÚSQUEDA DE AYUDA EN AMBIENTES PRESENCIALES Y VIRTUALES

Chiecher, Analía; Donolo, Danilo
Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba. Argentina. CONICET

RESUMEN

Con la aparición de los contextos virtuales parecen reeditarse problemas e interrogantes referidos a la enseñanza y al aprendizaje que ya han sido estudiados en el marco de contextos presenciales, pero que requieren ahora de una reconsideración, a la luz de las características tan particulares de los nuevos entornos virtuales. Uno de los temas que claramente ha despertado interés es el de las interacciones y, dentro de ellas, un tipo particular de intercambio: la solicitud de ayuda. En este marco, el propósito de este artículo tiene que ver con analizar comparativamente las conductas de búsqueda de ayuda en sujetos que aprenden en contextos presenciales y virtuales. Se trabajó con cuatro grupos de estudiantes, dos presenciales y dos virtuales (N = 197), a quienes se administró una escala que evalúa la disposición para buscar ayuda. Los resultados indican que los estudiantes en ambientes presenciales se muestran más dispuestos a buscar ayuda que sus pares en contextos virtuales. Las interpretaciones se orientan en el sentido de pensar que la mayor independencia y autonomía que promueven los entornos virtuales, podría redundar en una menor disposición para recurrir a otros que, además, no están presentes físicamente.

Palabras clave

Solicitar Ayuda Presencial Virtual

ABSTRACT

LOOKING FOR HELP IN PRESENT AND VIRTUAL ENVIRONMENTS

With the appearance of virtual contexts problems referred to education seem to reedit themselves. One of the subjects that have clearly waked up interest is the one of the interactions and, within them, a particular type of interchange: help seeking. In this frame, the intention of this article is to analyze help seeking behaviors in students that learn in traditional and virtual contexts. Work with four groups of students, two traditional and two virtual ones (N = 197). A scale that evaluates the disposition to seek help was administered. The results indicate that students in traditional environments are more arranged to seek help that its pairs in virtual contexts. The interpretations are oriented in the sense to think that greater independence and autonomy than promote the virtual environments, could result in one less disposition to seek help.

Key words

Help Seeking Traditional Virtual

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, nadie parece dudar de los beneficios que puede aportar el hecho de que el alumno formule sus inquietudes y solicite ayuda cuando la sabe necesaria. En efecto, numerosos estudios llevados a cabo con sujetos de distintas edades dan cuenta de ello (entre otros, Butler, 1998; Coll, 1990; Karabenick, 2002; Newman y Schwager, 1995; Newman, 1998; Rinaudo, Donolo y Chiecher, 1999; Ross y Cousins, 1995; Ryan, Pintrich y Midgley, 2001).

Sin embargo, con la aparición de los contextos virtuales parecen reeditarse problemas e interrogantes referidos a la enseñanza y al aprendizaje que ya han sido estudiados en el marco de contextos presenciales, pero que requieren ahora de una reconsideración, a la luz de las características tan particulares de los nuevos entornos virtuales. Uno de los temas que claramente ha despertado interés es el de las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno en contextos virtuales donde, a diferencia de los presenciales, la relación entre los participantes no es cara a cara. En esta línea, varios estudios de aparición reciente reflejan esta preocupación (Blignaut y Trollip, 2003; Chiecher 2004a y b; Mazzolini y Madison, 2003; Offir et al 2003; Penna y Nicholls, 2004; Sigalés, 2002; Tucker y Blocher, 2002).

Guiados también por este interés, el propósito de este artículo tiene que ver con analizar comparativamente un tipo particular de interacción: las conductas de búsqueda de ayuda en sujetos que aprenden en contextos presenciales y virtuales.

LA IMPORTANCIA DE LAS SOLICITUDES DE AYUDA

El proceso de solicitar ayuda implicaría tres etapas: 1) *experimentar un problema*, ser consciente de que algún aspecto de la tarea resulta problemático; 2) *focalizar sobre la información que se necesita* y 3) *verbalizar el pedido de ayuda* de modo tal que el destinatario pueda comprenderlo y dar una respuesta (Van der Meij, 1990). Aunque así vistas estas etapas parecen sencillas, no todos los estudiantes cuentan con la habilidad de poder identificar el aspecto que les genera dudas, o bien, en el caso de poder hacerlo, quizás no se atreven a formular verbalmente el pedido. En efecto, son diversos los estudios que reportan la escasa frecuencia de este tipo de intervenciones que podrían aportar beneficios al aprendizaje (Butler, 1998; Coll, 1990; Newman y Schwager, 1995; Newman, 1998; Ross y Cousins, 1995; Ryan, Pintrich y Midgley, 2001).

Tomando aportes de Ross y Cousins (1995) se puede decir que, para que una solicitud de ayuda pueda impactar positivamente sobre el aprendizaje, debe ser: 1) *clara*, para que el receptor pueda comprenderla; 2) *precisa*, para que pueda dar una respuesta ajustada; 3) *planteada en un tono cordial y amable*, para que aquel que debe esforzarse por elaborar y dar una respuesta se vea motivado a hacerlo; 4) *persistente*, porque si la necesidad no es satisfecha con una primera respuesta habrá que reelaborar la demanda y plantearla nuevamente, hasta conseguir la respuesta buscada.

En efecto, si los estudiantes son hábiles para formular pedidos de ayuda que reúnan las características señaladas, parece probable que sus aprendizajes puedan verse beneficiados; pues la respuesta de un sujeto más experto puede conducirlo a reestructuraciones conceptuales y a un avance en el camino del conocer.

Dada la importancia de este tipo de intercambios, parece

relevante atender al modo en que se presentan en los tradicionales ambientes presenciales -donde han sido abundantemente estudiados- y también en el marco de los entornos virtuales. En tal sentido, la pregunta que intentaremos responder se formularía del siguiente modo: ¿la conducta de solicitar ayuda se presenta de modo semejante o diferente en ambientes presenciales y en entornos virtuales?

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para responder a la pregunta formulada y al propósito del trabajo, se realizó un estudio sobre la base de cuatro grupos de estudiantes formados conforme al interjuego de tres variables; a saber:

1) *Contexto en el que se desempeñan los sujetos.* Esta variable incluye las categorías de presencial y virtual. Es decir, refiere al ambiente en que el estudiante realiza sus aprendizajes.

2) *Edad o etapa evolutiva que atraviesan.* Esta variable, desglosada en las categorías de adultos y jóvenes, más que referir la cantidad de años de un sujeto, alude a la etapa de vida que están atravesando. De hecho, se asignaron a la condición de *adultos* a los sujetos pertenecientes a grupos cuya edad promedio es de 41 años, la mayoría de ellos con ocupaciones laborales adicionales al estudio y con responsabilidades familiares. En cambio, se asignaron a la condición de *jóvenes* a los alumnos pertenecientes a grupos cuya edad promedio es sensiblemente inferior ($M = 23$ años), la mayoría de ellos con dedicación exclusiva al estudio y solteros.

3) *Nivel educativo.* Aquí las categorías posibles son dos: *grado* o *posgrado*. Es decir, alumnos que cursan asignaturas de carreras de grado y alumnos que cursan materias correspondientes al nivel de maestría.

Tenemos entonces un total de 197 alumnos distribuidos en los siguientes cuatro grupos: 1) 52 alumnos jóvenes cursando presencial en nivel de grado; 2) 91 estudiantes jóvenes cursando virtual en nivel de grado; 3) 28 alumnos adultos cursando presencial en nivel de posgrado y 4) 26 alumnos cursando presencial en nivel de posgrado.

Todos los sujetos dieron respuesta a un cuestionario de Pintrich y colaboradores (1991) que indaga acerca de los perfiles motivacionales y cognitivos de los estudiantes. Las respuestas se dan en base a una escala Likert de 7 puntos en la que el sujeto marca el acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones expresadas.

Si bien, como decíamos, el instrumento indaga aspectos diversos referidos a la motivación y al uso de distintas estrategias por parte del estudiante, para este estudio hemos tomado los puntajes obtenidos en la escala de "*búsqueda de ayuda*". Dicha escala está compuesta por cuatro ítems relativos a la disposición del estudiante para solicitar ayuda a sus pares o al docente frente a algún problema (Ejemplo: *Le pregunto al profesor para clarificar conceptos que no comprendo bien*).

RESULTADOS

Los resultados del procesamiento estadístico de los datos indican claramente una superioridad de los estudiantes presenciales respecto de los virtuales en cuanto a la disposición para solicitar ayuda.

Los distintos grupos de alumnos informaron diferencias en cuanto a su disposición para *buscar ayuda* ($F = 7,648$; $df = 196$ sig. .000). En este aspecto, parece claro que los estudiantes en contextos presenciales dijeron apelar en mayor medida a esta conducta de pedir ayuda que sus pares en ambientes virtuales. El grupo que se mostró más dispuesto a pedir ayuda fue el de alumnos *adultos cursando presencial en nivel de posgrado* ($M = 21,3$; $Sd = 5,1$), seguidos por el grupo de *jóvenes cursando presencial en nivel de grado* ($M = 18,6$; $Sd = 4,3$). En tercer lugar se ubicó el grupo de *adultos cursando virtual en nivel de posgrado* ($M = 17,7$; $Sd = 5,9$) y, en la última posición, el grupo de *jóvenes cursando presencial en nivel de grado* ($M = 16,4$; $Sd = 5$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si tenemos en cuenta que diversos estudios informan escasas intervenciones de los alumnos en clases presenciales y, en cambio, una mayor intervención del alumno en contextos virtuales, llama la atención que en nuestro trabajo hayan sido justamente los grupos presenciales los que informaron mayor inclinación a pedir ayuda frente a dudas, conceptos poco claros, etc.

No obstante, los resultados de nuestro estudio están en consonancia con otros que señalan resultados similares. Suárez *et al.* (2004), por ejemplo, comparan dos grupos de estudiantes desempeñándose en ambientes presenciales y virtuales y, entre otros resultados de interés, encuentran que son los estudiantes presenciales quienes informan mayor predisposición para pedir ayuda. También Blocher *et al.* (2002) encuentran en sus estudios -realizados sobre grupos de estudiantes virtuales- que los estudiantes no parecen estar demasiado dispuestos a aprender en colaboración con otros. Ellos explican este resultado diciendo que los alumnos parecen estar acostumbrados al modelo presencial, donde el protagonista y fuente casi exclusiva de conocimiento suele ser el profesor.

Por nuestra parte, pensamos que esta menor predisposición de los alumnos para solicitar ayuda en ambientes virtuales puede relacionarse con la mayor autonomía, independencia y -por qué no soledad- que experimentan en este tipo de ambientes de aprendizaje. En estas condiciones, al toparse con un problema puede que primero intenten resolverlo solos y recién después, si esa instancia resulta infructuosa, decidan recurrir al pedido de ayuda.

Sin embargo, dados los beneficios que puede aportar el saber realizar una pregunta en el momento oportuno y a la persona apropiada, debería atenderse al modo de promover en los estudiantes virtuales una mayor predisposición para pedir ayuda.

BIBLIOGRAFÍA

- BLIGNAUT, S. y S. TROLLIP 2003 Developing a taxonomy of faculty participation in asynchronous learning environments-an exploratory investigation. En *Computers and Education*, vol. 41, N° 2, 107-204.
- BLOCHER, M.; L. SUJO DE MONTES; E. WILLIS y G. TUCKER 2002 Online learning: examining the successful student profile. En *Journal of Interactive Online Learning*. National Centre for Online Learning Research.
- BUTLER, R. 1998 Determinants of help-seeking: relations between perceived reasons for >Journal of Educational Psychology, vol 90, N° 4, 630-643.
- COLL, C. 1990 Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En COLL, C.; J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. Alianza. Madrid.
- CHIECHER, A. 2004a *Interacciones profesor-alumno en contextos presenciales y virtuales de enseñanza universitaria*. Tesis de Maestría en Educación y Universidad. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- CHIECHER, A. 2004b Contextos de aprendizaje presenciales y virtuales. Algunas características de las interacciones entre profesores y alumnos. En VOGLIOTTI, A; M. CORTESE e I. JAKOB (Comps.) *En Tiempos de Adversidad: Educación Pública*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- KARABENICK, S. 2002 Seeking help in large college >Contemporary Educational Psychology, vol 26, N° 1, 38-57.
- MAZZOLINI, M. y S. MADISSON 2003 Sage, guide or ghost? The effect of instructor intervention on student participation in on line discussion forums. En *Computers and Education*, vol. 40, N° 3, 237-253.
- NEWMAN, R. 1998 Students Help-seeking during problem solving: influences of personal and contextual achievement goals. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, N° 4, 664-658.
- NEWMAN R. y M. SCHWAGER 1995 Students Help-seeking during problem solving: effects of grade, goal and prior achievement. En *American Educational Research Journal*, vol 32, N° 2, 352-376.
- OFFIR, B.; I. BARTH; J. LEV y A. SHTEINBOK 2003 Teacher-student interactions and learning outcomes in a distance learning environment. En *The Internet and Higher Education*, vol. 6, N° 1, 65-75.
- PENA, J. y C. NICHOLLS 2004 Analyzing student interaction and meaning construction in computer bulletin board discussions. En *Computers and Education*, N° 42, 243-265.

- PINTRICH, P.; D. SMITH; T. GARCÍA y W. McKEACHIE 1991 *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- RINAUDO, M. C.; D. DONOLO y A. CHIECHER 1999 Los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica en el ámbito de las clases universitarias. En *Cronía, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, año 3, vol. 3, Nº 1, 60-70.
- ROSS, J. y J. COUSINS 1995 Giving and receiving explanations in cooperative learning groups. En *The Alberta Journal of Education Research*, vol. XLI, Nº 1, 103-121.
- RYAN, A.; P. PINTRICH y C. MIDGLEY 2001 Avoiding seeking help in the >Educational Psychology Review, vol 13, Nº 2, 93-114.
- SIGALÉS, C. 2002 El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. Documento de Internet, en http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/siga0102/sigales0102_imp.htm (consultado el 27/2/02).
- SUAREZ, J. M.; A. P. FERNANDEZ y D. ANAYA 2004 Diferencias en los componentes cognitivo y motivacional del aprendizaje entre estudiantes universitarios en las modalidades de educación presencial y a distancia. *Actas de la Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*. La Coruña, España.
- TUCKER, G. y M. BLOCHER 2002 Collaborative learning and the online learner: Do those who choose online delivery want collaborative learning? *Proceedings of the 13th International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education*. Nashville, Tennessee.
- VAN DER MEIJ, H. 1990 An experimental study of the when and what of children's questions. En *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, Nº 3, 162-171

ANÁLISIS DE LOS SOPORTES DE TRANSMISIÓN DE LA INFORMACIÓN PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Cibeira, Alicia Susana; Arregui, Ana María; Ferrari, Lidia
Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En este trabajo presentamos avances de la etapa final del Proyecto UBACYT U 018 - Trienal (2004-2007). En particular, se analizan los resultados de uno de los objetivos: "establecer los medios y soportes necesarios para la transmisión de la información vocacional". Se detectó que los soportes para la transmisión de la información son más numerosos de lo previsto inicialmente, su nivel de eficacia diversa y su grado de aplicación heterogénea. Fueron identificados, además, soportes que no son usualmente utilizados en los ámbitos específicos del trabajo de orientación y que resultan de significativa relevancia en la información que los jóvenes reciben. Se corroboran ciertas tendencias que se venían observando en la práctica institucional de los últimos tres años. Ellas muestran que Internet es el soporte más utilizado en la búsqueda de información al momento de elegir una carrera permitiendo que los alumnos durante el transcurso del año lleguen con requerimientos más específicos sobre procesos de orientación vocacional, o con preguntas relacionadas con alguna problemática particular o específica, que no logra responder a través de Internet o de otros soportes. Asimismo, el resultado de las encuestas muestra que en los últimos años la escuela media está incrementando su acercamiento hacia el mundo universitario.

Palabras clave

Soporte Información Orientación Vocacional

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE MEANS TO COMMUNICATE INFORMATION FOR VOCATIONAL GUIDANCE

This paper consists of a preview of the final stage of the Project UBACYT U 018 - Triennial (2004-2007.) In particular, it deals with the analysis of the results of one of the goals: "to establish the means and tools necessary to communicate vocational information." We found out that there are more means to communicate information than it was initially expected and noticed their diverse degree of effectiveness and heterogeneous degree of application. Moreover, we identified tools not usually used in the specific counseling field but which proved to have special relevance in the information that young people receive. Some specific trends which were becoming evident in the institutional practice over the past three years were confirmed. They show that the Internet is the tool most widely used to search for information when it comes to choosing a course of studies. This helps students have more specific demands from vocational processes during the year, or questions related to a particular or specific problem for which they cannot find an answer through the Internet or other means. Likewise, the survey results show that, over the past years, high school is coming closer to university.

Key words

Means Information Vocational Guidance

En este trabajo presentamos algunos avances del Proyecto UBACYT U018-Trienal (2004-2007) "Bases para la redefinición de estrategias de información vocacional en el espacio de articulación de la escuela media- universidad"*, en su etapa final.

El objetivo central del proyecto de investigación es establecer y analizar los espacios de articulación necesarios entre la escuela media y la universidad en la práctica de la orientación vocacional.

La hipótesis que guía el trabajo sostiene a la orientación vocacional como un ámbito específico de la articulación Escuela Media-Universidad para la transmisión de la información vocacional.

Del objetivo principal se desprenden los siguientes objetivos parciales:

- 1- Definir el tipo de información vocacional requerida por los estudiantes de la escuela media para el acceso a la universidad
- 2- Caracterizar el perfil del sujeto de la escuela media objeto de la información vocacional
- 3- Establecer los medios y soportes necesarios para la transmisión de la información vocacional en la escuela media.
- 4- Establecer las estrategias necesarias para la apropiación crítica de la información vocacional en los estudiantes de escuela media.

Se cumplieron los primeros objetivos y en esta última etapa se está desarrollando el tercer objetivo: "establecer los medios y soportes necesarios para la transmisión de la información vocacional". Durante el transcurso de la investigación se detectó que los soportes para la transmisión de la información son más numerosos de lo previsto inicialmente, su nivel de eficacia diversa y su grado de aplicación heterogénea. Fueron identificados, además, soportes para la transmisión de la información vocacional no son usualmente utilizados en los ámbitos específicos del trabajo de orientación vocacional y que han resultado de una significativa relevancia en la información que los jóvenes reciben. Además de los soportes establecidos en la investigación anterior se detectaron otros que brindan información por fuera de los espacios establecidos de orientación: Internet, medios de comunicación (programas de televisión, programas de radio, diarios, revistas, materiales gráficos, ferias educativas), etc.

La incidencia de dichos soportes alternativos es correlativa a la escasez de espacios institucionalizados de orientación vocacional, así como a la vacancia de estos espacios tanto en la institución escuela media como en la institución universidad que deberían ocuparse de este pasaje del alumno a la universidad y de su necesidad de una información amplia a la hora de elegir carrera.

La ausencia de homogeneidad entre los diversos soportes impusieron la selección de algunas categorías para su análisis. Se decide investigar, entonces, el grado de eficacia y el nivel de accesibilidad de los soportes para la transmisión de la información vocacional.

Cabe aclarar que el análisis de los soportes de información se constituye en uno de los puntos de profundización más importantes de la presente investigación ya que los alumnos, generalmente, no cuentan con la información necesaria para

una elección adecuada de carrera. Si bien la existencia de soportes no garantiza de por sí que la información que vehiculizan sea adecuada y eficaz para permitir la apropiación crítica de la misma por parte de los alumnos, ellos son medios privilegiados a través de los cuales los estudiantes pueden acceder a la información vocacional.

Los jóvenes manifiestan una grave falta de información respecto de las ofertas académicas a su alcance: desconocen las características complejas del sistema de educación superior. Esta desinformación académica tiene su correlato en el desconocimiento que evidencian respecto de sus propias capacidades e intereses.

A diferencia de otras épocas la información sobreabunda. Se transmite por los canales masivos de comunicación -tecnología mediante- además de los medios académicos más tradicionales.

Sin embargo, esta sobreabundancia de información no tiene un correlato intrínseco positivo pues la misma puede producir cierto efecto de desconocimiento. Un considerable número de jóvenes no disponen de herramientas que les permitan ir en búsqueda de la información vocacional y menos aún están en condiciones de seleccionarla y procesarla. Ella puede existir pero se torna de difícil acceso o de dificultosa apropiación.

En el marco de la investigación se realizó una encuesta a los alumnos aspirantes a ingresar a la Universidad de Buenos Aires, en el momento de inscripción al CBC. En dicha encuesta se formularon preguntas específicas sobre los diversos y múltiples soportes de información vocacional a los que tienen acceso. Los resultados de dichas encuestas corroboran ciertas tendencias que se venían observando en la práctica institucional de la orientación vocacional de los últimos tres años en el Departamento de Orientación Vocacional del CBC-UBA. Ellas muestran que Internet es el soporte más utilizado en la búsqueda de información al momento de elegir una carrera. Asimismo, en dichas encuestas se afirma que Internet es el soporte con mayor nivel de accesibilidad para los alumnos y, por lo tanto, aquel que consultan en una amplia mayoría, en una proporción muchas veces superior a la de cualquier otro soporte.

En dichas encuestas, los alumnos afirman que, en Internet, la información más requerida es la de los planes de estudios y la salida laboral, además de la ubicación y costos de las universidades. Hay que destacar que la página web más consultada y mencionada es la de la Universidad de Buenos Aires.

En coincidencia con estos resultados obtenidos de la encuesta realizada, se observa en la experiencia institucional del DOV CBC, que los alumnos durante el transcurso del año llegan con requerimientos más específicos sobre procesos de orientación vocacional, o con preguntas más relacionadas con alguna problemática particular o específica, que no logra responder en Internet o en otros soportes. Sin duda, esta posibilidad de enfocarse en algunas dificultades que no pueden resolverse con la información disponible, los predispone al requerimiento de la ayuda de un profesional.

Los soportes de transmisión de la información para la orientación vocacional indagados en esta encuesta han sido: Guías de información, tanto impresas como digitales. Internet (acceso a páginas, portales de información, páginas educativas, universidades, páginas específicas de orientación vocacional, etc.). Medios de comunicación: diarios, revistas específicas, radio y televisión. Charlas de información y ferias de universidades. Visitas de las escuelas a la universidad y de la universidad de la escuela.

De al análisis de las encuestas se pueden desprender otras conclusiones. En relación a la articulación escuela media y universidades, se ha observado que la escuela media está ini-

ciando un proceso de acercamiento hacia el mundo universitario en los últimos años. Esto se traduce en una mayor receptividad a aquellas universidades que se acercan a la escuela tanto como por una solicitud activa de asistencia de las universidades, ya sea para que organicen charlas de información sobre carreras, talleres de orientación vocacional en las escuelas, como la solicitud de visitar las universidades con los alumnos. Es por ello que el ámbito específico de la orientación vocacional que podría estar presente en algunas escuelas, no es el único que se aboca a esta tarea. Toda la escuela, desde directivos, hasta docentes que actúan en forma institucionalizada o más o menos autónoma, toman la iniciativa de acercar a sus alumnos a las universidades.

Otro punto destacable de las conclusiones es la relevancia que otorgan los alumnos a la transmisión personal de la información. Destacan como medio de transmisión de información necesaria para su elección vocacional las ferias o encuentros de universidades, pues rescatan la posibilidad del intercambio personal, aquello que tanto las guías como Internet no les provee.

Se ha observado que la preocupación por la necesidad de la información para la orientación vocacional para los alumnos de escuela media, ha aumentado en los últimos años como preocupación institucional por el lado de la escuela media. Las instituciones están empezando a apropiarse de este problema, tanto del lado de las escuelas medias como de las universidades. Lo cual reafirma la orientación vocacional como espacio privilegiado de la articulación escuela media y universidad. Además, se reafirma lo ya señalado en anteriores trabajos, respecto de que no existen espacios institucionales específicos para esta necesaria articulación escuela media-universidad. La falta de esos espacios específicos se suplen con la actividad, el emprendimiento y las gestiones que desde diversos sectores se realizan desde la institución escuela y y la institución universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Cibeira Alicia, Canessa Graciela, Ferrari Lidia. "Articulación y fractura entre la escuela media y la Universidad". Memorias de las XI Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. "Avances, nuevos desarrollos e integración regional". Agosto 2005. ISSN 1667-6750.

Cibeira, Alicia; Ferrari, Lidia; Déboli, Marta. "Bases para la redefinición de estrategias de información Vocacional en el espacio de articulación escuela media Universidad" Memorias de las XI Jornadas de Investigación Psicología, Sociedad y Cultura. Facultad de Psicología. Julio 2004. ISSN 1667-6750.

* Este proyecto es continuación de proyectos anteriores UBACYT llevados a cabo por el Departamento de Orientación Vocacional del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

CB-005. *Tendencias y motivaciones de los cambios en la elección de carrera de los alumnos del CBC.* UBACYT 1988-1990 CB-002. *Transferencia de un sistema para el monitoreo y análisis de los cambios de carrera de los alumnos del CBC.* UBACYT 1991-1993 CB-001. *Desarrollo de una base de datos de información vocacional. Elaboración de monografías profesionales.* UBACYT 1994-1997 TU-12. *Valoración subjetiva de las carreras. Su incidencia en el acceso a la información vocacional.* UBACYT 1998-2000.

U-025. *La consideración de las representaciones sociales de los estudiantes en la redefinición de estrategias de información vocacional.* UBACYT 2000-2002.

EL DISEÑO DE UN INSTRUMENTO MEDIADOR ORIENTADO AL DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Colombo, María Elena; Bur, Ricardo; Stasiejko, Halina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo considera una de las problemáticas propias del sistema universitario en los últimos tiempos: la enseñanza de las prácticas de alfabetización académica. Se describen y analizan los criterios bajo los cuales se diseñó un "Cuaderno de Trabajo" de acuerdo con los contenidos curriculares y la bibliografía de una asignatura de los niveles iniciales del ciclo universitario, con el fin de que el mismo acompañe la cursada de la materia. Las diversas actividades que se proponen a los alumnos operacionalizan las estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a la comprensión lectora y escritura. Este artefacto se inserta en el trabajo dentro del sistema de actividad que tiene lugar con alumnos y docentes en el aula universitaria, con el fin de favorecer la reflexión, los procesos de control consciente y la apropiación/interiorización de aquello pensado, recordado e imaginado conjuntamente.

Palabras clave

Metacognición Lectoescritura académica Actividad

ABSTRACT

THE DESIGN OF MEDIATING INSTRUMENT TOWARDS THE DEVELOPMENT OF METACOGNITIVE SKILLS OF ACADEMIC ALPHABETIZATION

The present work treats one inherent problematic in the university system of the present times: the training in academic alphabetization exercises. Analysis and description of the criteria on which it was based the design of a "work pad" following the curricular contents and bibliography of one subject of the starting level of the university cycle, is made looking towards the implementation of this pad throughout the course of this subject. The activities proposed to the students deploy the cognitive and metacognitive strategies in reading comprehension and writing. This artefact fits in the activity system, that involving students and teachers, takes place in the university classroom, aiming to encourage reflection, process of conscious control and the appropriation/interiorization of those elements collectively thought, remembered and imagined.

Key words

Metacognition Academic alphabetization Activity

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto UBACyT P035: "Habilidades Metacognitivas y Sistemas de Actividad". Los objetivos generales asumidos en la renovación del mismo, para el período 2006-2007, son:

1. Diseñar un sistema de actividad artificial que promueva habilidades metacognitivas generales en el dominio de una disciplina de las ciencias sociales-psicología y una disciplina de las ciencias naturales-física.
2. Analizar el impacto de la aplicación del sistema de actividad artificial diseñado en ambas disciplinas para la promoción de habilidades metacognitivas generales.

Los objetivos específicos son:

1. Formar y concientizar a los docentes participantes en los sistemas de actividad artificial para la promoción de habilidades metacognitivas generales;
2. Diseñar artefactos mediadores que promuevan la alfabetización académica centrada en los procesos de lectura y escritura, promoviendo específicamente habilidades de alfabetización académica;
3. Aplicar los artefactos diseñados en los sistemas de actividad áulico-universitarios;
4. Evaluar el impacto de la introducción de estos artefactos en la promoción de habilidades de lecto-escritura académica.

METODOLOGÍA

Por la estrategia utilizada es una investigación cuasi-experimental, ya que se controlará parte del proceso de investigación y de las variables; este control parcial tendrá efectos en la validez externa e interna del estudio. Se realiza en contextos naturales de interacción áulica universitaria con un diseño longitudinal que abordará el estudio de los mismos grupos de alumnos a través de un lapso cuatrimestral (segundo) para la misma cohorte (2006). La unidad de análisis que asumimos es el "sistema de actividad áulico universitario".

Los sistemas de actividad se investigarán en las siguientes condiciones: **1.** artificial, creado ad hoc, donde se incluirán artefactos mediadores para favorecer la promoción de habilidades metacognitivas generales de alfabetización académica y concientización docente. **2.** tradicional: en los que no se incluyen modificaciones ad hoc y se mantienen las condiciones generales de dictado.

Para poder evaluar las actividades instrumentales y de control se realizará una valoración del impacto. El mismo permitirá estimar el grado de diversidad y complejidad de las habilidades que el alumno ha logrado en el período sujeto a estudio. Para la comprobación del impacto se usarán instrumentos de análisis:

1. Cualitativos: a) Informales: productos discursivos orales y textualizaciones espontáneas; b) Formales: los artefactos específicamente diseñados.
2. Cuantitativos: cuestionario en dos instancias: inicial (diagnóstico) y final (de cierre).

Se realizará un análisis causal articulando los resultados de los análisis cualitativo y cuantitativo.

Población: totalidad de los alumnos ingresantes a una asignatura del primer año de las disciplinas del ámbito de las cien-

cias físicas y psicológicas en el año 2006 del CBC de UBA.

Tipo y tamaño de la muestra: el sistema de actividad artificial se situará en contextos naturales áulico-presenciales. La muestra estará conformada por 5 cursos para el sistema de actividad artificial ad hoc y 5 cursos para el sistema de actividad tradicional en ambos dominios disciplinares.

PLANTEO DEL PROBLEMA:

La propuesta considera una problemática actual y medular en la pedagogía universitaria: la enseñanza de las prácticas de "alfabetización académica". Con relación a esta problemática, básicamente se relevaron dos grandes posibilidades de trabajo (Carlino 2002): 1) la recurrencia a *actividades externas* a las asignaturas y 2) la inclusión de intervenciones específicas en el currículum de cada materia. En el primer caso, los estudiantes disponen de ofertas de cursos, talleres o tutores de escritura por fuera del cursado obligatorio (Ej: "taller de escritura de investigación" a cargo de especialistas en el proceso de elaborar textos científicos). Algunas desventajas que presenta el primer tipo de intervención se refiere a la dificultad para incluir dentro de la agenda de actividades "obligatorias" de los estudiantes, talleres o materias "no obligatorias", al tiempo que, tales actividades chocan con los limitados recursos humanos, económicos y edilicios que disponen las universidades de nuestros países, lo que imposibilita que este tipo de programas puedan llevarse a cabo en las condiciones de masividad que caracterizan a la universidad pública.

En el segundo tipo de propuestas, las prácticas de alfabetización académica se diseñan *al interior* de las asignaturas y, los mismos docentes a cargo de los cursos son quienes, con el debido asesoramiento y monitoreo de las actividades propuestas, incluyen en los programas de las materias actividades formativas de lectura, escritura y estudio. Una de las ventajas que presenta este último modelo es la multiplicación de recursos (humanos, económicos y materiales), ya que interviene sobre los docentes encargados de organizar las actividades orientadas a la alfabetización académica, teniendo en cuenta las singularidades y dificultades que presentan los contenidos de cada disciplina. Concebimos que el desarrollo de las competencias de escritura y lectura no se elabora en el vacío, por el contrario, desde una perspectiva sociocultural (Vigotsky, 1978, 1991) el comportamiento humano y la cognición sólo pueden entenderse en relación a "actividades", aquello que "la gente hace para satisfacer objetivos", que se configuran como unidades de funcionamiento con componentes articulados, componentes tales como el *contenido* (no es lo mismo alfabetizarse académicamente en psicología, que en historia o física) y los *fines*. Así, la lecto-escritura es un *propósito* dentro de un *contexto* particular. Cabe destacar que "contexto" no se considera como un conjunto de estímulos que actúan sobre las personas, sino como "tramas de relaciones" que se entrecruzan para formar el tejido del significado, debido a lo cual, entendemos que "la significación en situación" se construye interactivamente.

Consideramos que la división entre *lo social* y *lo cognitivo* es problemática y necesita ser superada. Las relaciones, propósitos y prácticas puestas en juego en un *sistema de actividad* son las que definen la tarea y modelan el proceso cognitivo del lector / escritor / estudiante, en relación con la misma. *Para comprender cómo son las acciones, necesitamos comprender, entre otras cosas, qué ocurre en los escenarios en los que tiene lugar la actividad y cuáles son las metas de los participantes.*

DESARROLLO

A partir del análisis de los sistemas de actividad tradicionales[] llegamos a identificar contradicciones que nos permitieron la elaboración de los cuatro objetivos específicos, citados anteriormente. En este trabajo presentamos el abordaje del segundo objetivo, así como la implementación inicial del primero.

El diseño de artefactos mediadores que promuevan alfabetización académica contempló los siguientes ejes: formulación

del propósito de la lectura/escritura, control de las actividades de la lectura/escritura, y revisión/evaluación de las actividades de lectura/escritura. De acuerdo a estos ejes se construyó un "Cuaderno de Trabajo" acorde con los contenidos curriculares y la bibliografía de la asignatura, destinado a acompañar la cursada de la materia. Las diversas actividades que se proponen a los alumnos operacionalizan las estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a la comprensión lectora y escrita. Este artefacto se inserta en la dinámica de trabajo del sistema de actividad con los alumnos y el docente para favorecer la reflexión, los procesos de control consciente y la apropiación/interiorización (Rogoff/Vigotsky) de lo que se ha pensado, recordado, imaginado de manera conjunta.

La organización dinámica plantea la inserción y el uso del "Cuaderno de Trabajo" a lo largo del curso cuatrimestral y contempla: **a)** una primera fase de explicitación, por parte del docente del objetivo de la actividad solicitado, propiciando anticipaciones cognitivas y metacognitivas; **b)** una segunda fase de "auto-reflexión estimulada" en la cual el alumno realiza la actividad dentro o fuera de la clase con la consigna de que la misma será analizada y contrastada con la de sus compañeros en la siguiente clase (aquí se incluye la perspectiva de la audiencia que ayuda al alumno a pensar su actividad como dirigida a otro lector concreto). Las sucesivas actividades solicitadas se distribuyen en presenciales y no presenciales, siendo el criterio de discriminación el grado de complejidad de las mismas y la posibilidad de modelizar su ejecución, realizando la actividad de modo guiado por el docente (participación guiada). Por último, el uso del "Cuaderno de Trabajo" contempla **c)**, una tercera fase comunicativa activa/reflexiva (Rijlaarsdam y Couzijn, 2002) para facilitar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y escritura conjunta. Esta última fase concuerda con el método de enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984, 2002) y con el método de análisis y discusión metacognitiva (Monereo, 1991). La segunda fase lo hace con el método de auto-interrogación metacognitiva (Monereo, 1991). Esta dinámica, en su conjunto, operacionaliza los ejes de análisis que mencionamos anteriormente.

Las **estrategias específicas de escritura** que se han operacionalizado en acciones para la construcción del "Cuaderno de Trabajo", siguiendo a Rijlaarsdam y Couzijn (op. cit.), son: **1)** Estrategias de ejecución (cognitivas): orientadas a la tarea de escritura (generación, estructuración, formulación, codificación, edición); **2)** Estrategias de control: auto-observación, evaluación, y reflexión de y sobre la escritura; y **3)** Estrategias reguladoras: orientadas al control estratégico de los primeros tipos de actividades, dependientes de la evaluación de las mismas.

Las **estrategias específicas de comprensión lectora** que se han operacionalizado en acciones (Baker, Palincsar y Brown, Middleton), son: **1)** Estrategias para la comprensión del propósito de la lectura (considerar el sentido de la lectura para determinar el enfoque adecuado de la actividad, por ejemplo, leer superficialmente, estudiar para poder hacer un cuadro comparativo, resumir, responder preguntas, etc.); **2)** Estrategias para establecer relaciones entre los conocimientos previos y el contenido que presenta el texto; **3)** Estrategias para asignar atención en la diferenciación entre ideas principales y secundarias; y **4)** Estrategias para evaluar la comprensión del texto de manera crítica teniendo en cuenta la coherencia interna y la compatibilidad con los conocimientos previos y el sentido común.

CONSIDERACIONES FINALES

Para finalizar, queremos destacar que el artefacto diseñado no tiene un fin en sí mismo sino que se constituye en el sistema de relaciones que tiene lugar en la actividad áulica. Su empleo supone paralelamente la puesta en práctica de otro de los objetivos específicos planteados, el relacionado con la formación y concientización de los docentes con la aplicación del instrumento en situaciones áulicas concretas. En esa dirección

estamos trabajando en la actualidad, siguiendo los mismos parámetros de trabajo que pensamos aplicar en la situación áulica. En una primera sesión, hemos trabajado con las anticipaciones que los docentes hacen a sus alumnos acerca de los propósitos de las actividades que se les plantean, finalizando con actividades de evaluación y análisis acerca de las tareas realizadas conjuntamente. Los docentes analizaron y evaluaron en parejas *cómo* realizaron las tareas, *porqué* surgieron diferencias en la realización, si es que las hubo, *qué* cambios podrían implementar, etc., promovándose la justificación y explicitación de las diferencias. Se trata de suscitar la reflexión acerca de las formas de trabajo y su posible modificación, la identificación de aquello que se va evaluando como inoperante en función de los objetivos propuestos para una reorganización de la propuesta en actividades futuras.

Por último, es necesario decir que numerosos autores (Resnik, L. y Klopfer, L., 2002) destacan la importancia que tiene contemplar, para este tipo de programas, una duración mínima de un cuatrimestre. De ahí la necesidad de proponer a los alumnos actividades recurrentes por medio del "Cuaderno de Trabajo", a efectos de promover así la apropiación de las estrategias mencionadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Baker, L. (1985): "How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension". En D. L. Forrest-Pressley, G. E. Mackinnon y T. G. Waller (Eds.). *Metacognition, cognition, and human performance*. New York: Academic Press.
- Baker, L.: "Metacognición, lectura y educación científica" en Minnick, C. y Alverman, D.: *Una didáctica de las ciencias*. Edit. Aique. Buenos Aires. 2002.
- Carlino, P.: (2002) "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué" en Investigaciones en Psicología, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Gaskins, I. Y Elliot, T.: *Cómo enseñar estrategias cognitivas en el aula*, Paidós, Bs. As. 1999.
- Graham, G. and Neisser, J.: *Probing for relevance: What metacognition tells us about the power of consciousness*, University of Alabama, en *Consciousness and Cognition AU*, págs 172-177. URL: www.idealibrary.com. 2000.
- Jones, B., Palincsar, A., Ogle, D. Carr, E., (1998): *Estrategias para enseñar a aprender*, Aique, Bs. As.
- Koriat, A. y Levi-Sadot, R.: *Conscious and Unconscious Metacognition: A Rejoinder*, University of Haifa, Israel, URL: <http://www.idealibrary.com>. 2000.
- Lave, J.: *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós. 2001.
- Minnick, C. y Alverman, D.: *Una didáctica de las ciencias*. Edit. Aique. Buenos Aires. 2002.
- Milian, M. y Camps, A. (2002): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- Monereo, C. (Comp.): *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona, Casals. 1991.
- Palincsar, A. S. y Brown, A.: "La enseñanza para la lectura autorregulada" en Resnik, L. y Klopfer, L.: *Currículum y cognición*. Edit. Aique. Buenos Aires. 2002.
- Resnik, L. y Klopfer, L.: *Currículum y cognición*. Edit. Aique. Buenos Aires. 2002.
- Rijlaarsdam, G. y Couzijn, M.: "La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura" en Milian, M. y Camps, A. (2002): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- Roggoff, B.: *Aprendices de pensamiento*. Edit. Paidós. Barcelona. 1994.
- Vigotsky, L.: (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Crítica.
- Vigotsky, L.: *Obras Escogidas*. Aprendizaje Visor. Madrid. 1991.

[i] Colombo, María Elena; Bender, Gustavo; Bigio, Lidia; Bur, Ricardo; Curone, Gladys; Defago, Alejandra; Lara, Edgardo; Machado, Norma; Martínez Frontera, Laura; Mayol, Juan de la Cruz; Pabago, Gustavo; Pesino, Carolina; Stasiejko, Halina; Sulle, Adriana; Sulle, Adriana: ANÁLISIS Y CATEGORIZACIÓN DE INDICADORES DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LOS SISTEMAS DE ACTIVIDAD ÁULICO-UNIVERSITARIO EN EL DOMINIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Congreso Interamericano de Psicología. 2005.

Colombo, María Elena; Bender, Gustavo; Bigio, Lidia; Bur, Ricardo; Curone, Gladys; Defago, Alejandra; Machado, Norma; Martínez Frontera, Laura; Mayol, Juan de la Cruz; Pabago, Gustavo; Pesino, Carolina; Stasiejko, Halina; Sulle, Adriana. ANÁLISIS COMPARATIVO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LOS SISTEMAS DE ACTIVIDAD ÁULICO-UNIVERSITARIO EN EL DOMINIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y FÍSICAS. Segundo Congreso marplatense de psicología. Diciembre 2005.

Colombo, María Elena; Bender, Gustavo; Defago, Alejandra; Mayol, Juan de la Cruz; Stasiejko, Halina; Pabago, Gustavo, Sulle, Adriana; Bur, Ricardo y Bigio, Lidia: LA IDENTIFICACIÓN Y COMPRENSIÓN DE LA "METACOGNICIÓN" EN EL MARCO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. Congreso internacional de Educación, Santa Fe 2004

Colombo, María Elena; Bur, Ricardo; Sulle, Adriana; Curone, Gladys: ANÁLISIS DE HABILIDADES METACOGNITIVAS EN CONTEXTOS DE INSTRUCCIÓN UNIVERSITARIA. Congreso internacional de educación y lenguaje La Pampa 2004

Colombo, María Elena; Bur, Ricardo; Sulle, Adriana; Curone, Gladys; Bender, Gustavo y Pabago, Gustavo: HABILIDADES METACOGNITIVAS Y SISTEMAS DE ACTIVIDAD. XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura. Facultad de Psicología. 2004.

Colombo, María Elena; Bender, Gustavo; Bur, Ricardo; Sulle, Adriana; Curone, Gladys; Pabago, Gustavo; Defago, Alejandra; Stasiejko, Halina; Mayol, Juan de la Cruz: ANÁLISIS DE SISTEMAS DE ACTIVIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. Precongreso marplatense de Psicología. 2004

Mayol, Juan de la Cruz; Stasiejko, Halina; Colombo, María Elena: METACOGNICIÓN Y ACTIVIDAD DE ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD. Jornadas Psi 2005. XII Jornadas de Investigación y I Encuentro del MERCOSUR. Facultad de Psicología de UBA. Agosto de 2005.

LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

Compagnucci, Elsa Rosa; Iglesias, Irina; Zarratea, Verónica Gisela
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en un programa de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la psicología en contextos de formación de profesores en psicología que venimos desarrollando desde 1998. La experiencia se desarrolla en la cátedra "Psicología y Cultura en el proceso educativo", espacio curricular a través del cual se organiza y trasmite el conocimiento psicológico a los alumnos de los profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Este informe nos sitúa en uno de los ejes de la investigación: la exploración de las ideas previas con las que los alumnos acceden al conocimiento psicológico y el proceso de construcción del conocimiento a partir de una intervención didáctica, que propicia la reestructuración de los conceptos con el propósito de apropiarse de los contenidos específicos de la asignatura. Los resultados se recogen a través de diferentes actividades curriculares entre las que se destacan las de corte metacognitivo que inducen a revisar las concepciones previas y a promover la toma de conciencia reflexiva mediante estrategias de aprendizaje y enseñanza.

Palabras clave

Ideas previas Intervención didáctica

ABSTRACT

THE DIDACTIC INTERVENTION IN PSYCHOLOGY TEACHING
The present work is registered in an investigation program that we have been working on since 1998. It is about the teaching and learning of Psychology in formation contexts of psychology professors'. The experience is taking place in the subject "Psychology and Culture in the educational process", a curricular space that organizes and transmits the psychological knowledge to the students of the professorship of Humanities and Sciences of the Education Faculty, UNLP. This report locates us in one of the axes of the investigation: the exploration of the previous ideas that are used by the students to accede to the psychological knowledge and the construction process of knowledge, starting from a didactic intervention that propitiates the restructuring of the concepts with the purpose of appropriating of the specific contents of the subject. The results are collected from different curricular activities emphasising those of metacognitive influence which make us review the previous conceptions and to promote the reflexive consciousness by means of learning and teaching strategies.

Key words

Previous ideas Didactic intervention

INTRODUCCIÓN

El análisis de las ideas previas acerca de los conceptos que vertebran la asignatura nos aproxima al marco referencial que orienta el pensamiento de los alumnos. Desde ahí reconfiguramos la propuesta didáctica a fin de promover un proceso de aprendizaje significativo, transformador y reflexivo.

La enseñanza implica una triangulación entre alumnos/docente/conocimiento; a partir de la reflexión de los significados compartidos se propicia la interacción con el conocimiento psicológico a fin de posibilitar su aprehensión en un proceso de reestructuración cognoscitiva. El complejo tramado en torno a los conocimientos que devienen de la psicología requiere una recontextualización en la intervención didáctica.

DESARROLLO

Hipótesis de trabajo: a) Las carreras de procedencia de los alumnos (ciencias experimentales /ciencias sociales) determinan y/o promueven el desarrollo de concepciones acerca de las nociones de dominio; b) la toma de conciencia del conflicto entre conocimientos previos y conocimientos científicos posibilitaría el cambio conceptual en la construcción de conocimientos; c) la reestructuración por conflicto y analogía operaría favoreciendo el cambio conceptual.

Objetivos: a) Investigar la formación, las expectativas y los conocimientos previos de dominio con los que los alumnos seleccionados ingresan al curso de "Psicología y Cultura en el Proceso Educativo"; b) indagar en la muestra seleccionada las nociones de inteligencia, desarrollo psicológico, aprendizaje y niño. Cotejar las características que posee este conocimiento respecto de las teorías científicas de dominio; c) analizar el lugar y función de la analogía y el conflicto en el cambio conceptual; d) observar el proceso de construcción de los aprendizajes en los alumnos provenientes de las ciencias sociales y de las ciencias experimentales; e) construir hipótesis acerca de los factores que operan obstaculizando el cambio conceptual.

Muestra: está conformada por 60 alumnos, que cursaron en las promociones 2004 y 2005. Las áreas disciplinares de pertenencia (Ciencias sociales y experimentales) están representadas por igual número de alumnos.

Metodología: cualitativa.

La recolección de la información se realiza a través de: Entrevistas. Observación de clases. Registro de la intervención didáctica. Evaluación de los aprendizajes. Producciones sobre el proceso metacognitivo.

El trabajo de campo se inicia con un cuestionario a fin de explorar los conocimientos previos sobre el dominio psicológico. El instrumento recaba información acerca del trayecto formativo del alumno, expectativas en relación a la materia y específicamente, las nociones en las que se centra el estudio. Estas últimas se indagan a través de búsqueda de sinónimos, relaciones entre conceptos, selección de frases vinculadas con la temática.

La segunda etapa incluye entrevistas de corte genético. Se intenta ampliar y validar la información obtenida en el procedimiento anterior a través del requerimiento de la justificación, aplicación y problematización de las respuestas.

A lo largo del ciclo lectivo se realizan observaciones de clases con registro del trabajo en el aula a cargo de observadores. Se focaliza en el tipo de intervención didáctica implementada. Se analizan las producciones escritas y las evaluaciones parciales

de los alumnos.

La tercera etapa contempla entrevistas de post-enseñanza que proponen la realización de mapas conceptuales y la resolución de situaciones de la vida cotidiana, con el propósito de tomar conocimiento de la evolución conceptual/reestructuración de los conocimientos previos de los alumnos.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN:

Cuestionario inicial y entrevista personal: En general, *los alumnos de ciencias sociales* asimilan la noción de niño a un ser en crecimiento y en construcción de su subjetividad. Caracterizan al aprendizaje como un proceso psicosocial y la noción de inteligencia es entendida como conocimiento construido, capacidad, sabiduría, adaptación. Se observa una orientación constructivista desde su ingreso al curso, mostrando una progresiva apropiación y enriquecimiento de los conocimientos y de la terminología específica de la materia.

Por su parte, en la exploración de sus ideas previas los *alumnos de ciencias experimentales* asimilan la noción de niño a un ser "inmaduro", receptor pasivo de estímulos externos. Refieren el aprendizaje a la memorización, acumulación, transcripción (de información) y a la aptitud. La noción de inteligencia, en la entrevista inicial, es vista como sagacidad, ingenio, o "una aptitud"; se advierte marcada perspectiva biologicista y tendencia a desvincular el desarrollo de la inteligencia de los aspectos sociales, del contexto. En la relectura hay un intento de movilización de ideas y conceptos.

La intervención didáctica: La organización de la enseñanza tuvo en cuenta los siguientes aspectos: a) análisis de los procesos psicológicos en relación a los diferentes contextos b) consideración de las teorías psicológicas como construcciones relativas a interpretar en forma crítica y reflexiva, planteando el alcance explicativo de cada una de ellas; c) presentación de las concepciones de *inteligencia, sujeto, aprendizaje, desarrollo cognitivo* en el marco de las teorías; d) contextualización del surgimiento y desarrollo de las teorías; e) identificación de los desarrollos actuales; f) presentación de investigaciones sobre desarrollo y aprendizaje; g) proceso de evaluación focalizado en la comprensión de los contenidos y la reflexión sobre los conocimientos previos; h) exploración del proceso metacognitivo a través de metáforas, esquemas, narraciones...; i) reflexión sobre el objeto de conocimiento y su vinculación con la enseñanza de la propia disciplina; j) exposiciones teóricas en el marco de una clase magistral que da lugar a la intervención, el intercambio grupal y el debate.

Evaluación de los aprendizajes: Se realizaron evaluaciones escritas en diferentes momentos de la cursada con consignas que apuntaban al análisis y reflexión crítica del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Los alumnos consideraron enriquecedores los debates en torno a las nociones de Psicología, Cultura y Educación. Pudieron ampliar sus concepciones acerca de la Psicología. Les resultó novedosa la articulación con otras disciplinas humanas a fin de analizar el contexto sociocultural en el que se enmarca el proceso educativo. Algunos alumnos, desde los ejes temáticos de la asignatura, logran proyectarse en su futuro rol docente.

Análisis de las producciones sobre metacognición

A modo de cierre de la cursada se solicitó a los alumnos, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la Psicología. Los grupos se organizaron por dominios.

Mediante *gráficos matemáticos* los *alumnos de ciencias experimentales* ilustraron la progresiva "adición" de ideas y conocimientos destacando la comprensión de los temas. Por su parte, los *alumnos de ciencias sociales* tomaron desde un principio conciencia de las inquietudes e interrogantes en relación a la disciplina psicológica. El contacto con el material de estudio motivó la resolución de las propias inquietudes destacando la interacción entre docente y alumnos y la que se da entre los propios alumnos.

Análisis de las entrevistas de post-enseñanza

Ante el requerimiento de elaborar un mapa conceptual que represente la relación entre inteligencia y aprendizaje, *los alumnos de ciencias sociales* logran el objetivo de la consigna y en general se advierte movilización de ideas y enriquecimiento con respecto a la noción de aprendizaje. Sin embargo un pequeño grupo no logra modificar sus esquemas y sostiene que las invariantes funcionales planteadas por Piaget se ponen en juego únicamente en el proceso de aprendizaje; dentro de esta lógica la inteligencia es definida como "capacidad" determinada biológicamente.

En las producciones de *los alumnos de ciencias experimentales* también se advierte movilización de ideas y enriquecimiento en las nociones de aprendizaje y de inteligencia. Ésta es entendida como capacidad de producir y crear nuevas ideas. La respuesta es significativa pues al momento de la exploración la definían en términos de "ingenio", "astucia", contando actualmente con otras herramientas para su definición.

Un giro conceptual importante ocurre en los alumnos que planteaban que el aprendizaje se correlaciona con la "herencia genética" y la "maduración"; en este momento explican el aprendizaje a partir de la operatoria de las invariantes funcionales.

En relación con la resolución de situaciones de la vida cotidiana, se presentaron diferentes historietas de la tira "Mafalda". Tanto los *alumnos de ciencias experimentales* como los *de ciencias sociales* relacionaron estas representaciones con los conocimientos previos de los niños y la posibilidad de un cambio conceptual a través del conocimiento escolar. Se destaca el rol del docente como mediador en el proceso de construcción del pensamiento crítico.

A MODO DE SÍNTESIS:

El proceso de construcción de conocimiento seguido por los alumnos que formaron parte de este estudio nos permite señalar el lugar relevante que adquiere la organización de la enseñanza en ese proceso. La presentación contextualizada de los contenidos y su abordaje a través de actividades diversas posibilitaron la explicación, reconstrucción y problematización de los mismos. El proceso de aprendizaje estuvo marcado por una creciente participación, un mayor compromiso en la concreción de la propuesta didáctica puesta de manifiesto, entre otros indicadores, por la consulta bibliográfica durante el desarrollo programático. Las actividades metacognitivas permitieron la significación de los contenidos de enseñanza y su proyección en su futuro rol profesional. La organización de la enseñanza posibilitó una construcción del conocimiento psicológico en términos de enriquecimiento, ajuste, movimiento de ideas, alcanzando en algunos casos el cambio y la reestructuración.

El estudio permitió reconocer dentro del marco conceptual de la asignatura obstáculos epistemológicos que nos instan a generar situaciones de enseñanza que faciliten su despliegue, problematización y búsqueda de alternativas.

Las respuestas obtenidas y los problemas detectados se constituyen en contenidos a socializar con los alumnos-futuros profesores- a fin de vincular la psicología con la formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Carretero, M y otros. (1998). *Desarrollo y aprendizaje*. Bs. As. Aique.
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2001) "*Psicología y educación: aportes para la formación de profesores*" en *Psicología y educación. Encuentros y desencuentros*. Univ. de La Serena. Fac. Humanidades. Chile, pp. 130 a 136.
- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Madrid. Siglo XXI.
- Giordan, A. y de Vecchi, G. (1998). *Los orígenes del saber*. Madrid. Serie fundamentos Nº 1, Colección de investigación y enseñanza.
- Lenzi, A. (1997) "Psicología y Didáctica: ¿Relaciones peligrosas o interacción productiva?" en Baquero, R. y otros (1997) *Debates Constructivistas*. Buenos Aires. Aique.

- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós
- Mateos, Mar (2001) *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Ed. Aique.
- Pérez Gómez, A. I. y Sacristán, J.G (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata.
- Piaget, J. (1989). *Psicología de la inteligencia*. Barcelona. Crítica.
- Piaget, J. (1993). *Psicología y pedagogía*. Bs. As. Ariel.
- Pozo, J. I. (1992). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata.
- Pozo, J. I (1994). "El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción". En: M.J. Rodrigo (Ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid. Síntesis.
- Pozo, Municio J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid. Morata.
- Pozo, J. I. (1997) "El cambio sobre el cambio: Hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico". En M. J. Rodrigo y J. Arnáiz (comp.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Paidós.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Visor.
- Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Bs. As. Aique.
- Vigotsky, L. (1964) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Ed. Lautaro.

LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR EN PSICOLOGÍA

Compagnucci, Elsa Rosa; Cardós, Paula Daniela
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se inscribe en el Proyecto "La enseñanza y el aprendizaje de la Psicología: un estudio de la práctica docente en profesores y principiantes". (Programa de Incentivos-U.N.L.P. 2004-2006). El mismo forma parte del programa de investigaciones que venimos desarrollando desde 1998 en el espacio de la cátedra "Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología", etapa final del trayecto formativo de los profesores en psicología. Los resultados alcanzados ponen de manifiesto la incidencia que tienen las creencias y representaciones personales de los profesores y futuros profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al adentrarnos en los estudios centrados en el conocimiento docente orientamos la indagación en torno al desarrollo del conocimiento profesional del profesor y sus implicancias. La propuesta se articula a partir de un dispositivo de formación que incorpora la observación, reflexión, evaluación y autoevaluación de la práctica a fin de posibilitar la reconstrucción, significación y resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en su contexto de concreción, propiciando el desarrollo del conocimiento profesional. Las "prácticas" en tanto instancia inicial de profesionalización han de brindar herramientas que permitan analizar la implicancia subjetiva puesta en juego a fin de comprender las distintas dimensiones que van configurando la identidad profesional.

Palabras clave

Enseñanza de la psicología

ABSTRACT

THE TEACHING AND LEARNING CONTEXTS IN THE PSYCHOLOGY PROFESSOR'S FORMATION

This work belongs to the Project "Teaching and learning Psychology: a study of the educational practice in professors and beginners". (Programs of Incentive-U.N.L.P.2004-2006). It is part of an investigation program developed in the context of the subject "Didactic and Practical Planning of Psychology teaching" in which we have been working since 1998. This subject is also considered as the final stage of the formative itinerary for Psychology professors. The reached results show the incidence that the beliefs and professors' and future professors' personal representations have in the teaching and learning processes. By getting into the studies centered in the educational knowledge we guide the inquiry around the development of the professor's professional knowledge and their implications. The proposal is articulated from a formation device which incorporates the observation, reflection, evaluation and self-evaluation of the practice in order to facilitate the reconstruction, significance and re-significance of the teaching and learning processes in its concretion context, propitiating the development of professional knowledge. As long as initial instance of professional process those "practices" must offer tools to analyze the subjective implications involved in order to understand the different dimensions that are configuring the professional identity.

Key words

Teaching of psychology

INTRODUCCIÓN

El conocimiento profesional del profesor es una categoría que remite al saber teórico y práctico del docente. Al enseñar el docente pone en juego una epistemología subyacente que se hace evidente en la valoración de los conocimientos, en la selección de contenidos y en el diseño, formulación y evaluación de actividades.

El desarrollo de investigaciones centradas en el conocimiento profesional de los profesores responde a la necesidad de comprender y mejorar los procesos de formación docente (Zamudio, 2003). Así los dispositivos de formación y enseñanza han de ser el resultado de un proceso de construcción y reconstrucción de significados en relación a los saberes, la intersubjetividad y los contextos.

El conocimiento del profesor se constituye en conocimiento profesional a partir de los procesos de reflexión centrados en el mismo trabajo docente. La singularidad de los problemas que se presentan en la práctica docente promueven acciones sobre las cuales es necesario que los propios docentes reflexionen en tanto se constituyen en experiencia que transforma su conocimiento profesional.

El trayecto formativo que proponemos contempla la incorporación del alumno practicante a la institución educativa en la que concretará sus prácticas con el propósito de que reconozca su organización, historia, actores, cultura, proyectos... Tanto el registro de la información a través de observaciones y entrevistas como su análisis e interpretación posibilitarán al futuro docente construir un saber reflexivo que le permitirá insertarse en ese contexto institucional para desempeñar el rol de profesor. Finalmente, la propia práctica es abordada como objeto de observación, análisis y autoevaluación, que posibilita un proceso de reflexión crítica centrado en la tematización y problematización de la propia experiencia.

DESARROLLO

El conocimiento profesional del profesor es definido como el "complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica" (Sanjurjo, 2004, p.128).

Según Barboza Abdala (2004) el conocimiento profesional en tanto conocimiento práctico estructura el proceso de profesionalización del docente e involucra tres aspectos: 1) el conocimiento sobre y para la enseñanza; 2) la articulación interactiva con la escuela como contexto de trabajo y producción docente y 3) las maneras de ser y estar en la profesión que convierten al docente en un profesional competente o no.

Furió y Carnicer (2002) refieren a la "epistemología personal docente" definiéndola como aquella que se construye en la experiencia tanto en el rol de alumno como en el de profesor y que mediatiza las actitudes y comportamientos que el profesor evidencia en el contexto de la clase.

Sanjurjo (2004) retoma a Schön al plantear que las situaciones complejas que se enfrentan en la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría por lo cual "es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular" (Sanjurjo, 2004, p. 124).

Angulo Rasco (1999) refiere que el "conocimiento práctico" es fruto de la relación entre la formación teórica del docente y su interacción con el contexto escolar. No se trata de un conocimiento diferente al teórico sino de un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente, de su experiencia. Los contextos de formación deberían entonces, desarrollar, propiciar, generar tanto los fundamentos como el contenido inicial de este conocimiento práctico o "conocimiento de oficio" en los futuros profesores.

Desde una perspectiva constructivista los cambios en la epistemología personal y en la práctica de los profesores, implican cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales que dan lugar a la reestructuración de su pensamiento.

Gervais y Correa Molina (2004) plantean que en la formación docente existe una dificultad recurrente respecto a la vinculación entre teoría y práctica. Esta se asocia a la movilización de saberes formales en situaciones de práctica y a la toma de conciencia de esta movilización por parte del practicante.

METODOLOGÍA

Nuestros estudios se enmarcan en una perspectiva de investigación cualitativa en tanto apuntamos a rescatar las acciones y discurso de los sujetos implicados con el propósito de acceder a las estructuras de significación que subyacen y le dan sentido.

Se aborda el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores en psicología en el contexto formativo utilizando un dispositivo que en sus distintas instancias promueve la iniciación del futuro profesional docente en el proceso reflexivo que guiará su práctica profesional.

El futuro docente realiza observaciones institucionales y áulicas cuyos registros debe analizar e interpretar. Luego planifica y desarrolla sus clases considerando la información relevada y analizada. Finalmente evalúa su propia práctica en contextos grupales e individuales de supervisión y a partir de la narrativa, a modo de autoevaluación de todo su proceso de prácticas. Cada una de estas instancias es pautada con el propósito de promover la reflexión, entendida ésta como un proceso consciente de metacognición en el que se da la conjunción e interacción entre el conocimiento teórico y las imágenes que posee el futuro docente (Angulo Rasco, 1999).

La autoevaluación de las propias prácticas como narrativa permite la elaboración de significados en tanto en la escritura se reconstruye, significa y resignifica la propia práctica. En este acto se pasa de la descripción a la explicación y por ende a la comprensión de la realidad experimentada. Ello es posible en tanto esa experiencia al ser presentada y representada permite tomar distancia y asumir una posición más crítica respecto a las formas de actuar y ser en el aula.

Se han analizado un total de 18 autoevaluaciones correspondientes a alumnos que realizaron sus prácticas durante el año 2005 en distintas instituciones y niveles de enseñanza. De ellos, 9 cumplieron sus prácticas en el nivel universitario en cursos de formación de profesores; 3 en el nivel terciario (dos en carreras técnicas en institución privada y uno en formación docente en institución pública); 6 en el nivel secundario (dos en escuelas dependientes de la universidad y cuatro en un bachillerato de adultos provincial).

El análisis y sistematización de la información ponderó, entre otras variables, los aspectos considerados a la hora de identificar y analizar la "mejor" y "peor" clase tanto observada como desarrollada. Asimismo se focalizó en aquellos puntos de la narrativa que rescataban ideas sobre el impacto de la propia biografía escolar en la construcción del rol docente y sobre la relación entre el perfil docente construido y por construir y las prácticas de la enseñanza.

A MODO DE SÍNTESIS

En estudios anteriores realizados a partir de la autoevaluación de las prácticas de la enseñanza, pudimos visualizar en los

futuros profesores distintos niveles de reflexión respecto a la enseñanza de la psicología, dificultades y razones que las explican, e intentos de superación de las mismas. En esa instancia la autoevaluación en tanto narrativa, respondía a una serie de preguntas cuyo eje central era la enseñanza de la psicología y la transposición didáctica del conocimiento psicológico.

Al modificar los lineamientos del instructivo y requerir reflexiones sobre las "mejores" y "peores" clases hemos observado que la enseñanza de la psicología y la transposición didáctica, específicamente, parecen estar fuertemente influenciadas por los contextos de enseñanza y las representaciones que los sujetos, alumnos practicantes, poseen sobre los mismos más allá de que lo expliciten en sus narrativas.

Resulta altamente significativo que existan variaciones respecto a los aspectos que definen una clase como la "mejor lograda" y que estas consideraciones resulten comunes en relación al nivel educativo.

El análisis realizado muestra que todos los alumnos que llevaron a cabo sus prácticas en el nivel universitario entienden que las clases más logradas han sido aquellas en las que han podido demostrar y defender su posición en tanto poseedores de un conocimiento disciplinar que debe ser transmitido atendiendo a sus particularidades. Así aparecen referencias a la contextualización del conocimiento, a la vigilancia epistemológica y a la seguridad que les ha dado su propia filiación teórica a la hora de transmitir contenidos (ello sucede especialmente con la teoría psicoanalítica). En el caso del nivel secundario (escuelas de la universidad) se asocian las mejores clases a aquellas en las que los alumnos aparecen motivados, especialmente por las actividades propuestas. Desde el lugar del docente el éxito tiene que ver en una primera instancia con captar la atención de los alumnos e interesarlos en actividades que los motiven y que puedan dar cuenta de lo aprendido.

Finalmente en el caso del nivel terciario y en el secundario (bachillerato de adultos) el hincapié está puesto en el alumno como sujeto que interactúa con el docente. En estos casos se observa un exhaustivo trabajo del futuro docente para conocer las características de los alumnos y un significativo interés en establecer un vínculo intersubjetivo que posibilite el aprendizaje a partir de la participación.

Teniendo en cuenta que las prácticas docentes se basan en conocimientos y creencias que son más o menos explícitas y que tienen origen tanto en la formación académica como en la propia historia y experiencia, es posible pensar que las valoraciones que los futuros docentes realizan sobre las clases, propias y/o ajenas, se vean atravesadas por significaciones que devienen de las propias historias escolares, de las trayectorias formativas, de la producción científica y de divulgación sobre la realidad educativa, de las observaciones institucionales realizadas, etc.

Es posible concluir que el conocimiento que sobre los contextos escolares posee el sujeto que enseña forma parte de su conocimiento profesional y debería ser sometido a reflexión a fin de que no se convierta en obstáculo a la hora de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Angulo Rasco, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En J.F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz & A. I. Pérez Gómez (Eds.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. (pp.261- 319). Madrid: Akal.
- Atkinson, T., Claxton, G. (eds) (2002) *El profesor intuitivo*. Barcelona. Octaedro.
- Barboza Abdalla, M. (2004). En las redes de la profesión, resignificando el trabajo docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, (20), 159-181.
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2002): "*Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología*". Actas del III Encuentro Nacional: "La Universidad como objeto de estudio", La Plata. FAHCE. UNLP.
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2005): "*La formación del profesor en psicología*:"

hacia una práctica reflexiva". Memorias de las XII Jornadas de Investigación Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Tomo I. pp. 203-205.

Furió, C. & Carnicer, J. (2002). El desarrollo profesional del profesor de ciencias mediante tutorías de grupos cooperativos. Estudio de ocho casos. *Enseñanza de las ciencias*, 20 (1), 47-73.

Gervais, C. & Correa Molina, E. (2004). Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 9 (15), 141-167.

Pérez Gómez, A., J. Barquin Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds)(1999) Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica. Madrid, Akal.

Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En *La Formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. (pp.121-129). Publicación de Conferencias y Paneles del 2do. Congreso Internacional de Educación. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral.

Zamudio Franco, J. (2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 87-104.

CARACTERÍSTICAS DEL TRÁNSITO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES EN ASIGNATURAS DEL ÁREA CLÍNICA-METODOLÓGICA, EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN

Corlli, Marcela Alejandra; Nazur, María Angélica
Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

La universidad argentina presenta complejas y variadas problemáticas. Se destacan la deserción elevada y/o el excesivo alargamiento de los estudios, presente en muchas carreras universitarias. En el marco del Proyecto K313 (CIUNT, 2005) este avance explora las características del tránsito académico de estudiantes de Psicología en dos asignaturas optativas del área clínica- metodológica, Teoría y Técnicas de Exploración Psicológica (Adultos) y Psicodiagnóstico (Adultos) y tiempo transcurrido desde su ingreso a la facultad hasta que llegan a su cursado. Se tomaron datos de las planillas de regularidades y/o promociones desde el 2001 al 2005 y se calcularon porcentajes de estudiantes regulares y/ o promovidos, de libres y de los que cursaron en el año esperado o se atrasaron (según curriculum vigente). Los resultados obtenidos en este avance: alargamiento del cursado, número elevado de alumnos que quedan libres, entre otros, generan nuevos interrogantes y orientan a la búsqueda de otros aportes, desde las voces de los actores (docentes y estudiantes) en futuras investigaciones.

Palabras clave

Tránsito académico Área clínica metodológica

ABSTRACT

CHARACTERISTICS OF THE ACADEMIC TRANSFER OF STUDENTS IN SUBJECTS OF THE METHODOLOGICAL CLINICAL AREA, IN THE FACULTY OF PSYCHOLOGY IN THE NATIONAL UNIVERSITY OF TUCUMÁN

The Argentinean University presents complex and varied problems. They stand out the high desertion and/or the excessive lengthening of the studies, present in many university careers. Within the Project K313 (CIUNT, 2005) this first research explores the characteristics of the academic transfer of students of Psychology in two optional subjects of the clinical-methodological area: Theory and Techniques of Psychological Exploration (Adults), and Psycho diagnosis (Adults) and the time span from its entrance to the faculty until the time they are ready for taking the course. They took data of the schedules of students' performance from the 2001 to 2005: percentages of students who took the course successfully and/ or pass were calculated; students who couldn't reach the requirements, and of those who do not belong to that cohort because they were late (according to effective curriculum). The results obtained in this step, generate new queries and guide us to the search of other contributions from the voices of the actors (teachers and students) in future investigations.

Key words

Academic transfer Clinical methodological area

INTRODUCCIÓN

La universidad argentina como objeto de investigación es un fenómeno reciente. Se encuentran antecedentes sistemáticos en la década de los '90 y continúa el interés y la necesidad de profundizar en las complejas y variadas problemáticas que esta institución presenta. Los vertiginosos cambios socio-histórico-políticos, a su vez, demandan que la universidad ejecute procesos de evaluación continua, tanto internas como externas.

En este marco, se destaca como un problema a resolver, la deserción elevada y/o el excesivo alargamiento de los estudios, presentes en muchas carreras universitarias y estimada en 7 a 8 años promedio (Piacente, Rossi Casé, 2003).

No cabe duda de que abordar esta cuestión supone aceptar la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno, por lo que el intento de develar los factores en juego supone el recorte en cada estudio realizado.

El Proyecto K313 (CIUNT, 2005) explora las dificultades en el tránsito académico de los alumnos de las carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación de la UNT. Se estudió la incidencia de las estrategias de aprendizaje y algunos aspectos del plan de estudios, como fuente de obstáculos en el citado tránsito.

Los resultados de estas investigaciones mostraron: a) que los estudiantes usan minoritariamente las estrategias de aprendizajes complejas (Saleme, Nazur, Naigeboren, Caram, 2005) imprescindibles para una práctica reflexiva; b) que de los propios planes de estudios se derivan obstáculos para el tránsito normal, en los tiempos estimados para el egreso (Nazur, Lascano, Naigeboren, Caram, 2005).

En el caso particular del Plan de Estudios 1992 de la Facultad de Psicología, se detectaron varios factores que generan dificultades. Una de ellas deriva del sistema de créditos establecido, variable según la carga horaria de las asignaturas (obligatorias u optativas). El estudiante debe cursar 25 materias obligatorias y 14 materias optativas como mínimo; el porcentaje de créditos de optativas es excesivo para una carrera de grado.

Otro problema, derivado de las normativas vigentes, es la duración excesiva de la regularidad alcanzada en asignaturas- 3 años- lo que dificulta el cursado de correlativas posteriores.

OBJETIVOS Y FUNDAMENTACIÓN

El objetivo del presente avance es conocer: 1) características del tránsito académico de estudiantes de Psicología en dos asignaturas optativas del área clínica- metodológica: Teoría y Técnicas de Exploración Psicológica (Adultos) y Psicodiagnóstico (Adultos); 2) tiempo transcurrido desde el ingreso del alumno a la Facultad hasta que llega al cursado de estas materias, que otorgan 3 créditos, son anuales y tienen una carga horaria de 120 horas cada una.

Estudios anteriores mostraron que la enseñanza y el aprendizaje de estas asignaturas demandan la puesta en juego de diversas estrategias cognitivas: de elaboración, de organización y de recuperación, lo que constituye un verdadero desafío tan-

to para los docentes como para los estudiantes (Nazur, Raya, 1999).

El interés por explorar esta temática radica en que, pese al carácter de optativas que se les otorgó, son materias específicas para la adquisición de competencias que hacen a una práctica cotidiana de los psicólogos: exploración y diagnóstico psicológico de adultos (con instrumentos/ técnicas) en los diversos campos de inserción laboral.

Las incumbencias del título incluyen estas prácticas, sea de modo implícito o explícito. El título que se otorga es *Psicólogo*, por lo que no quedan dudas que la orientación de los estudios es de corte profesionalista. Además, este *currículum* pone el acento en la clínica. Esto confirma la necesidad de conocer características del tránsito de los estudiantes por las citadas asignaturas y el tiempo transcurrido desde su ingreso a la Facultad hasta que las cursan.

MÉTODO

Los datos provienen de las planillas de regularidades y promociones (proporcionadas por la Dirección Alumnos) de los estudiantes que cursaron Teoría y Técnicas de Exploración Psicológica (Adultos) y Psicodiagnóstico (Adultos) entre los años 2001 y 2005.

Se analizaron, en términos de porcentaje de alumnos, las siguientes categorías: regulares y promovidos (en la asignatura y año que se ofreció la promoción); libres; tiempo transcurrido desde el ingreso a la Facultad hasta que cursan estas asignaturas.

RESULTADOS

Teoría y Técnicas de Exploración Psicológica (Adultos)

Su cursado está previsto para el 3º año, teniendo en cuenta las correlativas anteriores y el tiempo curricular estimado para finalizar la carrera (5 años). No se ofrece régimen de promoción.

Año 2001: Del total de cursantes (260) regulariza el 75% y queda en condición de libre el 25%. Entre los que regularizaron, el 36% lo hizo en el año esperado (tercer año de la carrera), el 36% se atrasó un año, el 14% dos años, el 7% tres años, y el 7% restante entre cuatro y seis años.

Año 2002: Del total de cursantes (166) regulariza el 74% y queda en condición de libre el 26%. Entre los que regularizaron, el 22% lo hizo en el año esperado (tercer año de la carrera), el 35% se atrasó un año, el 19% dos años, el 16% tres años, y el 8% restante entre cuatro y seis años.

Año 2003: Del total de cursantes (239) regulariza el 70% y queda en condición de libre el 30%. Entre los que regularizaron, el 23% lo hizo en el año esperado (tercer año de la carrera), el 44% se atrasó un año, el 13% dos años, el 9% se atrasó tres años, y el 11% restante entre cuatro y ocho años.

Año 2004: Del total de cursantes (225) regulariza el 94% y queda en condición de libre el 6%. Entre los que regularizaron, el 28% lo hizo en el año esperado (tercer año de la carrera), el 36% se atrasó un año, el 16% dos años, el 7% tres años, y el 13% restante entre cuatro y once años.

Año 2005: Del total de cursantes (163) regulariza el 91% y queda en condición de libre el 9%. Entre los que regularizaron, el 22% lo hizo en el año esperado

(tercer año de la carrera), el 29% se atrasó un año, el 21% dos años, el 11% tres años, y el 17% restante entre cuatro y once años.

Psicodiagnóstico (Adultos)

Su cursado está previsto para el 4º año de la carrera, teniendo en cuenta las correlativas anteriores y el tiempo curricular estimado para finalizar la carrera (5 años). Se ofreció régimen de promoción desde 2002 y continúa.

Año 2001: Del total de cursantes (59) regulariza el 42% y queda en condición de libre el 58%. Entre los que regularizaron, el 43% lo hizo en el año esperado (cuarto año de la carrera) el 33% se atrasó un año, el 8% dos años, el 4% tres años y el 12% restante entre cuatro y seis

años.

Año 2002: Del total de cursantes (50) regulariza o promueve el 82% y queda en condición de libre el 18%. Entre los que regularizaron o promovieron, el 51% lo hizo en el año esperado (cuarto año de la carrera), el 28% se atrasó un año, el 8% dos años, el 8% tres años, y el 5% restante cuatro años.

Año 2003: Del total de cursantes (7) regulariza o promueve el 57% y queda en condición de libre el 43%. Entre los que regularizaron o promovieron, el 38% lo hizo en el año esperado (cuarto año de la carrera), el 51% se atrasó un año, el 11% se atrasó tres años.

Año 2004: Del total de cursantes (50) regulariza o promueve el 44% y queda en condición de libre el 56%. Entre los que regularizaron o promovieron, el 22% lo hizo en el año esperado (cuarto año de la carrera), el 45% se atrasó un año, el 6% se atrasó dos años, el 11% se atrasó tres años y el 16% restante se atrasó entre cuatro y cinco años.

Año 2005: Del total de cursantes (23) regulariza o promueve el 35% y queda en condición de libre el 65%. Entre los que regularizaron o promovieron, el 58% lo hizo en el año esperado (cuarto año de la carrera), el 28% se atrasó un año y el 14% cinco años.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Teoría y Técnicas de Exploración Psicológica (Adultos)

Entre 2001 y 2003, el porcentaje de alumnos que regulariza oscila entre 70 y 75%; en 2004 y 2005 los valores aumentan notablemente: 94% y 91% respectivamente. En consecuencia, hay un marcado descenso del porcentaje de alumnos libres, del 30% en 2003 a 6% en el 2004 y 9% en el 2005.

Desde el año 2001 al 2005 tiende a disminuir el porcentaje de alumnos que cursan la asignatura en el tiempo esperado. Se observa una tendencia marcadamente creciente a cursar la asignatura con más de cuatro años de atraso en la carrera (2001, el 7% se atrasó entre cuatro y seis años; 2005, el 17% entre cuatro y once años).

Psicodiagnóstico (Adultos)

En el 2002 se implementa por primera vez el régimen de promoción y se dicta por única vez en el segundo cuatrimestre el total de la carga horaria, de 120 horas. En este año, se duplica el porcentaje de alumnos regulares o promovidos, 82%, comparado con el 42% del 2001. Posteriormente desciende, hasta alcanzar el valor más bajo, del 35% en el 2005.

El porcentaje más elevado de alumnos libres -58%- se encuentra en el año 2001 (no se ofrecía entonces el régimen de promoción); desciende notablemente en el 2002 (18%) y comienza progresivamente a ascender entre 2003 y 2005 donde alcanza el valor más alto, de 65%.

En cuanto al tiempo transcurrido desde el ingreso a la Facultad hasta el año en que regularizan o promueven Psicodiagnóstico (Adultos) se observa que el porcentaje de alumnos que lo hacen en el tiempo esperado oscila entre el 38% y el 58%, con excepción del año 2004, donde baja al 22%. Los que regularizaron o promovieron con atraso de un año oscilan entre el 28% (2002 y 2005) y 51% (2003). Bajan los valores de los que regularizaron o promovieron con atraso de dos años (6% en 2004 y 8% en 2001 y 2002). Aumentan los que lo hacen con atraso de tres años (4% en el 2001; 8% en el 2002; 11% en el 2003 y 2004). Los que lograron esa condición con atraso de 4 a 6 años se distribuyen en: 12% en el 2001, 5% en el 2002, 16% en el 2004 y 14% en el 2005.

En los años 2001, 2004 y 2005 se encuentran los porcentajes más elevados de alumnos que cursan la asignatura con atraso de 4 o más años.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos muestran algunos problemas y generan nuevos interrogantes: ¿por qué disminuye el número de alumnos que eligen cursar Psicodiagnóstico (Adultos), aún

cuando regularizaron la correlativa anterior?. En otro avance de esta investigación se realizarán entrevistas a los estudiantes que quedaron libres a fin de conocer su situación, en cuanto a correlativas anteriores, etc.

Sería necesario, además, investigar si todos los que regularizaron Teoría y Técnicas de Exploración Psicológica (Adultos) la rinden en el tiempo establecido o pierden la regularidad, razones para el atraso en la carrera, etc.

Las voces de los actores (docentes y alumnos) aportarán datos valiosos para progresar en la investigación de esta temática.

BIBLIOGRAFÍA

Nazur, M.A., Pizarro de Raya, Analía (2000) "Las estrategias cognitivas de aprendizaje en la enseñanza de Psicodiagnóstico". Revista Investigando en Psicología. Año 2; N° 2, Publicación del Departamento de Investigación en Psicología.

Nazur, María A., Lascano, Ana M., Naigeboren, Marta y Caram, Gladys (2005) "¿Es el Plan de Estudios una Fuente de Obstáculos en el Tránsito Académico de los Estudiantes Universitarios?" 4tas Jornadas de Ciencia y Tecnología, SECYT, UNSE. Universidad Nacional de Santiago del Estero, 27 y 28 de Octubre de 2005.

Piacente, Telma, Rossi Casé, Lilia (2003) "Rendimiento Académico en Estudiantes de Psicología". Memorias de las X Jornadas de Investigación, Salud, educación, justicia y trabajo. N° ISSN 1667-6750 Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Saleme, H., Nazur, M.A., Naigeboren, M., Caram, G. (2005) "Las estrategias de aprendizaje y el tránsito académico de los estudiantes universitarios". Memorias de las XII Jornadas de Investigación, Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. N° ISSN 1667-6750, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

EL ROL DE LA PERSONALIDAD EN UN MODELO SOCIAL-COGNITIVO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Cupani, Marcos; Werenczuk, Gonzalo; Ferrer, Viviana; Monti, Roque
Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

La Teoría Social Cognitiva de las Carreras (SCCT) propuesta por Lent, Brown & Hackett (1994) representa un notable esfuerzo de integración de diferentes modelos y constructos, con la finalidad de comprender los mecanismos que regulan la elección de carrera y el rendimiento académico. SCCT propone una serie de relaciones teóricas así como ciertas vías causales, enfatizando tres componentes del enfoque social cognitivo: autoeficacia, expectativas de resultados y metas. El modelo también incorpora variables internas (habilidades) y contextuales (apoyo familiar, por ejemplo). No obstante, Lent (2001) sugiere que uno de los objetivos de la psicología vocacional es continuar con la investigación básica y teórica sobre los principales conceptos y procesos del desarrollo de carrera, incluyendo esfuerzos para evaluar modelos alternativos, y examinar la interacción entre las variables personales y contextuales en el comportamiento vocacional. Por consiguiente, el objetivo de este trabajo es extender el modelo de rendimiento académico en matemática propuesto por la Teoría Social Cognitiva, examinando el papel adicional de los rasgos de personalidad ya que se ha demostrado que son significativamente predictivos del rendimiento académico (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003).

Palabras clave

Autoeficacia Personalidad Metas Rendimiento

ABSTRACT

A SOCIAL-COGNITIVE MODEL OF THE ACADEMIC PERFORMANCE IN MATHEMATIC. THE ROLE OF PERSONALITY.

Social cognitive career theory (SCCT, Lent, Brown, & Hackett, 1994) represents a comprehensive conceptual framework for understanding the process of career choice and academic performance. SCCT proposes many causal paths and emphasizes the central role of self-efficacy beliefs, outcome expectations, and goals. This model also includes personal (abilities) and environmental (e.g. parental supports) inputs. Lent (2001) suggests that one of the objectives of vocational psychology is to continue the basic research research and theory on the central concepts and processes of career choice and development, including efforts to testing competing models and examine the interplay between person and contextual influences on career behaviour. The purpose of this study is to extend the SCCT the performance in mathematics, examining how personality impacts on academic behaviour since a large body of empirical evidence indicates that personality is a relevant predictor of academic performance (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003).

Key words

Self-efficacy Personality Performance Goals

INTRODUCCIÓN

La Teoría Social Cognitiva de las Carreras (SCCT, por su sigla en inglés) (Lent, Brown & Hackett, 1994) representa un notable esfuerzo de integración de diferentes modelos y constructos, con la finalidad de comprender los mecanismos que regulan la elección de carrera y el rendimiento académico. Estos autores proponen una serie de relaciones teóricamente fundadas así como ciertas vías causales, respetando el modelo de causalidad triádica (Bandura, 1987), y enfatizando tres componentes del enfoque social-cognitivo: creencias de autoeficacia, expectativas de resultados y metas. La teoría social-cognitiva contempla también otras variables internas, tales como género y habilidades, así como variables contextuales que afectan a las experiencias de aprendizaje, las que a su vez determinan y modifican las creencias de autoeficacia y expectativas de resultados (Bandura, 1987).

EL MODELO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LA SCCT

La SCCT propone que las habilidades reales del individuo afectan el nivel de rendimiento posterior a través de dos vías: a) directamente, en forma de habilidades desarrolladas de maestría en las tareas y b) indirectamente, a través de las expectativas de autoeficacia y de resultados. A su vez, la autoeficacia influye en el rendimiento tanto directamente como indirectamente, a través de las metas y submetas de rendimiento. El modelo incorpora las expectativas de resultados complementando a la autoeficacia, y considera que la calidad del rendimiento logrado va a depender, en gran parte, de las metas de rendimiento que el individuo establezca. Las metas de rendimiento desempeñan un rol de gran importancia ayudando a las personas a regular sus esfuerzos, persistir en las tareas elegidas, y dirigir la atención hacia su propia conducta y los resultados de la misma. Varios estudios empíricos demuestran que la autoeficacia realiza una contribución independiente a la predicción de resultados académicos (Valiante, 2000). En una investigación donde se incluyó la autoeficacia matemática, inteligencia general, sexo, notas previas en matemáticas y ansiedad ante la matemática, Pajares y Kranzler (1995) encontraron que la influencia directa de la autoeficacia sobre rendimiento académico en matemática es tan fuerte como el efecto de la habilidad objetiva.

LOS CINCO GRANDES FACTORES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Aproximadamente desde la década del '30 las investigaciones sobre el rendimiento académico han destacado la gran importancia de la inteligencia y la motivación en el éxito académico (Andersson & Keith, 1997). No obstante, en la literatura contemporánea se observa que los cinco grandes rasgos de personalidad (Extraversión, Amabilidad, Responsabilidad, Neuroticismo, y Apertura) (Goldberg, 1993), también contribuyen de manera significativa a la explicación del rendimiento académico. En un estudio (Blickle, 1996) donde se evaluaron rasgos de personalidad, estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico, se encontró una asociación positiva entre el factor Apertura y el rendimiento académico. Por otro lado, algunos estudios han demostrado que niveles bajos del factor Neuroticismo se asocian con desempeños adecuados en tests de habilidades y consecuentemente, con un mejor rendimiento

académico (Zeidner & Matthews, 2000). Sanchez-Marin et al. (2001) informaron que los extravertidos tienden a fracasar en los cursos universitarios más frecuentemente que los introvertidos, e interpretaron que estos resultados se deben a que los sujetos extravertidos son más distraídos, sociables e impulsivos. Quizás el rasgo de personalidad más consistentemente asociado con el rendimiento académico es Responsabilidad (Blickle, 1996). Pérez, Cupani y Ayllón (en prensa), mediante un análisis de regresión jerárquica, incorporando medidas de Inteligencia, Autoeficacia y Rasgos de personalidad, observaron que el factor Responsabilidad incrementa notablemente el poder predictivo del modelo en relación a rendimiento académico.

LOS RASGOS DE PERSONALIDAD EN LA TEORÍA SOCIAL COGNITIVA DE CARRERA

En literatura vocacional son pocos los trabajos que han relacionado los rasgos de personalidad con los modelos social-cognitivos del desarrollo de intereses vocacionales, el proceso de elección de carrera o el rendimiento académico. No obstante, algunos estudios han analizado la contribución de los rasgos de personalidad a la teoría social cognitiva de carrera (SCCT). Cupani y Pérez (en prensa), mediante un análisis de regresión jerárquico e ingresando por bloque las variables rasgos de personalidad, autoeficacia e intereses, analizaron la capacidad explicativa de estas variables para las metas de elección de carrera. En esa investigación se concluyó que las variables psicológicas incluidas en el modelo explicaron, en conjunto, un 46% del comportamiento intención de elección de carrera. Uno de los trabajos más recientes relacionando los rasgos de personalidad con el modelo social-cognitivo del desarrollo de intereses vocacionales fue el realizado por Schaub y Tokar (2005). Mediante un path análisis y siguiendo las vías causales propuesta por la SCCT, postularon que los rasgos de personalidad (variable interna) realizarían una contribución directa e indirecta a la formación de los intereses vocacionales. Los autores descubrieron que los rasgos de personalidad contribuyen a la formación de los intereses mediante la vía indirecta de las experiencias de aprendizaje y las variables cognitivas autoeficacia y expectativas de resultados.

En un meta-análisis (Judge y Ilies, 2002) sobre la relación entre los cinco factores de personalidad y tres constructos centrales de la motivación del rendimiento (metas, expectativas y autoeficacia), las correlaciones más altas y consistentes se obtuvieron entre el factor Neuroticismo y Responsabilidad con los tres indicadores de motivación al rendimiento. En este mismo trabajo, mediante un análisis de regresión con la variable metas como dependiente, se observó la contribución predictiva de Amabilidad, Responsabilidad, y Neuroticismo, y en menor medida Extraversión y Apertura; con respecto a la variable expectativa de resultados, la única contribución explicativa significativa fue la del factor Neuroticismo, y finalmente en relación a la Autoeficacia se destacaron la contribución explicativa de los rasgos Extraversión, y Neuroticismo, y en menor medida Responsabilidad y Apertura.

Por consiguiente el objetivo general de esta investigación, es extender el modelo de rendimiento académico propuesto por la Teoría Social Cognitiva para la Carrera (SCCT) en una muestra de adolescentes de 13 a 15 años pertenecientes al tercer ciclo de Educación General Básica, analizando la contribución explicativa de los rasgos de personalidad sobre el rendimiento en matemática. La matemática es una de las competencias académicas más relevantes dentro de la currícula educativa, y se ha argumentado que un buen rendimiento en esta asignatura mejora el nivel de colocación laboral, el ingreso universitario, y sirve como un filtro crucial para determinar la posibilidad de ingresar a carreras científicas y tecnológicas (Betz & Hackett, 1983). Por lo tanto, identificar cual es el patrón psicológico (habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad) que facilita el éxito académico en matemáticas, permitiría

implementar programas educativos y vocacionales con mayor sustento científico.

Respetando el modelo de causalidad triádica (Bandura, 1987) se puede conjeturar con el objetivo de examinar el papel adicional de los rasgos de personalidad en el rendimiento académico en matemática las siguientes hipótesis: que los rasgos de personalidad como variable interna predicen directamente el rendimiento académico en matemática (H1). A su vez, los rasgos de personalidad contribuyen a predecir el rendimiento académico en matemática de manera indirecta mediante la vía metas de rendimiento en matemática (H2), mediante la vía expectativas de resultados en matemática, y por último, los rasgos de personalidad tendrían una contribución predictiva indirecta mediante la vía autoeficacia en matemática (H4). Para determinar la influencia de las variables rasgos de personalidad y habilidades sobre las variables autoeficacia, expectativas de resultados, y metas de rendimientos, y de éstas sobre el rendimiento académico se realizará un análisis multivariado, específicamente un path análisis. Es conveniente especificar que este tipo de métodos, si bien suelen denominarse causales y exploran los efectos de una variable sobre otras, solo son útiles para corroborar la viabilidad del modelo, sin que por ello se descarten otros posibles modelos igualmente viables. El path análisis es una extensión del modelo de regresión múltiple y por eso mantiene las mismas condiciones: la relación lineal entre las variables, las variables independientes afectan a la dependiente en forma aditiva, es decir sus efectos se suman; y los modelos son recursivos, la causalidad fluye en una sola dirección descartándose la causalidad reciproca.

BIBLIOGRAFÍA

- Andersson, E., & Keith, T. (1997). A longitudinal test of a model of academic success for at-risk high school students. *Journal of Educational Research*, 90, 259-268.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10, 337-352.
- Goldberg, (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychological Association*, 48, 26-34.
- Judge, T. A. y Ilies, R., (2002). Relationship of Personality to Performance Motivation: A Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*, 87, 4, 797-807.
- Lent, R. W., (2001). Vocational Psychology and Career Counseling: Inventing the Future. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 213-225.
- Lent, R., Brown, S. & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Competence and confidence in mathematics: The role of self-efficacy, self-concept, anxiety, and ability. *Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Pérez, E., Cupani, M., y Ayllón, S. (en prensa). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*.
- Sanchez-Marin, M., Rejano-Infante, E., & Rodriguez-Troyano, Y. (2001). Personality and academic productivity in the university student. *Social Behavior and Personality*, 29, 299-305.
- Schaub, M., Tokar, D.M., (2005). The role of personality and learning experiences in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior* 66, 304-325.
- Valiente, G. (2000) Writing Self-efficacy and Gender Orientation. A developmental Perspective. A Dissertation Proposal. Atlanta: Emory University.
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). *Intelligence and personality*. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS EN UNA EXPERIENCIA DE CÁTEDRA. LOS RECURSOS VINCULANTES DE LA DIDÁCTICA

Diamant, Ana; Feld, Jorge Salvador; Salles, Nora
Cátedra Didáctica General, Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se identifica a la didáctica como un campo propicio para reflexionar sobre la enseñanza y su correlato, el aprendizaje; para el análisis de las prácticas y de las actuaciones de sus protagonistas, de quienes enseñan y de quienes aprenden; en el marco que presenta la institución escolar en tanto gestora de herramientas y condiciones de éxito; de los procesos de construcción social del currículo y de la forma de interpretar los resultados alcanzados. Estos presupuestos llevan a considerar la confluencia de un conjunto de variables ideológicas, políticas, históricas, sociales, institucionales y personales que configuran un objeto de análisis complejo, delimitado por las transacciones entre enseñar, aprender y evaluar, atendiendo a las características de dispositivos vinculantes de todos y cada unos de ellos atravesados por la especificidad del contenido, vinculante per se y por el campo disciplinar desde el que se recorta.

Palabras clave

Enseñar Evaluar Contenido disciplinar Dispositivo pedagógico

ABSTRACT

PEDAGOGICAL MECHANISMS ACCORDING TO THE EXPERIENCE IN A CHAIR. DIDACTIC SOURCES AS BINDING MECHANISMS

Didactics may be seen as a propitious field to make reflection on teaching and its correlation, learning; and to analyze authors' practices and behaviors, the ones who teach and the ones who learn, and the processes of social construction of the curricula and the way to interpret the results achieved. All this within the frame of a scholastic institution which may be seen as a tool and successful condition server. All these assumptions lead us to consider a number of ideological, political, historical, social, institutional and personal variables that make up a complex object of analysis which is determined by facts of teaching, learning and evaluating; considering the characteristics of any and all binding mechanisms which are determined by the specialty of the content, which is binding per se and by the disciplinary field.

Key words

Teaching Assessment Disciplinary content Pedagogical mechanism

"Si cualquier tipo de conocimiento mantiene relaciones con el contexto en el que se genera, esto puede ser especialmente cierto en el caso del pensamiento educativo referido a temas que hacen relación con la práctica, en tanto son los problemas que nos plantea ésta en un momento histórico determinado los que nos estimulan interrogantes, el pensamiento y la generación de soluciones alternativas (...) Una afirmación que puede tener especial significación si hablamos de los profesores, su formación..."¹

"... constructos como los de "buen profesor" o "buen alumno" ponen de manifiesto los principios e ideologías que subyacen y configuran el proceso educativo en momento históricos concretos y en contextos particulares (...) el surgimiento de un modelo de profesor concreto depende en parte de la ideología particular que consiga una posición de legitimación y en parte de las exigencias e imperativos de la situación en la que trabaja. El buen profesor es una construcción social en dos sentidos: en el nivel de la ideología y en el nivel de lo que la situación exige"²

UN LUGAR PARA LA DIDÁCTICA

Se identifica a la didáctica como un campo propicio para reflexionar sobre la enseñanza y su correlato, el aprendizaje³; para el análisis de las prácticas y de las actuaciones de sus protagonistas, de quienes enseñan y de quienes aprenden; en el marco que presenta la institución escolar⁴ en tanto gestora de herramientas y condiciones de éxito; de los procesos de construcción social del currículo y de la forma de interpretar los resultados alcanzados.

Estos presupuestos llevan a considerar la confluencia de un conjunto de variables⁵ ideológicas, políticas, históricas, sociales, institucionales y personales que configuran un objeto de análisis complejo y que exige construcciones - herramientas y dispositivos; dúctiles para llevarlo al terreno de la práctica.

En el despliegue de las tareas de enseñar y aprender, confluyen un conjunto de roles, posiciones, responsabilidades, expectativas y compromisos que se materializan en modalidades de planificación, transmisión y evaluación, que exigen además de la capacidad de diagnóstico y de adaptación contextual, una fundamentación consistente, en muchas ocasiones materializados -y muchas otras vividos- como "contratos derivados del contrato del sistema educativo y la sociedad [que] serán el encuadre y el marco del contrato pedagógico - didáctico que en cada aula re - significa entre cada docente y cada grupo de alumnos el sentido del pacto fundacional"⁶

LOS DISPOSITIVOS PARA VINCULAR: PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

La enseñanza es un hecho vincular, el contenido que se recorta del campo disciplinar de la psicología alude a lo vincular; la calidad de los aprendizajes está condicionada por el vínculo que establezca con el docente quien aprende, con los pares, con el contenido, con la devolución de los resultados de la evaluación que fortalece o debilita esos mismos vínculos. Determinan la geografía ritual como parte constitutiva de lo cotidiano, de las actividades académicas y sociales organizadas

simbólicamente, tanto en el orden de las acciones como de las creencias y en lo relativo a costumbres y ceremonias que serán luego interpretadas dentro de un contexto histórico y situacional.⁷

LA PLANIFICACIÓN ES UN ORGANIZADOR VINCULANTE

En ella se articulan marco teórico, modelos internalizados de la didáctica -como conjunto de teorías, de tareas y de sistemas-concepciones de aprendizaje y contenidos de la enseñanza para la toma de decisiones de lo que se intentará suceda en el aula, contextualizando expectativas con condiciones de logro, "alternativa de entrelazamiento que queda desplazada en sus aspectos fundamentales, hacia los docentes, quienes desde esta perspectiva serían los encargados y responsables de asegurar la función de articulación (...) serían ellos quienes, en definitiva harían o no uso del margen de libertad presente en los intersticios de la prescripción curricular"⁸

Se reconocen en su tramado, ritos de instrucción como medios para objetivar el mundo cultural en el aula, delimitados por vestigios ideológicos, que a su vez legitiman configuraciones de tiempo, espacio, conocimiento y estructuras de poder. Son actos de un discurso eficaz, unificador, que tienen la particularidad de poder cambiar sobre la marcha; por eso posee simultáneamente funciones estructurantes y creativas, responde a necesidades propias del sistema y de sus actores, estableciendo "un cerco de organización, información y conocimiento a través del cual se establece una estructura de sentido y un sistema de pensamiento"⁹ para desarrollar la acción de enseñar y dar testimonio de haberlo hecho con éxito; un verdadero cerco cognitivo.¹⁰

LA EVALUACIÓN ES OTRO ORGANIZADOR VINCULANTE

Como práctica reguladora y autorreguladora entre la enseñanza y el aprendizaje, entre enseñantes y aprendientes, estrechamente relacionada con la planificación, opera como bisagra entre todos y cada unos de los aspectos y sujetos comprometidos en la tarea pedagógica, a partir de la recolección de evidencias sobre logros y juicios valorativos al respecto. "No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados, a la situación en la que se ubiquen"¹¹ y a la función institucional y social que se proponga cumplir.

Las consideraciones y concepciones acerca del conocimiento a transmitir, de la enseñanza y del aprendizaje, constituyen marcos referenciales, epistemológicos y didácticos que, juntamente con los criterios ideológico educativos y las opiniones acerca del contexto, actúan a modo de parámetros que guían la reflexión sobre los alcances y orientan las interpretaciones sobre los logros obtenidos.¹²

Desde el paradigma crítico de la didáctica¹³, a diferencia de la consideración positivista, lo que hace de la evaluación un instrumento fiable es su característica de situacional, que le asigna importancia al significado que los actores dan a un fenómeno, incluye aspectos subjetivos y dinámicos característicos de las personas y de la realidad escolar y social y tiene especialmente en cuenta la índole disciplinaria del contenido de la enseñanza.¹⁴

Además del diseño de criterios e instrumentos; condición material para su puesta a prueba;¹⁵ se trata de priorizar las funciones pedagógicas que sostengan la mayor coherencia y continuidad posible para las decisiones que de ella se deriven, en relación a la importancia de la producción y construcción de conocimientos y a las relaciones que quien aprende es capaz de establecer entre los significados que construye.

Quien aprende¹⁶ - y también quien enseña; lo hace desde su idiosincrática estructura de pensamiento y desde su postura frente al propio acto y al contenido que transmite, estimulado o inhibido por la presencia del otro y del grupo.

Quien enseña¹⁷, por su parte, lo hace atendiendo simultáneamente a una multiplicidad de estímulos, objetos y sujetos polisémicos, mensajes, estrategias metodológicas, vínculos, contenidos, tecnología y ambiente que lo impactan y que también inciden sobre los aprendientes. A todos ellos se les suman las imágenes sobre cada uno de estos ingredientes, resignificadas por las experiencias y las expectativas personales.

La intersección de presencias materiales y simbólicas determinan el campo de lo pedagógico, allí donde se enseña, se aprende y se evalúa. Donde a la vez que se busca coherencia y continuidad interna, se lo hace en relación al orden de lo académico y lo social.¹⁸

La función de la evaluación también es operar en el terreno de las mediaciones y de la auto regulación.¹⁹

Para que esto sea posible, es necesario considerarla a la vez, con una cierta autonomía y como sub proceso de los procesos de enseñar y aprender, para lo que es necesario explicitar, en relación a los primeros, qué se va a evaluar, con qué criterios, qué finalidades se persiguen, cómo se analizarán los resultados y cómo serán devueltos a los estudiantes, atendiendo a la complementariedad de la medición con la asignación de valor sobre las magnitudes, a la ponderación de la distancia entre lo esperado y lo efectivamente logrado.²⁰

En este aspecto, tanto para la enseñanza como para la evaluación, ingresa en un lugar de importancia la variable comunicativa, los modos de señalar valoración y juicio, las posibilidades de orientar la toma de conciencia sobre aciertos y dificultades, compatibles con la asignación de un puntaje -calificación- en el marco de una tarea institucional, y se estarán considerando así, por lo menos dos de las funciones de la evaluación: calificación y acreditación y quedará pendiente otra función, la de promoción, vinculante con la sociedad.²¹

El lugar del docente, no sólo como transmisor de un saber sino como modelo de hacer y validar lo hecho, como autoridad que magnetiza en la negociación, creíble a los ojos de otros, en un vínculo que amalgama sensación y pensamiento²², "es, pues siempre un 'pasador', un mediador (...) sin el cual el que llega vagaría en una búsqueda desesperada de sus orígenes, de palabras con qué pensar el mundo y dar sentido a los hechos con que topa"²³ permite acceder a lo que vincula con otro, refiere a la cultura en sentido amplio, con valor de transposición²⁴ y transferencia, y no sólo a las disciplinas escolares que son construcciones sociales provisionales.

El enseñante, por su parte, se incorpora a la tarea institucional, no sólo desde su rol, sino desde el alumno que fue o que sigue siendo y es inevitable que recupere, con mayor o menor grado de conciencia marcas, imágenes ya experimentadas desde otro lugar.²⁵ Si fue crítico o complaciente, criticado o complacido, cuestionador o resignado, actuará en consecuencia, subrayando o negando esas condiciones.²⁶ De esas combinaciones surgirá su posición en relación a poder ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, acompañar, juzgar ... pero la actividad educadora y los modos de triangular personas, contenidos y procesos no pueden quedar librados a conductas erráticas. Es así como objetivos propuestos, contenidos seleccionados, avales institucionales, actividades elegidas y criterios claros de evaluación se convierten en resguardo para unos, para otros y para la propuesta pedagógica, desde cada institución, portadora de un mandato social y que tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para permitir y favorecer el cumplimiento de ese mandato.²⁷

EL CONTENIDO ES TAMBIÉN UN ORGANIZADOR VINCULANTE

Los contenidos y formas de la transmisión son un analizador²⁸, un organizador privilegiado para aprender a usar ciertos instrumentos intelectuales que den forma a la comprensión del mundo²⁹ en un contexto diferente a aquel en el que fueron aprendidos. Sobre todo cuando se trata de enseñar acerca de

una práctica; como en el caso de la didáctica para futuros profesores de psicología; que requiere del aprendizaje de hechos y operaciones, de formas de indagación expertas, de condiciones de simulación y transposición que obligan y permiten una preparación técnica, el ejercicio de pensar como si se actuara en una determinada situación, así como la construcción y comprobación de nuevas categorías de análisis³⁰ identificadas, tal como se planteó al comienzo en el campo propicio para reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la psicología como contenido disciplinar y curricular.

Participaron de la experiencia y de la sistematización de la información Berón, S; Duhalde, M; Fogelman, S; Murias, N; Santoalla, M; Sena, S.

NOTAS

¹ Gimeno Sacristán, J; Profesionalización docente y cambio educativo; ponencia; Seminario: Formación docente y calidad de la educación; Universidad de Valencia; abril; 1988

² Grace, G; Teacher ideology and control: a study in urban education.; Routledge & Kegan Paul.; London; 1978; traducción propia

³ Camilloni, A y otros; Corrientes didácticas contemporáneas; Editorial Paidós; Buenos Aires; 1996

⁴ Cada vez que se haga referencia a la escuela y/o a lo escolar, se estará remitiendo a toda y cualquier institución educativa formal, incluida la universidad

⁵ Dussel, I, y Carusso, M; La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar; Editorial Santillana; Buenos Aires; 1999

⁶ Frigerio, G y otros; Las instituciones educativas. Cara y ceca; Editorial Troquel; Buenos Aires; 1995.

⁷ Diamant, A; Otras lecturas, otras miradas, otras escuchas ... Para interpretar la reconstrucción testimonial de la profesionalización de la psicología en la UBA; FLACSO Argentina; 2003

⁸ Frigerio, G y otros; Currículo presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas; Miño y Dávila Editores; Buenos Aires; 1991

⁹ Frigerio, G; op cit

¹⁰ Castoriadis, J; en Frigerio, G y otros; Currículo presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas; Miño y Dávila Editores; Buenos Aires; 1991

¹¹ Celman, S; la evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo; Editorial Paidós; Buenos Aires; 1998

¹² Celman, S; op cit

¹³ Feldman, D; Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza; Aique Grupo Editor; Buenos Aires; 1999

¹⁴ Chevallard, Y.; La transposición didáctica. Del conocimiento erudito al conocimiento enseñado.; Aique Grupo Editorial; Buenos Aires 1995

¹⁵ Casanova, M.A.; La evaluación, garantía de calidad para centro; Edelvives Editorial . Aula Reforma; Madrid; 1992

¹⁶ Ausubel, D; Psicología y Educación. Un punto de vista cognoscitivo; Editorial Trillas; México; 1976

¹⁷ Abraham, A; El mundo interior de los enseñantes; Gedisa Editorial; Barcelona; 1987

¹⁸ Bourdieu, P; Capital cultural, escuela y espacio social; Siglo Veintiuno Ediciones; México; 1997

¹⁹ Bertoni, A y otros; Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja; Editorial Kapelusz; Buenos Aires; 1995

²⁰ Camilloni, A y otros; La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo; Editorial Paidós; Buenos Aires; 1998

²¹ Salinas, D; Mañana examen! La evaluación entre la teoría y la realidad; Editorial Gaó. Biblioteca del aula; Barcelona; 2002

²² Sennett, R; La autoridad; Alianza Editorial; Madrid; 1982

²³ Meireu ; Frankenstein educador. Editorial Leartes; Barcelona; 1998

²⁴ Chevallard, Y; op cit

²⁵ Abraham, A; El enseñante es también una persona; Gedisa Editorial; Barcelona; 1986

²⁶ Abraham, A; op. cit.

²⁷ Frigerio, G y otros; Las instituciones educativas; op cit

²⁸ Fernández, L; Instituciones educativas. Dinámica institucional en situaciones críticas; Editorial Paidós; Buenos Aires; 1994

²⁹ Egan, K; Mentes educadas, Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión; Editorial Paidós; Barcelona; 2000

³⁰ Schön, D; La formación de profesionales reflexivos; Editorial Paidós; Barcelona; 1992

PERSPECTIVAS DE ALUMNOS Y DOCENTES SOBRE LA ESCRITURA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA UNIVERSIDAD. UN ESTUDIO PILOTO

Diment, Emilse; Carlino, Paula
Universidad de Buenos Aires. CONICET

RESUMEN

Presentamos los resultados del estudio piloto de una tesis de maestría en curso sobre escritura en el inicio de la educación superior. Analizamos entrevistas en profundidad a tres docentes y tres alumnos de los primeros años de carreras de las ciencias sociales en las que indagamos sus concepciones y prácticas. Los sujetos comparten la idea de que la escritura no ha de ser objeto de enseñanza en la universidad. Identificamos dos contradicciones y un contrasentido en relación con la misma. Por un lado, los alumnos valoran las enseñanzas de sus profesores relativas a como escribir y reconocen haber aprendido a partir de las mismas. La segunda contradicción se presenta entre la suposición anterior y la práctica de algunos docentes, quienes se ocupan de la escritura de diversos modos. Además, los estudiantes dicen haber participado en la escuela secundaria en prácticas bien distintas a las requeridas en la universidad, por lo que la idea de no enseñar en este nivel constituye un contrasentido. Sostenemos que la escasa guía que algunos docentes ofrecen a sus alumnos constituye un obstáculo para los ingresantes universitarios, especialmente para los que provienen de familias sin estudios superiores.

Palabras clave

Universidad Escritura Enseñanza Aprendizaje

ABSTRACT

STUDENT'S AND TEACHERS'S POINTS OF VIEW ABOUT WRITING DURING THE FIRST YEARS AT UNIVERSITY. A PILOT STUDY

This paper presents the results of the first steps towards a master thesis. We analyze in depth interviews with three freshmen and three lecturers in their initial courses of higher education in the area of social sciences. All of them believe that writing is not to be taught in the university. We identify two contradictions. Students value teachers' guidance, and they recognize it has helped them. We can also see a second contradiction between teachers' conceptions and some practices they promote: these practices vary in a range of proposals tending to improve freshmen writing, from occasional and general explanations and corrections to specific and constant support of their students writing in a particular discipline. Furthermore, students say that they took part in high school in writing practices very different from the ones now proposed to them in the university. Then, the idea that it is not necessary to teach writing at this level should be reconsidered. We argue that the less help teachers offer to their students, the bigger obstacles they will find to become part of a new context of learning; specially if their parents has not got university degrees.

Key words

University Writing Instruction Learning

INTRODUCCION

En este trabajo sintetizamos algunas ideas surgidas del análisis del estudio piloto de una tesis de maestría en curso (1). Se trata de una tesis exploratoria de carácter cualitativo que indaga las perspectivas de docentes de primeros años de la universidad y de sus respectivos alumnos respecto de la escritura y sus prácticas en este ámbito, con la intención de establecer una comparación entre ambas.

Tomamos como antecedentes los trabajos de las corrientes "Escribir a través del curriculum" y "Escribir en las disciplinas" originadas en el medio anglosajón (Hillard y Harris, 2003; Monroe, 2003; Russell, 1997, 1998, 2004; Russell y Foster, 2002). En ellas, los docentes de todas las materias orientan la escritura de los alumnos, no sólo en los primeros años, al considerar que es preciso hacerlo para que los estudiantes comprendan y se apropien de los contenidos de las asignaturas y para que aprendan a escribir sobre ellos, lo cual incluye incorporar conocimientos retóricos propios de las diferentes disciplinas.

MÉTODO

Participaron del estudio piloto voluntariamente seis sujetos, tres docentes y tres alumnos, de materias de los primeros años de carreras de las ciencias sociales de universidades nacionales. Los datos se recogieron en entrevistas en profundidad individuales, según una versión adaptada del método clínico crítico de Piaget. Al finalizar las entrevistas, presentamos a todos los sujetos tarjetas con situaciones didácticas como un disparador para continuar indagando y profundizando en sus concepciones.

RESULTADOS

¿Debe ocuparse el docente de que los alumnos universitarios aprendan a escribir según los modos esperados en su disciplina?

Dos de los docentes y dos de los alumnos indagados comparten la idea de que los profesores universitarios no deben ocuparse de la escritura (2). Ambos lo justifican argumentando que es un aprendizaje correspondiente al nivel medio, que ya debería haberse logrado. En los alumnos, aparece otra idea relacionada: en la facultad los estudiantes son adultos e independientes (Carlino y Estienne, 2004). En los párrafos que siguen mostramos cómo la expresan:

"Me parece que enseñarnos a escribir no es una tarea que tiene la facultad". (Alumna UBA, carrera: Lic. en Letras, 1er. año).

"En las materias sí te piden que [el texto] esté bien organizado, que se entienda, pero eso es lo que te piden, pero no te explican nada... [los docentes] dicen cosas pero no hacen practicar, porque se supone que lo sabés o lo vas a averiguar por ahí..., te dicen lean estos textos y ya está, y depende de cada uno. (...) Ya sos más grande y es algo que depende de cada uno... (Alumna UBA, carrera: Lic. en Artes, 1er. año).

"Yo creo que la falla está en el secundario, no tanto en la facultad" (Alumno CBC, carrera: Lic. en Psicología).

Los docentes también manifiestan que la escritura no es un contenido que ellos deban abordar:

E- "¿Vos creés que es parte de tu tarea enseñarles a ellos a escribir o no?"

D- No (responde rápidamente, sin dudar).

E- ¿Por qué?

D- Porque tengo que enseñarles la materia ... ellos lo tendrían que haber aprendido mucho mejor en la secundaria ... yo por lo menos escribía bien, aprendí en la secundaria a escribir.

(...)E- ¿Y vos cómo pensás que ellos [los alumnos] pueden aprender eso, a hacer un texto así, de esa calidad que vos esperás?

D- Supongo que ya lo saben, lo que es un buen texto.

E- ¿Y de donde lo podrían saber?

D- (ríe) Muy buena pregunta...de las materias anteriores, porque es de segundo [la materia que él enseña] ... Yo creo que tendrían que tener talleres de escritura ... con gente especializada ... de Letras". (Docente UNLaM, Carrera: Relaciones Laborales, 2do. Año).

E- "¿Vos pensás que es parte de tu tarea enseñarles a escribir en tu materia?"

D- No...primero porque no tengo tiempo para hacerlo ... si yo tengo que estar conversando sobre la película, sobre los textos, el programa es super extenso, pensá que arrancan prácticamente sin saber nada de cine latinoamericano y estamos abordando cinco países ...

(...)E- ¿Si te pagarán más en la facultad, podrías hacerlo?

D- Yo no sabría ni siquiera cómo hacerlo. Necesitarían gente, tener una materia o no sé o apoyo de escritura, alguien que se ocupase de eso". (Docente UBA, carrera: Diseño de Imagen y Sonido, 2do. Año)

En ambas secuencias, los entrevistados argumentan que no se ocupan del escribir debido a que los programas de sus materias son extensos y no les alcanza el tiempo; agregan además que desconocen cómo hacerlo.

Podemos resaltar dos cuestiones: por un lado, la perplejidad del primer docente ante nuestra pregunta, como si por primera vez hubiese tomado conciencia de la incoherencia entre exigir y esperar de sus alumnos lo que no enseña. Este es un aspecto que tendremos en cuenta al analizar futuras entrevistas.

Por otro lado, si revisamos las referencias a las prácticas, la segunda docente muestra una clara contradicción entre la suposición de que no debe ocuparse de la escritura y la variedad de acciones que, en otra parte de la entrevista, cuenta que implementa en sus cursos. Ella propone realizar trabajos escritos y actividades en torno al escribir en todas las clases, atendiendo a los contenidos y a la manera específica de escribir en su materia; ofreciendo además orientaciones en esa dirección. Por ejemplo, se preocupa porque puedan plantear hipótesis de manera justificada cuando analizan materiales, pide revisiones grupales de las mismas, lleva modelos de escrituras de otros años, corrige borradores previo al examen final. Sin embargo, tal como lo enuncia en el párrafo transcrito, cree que lo que hace no tiene que ver con enseñar a escribir, lo que demuestra que estaría suponiendo que la escritura se refiere sólo a aspectos de superficie del texto -como ortografía y gramática- en vez de vincularla con la elaboración de conocimientos de su propia área (Alvarado, 2000; Alvarado y Cortes, 2000).

Entonces, en cuanto a las prácticas de enseñanza de la escritura, ubicamos en un extremo a esta docente; en el extremo opuesto al primer profesor que casi no se ocupa del escribir, salvo cuando pide la reescritura de exámenes desaprobados. En un lugar intermedio, está el tercer profesor, quien se dedica a la escritura de manera ocasional en clases previas a la evaluación:

"Trabajo mucho en parejas (...) sobre la posibilidad de la escritura dirigida a otro y que haya cierta coherencia interna de lo que se escribe... expresar en forma sintética una idea...Planteo ciertas cosas mínimas en relación con como escribir un parcial, [enumerar]: no se escribe como se habla, no den por obvio, (...)

tienen que ir abriendo conceptos, otro tiene que entender, sobre todo un parcial" (Docente UBA, CBC).

Si nos centramos en los alumnos, detectamos otra contradicción: ellos reconocen haber aprendido sobre la escritura en la materia Semiología del CBC o en otras de su carrera, a partir de las intervenciones de los profesores y valoran las enseñanzas recibidas (mediante correcciones, revisión de borradores y orientaciones en cuanto al contenido y organización del texto). Entonces, notamos que junto al supuesto de que los docentes no deberían ocuparse de la escritura, consideran que les sirve que los profesores sí implementen alguna enseñanza. Esta necesidad de los alumnos también ha sido constatada por Barker (2000).

Uno de los ingresantes expresa que le resulta imprescindible que alguien se ocupe de enseñarle las nuevas formas de leer y escribir requeridas en este ámbito:

E- "¿Le pediste ayuda a alguien para hacer eso? [el trabajo domiciliario]

A- Sí, a una amiga de mi mamá que es profesora, de Lingüística. Me explicó lo que tenía que hacer, ... me dio como una guía.

E- ¿por qué no le preguntaste a la profesora [de la facultad]?

A- por ahí no me iba a decir lo que tengo que hacer, me iba a decir "piensen".

E- ¿Y esta conocida te ayudó más concretamente?

A- me ayudó, me dijo "bueno mirá" (...) como que tiene más experiencia haciendo escritos, haciendo trabajos prácticos escritos para entregar... para un nivel académico". (Alumno UBA, CBC).

La ayuda que este alumno necesitaba no la pudo recibir de la universidad y tuvo que buscarla afuera. Es el único de los entrevistados que recién comienza sus estudios en el CBC y que no proviene de una cultura universitaria, ya que sus padres no accedieron a ese nivel de estudios. Si lo tomamos como caso paradigmático, suponemos que a muchos otros estudiantes que tampoco tienen modelos fuera del ámbito universitario se les presentarán serios problemas para incorporarse a un contexto académico cuyas prácticas lecto-escritoras les resultan desconocidas.

Revisemos por último las ideas de los alumnos sobre las prácticas de escritura que conocen, o sea, aquellas de las que participaron en el nivel medio.

¿Qué piensan los alumnos de la escritura en la secundaria y en la universidad?

Los ingresantes marcan diferencias importantes entre la manera de escribir en el secundario y en la universidad reflejando que al momento de comenzar con sus estudios de nivel superior no cuentan con los conocimientos requeridos para cumplir con lo que allí se espera. Si en la secundaria escribir consistía en una tarea mecánica, repetitiva, basada en pocos textos fuente o exclusivamente en la exposición oral del docente, en la facultad las fuentes son múltiples y complejas, además de que han de relacionarse entre sí:

A- "Yo, cuando entré al CBC, era como un mundo diferente, que nunca había tenido que leer tanto en mi vida

E- ¿en qué consistía la complicación?

A- Y en que, primero, que eran temas más complicados, mucho más complicados (...) capaz que en la secundaria [lo que se pregunta] lo tenés en el libro, en el manual, escuchas la clase y repetís. Acá [en la facultad] te dan un montón de textos, mucho más complejos, en los que nada se toma como una verdad absoluta sino que son opiniones de diferentes autores y reflexiones o cosas así y vos tenés que aprender a entender cada una". (Alumna UBA, carrera: Lic. en Artes, 1er. Año).

A- "En el secundario está como más servido, las preguntas son concretas, no alientan la imaginación, tenés pruebitas y vas estudiando temitas...

E- ¿pero acá [en el CB] también te dan preguntas para contestar?

A- Sí, pero es distinto, acá tenés que armar como una historia,... como crear más, crear un texto digamos...acá está como más escondido". (Alumno UBA, CBC).

A- "En el secundario uno tiene que aprender todo, todo lo que dicen todos los autores en todos los textos (remarca "todo") ir y dar cuenta de ello como si eso supone saber más de los textos que si los ves en tu casa trabajándolos y elaborándolos (...) es escribir y escribir [se refiere a llenar páginas en los exámenes], y al fin de cuentas es reproducir. Si uno tiene más o menos memoria y un poco de paciencia ya está...". (Alumna UBA, carrera: Lic. en Letras, 2do. Año).

Esta estudiante es la más avanzada en su carrera y estudia Licenciatura en Letras. Ella valora la monografía como un tipo textual que le permite aprender las materias y la describe así: "[la monografía] es una escritura creativa que uno incorpora un planteo personal, no tiene porque ser super original, pero es algo salido de uno mismo que va relacionando diferentes textos del programa para plantear un nuevo problema, un nuevo conocimiento (...) tiene que tener una hipótesis creativa, es decir que permita trabajar algún tema utilizando diferentes autores o perspectivas... que sea más o menos sólida, interesante".

Ella nos muestra de esta forma la distancia que existe entre las actividades necesarias para cumplir con las expectativas de escritura de ambos niveles.

CONCLUSIÓN

Los datos aquí presentados serán indagados en una muestra más amplia de docentes y sus respectivos alumnos. En el presente trabajo, señalamos la presencia en el discurso de los entrevistados de dos contradicciones y un contrasentido. La primera contradicción es entre la idea de que en la universidad no se debe a enseñar a escribir y la valoración y el agradecimiento de los alumnos cuando sí se les enseña. La segunda, entre la misma idea y las prácticas docentes, dado que dos de los tres profesores sí realizan actividades de escritura tendientes a ayudar a sus alumnos a responder según las expectativas de este nuevo contexto. Parece ser que en la base de esta segunda contradicción está el supuesto compartido de que escribir consiste en volcar ideas en el papel atendiendo a aspectos de superficie del texto, más que en elaborar, organizar ideas y significados durante la misma escritura.

Finalmente, la suposición de que no hay que enseñar escritura en el nivel superior junto con la manifestación de los alumnos de haber participado de prácticas de escrituras muy distintas en el secundario es un contrasentido que deja pendiente el interrogante acerca de cómo han de hacer los ingresantes para cumplir con las demandas de un contexto de aprendizaje que les exige escribir de maneras que les resultan totalmente novedosas.

NOTAS

(1) Tesis de la Maestría en Psicología Educacional, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Corresponde a la primera autora con la dirección de la segunda.

(2) Un docente y un alumno no fueron indagados en relación con esta suposición.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, M. (2000) La enseñanza de la escritura en la universidad. Análisis comparativo. Resumen del proyecto UBACyT trienal TS-01 1998-2000, Secretaría de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

ALVARADO, M. y CORTÉS, M. (2000) "La escritura en la Universidad: repetir o transformar". Ciencias Sociales, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, N° 43, 1-3.

BARKER, G. (2000) First year students perceptions of writing difficulties in science. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher

Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000

CARLINO, P. y ESTIENNE, V. (2004) ¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio. Comunicación libre publicada completa en las Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 29 y 30 de julio de 2004, Tomo I: pp. 174-177.

HILLARD, V. y HARRIS, J. (2003). Making Writing Visible at Duke University. PeerReview, otoño, 15-17.

MONROE, J. (2003) Writing and the Disciplines. PeerReview, otoño, 4-7.

RUSSELL, D. (1997) Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory. Mind, Culture, and Activity, 4(4), pp. 224-237.

RUSSELL, D. (1998) Writing Across the Curriculum in historical Perspective: Toward a Social Interpretation. College English, 52, enero, 52-73.

RUSSELL, D. (2004) Activity theory and Composition. What happens when teaching writing online? Disponible en: www.mhhe.com/socscience/english/tc/RussellModule2.htm

RUSSELL, D. y FOSTER, D. (2002) Introduction: rearticulating articulation. En D. Foster y D. Russell (Eds.), Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education. Urbana, IL: NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates.

¿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
Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

Enmarcado en el proyecto de investigación "Jóvenes y Adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de Cultura escrita, alfabetización y conocimientos" presentamos en este trabajo una aproximación a las concepciones de un grupo de maestros que trabajan con jóvenes y adultos. Consideramos que al seleccionar algunas características de sus alumnos se corren de la función docente, pues aluden a características personales en detrimento de condiciones necesarias para que el aprendizaje tenga lugar. En el discurso docente aparece en primer lugar la heterogeneidad del grupo y, luego, desde la polaridad diversidad / homogeneidad se caracteriza a los alumnos. Se los presenta fundamentalmente como alguien carente y que sufre. Encontramos que permanecen aquellos rasgos heredados de un rol docente prescripto; se sobreestiman la atención, el silencio, la quietud, el interés y la autoestima. Pero cuando miran a quienes son sus alumnos rescatan, para caracterizarlos como tales, aspectos, cualidades o condiciones que no se relacionan directamente con el aprendizaje. Pensamos que puede ser fértil incluir en la formación de maestros de jóvenes y adultos algunos espacios donde puedan revisarse los supuestos y concepciones que tienen de sus alumnos.

Palabras clave

Concepciones Maestros de adultos

ABSTRACT

WHAT DO TEACHERS PERCEIVE WHEN THEY WATCH THEIR STUDENTS? AN APPROACH TO THE VIEWS/ OPINIONS OF TEENAGER AND ADULT TEACHERS ABOUT THEIR STUDENTS

Within the research project: "Teenagers and adults in a social, urban and rural environment: contexts of a written culture, literacy and knowledge" we are presenting in this paper the points of view of a group of teachers that work with teenagers and adults. We consider that when choosing the features of the students, they move away from the teacher's role; since they speak about their personal qualities instead of considering the necessary conditions for the learning process. In the teacher's speech group heterogeneity comes first, and then, the students are described from the polarity "diversity/ homogeneity". They are presented mainly as "individual that lacks something" and "individual that suffers". We found that those hereditary features of a prescript teacher role still remain; attention, silence, quietness, interest and self-esteem are overestimated. But when they watch their students they take into account aspects, qualities or conditions to describe them that are not completely associated to learning. We think it could be a good idea to include in the teacher's instruction some spaces to review the points of view and opinions they have about their students.

Key words

Views/ Opinions Of Teachers

INTRODUCCIÓN

El proyecto "Jóvenes y Adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de Cultura escrita, alfabetización y conocimientos" (1), indaga sobre las condiciones sociales y pedagógicas que posibilitan a jóvenes y adultos el desarrollo de procesos de alfabetización, acceso a la cultura escrita y apropiación de conocimientos en espacios sociales rurales y urbanos.

Uno de los conceptos que profundiza esta investigación es el de cultura escrita, entendiéndola como "proceso social donde la **interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender a leer y escribir**. Se asume una perspectiva teórica que concibe a la **alfabetización (literacy)** como algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura y se propone que ser alfabetizado refiere a aquella persona que utiliza la **lengua escrita para participar en el mundo social**" (Kalman, 2004).

El estudio comprende tres líneas de indagación básicas: 1) Los debates en torno al concepto de **alfabetización y cultura escrita**; 2) **Contextos**, espacios sociales y relaciones; 3) **Sujetos jóvenes y adultos** (alumnos y maestros).

En esta última línea de indagación nos interesa conocer de qué manera los maestros construyen contextos que propician o limitan los procesos de apropiación de la lengua escrita y si la variedad de recursos y prácticas de cultura escrita existente fuera de la escuela son recuperados por los docentes de niños en contextos rurales y de jóvenes y adultos. Una de las preocupaciones de este equipo de investigación es cómo construir conocimientos que aporten a la formación de los maestros.

Enmarcada en estas preocupaciones, en esta ponencia, nos aproximamos a las **concepciones** de un grupo de maestros de nivel primario de jóvenes y adultos sobre sus alumnos. Nos referimos a docentes que participaron de un Seminario de Formación Específica en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

El docente de nivel primario de jóvenes y adultos ha recibido formación para trabajar con niños y en la mayoría de los casos, los maestros que trabajan en esta modalidad, también lo hacen en la escuela primaria, durante el día, como docentes o en cargos directivos. Se hace difícil, entonces, para el docente fragmentar la mirada, hacia los niños y hacia los adultos, adolescentes (Lorenzatti, 1997). Es importante recordar que estas miradas se encuentran atravesadas por su propia constitución subjetiva, en tanto sujeto cognoscente y sujeto deseante, en una trama de interacción con otros a lo largo de sus trayectos de formación profesional.

¿QUÉ PERCIBEN LOS DOCENTES CUANDO MIRAN A SUS ALUMNOS?

Analizamos las expresiones vertidas por los maestros, asistentes al Seminario de Formación Específica, cuando se les pidió que caracterizaran a sus alumnos. Las características seleccionadas nos llevan a preguntarnos ¿mira al alumno o mira al sujeto? Pensamos que se detiene en el sujeto, pues alude a características personales sin hacer referencia a condiciones

necesarias para que el aprendizaje tenga lugar. Construimos las siguientes categorías:

- Un **grupo heterogéneo**: la heterogeneidad queda circunscrita a la edad, que aparece en primer lugar en la caracterización del grupo de alumnos. Nos preguntamos ¿por qué este primer lugar a la edad en educación de jóvenes y adultos? ¿acaso este espacio de EDJA no se caracterizaría por tal heterogeneidad? ¿Se trata de secuelas, tal vez, de escolarización de nivel primario de niños? Se refieren a la edad en términos similares "heterogeneidad de edades", "grupos heterogéneos en edades", "grupo heterogéneo (20 a 56 años)". Algunos docentes incluyen en esta heterogeneidad a "sexo, fuentes de trabajo e intereses".

- La **polaridad diversidad / homogeneidad** es tomada como punto de partida en la mirada sobre sus alumnos. ¿No constituyen estos discursos otras maneras de homogeneizar, universalizar, generalizar en una especie de inventario una serie de características? Este aparente rescate de la heterogeneidad aparece mostrando qué hay de igual en todos ellos, en todos los alumnos, en todos los sujetos.

- Un **sujeto carente: se destaca la utilización de términos que implican juicios**, pues indican que alguien carece de algo o lo posee de un modo determinado, que casi siempre alude a una falta. Predominan descripciones en términos de carencia de algunos atributos personales, destacándose el uso de los prefijos "in", "dis", "des", entre otros. Nos encontramos, así, con "inmadurez cognitiva", "los adolescentes son inestables", "los alumnos son inseguros", "indocumentados", "atención dispersa", "desocupados", "dispersos". Nos preguntamos ¿desde qué premisas teóricas se sostienen estas miradas?

"Algunos desarrollos que actualmente pretenden problematizar las teorías del sujeto, entre los cuales el psicoanálisis ha tomado nuevamente la palabra, develan cómo el discurso sobre lo diverso (de las llamadas "diferencias individuales") corre el peligro de convertirse en un discurso sustancialista, afirmando la 'existencia' de una 'interioridad subjetiva' (el interior de uno, de otros, distintos...) Su contracara, el discurso sobre lo homogéneo queda girando en la afirmación de la existencia objetiva de los procesos, los modos, las cosas." (Boccanera y otros, 2004)

En este sentido un rasgo aparece constituyendo a quien lo tiene (¿siempre?, ¿en todos los ámbitos?), según la mirada de quien, así, lo encuentra. Afirmaciones como "los alumnos son inseguros" y "los adolescentes son inestables" abren el juego a una fuerte tensión entre posicionamientos epistemológicos, estrategias metodológicas y definiciones didácticas. ¿Cómo no quedar apesados, en estos binomios (estabilidad-inestabilidad; seguridad-inseguridad) que obstaculizan? Acaso, la búsqueda en el conocimiento ¿no supone inseguridades?, la inestabilidad ¿no sería esperable para un sujeto cognoscente? Vemos, también, apreciaciones que aluden a tópicos inherentes a los aspectos cognoscitivos y afectivos de los alumnos, que se escapan de los márgenes del aula y que seguramente ameritarían un análisis de otro orden. Alumnos "con dificultades intelectuales", "niños (esta docente dice tener alumnos entre 15 y 50 años) necesitados de afectos y sin contención ni límites". Hallamos adjetivaciones como "concentración lábil", "limitada capacidad de atención", "limitada autoconciencia de trabajo", "baja autoestima". Si prescindieramos de las mismas, nos encontraríamos con las condiciones para el aprendizaje que parecen estimar estos docentes: concentración, atención, autoconciencia de trabajo y autoestima.

Estas particularidades seleccionadas por los docentes para caracterizar a sus alumnos darían cuenta de algunos pre-conceptos docentes respecto a las condiciones necesarias para el aprendizaje. Nos referimos tanto a la posesión de ciertas condiciones subjetivas (atención, disposición, interés) como a las implicancias de su carencia; "atención dispersa", "desinteresados", "apáticos". Aludimos a pre-conceptos en el sentido de que para este grupo de docentes tales carencias

parecen tener una relación directa con el origen socio cultural de los alumnos. Una docente se refiere al "estado de autoestima mutilada por la misma condición social en la que están inmersos"; en este sentido nos parece interesante retomar los aportes de las investigaciones de Kaplan (2000, p. 91), en tanto sostiene como hipótesis que "los juicios de los docentes están atravesados por el origen social de los educandos. Hay una matriz social implícita en las apreciaciones aparentemente neutrales de los docentes"

"La noción de 'capital cultural' es central para comprender que las diferencias de éxito o fracaso educativo y la distribución de los estudiantes por cada orientación, segmento, red o circuito del sistema educativo es debida a las desigualdades en la distribución del capital cultural entre los estudiantes pertenecientes a las diferentes clases y no a sus méritos o falta de méritos personales o de inteligencia. A través de este sutil mecanismo la escuela legítima, de modo no intencional, una diferencia social al tratar la herencia social como herencia natural" (Kaplan, 2000 p.92)

Nos encontraríamos, de este modo, ante una situación en apariencia paradójica, cuando los márgenes constituyen umbrales. A estos sujetos jóvenes y adultos de "sectores urbano marginales" con "carencias de afecto y contención" que "traen consigo como una bolsa de porland" y se encuentran "discriminados y excluidos", con "historias escolares particulares": estar en los bordes los colocaría, según estos mismos docentes en un sitio liminar, en un umbral, que puede dar respuesta a "sus intereses por terminar la escuela primaria".

- **Alguien que sufre**: marginalidad, discriminación, exclusión social. La utilización del término 'marginal' por los maestros parece estar asociado no sólo a la pobreza; en este sentido la marginalidad aparece como uno de los factores que explican el fracaso o bajo rendimiento escolar. La mayoría de los docentes utiliza este término al caracterizar a sus alumnos: "nivel socioeconómico bajo (marginal)", "en cuanto a lo social, la mayoría proviene de sectores urbano-marginales", "exclusión y marginalidad, discriminación", "provienen de diferentes barrios con características de exclusión", "la exclusión social", "en cuanto a las características generales son muy compañeras, demandan (...) que se las escuche, sentirse comprendidas y no excluidas como les ocurre en la mayoría de los lugares por pertenecer a una clase urbano-marginal".

- **Alguien que "es"**: un reducido grupo enuncia características en tanto constitutivas de la persona en cuestión. **Son** "colaboradores, dóciles", "muy compañeros", "curiosos, con deseos de saber".

- **Unos pocos que "tienen"**: Nos parece significativo que sólo unos pocos maestros aludan a la posesión de algunos atributos, esta vez sí, relacionados con el aprendizaje; "muy buena asistencia a clase", "curiosidad", "ansias de progresar".

Hemos construido estas categorías luego de analizar las percepciones que los maestros manifiestan sobre sus alumnos. En otro trabajo (Duarte-Simeoni 2004) reconocemos que "las representaciones sociales de los docentes respecto a sus alumnos se configuran a partir de condiciones pre-existentes a la práctica, es decir, de aquellos significados construidos socio-históricamente que moldean un espacio particular, independientemente de quien lo ocupe. Se trata de cuestiones que traspasan lo estrictamente pedagógico y que, en parte, se han asignado y en parte se han asumido por el cuerpo docente, como atribuciones inherentes a su rol".

A MODO DE REFLEXIONES FINALES

Si la subjetividad es un producto histórico, no sólo en el sentido que deviene de un proceso, sino que es efecto de determinadas variables históricas en el sentido de la historia social, es necesario preguntarnos ¿qué elementos permanecen y cuáles sufren modificaciones a partir de las prácticas originales específicas que lo constituyen?

Encontramos que permanecen aquellos elementos heredados de un rol docente prescripto. En este sentido inferimos las condiciones estimadas por los maestros: atención, silencio, quietud, interés, autoestima, estén interesados, entre otras.

Cuando miran a quienes son sus alumnos rescatan, para caracterizarlos como tales, aspectos, cualidades, atributos o condiciones que no se relacionan directamente con el aprendizaje. Las investigaciones de Kaplan le permiten sostener que "toda clasificación pone en marcha un sistema de expectativas dado que un enunciado descriptivo es también un enunciado prescriptivo ya que está dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito" (Kaplan 1992 p.27). En nuestro caso, en que las descripciones trascienden al alumno, avanzando sobre dimensiones y rasgos subjetivos, consideramos que se hace necesario poner en entredicho esas clasificaciones y tipificaciones.

Dijimos que nos interesaba conocer de qué manera los maestros construyen contextos que propician o limitan los procesos de apropiación de la lengua escrita. Pensamos que puede ser fértil incluir en la formación de maestros de jóvenes y adultos algunos espacios donde puedan revisarse los supuestos y percepciones que tienen de sus alumnos. ¿Qué concepciones psicológicas subyacen a las mismas? ¿cuáles con los presupuestos teóricos que las sostienen? ¿de qué maneras se encuentran implicados los maestros en esas clasificaciones? Son algunas de las preguntas que propiciaremos se desplieguen en los talleres con carácter extensionista que de la investigación devienen; en función de las prácticas sociales que cada uno de los maestros desarrolla día a día.

NOTAS

1. Este proyecto es dirigido por la Dra. Elisa Cragolino y codirigido por la Lic. María del Carmen Lorenzatti. Tiene lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, FFy H, UNC. Aval académico de Secyt año 2004 Resolución 123/04 y Subsidio Secyt Año 2005 Resolución 197/05.

BIBLIOGRAFÍA

Boccanera, M.M, Dalmas, M. y Barsce, C. (2004) "Hacer caso" del caso particular en Ardiles, M. en *En las escuelas: "hacer caso" del caso particular*, Brujas.

Duarte, M. E. y Simeoni, L. (2004) *El valor de los valores hoy*. Revista Conciencia Social. Con referato- Año 2 N° 5. Escuela de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Cs. Sociales, UNC.

Kalman, (2004) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. DIE-Cinvestav-IPN, México.

Kaplan, C. (1992) Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Aique.

_____ (2000) "La subjetividad del maestro y la construcción social de trayectorias educativas" en Elichiry, N. *Aprendizaje de niños y maestros*, Manantial.

Lorenzatti, M. (1997) La práctica del docente de adultos: una historia a conocer, un camino a descubrir. Tesis para acreditar la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Mimeo. Esc. De Ciencias de la Educación. Córdoba.

_____ (2006) Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos. Ferreira Editor, Córdoba.

CONCEPCIONES DE LOS NIÑOS ACERCA DE LAS FUENTES PARA APRENDER: EL CASO DEL DIBUJO

Echenique, Monica

Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica

RESUMEN

Estudiamos el desarrollo de las concepciones acerca de fuentes de conocimiento durante la mediana infancia, en el campo del aprendizaje del dibujo. Entrevistamos individualmente 32 niños de primer y cuarto grados de una escuela pública de la ciudad de Neuquén. Se les requirió seleccionar la fuente que ayuda más y menos para aprender a dibujar entre tres alternativas representadas gráficamente (el mundo natural, un modelo gráfico y los contenidos mentales del aprendiz), y justificar su elección. Elaboramos un sistema descriptivo de categorías de elección y categorías de justificación. Las categorías de justificación contemplan dos dimensiones: a) propiedad informativa atribuida a la fuente; y b) actividad mental del aprendiz. Aplicamos un Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples cuyos resultados mostraron que las concepciones de los niños se orientan hacia una progresiva coordinación de fuentes de conocimiento externas e internas, evidenciando vinculación con el desarrollo. Tal coordinación se vincula con las tres dimensiones básicas que intervienen en el desarrollo de teorías implícitas de aprendizaje en la infancia: internalización de la agencia de aprendizaje, complejización y dinamización, lo cual respalda la propuesta de que las creencias epistemológicas acerca de las fuentes de conocimiento y las teorías implícitas del aprendizaje están relacionadas estrechamente.

Palabras clave

Fuentes Aprendizaje Desarrollo Dibujo

ABSTRACT

CONCEPTIONS OF LEARNING SOURCES IN MIDDLE CHILDHOOD: THE CASE OF DRAWING.

We study the development of conceptions of sources of knowledge during middle childhood, in the field of learning to draw. Thirty-two children in first grade and fourth grade in a public school of Neuquén, were individually interviewed. They were requested to select the most and the least source for learning to draw among three graphically represented alternatives (natural world, ready-made graphic product and the learner mental contents), and to justify their choices. A system of descriptive choices and justification categories were elaborated. The justification categories took two dimensions into account: a) informative property attributed to the source; and b) learner's mental activity. The results of a Multiple Correspondence Factorial Analysis showed that, during middle childhood, in the familiar field of drawing, children's conceptions about sources of knowledge developed toward a progressive coordination between external and internal sources, in connection with advance in age/school grade. This progressive coordination may be understood better in terms of progress across the three basics dimensions intervening in the implicit theories of learning's development: internalization of learning agency, complexity and dynamisation, thus providing support for the proposal that epistemological beliefs and implicit theories of learning are closely related.

Key words

Sources Learning Development Drawing

ANTECEDENTES

En este trabajo intentamos avanzar en la comprensión del desarrollo de la valoración acerca de diferentes fuentes de aprendizaje, durante la mediana infancia. De acuerdo a un creciente número de estudios provenientes de variados marcos teóricos y metodológicos, no son solamente filósofos o docentes expertos quienes mantienen preferencias consistentes por ciertas fuentes de aprendizaje. Como muestran investigaciones sobre creencias epistemológicas (1, 2, 3), concepciones de aprendizaje (4, 5) y teoría de la mente (6, 7, 8) también adultos legos, adolescentes e incluso niños pequeños, generan visiones acerca de este complejo proceso, aunque en maneras predominantemente implícitas.

La dimensión que nos interesa refiriere al proceso de conocer en tanto relación entre quien conoce (o aprendiz) y lo conocido (u objeto de conocimiento). Progresiva desde la visión que concibe al conocimiento como residiendo fuera del propio sujeto, a concebirlo como una construcción del aprendiz/cognoscente (1). Kuhn y Weinstock (2) han planteado una secuencia de niveles que se inicia con una visión optimista, objetiva y certera del conocimiento, según la cual éste conformaría copias exactas y fieles de la realidad (niveles de realismo y absolutismo). Subsecuentemente, una conciencia emergente de la incerteza inherente al conocimiento, conduce a privilegiar la fuente subjetiva (nivel multiplicista). Un último nivel consistente en la coordinación de fuentes subjetivas y criterios evaluativos sostenidos por argumentos y evidencias, reintegraría la dimensión objetiva del conocimiento con el registro de la incerteza inherente al dominio epistemológico (nivel evaluativo).

Tal secuencia epistemológica se manifiesta próxima a los cambios en el desarrollo de las teorías implícitas sobre el aprendizaje. Éstas parecen progresar a través de tres dimensiones básicas: internalización de la agencia del aprendizaje, complejización creciente y dinamización de los factores y relaciones tenidos en cuenta en la consideración del aprendizaje (9, 4). La teoría más simple, objetiva y estática es *directa*, ya que enfatiza factores externos al aprendiz, los cuales provocan resultados de aprendizaje súbitos y acumulativos. Esta teoría, que recuerda la teoría mental más general de la copia (8), se manifiesta entre los 4 y 5 años de edad (10), aunque puede ser reconocida aún en algunos adolescentes o adultos en circunstancias particulares (11, 12). La teoría *interpretativa* focaliza en un aprendiz agente que activa representaciones mentales a lo largo del proceso de aprender, para capturar ciertos conocimientos establecidos. Ha sido evidenciada en niños de escolaridad primaria e, integrando una mayor variedad de procesos de aprendizaje, por alumnos de escolaridad secundaria y universitaria (4). Este proceso continuaría con la emergencia de una teoría *constructiva* del aprendizaje, de acuerdo a la cual el aprendiz es concebido en relación con procesos mentales que introducen transformaciones, tanto en el contenido de conocimiento como en el aprendiz en sí mismo/a (4). Ello requiere la coordinación de las dimensiones objetiva y subjetiva (2), y por tanto, la consideración de criterios de argumentación para evaluar el conocimiento. Es de resaltar que sólo pocos trabajos ofrecen clara evidencia de preadolescentes, adolescentes o adultos que sostengan tal teoría constructiva del aprendizaje.

En nuestro estudio hemos tomado el dibujo como campo para la indagación sobre las fuentes del conocimiento, por cuanto

es una experiencia significativa y familiar para la mayoría de los niños (13, 14). Estudios clásicos han descrito cambios evolutivos en la orientación del dibujo, que parecen indicar distintas visiones acerca de las fuentes del conocimiento. Esos estudios identifican el desplazamiento desde la intención de dominar esquemas canónicos y culturalmente establecidos para describir figurativamente ciertos referentes, como la persona o la casa (15), hacia una preocupación creciente, en la infancia tardía, por describir objetos reales con atributos particulares y desde un peculiar punto de vista (16). La noción de que los dibujos debieran identificar referentes reconocibles, subyace tanto en los esquemas canónicos como en los productos gráficos particulares. En cambio, la búsqueda de integración de dimensiones personales, manifestada en la producción de adolescentes que mantienen afición por el dibujo, compromete la perspectiva de que el dibujo involucra la mediación de sentidos, lo cual indica un cambio significativo en las visiones sobre la naturaleza y función de la representación pictórica (17, 18).

OBJETIVOS

El presente estudio pretende avanzar en la comprensión del desarrollo de las concepciones sobre las fuentes externas e internas del conocimiento durante la mediana infancia, en el contexto del aprendizaje del dibujo. Nos interesa particularmente analizar las relaciones entre: preferencias y rechazos de distintas fuentes, sus justificaciones y el desarrollo, tenido en cuenta desde la perspectiva de la edad/grado escolar. Además, los resultados del análisis podrían poner en evidencia un progreso en las dimensiones de complejidad, dinamización e internalización de la agencia del aprendizaje, que han sido propuestas para dar cuenta del cambio en las teorías implícitas de los niños sobre el aprendizaje (ver Antecedentes).

Participantes: 32 niños de una escuela pública en la ciudad de Neuquén, divididos en dos grupos de edad/grado escolar: 16 asistían a primer grado (edad promedio: 6;6) y 16 asistían a cuarto grado (edad promedio: 9;8). Los niños provenían de sectores socioculturales medios.

Metodología: Los niños fueron entrevistados individualmente de acuerdo a un guión semiestructurado orientado a indagar las concepciones sobre el aprendizaje del dibujo. Aquí nos centramos en una tarea referida a la selección de fuentes que ayudan más y menos para aprender, y en las justificaciones que sostienen las elecciones. Hemos considerado dos fuentes externas, el mundo natural y un producto gráfico prototípico, y una interna, los contenidos mentales del aprendiz.

TAREA:

Se solicitó al niño que seleccionara las fuentes más y menos favorables para ese aprendizaje, y que justificara sus elecciones. A continuación se describen la consigna y las tarjetas empleadas.

Te voy a mostrar unas tarjetas donde se ve un nene que está aprendiendo a dibujar cada vez mejor y para eso hace distintas cosas. Ahora el nene quiere hacer un dibujo de árboles. Acá te voy a mostrar diferentes maneras de hacerlo.

Acá el nene está sentado en el patio de su casa. Mira los árboles un ratito, y se pone a dibujar. (Tarjeta: un nene sentado frente a una mesa, en un jardín, con una hoja y un lápiz en mano mirando hacia el cielo).

Acá el nene mira un rato un dibujo en este libro de pintura y se pone a dibujar. (Tarjeta: un nene mirando un libro de dibujos con actitud de empezar a dibujar).

Acá el nene cierra los ojitos un ratito, se imagina él los árboles, y se pone a dibujar. (Tarjeta: un nene con los ojos cerrados en actitud de pensar).

¿Alguna de estas tres maneras que le sirve más para aprender a dibujar? ¿Por qué te parece que le sirve más? ¿Y te parece que alguna de estas maneras le sirve menos para aprender? ¿Por qué te parece que le sirve menos?

Para el análisis de las respuestas, se construyó y aplicó un sistema categorial referido a la elección de las fuentes y a las correspondientes justificaciones. Las categorías de elección simplemente describen preferencias o rechazos. Las categorías de justificación contemplan dos dimensiones no excluyentes: el valor informacional atribuido a la fuente y la actividad mental del aprendiz. La primera dimensión permite distinguir entre: a) valoración de simplicidad y estabilidad; b) valoración de complejidad y dinamismo; y c) ausencia de referencias al valor informacional de la fuente. Las categorías de actividad mental del aprendiz diferencian entre: a) valoración de un proceso de captura inmediata y exitosa de la información externa; b) consideración de un proceso de captura controlada, requerido para asegurar la correspondencia fiel con la fuente externa de conocimiento; c) consideración de la actividad mental como interferencia para el logro de una copia fiel de la fuente externa de conocimiento; d) valoración de la recuperación o producción de representaciones mentales; y e) ausencia de referencias a la actividad mental del aprendiz. Las respuestas fueron codificadas por cada autora en forma independiente, con un acuerdo del 90%. Los desacuerdos se resolvieron mediante discusión. La mayoría de los niños realizaron más de una elección en el caso de las preferencias, no así en el caso del rechazo.

En un segundo paso, se aplicó un Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples (AFCM) para estudiar las asociaciones entre las elecciones positivas y negativas, sus justificaciones y la edad/grado escolar.

RESULTADOS

Los resultados del AFCM indicaron diferencias conforme a la variable edad/grado escolar, y posibilitaron identificar tres grupos de respuestas y de niños.

Grupo 1: Expresa un patrón de respuestas caracterizado por la elección combinada de dos fuentes: gráfica y natural. A su vez, se establecen las justificaciones sobre la base de la simplicidad y estabilidad informacional que se le atribuye a estas fuentes, y por su suficiencia para promover en el aprendiz, la captura fiel e inmediata de la información provista externamente. Consecuentemente, estas respuestas expresan rechazo de la fuente mental debido a las distorsiones o interferencias que puede ocasionar para el logro de tal copia, tanto del referente gráfico como del natural. Puede considerarse que este grupo expresa una teoría directa del aprendizaje, el cual estaría sostenido en fuentes perceptivas externas. Asimismo, parece sostener un absolutismo epistemológico ingenuo, según el cual la realidad es directamente cognoscible. De todos modos, la inexactitud del conocimiento es concebible bajo ciertas circunstancias, dado que para estos niños la alternativa mental es juzgada como una fuente inconveniente, pasible de provocar fallos en los logros. Primer grado se asocia a este grupo de respuestas.

Grupo 2: Este patrón de respuestas se caracteriza por la elección combinada de fuentes natural y mental, sobre la base de su adecuación para promover en el aprendiz una actividad mental productiva. A la par, la fuente gráfica es rechazada por considerársela potencialmente restrictiva para tal actividad. Podemos asumir que, para estos niños, el aprendiz es concebido desde la actividad de recuperar o producir representaciones, y el aprendizaje, como tendiente a la innovación más que a la reproducción de referentes naturales o gráficos. Así, este grupo indicaría una teoría interpretativa del aprendizaje, aunque en una forma simple, con focalización predominante en fuentes internas. Es posible vincular esta teoría con interpretaciones del conocimiento que lo consideran producto de la actividad mental, en virtud de la cual participa de cierto grado de incerteza. Este grupo no se asoció con ningún grado en particular, lo cual podría sugerir que se trata de una perspectiva de transición.

Grupo 3: Este patrón de respuestas se caracteriza por la elección positiva de todas las fuentes consideradas en la tarea,

sobre la base del rango completo de justificaciones referidas a la actividad mental del aprendiz. Es decir, todas las fuentes son consideradas fructíferas para el aprendizaje, por cuanto promueven las dos direcciones principales para la actividad mental: la captura del estímulo externo y la recuperación o producción de representaciones. Consistentemente, este grupo no expresa elecciones negativas. El hecho de tener en cuenta varias alternativas simultáneas para las fuentes y para las actividades, sostiene una visión del proceso de aprender rica y dinámica. Sugiere una teoría interpretativa del aprendizaje más avanzada, así como un emergente nivel epistemológico más sofisticado orientado a la coordinación de criterios subjetivos y objetivos en la evaluación de las fuentes. Cuarto grado se asocia a este grupo.

En resumen, nuestro estudio muestra que durante la mediana infancia, en el campo del aprendizaje del dibujo, las concepciones sobre las fuentes de conocimiento se desarrollan hacia una coordinación progresiva de soportes externos e internos, en coincidencia con el desarrollo epistemológico más general (1, 2). Este proceso también parece estar intrínsecamente vinculado a un avance en las dimensiones de cambio de las teorías implícitas sobre el aprendizaje. En efecto, la complejización se evidencia en el incremento de factores alternativos que se valorizan; la dinamización, en las relaciones que se establecen entre éstos, junto a la consideración de la innovación atribuida a la actividad mental; y la internalización, en la acentuación creciente de la agencialidad del aprendiz en el proceso de conocer. Esta congruencia respalda la propuesta de que las creencias epistemológicas acerca de las fuentes de conocimiento y las teorías implícitas del aprendizaje, están relacionadas estrechamente.

Asimismo, los resultados plantean algunas pistas acerca de cómo evolucionan las concepciones sobre la naturaleza representacional del dibujo en este período. Los niños de primer grado muestran preferencias por fuentes simples y externas, particularmente modelos gráficos, lo cual sugiere una visión del dibujo como sostén unívoco de referentes del mundo. En cambio, los niños mayores, con la integración del valor de la fuente mental, indican que para ellos el dibujo asume la comunicación de diferentes significados, comprometedores de instancias personales y complejas.

Proponemos que el estudio de las visiones de los niños sobre las temáticas tratadas aporta a áreas relevantes de la investigación educativa, como las creencias epistemológicas y las teorías sobre el aprendizaje. En otro orden, puede contribuir a la reflexión de los docentes sobre el valor de promover, en el campo de la enseñanza del dibujo en particular y la plástica en general, actividades basadas en una mayor variedad de soportes externos e internos. Por último, también muestra la fecundidad de favorecer en los alumnos la formulación de sus visiones epistemológicas, en las que el interjuego entre los mundos natural, cultural y personal resulta particularmente evidente.

BIBLIOGRAFÍA

- (1) Hofer, B. K., y Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and their relation to learning. *Review of Educational Research*, Vol. 67 (1), 88-140.
- (2) Kuhn, D., y Weinstock, M. (2002). What is Epistemological Thinking and Why Does it Matter? En: B. K. Hofer y P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-144). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- (3) Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart, y Winston.
- (4) Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. (Eds.) (2006). *Las concepciones del profesorado y alumnado sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: GRAO.
- (5) Strauss, S. y Shilony, T. (1994). Teachers' models of children's mind and

learning. In L. Hirschfeld & S. Gelman (Eds.) *Mapping the mind* (pp. 455-473). Cambridge, Ma: Cambridge University Press.

(6) Perner, J. (1994) *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.

(7) Schwanenflugel, P.J., Fabricius, W.V., y Noyes, C. (1996). Developing Organization of Mental Verbs: Evidence for the Development of a Constructivist Theory of Mind in Middle Childhood. *Child Development*, 65, 1546-1563.

(8) Wellman, H. (1995). Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños. Bilbao: Desclée de Brouwer.

(9) Echenique, M. y Scheuer, N. (en prensa). *Concepciones sobre el aprendizaje del dibujo en niños de mediana infancia*. Actas Pedagógicas.

(10) Scheuer, N., Pozo, J.I., de la Cruz, M., y Baccalá, N. (2001) ¿Cómo aprendí a dibujar? Las teorías de los niños sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 185-206.

(11) de la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M. F., Sola, G., y Pozo, J.I. (2002). ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en distintos entornos socioculturales: medios y marginados. *Estudios pedagógicos*, 28, 7- 29.

(12) Vélez, G. (2006). Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.), *Las concepciones del profesorado y alumnado sobre el aprendizaje y la enseñanza* (pp. 277-293). Barcelona: GRAO.

(13) 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.

(14) Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles. The Significance of Children's Drawings*. USA: Harper Collins Publishers, Basic Books.

(15) Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (1960). *Creative and mental growth*. New York: MacMillan.

(16) Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Neuchatel-Paris: Delachaux y Niestlé.

(17) Berti, A. E. y Freeman, N. H. (1997). Representational Change in Resources for Pictorial Innovation: A Three-Component Analysis. *Cognitive Development*, 12, 405 - 426.

(18) Martí, E. (2003) *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor

HERRAMIENTAS Y COMPETENCIAS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE PSICÓLOGOS: APRENDIZAJE, DESARROLLO Y PARTICIPACIÓN GUIADA EN "COMUNIDADES DE PRÁCTICA"

Erausquin, Cristina; Basualdo, María Esther
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo identifica "competencias para la actividad profesional del psicólogo" que manifiestan y desarrollan estudiantes de Psicología de Universidad de Buenos Aires, que cursaron Prácticas Profesionales en el segundo cuatrimestre de 2004 en las Áreas de Educación, Justicia, Trabajo, Clínica y Comunitaria. Se analizan cambios producidos en los "modelos mentales" de esos "psicólogos en formación" entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa en "comunidades de práctica y aprendizaje en contexto". Se enfocan ejes relevantes de dos dimensiones de la unidad de análisis: construcción de problemas situados en contextos de intervención profesional y herramientas utilizadas por los psicólogos. Como "giros" significativos, se denotan fortalezas en: análisis de la complejidad, hipótesis explicativas, problemas situados en tramas intersubjetivas, perspectivismo, apertura a la interdisciplina, y debilidades en: diversificación de herramientas profesionales y construcción histórica de tramas de conflictos y valores en el análisis del problema.

Palabras clave

Unidad de análisis Competencias

ABSTRACT

TOOLS AND COMPETENCES IN THE PROCESS OF BECOMING PSYCHOLOGIST: LEARNING, DEVELOPMENT AND GUIDED PARTICIPATION IN "COMMUNITIES OF PRACTICE"

The study identifies "competences for the psychologist professional activity" that are presented and developed by students of Psychology of Buenos Aires University, during their Professional Practice Apprenticeship in the second term of 2004 in different fields: Education, Justice, Work, Clinic, Community. The aim is to analyze the shifts that are produced in the "mental models" of those "students becoming professionals" between the beginning and the end of their educational experience in "communities of practice and learning situated in context". We focus significant axis of two dimensions of the "unit of analysis": the construction of the problem in contexts of professional intervention and the tools that the psychologists use in professional statements. As significant shifts in "becoming professional development", we notice strengths in: analysis of complexity, hypothesis in explanation, problems situated in interpersonal networks, diversity of perspectives and interdisciplinary activity, and we notice weakness in: diversity of tools, building the history and realizing tensions, contradictions and conflicts in the analysis.

Key words

Unit of analysis Competences

1. MARCO EPISTÉMICO

Los modelos mentales de "profesionales en formación" (Labarrere Sarduy, 2003) acerca de las situaciones problemas de intervención profesional de un psicólogo constituyen una "unidad de análisis" compleja y multidimensional, en perspectiva "sistémica, dialéctica y genética", (Vigotsky, 1991, Baquero, 2005). Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables, con interacciones, conflictos y tensiones, que promueven "giros" de significados y sentidos (Erausquin y otros, 2005b), a través de procesos de internalización y externalización (Cole y Engeström, 2001), en torno a los cuales surge "novedad" en el conocimiento y se despliegan a la vez planos de desarrollo de la "identidad profesional". En ese marco, los "psicólogos en formación" realizan un proceso de "dominio" y "apropiación participativa" de instrumentos de mediación (Wertsch, 1999), en el seno de una "comunidad de práctica y aprendizaje" (Lave y Wenger, 1991, Rogoff, 1997), que desemboca en el desarrollo o creación de **competencias**, generales y específicas, apropiadas para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos. Philippe Perrenoud, en una entrevista en Canadá (Perrenoud, 1999), desarrolla el valor de "*transformar los saberes en competencias*" como meta de la educación del siglo XXI. Una competencia es algo que se sabe hacer, una habilidad, pero más aun, es una capacidad estratégica indispensable en las situaciones complejas. No se reduce a un conocimiento procedimental codificado y tomado como regla, aun cuando lo incluya cuando es pertinente. Una competencia es una capacidad de acción eficaz hacia una "familia" de situaciones, que se logra construir porque se dispone de conocimientos necesarios y es la capacidad de movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas (Perrenoud, 2004). Las competencias se explican por cuatro aspectos: a) son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, a la vez que movilizaran, integran, guían dichos *recursos*; b) esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras conocidas; c) la ejercitación de la competencia atraviesa operaciones cognitivas complejas, sostenidas por un *modelo mental de la situación* que identifica los formatos globales del razonamiento (Rodrigo y otros, 1994; Perrenoud, 2004), para determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación; y d) las competencias profesionales se construyen en la formación, pero también a merced del *pilotaje* cotidiano del profesional, de una situación de trabajo a otra. Transferir saberes o desarrollar competencias son metáforas que aluden a que, en un contexto de acción, se pueda utilizar lo mejor que se sabe, con oportunidad y articulación, siempre con el juego de libertad, riesgo y juicio que se requiere (Perrenoud, 2004). Al desarrollar competencias, se incorporan conocimientos en un plan estratégico, se movilizan recursos para la acción eficaz, satisfactoria, se articulan modelos de acción y procedimientos para la resolución de problemas. "*La creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus*

diversos elementos y la integración de los mismos en una situación de operabilidad. Toda la dificultad didáctica reside en manejar de manera dialéctica estos dos enfoques. Creer que el aprendizaje secuencial de conocimientos provoca espontáneamente su integración operacional en una competencia, es una utopía" (Etienne y Leroue, 1997, cit. Perrenoud, p.11, op.cit.). En la línea del "aprendizaje situado" y "experiencias educativas con sentido", plantea Ricardo Baquero (2002, 2004) que constituye una falsa opción "dejar crecer o enseñar". Educar es, en el enfoque socio-histórico-cultural inspirado en Lev Vygotsky, desarrollar posibilidades de "apropiación participativa" (Rogoff 1997), de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando y "siendo parte" de experiencias "plenas de diferentes sentidos". Ello supone un "giro contextualista" (Pintrich, 1994) en la concepción del "aprendizaje", que deja de ser un fenómeno mental y centralmente individual, para pasar a constituir una actividad compleja, en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos, que se produce fundamentalmente en el seno de un funcionamiento intersubjetivo. El "aprendizaje", en esta concepción, no es unidimensional ni exclusivamente cognoscitivo, sino un cambio abierto e impredecible en las formas de participación y comprensión en situaciones sociales, un proceso radicalmente heterogéneo y diverso de producción de significaciones y sentidos. En ese marco, hoy resulta imperativo el análisis de instrumentos y recursos disponibles para el desarrollo de competencias para la acción profesional del Psicólogo, en los sistemas de actividad que constituyen las unidades de formación académica. Es necesario un acuerdo en la definición de las competencias que necesitan desarrollar los psicólogos para ejercer exitosa y eficazmente su profesión y en la forma de lograr el desarrollo y construcción de esas competencias, a fin de lograr un sistema compartido de reconocimiento de la calidad en la práctica profesional del psicólogo. Según Tejada Gómez (2005) en "El trabajo por competencias en el practicum", es éste un espacio privilegiado de inicio de socialización profesional, de intersección entre el ámbito laboral y el ámbito formativo, en el que los estudiantes se insertan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios reales de relevancia social, atravesando significativos dilemas (Zabalza, 2003) en dicho recorrido: "a) desarrollo personal versus desarrollo científico, b) profesionalización versus enriquecimiento cultural, c) especialización versus polivalencia, d) institución formadora versus institución de trabajo, e) prácticas versus practicum!". La apropiación participativa de "psicólogos en formación" de instrumentos para el análisis y la resolución de los problemas de intervención profesional, se produce en procesos de *participación guiada* en comunidades de práctica social (Rogoff, 1997). Requieren el cuidadoso diseño, implementación y evaluación de dispositivos de aprendizaje práctico, experiencial y reflexivo - *apprenticeship* - para el desarrollo de conocimientos y competencias en la formación académica-profesional de grado y de posgrado.

2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.

Es un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. Los datos fueron recogidos con el Cuestionario abierto sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional, que se aplicó, en el 2º cuatrimestre del año 2004, a 153 estudiantes que cursaron Prácticas Profesionales de las Áreas: Clínica, Justicia, Trabajo, Educativo y Comunitaria. La delimitación realizada se fundamenta en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo 1994, 1999, Rodrigo y Pozo, 2001) aplicadas al ámbito educativo. El diagnóstico realizado en anteriores trabajos (Erausquin y otros, 2003, 2004) permitió caracterizar la "unidad de análisis" y avanzar en la construcción conceptual para la interpretación de la información ofrecida por la "narrativa" construida por los estudiantes. Se delimitaron "figuras" dinámi-

cas y complejas, de acuerdo a una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de "modelos mentales" (Rodrigo, 1994). En la unidad de análisis "Modelos mentales de estudiantes de Psicología para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos" se distinguen cuatro "dimensiones": a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención profesional; c. herramientas utilizadas; d. resultados de la intervención y atribución de razones a los mismos. (Erausquin, Basualdo, Bollasina, 2004b). En cada una de las dimensiones, se despliegan "ejes" que configuran líneas de recorridos y tensiones que se identificaron en el proceso de profesionalización del psicólogo en nuestro contexto. En cada uno de los "ejes" de las cuatro "dimensiones" de la "unidad de análisis", se distinguen cinco indicadores que implican diferencias cualitativas de los "modelos mentales", ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización de psicólogos. Los indicadores seleccionados no son uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una "jerarquía representacional genética", en el sentido potente del término (Wertsch, 1991). A continuación abordamos el análisis de competencias en la dimensión "problema situado en contexto" y "herramientas profesionales utilizadas".

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A) COMPETENCIAS DEL PSICOLOGO EN FORMACION EN EL ANALISIS DEL PROBLEMA

- **Recortar problemas complejos multidimensionales para su análisis y abordaje en contextos de intervención profesional.** En un análisis cualitativo que gira entre "lo simple y lo complejo", los estudiantes mantienen la máxima frecuencia de sus respuestas en el indicador (4) "recortan problemas complejos con interrelaciones significativas entre factores y dimensiones diversos" (Pre 45,8% y Post 45,8%) y se incrementan respuestas en el indicador (5) "recortan problemas complejos que articulan tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones" (Pre 7,2% y Post 12,4%) que es la máxima fortaleza de la competencia.

- **Describir, explicar y elaborar hipótesis sobre problemas situados en contextos de intervención profesional del psicólogo.** En un análisis cualitativo que gira entre "la descripción y la explicación", se incrementan las respuestas en el indicador (4) "formulan hipótesis sobre causas, factores o razones que explican el problema" (Pre 28,8% y Post 34,6%), estando la máxima concentración en el indicador (3) "menciona alguna inferencia más allá de los datos" (Pre 45,1% Post 51,6%) y decrece significativamente el indicador (2) "describe el problema sin explicarlo o enuncia un esquema abstracto de problema sin describirlo" (Pre 25,5% y Post 10,5%). Se incrementa el indicador (5) "formulan hipótesis que dan diversas combinaciones de factores en interrelación" (Pre 0,7% y Post 3,3%), la máxima fortaleza de la competencia.

- **Construir los problemas en relación con la especificidad de la intervención profesional del psicólogo, con apertura a la intervención de otras disciplinas.** En un análisis cualitativo que gira entre "inespecificidad y especificidad en el planteo del problema", se incrementan las respuestas en indicador (4) "especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas" (Pre 35,3% y Post 39,9%), y decrecen significativamente en indicadores (1 y 2) máxima debilidad de la competencia, "inespecificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo" y "inespecificidad con relación a un campo de actuación profesional" (% acumulado: Pre 4,6% y Post 1,3%).

- **Dar cuenta de los antecedentes históricos del problema en sus interrelaciones significativas.** En un análisis cualitativo que gira en "la mención de antecedentes históricos y la historización", se incrementa ligeramente la frecuencia de las respuestas en indicador (4) "mención de diversos antecedentes

del problema interrelacionados" (Pre 39,9% y Post 41,8%). Se incrementan las respuestas en indicadores (1 y 2), debilidad de la competencia, "ninguna mención de antecedentes" y "mención de un antecedente del problema" (Pre 48,4% y Post 50,3% entre ambos).

- **Plantear diferentes perspectivas en el enfoque del problema, descentrándose del pensamiento único sobre el mismo.** En un análisis cualitativo que gira entre "realismo y perspectivismo en el enfoque del problema", se incrementan las respuestas en indicador (4) "descentración de una única perspectiva de comprensión y abordaje del problema" (Pre 34,6 y Post 41,8%). Siendo el indicador (3) "la creencia o duda sobre la única perspectiva se basa en un conocimiento científico, más allá del sentido común" el que concentra máxima frecuencia en Pre y Post (49,7% y 47,7% respectivamente).

- **Analizar problemas subjetivos e intersubjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos y dilemas éticos.** En un análisis cualitativo que gira entre "individuo sin contexto y trama interpersonal de la subjetividad", se incrementan las respuestas en indicador (3) "combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades" (Pre 20,9%, Post 26,1%); se mantiene la máxima frecuencia de respuestas en indicador (4) "combinan factores subjetivos e interpersonales singulares y estructurales con planteos de conflictos intra e intersistémicos" (51,6% y 51%). Se incrementa ligeramente la frecuencia de respuestas en indicador (1) "se sitúa el problema en un sujeto individual descontextualizado" (Pre 0,7% y Post 2,6%) y disminuye el indicador (5) de máxima fortaleza, "se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos y dilemas éticos" (Pre 8,5% y Post 7,2%).

B) COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO EN FORMACION EN LA UTILIZACION DE HERRAMIENTAS

- **Utilizar herramientas diversas en el abordaje profesional de diferentes dimensiones del problema.** En un análisis cualitativo que gira entre "unicidad y multiplicidad" de herramientas¹, se incrementan las respuestas de los estudiantes en el indicador (4) "se utilizan diferentes herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema", (Pre 42,5% y Post 43,1%), y se incrementan significativamente las respuestas del indicador (2) "se menciona una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema" (Pre 10,5% y Post 19%).

- **Utilizar herramientas específicas del rol profesional en un campo de actuación, con alguna fundamentación teórica.** En un análisis cualitativo que gira entre "carácter genérico y específico de las herramientas"², se incrementan las respuestas en el indicador (4) "las herramientas se vinculan al rol profesional y al campo de actuación, con alguna fundamentación teórica de su uso" (Pre 32,7% y Post 37,3%), reteniendo máximas frecuencias de respuestas (Pre 44,4% y Post 47,1%) el indicador (3) "las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a modelos de trabajo en el campo de actuación". Disminuyen considerablemente las respuestas de indicadores de máxima debilidad de la competencia (1 y 2) "mencionan herramientas inespecíficas con relación al rol profesional" y "específicas del rol profesional pero inespecíficas con relación a los modelos de trabajo del campo de actuación" (% acumulado: Pre 22,9% y Post 15%).

- **A modo de reflexión y apertura de líneas de indagación y discusión.** En el análisis de los problemas en contexto de intervención, se destaca en los estudiantes de Psicología fortalezas en el desarrollo de competencias - con un giro significativo en dirección al enriquecimiento y mejora de la profesionalización - en:

- recorte de problemas complejos con articulación entre sus componentes incluyendo, en algunos, tramas psicosociales,
- descripción y explicación del problema incluyendo, en algunos, elaboración de hipótesis,

- especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo con apertura a otros agentes de diferentes disciplinas,
 - descentración del sentido común hacia el conocimiento científico, incluyendo algunos perspectivismo en el análisis del problema,
 - análisis de tramas subjetivas e intersubjetivas, con combinación de singularidades y regularidades,
- y mayor debilidad en los giros en materia de:
- historización del problema,
 - planteos de conflictos intra o intersistémicos,
 - causalidad multidireccional en cadena.

En materia de utilización de herramientas profesionales, se denota fortaleza en "apropiación de instrumentos de mediación" en:

- las herramientas son específicas del rol del psicólogo en un campo de actuación, e incluyen alguna fundamentación teórica de las razones de su utilización
- y, en cambio, debilidad en "dominio" y "apropiación" de instrumentos de mediación" en:
- diversidad de herramientas profesionales, articuladas con diversas dimensiones del problema en contexto de intervención

Como hemos planteado en otro trabajo (Erausquin y otros, 2005a), se manifiesta la presencia emblemática de la "escucha" como herramienta única en la valoración del psicólogo en formación, a partir de la dominancia del "modelo clínico" de intervención, que se torna baluarte "inconsciente" -impensado- de la identidad profesional, a la vez que la crítica a la racionalidad positivista de la técnica como "receta" de abordaje "aplicacionista"², configuran condiciones que no favorecen la diversificación y heterogeneidad de un "juego" polivalente y amplio de instrumentos de mediación, apropiado a la complejidad-diversidad de las dimensiones del problema a intervenir. También convergen la prioridad de la urgencia sobre el desarrollo de procesos prolongados en la perspectiva de la intervención profesional, con los enfoques "estructuralistas" de regularidades en la explicación de los problemas, como condición posibilitante de que la historia, en su potencia fundante de comprensión e interpretación, se diluya conjuntamente con la articulación de tramas de conflictos y contradicciones entre dimensiones, actores o factores de los problemas. Se diluyen las perspectivas de los posibles cambios, procesos y desarrollos en contextos de intervención, a favor de visiones más "aplanadas" de tramas de factores y relaciones ordenadas por "estructuras", especialmente "diagnósticas". Habiendo un título polivalente como el de Psicólogo, en un momento histórico en que la Psicología es declarada "de interés público", porque la acción de sus egresados "afecta la vida y la salud de las personas", ¿no debe garantizarse, en la formación profesional, la presencia de diferentes lógicas y perspectivas, para un discernimiento y apropiación integradores por parte de los futuros egresados? 1.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva epistemológica situacional", *Perfiles Educativos*, Tercera Epoca, vol XXIV N. 97, 98.
- Basualdo, M. E; Bolasina, V. (2004). "Modelos mentales de estudiantes de psicología sobre problemas situados de intervención profesional", *Memorias XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura*, Facultad de Psicología, UBA Tomo I
- Castorina A. y Baquero R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu Editores
- Cole M. y Engestrom Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", en G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu .
- Erausquin C., Btsh, Carames, Canaves, Codazo, Di Biasi, Lerman (2001) "Comunidades de práctica como contextos para el aprendizaje de la Psicología". Reunión Nacional Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. IUPYS. Rosario.

Erausquin C., Basualdo M., Lerman G., Btsh E., Bollasina V. (2002) "La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". Anuario X de Investigaciones. Revista Investigaciones Facultad Psicología UBA

Erausquin C., Basualdo M., Lerman G., Btsh E., Bollasina V. (2003) "Psicólogos en formación y construcción de modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados". XI Anuario de Investigaciones Revista de Investigaciones Facultad de Psicología UBA

Erausquin C., Basualdo M., González D. (2005) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de 'psicólogos en formación' sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad."(en prensa)Anuario 2005 Investigaciones Psicología UBA

Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., Carrera N. y López A. (2005b) "Giros y tensiones en modelos mentales de intervención profesional en diferentes áreas: de estudiantes a Psicólogos en comunidades de práctica". 30 Congreso Interamericano de Psicología. SIP- Buenos Aires

Erausquin C. y García Coni A. (2005^a) "Diversidad de modelos de clínica en la intervención profesional. ¿Una o varias zonas de construcción de identidad profesional?" Libro Jornadas Investigación Facultad de Psicología 2005.

Erausquin C., Basualdo M.E. y Walenten M. (2005^c) "Modelos de intervención y comunidades de práctica en el Area Social Comunitaria: *Unidades de análisis, historia y conflicto*" en *Libro de XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología UBA*.

Labarrere Sarduy, Ilizastigui y Vargas (2003) "La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo" En Villegas, Marassi y Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.

Lave J. Wenger E.(1991)*Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.

Perrenoud Ph. (1999) *Construire des compétences, tout un programme! Entrevue avec P. Perrenoud par Luce Brossard por Vie Pédagogique*. Canada, 1999

Perrenoud Ph. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Pintrich, P.(1999) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology". *Educational Psychology* 29 137-148.

Rodrigo, M. J. (1994). "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo, (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

Rodrigo, M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo" en I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

Rodrigo M. J. y Pozo, I. (2001) "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual" *Infancia y aprendizaje* 24 (1), p.407-423.

Rogoff B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en Wertsch J., Del Río P y Alvarez A. (eds) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Tejada Gómez, (2005) "El trabajo por competencias en el *practicum*: cómo organizarlo y cómo evaluarlo, Vol. 7, Número 2, 2005 *Revista Electrónica De Investigación Educativa*

Vygotsky Lev (1991)"Sobre los sistemas psicológicos" en Vygotsky L., *Obras escogidas*, T I Madrid, Visor, 1991

Wenger E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós

Wertsch J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Zabalza, M.A.(2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Nancea.

1 Vinculada al concepto de internalización de instrumentos de mediación o artefactos como "dominio", en la conceptualización de James Wertsch, 1999

2 Vinculada al concepto de internalización de instrumentos de mediación o artefactos como "apropiación recíproca" de instrumentos de mediación, en la conceptualización de James Wertsch, 1999.

REFLEXIÓN 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
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo analiza "modelos mentales" de intervención sobre problemas situados de estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, antes y después de cursar una Práctica Profesional del Área Educativa, en el segundo cuatrimestre de 2005. El objetivo es analizar procesos de apropiación y desarrollo de conocimientos y competencias vinculados a la construcción del rol del psicólogo en "futuros profesionales", a partir de la participación guiada en "comunidades de práctica y aprendizaje" en instituciones sociales vinculadas al abordaje educativo, terapéutico y comunitario de la temática de Discapacidades en Niños y Adolescentes. Se analizan fortalezas del proceso de formación profesional que emergen en el dispositivo de aprendizaje: cambios en el análisis de problemas complejos y formulación de hipótesis explicativas, en la articulación con otras disciplinas en la co-construcción de problemas e intervenciones, en la intervención sobre tramas vinculares conflictivas, en la historización del problema, en la multi-agencialidad de la intervención, en la articulación de indagación y ayuda, y en la implicación no exenta de objetividad, en una práctica reflexiva.

Palabras clave

Formación profesional Práctica reflexiva

ABSTRACT

REFLECTION OVER PROFESSIONAL PRACTICE IN A SPACE OF DEVELOPMENT AND APPRENTICESHIP ABOUT PSYCHOLOGISTS AND OTHER PROFESSIONAL INTERVENTIONS IN DISABILITIES

This work analyzes "mental models" of intervention over problems of psychology students from University of Buenos Aires, before and after a professional practice in the educational area during year 2005. The aim is to get a close insight about development and appropriation processes linked to the construction of the psychologist's role by "future professionals", from a guided participation in "communities of practice and learning" operating in social institutions that are involved in therapy, educational and social intervention over Disabilities in Childhood and Adolescence. Professional formation process strengths are analyzed in the context of this learning setting: changes in the analysis of complex problems, explanatory hypothesis, interdisciplinary integration in the construction of problems and interventions over linking and conflictive shefts and relationship, the history of the situated problems and the involvement of the students becoming professionals in a reflexive practice.

Key words

Professional apprenticeship Reflective practice

INTRODUCCIÓN Y MARCO CONCEPTUAL

Continuando con la línea de investigación desarrollada (Erausquin y otros 2001, 2002, 2003, 2004, 2005), el **objetivo** del presente trabajo es analizar procesos de apropiación y desarrollo de conocimientos y capacidades vinculados a la construcción del rol del psicólogo en los estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, a partir de su participación en un dispositivo de aprendizaje específico: una Práctica Profesional sobre Intervenciones en Discapacidad en Niños y Adolescentes. El **marco conceptual** se basa en los desarrollos teóricos de Lave y Wenger (1991, 2001), acerca de "comunidades de práctica" y "legitimación de la participación periférica", que permiten abordar la formación del futuro psicólogo desde la perspectiva del aprendizaje del rol en contexto, a partir de experiencias situadas en un ámbito de inserción profesional específico. Este enfoque considera que el conocimiento se desarrolla al formar parte de empresas valoradas socialmente, que resultan significativas - tienen sentido - para el sujeto que aprende. La participación activa en las prácticas de las comunidades sociales, en cuanto a "tomar parte" en las mismas, y en cuanto a "ser parte" de un colectivo de pertenencia y referencia, contribuye a la construcción y desarrollo de la identidad profesional. El desarrollo y el aprendizaje tienen relaciones de inherencia mutua y se producen en contexto. Esta mirada no desconoce la singularidad de los sujetos, entendiéndolo que la condición de posibilidad para la constitución subjetiva emerge de situaciones contextuales y de tramas intersubjetivas y psicosociales (Baquero, 2002).

Para profundizar el planteo acerca de la articulación entre la teoría y la práctica nos remitimos a la concepción de Schön (1998) acerca del "profesional reflexivo". Surgida su "epistemología de la práctica" frente a la "crisis de legitimidad social de las profesiones", este autor propone superar la disociación entre teoría y práctica planteada por el modelo de la racionalidad técnica, sustentado en el paradigma positivista. Según Schön, no existe un único tipo de conocimiento, sino que pueden identificarse distintos niveles de elaboración del mismo con relación a la acción: **a) el conocimiento en la acción o saber desde la acción**, que se pone en juego sin una previa operación intelectual de la que seamos concientes, un conocimiento tácito que sólo se objetiva y autorrepresenta a posteriori, el "saber como" de un experto, que se demuestra más allá de lo que puede declararse, **b) la reflexión desde la acción**, que podemos realizar sobre nuestra práctica mientras está en marcha, que nos permite problematizarla e indagarla, investigarla, para ampliar la perspectiva de la propia acción, para ponerla a prueba, para evaluarla en el curso de su recorrido, y **c) la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción**: un tercer nivel, decisivo para la formación, que requiere la construcción de un espacio y un tiempo destinado a reflexionar sobre lo actuado, en el que la acción profesional se convierte en un verdadero objeto de conocimiento. En este nivel, apuntamos a la "abstracción reflexionante", que permite reconstruir las "estructuras" de nuestra propia acción, a la vez

que transformar o reformular los "habitus", verdaderos sistemas de percepción, pensamiento y acción que orientan nuestros actos en regularidades de sentido y significación inconscientes (Bourdieu, 1980, citado en Perrenoud, 2004).

El referente teórico para el análisis de los "modelos mentales de los estudiantes de Psicología sobre problemas de intervención profesional" es la conceptualización de M.J. Rodrigo (1993: 119) sobre el cambio conceptual en contexto educativo, según la cual los "modelos mentales" son constructos psicológicos "basados en una parte específica de las creencias sobre el mundo, activados y actualizados por los contenidos de la tarea o situación" y por la intencionalidad y sentido singular sujeto-contexto, que se concretan con los datos que en un momento preciso percibe el individuo.

ANTECEDENTES

El presente trabajo se inscribe en el marco de una investigación iniciada en el año 2001. En la indagación sobre las "figuras" que dibujan las representaciones de los estudiantes (Erausquin et al., 2003), a partir de su participación en Prácticas Profesionales del Área Educativa, se desarrolla la trama de la "tensión entre la práctica en educación y la práctica clínica", que incluye la representación del rol del psicólogo defendiendo el derecho de los sujetos a ser diferentes en el ámbito escolar, desde una mirada humanista de la diversidad. Se incluye también la representación del mediador o analista institucional en las escuelas. Se registra tensión conflictiva entre una mirada psicoeducativa con unidades de análisis multidimensionales de tramas intersubjetivas psicosociales y un enfoque crítico de la "patologización", por un lado, y la valoración de la mirada clínica, por el otro, que para los estudiantes favorece la posibilidad de "profundizar en el enfoque de la singularidad del sujeto". Si bien se configuran algunos aspectos del perfil educacional, no parece haber apropiación -como dominio e internalización- de herramientas y aparece la necesidad de conocer el ámbito de intervención, sus problemáticas y conflictos. La hipótesis construida (Erausquin y otros, 2004 y Basualdo et al. 2005) es que los estudiantes de Psicología que tienen una motivación articulada con determinada área profesional construyen un recorrido a través de distintos espacios académicos y experiencias personales para aproximarse a las competencias del rol, recuperando conocimientos específicos de dominio y conocimiento del mundo apropiados para tal meta y en tal sentido.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La Unidad de Análisis es *Modelos Mentales de los Estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en su experiencia y recorrido curricular de las Prácticas Profesionales*.

Son sus dimensiones: a) la identificación y análisis de la situación problema, b) las estrategias de intervención profesional de los psicólogos, c) las herramientas conceptuales y metodológicas y c) los resultados y las razones a las que atribuyen éxitos y fracasos de la intervención los estudiantes de Psicología que cursan Prácticas Profesionales (Erausquin 2002, 2004, 2005, Basualdo 2004 y otros). Es una *unidad de análisis* multidimensional y en cada dimensión se despliegan ejes interdependientes e interrelacionados, atravesados por tensiones en la construcción y transformación del conocimiento, que configuran el desarrollo de la profesionalización. Los datos que se analizan en el presente trabajo fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas; *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional*, administrada antes y después del curso, a los estudiantes que completaron la Práctica Profesional en el Área de Educación en Intervenciones en Discapacidad, en el segundo cuatrimestre de 2005. La muestra está conformada por 18 estudiantes. El enfoque es descriptivo, con análisis cuantitativo de datos cualitativos, aplicado a la "narrativa" producida por 120 estudiantes que cursaron Prácticas Profesionales y de Investigación en el segundo cuatrimestre de 2005. Se diferencian cinco niveles de

complejidad para cada uno de los componentes de la "unidad de análisis". La categorización en niveles implica articulación cualitativa entre diferentes indicadores, que no es uniforme en todos los componentes ni implica "jerarquía representacional genética" en sentido potente del término (Wertsch, 1991).

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. **Situaciones problema.** Se observa un considerable aumento de la frecuencia de las respuestas de los sujetos entre el Pre (55,6%) y el Post (66,7%), en cuanto a la "definición de problemas complejos con interrelación entre factores"; el 38,9% de los estudiantes "describen dando hipótesis sobre causas, factores o razones" en el Pre y el 55,6% en el Post; se observa el aumento de la frecuencia de los estudiantes en el indicador "especificidad con relación a la intervención del psicólogo en un determinado campo de actuación articulada con otras disciplinas" entre el Pre (22,2%) y el Post (33,3%); se incrementa significativamente la frecuencia de respuestas en el indicador "diversos antecedentes del problema", entre el Pre (27,8%) y el Post (50,0%); se incrementa la frecuencia de las respuestas de los estudiantes en el indicador "perspectivismo en la descentración de una única perspectiva de comprensión y abordaje del problema" (Pre 27,8%, Post 72,2%); asimismo aumenta considerablemente el "análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema", entre el Pre (0,00%) y el Post (11,1%); se mantiene la máxima frecuencia de los estudiantes en el indicador "combinan factores subjetivos e interpersonales singulares y estructurales con planteos de conflictos intra e intersistémicos" (61,1% y 72,2%).

2. **Intervención profesional.** Se observa un significativo aumento en las frecuencias de "decisiones sobre la intervención se sitúan en el psicólogo, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes", entre el Pre (22,2%) y el Post (44,4%); y "las decisiones son construidas y tomadas por el agente psicólogo conjuntamente con otros agentes" (Pre 5,6%, Post 38,9%); "la actuación es del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención" se incrementa significativamente entre el Pre (5,6%) y el Post (61,1%). Se incrementa la frecuencia de los estudiantes del Pre (0,00%) al Post (27,8%) en el indicador "mencionan acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto"; se incrementan las frecuencias de los estudiantes, entre el Pre (50,0%) y el Post (72,2%), del indicador "enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas; y "con articulación en simultáneo y en sucesión temporal, según la ponderación relativa al contexto", aumenta entre el Pre (5,6%) y el Post (11,1%); "manifiestan pertinencia de la intervención con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol profesional del psicólogo, con alguna referencia al marco teórico y/o a modelos de trabajo en un determinado campo o área de actuación (Pre 55,6%, Post 72,2%); "la perspectiva profesional específica del psicólogo en la intervención sobre el problema es contrastada y articulada con la de otros agentes profesionales de distintas disciplinas para la gestión de su resolución" (Pre 0,00%, Post 11,1%); se incrementa la frecuencia de los estudiantes, entre el Pre (55,6%) y el Post (94,4%) en el indicador "implicación y distancia óptima en el relator con respecto a la actuación profesional del agente, con compromiso y objetividad en la apreciación".

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL Y APERTURA A LA DISCUSIÓN E INDAGACIÓN.

Es relevante el crecimiento en *implicación y objetividad* de los estudiantes con la actividad profesional del agente, ya que ello constituye base y condición necesarias para la práctica reflexiva creadora de competencias. En dirección al enriquecimiento de la profesionalización, se destaca el giro a favor de

la **articulación interdisciplinaria, en la co-construcción de problemas e intervenciones entre el psicólogo y otros agentes**, en contextos de supervisión y ateneos, que operan; como señalaba D. Schon, en el análisis de la supervisión de psicoterapeutas-, como "multiplicadores de espejos" en la reflexión sobre la práctica profesional en instituciones (1992). Otro elemento de relevancia es el crecimiento, después de la Práctica Profesional, de la posibilidad de **situar problemas en contexto educativo** - pasan de 6 a 9 estudiantes del Pre al Post los que lo hacen-, en franca intersección con la intervención clínica, en algunos casos, o con las intervenciones en salud pública o de orientación social-comunitaria, en otros. Se detecta también una importante recurrencia a plantear situaciones "vivenciadas" en ateneos, y estos "espacios" funcionan como dispositivos grupales que promueven la reflexión en los términos propuestos por D. Schön, ya que, según el autor "... **Plantear un problema significa escoger los elementos de la situación que vamos a estudiar, establecer los límites de la atención que vamos a dedicarle y dotarlo de una coherencia que permita decir lo que no funciona y en qué dirección hay que seguir para corregir la situación**", es decir, reflexionar, invertir los datos, esbozar hipótesis y ponerlas a prueba en un mundo virtual, es lo que Schon denomina una "conversación reflexiva con la situación" (1998, p.69). **"El interés del análisis de la práctica en grupo es que cada uno pueda contribuir a interrogar al otro, a sugerir pistas y a matizar las interpretaciones"** (Perrenoud, 2004, p.157) . **"La práctica crea límites, pero también construye puentes entre sujetos, acciones y teorías"** (E. Wenger, 2003, p.72). La comunidad de práctica es una "estructura emergente", con relación a tres dimensiones: compromiso mutuo entre participantes, empresa común y repertorio compartido de recursos y herramientas. Resulta necesario que los futuros psicólogos participen en prácticas significativas, que les permitan ampliar sus horizontes y situarse en trayectorias de aprendizaje con las que se puedan identificar, a partir de su participación en distintas acciones, intercambios discursivos y reflexiones. Este análisis permite definir "condiciones" en las que la participación en comunidades de práctica facilita el "aprendizaje situado", el desarrollo de experiencias-competencias y la formación de la identidad profesional. Puede afirmarse, en función de los datos obtenidos, que los estudiantes de Psicología logran apropiarse de algunos modelos de actuación profesional en el campo educativo y que aquellos que "eligen" estas prácticas lo hacen por interés específico en el campo. Es importante que en la formación se amplíen espacios para la reflexión y se configuren diversos recorridos en función de intereses, conocimientos y capacidades, para el desarrollo de competencias estratégicas para la actividad profesional.

intervenciones". *Anuario X de Investigaciones*. Revista de la Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, M.E.; BTESH, E.; LERMAN, G.; BOLLASINA, V. (2003). "Psicólogos en formación y construcción de modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación". *XI Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Revista de la Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, MA. E.; BTESH, E.; LERMAN, G. (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje", *Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Tomo I (ISSN: 1667-6750).

ERAUSQUIN, C.; BASUALDO, MA. E. Y GONZÁLEZ, D. (2005) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de 'psicólogos en formación' sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad." (en prensa)

LAVE J. Y WENGER E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.

PERRENOUD, P (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

RODRIGO, MA. J., RODRÍGUEZ, A. Y MARRERO, J. (1993). *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor

SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass. Trad. cast. de L. Montero y J. M. Vez: *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós-MEC, 1992

SCHON, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós. 1998.

WENGER, E (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós

WERTSCH J.(1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.

WERTSCH, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.

BIBLIOGRAFÍA

BAQUERO, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión' educativa desde una perspectiva situacional", en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57-75. México.

BASUALDO, MA. E.; BOLLASINA, V. (2004). "Modelos mentales de estudiantes de psicología sobre problemas situados de intervención profesional", *XI Jornadas de Investigación "Psicología, Sociedad y Cultura"*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

BASUALDO, MA. E.; LERMAN, G; ORTEGA, G. Y DEL DUCA, C. (2005) "El trabajo de los Psicólogos en Educación. Diversidad de contextos de aprendizaje en la formación profesional", *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

ERAUSQUIN, C., BTESH, E., CARAMES D., CANAVES, M. V., CODARO, V., DI BIASI, S., LERMAN G. (2001) "Comunidades de práctica como contextos para el aprendizaje de la Psicología". Reunión Nacional Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. IUPYS.

ERAUSQUIN, C., BASUALDO, M. E., LERMAN, G., BTESH, E., BOLLASINA, V. (2002) "La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN SOBRE EL EJERCICIO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO

Esparrell, Sergio; Gramajo Zoireff, Mauricio
Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El objetivo del estudio fue identificar las representaciones sociales sobre el psicólogo a partir de indagar el por qué eligió la carrera y las expectativas de actuación profesional en estudiantes del último año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo mediante la aplicación de cuestionario y análisis de contenido temático. El estudio se fundamentó en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici y Jodelet, y es parte de un proyecto de investigación en curso sobre dificultades en el tránsito académico de estudiantes de las carreras de psicología y de ciencias de la educación de la U.N.T. Los resultados obtenidos muestran una significativa incidencia de la representación social del psicólogo con orientación clínica - terapéutica que incide como obstáculo epistemológico para poder visualizar una imagen profesional no alineada a lo clínico que, muy a menudo, se traduce en un vacío del perfil para ubicar expectativas de actuación profesional en otras áreas.

Palabras clave

Representación social Actuación profesional

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE STUDENTS OF PSYCHOLOGY OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF TUCUMÁN ON THE PROFESSIONAL EXERCISE OF THE PSYCHOLOGIST

The objective of the study was to identify the social representations on the psychologist from investigating why it chose the career and the expectations of professional performance in students of the last year of the career of Psychology of the National University of Tucumán. The used methodology was of qualitative type by means of the application of questionnaire and analysis of thematic content. The study was based on the theory of the social representations of Moscovici and Jodelet, and it is part of a project of investigation in course on difficulties in the academic transit of students of the careers of psychology and sciences of the education of the U.N.T. The obtained results show a significant incidence of the social representation of the psychologist with clinical; therapeutic direction that affects like epistemologic obstacle to be able to visualize an not aligned professional image to the clinical thing that, quite often, it is translated in an emptiness of the profile to locate expectations of professional performance in other areas.

Key words

Social representation Professional performance

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación "Dificultades en el tránsito académico de los estudiantes en las carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán" financiado por el CIUNT y llevado a cabo por docentes de ambas carreras de la Universidad Nacional de Tucumán.

El objetivo fundamental del trabajo es el de describir las representaciones sociales que tienen los estudiantes de Psicología que cursan el último año de la carrera en relación a tres ejes temporales en que se ubica la construcción de dichas representaciones: 1) pasado 2) presente y 3) futuro.

Se trabajó con una muestra seleccionada de manera aleatoria compuesta por 20 estudiantes de 5º año de la carrera de Psicología, a los que se administró un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas destinadas a indagar acerca de: situación académica, hábitos de estudio, procedimientos que utiliza, preferencias y dificultades en relación a las evaluaciones, obstáculos que pueden estar interviniendo para cursar la carrera en el tiempo estipulado, y las preguntas "¿Por qué eligió la carrera?", "¿Cómo se siente actualmente en relación con su elección de carrera?" y "¿Qué expectativas de actuación profesional tiene?" a los fines de indagar los tres momentos en relación a la construcción de representaciones sociales sobre el psicólogo.

Este escrito describe las representaciones sociales en torno a la profesión de Psicólogo que sostienen los estudiantes de 5º año de la carrera de Psicología de la U.N.T.

MARCO TEÓRICO

La investigación se realizó teniendo como marco teórico a la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici y Denise Jodelet.

La escuela francesa señala como elementos constitutivos de las representaciones sociales a las creencias, los saberes de sentido común y el papel del ser humano como productor de conocimientos. *"El ser humano como un sujeto productor de historia, como un ser activo que incide sobre su ambiente, más que como un ser pasivo que busca adaptarse a sí mismo"* (Banchs, 1990).

Así, se revalida al sujeto como unidad de descripción y de análisis, pero también como agente constructor y transformador de sentidos y del sí mismo, es un sujeto activo que produce, y no sólo reproduce la estructura de significados. Es así que las representaciones sociales se presentan como una alternativa de aproximación al estudio del punto de vista de los estudiantes en su proceso formativo.

Según Jodelet (1993) *"Las representaciones sociales, entonces, son formas de conocimiento específico, saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados, es decir, designan formas de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno material y social. Con ello, se destaca el carácter*

de producción de las representaciones ya que son construcciones de los sujetos sobre un objeto, pero nunca reproducciones de ese objeto" (Jodelet 1993).

Según Moscovici y Jodelet: "en el proceso de construcción de una representación social existen dos elementos constitutivos: la objetivación y el anclaje. La objetivación consiste en la transformación de entidades abstractas en elementos concretos, los conceptos en imágenes. El anclaje es una asignación de sentido porque inserta a la nueva representación y la relaciona con otros elementos del universo simbólico".

La teoría de las representaciones sociales estudia en particular "... las maneras en que el conocimiento socialmente compartido detiene al sujeto en las formas de pensamiento existentes prohibiéndole el pensamiento libre y forzando una manera concreta de concebir el mundo. La fuerza de las representaciones sociales se encuentra en su naturaleza implícita y en la falta de conciencia que tiene el sujeto de su existencia: cuanto menos conciente sea el sujeto, más poderosas son las representaciones" (Moscovici, citado por Marková, 1996:170).

PROCEDIMIENTO

El cuestionario fue administrado a una muestra seleccionada de manera aleatoria de veinte estudiantes de 5º año de la carrera de Psicología, de la Facultad de Psicología de la U. N.T. El criterio para tomar la muestra de estudiantes del último curso fue su mayor experiencia y conocimientos de la vida universitaria, lo que permite que sus apreciaciones estén influidas por las distintas experiencias que tuvieron durante el tránsito académico. Permitió también una particular consideración de los tres ejes temporales considerados para la construcción de las representaciones sociales.

Para el análisis de la información de los cuestionarios se procedió mediante comparación continua. Se compararon entre sí el conjunto de respuestas de cada estudiante a fin de disponer de descripciones analíticas sobre los contenidos de las representaciones y la trama de sus relaciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con respecto a "¿Por qué eligió la carrera?" se aprecia que las respuestas se ubican en un continuo que va desde muy poca implicación en la elección: "En un primer momento no tenía muy en claro mi vocación y la verdad la elección fue por descarte, luego me fui implicando más con la misma", "En realidad elegí la carrera porque me interesa lo humano como tema de estudio y dudaba entre medicina y psicología, y también tengo una fuerte tendencia hacia la filosofía, pero me decidí por psicología", pasando por representaciones que tienen que ver con el gusto: "En ese momento era lo único que me gustaba", "Porque me gusta trabajar con lo social, lo comunitario, para generar potencialidades en las personas, para una salud mejor", hasta respuestas que dan cuenta de identificación con otros significativos: "No sé, pienso que influyó el hecho de que tenía conocidos que estudiaban esta carrera y me motivó a conocerla", "Porque en el secundario me sentí identificada a una profesora de psicología", "Porque desde el secundario me gustaron las materias de psicología, tuve una fuerte identificación con una prima". Hay una gran cantidad de respuestas relacionadas con poder ayudar a los demás a conocerse, actitud de servicio hacia el otro: "Para ayudar a las personas a conocerse mejor y como dijo Freud a ser cada día un poquito más felices", "Siempre me interesé por temas relacionados a las personas y su conflictiva en la vida, y fue como una manera de comprender un poco más el funcionamiento mental y sus patologías", "Entendí y sentí la necesidad de escuchar y ayudar pero con una teoría que me sustente", "Porque siempre tuve inquietudes acerca del comportamiento de las personas, por qué se comportan como lo hacen", "Porque me gusta trabajar con lo social, lo comunitario, para generar potencialidades en las personas, para una salud mejor", "Por satisfacción personal. Deseo propio, por vocación

de servicio, es decir me gusta ayudar a las personas". Es pregnante el contenido vinculado con poder ayudar a los demás desde una perspectiva clínica.

Existe una representación profesional hegemónica del psicólogo hacia el área clínica-asistencial. Esta representación hegemónica incide en la orientación del estudiantado hacia la carrera de Psicología; la identidad profesional que se coagula en la ecuación psicólogo-terapeuta ejerce una fortísima atracción hacia la carrera, visualizada como la que permitiría "ayudar a los demás, "permitir que solucionen sus problemas". A su vez, la elección por identificación nos permite hipotetizar que en esta vocación de ayuda a los demás se inserta lo fantástico de la propia ayuda. Es decir que "si el yo se constituye por identificación con los otros" (Freud, 1921) podría sostenerse que en esa vocación de servicio se infiltra la búsqueda de la propia ayuda.

Un dato interesante de considerar que se desprende de la muestra está dado por la media de años pasados entre la finalización del Polimodal e inicio de la carrera: (Media Aritmética = 1,95 años), lo cual podría indicar que hay una búsqueda previa antes de entrar a la carrera de Psicología. Es una carrera a la que muchas veces se llega después de haber intentado o fracasado en otra. Por otra parte, en cuanto al tiempo de cursado, la Media de la muestra es de 7,35 años, es decir que hay una demora de casi el 50% más del tiempo curricular en que está diseñada la carrera (teóricamente son 5 años lo que debería tomar el cursado). Este dato ubica una sensible demora, lo que podría reforzar la situación en relación a las dificultades de los alumnos para acceder al título que los ubica en una posición de profesionales dando fin a la moratoria psicosocial que siempre, de una u otra manera, implica el no haber aún accedido a la titulación profesional.

Esto se podría relacionar con que en la pregunta "¿Qué expectativas de actuación profesional tiene?" es en la única pregunta donde una gran parte de la muestra no responde (el 35% de la muestra no responde), y donde hay respuestas más cortas, como así también hay respuestas que manifiestan desánimo: "No tengo ninguna expectativa de poder trabajar, por lo menos no en esta provincia", o respuestas que son más que nada una expresión de deseos muy general, sin claridad en la representación en cuanto a la actuación profesional: "Las mejores. Siendo feliz y procurando ayudar a las personas", "Buen desempeño. Fundamentalmente tener trabajo", "Espero que la profesión sea de agrado económico, personal y familiar", "Trabajar lo mejor posible y poder desarrollarme y por supuesto vivir dignamente de ello". Las respuestas más claras en cuanto a lo profesional son las que apuntan a la clínica: "Clínica psicoanalítica", "Desempeñarme en clínica". No hay respuestas que señalen otras áreas de actuación profesional: laboral, educacional o jurídica. Esto permite plantear una interrogación: ¿El modelo clínico - terapéutico hegemónico, que es atractor en la representación social de por qué eligió la carrera, no sería también obstáculo para poder visualizarse en el ejercicio en otros ámbitos de actuación profesional?

La fortaleza y hegemonía de la representación profesional clínica obstaculiza la posibilidad de aproximación a otras áreas profesionales.

Se podría considerar entonces que las representaciones sociales que impregnan las respuestas a "¿Por qué eligió la carrera?" se transforman en un obstáculo cuando evidentemente no se puede anclar una nueva imagen profesional en relación a las viejas representaciones.

En el trabajo "La práctica profesional del psicólogo en las Representaciones Sociales de los estudiantes y de los egresados de la Carrera de Psicología de la UBA" (Lodieu, Scaglia, Antman y Andrés) presentado en las V Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población, afirman: "En el caso de la psicología y el psicoanálisis la configuración icónica resultante materializada en la imagen del psicoanalista en su sillón y el paciente en un diván, asentada en la tradición

médico-clínica adquiere tal pregnancy que se constituye como imagen-representación de la única identidad posible". Esto mismo podría considerarse como una fuerte representación que hace obstáculo, en el sentido de obstáculo epistemológico, para poder concebir otro modelo de actuación profesional en los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

BIBLIOGRAFÍA

Jodelet, D. (1988): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en Moscovici, S. *Psicología Social II*. Barcelona. Paidós.

Bruner, J. (1995): "Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva", Madrid, Alianza Editorial.

Guidano, V. (1994): "El sí mismo en proceso", Barcelona, Paidós.

Freud, S. (1988): "Obras Completas", Volumen 14: *Psicología de las masas y análisis del yo (1921)*, Biblioteca Nueva, Buenos Aires.

Lodieu, M., Scaglia, H. y otros: "La práctica profesional del psicólogo en las Representaciones Sociales de los estudiantes y de los egresados de la Carrera de Psicología de la UBA", presentado en las V Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población (en Actas de las Jornadas)

Torres Lopez, Maheda Guzmán y Aranda Beltrán (2004): "Representaciones sociales sobre el psicólogo: investigación cualitativa en el ámbito de la formación de profesionales de la salud", en *Revista de Educación y Desarrollo*, abril - junio de 2004

PENSAMIENTO CREATIVO Y PROFESIONALIZACIÓN DEL ROL DOCENTE. UNA PROPUESTA DE CAPACITACIÓN: LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Feld, Jorge Salvador
CBC. SeCyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo pretende una reflexión a partir de considerar aspectos que hacen a la realidad de la Universidad en el mundo actual. Se consideran aspectos que refieren a la problemática de la profesionalización del rol docente a partir de la capacitación permanente. Se señalan los aspectos fundamentales que hacen a la relación docente- alumno a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incorporando lo que en nuestra investigación hemos denominado "pensamiento creativo" como instrumento cognitivo para la adquisición del conocimiento universitario. Finalmente se presenta una propuesta implementada en el CBC (Ciclo Básico Común) de la UBA para trabajar con los docentes, para que a su vez ellos la extiendan a sus alumnos: los Programas de Intervención.

Palabras clave

Pensamiento creativo Estrategias cognitivas Enseñanza Aprendizaje

ABSTRACT

CREATIVE THOUGHT AND TEACHER'S ROLE PROFESSIONALIZATION. A PROPOSAL OF TRAINING: THE INTERVENTION PROGRAMS

The work intends a reflection to consider aspects that do to the reality of the University in the present world. Aspects are considered that refer to the problematic one of the professionalization of the educational role from the permanent training. The fundamental aspects are indicated that do to the educational relation- student from the processes of teaching and learning, incorporating what in our investigation we have called "creative thought" as cognitive instrument for the acquisition of the university knowledge. Finally a proposal implemented in the CBC is presented (Common Basic Cycle) of the UBA to work with the educational, so that at the same time they extend it their students: the intervention Programs.

Key words

Creative thinking Cognitive strategy Teaching learning

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el SXXI convocada por la UNESCO y celebrada en París en octubre de 1998, se señalaba:

"Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas y, no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza".

Desde esta perspectiva, hace más de 10 años que trabajamos en la Universidad de Buenos Aires, investigando cómo desarrollar capacidades en los alumnos universitarios, a partir de propuestas innovadoras que propicien la adquisición del conocimiento universitario a partir de lo que denominamos "pensamiento creativo" como instrumento cognitivo. Y pensando que es fundamental para ello, la implementación de la capacitación docente apuntando a la profesionalización del rol, en lo que denominamos "Programas de Intervención".

Un programa de intervención radica en el diseño, organización y aplicación de un conjunto articulado de actividades que se vuelcan en una acción o proceso aplicado al logro o mejoramiento de una práctica conceptual o técnica, en esta circunstancia, el aprendizaje creativo en docentes y alumnos

En el presente Proyecto consiste en la aplicación, dentro del proceso educativo, a los sujetos de la interacción docente-alumno, de un conjunto de estrategias y herramientas, a fin de facilitar el aprendizaje mediante el desarrollo y la implementación del pensamiento creativo como instrumento cognitivo, con alumnos de Psicología del CBC (Ciclo Básico Común-UBA).

Los docentes reciben el entrenamiento en el Programa por parte de los integrantes del Equipo de Investigación y lo retransmiten, a su vez, a los alumnos de los cursos a su cargo.

METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN

- Desarrollo de Programas de Entrenamiento, destinados a los docentes y aplicación por parte de estos de lo aprendido a sus alumnos.
- Se ha utilizado un diseño experimental con grupo de control no equivalente, medida de pretest y postest.
- La asignación del tratamiento a los grupos ha sido aleatoria, adjudicando al azar a unos grupos la condición de experimentales y a otros la de control.

Población de estudio

Se efectuó una selección aleatoria tanto de docentes como, consecuentemente, de los alumnos.

DE LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA A LA INTERVENCIÓN: PROPUESTAS PARA APOYAR EL DESARROLLO COGNITIVO Docentes

La propuesta de intervención dirigida a un grupo de docentes, está enfocada en la construcción, aplicación y análisis de las llamadas Actividades Simultáneamente Intensivas y Extensivas, para el trabajo áulico, tanto de los contenidos programáticos como de la manera de abordar su aprehensión.

A partir de la relación entre investigación y práctica docente en la asignatura Psicología y mediante el diseño e implementación de programas de intervención, se busca desarrollar elementos que, derivados de prácticas investigativas, brinden resultados empíricos.

Alumnos

A nivel metodológico se comparte la concepción de desarrollar la intervención a partir de situaciones de resolución de problemas y/o prácticas propicias para una actividad autónoma del alumno, mediante diversos procedimientos dirigidos a alcanzar metas, donde se logre observar y analizar las maneras cómo el estudiante comprende los problemas que se le plantean.

En la revisión del estado del arte, encontramos que algunos trabajos de investigación realizados comparten aproximaciones teóricas y metodológicas.

ACCIONES INSTRUMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO, EN UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Como herramienta para la implementación y desarrollo del pensamiento creativo utilizamos la estrategia de aprendizaje llamada "Programa de Intervención".

Mediante la aplicación de estos programas se desarrolla el trabajo de "formación en la acción" y los procesos de "aprender a aprender"

Desarrollamos una propuesta de intervención enfocada en la construcción, aplicación y análisis de actividades simultáneamente intensivas y extensivas sobre contenidos curriculares y la forma de abordarlos, administrada primero a docentes, para una posterior aplicación a los alumnos. Los participantes tienen rol activo en el diseño del Programa, deciden sobre el mismo. La Intervención se desarrolla en situaciones de resolución de problemas y/o prácticas académicas, mediante diversos procedimientos que dan lugar a la actividad autónoma de los participantes, con el fin de alcanzar metas donde puedan encarar, comprender e incorporar la significación de las situaciones-problema que se plantean.

Dichas actividades permiten, en primer lugar, desplegar una serie de herramientas que permiten articular las diferentes relaciones presentes en un contenido específico, manifestar los conocimientos preexistentes y confrontarlos en la nueva experiencia de aprendizaje, desarrollando un contexto propicio para que los contenidos resulten significativos.

En segundo lugar son actividades que presentan componentes lúdico exploratorios, ligados a los contenidos significativo que deben ser transmitidos (y adquiridos).

En su entrenamiento los docentes conceptualizan diversos aspectos de los contenidos y usan diferentes instrumentos para el posterior trabajo con los alumnos.

Los momentos del diseño y aplicación del Programa son: Planificación, Intervención y Evaluación.

ETAPAS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Planificación

La tarea comienza con la planificación, consistente en el diseño y/o adaptación del Programa y la organización de su desarrollo, seguida de la presentación del plan a los docentes y la realización de adecuaciones del Programa.

Intervención

Se procede luego a su aplicación práctica supervisada.

Taller de práctica

A su vez en la aplicación del Programa de Intervención, el alumno debe desarrollar todas aquellas actividades que le permitan conocer y comprender una determinada problemática y aplicar la metodología básica, las cuales se incluyen en los "Talleres de Práctica".

Evaluación de la intervención.

En el cierre se evalúa la implementación del Programa. Análisis de resultados parciales y/o finales.

LOS TALLERES DE PRÁCTICA

Las intervenciones son llevadas a cabo en los "Talleres de Práctica", actividades de aproximación gradual a los distintos momentos del Programa, mediante técnicas entrenadas o espontáneas. Se fundan en el principio educativo de que el aprendizaje resulta de la permanente interacción entre acción y reflexión.

Los Talleres se desarrollan en pequeños grupos de trabajo, los cuales eligen una temática en la cual profundizar y se aproximan a ella a través de distintas herramientas (analogías, metáforas, brainstorming, relaciones, exposiciones, discusión, investigación, presentación de trabajos, visitas, organización de actividades, etc.) y posteriormente elaboran una conclusión sobre el objeto estudiado.

Enfatizan la necesidad de que los participantes se aproximen sucesivamente a los contenidos curriculares, a la aprehensión de los mismos y a la realidad a través de de todas aquellas técnicas destinadas a entrenar su juicio crítico, su capacidad de sistematizar la aproximación a la realidad, y que puedan plasmar este ejercicio teórico-práctico en elaboraciones cognitivas que permitan cambiar la estructura previa de esa realidad.

EVALUACIÓN

Al contrario de lo que sucede en la aplicación de enseñanzas basadas en conocimientos repetitivos o canónicos, la evaluación es considerada una pieza clave dentro del modelos de enseñanza y aprendizaje fundados en el pensamiento creativo y en la utilización de estrategias de aprendizaje como los Programas de Intervención educativa que presentamos.

Se ha dicho que no hay verdadera intervención educativa sin evaluación. Y es que la evaluación es el instrumento necesario para obtener información sobre el estado de la aprehensión del conocimiento, y de las necesidades y posibilidades del sujeto cognoscente.

La evaluación así, es un instrumento para recibir información sobre el estado del alumno en un momento dado, y no para juzgarlo con un número (evaluación cualitativa y no cuantitativa: juzgamos capacidades y no rendimientos). Dentro de esto, y al mismo tiempo, tratamos de desarrollar un modelo de evaluación continua.

Se consideran distintas posibilidades, privilegiando la autoevaluación responsable y crítica.

En el diseño del plan de evaluación se acuerda con los actores del Programa de Intervención la finalidad y objetivos, así como los estándares, criterios y/o indicadores de la misma, se analizan diversos diseños y se discuten metodologías que serán aplicados, en acuerdo con los participantes.

Se desarrolla de acuerdo a los siguientes momentos:

Preevaluación. Prueba de capacidades y conocimientos, al comienzo de cada Programa.

Evaluación durante el desarrollo: Análisis y discusión de la producción cognitiva.

Consideración de estilos y estrategias mostradas para el aprendizaje creativo.

Evaluación de salida: Valoración del trabajo realizado a lo largo del Programa.

RESULTADOS

Los resultados de la aplicación del Programa, en el curso de las investigaciones desarrolladas, han mostrado transformaciones en los docentes y alumnos, los primeros en su manejo de los contenidos curriculares y prácticas pedagógicas, dando cuenta de cambios en sus concepciones acerca del desarrollo, las intervenciones y la evaluación se produce una transformación en los conceptos de los docentes sobre el desarrollo cognitivo (tanto en los propios conceptos como en los que

tenían sobre prácticas pedagógicas.)

Tres fuentes de datos permiten observar los resultados del Programa de Intervención en la Formación de los docentes.

En primer lugar, el análisis de una encuesta pre-post.

Esta es complementada, en segundo lugar, con el estudio comparativo entre el tipo de preguntas que hacían los alumnos en las primeras clases y las que hacían en las últimas, a partir de la aplicación del Programa. Estas dos fuentes muestran una transformación en los conceptos e ideas del desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Por último, un análisis comparativo entre algunas situaciones inicialmente planteadas por los docentes y las situaciones finales construidas por los mismos, muestran igualmente la existencia de una nueva concepción sobre las prácticas de enseñanza.

Alternativamente, a partir de las formas y enfoques que estas actividades permiten trabajar, los docentes reelaboran una conceptualización sobre los contenidos y aprenden a usar instrumentos metodológicos para la observación, el registro y el análisis de los procedimientos que los alumnos utilizan. Se revela que se promueven prácticas específicas que recuperan o desarrollan aquellas habilidades cognitivas necesarias para un mejor desempeño en el contexto universitario.

Los alumnos revelan una incorporación creativa y significativa de su aprendizaje, observándose que se producen diferencias significativas a favor de los grupos experimentales respecto de los de control en las puntuaciones obtenidas en estrategias de aprendizaje y consecuentemente en calificaciones. Partiendo de estos resultados, se puede ofrecer a la comunidad educativa un programa de intervención funcional y eficaz, con unidades fácilmente desarrollables y pasibles de ser utilizadas.

SAFTER, T.H. & TORRANCE P.E. 1999, Making the creative leap beyond. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.

STERNBERG, R. J. (ed.), 2001, Manual de la creatividad, Madrid, Universidad Complutense.

UNESCO. (1998). "Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior".

VYGOTSKY, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica. Barcelona.

BIBLIOGRAFÍA

CAZDEN, C. B. (1988). >Portsmouth, NH.

CARRUTHERS, P. (2002), "Human creativity: its cognitive basis, its evolution, and its connections", British Journal for the Philosophy of Science N° 53 Issue 2, Pág. 225-249.

CLAXTON, G., (2001), Aprender. Retos para la formación. Barcelona, Paidós.

COLL, C. et al. (1997) "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza" (cap.23). En Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Compilación de César Coll y otros. Editorial Alianza. Madrid.

DELORS, J. (1996) "La educación encierra un tesoro." Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid.

FELD, J.: (2003) "Resultados preliminares de la aplicación de programas de intervención en la enseñanza- aprendizaje del pensamiento creativo como instrumento cognitivo". X Jornadas de Investigación- Psicología UBA Tomo I. Pág. 218. Bs. As.

FREIRIA, J. E. (autor y comp.), (2004), Pensamiento Creativo, Instrumento Cognitivo, Buenos Aires, Departamento de Humanidades, CBC UBA- Proyecto Editorial

FREIRIA, J; FELD, J: (2004) "Aplicación de programas de intervención en la enseñanza- aprendizaje del pensamiento creativo como instrumento cognitivo". Memorias de las XI Jornadas de Investigación- Psicología UBA- Buenos Aires. Tomo I. Pág. 247.

FREIRIA, J. E., FELD, J. S., (2005), Los Programas de Intervención para el desarrollo del Pensamiento Creativo, Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología, Fac. de Psicología, UBA, Buenos Aires. Tomo I, Pág. 244.

MORIN, E. (1998) "Como enseñar a pensar". Diario Clarín, Lunes 6/7/98, Bs. As.

MURRIELLO, A. (1992). "¿Pedagogía en la Universidad?". En Temas y Propuestas. Año 1 N° 1. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Bs. As.

PASSALAQUA, T. et al. (1992). "La calidad de la educación en el contexto del planeamiento y desarrollo académico". En Temas y Propuestas. Año 1 N° 1. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Bs. As.

ROGOFF, B. en Coll, C. (1997) Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo II. Compilación de César Coll y otros. Editorial Alianza. Madrid.

RUBE, J. (1994). "Conocimiento, grupo y aprendizaje". En Temas y Propuestas. Año 3. N°4. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Bs. As.

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
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La ponencia presenta una experiencia de lectura con alumnos de primer año de la Facultad de Ciencias Humanas. El objetivo es describir y analizar una situación áulica en la que la docente decide trabajar con el paratexto de un texto académico que los alumnos deben leer, con el fin de poner a prueba la idea de que éste funciona como disparador de operaciones de anticipación, permitiendo a los alumnos elaborar hipótesis de lectura. Creemos que desarrollar la habilidad lectora de los elementos paratextuales no sólo favorece el desarrollo general de la competencia lectora, sino que también permite elaborar autónomamente preguntas guía que facilitan la entrada a textos complejos y, por lo tanto, su mejor comprensión.

Palabras clave

Paratexto Lectura Universidad Docentes

ABSTRACT

TEACH AND LEARN TO READ FROM THE PARATEXT.
THE COMPLEX TEXT'S READING AT THE UNIVERSITY.

This paper presents a reading experience with first year students from the Humanities. Our purpose is to describe and analyse a classroom situation where the teacher decides to work with the paratext of an academic text which students should read, with the intention to assess the idea that paratext enables students to create reading hypothesis. We believe that developing reading abilities of paratextual elements not only favours the general development of the reading ability, but also allows to create "guide questions" that provide an approach to complex texts and, therefore, their better comprehension.

Key words

Paratext Reading University Teachers

INTRODUCCIÓN

Leer para estudiar en la universidad significa empezar a compartir las interpretaciones propias de una comunidad específica de lectores (Olson, 1998). Los textos que se leen en nuestra institución han sido escritos en el marco de la comunidad científica de determinada disciplina. Esa comunidad comparte un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos que no es necesario explicitar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una discusión y en un debate compartido no requiere poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad. Leer para estudiar en la universidad significa que el estudiante se sumerja en esa discusión en el marco de una comunidad científica y textual específica.

Consideramos que, para contribuir a que los estudiantes universitarios ingresen como lectores plenos de la comunidad disciplinar en la que se están formando, los docentes podemos elaborar propuestas de enseñanza que contemplen las prácticas académicas y científicas, los quehaceres que dichas prácticas implican y las condiciones didácticas adecuadas para que ello ocurra en el marco de todas las disciplinas.

EL ABORDAJE DEL TEXTO DESDE EL PARATEXTO: ANÁLISIS DE UNA SITUACIÓN DIDÁCTICA

Sabemos que leyendo es como nuestros alumnos toman contacto con el conocimiento producido en las disciplinas, es por eso que la situación didáctica que describimos y analizamos apunta a constituir una forma de acompañamiento en la lectura de un texto difícil (1). Para ello decidimos trabajar con la exploración del paratexto que, tal como plantea Maite Alvarado (1994), "*lindando con el texto en sus márgenes o fundiéndose en él para darle forma, el paratexto recurre al lenguaje de la imagen o al código lingüístico para ponerse a disposición del texto y su recepción*".

Contextualización de la situación

La situación didáctica se desarrolló en el contexto de la cátedra "Introducción al conocimiento científico", perteneciente al área común de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El objetivo fue conocer y evaluar los beneficios de realizar el abordaje de un texto difícil a través del paratexto en una asignatura de primer año. El texto seleccionado para la secuencia fue el capítulo V "Falsación" del libro *La nueva filosofía de la ciencia* de Harold Brown (1983). Los motivos de la elección del texto se fundamentan en que presenta serias dificultades para su comprensión debido, principalmente, a que el autor realiza un tratamiento de la epistemología de Popper desde un punto de vista original y diferente del presentado por el corriente de los manuales de epistemología.

Desarrollo e intervención docente

Para el desarrollo de la actividad se tuvieron en cuenta ciertas condiciones previas:

- los alumnos ya habían concurrido a las clases teóricas que

desarrollaban el tema del cual trataba el texto en cuestión. Esto permitió que se enfrentaran al texto con un universo de significados que facilitaran la formulación de hipótesis de lectura y remitieran el contenido de los elementos paratextuales a los conocimientos previos.

- el tiempo dedicado al desarrollo de la secuencia completa fue de tres clases de dos horas cada una, lo que implicó una prolongación del tiempo usual destinado al tratamiento de un texto. Veremos más adelante que este tiempo no se considera en desmedro del aprendizaje de otros contenidos ya que son los propios alumnos los que señalan la reutilización del trabajo con el paratexto para emprender la lectura en ésta y en otras materias.

En cuanto a las intervenciones, tanto de la profesora como de los alumnos, destacamos algunas de ellas acompañadas por fragmentos del registro de clase:

- la profesora explicitó el propósito del trabajo de lectura a partir del paratexto: elaborar una guía de preguntas para abordar la lectura en profundidad de forma individual. Esta condición dio sentido a la secuencia y se consideró especialmente, ya que -al igual que otros autores- creemos que poseer y hacer explícito un propósito de lectura claro beneficia la comprensión de los alumnos. En un estudio anterior (Fernández *et al.*, 2004) señalamos que, en general, en la universidad se exige realizar la lectura de textos sin formular otro propósito más que acompañar los temas que los profesores exponen en los teóricos. Advertimos, en esa oportunidad, sobre un aspecto que Carlino destaca, "*Leer es un proceso estratégico ya que está encaminado a recabar cierto conocimiento de un texto según el propósito de lectura que autorregula la actividad cognitiva del lector (...). El lector no puede centrarse en toda la información provista por el texto, sino que realiza un recorte en función de lo que busca, de lo que ya sabe, de lo que le resulta novedoso y digno de prestar atención.*" (Carlino, 2002:2).

- lo primero que realiza la docente es presentar el libro. Esta decisión de mostrar el portador real y nombrar a los autores se fundamenta en que los alumnos raramente toman contacto con los libros originales y menos aún acuden a la biblioteca para acceder a los textos completos. A continuación, interviene recuperando los conocimientos previos sobre el pensamiento de Popper desarrollados durante la clase teórica.

- la lectura del título, el autor, el índice, la contratapa y la fecha de edición del libro se realizó en forma conjunta, generando así el intercambio entre la profesora y los alumnos. Sabiendo que una de las dificultades mayores de los alumnos es desentrañar la polifonía del texto, la docente les propone realizar hipótesis anticipatorias de lectura que va registrando en el pizarrón, a partir del título del libro. Luego van confrontando las hipótesis señaladas con la lectura de la contratapa y el índice. El siguiente fragmento da cuenta de la progresión del trabajo con el paratexto:

"...P(profesora): lo que vos decís es que la división de la vieja filosofía de la ciencia y nueva filosofía de la ciencia estaría en el momento que el autor escribe el libro. Del 84 para atrás sería la vieja filosofía de la ciencia, y del 84 al 2005 lo que vendría sería la nueva filosofía de la ciencia. Esa es otra hipótesis.

A (alumno): habría que ver el punto de vista, el sentido en el que está escrito.

P: ¿por qué decís eso?

A: no sé, me parece que no es tan viejo, y que Popper estaba antes del 84

P: sí, "La lógica de la investigación científica" está escrita en el 37

A: por eso, son todos pensamientos del autor. A partir de lo que él piensa ubica a Popper en determinada filosofía de la ciencia.

P: esa es otra hipótesis. Vamos a ver si alguna de esas hipóte-

sis podemos desechar o mantener. Vamos a leer la contratapa.

(La profesora lee)

A: Hay nombres de la "nueva visión"

P: ¿Cuáles?

A: Kuhn, Lakatos. (La profesora lee donde están citados esos autores)

P: esos autores serían...

A: Algunos: nuevos epistemólogos, nuevos filósofos de la ciencia

P: ¿quiere decir que la hipótesis de que Popper es un autor nuevo, la seguimos sosteniendo?

Todos: no

P: con la contratapa tenemos información de que en realidad Popper pertenece

Algunos: a la vieja filosofía de la ciencia. ..."

La intervención de la docente compartiendo la lectura con sus alumnos permitió la confrontación y enriquecimiento de ideas entre pares y la formulación colectiva de hipótesis de lectura acerca del contenido del capítulo para luego verificarlas o desecharlas. A su vez, los conocimientos de la docente sobre el contenido que enseña ayuda a sus alumnos a desentrañar el sentido de los elementos paratextuales y textuales. Luego de un trabajo sostenido durante tres encuentros les propone elaborar una guía de lectura en el grupo total, previo a la lectura del capítulo y recuperando el trabajo con los elementos del paratexto, la introducción y los contenidos trabajados en las clases teóricas.

LA PALABRA DE LOS ESTUDIANTES

En cuanto a los estudiantes nos interesa destacar los dos aspectos en los que ellos manifestaron su participación en esta experiencia. Por un lado, a partir de los exámenes parciales en los que pudimos evaluar hasta qué punto este tipo de situaciones de lectura colabora con los aprendizajes y el desempeño de nuestros alumnos de primer año. Por otro lado, en la valoración que ellos dieron, en forma anónima, al finalizar la secuencia de trabajo.

En el examen parcial se elaboró una pregunta referida al texto de Brown, objeto de la situación didáctica descrita y entre las cuestiones que aparecen en los escritos de este grupo de estudiantes, que se relacionan directamente con lo trabajado en las clases, podemos mencionar las siguientes:

- se hace alusión explícita a los distintos autores presentes en el texto. Diferencian claramente las voces del texto, por ejemplo, adjudican a Brown la tesis del carácter "transicional del pensamiento popperiano", explican las razones de esta consideración desarrollando los conceptos que refieren a la vieja filosofía y los que lo acercan a la nueva.

- la polifonía del texto es utilizada por los alumnos para dar cuenta de similitudes y diferencias en el pensamiento de los autores.

- la respuesta se centra en explicar lo que pide la consigna desde el comienzo.

- plantean que esa es la visión que formula Brown y que se apoya en el pensamiento de Popper y de otros autores (Lakatos, Khun, entre otros).

- retoman información trabajada a partir de la lectura del índice, de los títulos y los subtítulos del capítulo 5

Una vez finalizado el trabajo con el texto se les propuso a los estudiantes escribir sus reflexiones acerca de este tipo de situación didáctica, respondiendo las siguientes preguntas: ¿Les parece que sirve de algo trabajar el texto como lo hicimos?, ¿Qué creen que aprendieron en comparación a otras formas de trabajo?, ¿Creen que este tipo de trabajo les ayuda para estudiar para el parcial?. Los estudiantes destacaron los aspectos generales en los que colaboró el trabajo con el paratexto:

1) Valoran la situación de intercambio entre ellos y la profesora

ya que colabora con la construcción colectiva de sentido.

2) Valoran la situación en cuanto a su contribución a la comprensión del texto. Dentro de esta generalidad, consideran que:

-El trabajo les permitió saber lo que tenían que buscar en el texto, es decir, acotar el universo de significado.

-Relacionado con lo anterior, les permitió saber qué tenían que buscar y qué era lo más importante que tenían que saber.

-El trabajo les permitió comprender el contenido conceptual del texto, la tesis del autor.

-Pudieron poner en relación sus conocimientos previos.

3) Valoran la contribución de la experiencia en términos de su reutilización en otras materias.

4) Valoran que el trabajo realizado aporta para estudiar para el parcial.

A MODO DE CIERRE

Consideramos que el trabajo con el paratexto implicó que los estudiantes pusieran en marcha estrategias anticipatorias que les permitieron satisfacer las exigencias de lectura de un texto académico. Por su parte, la guía de lectura y los comentarios previos relativos al texto funcionaron como marcos interpretativos con los que dar sentido a lo leído y, a la vez, permitieron señalar qué información deben buscar al momento de leer para estudiar. A través de esta situación didáctica se intentó apuntalar el proceso lector, andamiar su práctica lectora y brindarles modelos de cómo leer un texto de estas características.

Creemos que comprender y producir textos complejos es una condición que contribuye en forma decisiva a la permanencia y el éxito académico, por lo tanto, enseñar a estudiar es una responsabilidad de los docentes universitarios. Asimismo, consideramos que estos estudios cualitativos contribuyen al campo de la didáctica del nivel superior al subrayar la importancia de diversificar las tareas académicas dentro de las clases, de modo que la actividad de los universitarios no se reduzca a escuchar la explicación del docente y tomar apuntes (Carlino, 2005). Hemos observado lo fructífero que resulta generar situaciones de enseñanza e intervenciones docentes en las cuales acompañar la lectura y escritura de los estudiantes favorece el aprendizaje de los contenidos curriculares.

NOTA

(1) Este texto supone un lector iniciado en la disciplina, con motivaciones específicas que comparte con otros miembros de la comunidad científica. Se inscribe en el marco de un debate propio de dicha comunidad, por lo tanto supone interlocutores válidos dentro de ésta, pero a la vez oponentes. No fue escrito para ser leído por un lector de las características de nuestros alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, Maite (1994) *Paratexto*. Instituto de Lingüística-Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.

Carlino, P. (2002) "Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en estados Unidos y por qué". *Uni-Pluri/Versidad*, Vol. 2 N° 2. Universidad de Antioquia, Colombia, 2002, pp. 57-67. Publicado originalmente en *Revista Iberoamericana de educación*, versión digital, agosto de 2002, OEI, SIN 1681-5853, Madrid. Disponible en Internet en: <http://campus-oei.org/revista/deloslectores/27pcarlino.pdf>

Carlino, P. (2002) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la UNIVERSIDAD?". *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Año XXIII, N° 1, pp. 6-14.

Carlino, P. (2004) "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto N° 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida/Asociación Internacional de Lectura, pp. 5-21.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Fernández, G., Izuzquiza, M. V., Laxalt, I. (2003) "Condiciones didácticas en la enseñanza de prácticas de lectura en la universidad". *Actas de las X Jornadas de Investigación en Psicología*. Facultad de Psicología de la UBA, 14 y 15 de agosto de 2003, Tomo I, pp. 237-239.

Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004) "Acompañamiento en la lectura. Un relato de experiencia en el curso de ingreso". *Memorias de las XI Jornadas de Investigación "Psicología, Sociedad y Cultura"*. 29 y 30 de julio de 2004. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Tomo I, ISSN 1667-6750, pp. 221-222.

Fernández G., Izuzquiza, M.V. y Laxalt, I. (2004) "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer". En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto N° 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, pp. 95-110.

Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa. Edición original en inglés de 1994.

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
CONICET. Argentina

RESUMEN

Esta comunicación presenta resultados de la indagación piloto de un trabajo de tesis de doctorado (1). El objetivo que guía este proyecto es contribuir a identificar algunos factores pedagógicos e institucionales que inciden en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y en su abandono de la universidad, a través de entender las perspectivas de docentes y alumnos universitarios de los primeros años sobre la lectura y escritura involucradas en el estudio de asignaturas de diferentes disciplinas. Como un modo inicial de acercamiento al objeto de estudio, realizamos sendos grupos focales con dos cohortes de alumnos ingresantes (en total 45) a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA: relevamos oralmente su perspectiva acerca de las prácticas de lectura, escritura y estudio más usuales en la educación media/polimodal, y les pedimos que escribieran sobre ello. Las 45 producciones escritas son analizadas en este trabajo con el fin de apreciar las propuestas didácticas de lectura y escritura que ellos dicen haber recibido en el secundario. El análisis de los datos recabados, aunque preliminar y exploratorio, contribuye a entender las diferencias entre las prácticas de lectura y escritura que se promueven y/o exigen en el nivel medio y universitario.

Palabras clave

Lectura Escritura Educación Secundaria Universidad

ABSTRACT

READING AND COMPOSING IN HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY. PERCEIVED DIFFERENCES BY HUMANITIES FRESHMEN FROM UNCPBA

and their teachers' perspectives about reading and composing tasks experienced in high school and at the beginning of university. We aim at contributing to comprehend some instructional and institutional factors influencing students' academic failure in different disciplines. Here we present the results of a pilot study developed through two focus groups with 45 freshmen from the Humanities. Students were asked to collectively talk, and then individually write, about their usual reading, composing and studying experiences in High School. We analyze their 45 written texts to describe the instructional tasks they say having received from their secondary teachers. Our results, though preliminary and exploratory, help understand the differences between reading and composing practices promoted and/or required in secondary and higher education.

Key words

Reading Composing High School University

INTRODUCCIÓN

La mayoría de las asignaturas de la formación secundaria y universitaria requieren leer y escribir. Sin embargo, la lectura y la escritura, en tanto prácticas académicas, sólo recientemente se han convertido en objeto de investigación (por ejemplo, Benvegnú *et al.*, 2001; Estienne y Carlino, 2004; Mateos *et al.*, 2004; Vázquez y Mirás, 2004) y de enseñanza (Carlino, 2005a; Fernández *et al.*, 2004; Solá Villazón y de Pauw, 2004; Acuña, 2005) dentro del entorno iberoamericano. Esto contrasta con el desarrollo de las indagaciones sobre alfabetización académica y las intervenciones pedagógicas realizadas desde el enfoque "escribir a través del currículum" en el mundo anglosajón (para una reseña, véase Carlino, 2005b y 2005c).

En este trabajo, exploramos la perspectiva de ingresantes universitarios para caracterizar cómo perciben ellos las prácticas de lectura y escritura que se les propone en la escuela media.

PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS

A través de sendos grupos focales llevados a cabo con dos cohortes de ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA, relevamos oralmente su perspectiva acerca de las prácticas de lectura, escritura y estudio involucradas en las propuestas de enseñanza más usuales en la educación media/polimodal, y les pedimos que escribieran sobre ello (2). En este trabajo, analizamos sus 45 producciones escritas. La consigna fue que hablaran de sus experiencias en la escuela media, de las actividades que realizaban para estudiar, en particular sobre la lectura y la escritura y, en menor medida, de las diferencias, si las había, entre los niveles medio y superior. Luego se les propuso que entregaran por escrito, a la semana siguiente, su reflexión sobre dichas experiencias.

RESULTADOS

¿Que dicen los estudiantes sobre sus experiencias de lectura y escritura en la escuela media?

Los alumnos mencionan que en el secundario se les da poco para leer, textos breves, del tipo manual:

"Era todo muy liviano, el vocabulario era mas bien coloquial, todo era sencillo, nada complejo".

"No tuve prácticamente lecturas, excepto cuando tenia que estudiar para las pruebas. Textos fáciles"

"No había ni textos largos, ni complejos"

"Los textos eran mucho más fáciles [comparativamente con los textos que comienzan a leer al inicio del Curso de Ingreso]. Los textos eran generalmente manuales".

Cuando se les da para leer, se les pide resolver cuestionarios con preguntas cuya respuesta está literalmente expresada en el texto fuente. Estas respuestas no necesitan ser construidas sino localizadas y transcritas:

"... trabajos prácticos para responder textualmente con los datos expuestos en un manual o de un material fotocopiado"

"Los trabajos prácticos consistían en responder preguntas

cuyas respuestas están linealmente formuladas en el texto".
"... trabajos escritos casi copiados de los libros ya que las preguntas tenían respuestas casi textuales del libro".

En algunos casos, los alumnos espontáneamente critican esas actividades:

"...fotocopias (...) en las que buscabas respuestas a las preguntas de una guía, lo único que debíamos hacer entonces era organizar (por temas) la bibliografía. *Me resultó un trabajo poco interesante porque no logré aprender nada*" (cursiva añadida de aquí en adelante)

"La profesora dictaba y nos daba una serie de preguntas, las respuestas estaban explícitamente dadas, *no teníamos que relacionar*".

"Cuando algún profesor nos daba cierto cuestionario, las respuestas las encontrábamos puntualmente *no alcanzando el razonamiento para entender los textos*".

Con relación a la escritura, una práctica que los alumnos reconocen como habitual en la escuela media es el dictado del profesor y la copia de ellos, del pizarrón o del texto:

"... dictaban y luego estudiábamos de los apuntes".

"La profesora dictaba cada capítulo resumido por ella, marcábamos en el libro y en la clase siguiente nos tomaba esas dos o tres hojas. Al estudiar [yo] trataba de resumir y sacar las ideas principales."

"No tomaba nota nunca de lo que daba el profesor sino que copiaba lo que dictaba o escribía en el pizarrón, todo lo contrario de lo que tenemos que hacer ahora [en la universidad]"

"...nos daban consignas muy específicas y concretas, el trabajo consistía en transcribir párrafos de los textos sin necesidad de razonar lo que escribía, sin relacionar con otros textos o ideas".

En cuanto a las formas de estudio, los alumnos mencionan la memorización, de lo escrito en la carpeta y de pocas páginas de texto:

"Estudiaba la noche anterior y aprobaba. No había mucha exigencia y de esta manera no aprendías nada ya que *al estudiar el día anterior y casi de memoria después te olvidás de todo*".

"En el polimodal cuando no entendía algo siempre lo *estudiaba de memoria, entonces me acordaba para el momento y luego ya no lo sabía*".

"Casi siempre estudiaba de memoria y eso *hoy no me va a servir para la universidad*".

En algunos casos, hacen mención a necesidades de enseñanza no satisfechas, consideran que los profesores tienen que hacer algo aparte de dar contenidos: guiar a los alumnos, explicar lo que éstos no entienden de los textos, retroalimentar:

"Te querían dar o inculcar hábitos de la universidad (...) leíamos textos complejos, estaban escritos en chino básico para nosotros. (...) lectura de un libro, relectura y nada más. Si entendés, bien y si no, mala suerte; *cosa muy fea porque desde mi punto de vista no se aprendía nada así* porque no había ningún objetivo, visto por el profesor no le daba la mínima importancia a lo que supuestamente estaba 'enseñando' y no te explicaba, si preguntabas algo te decía '¿pero ustedes no leen?' y por más que yo lea no tengo porqué entender; se supone que para eso estaba él, para ayudarme a entender esa traba que me impedía seguir con el trabajo del texto. Con la entrega de trabajos 'no lo miraba', la nota dependía de lo que escribías [se refiere a la extensión] nada más, no importa si estaba bien o mal y *eso al alumno no le sirve para nada*".

Por el contrario, algunos estudiantes hacen referencia a actividades de lectura y escritura que ciertos docentes secundarios les proponen hacer, actividades que promoverían el trabajo intelectual necesario para aprender leyendo y escribiendo:

"Lo que más me sirvió fue comentar en clase, entre todos, lo

que leíamos"

"En algunas materias leíamos en voz alta y el profesor explicaba luego o a la inversa"

"Leíamos textos fotocopiados que en algunos casos trataban un mismo tema con autores con diferentes posturas y de allí sacábamos conclusiones en charlas en el salón con los profesores"

¿Qué encontramos de común en estas tareas valoradas positivamente? Que los textos dados para leer son retomados en la discusión y explicación que de ellos se hace en las clases; por tanto, que la lectura no se agota en sí misma sino que se inicia o prosigue en el intercambio oral. Estas situaciones académicas, que hacen lugar en clase al diálogo sobre los textos, ofrecen interlocutores y tiempo para entender: permiten confrontar interpretaciones, promoviendo la participación de los estudiantes, necesaria para hacer suyo el conocimiento transmitido.

Diferencias entre las prácticas de lectura y escritura que se solicitan en la escuela media y la universidad

Aunque en la consigna no pedimos que los estudiantes compararan las tareas de uno y otro nivel educativo, en sus escritos hay referencias explícitas e implícitas a la cuestión:

"La forma de estudio era transcribir cada tema o cada resumen y estudiarlo de memoria (a veces no); en la mayoría de los casos no hacía una comprensión de lo leído. La experiencia de los primeros días en la universidad fue diferente, me dieron una gran cantidad de material e información que debía comprender de un día para otro. Tuve que cambiar la forma de estudio. Me senté a leer una vez y luego releer, buscar palabras que no conocía en el diccionario, volver a leer para hacer resúmenes y volver a leer para comprender y estudiar".

"Cuando trabajaba sólo con unas pocas fotocopias marcaba lo que me parecía más importante y buscaba palabras clave. Luego intentaba ordenar en mi cabeza todos esos conceptos nuevos y escondiendo las fotocopias intentaba explicarlo como si tuviera frente a mí al profesor o a la clase. Este método resultó ser el mejor durante la secundaria pero a medida que crece la cantidad de hojas como en el curso de ingreso me veo imposibilitada a repetir hasta comprender totalmente los textos. (...) Debí releer un par de veces más el texto fuente".

"Yo vengo de una secundaria donde todo era sencillo y me encuentro con cosas muy diferentes (...) Me parece que tendrían que comenzar desde temprano a enseñarles a los chicos a interpretar, relacionar estos tipos de textos [como los recibidos las primeras semanas de universidad]".

A pesar del poco tiempo de inserción en la vida universitaria que llevan estos alumnos, observamos que sus escritos muestran las diferencias que ellos ya perciben entre las tareas de estudio exigidas en este nivel respecto de la escuela media.

DISCUSIÓN

La mayoría de los estudiantes describen que en el polimodal/ secundario se les propone leer y escribir dentro de prácticas basadas en modelos memorísticos y transmisivos del conocimiento. Las tareas de uso más frecuente referidas por los estudiantes evidencian un bajo nivel de complejidad, implican el uso de una única fuente textual, requieren poca o nula composición escrita y, por ende, no promueven la elaboración y organización de los conocimientos. Estas tareas parecen propiciar aprendizajes meramente reproductivos y superficiales.

Los datos analizados son coincidentes con los aportados por otros estudios. Aisenberg (2005) analiza que, en la escolaridad primaria, las consignas de lectura más frecuentes llevan a "descomponer" un texto en informaciones puntuales, promoviendo una estrategia de localización, lo cual implica comprender superficial y fragmentariamente. La identificación y reproducción de la información así planteada, favorecen, por una parte, una

lectura insustancial y, por otra parte, una escritura que limita la actividad del alumno a la transcripción.

Las tareas que se mencionan en el presente estudio, con excepción de aquellas que los estudiantes valoran positivamente, son situaciones que no les ofrecen la ayuda que necesitarían para aprender a afrontar los problemas que comprender un texto académico suele presentar (Fernández *et al.*, 2004). Por su parte, Mateos *et al.* (2004), en un estudio con docentes y alumnos secundarios y universitarios españoles, coinciden en señalar que la mayoría de las tareas planteadas con el propósito de aprender las distintas disciplinas no incluyen modalidades de lectura y escritura que propicien un verdadero aprendizaje. Las prácticas más usuales se caracterizan por plantear la lectura de una única fuente de información: el libro de texto o las explicaciones del profesor, y por demandar tareas de escritura casi siempre dirigidas a reproducir los contenidos del texto o de la exposición oral, en forma de respuestas a preguntas.

La presente indagación piloto también coincide con los estudios que, en el ámbito anglosajón, señalan importantes diferencias entre las formas de lectura y escritura requeridas en el nivel secundario respecto del universitario (Flower, 1990; Hjortshoj, 2001; Vardi, 2000). Estos estudios sugieren que la brecha existente en estas prácticas es fuente de parte de las dificultades que encuentran los estudiantes, especialmente los que provienen de entornos familiares ajenos a la cultura universitaria (Jones, Turner y Street, 1999).

CONCLUSIÓN

Pensamos que nuestros resultados contribuyen a entender las diferencias entre las prácticas de lectura y escritura que se promueven y/o exigen en el nivel medio y universitario. Este contraste es relevante para apreciar los desafíos de aprendizaje que enfrentan los alumnos al inicio de la universidad, desafíos que, si no son afrontados con éxito, dejan por el camino a gran parte de los ingresantes. Pareciera que la educación secundaria ha de repensar las tareas de lectura y escritura a las que suele dar lugar dado que, desde el punto de vista de estos ingresantes universitarios, muchas de ellas pueden hacerse sin comprender los textos leídos. Pero también es necesario que la universidad se pregunte si, al menos en las condiciones actuales, los universitarios pueden pegar el salto solos o con la ayuda de un aislado taller para ingresantes. Nuestros resultados exploratorios, si bien plantean la necesidad de seguir investigando, empiezan a decirnos algo sustantivo sobre la brecha entre las prácticas de lectura y escritura experimentadas en la escuela secundaria y las prácticas esperadas por la universidad.

NOTAS

(1) Tesis de Doctorado en curso de la primera autora, "Leer y escribir en los primeros años de la universidad: el punto de vista de alumnos y docentes", dirigida por la segunda autora.

(2) Los grupos focales se realizaron el día que iniciaban la cursada del Módulo de Carrera, a cargo de la Lic. María Viviana Izuzquiza, la Prof. Mag. Graciela Fernández y la alumna avanzada, Myrna Uslengui. Durante las dos semanas anteriores, los estudiantes cursaron el Módulo General de Introducción al Pensamiento Científico a cargo de profesores especialistas del Departamento Metodológico-Epistemológico de la facultad.

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA, C. (2005). Leer y escribir en Historia de la Psicología. Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y UNLM, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005.

AISENBERG, B. (2005). "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 26, número 3, septiembre de 2005, pp. 22-31.

BENVEGNÚ, M. A., GALABURRI, M. L., PASQUALE, R. y DORRONSORO, M. I. (2001). "La lectura y escritura como prácticas de la comunidad

académica". Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom/>

CARLINO, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARLINO, P. (2005b). Los estudios sobre escritura en la universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. Memorias de las *XII Jornadas de Investigación en Psicología y Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Avances, nuevos desarrollos e integración regional"*, Tomo I, pp. 181-185, 4-6 de agosto de 2005. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

CARLINO, P. (2005c) Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y UNLM, Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005.

ESTIENNE, V. y CARLINO, P. (2004). "Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva", *Uni-pluri/versidad*, Vol. 4, N° 3, pp. 9-17. Disponible también en: <http://unipluriversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm>

FERNANDEZ, G., IZUZQUIZA, V. y LAXALT, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer". En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* N° 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.

FLOWER, L. (1990). *Negotiating Academic Discourse*. Technical Report N° 29. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University. Reeditado como Report N° 10 en *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process* (1990), en L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M. Kantz, K. McCormick y W. C. Peck. NY: Oxford University Press.

GALABURRI, M. L. (2000) Problemas de la enseñanza. *Espacios de docencia* N° 2. Publicación periódica interna de la División Pedagógica Universitaria. Universidad Nacional de Luján, noviembre de 2000, pp. 25-28.

HJORTSHOJ, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston, MA: Bedford/St.Martin's.

JONES, C., TURNER, J. y STREET, B. (1999). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins.

MATEOS, M.; SOLÉ, I.; MARTÍN, E. y MIRÁS, M. (2004) "El uso de la lectura y la escritura en la Educación Secundaria y en la Universidad: ¿herramientas para "decir el conocimiento" o para "transformar el conocimiento"?". Trabajo presentado en la *Reunión Internacional "Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje"*. Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. San Carlos de Bariloche, 11, 12 y 13 de febrero de 2004.

SOLÁ VILLAZÓN, A. y DE PAUW, C. (2004). La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* N° 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.

VARDI, I. (2000). "What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.

VÁZQUEZ, A. y MIRÁS, (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Actas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje", organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11, 12 y 13 de febrero de 2004.

PENSAMIENTO CREATIVO EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS COGNITIVO CREATIVAS EN LA UNIVERSIDAD

Freiria, Jorge Eduardo
SeCyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Hoy, a pesar que la educación superior constituye un medio trascendental para propiciar formas profundas de desarrollo, las estrategias de pensamiento creativo no aparecen en forma sistemática y planificada en el proceso formativo. Entendemos necesario optimizar la formación del alumnado mediante competencias cognitivas creativas. Desarrollar estrategias de pensamiento creativo es una vía idónea para perfeccionar la formación universitaria. El pensamiento creativo se desarrolla mediante Programas de Intervención que aportan estrategias, evalúan la capacidad de enfrentar problemas y la calidad del resultado. Tres fuentes de datos permiten observar el alcance del Programa de Formación: Clima pedagógico favorable, El Programa de Intervención para desarrollar estrategias cognitivas y Pueba diagnóstica pre-post aplicación del Programa y ejercicios. Los resultados muestran transformación de docentes y alumnos acerca del desarrollo cognitivo, aprehensión de conceptos y concepción de la producción. Este enfoque permite salir de estereotipos, desarrollar la imaginación para lo nuevo, integrar conocimientos, capacitarse para adoptar diferentes posturas ante los problemas. El proceso de formación se perfecciona desarrollando estrategias cognitivas en relación con la producción en Diseño, especialmente pensamiento y aprendizaje creativo, independencia, originalidad, imaginación y fluidez. El desarrollo de tales elementos propician optimizar el desempeño que realizan los estudiantes universitarios de Diseño.

Palabras clave

Pensamiento creativo Estrategia cognitivas Diseño

ABSTRACT

CREATIVE THINKING IN THE FORMATION OF CREATIVE COGNITIVE COMPETENCES AT THE UNIVERSITY

Today, when the University education constitutes a transcendental instrument for development, the strategies of creative thinking don't appear in systematic and planned forms in the educational process. We understand necessary to optimize the formation of the students by means of creative cognitive competences. To develop strategies of creative thinking is a suitable route to improve the university formation. The creative thinking is developed by means of Programs of Intervention that give strategies, evaluate the capacity to face problems and qualify the results. Three sources of data allow observing the reach of these Programs: A favorable pedagogical climate, strategies that permits to develop cognitive tools and a diagnostic test pre-post the applications of the Program and exercises. The educational results show transformations in the students about cognitive development, apprehension of concepts and production. This approach allows to leave stereotypes, to develop the imagination for the new knowledge, to integrate with previous, to become qualified to adopt different positions. The process developing cognitive strategies in relation to the production in Design, improve it, specially thinking and creative learning, independence, originality, imagination and fluidity. The development of such elements permit to optimize the performance that the Design's students make.

Key words

Creative thinking Cognitive competences Design

En 1954 Carl Rogers (2003) expresaba que las deficiencias más graves de la cultura se relacionan con la escasez de creatividad, requiriéndose con urgencia contar con personas creativas; agregando que la creatividad no se restringe a un contenido determinado sino que puede ser encontrada y expresada tanto en un cuadro, una sinfonía, una teoría científica, una tecnología, como en un proceder en las relaciones humanas.

A nivel educacional, es resultante de independencia, motivación, originalidad, imaginación, pensamiento y aprendizaje creativos, complementados con el clima pedagógico favorecedor de acciones creativas en los ámbitos académico e investigativo. Julián Betancourt et al, 1997). La creatividad se revela como una imprescindible herramienta para conservar, promover y crear cultura (Freiria, 2004).

Hoy, que la educación superior constituye un medio trascendental para propiciar formas profundas y armoniosas de desarrollo, donde las universidades abren sus puertas a todos y los procesos educativos se centran en procesos cognitivos, los abordajes de las aspectos creativos son todavía insuficientes y precarios, evidenciando la necesidad de perfeccionarlos (Castellanos et al, 2001).

Las estrategias para el pensamiento creativo no constituyen aun una acción sistemática y planificada en el proceso formativo, sino que aparece atomizada e improvisada, hay necesidad de optimizar el proceso de formación de los estudiantes a través del desarrollo de competencias cognitivas creativas. (Jonathan Alcántara, 2003).

El desarrollo de estrategias de pensamiento creativo en los estudiantes universitarios es una vía idónea para perfeccionar el proceso de formación. Para implementar en la práctica educativa la adquisición e implementación de las competencias cognitivas creativas, en los Talleres de los Programas de Intervención para el desarrollo del pensamiento creativo instrumentamos estrategias metodológicas estrechamente vinculadas al proceso educativo, centrados en el desarrollo de herramientas que faciliten aprehensiones cognitivas como eje curricular, mediante capacitación del equipo pedagógico y del alumnado (Freiria y col., 2004). Se trata de lograr la implementación de estas de estrategias a partir de atender la diversidad y conocer intereses y necesidades del alumnado. Cuando el profesor tome conciencia del valor de las mismas para la formación, podrá estar presente su desarrollo (Díaz Domínguez, 2000).

En los inicios del tercer milenio, el mundo acumula un enorme caudal de conocimientos y tecnologías, que junto con lo que se está por descubrir, hacen imposible que el hombre pueda apropiarse de ellos, si no cuenta con una educación desarrollada sobre los pilares básicos de aprender a ser, a hacer, a aprender y a convivir (Saimi, 2001). Los cada vez más complejos problemas cotidianos exigen estrategias cognitivas creativas, de ahí que su desarrollo deba estar presente en toda mejora de la calidad educativa, dando lugar a una educación nueva y a la revitalización de las universidades, estableciendo una enseñanza nueva para una formación nueva (Tünnerman Berheim, 2000).

El pensamiento creativo se desarrolla a través de Programas de Intervención que evalúan la capacidad de enfrentar problemas, la eficiencia del proceso y la calidad del resultado. Los procesos formativos deben desarrollar competencias pertinentes a las diversas demandas, ofreciendo aprendizajes significativos que habiliten para operar en diversos contextos

(Freiria y Feld, 2005). Un Programas de Intervención es un instrumento que, mediante la implementación de un conjunto de estrategias cognitivas, busca dar respuesta a necesidades de enseñanza y aprendizaje universitarios. Desarrolla la concepción de "formación en la acción" (Garrat, 2000).

OBJETIVOS

Desarrollar la reflexión y la participación activa y la adquisición de conocimientos, promover la información sobre los recursos existentes y conocer las necesidades. Potenciar el uso de pensamiento creativo y estrategias cognitivas.

METODOLOGÍA

Población: Docentes y alumnos de la Catedrá de Diseño, CBC, UBA, Arquitecto Gigliotti. Partiendo de investigaciones realizadas, se diseña un Programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje. Se complementa con un diseño experimental, medida de pretest y postest, la Prueba diagnóstica, categorizada en base a las respuestas de un baremo Jurado. Se administra y se procede a la evaluación.

Nuestra propuesta se fundamenta en la necesidad de contar con un conjunto de acciones para enfrentar los problemas de aprendizaje de los alumnos de diseño.

Partimos de la concepción de que todo ser humano es potencialmente creativo, por tanto, la utilización de estrategias cognitivas creativas adecuadas es herramienta psicológica y pedagógica importante para su desarrollo y solucionar problemas de aprendizaje.

Los modos de actuación, (la manera en que se resuelven los problemas) en las Carreras de Diseño que investigamos, muestran ser formas históricamente condicionadas de desempeño sobre el objeto donde se manifiestan esos problemas, un conjunto de métodos que revelan un determinado nivel de habilidades y capacidades que pueden ser investigados a través de actividades-problemas, así como intervenir para lograr su perfeccionamiento a través de acciones concretas como:

Detectar el problema mediante técnicas de diagnóstico y otros elementos para describir, percibir e interpretar esa realidad e iniciar el proceso de intervención.

Encarar problemas. El desarrollo del pensamiento creativo a partir de un entrenamiento sistemático, permite encarar situaciones problema referidas a las formas de producción.

Desarrollar procesos dirigido a interpretar, comprender y modificar la realidad en función de los objetivos propuestos y con los medios que se proporcionan.

Intervenir en consecuencia. El paso más crítico, pues en él se confrontan los planteos teóricos con su aplicación práctica (una de las dificultades encontradas en el abordaje investigativo en estos alumnos), necesitando del desarrollo de estrategias cognitivas creativas que garanticen la generación de procesos adecuados, mediante la participación docente-alumno y la organización de procesos de articulación teórico-prácticos.

Para comprender la necesidad de la propuesta, resulta necesario reflexionar acerca de las estrategias cognitivas creativas. Creatividad es cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, producto de cierta organización del pensamiento, (imaginación, combinación, transformación, etc) articulada con el medio. (L. S. Vigotsky, 1987). Es la potencialidad transformadora de modos de funcionamiento, integrando recursos cognitivos caracterizados por la generación, la expansión, la flexibilidad, y la autonomía. (América González, op cit.)

El desarrollo del proceso de formación de las competencias cognitivas creativas por aproximaciones sucesivas permite que los estudiantes adquieran las habilidades a través del proceso de formación. Para ello hay que cumplir una serie de tareas, como propiciar procedimientos cognitivos que orienten la actividad, implementar estrategias que lleven a vías novedosas (imaginar y encontrar nuevas formas de acción), reflexiones integrando elementos reproductivos (aquellos que repitan acciones dirigidas a conservar y recrear) con los pro-

ductivos (que conducen a soluciones originales, a nuevas valoraciones), a transformar elementos conocidos en nuevas funciones, nuevos nexos.

En el Programa de Intervención para la formación de estrategias cognitivas creativas resaltamos tres aspectos básicos que caracterizan lo que se propone: el clima pedagógico, el desarrollo del Pensamiento creativo y la Prueba Diagnóstica.

a) CLIMA PEDAGÓGICO CREATIVO. Se fomenta un clima favorable centrado en la relación entre el proceso cognitivo, la motivación, el desarrollo de la originalidad y la imaginación, un ámbito de formación dirigido al logro de los desarrollo necesarios (detectados en la prueba diagnóstica). En el marco de la propuesta, este clima puede denominarse clima pedagógico creativo. Requiere de un espacio temporal que permita a los actores construirlo en forma progresiva y dando cuenta de las diversidades. (Betancourt et al, op cit)). Es necesario estructurar el proceso de formación de las competencias creativas por etapas que permitan aplicar niveles de ayudas como elementos mediadores del conocimiento (Bruner, 1997) evitando que se atomice el desarrollo cognitivo creativo.

El clima pedagógico desarrolla un tipo especial de comunicación entre docentes y estudiantes que propicia un ambiente adecuado para la libertad con responsabilidad, desarrollar la imaginación y el aprendizaje, promueve la actividad grupal mediante la participación (definido como principio del proceso) para permitir el desarrollo de un aprendizaje significativo. Se recurre a la zona del desarrollo próximo, niveles de ayuda diseñados para eliminar la distancia entre el desarrollo potencial y el desarrollo real (Vygotski, 1992). Este clima es un elemento dinamizador del proceso de formación de las competencias cognitivas creativas. En tanto clima de los Programas de Intervención, propicia el entrenamiento y desarrollo del pensamiento creativo, el aprendizaje creativo y la fluidez, ofrece opciones de experimentar, problematizar y discrepar, permite independencia de acción y juicio y el desarrollo de la imaginación, gestionar programas de intervención y proyectos de desarrollo, originar espacios de educación, producción y apreciación, con la participación colectiva de los miembros (talleres), mostrando habilidades y aptitudes para la producción en el campo de la asignatura.

b) EL PROCESO DE FORMACIÓN. Dirigido al logro de las competencias cognitivas creativas estimula el desarrollo del pensamiento creativo como instrumento cognitivo.

El pensamiento ligado al lenguaje busca lo nuevo y descubre lo común y esencial en un grupo de objetos. (Palacios Blanco, 2000). Vigotsky (Op cit.) advertía que "la creatividad depende de la capacidad combinatoria ejercida en la actividad de dar forma material a los frutos de la imaginación".

El pensamiento creativo se inscribe dentro del pensamiento divergente de Guilford (1978), quien lo diferenciaba del convergente. El convergente es secuencial, ordenado, se mueve en una dirección determinada, intenta arribar a la respuesta correcta. El divergente se organiza de manera no convencional, se aparta de los diseños establecidos, genera nuevas situaciones y explora varias rutas, utiliza diferentes informaciones, es un proceso probabilístico donde tiene cabida el azar". Se desarrolla en un universo que no reconoce límites ni exclusiones. Más adelante (Guilford, 1986) señala que divergencia equivale a "mirar desde distintas perspectivas, buscar siempre más de una respuesta, desarticular esquemas rígidos, no apoyarse en suposiciones únicas y previas; establecer reestructuraciones sobre lo aparentemente insólito o inútil, lanzarse por caminos inesperados, tantear para producir algo nuevo o desconocido.

Muy relacionado con el pensamiento creativo se revela el aprendizaje creativo como resultado del aprendizaje significativo y desarrollador. El aprendizaje significativo es aquel que sucede cuando se relaciona de modo no arbitrario y sustancial lo nuevo con lo que el alumno ya sabe. (David Ausubel et al, 1983). "El desarrollador se refiere a un tipo de aprendizaje que propicia el despliegue de configuraciones en el sujeto (Castellanos

et al, op cit.). Proceso, mediante el cual se apropia de contenidos de conocimiento actuales y potenciales que le posibilitan actuar acertadamente, transformar y crear en diferentes contextos" Carl Rogers, (op cit.)

Las estrategias cognitivas creativas buscan integrar conocimientos, habilidades, capacidades y aptitudes para desarrollar las competencias necesarias, concebidas como cualidades en constante cambio según el contexto, integrando saberes y formas de hacer.

c) LA PRUEBA DIAGNÓSTICA.

El desarrollo de las competencias creativas requiere de la aplicación de un diagnóstico que permita determinar las competencias presentes o necesarias de desarrollar según las características de la asignatura y las particularidades de los estudiantes. Esta prueba objetiva, de entrada y salida, categorizada según un Baremo Jurado muestra esos aspectos. El proceso que llevan a cabo los estudiantes y los resultados que obtienen en las actividades académicas que realizan, evidenciados en los resultados del diagnóstico permiten precisar el grado de presencia de los elementos del pensamiento creativo necesarios, la motivación, la imaginación, la originalidad, la fluidez, la independencia, y el aprendizaje creativo, dentro del clima pedagógico creativo.

"La imaginación es un proceso mental consciente en el que se evocan ideas o imágenes de objetos, sucesos, relaciones, atributos o procesos nunca antes experimentados ni percibidos, la imaginación activa, constructiva o creativa, produce imágenes de objetos poco o nada relacionados con la realidad pasada y presente aunque incluye la renovación o "reexperimentación" de lo ya vivido (memoria)" (Vygotski, 1992)

Cuando el proceso de enseñanza aprendizaje propicia el desarrollo de la imaginación y la posibilidad de materializar lo imaginado, se elevan los niveles de motivación.

No todo resultado original es siempre consecuencia de pensamiento creativo, para serlo tiene que ser útil, relevante, valioso y a la vez pertinente o necesario en la solución de problemas, en un determinado momento y para un determinado grupo.

En el Proceso deben potenciarse las ideas beneficiosas, oportunas y eficientes. Está muy ligado con la fluidez, elemento esencial en la regulación del comportamiento creativo. "La fluidez es la capacidad de evocar una gran cantidad de ideas en un tiempo limitado. La mente creadora no se detiene en su primera idea, busca nuevos caminos y puede aparecer como fluidez verbal, rapidez en la producción de palabras diferentes ante un estímulo dado, fluidez ideativa, producción de ideas, es decir, a la capacidad para encontrar varias ideas congruentes y originales a partir de estímulos poco estructurados, fluidez figurativa, asociación de imágenes, fluidez expresiva, capacidad de expresión utilizando palabras, figuras, ideas y otros recursos expresivos". (De Sánchez, 1991]

El pensamiento creativo, visto como capacidad de alternar, en el proceso de aprendizaje el pensamiento lineal o convergente con el alterno o divergente, es el elemento que posibilita el desarrollo del aprendizaje creativo y viceversa, el desarrollo del primero implica el desarrollo del segundo. No depende directamente del sujeto del proceso, sino, del contexto o ambiente que debe crearse por todos los que intervienen en él.

CONCLUSIONES

Los resultados muestran transformación de los docentes y alumnos acerca del desarrollo cognitivo, en los conceptos y en la concepción de la producción.

Tres fuentes de datos permitieron observar el alcance del Programa de Formación.

El análisis de una prueba diagnóstica pre-post y un análisis comparativo entre el tipo de concepciones que tenían los alumnos en las primeras sesiones y las últimas del Programa muestran una transformación en sus conceptos y en sus ideas.

Entendemos que este enfoque permite al estudiante alejarse de los estereotipos de actividad y desarrollar su imaginación e

intuición para encontrar lo nuevo entendido no solo como un producto acabado, sino como posibilidad de adoptar diferentes posturas ante la situación problema. El proceso de formación de los estudiantes se perfecciona con el desarrollo de estrategias cognitivas y los necesarios rasgos de la creatividad en relación con los modos de producción, especialmente el pensamiento creativo, el clima pedagógico, así como, la independencia, originalidad, imaginación y la fluidez, en función de los problemas de conocimiento, pues el desarrollo de tales elementos propician el éxito en el desempeño de las acciones que deben realizar.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, J., La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Se consulta en: mailtodocumentos@gestiopolis.com (2003)
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., "Psicología Educativa", Ed. Trillas, México, (1983).
- Betancourt Julián, Mitjans Albertina y otros, Pensar y crear. Educar para el cambio. Editorial Academia, Habana
- Bruner J., *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press, (1997).
- Castellanos D García, C. y Reinoso C. Para promover un aprendizaje desarrollador. Colección Proyectos, Ed. Varona, Habana, (2001).
- De Sánchez Margarita. Desarrollo de Habilidades de pensamiento. Edit. Trillas México. (1991).
- De Vries, Wietse, ¿Es posible una educación superior masiva y selectiva?, México. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, (2004).
- Díaz Domínguez, Teresa de la C. La Educación como factor de desarrollo. V Encuentro de Estudios Prospectivos " Sociedad, Educación y Desarrollo" Medellín Colombia (2000).
- Freiria, J. E Creatividad y Educación, en Augusto Pérez Lindo (comp), Creatividad, Actitudes y Educación, Biblos, Buenos Aires (2004).
- Freiria, J. E y col., Pensamiento Creativo, Instrumento Cognitivo, Departamento de Humanidades, CBC, UBA y Proyecto Editorial, Buenos Aires, (2004).
- Freiria, J. E., La gestión de la enseñanza y el aprendizaje universitarios, Actas del V COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA DE AMÉRICA DEL SUR, Mar del Plata, (2005).
- Freiria, J. E.; Feld, Jorge, Los Programas de Intervención para el Desarrollo del Pensamiento Creativo, XII Jornadas de Investigación y 1er. Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Fac. de Psicología, UBA, Buenos Aires (2005).
- Garratt, B. The Learning Organisation 2nd ed. Harper Collins, London (2000).
- González, América, Intervención en el Congreso Interamericano SIP, Buenos Aires (2005).
- Guilford J. P. et al, "Creatividad y educación", Paidós, Buenos Aires (1978).
- Guilford J. P., Creative Talents: Their Nature, Uses and Development. Bearly Ltd. Buffalo, NY (1986).
- Palacios Blanco, M., Recomendaciones para la educación del siglo XXI Universidad Iberoamericana Puebla, México (2000).
- Rogers, C., El proceso de convertirse en persona, Paidós, Buenos Aires (2003).
- Saimi, Jaimil, Educación Superior. Enfrentando los Retos del Siglo XXI, Banco Mundial, Washington, D.C., Estados Unidos (2001).
- Soler, E., Torío, S., y Viñuela, M.P., Diversidad con calidad., Ed. CCS, Barcelona (2000).
- Tünnerman Bernheim, Carlos, "La educación para el siglo XXI" en Francisco López Segrera y Daniel Filmus (coords.) en: "América Latina 2020: escenarios, alternativas y estrategias", Caracas, lesalc/UNESCO (2000).
- Vigosty, S. L. "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". Infancia y aprendizaje. (1992).
- Vigotsky, L. S. Imaginación y creación en la edad infantil. Edit. Pueblo y Educación. Pág.5 (1987)

PENSAMIENTO CREATIVO PARA LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE

Freiria, Jorge Eduardo
SeCyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El acceso informático no garantiza procesos originales de pensamiento, son necesarias estrategias cognitivas, pasar de una sociedad de la información a la del aprendizaje donde los estudiantes puedan desarrollar y construir tales estrategias. La educación superior debe brindar métodos basados en aprender a aprender; pasando de transmitir conocimiento a generarlo. Hay dos grandes concepciones sobre aprehensión de conocimientos: aprendizaje significativo/creativo (por descubrimiento o constructivo) y repetitivo/canónico. Aprender, según cada perspectiva, es adquirir información conceptual o memorística. La primera desarrolla actividades para "enseñar a pensar", "aprender a aprender", es aprendizaje del proceso de aprendizaje, la otra es pasiva, receptiva, rígida. El Pensamiento Creativo, particular abordaje cognitivo creativo, implica originalidad, flexibilidad, plasticidad y fluidez y funciona como estrategia de aprendizaje. Es una herramienta cognitiva que permite encontrar soluciones a problemas diversos de manera original, se opone al reproductivo pensamiento canónico, plantea nuevas formas de encarar la enseñanza-aprendizaje universitaria, permite encontrar significaciones. Las estrategias del pensamiento creativo se desarrollan en los Programas de Intervención: diseño, organización y aplicación de actividades articuladas durante la interacción docente-alumno, volcadas al logro o mejoramiento de una práctica, la enseñanza-aprendizaje universitaria. La implementación de estas estrategias cognitivas apunta a constituir la Sociedad del Aprendizaje.

Palabras clave

Pensamiento creativo Aprendizaje Estrategias cognitivas

ABSTRACT

CREATIVE THINKING FOR THE SOCIETY OF LEARNING

Neither the Society of the Information nor the computer science access guarantees original processes of thinking. They are necessary cognitive strategies, to happen to the Society of the Learning where the students can develop and construct the knowledge. The Universities must offer methods based on learning to learn; stopping to transmit knowledge to generate it. There are two great conceptions on apprehension of knowledge: creative learning (by constructive discovery) and "canonical". To learn, according to each perspective, is to acquire conceptual or memorized data. The first develops activities for "teaching to think", "to learn to learn", the other is passive, receptive, rigid. The Creative Thinking, particular cognitive boarding implies originality, flexibility, plasticity and fluidity and works like learning strategy. It is a cognitive tool that allows finding solutions to diverse problems of original way, against the reproductic canonical thinking, raises new forms to face the university education-learning, and allows finding meanings. The strategies of the creative thinking are developed in the Programs of Intervention: design, organization and application of activities articulated during the interaction teachers-students, overturned to the r improvement of a practice, the university education-learning. The implementation of these cognitive strategies aims to constitute the Society of the Learning.

Key words

Creative thinkng Society of learning Cognitive strategies

Las nuevas tecnologías han dado lugar a grandes cambios en la vida humana y nuevas formas de entender la cultura. Todas las instituciones, incluidas las de educación superior (IES) quedaron envueltas en su maremagnum. Se habla de "sociedad de la información", concepto que pasa a ser bien de consumo, objeto mítico. Pero no podemos considerar que la información tenga carácter cognitivo. El acceso informático no garantiza procesos originales de pensamiento. Se deben poseer estrategias cognitivas que analicen la información, la deconstruyan, la signifiquen.

CONSTRUIR LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE

Como solución, se quiso pasar a la Sociedad del Conocimiento. Pero tal Sociedad del Conocimiento debe ser una Sociedad del Aprendizaje. Andy Hargreaves (2003) se centra en la consideración de los retos y desafíos que la sociedad del conocimiento plantea a la educación: graves costos, exclusión, inseguridad, erosión de instituciones públicas en beneficio del interés privado, incremento de fundamentalismos étnicos y religiosos. Superar esto conduce a crear comunidades de aprendizaje.

LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Hoy, las agencias que promueven políticas de desarrollo educativo revisan su mirada acerca de la educación superior. De haber puesto énfasis en los niveles básicos han pasado a considerar que la riqueza de las naciones reside en el conocimiento que posean y puedan generar (Freiria, 2005). Esto se corresponde con una mayor demanda universitaria, observable tanto en Argentina como en nuestra América, masivo aumento de matrícula y del número de universidades (Lema, 2003). En tres décadas la población estudiantil creció cinco veces. Pero un 55% abandona durante el primer año y un 63% se pierde en los primeros años (entre otros factores, por no tener destrezas para el aprendizaje universitarios, falta de adecuadas estrategias). Tal expansión de la educación superior, observable en todas las sociedades modernas, parece tener correlato en la disminución de la calidad. (Carlos Marquis, 2005), dan cuenta de la creciente preocupación por la calidad educativa en condiciones de incremento de matrícula y restricciones financieras. Existe consenso sobre la importancia de la calidad y equidad de la enseñanza universitaria. Reconociendo el valor de la educación como herramienta de progreso social y personal, la búsqueda de calidad no debe hacerse a expensas de la equidad (Juan Carlos Tedesco, 2000). Caracteriza a la cultura actual reconocer al conocimiento como uno de sus principales valores y presionar para que sus integrantes aprendan. Pero no debemos dejar de preguntarnos ¿qué entendemos por aprender? Experiencias educativas muestran que con nuevos modelos de aprendizaje que no privilegien prácticas tradicionales es posible dar cobertura a los educandos sin desmedro de la calidad (Palacios Blanco 2000). En otras palabras, crear ambientes de aprendizaje, donde el estudiante pueda adquirir estrategias adecuadas. La educación superior, instrumento esencial para enfrentar los desafíos modernos, debe presentar métodos pedagógicos basados en el aprender a aprender; trasladando el énfasis puesto en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación (Wietze de Vries, 2004) "SE MUCHO, PERO NO COMPRENDO NADA" (Una alumna universitaria)

Hay dos grandes concepciones sobre cómo se realiza la aprehensión de conocimientos, los aprendizajes significativo y aquellos repetitivos. Ambos remiten al vínculo entre el contenido nuevo y los conocimientos previos: ya es clásico que si el alumno establece relaciones "sustantivas y no arbitrarias" entre el nuevo material y lo ya aprendido, si integra el nuevo conocimiento en su estructura cognitiva y puede atribuirle significado, habrá producido un cambio conceptual (nota 1) o aprendizaje significativo. (David Ausubel et al, 1983). Necesitará valerse de aquellas estrategias cognitivas que denominamos pensamiento creativo. Si por el contrario, el alumno no establece dicha relación y realiza un aprendizaje repetitivo o mecánico, solo recordará los contenidos durante un período de tiempo más o menos largo, pero no habrá modificado su estructura cognitiva ni construido nuevos significados. (En nuestra categorización habrá empleado pensamiento canónico). Los aprendizajes canónico y creativo pueden ser llamados también a) aprendizaje por recepción o repetitivo y b) aprendizaje por descubrimiento o constructivo. El primero es aquel donde el alumno recibe los contenidos en su forma acabada. No necesita realizar ningún descubrimiento, solo incorporar el material y ser capaz de reproducirlo cuando le sea requerido. En actitud pasiva, los asimila al pie de la letra, linealmente. Los teóricos receptivistas creen que el aprendizaje consiste en memorización, repetición y realización de ejercicios mecánicos. Esta perspectiva se funda en la teoría conductista, que sostenía (¿sostiene?) que el aprendizaje no es un hecho mental sino un comportamiento, basado en formación de hábitos, refuerzo, condicionamiento, imitación. El aprendizaje por descubrimiento o constructivismo cognitivo, alude a aprendizajes significativos, donde el contenido no es dado en forma acabada sino que el alumno debe descubrir su estructura. Los nuevos conocimientos se relacionan de modo no arbitrario o lineal con los previos y el alumno puede dotar de significado a los contenidos que asimila. El aprendizaje, según cada una de esas perspectivas, consistiría en la adquisición de información, en forma memorística o conceptual. Esta última se implementa mediante actividades dirigidas a "enseñar a pensar" o "aprender a aprender", o sea un aprendizaje del proceso de aprendizaje, basado en una actitud de apertura ante la experiencia y el proceso de cambio (Freiria, 2004). Aprender a aprender, sin lugar a dudas el objetivo más ambicioso e irrenunciable de la educación, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos en una amplia gama de situaciones y circunstancias (Claxton, 2001). Tiene lugar cuando el estudiante percibe el estudio como algo importante para él y participa de manera responsable en el mismo.

EL PENSAMIENTO CREATIVO

Entramos ahora en nuestra propuesta sobre cómo gestionar el aprendizaje y la enseñanza. Entendemos por pensamiento creativo en la adquisición del conocimiento, un modo particular de abordaje cognitivo, que presenta características de originalidad, flexibilidad, plasticidad y fluidez y funciona como estrategia en la formulación, construcción y/o resolución de situaciones problema en el contexto de aprendizaje, dando lugar a la apropiación del saber. A diferencia de aproximaciones dirigidas a identificar la creatividad artística (Sternberg, 2001), en la aproximación al pensamiento creativo buscamos la comprensión de los procesos cognitivos que se ponen en juego en el aprendizaje, por medio de los métodos y conceptos de la psicología cognitiva constructivista (Freiria et al, 2004). En nuestra práctica universitaria, corroborada por los Proyectos de investigación que hemos desarrollado, observamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje dos formas generales de actividad cognitiva, pensamiento canónico y pensamiento creativo.

Si bien el creativo se complementa con la utilización del canónico (que definimos como el pensamiento que desarrollado conforme a esquemas y preceptos preestablecidos), este

último, aunque necesario para ciertos aprendizajes, puede convertirse en obstáculo, al dar lugar a estrategias excesivamente reproductivas. Debemos establecer las diferencias entre el creativo, que favorece adquisición significativa del conocimiento y este tipo de pensamiento que se desarrolla conforme a procesos memorísticos, no analíticos, reiterativos, etc., dificultando tal adquisición.

El pensamiento creativo es una modalidad cognitiva que permite encontrar soluciones a problemas diversos de manera original, en esto se opone al canónico, en tanto este es reproducción. Su implementación plantea una nueva forma de encarar la gestión enseñanza-aprendizaje universitaria, al dar lugar a un proceso que se invierte de nuevas significaciones, donde el alumno incorpora el modelo de aprender a aprender. El pensamiento creativo optimiza la enseñanza-aprendizaje y puede ser desarrollado.

Construir estas estrategias pedagógicas del pensamiento creativo posibilita que el alumno pueda replantearse su lugar de "escriba" permanente de palabras ajenas y repetidor dependiente y ocupe el lugar de sujeto crítico, en permanente proceso de desarrollo, gestor de su propio aprendizaje (Freiria y Feld, 2003).

PROBLEMAS Y APRENDIZAJE

Carruthers (2002), propone que resolver problemas implica los mismos procesos cognitivos que formularlos. Un problema se define como una situación en la cual un individuo desea hacer algo, pero desconoce el curso de acción necesario para lograrlo. Las restricciones son los factores que limitan la vía para llegar a la solución y los métodos son las estrategias que los sujetos implementan para lograrla.

Claxton (op cit) se hace eco de una divertida anécdota sobre un maestro en un barrio marginal de los Estados Unidos. Este le pidió a un niño negro que resolviera un problema, que le dijera cuántas patas tiene una langosta. El niño miró tristemente al maestro y le contestó: "¡Ojalá tuviera yo los mismos problemas que usted!". El término problema puede hacer referencia a situaciones muy diferentes en función de las personas que las consideren, de sus expectativas y del contexto en que se produce la situación. Enseñar a resolver problemas en el ámbito de las IES no consiste sólo en dotar a los alumnos de estrategias sino también de crear en ellos la actitud de enfrentarse al aprendizaje como un problema al que hay que encontrar respuesta, enseñar a plantearse problemas, a convertir la realidad en un problema que merece ser indagado y estudiado, a gestionar aprendizaje. En lugar de buscar respuestas elaboradas por otros, sean el libro de texto, el profesor o la televisión.

Siempre, al encarar un problema, es necesaria una estrategia de resolución.

Las estrategias son útiles como métodos para resolver problemas de aprendizaje. Para acceder a la Sociedad del Aprendizaje no sólo se debe aprender contenidos, se debe aprender a aprender, es decir, organizar el propio aprendizaje. Una forma de "aprende a aprender" es poder usar los aprendizajes en situaciones distintas de aquellas donde se los adquirió. La transferencia desde otras situaciones da lugar a creatividad cognitiva.

Las estrategias que nosotros implementamos para el desarrollo del pensamiento creativo en la institución universitaria se incluyen dentro de los llamados Programas de Intervención. Consisten en el diseño, organización y aplicación de un conjunto articulado de actividades que son volcadas en una acción dedicada al logro o mejoramiento de una práctica, en este caso gestión de enseñanza-aprendizaje universitarios, aplicado en la interacción docente-alumno. La intervención enfoca la construcción, aplicación y análisis de contenidos curriculares y formas de abordarlos y es administrada primero a docentes, para la posterior aplicación a sus alumnos. Los participantes tienen rol activo en el diseño del Programa,

deciden sobre el mismo.

Se desarrolla con el fin de alcanzar metas donde encarar, comprender e incorporar la significación de las situaciones que se plantean. Comienza con la planificación, consistente en el diseño y/o adaptación del Programa y la organización de su desarrollo. Se procede luego a su aplicación y en el cierre se evalúa lo realizado. Los resultados de la aplicación del Programa, en el curso de las investigaciones desarrolladas, han mostrado transformaciones en los docentes (en el manejo de contenidos curriculares, prácticas pedagógicas y cambios en sus concepciones, intervenciones y evaluación) y alumnos (aprendizaje creativo y significativo, conocimientos y estrategias de aprendizaje) (Freiria y Feld, 2005).

INVESTIGANDO EL PENSAMIENTO CREATIVO

Nuestro estudio del Pensamiento Creativo como instrumento cognitivo que permite la gestión de enseñanzas y aprendizajes significativos mediante el conjunto de estrategias que denominamos "Programa de Intervención, comenzó desarrollándose de manera monodisciplinar (equipo, docentes y alumnos de Psicología), desde la Cátedra de Psicología (Freiria), del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, siendo la población de estudio docentes y alumnos de la misma. Los docentes recibieron el entrenamiento en el Programa por parte del Equipo de Investigación y lo retransmitieron a sus alumnos. Se concluyó que modelos como el investigado resultan útiles en la gestión de la enseñanza y aprendizaje universitarios. Dado que el objetivo de nuestra tarea apunta a conocer y optimizar las prácticas de aprendizaje y enseñanza en el nivel superior, por un lado y en función de los resultados y las consideraciones realizadas, por otro, el Proyecto de investigación se reformuló como Proyecto integrado, teniendo gravitación dentro del mismo lo interdisciplinario, desarrollándose en otros ámbitos disciplinares a fin de continuar investigando el Pensamiento Creativo en el aprendizaje y la enseñanza a nivel superior. (nota 2)

La reformulación del Proyecto investiga la gestión de aprendizaje y enseñanza de los alumnos de Conocimiento Proyectual. Partiendo del supuesto de que, en cuanto al aprendizaje, en estos alumnos habría diferencias entre los niveles del "hacer" y de "conceptualizar", la Hipótesis que manejamos es la siguiente:

La aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la implementación y desarrollo de Programas de Intervención fundadas en pensamiento creativo en docentes y estudiantes universitarios disminuye en estos últimos la brecha que pueden presentar entre los niveles del "hacer" con el de "conceptualizar" y aumenta y posibilita desarrollos materiales y conceptuales que tienen como resultado aprendizajes significativos. (Feld, 2003)

Se ha diseñado un instrumento objetivo, Prueba diagnóstica de entrada y salida, para ver el aprendizaje significativo desarrollado por los alumnos; se ha construido un Baremo Jurado, para su evaluación y se trabaja con docentes y alumnos en el desarrollo e implementación de estrategias.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. (1983), "Psicología Educacional", Ed. Trillas, México.
- CARRUTHERS, P. (2002), "Human creativity: Its Cognitive Basis, its Evolution, and its Connections", *British Journal for the Philosophy of Science* N° 53 Issue 2, Pág. 225-249.
- CLAXTON, G., (2001), *Aprender. Retos para la formación*. Barcelona, Paidós.
- DE VRIES, W. (2004), *¿Es posible una educación superior masiva y selectiva?*, México. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- FELD, J. S. (2003) "Resultados preliminares de la aplicación de programas de intervención en la enseñanza- aprendizaje del pensamiento creativo como instrumento cognitivo". X Jornadas de Investigación- Psicología UBA Tomo I. Pág. 218. Bs. As.
- FREIRIA, J. E. (2005), *La gestión de la enseñanza y el aprendizaje universitarios*, Actas del V COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA DE AMÉRICA DEL SUR, Mar del Plata.
- FREIRIA, J. E. et al, (2004), *Pensamiento Creativo, Instrumento Cognitivo*, Departamento de Humanidades, CBC, UBA y Proyecto Editorial, Buenos Aires.
- FREIRIA, J. E., (2004), *Creatividad y Educación*, en Augusto Pérez Lindo (comp), *Creatividad, Actitudes y Educación*, Biblos, Buenos Aires.
- FREIRIA, J. E., FELD, J. S. (2003) "Aplicación de programas de intervención en la enseñanza- aprendizaje del pensamiento creativo como instrumento cognitivo". *Memorias de las X Jornadas de Investigación- Psicología UBA- Tomo I. Pág. 247. Bs. As.*
- FREIRIA, J. E., FELD, J. S., (2005), *Los Programas de Intervención para el desarrollo del Pensamiento Creativo*, *Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología*, Fac. de Psicología, UBA, Buenos Aires.
- HARGREAVES, A. (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*, Octaedro, Barcelona.
- LEMA, F., (2003) *Sociedad del Conocimiento: ¿desarrollo o dependencia?* En Aguirre y Batthyány, E. Trillas, México.
- MARQUIS, C., CURSO-TALLER "Criterios y Procedimientos para la Evaluación de la Calidad Universitaria en Argentina", Fundac. Agencia Acreditadora de las Américas, Octubre 2005, Buenos Aires.
- PALACIOS BLANCO, J. (2000), *Calidad en la Gestión Institucional: la Universidad Tecnológica de León*, Enero de 2003, México, UTL
- STERNBERG, R. J. (ed.), (2001), *Manual de la creatividad*, Universidad Complutense, Madrid.
- TEDESCO, J. C., Reportaje realizado por Mariano de Vedia, para *Diario LA NACIÓN*, Buenos Aires, 12-02-05

Nota 1: El cambio conceptual se produce cuando el sujeto cambia las relaciones con el objeto, le concede nuevo significado. Este tema es uno de los principales puntos de interés dentro del constructivismo, encarado fundamentalmente desde dos ángulos: a) la investigación del cambio conceptual, sus posibilidades y obstáculos y b) las estrategias de enseñanza adecuadas para promover dicho cambio en el aula.

Nota 2: El equipo de investigación además de estar formado por un psicólogo que enseña la asignatura Psicología en el primer nivel de estudios de nuestra Universidad y otro que es docente del Profesorado, integra a un arquitecto, Profesor Titular Regular, de las asignaturas Conocimiento Proyectual I y II y al titular de la asignatura Comercialización y Marketing, que se dicta en un momento más avanzado de los estudios universitarios, al promediarse las Carreras de Diseño de Indumentaria e Industrial de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la U.B.A.

RELACIONES ENTRE ANSIEDAD DE EVALUACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Furlan, Luis; Ponzo, Andrea

Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa Facultad de Psicología. SECyT UNC. Argentina

RESUMEN

Se realizó una revisión de diferentes modelos teóricos sobre la relación ansiedad de evaluación - rendimiento académico. El bajo rendimiento de los estudiantes con elevada ansiedad de evaluación fue inicialmente atribuida al efecto de las preocupaciones sobre la atención. Luego se consideró que el bajo rendimiento era producto del déficit en las habilidades de estudio, y la ansiedad era una toma de conciencia de esta falta de preparación. Los modelos de procesamiento de información diferencian a los estudiantes con elevada ansiedad de evaluación, con buenas habilidades de estudio, que solo tenían dificultades en la recuperación de información, de aquellos que además presentan déficits en la codificación, organización y almacenamiento de información. El modelo de reducción de eficiencia en el procesamiento, explica como los estudiantes con elevada ansiedad emplean estrategias compensatorias para disminuir los efectos de la preocupación en el rendimiento. Finalmente, los modelos aditivos y transaccionales han analizado las interacciones entre el rasgo de ansiedad de evaluación y variables situacionales, tales como el feedback de la ejecución y la autoeficacia en cada materia, para explicar las variaciones intra subjetivas en la percepción de amenaza y los niveles de ansiedad durante ese examen y en comparación con otros.

Palabras clave

Ansiedad Evaluación Rendimiento Académico

ABSTRACT

RELATIONSHIPS BETWEEN TEST ANXIETY AND ACADEMIC PERFORMANCE

Different theoretical model of the relationship between Test Anxiety and Academic Performance were revised. The low performance of the test anxious students was initially attributed to the effect of worry on attention. Next it was considered that the low performance was produced by the deficit in study skills and test anxiety was the awareness of the lack of preparation. The information process model make the difference between test anxious students with good study skills who have difficulties only to retrieve information and those with deficits in encoding, organizing and storage information too. The efficiency's reduction on information process, explains how test anxious students use compensatory strategies to reduce the worry's effect on performance. Finally, Additive and Transactional Models analyze the interaction of test anxiety - trait and situational factors like performance feedback and self efficacy for each subject, to explain between-subject variations in perception of threat and anxiety levels, during that test and referring to others.

Key words

Test Anxiety Academic Achievement

La investigación empírica del fenómeno de la ansiedad de evaluación "*test anxiety*" (Mandler y Sarason, 1952) constituye un campo de interés y vasta producción científica. Las publicaciones recientes sobre el tema se refieren a tres grandes cuestiones: a) las relaciones entre ansiedad de evaluación, rendimiento académico y diversas variables mediadoras b) dimensiones del constructo y evaluación psicométrica y c) efectividad de diferentes programas de tratamiento.

En este trabajo analizaremos el primer grupo de estudios, describiendo las contribuciones que los diferentes modelos teóricos hacen para comprender las complejas interrelaciones existentes entre ansiedad de evaluación y rendimiento académico. Dicha complejidad se ve reflejada en: la inclusión progresiva de variables mediadoras (autoeficacia, nivel de amenaza percibida, dificultad de la tarea) y procesos de influencia recíproca en los modelos explicativos y las distinciones de subtipos de estudiantes con elevada (o baja) ansiedad ante los exámenes en virtud de sus habilidades de estudio.

ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tradicionalmente se ha considerado que la Ansiedad de Evaluación (en adelante AE) es una respuesta emocional que los sujetos presentan frente a situaciones en las que sus aptitudes son evaluadas. Contiene manifestaciones de tipo cognitivo (preocupación) y de activación afectivo-fisiológica (emocionalidad). Morris, Davis & Hutchings (1981) emplearon el concepto de *Preocupación* en forma amplia incluyendo en ella a los pensamientos irrelevantes para la tarea, anticipación de fracaso y sus consecuencias aversivas en la auto-estima y la pérdida de algún beneficio esperado, falta de confianza en la propia ejecución y comparaciones con los pares, entre otras (Gutiérrez Calvo y Avero, 1995). Por *Emocionalidad* se entiende el incremento de síntomas somáticos (tasa cardíaca, sudoración, molestias intestinales) y los sentimientos de nerviosismo, tensión y temor. Spielberger (1980) diferencia además el "estado" de ansiedad, que es una respuesta emocional concreta, circunscripta en el tiempo y vinculada a una situación particular y el "rasgo" de AE. Este constituye una característica de personalidad relativamente estable, que expresa la tendencia a responder selectivamente con estados ansiosos ante cierto tipo de situaciones, en este caso las de carácter evaluativo.

Existen numerosas evidencias de que la elevada AE influye negativamente en el rendimiento. Hembree (1998) informó correlaciones promedio de -.15 entre rendimiento y emocionalidad y de -.31 entre rendimiento con preocupación y en un meta-análisis realizado por Seipp (1991) las correlaciones fueron de -.15 y -.22 respectivamente lo que permite sostener que las manifestaciones cognitivas de la AE serían el principal agente implicado en la reducción del rendimiento.

Para explicar los mecanismos mediante los cuales la AE afecta el desempeño de un estudiante al momento de realizar una evaluación, se hipotetizó un proceso de *interferencia atencional*. (Wine, 1971, Sarason, 1984) Este modelo sugiere que los sujetos con rasgo de AE elevado, generan representaciones cognitivas relacionadas con expectativas de fracaso en la tarea, posteriores consecuencias aversivas y sentimientos de ineptitud, que persistirían de modo recurrente ocupando la capacidad atencional con pensamientos no relevantes para la

tarea. El estudiante con elevada AE percibe las demandas de rendimiento como una amenaza para el ego, lo que lo conduce a una autofocalización, dividiendo la atención entre los procesos de ejecución de la tarea y las cogniciones irrelevantes asociadas al "si mismo" (Zeidner, 1988). Como la capacidad atencional es limitada; los recursos de procesamiento informacional que intervienen en la recuperación y empleo de los conocimientos previamente adquiridos, disminuirían por la interferencia de pensamientos aversivos, afectando, así el rendimiento. Por otra parte, ciertas condiciones de la situación evaluativa como las instrucciones previas (ej. "la tarea es una prueba de inteligencia") o su misma dificultad, incrementarían los pensamientos aversivos en los sujetos ansiosos, perjudicando aún más su rendimiento. Otra consecuencia del consumo de recursos atencionales, es la reducción de la capacidad para controlar y frenar la entrada de estímulos externos, lo que incrementa la distractibilidad. Estos procesos de interferencia ocurren también durante los períodos de estudio, dificultando la preparación para los exámenes (Cassady, 2004)

Se plantearon algunos cuestionamientos a este enfoque: el primero es que la preocupación no tiene un efecto unidireccional sobre el rendimiento, sino que habría influencias mutuas y que la ansiedad moviliza también el uso de estrategias compensatorias que, como se verá mas adelante, operan para que el rendimiento no disminuya (Gutiérrez Calvo, 1996).

Por otra parte, investigaciones sobre las habilidades y conductas relacionadas al estudio (Culler y Holohan, 1980) aportaron evidencias de que los sujetos con elevada AE dedican tanto o más tiempo que los demás estudiantes en la preparación para rendir, pero utilizan estrategias menos eficaces, tales como la memorización, o el recitado que generan apropiaciones más superficiales de los contenidos. Desde esta perspectiva, denominada del **déficit en el aprendizaje**, la toma conciencia del estar inadecuadamente preparado para el examen es lo que movilizaría la preocupación por el posible fracaso. Por lo tanto, la ansiedad más que la causa de un rendimiento pobre, sería la reacción emocional ante la conciencia de poseer menos conocimientos del material relevante al momento de enfrentar la evaluación. Comparando el desempeño en condiciones con y sin estrés evaluativo, o en tareas que requieren distintos niveles de recuperación de información (preguntas de reconocimiento o de elaboración) se obtuvieron datos que sostienen esta perspectiva (Covington y Omelich, 1987)

Se ha considerado que el enfoque de interferencia y el de déficit en el aprendizaje más que opuestos son complementarios ya que permiten explicar los mecanismos que afectan al rendimiento en diferentes tipos de estudiantes ansiosos. Benjamín (1981); Naveh - Benjamín, Mc Keachie & Lin (1987) integraron ambas perspectivas un modelo de **Procesamiento de Información**. Según este enfoque la información se procesa en fases: codificación, organización, almacenamiento y recuperación. Los estudiantes con elevada AE presentan déficits en una o varias etapas, lo que se expresa como baja comprensión del material, dificultad para establecer relaciones y diferenciar lo más relevante de lo accesorio, memorización y pobre organización conceptual. Si la preparación para el examen ha sido adecuada y la dificultad surge en la recuperación y utilización de lo aprendido, esto se atribuye a que la capacidad cognitiva de procesamiento tiene carácter limitado. En el estudiante ansioso las preocupaciones insumirán parte de esta capacidad que en consecuencia no se dedicará la resolución de las tareas propias del examen. En los casos en que los sujetos no posean buenas habilidades de estudio que les ayuden a organizar y sintetizar la información, las demandas de la tarea excederán su capacidad de procesamiento y el rendimiento sufrirá un deterioro (Tobías, 1985)

Naveh-Benjamín, et al (1987) distinguieron dos tipos de es-

tudiantes con **elevada AE**: aquellos con hábitos de estudio inefectivos, que tienen problemas en codificar, organizar y recuperar la información y un segundo grupo de sujetos que tienen problemas solamente en la recuperación de información durante el examen. Estos mejoran su rendimiento en situaciones no evaluativas. En estudios posteriores, Mc Keachie, Lin & Middleton, (2004) describieron dos tipos de estudiantes con **baja AE**, los que poseen habilidades efectivas de estudio, elevada autoeficacia, motivación intrínseca y buen rendimiento en situaciones con o sin carácter evaluativo y los "defensivos", de menor autoeficacia, habilidad de estudio y rendimiento. El carácter defensivo deriva de las "racionalizaciones" que emplean para explicar su escaso logro, justificando el poco esfuerzo de estudio por un aparente desinterés en obtener calificaciones altas, lo que en realidad encubriría la inadecuada auto-percepción de sus reales niveles de habilidad y AE.

Una variante un poco más compleja dentro de este enfoque es el Modelo de **reducción de la eficiencia en el procesamiento**, (Gutiérrez Calvo, 1996) que brinda un enfoque alternativo sobre los efectos de la ansiedad. En vez de considerar a la preocupación como un factor de influencia unidireccional, es decir, como un productor sistemático de interferencia, proponen un mecanismo de doble vía y carácter multidireccional. La ansiedad en situaciones evaluativas produciría dos efectos, uno de interferencia sobre la capacidad central de procesamiento y el otro inductor de un incremento en el uso de recursos auxiliares para compensar esa interferencia. La preocupación por el posible fracaso cumple una función motivadora para evitar consecuencias aversivas, con la utilización de recursos adicionales (mayor esfuerzo o tiempo) y mediante la iniciación de actividades de procesamiento complementarias. Si tales intentos tienen éxito, se incrementará la capacidad disponible en la memoria operativa y se emplearán estrategias auxiliares de procesamiento (Gutiérrez Calvo, 1996). El carácter multidireccional del mecanismo de control del ejecutivo central de procesamiento en la memoria operativa, está implicado en las funciones metacognitivas durante el aprendizaje y el rendimiento. Tales funciones son: la supervisión y regulación en tiempo real de los procesos cognitivos. El mecanismo de control actúa mediante retroalimentación, al ser éste sensible a las señales inductoras de preocupación por un posible fracaso, puede reaccionar de dos maneras diferentes: **a)** disminuir el nivel actual de amenaza y preocupación a través de la represión, autoinstrucciones de calma y revalorización y **b)** reducir o eliminar los efectos negativos de la preocupación sobre el rendimiento, aplicando recursos y estrategias complementarias por ejemplo aumentar el tiempo o el esfuerzo, memorización, articulación subvocal, búsqueda de ayuda externa, etc. Por ello los sujetos ansiosos necesitarían un mayor gasto cognitivo que los no ansiosos para logra niveles semejantes de eficacia. La Teoría de la eficiencia al igual que la de la interferencia atencional, asumen que el deterioro en el rendimiento y/o en la eficiencia se debe a una reducción transitoria en la capacidad de procesamiento disponible para realizar una tarea, mientras se generen los pensamientos de preocupación (Gutiérrez Calvo, 1996).

Para explicar el hecho de que los niveles de Ansiedad que un sujeto experimenta varíen a medida que transcurre un examen o en función la asignatura que este por rendir se han formulado dos modelos basados en la interacción del rasgo AE y factores situacionales. El **Modelo Transaccional** (Spielberger y Vagg, 1995) se apoya en la hipótesis mediacional-cognitiva del funcionamiento emocional planteada por Lazarus y Folkman (1984), y toma el concepto de "valoración de la amenaza" para explicar como la percepción que el estudiante tiene de la dificultad del examen (y de sus recursos para afrontarlo) varía dinámicamente a medida que este transcurre y esto influye en su estado de ansiedad. La inhabilidad para responder una

pregunta genera un feedback negativo, que incrementa las cogniciones de preocupación. Por eso, el nivel de ansiedad durante los exámenes se ve afectado por el feedback del rendimiento y la interpretación personal que se haga de aquel feedback, y no está determinado únicamente por el rasgo disposicional de AE.

En una perspectiva semejante, Zohar (1997) desarrolla el **Modelo Aditivo**. Este sostiene que el efecto de la AE es una función aditiva de dos factores: el rasgo de AE del individuo y variables específicas de cada situación. Una de estas es el potencial de afrontamiento, operacionalizado como el nivel de autoeficacia en cada asignatura a rendir y la otra las expectativas de resultado (Bandura, 1986) Cuando los sujetos con elevado rasgo de AE presenten baja autoeficacia en la materia por rendir, sufrirán un incremento el nivel de ansiedad - pre examen, y la posterior reducción de su rendimiento. A la vez, la expectativa sobre la calificación a obtener en cada examen influirá en su nivel de ansiedad pos-examen. Por ello la inclusión (junto al nivel de AE) de la autoeficacia en cada examen aporta validez incremental a la predicción del rendimiento.

DISCUSIÓN

Las relaciones entre AE y rendimiento constituyen un campo que sigue abierto a la investigación. Los modelos expuestos permiten comprender algunas de las facetas del problema en estudio y más que contraponerse se pueden complementar e integrar en acercamientos más comprensivos, que abarquen las diferentes etapas del ciclo estudiar - rendir (Cassady, 2004, Keith, Hoddap, Schermelleh-Engel y Moosbrugger, 2003) y puedan dar cuenta de las interacciones entre factores personales y situacionales, y las múltiples influencias recíprocas que constituyen la relación ansiedad - rendimiento. En los estudios recientes se observa la tendencia a emplear diseños multivariados complejos (de regresión o path - análisis) para representar de modo más adecuado estos procesos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1984) Recycling misconception of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and research* 8 213- 229
- Benjamin, M., Mc Keachie, W.J. , Lin, Y. & Holinger, D. (1981) Test Anxiety: Deficits in Information Processing. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 73 N° 6, 816-824.
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569-592.
- Covington, M. & Omelich, C. (1987) "I Knew It Cold Before the Exam": A test of the Anxiety-Blockage Hypothesis. *Journal of Educational Psychology*. Vol 79 N° 4, 393-400
- Culler, R. & Holohan, C. (1980) Test Anxiety and Academic Performance: The Effects of Study Related Behaviors. *Journal of Educational Psychology*. Vol 72 N° 1, 16 - 20
- Gutierrez Calvo, M. y Avero, P. (1995) "Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento vs falta de confianza" *Psicothema* Vol. 7 N° 3 pp 569 - 578
- Gutierrez Calvo, M. (1996) "Ansiedad y Deterioro Cognitivo: Incidencia en el Rendimiento académico". *Rev. Ansiedad y Estrés* 2(2-3) pp 173 - 194
- Hembree, R. (1988). "Correlates, causes, and treatment of test anxiety". *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Keith, N. Hoddap, V. Shermelleh - Engel, K. y Mossbrugger, H. (2003) Cross Sectional and Longitudinal Confirmatory Factor Models for the Germany Test Anxiety Inventory: A construct Validation. *Anxiety, Stress and Coping*. 16 (3) 251 - 270
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal and Coping*, New York Springer.
- Mandler, G and Sarason, S B, 1952. A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 47, pp. 166-173. Abstract-PsycINFO
- Mc Keachie, W.J. , Lin, Y. & Middleton. (2004) Two Types of Low Test-Anxious (Low-Worry) Students. *Counseling and Clinical Psychology Journal*. Vol. 1 N° 3. 141-152.
- Mush, J. & Broder, A. (1999) Test Anxiety versus Academic Skills: A comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam.

British Journal of Educational Psychology 69, 105-116.

Naveh-Benjamin, M. (1991) A comparison of Training Programs Intended for Different Types of Test - Anxious Students: Further Support for an Information Processing Model. *Journal of Educational Psychology* Vol. 83, N° 1, 134-139

Naveh-Benjamin, M.; Mc Keachie, W.J. & Lin, Y. (1987) Two types of test anxious students: support for an information processing model. *Journal of Educational Psychology* Vol. 79 N° 2. 131-136

Pekrun R. (2002) "Test anxiety and academic achievement" *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*.

Sarason, I G, 1984. Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology* 46, 929-938.

Seipp, B.(1991) Anxiety and Academic Performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety, Stress and Coping* N° 4 24-71

Spielberger, C.D. Test Anxiety Inventory: Preliminary Professional Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C.D. & Vagg, P. R. (1995) Test Anxiety: a transactional process model, In Spielberger & Vagg (Eds) Test Anxiety: Theory, assessment and treatment. Washington: Taylor & Francis.

Stöber, J. y Pekrun, R. (2004) Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress and Coping* Vol 17 N° 3 pp 205-211

Tobias, S. (1985) Test Anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20, 135 - 142

Wine, J.D. (1971) Test Anxiety and the direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92 - 104

Zeidner, M. (1998). Test Anxiety: The State of the Art, Plenum Press, New York.

Zohar, D. (1998) A additive model of test anxiety: Role of exam- specific expectations. *Journal of Educational Psychology*. (90) 330-340.

INFLUENCIA DEL COTEXTO EN EL PROCESAMIENTO DE LÉXICO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE LA LECTURA

Gandolfo, Mónica; González, María Susana; Nerguizian, Alicia
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo se centra en el procesamiento del léxico académico general durante la lectura de textos académicos en inglés, que a diferencia del léxico específico o técnico, necesita de la intervención docente para favorecer el desarrollo de estrategias para abordar su procesamiento. Dentro del léxico académico general, el subgrupo de los categorizadores generalmente funcionan como anafóricos y como organizadores de voces discursivas. En el primer caso, estas unidades obligan a releer la sección del discurso a la que refieren y a categorizarla con un mayor nivel de abstracción. Como ordenadores de voces discursivas, forman parte de una construcción sustantiva en la cual están precedidas por un adjetivo que funciona como especificador del significado de la unidad e indicador de cada paradigma. Nuestra hipótesis sostiene que el primer cotexto dificulta la focalización del categorizador meta durante la lectura y por lo tanto obstaculizarían su adquisición mientras que el segundo facilita la focalización y eventual adquisición de la unidad. Aunque es necesario ampliar la muestra, la administración de un instrumento en un grupo pequeño corroboró nuestras hipótesis iniciales. Creemos que, de confirmarse esta tendencia, esta sistematización facilitará la elaboración de un instrumento didáctico para optimizar el procesamiento y adquisición de estas unidades.

Palabras clave

Lectura Cotexto Léxico Categorizador

ABSTRACT

INFLUENCE OF COTEXT IN ACADEMIC TEXT READING

This paper focuses on the processing of general academic lexis while reading academic texts in English, which in contrast with what happens with specific or technical vocabulary; requires, especially in the case of students whose knowledge of the language is low, teacher intervention to contribute to the development of text processing strategies. Within general academic vocabulary, the subgroup of categorizers generally functions as anaphoric units or as organizers of discursive voices. When they function as anaphoric units, they re-read the section of discourse they refer to and categorize it in a higher level of abstraction. As organizers of discursive voices, they are part of a noun phrase preceded by an adjective that specifies the meaning of the lexical unit and functions as an indicator of the paradigms presented. We hypothesised that there were cotexts which would make it difficult to focus on these lexical units while reading and others which would favour their focalisation. Although the present sample is not of the required size, the administration of an instrument to a small group confirmed our initial hypotheses. We believe this work will help elaborate a didactic instrument to optimize the processing of these units and accelerate their eventual acquisition.

Key words

Reading Cotext Lexis Categorizer

Este trabajo se enmarca en el desarrollo de un proyecto de investigación teórico conceptual acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Nuestro trabajo intenta definir y analizar el proceso de lectocomprensión de textos académicos escritos en lengua extranjera -inglés- con el fin de continuar con el desarrollo de un modelo teórico-práctico que considera un tipo de lector especial: estudiantes universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA con un umbral bajo o nulo de conocimientos de la lengua meta. La lectura se define como un proceso activo de transacción durante el cual el lector realiza una búsqueda de significados y durante este proceso emergen la comprensión y el aprendizaje.

Las observaciones áulicas y el trabajo de investigación previo indican que, a través de la lectura y con un docente que tiene el rol de facilitador y negociador en la construcción del significado de un texto, es posible favorecer en los estudiantes lectores el desarrollo de estrategias que les permitan abordar la lectura de textos académicos, adquirir vocabulario específico de este tipo textual y conocimientos sobre la funcionalidad de distintos tipos de secuencias que constituyen el entramado de los textos lo que favorece y acelera el procesamiento de la información. Esta presentación se centra en uno de los aspectos desarrollado en nuestro modelo: el procesamiento de léxico académico.

La literatura existente sobre la enseñanza del inglés con propósitos académicos nos muestra que Nation y Newton (1997: 239-240) puntualizan las dificultades del aprendizaje "palabras técnicas" o "vocabulario especializado" debido a dos motivos: su baja frecuencia de aparición circunscripta a los textos técnicos y sus dificultades conceptuales puesto que este tipo de vocabulario está estrechamente relacionado con el aprendizaje de temas de un área específica. Martin (1976: 289-317) distingue una categoría de palabras especializadas a las que denomina *vocabulario académico* cuyo rasgo más significativo es su naturaleza interdisciplinaria. Cowan (1974: 187- 209) identifica un corpus de vocabulario sub-técnico como esencial para las necesidades lectoras de los estudiantes universitarios y lo define como "palabras independientes del contexto que ocurren con gran frecuencia en diferentes disciplinas: *function, inference, isolate, relation, basis, presuppose, simulate*, etc. Li y Pemberton (1994), citados por Thurstun y Candlin, (1998: 270), señalan que los estudiantes universitarios no tienen dificultades con el vocabulario técnico específico de cada disciplina sino que los términos más difíciles son aquellos que tienen una frecuencia media de aparición en los textos académicos y son comunes a varias disciplinas. Esta categorización es similar a la presentada por Nation en 1990 (González: 2002).

Desde el análisis lingüístico, la mayoría de los estudios sobre léxico académico utilizan como criterio de selección la frecuencia de aparición de este corpus en los textos utilizados por estudiantes universitarios. Este es el caso de la *University Word List* de Nation (1990) basada en la de Xue y Nation de 1984. La última revisión de la misma es la de Averil Coxhead (2000) que mantiene el mismo criterio de selección. Esta lista está formada por 570 familias de palabras que representan

aproximadamente el 10% del total de *tokens* del corpus académico y más del 94% de las palabras de la lista aparecen en 20 o más áreas de las 28 que conforman este corpus.

Otro es el criterio de María Teresa Cabré (1993: 139-148), para quien los lenguajes de especialidad o lenguajes especializados constituyen un subconjunto del lenguaje general y están caracterizados pragmáticamente por tres variables: la temática, los usuarios y la situación de comunicación. Desde el punto de vista temático los lenguajes de especialidad son un continuo en el que se pueden distinguir las distintas áreas del conocimiento.

La observación de las dificultades de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras parecen corroborar las afirmaciones de Li y Pemberton en lo que respecta al procesamiento del léxico frecuente en textos académicos: los estudiantes procesan con mayor facilidad el *léxico académico específico* durante la lectura extensiva mientras que la adquisición del *léxico académico general* requiere la intervención del docente, especialmente en el caso de lectores con poca experiencia. (Gandolfo, González, Nerguizian, Hirschmann, 2000: 48-49). La categoría *léxico académico específico* es comparable a la de *vocabulario técnico específico* de cada disciplina o a los *lenguajes de especialidad* definidos por Cabré. En lo que respecta al *léxico académico general*, no existen semejanzas con las categorizaciones presentadas por los autores citados. Un análisis más exhaustivo llevado a cabo por nuestro equipo permitió distinguir tres subcategorías dentro del léxico académico general: intensificadores (*enhance, better, improve*) y mitigadores (*hinder, hamper*), negativos (*dismiss, incoherent, powerless*), pseudonegativos (*lack, neglect, deny, little*) y categorizadores académicos. (*issue, assumptions, approach, device, feature, framework, goal, issue, stance, state, statement, survey, tenets, theory, thesis, traits, underpinnings*). (Gandolfo, González, Nerguizian, Spath Hirschmann, 2001: 150-151). Los *categorizadores académicos*, de naturaleza interdisciplinaria, constituyen un corpus de unidades léxicas de baja frecuencia, de alto nivel de abstracción y se utilizan con un significado desplazado. El análisis de los usos discursivos muestra la importancia que tienen estas unidades para el establecimiento de relaciones de cohesión en el discurso ya que establecen conexiones entre conceptos que las preceden o que aparecen a continuación y también ordenan paradigmas, ideas o conceptos. A pesar de su baja frecuencia, estas formas guían a un lector en la lectura de un texto académico (González, 2002).

El análisis de los cotextos de aparición de los categorizadores en un corpus de textos académicos mostró que los usos discursivos más frecuentes son: a) anafóricos y b) organizadores de voces discursivas. En el primer caso, estas unidades releen la sección del discurso a la que refieren y la categorizan con un mayor nivel de abstracción o actúan como conexiones con la información nueva. En este uso, las unidades estudiadas están precedidas por *the, this, that, these, those, the former, the latter*. Cuando funcionan como organizadores de voces discursivas, forman parte de una construcción sustantiva en la cual están precedidas por un adjetivo que funciona como especificador del significado de la unidad e indicador de cada una de las voces o paradigmas presentados en el texto.

Una vez establecidos los cotextos en los que aparece este corpus, hipotetizamos que existen cotextos que dificultan la focalización del categorizador durante la lectura y por lo tanto obstaculizan su adquisición mientras que otros cotextos favorecen la focalización y adquisición del categorizador meta.

Un trabajo previo con los categorizadores *assumption* e *issue* produjo resultados imprecisos por lo que se decidió reformular el instrumento utilizado y se replicó la administración en otros grupos. En primer lugar se administró una encuesta a una comisión de cursos regulares de Nivel Superior para recabar datos relacionados con la carrera que cursaban los estudiantes, el número de materias aprobadas y los estudios previos de la

lengua inglesa que poseían los jóvenes. Se realizó un análisis cualitativo de las respuestas. Luego se administró una lista de categorizadores para que los estudiantes proveyeran el equivalente en español de cada unidad con el fin de determinar si conocían el significado de las unidades *issue* y *framework*. En tercer lugar se prepararon dos juegos de dos textos cada uno: en el primero los categorizadores cumplían una función anafórica mientras que en el segundo organizaban voces discursivas. Los estudiantes realizaron tres tipos de tareas: 1) reformulación libre de los párrafos en español con el objetivo de determinar si habían logrado una comprensión global del párrafo, 2) parafraseo de una parte de una oración o una oración completa que incluía alguno de los categorizadores, 3) registro, por parte del estudiante, de las dificultades de lectura para lograr la comprensión del texto.

En una primera muestra inicial de catorce estudiantes se observó que los que no habían podido proveer el equivalente en español de las unidades *issue* y *framework*, resolvieron el parafraseo solicitado de manera diferente. En el caso del párrafo en el que el *issue* funciona como anafórico, los nueve estudiantes que no habían podido proveer un equivalente en español, se vieron obligados a llenar la brecha semántica que producía el categorizador: en cuatro casos con una unidad que se aproximara al significado de *issue*: *necesidades, expectativas, cambios, propósitos* y en otros cuatro casos llegan al significado que mejor se adecua a este cotexto: *tema, asunto*. Hay un caso en el que el estudiante cree que el significado de la unidad es *usos*, utiliza ese equivalente en la reformulación del párrafo pero no realiza el parafraseo porque no puede modificar su primera hipótesis.

En el caso en que *framework* funciona como anafórico, dos de los cuatro estudiantes que no pudieron proveer el equivalente en español también se vieron obligados a llenar la brecha semántica con una palabra pero en este caso no pudieron llegar al significado más adecuado porque recurrieron a la estrategia de descomponer la palabra y usar *trabajo* que es el segmento de la palabra que conocen. Otro estudiante no pudo realizar el parafraseo ni la reformulación del párrafo y el cuarto estudiante recurrió al uso de *período*.

En el párrafo en el que el categorizador *issue* funciona como ordenador de voces discursivas, de los nueve alumnos que no conocían el significado de la unidad léxica, seis lo saltean en la lectura, uno infiere su significado, otro no realiza el parafraseo y el último utiliza el término *usos* porque cree que ese es el significado de *issue*. En el caso de *framework*, tres alumnos lo saltean y los otros lo parafrasean utilizando un equivalente en español inadecuado: *trabajo, tema*.

Este primer estudio exploratorio nos permite corroborar nuestra hipótesis inicial acerca de la influencia de los cotextos en el procesamiento y eventual adquisición de estos dos categorizadores: cuando funcionan como anafóricos, los estudiantes se ven obligados a buscar una unidad léxica para llenar la brecha semántica, la lectura se detiene ante la necesidad de establecer la relación entre el categorizador y aquello a lo que remite. Cuando el categorizador está precedido por un adjetivo, la atención del lector tiende a concentrarse en el elemento que antecede al categorizador porque es el que especifica el significado del núcleo sustantivo que el lector lo saltea en el parafraseo porque no lo necesita para la comprensión del fragmento.

Aunque es necesario ampliar la muestra, la administración de un instrumento en un grupo pequeño corroboró nuestras hipótesis iniciales. Creemos que, de confirmarse esta tendencia, esta sistematización facilitará la elaboración de un instrumento didáctico que se use como recurso para optimizar el procesamiento de párrafos que contengan estas unidades y acelerar su eventual adquisición.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P. (1968) *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Aitchison, J. (1987) "Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon". Blackwell Publishers.
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Editorial Antártida/Empúries. Barcelona.
- Coady, J., Huckin, T. (1997) *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rational for Pedagogy*. Cambridge University Press.
- Corkhill, A. J., Brunning, R. H., Glover, J. H. (1988) "Advance Organizers: Concrete versus Abstract" in *The Journal of Educational Research*, 82:2, 76-81.
- Coxhead, A., "A New Academic World List". *Tesol Quarterly*. Vol 34, N° 2, Summer 2000: 213-237.
- Cowan, J.R. 1974. "Lexical and Syntactic Research for the Design of ELF Reading Materials". *TESOL Quarterly*, N° 8.
- Ellis, R. (1994) "Factors in the incidental acquisition of second language vocabulary from oral input: a review essay". *Applied Language Learning*. 5:1. 1-32.
- Gandolfo, M; González, M.; Nerguizian, A.; Hirschmann, S; (1999) "Léxico académico general no cognado en lengua extranjera" en *Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad. Universidad de Luján*, pp. 45-51
- Gandolfo, M; González, M.; Nerguizian, A.; Hirschmann, S (2001) "Las categorías de análisis para la determinación de contextos facilitadores de la adquisición de léxico académico" en *Nuevos contextos interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas*. Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 148-151.
- Gandolfo, M; González, M.; Nerguizian, A.; Hirschmann, S (2002): "Los categorizadores académicos como facilitadores en la lectura de textos argumentativos". Actas del Congreso: La Argumentación
- González, M. S. (2002): Los categorizadores académicos: función y usos discursivos. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Córdoba.
- Goodman, K. (1994) "Reading, writing, and written texts: a transactional sociopsycholinguistic view". In Ruddell, Robert, et al. (Eds). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth Edition, Newark:IRA
- Hirschmann, S. (2000) "Modelo de Adquisición de una lengua extranjera a través de las competencias receptivas" en *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*
- Hulstijn, J. (1997) "Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. Theoretical considerations and pedagogical implications". In Coady and Huckin (Eds) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1989) "We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis". *Modern Language Journal*. 73:4, 440-464.
- Kintsch, W., (1994) "The Role of Knowledge in Discourse Comprehension : A Construction Integration Model". *Psychological Review*, 2:163-182.
- Martin, A. V. (1976). "Teaching Academic Vocabulary to Foreign Graduate Students". *TESOL Quarterly*, N° 10, pp. 289-317
- Mc Laughlin, B. (1987) "Reading in a Second Language: Studies with Adult and Child Learners" in S. R. Goldman and H. T. Trueba (Eds) *Becoming Literate in English as Second Language*. Norwood.
- Nagy, W., Anderson, R., & Herman, P. (1987) "Learning word meanings from context during normal reading". *American Educational Research Journal*.
- Oxford, R. L. & Scarcella, R. C. (1994) "Second language vocabulary learning among adults. State of the art in vocabulary instruction". *System*, 22:2, 231-243.
- Paribakht, T & Wesche, Marjorie. (1997) "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition" in Coady & Huckin (Eds), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press.
- Paribakht, T & Wesche, Marjorie. (2000) "Reading based exercises in Second Language Vocabulary learning. An Introspective Study". *The Modern Language Journal*, Vol 84, N°2, pp. 196- 213.
- Parry, Kate. (1991). "Building a Vocabulary Through Academic Reading". In *Tesol Quarterly*. Vol. 25.No. 4.
- Prince, P. (1996) "Second Language Vocabulary Learning: the Role of Context versus Translation as a Function of Proficiency" in *The Modern Language Journal*, 80: 2, 186-209.
- Rapp Ruddell, M., "Vocabulary Knowledge and Comprehension - Process View of Complex Literacy Relationships" in Ruddell, Martha et al. *Theoretical Models and Processes of Reading*. Fourth Edition. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Shih, M. Beyond Comprehension Exercises in the ESL Academic Reading >esol Quarterly. Vol. 26, No 2, Summer 1992, pp. 289-317
- Singleton, D. (1997). "State of the art article. Learning and Processing L2 Vocabulary". *Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Zimmermann, Ch. B. ((1997) "Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction" in Coady & Huckin (Eds), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press.
- Corpora consultados en INTERNET
- Academic Word List. Nation, 1990.
- A New Academic Word List. Coxhead, 2000.

APRENDIZAJE, JUEGO Y REGISTRO CORPORAL. INDICIOS DE MODALIDADES DE APRENDIZAJE HERIDAS

García, Eduardo Ernesto; Esnaola, Graciela
Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Argentina

RESUMEN

Las ideas que desarrollaremos se enmarcan en la trayectoria de investigación que ocupa nuestras prácticas psicopedagógicas en los proyectos radicados en la Secyt (Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2001-2004) en convenio con el grupo de investigación CRIE (Universidad de Valencia) y el Ciafic (Dep Tics, Conicet). En esta presentación recortaremos una de las dimensiones del problema de investigación a fin de focalizarnos en los registros lúdico corporales fundantes de las modalidades de aprendizaje. En continuidad con los desarrollos teóricos expuestos en presentaciones anteriores, profundizaremos en el análisis de los componentes lúdico afectivos y corporal que intervienen en la conformación de las modalidades de aprendizaje y los desbalances en la construcción del registro experiencial provocados por los entornos tecnológicos.

Palabras clave

Aprendizaje Registro corporal Juego

ABSTRACT

LEARNING MODALS AND CORPORAL REGISTRATION.

The ideas that we are going to explain are included in the main project of our research career. These projects are supported by the UNPA (Universidad Nacional de la Patagonia Austral) and participate in the Spanish research group CRIE (Universidad de Valencia). We explain the problem so as to focus on the ludic aspects of the corporal registration based the learning modals. Carrying on with the theoretic developments exposed in last presentations, we'll deal in depth with the analysis of the affective, ludic and corporal components that take part not only in learning modalities but also in the construction of the experiential register caused by the technological surroundings.

Key words

Learning Feelings Recognition

OBJETIVOS:

- Ofrecer un ámbito experiencial para la caracterización de los componentes intervinientes en los aprendizajes que posibiliten la construcción de espacios de autoría.
- Vivenciar registros corporales en la construcción de modalidades de aprendizaje.
- Construir conceptualizaciones a partir del trabajo personal.
- Caracterizar modalidades de aprendizaje en contextos presenciales y virtuales.

EJES TEMÁTICOS:

Registros lúdico corporales y aprendizaje. Aportes desde la clínica psicopedagógica en contextos grupales.
Desbalances en la construcción del registro experiencial en la inmersión tecnológica. Virtualización y aprendizaje.
Aportes a la formación de comunidades de aprendizaje en contextos virtuales.

Las ideas que desarrollaremos se enmarcan en la trayectoria de investigación que ocupa nuestras prácticas psicopedagógicas en los proyectos radicados en la Secyt (Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2001-2006) en convenio con el grupo de investigación CRIE (Universidad de Valencia) y el Ciafic (Dep Tics, Conicet)

En esta presentación recortaremos una de las dimensiones del problema de investigación a fin de focalizarnos en los registros lúdico corporales fundantes de las modalidades de aprendizaje.

En continuidad con los desarrollos teóricos expuestos en presentaciones anteriores, profundizaremos en el análisis de los componentes lúdico afectivos y corporales que intervienen en la conformación de las modalidades de aprendizaje y los desbalances en la construcción del registro experiencial provocados por los entornos tecnológicos.

Sostenemos que las características propias de la cultura actual instalan nuevas formas de malestar que se traducen en síntomas inhibitorios del pensamiento y la corporeidad. Los alumnos los exhiben en sus conductas en la escuela manifestándose como problemas para aprender, inquietud y dificultad para atender. Hiperkinesia y abulia son extremos que se extienden sospechosamente entre las demandas de intervención psicopedagógica. Pero estos síntomas también tienen su correlato en las quejas de los adultos que demandan atención psicológica y médica: altos niveles de stress emocional, depresiones, angustia, pánico y enfermedades somáticas que entendemos como formas de NO pensamiento (Estamanti, 1999) de una subjetividad que elabora conductas reactivas con alto grado de sufrimiento psíquico. Sostenemos que el cuerpo es el receptor de todas las sensaciones que el mundo externo le imprime y se constituye en el espacio simbólico intrasubjetivo en el cual las impresiones se transforman en memoria. Las significaciones y representaciones que no encuentran un camino de elaboración psíquica pueden quedar atrapadas en la represión y sostenerse en la resistencia al diálogo intersubjetivo, permanecer postergada y por ende, alienada. De allí que resulta sumamente valioso y urgente la necesidad de establecer espacios de formación que prioricen la reconstrucción de contenidos simbólicos a través de técnicas apropiadas, contextualizadas en un ámbito de resguardo.

La intervención psicopedagógica que investigamos implica un

camino de regreso al lugar del saber que es corporal y lúdico. Es a partir de propuestas de abordaje grupales, corporales y lúdicas que posibilitamos destrabar el lenguaje del síntoma. De este modo no nos dirigimos puntualmente a la rehabilitación del síntoma sino a movilizar la modalidad de aprendizaje fosilizada. A partir de la resignificación del circuito patológico que abrimos un cauce para la deconstrucción de los obstáculos que sostienen al problema de aprendizaje.

La tarea de comprometerse en el aprendizaje humano requiere, explícitamente, de un abordaje dialogico que es a la vez, material y simbólico, corporal y representativo. Esta función abre un espacio de encuentro que puede generar placer y salud, en el despliegue de las posibilidades de los sujetos que allí se encuentran. Pero también puede situar el lugar de la fractura en la comunicación, del desencuentro de las miradas, posibilitando la generación del "lenguaje del síntoma" Es entonces que el proceso de aprendizaje comienza a fracturarse y a producir disintonías, inhibiciones y fracasos. El sujeto manifiesta esta sensación de sufrimiento psíquico inscribiéndola en el registro imaginario, en el síntoma que se traduce en el propio cuerpo del aprendiente. Síntoma que alude a una fractura dolorosa en el dialogo intersubjetivo, síntoma que elude el placer del encuentro provocando distintos niveles de resistencia. Síntoma signado por el dolor que se inscribe en el cuerpo de quien denuncia y que se traduce en incomodidad, displacer, padecimiento y enfermedad.

Abordar el aprendizaje a través del registro corporal y simbólico implica reconocer que *el cuerpo* registra y reedita la sensación. Abordar el contenido simbólico a través del lenguaje representativo que posibilita *el arte* genera el camino de acceso y permite el retorno al estado conciente, en donde se produce la elaboración.

La técnica que proponemos, inscripta en la línea de la "arteterapia" es una técnica que combina la elaboración personal con la contención y energía del grupo de trabajo. El dispositivo de registro vivencial que posibilita esta técnica genera un espacio de placer, un permiso, una gratificación, una experiencia que todos nos merecemos vivir.

Abordar la construcción de la identidad profesional a través de estrategias experienciales posibilitan una instancia de prevención, un espacio de salud y alegría. Implica instalar en la construcción del rol profesional el concepto de aprendizaje como instancia placentera y gratificante.

Hemos registrado múltiples intervenciones psicopedagógicas que nos demuestran que la modalidad de aprendizaje de los sujetos y en consecuencia, los "Modos de Atender y Comprender" en la escuela y en la vida, no son consecuencia unívoca de un organismo alterado. Los aportes científicos de las teorías psicopedagógicas prueban que los factores decisivos en el desarrollo de la inteligencia no están estrictamente vinculados a causas biológicas sino que remiten a registros corporales pre lingüísticos. Sostenemos que el cuerpo es el entrecruzamiento de un organismo a partir de la inteligencia y el deseo, de procesos intersubjetivos fundantes como humanos. De allí que el dispositivo de intervención que sostenemos sea, necesariamente, corporal, afectivo y lúdico.

En la exposición que presentamos señalaremos específicamente aspectos del dispositivo de intervención que proponemos en los Seminarios Grupales de Arterapia y las recurrencias consignadas en las producciones simbólicas que los distintos grupos participantes han elaborado.

Barcelona

Benjamin. W. (1974) *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Nueva Visión. Buenos Aires

Bordieu, P. y Passeron, F.C. (1997) *La reproducción* Laia Barcelona

Castoriadis Auglanier, Piera (1988) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Dolto, F. (1984) *La imagen inconciente del cuerpo*. Buenos Aires. Paidós

Estamanti, M (1999) *La prohibición de pensar*. Letra Viva ediciones. Buenos Aires.

Esnaola, G. (2001) *El discurso narrativo del relato electrónico*. Universidad de Valencia.

Esnaola, G. (2004) *La construcción de la Identidad Social*. Universidad de Valencia

Esnaola, G. (2004) *Identidad Social en la Sociedad de la Información: reconstruyendo la fragmentación....* Universidad Federal de Pelotas. Brasil

Esnaola, G., García, E, Novack, F., Ruscalleda, C. (2005) *Aprendizaje y Nuevas tecnologías: el caso de los videojuegos*. UBA, Fac de Psicología. Sec de Investigaciones

Fernández, A. (1987) *La inteligencia atrapada*. Edit Nueva Visión Buenos Aires

(2000) *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuela y medios*. Edit. Nueva Visión Buenos Aires

(2000) *Poner en juego el saber*. Edit Nueva Visión Buenos Aires

Mendel, G. (1974) *La descolonización del niño* Ed. Ariel Buenos Aires

Postman, N. (1988) *La desaparición de la niñez* Circ. De Lectores Barcelona

(2000) *El fin de la educación*. Octaedro Barcelona

Rodulfo, R. (1992) *En Estudios clínicos del significante*, 1992, Paidós Buenos Aires.

Winnicott; D. (1971) *Realidad y juego* Gedisa Barcelona.

(1978) *El concepto de individuo sano* Ed Trieb. Buenos Aires

BIBLIOGRAFÍA

Augé, M. (1993) *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Gedisa.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO EN EL AULA. UN ANÁLISIS DE LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

García, Ruben Manuel
FLACSO / Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Argentina

RESUMEN

La investigación fuente de este trabajo intenta enfocar ciertos aspectos de la construcción del conocimiento histórico escolar a partir del análisis de las situaciones didácticas, de los denominados "Fenómenos Didácticos" y del uso de ciertas mediaciones semióticas. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos. A tal fin, a partir de un modelo espiralado de análisis de interacciones verbales en el aula, codificándolas y consecuentemente construyendo categorías que luego se ponen a prueba en su capacidad descriptiva en un juego de ida y vuelta (Galsser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1988; Burawoy, 1991) hemos construido y puesto a prueba una primera y provisoria matriz categorial de análisis de situaciones didácticas (siendo este nuestro primer resultado). Por otra parte hemos llegado a ciertas conclusiones provisorias acerca de los procesos de negociación de significados que se dan en la sala de aula y sus efectos sobre el conocimiento histórico construido en la escuela.

Palabras clave

Psicología cultural Historia escolar

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF HISTORIC KNOWLEDGE IN THE CLASSROOM. AN ANALYSIS OF THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM THE CULTURAL PSYCHOLOGY. The source research of this piece of work tries to focus on certain aspects of the construction of the school historic knowledge from the analysis of the didactic situations, of the "Didactic phenomena" and of the use of certain semiotic mediations. So we are trying to reach the construction of a viewpoint that using certain concepts of the cultural psychology, in their narrative approximation, tries to explain descriptively of some characteristics of the phenomena. We have built and tested a first and provisory categorial matrix of analysis of didactic situations (being this our first result) from a spiral model of analysis of verbal interactions in the classroom, codifying them and, consequently, building categories which are later tested in their descriptive capacity ... (Glasser and Strauss, 1967; Strauss and Corbin, 1988; Burawoy, 1991). Otherwise, we have arrived to certain provisory conclusions about the processes of negotiation of meanings that happen in the classroom, and their effects on the historic knowledge built at school.

Key words

Cultural psychology School history

El presente trabajo intenta indagar, en el marco del programa de doctorado de flacso y bajo la dirección del Dr. Mario Carretero, acerca de ciertos aspectos de los modos de construcción del conocimiento histórico en la escuela utilizando para ello ciertas aproximaciones de la denominada psicología cultural para el análisis de las mediaciones semióticas, las situaciones didácticas y los denominados "Fenómenos Didácticos" (Chevallard, 1981; 1994; Brousseau, 1986). A tal fin, a partir de un modelo espiralado de análisis de interacciones verbales en el aula, codificándolas y consecuentemente construyendo categorías que luego se ponen a prueba en su capacidad descriptiva en un juego de ida y vuelta (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1988; Burawoy, 1991.) hemos construido y puesto a prueba una primera y provisoria matriz categorial de análisis de situaciones didácticas (siendo este nuestro primer resultado). Por otra parte hemos llegado a ciertas conclusiones provisorias acerca de los procesos de negociación de significados que se dan en la sala de aula y sus efectos sobre el conocimiento histórico construido en la escuela. Creemos que el análisis recién señalado es esencial a los fines de lograr una historia escolar que permita la presencia de diversas voces en la sala de aula: por un lado, la pretendida voz autorizada de una nueva historia erudita cargada con instrumentos cognitivos específicos (conceptualización, explicación) en diálogo con las voces de las narraciones que los niños han construido fuera de la situación áulica; por otra parte, se buscará la presencia en el relato histórico mismo, construido en la sala de aula, de las múltiples voces de los diversos actores sociales, de los diferentes protagonistas individuales o colectivos en conflicto.

Todo lo antedicho ha sido y es uno de nuestros supuestos básicos de trabajo. A saber: partimos de la necesidad de la construcción de una historia de este orden y de (este es nuestro segundo supuesto) la certeza de que la gramática escolar, las condiciones de producción del saber que se dan en la sala de aula, producen deformaciones epistemológicas, un tipo de saber que necesariamente difiere de aquella tarea (entendida como objetivos, acciones y significaciones) que el docente se propone. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo de tesis, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos.

A tal fin, utilizaremos la propuesta de varios autores, (Coll, 1998; Castorina, 1996; 1998; Baquero, 1996; Riviere, 1984; 1987; entre otros) en el sentido de proponer variar el enfoque de indagación; es decir, que las preguntas se realicen desde la construcción de conocimiento en el aula hacia la psicología. El trabajo de investigación, fuente de este artículo, intenta aportar a este logro.

El concepto central que articula al resto en este intento de diseñar un observatorio de los fenómenos didácticos en su contexto de producción es el de **tarea**.

El carácter articulador de este concepto nace de algunos isomorfismos con ciertos aspectos de la denominada transposición didáctica. En efecto, tal como ha sido entendida aquí, el carácter intersubjetivo de la tarea implica necesariamente

una apropiación recíproca de objetivos, acciones y significados. En una actividad conjunta exitosa el alumno se apropia del objetivo del docente y éste de las acciones del niño, todo lo cual implica una permanente negociación de significados sin la cual no hay definición de situación compartida. Sin la cual, usando una feliz definición de Newman, Griffin y Cole (1991) no hay "ficción estratégica". Ficción, por el "como si" que implica realizar aquello de lo que no se conoce en profundidad el objetivo; y "estratégica" porque sin tal ficción (donde la acción aparece exteriorizada en un marco que permite sostenerla), no hay interiorización de la tarea y, consecuentemente, apropiación de la operación en tanto interiorización de una acción mediatizada semióticamente y enmarcada en un objetivo explícitamente conocido (tarea). Ahora bien, interiorizar una tarea y convertirla en una operación intrasubjetiva implica como vimos una delicada negociación de significados, objetivos y acciones en un contexto de restricción semiótica y cultural realizado por el docente en clase. Tal negociación (proceso necesario de regulación sin el cual no hay autorregulación) es necesariamente, en buena parte, no sujeto al control voluntario del enseñante. Dicho de otro modo, necesariamente hay un salto entre aquello que el docente se propuso como tarea a construir y la que realmente se construyó en la escuela. Y aquí comienza a vislumbrarse el isomorfismo señalado: la negociación de significados en la sala de aulas es una dimensión del mismo fenómeno del que se ocupa la transposición didáctica. En efecto, son las condiciones de la producción didáctica las que determinan el modo peculiar del marco regulatorio intersubjetivo (canalización) que se produce en la sala de aula. En síntesis, la negociación de significados en el marco de la construcción intersubjetiva de la tarea es una de las dimensiones del denominado fenómeno de la transposición didáctica (Chevallard, 1991; 1994) Entonces creemos, puede ser utilizado este modelo constituido por, entre otras, las tres categorías que aquí esbozaremos en el marco de la aproximación narrativa para intentar observar algunos aspectos de los modos peculiares en que tal fenómeno (la transposición) se despliega. Es más, creemos posible indagar desde aquí algunos de los procesos macro y microgenéticos (Coll y otros, 1992) que, utilizando ciertos mecanismos semióticos de canalización allí se desarrollan. Creemos, en consecuencia, que esto abre un campo de investigación destinado a vislumbrar tales procesos y utilizar posteriormente, si es posible, la información allí recogida para el futuro accionar.

No disponemos aquí del espacio suficiente para un exhaustivo detalle del resto de las categorías posibles que utilizamos en tal análisis. No es tampoco esa nuestra intención en este artículo. Pero delinearemos aquí brevemente a modo ilustrativo algunos de las que creemos centrales y que utilizamos y utilizaremos en nuestras futuras investigaciones.

Tal es el caso del denominado **cambio conceptual**. Lo entendemos aquí como el producto de la discusión y convergencia de ideas previas y posteriores a la instrucción donde se expresan modelos de interpretación diversos (y en consecuencia voces diversas, en tanto portadoras de instrumentos cognitivos específicos). Tales ideas, modelos y voces son efectos de modos de participación diferentes de un mismo individuo en diversos contextos y prácticas discursivas. El cambio conceptual estará entonces fuertemente relacionado con el tipo de participación en tales contextos y prácticas (Kalekin-Fichman, 1999; Nunes, 1999; Saljo, 1999; Vosniadou, 1999).

Otros conceptos que creemos fundamentales en una matriz como la buscada y que hemos utilizado en la definición anterior son las denominadas **voces y polifonía**. Estas categorías han sido tomadas por varios autores de la psicología cognitiva (Werstch, 1985, 1994; Saljo, 1999; Penuel y Werstch, 1998; Rosa, 1994; Rommetveit, 1985; y otros) desde la teoría lingüística de Bajtin (1982). La intención de tal rescate es remarcar el carácter situado y encarnado de todo enunciado. Es decir, la

construcción de cada significación (en emisión y recepción) depende necesariamente del contexto situacional (social, político, lingüístico etc.) En este marco tal categoría refiere tanto al ámbito inter como intrasubjetivo dado que cada individuo se apropia de cada fragmento discursivo incorporando también y, en consecuencia, objetivos, acciones herramientas cognitivas y, consecuentemente, tareas diversas. La polifonía refiere entonces a la incorporación de voces diversas alrededor de idénticas herramientas con modalidades particulares.

Este concepto nos permite también entender la tarea del docente de historia, (tal como aquí lo proponemos) como la construcción de un tipo de voz específico: una voz construida en el aula en relación al relato histórico que utilice herramientas conceptuales, capaz de dar explicaciones tanto intencionales como estructurales y que de cuenta a su vez, de las múltiples voces de los diversos actores sociales.

METODOLOGÍA, AVANCES Y PRIMEROS RESULTADOS : PRIMERA CONSTRUCCIÓN DE UNA MATRIZ CATEGORIAL

En orden a lo metodológico los trabajos de campo realizados durante el 2004 nos indujeron a ciertas acotaciones en nuestro trabajo en el 2005: mantuvimos, por un lado, el método espiralado de construir un marco categorial, analizar con él los fenómenos didácticos que intentamos dilucidar y reconstruirlo a la luz de sus potencialidades y deficits demostrados en su funcionamiento. De este modo, esperamos, las características específicas del fenómeno estudiado, conformaron el nuevo marco, en sucesivas fases de utilización, análisis y reconstrucción. La confrontación empírica nos llevó también en este terreno (el metodológico) a buscar mayores especificaciones. Ya hemos definido que será la construcción verbal intersubjetiva de la tarea nuestra unidad de análisis. Hemos intentado ver en ella como se construyen niveles de intersubjetividad cada vez más elevados en relación a nuevas definiciones de situación (objetivos-acciones- significaciones cada vez más compartidos). A tales fines, hemos convertido en "tareas" (las definimos, "operacionalizamos" en términos de objetivos, acciones y significaciones específicos) algunas de las que esperamos fueran las construcciones de la sala de aula: la apropiación de un género discursivo que implique el uso de conceptualización, abducción, explicación y que permita como resultado una narración polifónica en los dos sentidos señalados: 1) la presencia en el aula de la voz de las narraciones previas de los alumnos dialogando con el género "autorizado" buscado (cambio conceptual) y 2) presencia en el relato construido de voces de diversos actores sociales.

Estamos ahora trabajando en la "operacionalización de tareas" como explicamos mas arriba y en la construcción y acuerdo con los docentes implicados de situaciones didácticas que pretenden la construcción de este tipo de tareas. Las mismas fueron y serán analizadas siguiendo algunas líneas de trabajo de Cesar Coll (1983; 1998) en un nivel macro (en diferentes patrones de interacción: clases expositivas, trabajo en equipos ect), intentando dar cuenta del traspaso del control de la construcción de la misma desde el docente hacia el alumno y en un nivel microgenético, analizando algunos de los mecanismos semióticos utilizados, de un modo implícito o explícito, para construir y acordar objetivos, acciones y significaciones. También se analizara como tales fenómenos se producen diferencialmente de acuerdo a las diferentes expectativas de rendimiento de los alumnos y en diversas situaciones didácticas.

Parte de todo esto hemos intentado sintetizarlo en una matriz categorial (que, intentando dar cuenta de las categorías hasta aquí descritas, constituye el primer resultado de este trabajo). Esperamos que su uso como guía orientadora permita responder a nuestro objetivo de enriquecer conceptualmente la descripción y explicación de los fenómenos observados y así construir nuevas categorías en investigaciones posteriores. El análisis de estas construcciones y negociaciones en su

paso de un nivel de intersubjetividad (grado de definición común de situación -objetivos, acciones y significados) a otro, en diferentes situaciones didácticas y ante diversas expectativas de rendimiento, esperamos, permita elucidar algunos de los mecanismos de las deformaciones en el marco de las condiciones de producción del saber en la sala de aula.

Es en el proceso mencionado donde, esperamos, las particularidades de los fenómenos de la transposición didáctica impregnarán con sus características específicas a tales ajustes

PRIMERAS CONCLUSIONES PROVISORIAS

1.El uso por parte de los docentes de ciertos mecanismos semióticos por nosotros estudiados (abreviación de directivas; uso de diversos tipos de referencialidad) les permite "canalizar" semióticamente el desarrollo cognitivo de los alumnos en un nivel microgenético.

2.En la construcción áulica del conocimiento histórico aparecen multiplicidad de tareas, muchas de ellas no previstas ni contempladas por el docente, lo cual suele provocar construcciones de conceptos y procedimientos no solo no buscados por el mismo, sino que, generalmente, permanecen ocultos, oscureciendo los procesos de negociación de significados en el aula.

3.La no existencia de un claro proceso de precisión (P.P.A.) ampliada suele dificultar ese ajuste semiótico del que hablamos en el primer punto. Esto perjudica fundamentalmente a los niños sobre los cuales el docente tiene una baja expectativa de rendimiento.

4.Creemos, finalmente, haber comenzado a cumplir el objetivo de poner a prueba la matriz categorial y en tal sentido, haber demostrado su capacidad comprensiva de los fenómenos de interacción verbal en procesos de cambio cognitivo, en relación a la presencia y función de los mecanismos semióticos allí reseñados. Tal capacidad, permitirá aportar a la definición de tipologías docentes, que podrán ser utilizadas para la construcción de dispositivos didácticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. (1982) "Estética de la creación verbal". Siglo XXI. México.
- Baquero, R. (1996) "Vigotsky y el aprendizaje escolar". Aique Bs. As.
- Brousseau, G. (1986) "Fondaments et méthodes de la didactique des mathématiques" en "Recherches en didactique des mathématiques": Vol 7 N° 2 Pp 33-115
- Burawoy, M.(1991) «The extended case method» en «Etnography unbound» Berkeley. University of California Press
- Carretero, M. (1997) "Introducción a la psicología cognitiva". Aique. Bs. As.
- Castorina, A. (1998) "Piaget en la Educación". Paidós.
- Castorina, A (1996) "Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate" Paidós. Bs. As.
- Chevallard, Y. (1991) "La transposición didáctica". Aique. Bs. As.
- Chevallard, Y. (1994) "Concepts fondamentaux de la didactique. Perspectives apportées par une approche anthropologique" en "Recherches en didactique des mathématiques: Vol 12 N° 17 Pp 73-112
- Coll, C.(1998) "La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula". En "José Antonio Castorina y otros" (1998)
- Glasser, B. Y Strauss, A. "The discovery of grounded Theory". Chicago. Aldine
- Kalekin- Fishman, D. (1999) "Knowledge, Belief and Opinion: A Sociologist's View of Conceptual Change" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)
- Leontiev, A (1983) El desarrollo del Psiquismo. Akal. Madrid
- Leontiev, A. (1984)*Actividad, Conciencia y personalidad. Cartago. Mexico
- Newman, D.; Griffin, P.; Cole, M. (1991) "La zona de construcción del conocimiento" Editorial Morata. Madrid.
- Nunes, T. (1999) "Systems of Signs and Conceptual Change" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)
- Penuel,W. ; Wertsch, J. (1998) "Historical Representation as Mediated Action: Official History as a Tool" en Voss, J and Carretero, M. (1998)

Riviere, A. (1994) * "The Cognitive Construction of History" Carretero, M.; Voss, J (EDS) (1994)

Rommentveit, R. (1985) * "Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control" En Wertsch

Rommetveit, R. (1979 a) "Deep structure of sentence versus message structure some critical remark on current paradigms, and suggestion for an alternative approach." En Rommentveit y Blakar (1979)

Rosa, A. (1994) * "What do people consume History for?. Learning History as a Process of knowledge Consumption and Construction of Meanings" en Carretero, M. y Voss (EDS) (1994)

Säljö, R. (1999) * "Concepts, Cognition and Discourse: From Mental Structures to Discursive Tools " en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)

Strauss, A. Y Corbin, J. (1988) "Basics of qualitative research" Oaks. Sage publication.

Valsiner, J.(1987) * "Culture and development of children 's actions". Editorial John Wiley & Sons, London.

Valsiner, J. (1992) * "Making of the future: temporality and the constructive nature of human development". En G. Turkewitz y D. Devenbney (Eds.). Time and Timing in Developmente. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.

Valsiner, J. (1998) * "The guided mind: a sociogenetic approach to personality" Cambridge, Mass. Harvart University Press.

Vosniadou, S. (1999) * "Conceptual Change Research: State of the Art and Future Directions" en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999)

Wertsch, (1994) * "Struggling with the Past: Some Dynamics of Historical representation" en Carretero, M.; Voss, J (EDS) (1994)

Wertsch, J. comp (1985)* "Voces de la mente" Ed. Visor. Madrid

Wertsch, J. (1989) * "Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives."Cambridge University Press. New York.

Wertsch, J. (1988) * "Vigotsky y la formación social de la mente" Editorial Paidós. Barcelona.

TAREAS ACADÉMICAS EN LAS CLASES UNIVERSITARIAS

Garello, María Virginia; Rinaudo, María Cristina; Donolo, Danilo
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto*. Argentina

RESUMEN

El objetivo de esta investigación consistió en ampliar el conocimiento respecto del modo en que las características de las tareas académicas influyen en el desempeño de los estudiantes, en particular en el desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes. Dentro de los contextos que favorecen la regulación tienen un papel central las tareas académicas. Se entendió a las tareas como: "Los acontecimientos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes utilicen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales" (Winne y Marx, 1989; en Rinaudo, 1999; 164). Tal definición involucró la consideración de las tareas académicas como productos diversos y complejos; su análisis atendió a la calidad global, las condiciones de presentación y ejecución así como al estilo de orientación del profesor. Se realizaron observaciones de clases y entrevistas. El estudio se efectuó desde un enfoque socio constructivista. Se pudo observar que la gran mayoría de las tareas registradas contemplaron el desarrollo de un accionar cognitivo autorregulado. Sin embargo consideramos que los estudiantes necesitan experimentar espacios mayores de autonomía para el logro de la transferencia de sus aprendizajes y la contextualización de sus actividades en escenarios alternativos.

Palabras clave

Tareas académicas Autorregulación Universidad

ABSTRACT

ACADEMICAL TASKS IN UNIVERSITY CLASSES

The objective of this investigation consisted of extending the knowledge about the way in which the characteristics of the academic tasks influence in the performance of the students; particularly in the development of the self-regulated learning. Within the contexts that favor the regulation academic tasks have a central role. Academic tasks were defined as "the events of the class that provide opportunities so that the students use their cognitive and motivational resources in service of personal and educative goals (Winne y Marx, 1989, in Rinaudo, 1999: 164). Such definition involved the consideration of the academic tasks like diverse and complex products; their analysis took care of the global quality, the conditions of presentation and execution as well as in the style of direction of the professor. Observations of classes and interviews were made. The study took place from a social-constructivist point of view. It was found that the great majority of the registered tasks contemplated the development of cognitive self-regulated learning. Nevertheless we considered that the students need to experience greater spaces of autonomy for the profit of the learning transference and the contextualization of their activities in alternative scenes.

Key words

Academic tasks Self-regulation University

INTRODUCCIÓN

La universidad constituye un contexto especial de aprendizaje, con implicancias individuales y sociales destacadas. El ambiente universitario permite desplegar formas divergentes de pensamiento, estimula la confrontación y la habilidad de buscar sólidas fundamentaciones. Existen dos componentes que caracterizan a este ámbito educativo: libertad y creatividad. En vinculación con estas características aparecen las tareas de aprendizaje que se les solicita a los alumnos (Rinaudo y Donolo, 2000).

El objetivo de esta investigación consistió en aportar mayor conocimiento acerca del modo en que las características de las tareas inciden en el desempeño de los estudiantes, en particular en el desarrollo de la *autorregulación* de los aprendizajes. Como supuesto central se asumió que las tareas académicas tienen que ver con los resultados de aprendizaje, influyen en los márgenes de opciones personales y en las funciones intelectuales que los estudiantes desarrollan.

MARCO TEÓRICO

Para el diseño y concreción de este trabajo se integraron los aportes de diferentes investigaciones llevadas a cabo dentro del campo de la Psicología Educativa. Existen numerosos modelos que caracterizan al aprendizaje autorregulado (Butler, 2002; Patrick y Middleton, 2002; Butler y Winne, 1995; Corno, 1993; Zimmerman, 1989; 1994). En el estudio realizado adoptamos la siguiente definición: "La autorregulación refiere a pensamientos autogenerados, sentimientos y acciones que son planeados y cíclicamente adaptados para la adquisición de metas personales" (Zimmerman, 2000:14). Los estudiantes autorregulados enfocan sus aprendizajes de manera más reflexiva, comprometida y obtienen mejores logros académicos (Zimmerman, 2000).

En la adquisición de comportamientos autorregulados puede ejercerse influencia externa y apoyar su desarrollo. El concepto de aprendizaje autorregulado se fue desarrollando paulatinamente. En un principio refería a aprendices metacognitivamente *conscientes*, capaces de planear y conducirse estratégicamente. Posteriormente, se empezaron a considerar las interacciones entre el conocimiento de los estudiantes, la habilidad metacognitiva, la *motivación* y la *cognición*. Es decir a los aspectos cognitivos se añadió la consideración de aspectos afectivos y, más recientemente se agrega también el estudio de los *ambientes o contextos* en los que tiene lugar el aprendizaje. Se produjo un reconocimiento de la influencia de los contextos sociales y de las interacciones que se mantienen dentro de ellos; las tareas académicas ocupan aquí un lugar de relevancia (Butler, 2002). Algunos autores proponen el concepto de aprendizaje corregulado, que involucra los intercambios entre los alumnos y también con los docentes (McCaslin y Good, en Patrick y Middleton, 2002).

A partir de los desarrollos teóricos de las últimas décadas han surgido modelos para promover la autorregulación. En general los modelos contemplan: "(1) plazos largos, (2) el uso de estrategias en contextos de trabajo académico significativo, (3) discusiones interactivas sobre los procesos de aprendizaje, (4) pautas de trabajo estructuradas y explícitas, (5) asistencia ajustada y en el momento en la que se la requiere, (6) aplicaciones a través de múltiples ejemplos de tareas y (7) ayuda

para reconocer la aplicabilidad de las estrategias en las tareas y dominios específicos" (Butler, 1998: 4).

En una investigación con alumnos universitarios Vermunt (1996) identificó tres categorías de actividades de aprendizaje: cognitivas, afectivas y regulativas. Se considera que las tareas pueden llevar a productos variados para cuya comprensión hay que analizar conjuntamente: calidad intrínseca, condiciones de presentación y ejecución y estilo de orientación del trabajo empleado por el profesor (Rinaudo, 1999). A las tareas se las entendió como "los acontecimientos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes utilicen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales" (Winne y Marx, 1984; en Rinaudo, 1999:164).

El contexto de la clase fue considerado desde los aportes que Van Oers (1998) realiza dentro del marco de la Teoría de la actividad histórico cultural. En ese encuadre el contexto se considera un factor que provee particularización de significados por eliminación de ambigüedades y coherencia al dar un marco a las acciones y expresiones de los individuos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como dijimos, se asumió la premisa de que los procesos de aprendizaje deben estudiarse en los contextos en que se desenvuelven; de este modo, consideramos a las clases universitarias como uno de los contextos posibles y relevantes para el estudio del aprendizaje autorregulado.

Al tomar el concepto de autorregulación desde una perspectiva interactiva y social resultó adecuado el método cualitativo, y la indagación se realizó a través de observaciones y entrevistas. La utilización de esta metodología nos brindó un panorama más complejo y completo del aprendizaje autorregulado, de los contextos en que ocurre y del interjuego entre los procesos individuales y sociales implicados.

La observación se realizó desde un rol activo y participante, tanto en las clases como en las actividades extra-aúlicas, tratando de captar la esencia de las interacciones y los rasgos instruccionales que se desplegaban en el ambiente habitual.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS TAREAS ACADÉMICAS

El estudio de las tareas académicas se desarrolló en cuarto y quinto año de la Licenciatura en Psicopedagogía, una carrera del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Río Cuarto, durante los años 2002 y 2003. En total se asistió a 8 asignaturas (5 cuatrimestrales y 3 anuales), que comprendieron 57 clases en las que se solicitaron 114 tareas. Se presenciaron 131 horas de clases, en las que participaban de 30 a 60 estudiantes. Finalmente para enriquecer la información recabada se efectuaron 10 entrevistas.

Las categorías de análisis de las tareas fueron tres: 1) condiciones de presentación y ejecución, 2) productos y planes cognitivos y 3) control de desempeño (Rinaudo, 1999).

1) *Condiciones de presentación y ejecución de las tareas.* En referencia al medio de presentación se observaron 85 tareas presentadas de forma oral, 20 combinadas, 7 dictadas y 2 escritas. Respecto de la explicitación de las metas se encontraron 72 tareas en que las metas estuvieron ausentes y 42 en que se explicitaron. En vinculación con el grado de explicitación de las consignas se identificaron 54 tareas que poseían consignas claras y 60 en que su explicitación era deficiente.

En relación al tiempo destinado a las tareas se observó disparidad en las tareas que se debían desarrollar fuera de la clase, se solicitaron actividades a realizar en una semana y otras en dos meses. En total se registraron 25 tareas extra clase. Dentro de la clase el tiempo general utilizado fue de: 1:15 a 1:30 horas. El recurso más utilizado fue la toma de nota en las hojas de los alumnos, le siguen de manera decreciente el texto, las filminas, el pizarrón, las diapositivas, el video y el material didáctico.

Respecto del ambiente de las tareas consideramos las condiciones de trabajo: en 73 tareas estuvo implicada toda la clase de manera simultánea, en 29 tareas se trabajó de manera grupal y en 12 de forma individual. En las interacciones entre estudiantes resultaron predominantes los comentarios, le siguieron las preguntas y finalmente las consultas sobre la forma de realización de la tarea. En las interacciones iniciadas por los estudiantes hacia los docentes aparecieron en mayor cantidad comentarios sobre el tema y la tarea y le siguen situaciones en que no participaron.

2) *Productos solicitados.* Se solicitó una sola tarea de copia, en cambio en 64 oportunidades los alumnos debieron prestar atención a las exposiciones, 34 exposiciones duraron toda la clase, 30 se presentaron intercaladas con otras tareas y 15 exposiciones fueron realizadas por los estudiantes. Hubo 3 ejercicios en los que se debía aplicar procedimientos o esquemas en la elaboración de proyectos y de una matriz de datos. Se registraron 9 discusiones o actividades para confrontar opiniones sobre contenidos entre pares. Las lecturas y comentarios de textos predominaron incluidas en actividades grupales seguidas de una puesta en común, se observaron 17 tareas de este tipo.

Sólo se completaron 3 cuestionarios, los alumnos se basaron en bibliografía o exposiciones del docente. Hubo 11 ensayos o informes orales o escritos en los que se les otorgó a los alumnos libertad acerca de los contenidos de la respuesta y en general fueron evaluadas a largo plazo. Se solicitaron también 3 tareas que implicaron resolver problemas presentando una propuesta a situaciones del campo profesional. También se solicitaron 2 tareas en las que se debían formular preguntas y problemas.

3) *Control de las tareas:* En 62 tareas hubo feedback y en 52 estuvo ausente esta instancia. Respecto de los tipos de control, se registró un 35% de tareas para las que sólo se señaló un error; en otros casos, 36%, los docentes proporcionaron explicaciones, tanto oralmente, durante las puestas en común de los trabajos, como de manera escrita. Otro tipo de feedback consistió en preguntar si tenían dudas, esto ocurrió en el 18% de las tareas, o simplemente en cuestionar las respuestas-11% de los casos. En cuanto a la fuente del control, provino en el 73% de los casos del docente, y en el 22% de los docentes y alumnos conjuntamente.

Por otra parte se tomó en cuenta el criterio elaborado por Vermunt (1996) para la clasificación de tareas. Desde esta perspectiva se identificaron 101 tareas cognitivas, 3 tareas afectivas y 10 tareas que implicaban la regulación metacognitiva.

Por medio de las entrevistas se intentó acceder a los sentidos construidos por los estudiantes. Acerca de las tareas más importantes los estudiantes destacaron las que demandan mayor actividad cognitiva, tales como las elaboraciones grupales y las tareas prácticas. Los estudiantes mostraron discrepancia en la elección de tareas que les permite obtener un buen desempeño. Además prefieren las tareas a largo plazo, que combinen instancias grupales e individuales y que generen situaciones de aplicación de los conocimientos. Los alumnos demandan a los docentes una exhaustiva explicitación de las metas que les permita ampliar sus propias metas y también aprobar. Respecto del control los alumnos afirman que éste depende de la naturaleza de la tarea y que también debe ser asumido por ellos mismos. Prefieren que se formulen revisiones periódicas y que puedan consultar al docente dentro de la clase. El docente, según los alumnos, debería controlar si se entendió la consigna, identificar lo que está bien o mal durante el proceso de resolución de las tareas y dar seguridad para completar las actividades.

REFLEXIONES FINALES

La consideración de los registros tomados en las clases mostró

que, en general, las tareas académicas solicitadas a los estudiantes poseen buenos niveles de adecuación a los criterios recomendados para promover el aprendizaje autorregulado.

Los alumnos entrevistados expresaron su valoración de las tareas. Entre las características analizadas de las tareas académicas y los rasgos que los estudiantes prefieren en ellas se pueden observar aspectos comunes que precisamente son los que inciden en el aprendizaje autorregulado.

Como aspecto positivo no se identificaron actitudes de los docentes que se orienten hacia la desvalorización de la lectura, por el contrario la lectura de los materiales bibliográficos fue altamente impulsada por los docentes y requeridas para el cumplimiento de la mayoría de las tareas. Los estudiantes, inmersos en los contextos de colaboración con los docentes y con sus pares, se vieron involucrados en procesos de correulación que funcionaron como soportes sociales. Sin embargo, cabe también pensar en un aspecto que podría haber sido más favorable en relación con la noción de *autonomía*. Nos referimos a que en los años superiores de la formación de grado las tareas académicas continúan requiriendo de un fuerte apoyo aportado por el docente. Nos preguntamos en qué medida esta injerencia externa es favorecedora del trabajo intelectual más autónomo.

Toda vez que el docente estructura altamente una tarea está creando e invitando a sus alumnos a implicarse en un contexto significativo dentro de un ámbito educativo, si bien esto es muy beneficioso en la formación profesional también deben otorgarse espacios para que los alumnos construyan sus contextos a partir de actividades propias, desarrollen la capacidad autorregulada de la transferencia y logren crear un nuevo contexto en un escenario alternativo. Podemos señalar un segundo aspecto que podría haber estado presente y son las *tareas de aprendizaje afectivo o de regulación metacognitiva*, descriptas por Vermunt (1996).

Creemos que continuar estudios acerca de los contextos en donde se desarrollan los procesos de aprendizaje en nuestro medio es altamente beneficioso para contar con datos fundamentados que posibiliten intervenciones optimizadoras, tanto a nivel institucional como en atenciones individuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Butler, Deborah L. 2002. Qualitative approaches to investigating self-regulated learning: Contributions and challenges. *Educational Psychologist*, 37 (1): 59-63
- Butler, Deborah L. 1998. *Promoting self-regulation in context of academic tasks: The strategic content learning approach*. Paper presented at meeting of American Psychological Association. San Francisco, California.
- Coll, César. 1999. Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo y Solé. *El asesoramiento psicopedagógico; una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza.
- Donolo, Danilo. 2003. *Preguntas. Momento de Creatividad*. Conferencia del Congreso de Creatividad. Murcia. España.
- Gadotti, Moacir; Gómez Margarita y Freire Lutgardes (Comp.). 2003. *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*. CLACSO. Buenos Aires.
- Maehr, ML. y Anderman, EM. 1993. Reinventing schools for early adolescents: Emphasising task goals. *The Elementary School Journal*, 93 (5): 593-610
- Moyetta, Liliana y Mónica Valle. 2002. *Los procesos de escolarización como objeto de reflexión psicopedagógica*. En prensa. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Onrubia, Javier. 1993. Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll, Martín, Mauri y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- Patrick, Helen y Michael J. Middleton. 2002. Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37 (1): 27-39.
- Rinaudo, María Cristina. 1999. *Comprensión del texto escrito*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo, María Cristina y Danilo Donolo. 2000. Casandra y la educación. La universidad como contexto de aprendizaje. En Beatriz Siufi (Comp.) *Pensando la Universidad*. Editorial Universidad Nacional de Jujuy y Red de Editoriales

de Universidades Nacionales.

Rinaudo, María Cristina y Galvalisi Celia Fabiana. 2002. *Para leer mejor... Cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. La Colmena. Buenos Aires.

Rodríguez, Xulio. 2003. La investigación y mejora de la práctica en el aula. En Sanjurjo y Rodríguez. *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens. Rosario.

Van Oers, Bert. 1998. From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 8 (69) 473- 488.

Vermunt, J.D. 1996. Metacognitive, cognitive and affective aspects o learning >Higher Education, 31: 25-50 Kluwer Academic Publishers. Netherlands.

Winne, Peter y Nancy Perry. 2000. Measuring self-regulated learning. En Boekaerts, Pintrich y Zeidner. *Handbook of self-regulation*. San Diego. Academic Press.

Zimmerman, Barry. 2000. Attaining self regulation: A social cognitive perspective. En Boekaerts, Monique; Paul R. Pintrich y Moshe Zeidner 2000. *Handbook of self-regulation*. San Diego. Academic Press.

*Este estudio se realizó inicialmente como parte de un Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía, de María Virginia Garelo y dirigido por María Cristina Rinaudo y Danilo Donolo. Actualmente, se continúa mediante una beca de CONICET otorgada a María Virginia Garelo con los mismos directores.

PENSAMIENTO CREATIVO Y DISEÑO

Gigliotti, Genaro Roberto
SeCyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Presentamos la enseñanza de Diseño desde Pensamiento Creativo. El diseño, expresión material de una sociedad dividida en clases con intereses en pugna, porción significativa del mundo, percibido y realizado con naturalidad por partícipes y productores culturales. Los conocimientos previos plantean un dilema entre modelos creativos y conductismos de raíces autoritarias: aceptarlos para llevarlos a niveles de mayor conceptualización o negarlos (canónica actitud conductista). Incorporarlos, integrados al nuevo conocimiento permite cambio cognitivo y acerca al alumno como diseñador considerando al futuro destinatario (sujeto singular producto socio histórico cultural) frente a la tradicional actitud canónica de desconocerlo. EJERCITACIONES (Programa de Intervención) Los ejercicios (que incluyen objetos de diseño Industrial, Gráfico, Paisaje, Indumentaria y Textil, Imagen y Sonido), procesos de permanente revisión de conductas adquiridas y construcción conceptual, medio de reflexión grupal, apelan al desarrollo conceptual mediante intercambios cognitivos grupales. Los trabajos, representaciones que condensan significados pasibles de discusión y reflexión, detonadores de discusión grupal, son expuestos ante la clase, desarrollando reflexiones prácticas, de contenidos etc. Importancia del rol docente: estimula, amplia, orienta, contribuye a sintetizar, apoyado conceptualmente en objetivos, apuntes y clases teóricas. Estos programas permiten apreciar la "formación en la acción", despliegan herramientas lógicas, descubren desempeños y nuevas habilidades cognitivas.

Palabras clave

Pensamiento creativo Diseño Ejercitaciones

ABSTRACT

CREATIVE THINKING AND DESIGN

We presented the teaching of Design from Creative Thinking. The Design, material expression of a society divided in classes with interests in struggle, important in the world, is perceived and made with naturalness by the men. The previous knowledge raise a dilemma between creative models and behaviorisms from authoritarian roots: to accept and improve them to greater conceptual levels or to deny them (canonical behaviorist attitude). To incorporate them, integrated to the new knowledge allows cognitive change and approaches the student like designer considering to the future addressee, as opposed to the traditional canonical attitude to not know it. EXERCISES (Intervention Program) It include objects of Industrial, Graphical, Landscape, Clothing, Textile, Image and Sound Design, processes of permanent revision of acquired conducts and concepts, average construction of group reflection, appeal to the conceptual development by means of group cognitive interchanges. The works, representations that condense meaning, reflection and are detonators of discussion, are exposed in front of the class, developing practical reflections. Importance of the teachers' roll: they stimulate ample, orient, contribute to summarize, conceptually supported in objectives, notes and theoretical classes. These programs allow appreciate the "formation in the action", developing logics tools, discovering performances and new cognitive abilities.

Key words

CreativeThinking Design Exercises

En este trabajo presentamos la forma como encaramos la enseñanza de la asignatura Diseño desde las concepciones del Pensamiento Creativo. El Pensamiento creativo como instrumento cognitivo se distingue del llamado canónico, porque si bien ambos configuran conjuntos de estrategias para el abordaje de situaciones de enseñanza-aprendizaje, el primero se caracteriza por originalidad, fluidez, conexión estructural (Smith et al, 1995) mientras que el segundo da pie a pasividad y adhesión a rígidos esquemas preestablecidos.

El diseño constituye una de las expresiones destacadas del mundo material que nos rodea, expresión de una realidad contradictoria asentada sobre las bases materiales de una sociedad dividida en clases con intereses en pugna. El mundo material es el principal objeto de percepción cotidiana de los hombres, sujetos socioculturales. Los objetos de diseño constituyen una porción significativa del mundo artificial construido por el hombre (la cultura), están incorporados a la vida cotidiana, son componentes destacados de su escenario vital. Percibir y construir objetos dotados de ciertos significados son actos que los hombres realizan con naturalidad como integrantes, partícipes y productores del hábitat artificial (cultura) y acciones tales como conocer, adquirir, manipular, consumir y desechar objetos son su vida cotidiana.

CONOCIMIENTO PREVIO

Ese tipo de experiencias constituye el conocimiento previo de los alumnos, base cognitiva construida a lo largo de convivir en cultura. Con esos saberes se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje y los mismos se manifiestan permanentemente en el desarrollo de las materias universitarias. Esas lecturas o saberes, devenidos naturales y familiares a través de complejos mecanismos socioculturales y subjetivos, impregnan las miradas iniciales, constituyendo uno de los aspectos donde se plantea la controversia entre un modelo creativo de plenitud y significatividad en el proceso cognitivo y otro que expresa un conductismo de raíces autoritarias.

En la enseñanza se trata de enfrentar y resolver un dilema: aceptar los conocimientos previos de los alumnos y, desde la práctica y la reflexión crítica, llevarlos a un nivel de conceptualización mayor, que permita integrar los nuevos conocimientos, superando valoraciones ingenuas y acriticas por desarrollos de creciente complejidad conceptual y protagónica o, por el contrario, desconocerlos desde concepciones donde el alumno es una supuesta tabula rasa al que se le deben inscribir los conocimientos con exclusión de la experiencia previa, negándoles en la práctica todo tipo de protagonismo genuino y subordinando la enseñanza, sus estrategias y contenidos, a procedimientos previamente elaborados que el alumno debe recorrer y cuyos resultados son previsibles en una variedad de alternativas preestablecidas. Optamos por la primera opción, al acordar con Ausubel que el aprendizaje significativo es aquel que sucede cuando se integra de modo no arbitrario y sustancial el conocimiento nuevo con lo que el alumno ya sabe. (David Ausubel 1983).

Aquella forma de encarar la enseñanza aprendizaje que niega los conocimientos previos e impone una actitud conductista al proceso se encuadra dentro de lo que podemos considerar canónico, mientras que la integración del nuevo conocimiento con el anterior permite el cambio cognitivo, una nueva creación, aprendizaje significativo mediante pensamiento creativo. Otro dilema se resuelve al incorporar y articular los aspectos positivos que los alumnos traen de su experiencia previa, en

tanto esto los acerca como diseñadores a quienes serán los futuros destinatarios de sus acciones. La actitud de tener en cuenta al destinatario como sujeto singular producto socio histórico cultural, frente a la tradicional actitud canónica de desconocerlo, es otra aplicación de pensamiento creativo.

Esta tarea de profunda significación ideológica constituye un objetivo destacado en relación a la memoria social depositada en cada alumno. En el inicio de los estudios en el campo de diseño conviven en ellos, en forma contradictoria, las miradas y reflexiones de quien dispone y consume cotidianamente como ser social, los objetos que se diseñan, las cuales se van integrando con la cada vez más creciente mirada de quien los diseña y produce, dando lugar a la mirada disciplinar que la enseñanza va desarrollando. Esta situación inicial en la enseñanza del diseño nos remite a periodos no demasiado pretéritos donde diseñar, construir, producir y consumir constituían una unidad, que se fue transformando con el desarrollo histórico, alejando a los productores y diseñadores de los consumidores, proceso que en la actual sociedad puede asumir la forma de un extrañamiento que vuelve incomprensible el mundo material a quienes lo crean pero no siempre controlan, alejando de ellos la creación y presentándolos en la sociedad, si bien como legítimos, surgidos de complejos e incontrolables procesos, desconectados de contextos histórico socio culturales; dando pie a una *fetichización* de los objetos de diseño. Fetichismo que tiene su origen en el carácter del dinero, que condensa todas las contradicciones y significaciones de los objetos del mundo actual.

Es en estos circuitos donde los depositarios del saber, en nuestro caso los diseñadores, van constituyendo un círculo de expertos con sus propias lógicas y valores cada vez más alejados de los destinatarios de sus acciones, los sujetos.

EJERCITACIONES (Programa de Intervención)

El desarrollo de las estrategias de pensamiento creativo se lleva a cabo mediante una serie de ejercicios que realizan los alumnos durante el cursado regular de la materia, (Programa de Intervención). *Un programa de intervención consiste en el diseño, organización y aplicación de un conjunto articulado de actividades que se vuelcan en una acción o proceso aplicado al logro o mejoramiento de una práctica conceptual o técnica, (Freiria et al, 2004),* en nuestro caso el aprendizaje creativo a través de un conjunto articulado de ejercitaciones. En estas estrategias pedagógicas que desarrollamos conviven modelos que aspiran a dar cuenta de la complejidad del mundo que nos rodea tratando de desplegar en los alumnos el máximo de sus potencialidades creativas asentadas en la reflexión crítica, en estrecha vinculación con la realidad y sus manifestaciones cotidianas, respetando y potenciando las experiencias de cada alumno con otras que reducen el mundo que nos rodea a modelos alejados de la realidad, preestablecidos y necesariamente parciales que imponen sus experiencias y valores a los alumnos, expresión de un saber distante y hermético.

Los ejercicios aluden e incluyen objetos de diseño que corresponden a las distintas disciplinas de este campo (Diseño Industrial, Gráfico, del Paisaje, de Indumentaria y Textil, de Imagen y Sonido). Son considerados y seleccionados por las posibilidades que tienen para desarrollar los conceptos de las materias proyectuales. Se realiza una lectura pedagógica de los mismos para establecer las posibilidades que tiene cada uno en relación al desarrollo de un determinado concepto. Bajo esta mirada, los objetos de diseño adquieren una nueva dimensión, donde resalta su carácter polisémico.

En la selección temática de los ejercicios se considera que el conocimiento y desarrollo de los conceptos del campo proyectual no refieren ni a una particular disciplina de Diseño ni a una serie singular de objetos con distinción o exclusión de otros. Los procesos formativos deben desarrollar competencias pertinentes a las diversas demandas, ofreciendo aprendizajes significativos que habiliten para operar en diversos contextos.

En el desarrollo de los ejercicios, los alumnos desarrollan las estrategias propias del pensamiento creativo en permanente confrontación con estructuras propias del pensamiento canónico y/o manifestaciones conductistas, incorporadas en ellos como residuo de su formación previa. Se evidencian en el desarrollo de la enseñanza proyectual en las demandas de explicaciones exhaustivas en la presentación de los ejercicios, a través de las cuales puedan prever o visualizar desarrollos y resultados supuestamente preestablecidos. Actitud contradictoria con la enseñanza, los ejercicios suelen incorporar actos de diseños o de percepción cuyos resultados son parte del aprendizaje y su desarrollo permite atravesar el pasaje de la incertidumbre inicial a la certeza final, expresión coincidente con lo que sucede en los procesos de diseño, donde hay un tránsito desde lo desconocido a lo conocido, del problema a su solución.

Los ejercicios constituyen un proceso de permanente revisión de conductas adquiridas, donde no puede prescindirse del entusiasmo de los alumnos como condición de una participación activa de ellos (motivación). Su implementación trata de generar las condiciones necesarias para que los alumnos, al desplegar su entusiasmo, vean estimulado el deseo de participación activa en la resolución de los problemas, superando las incertidumbres que todo acto de percepción y diseño conlleva, construyendo conductas que alimentan la formación de un pensamiento propio, imprescindible en diseño como en cualquier otra actividad humana. Se trata de superar prácticamente la persistencia de actitudes canónicas, permitiendo que lo previo se articule en este complejo proceso de revisión y significación.

La construcción conceptual, componente de cualquier estrategia pedagógica y en nuestro caso particular en el diseño de los ejercicios del Programa de Intervención, se lleva a cabo a través de determinadas acciones en la enseñanza.

Por la especificidad de los temas a resolver y por el grado general de resolución que se exige, los alumnos realizan ejercitaciones que podríamos inicialmente calificar como de diseño restringido o diseño inicial. Son ejercicios cortos por el tiempo en que se desarrollan, 2 o 3 clases, en los cuales deben resolver un problema concreto. En ellos predomina la reflexión grupal sobre la corrección individual del docente. Medio para la reflexión grupal, apela al desarrollo conceptual a través de la construcción e intercambio de conocimientos en el grupo, partiendo de la experiencia realizada por cada alumno y concretada en su trabajo. La experiencia se va repitiendo a lo largo de la materia donde lo individual estimula la construcción grupal y se enriquece en ella. El conocimiento se va construyendo en forma colectiva, el grupo aparece como el ámbito por excelencia para llevar a cabo y verificar las concepciones de Lev Vigotsky (1979) acerca de la teoría dialógica, punto de vista de que aprender es un fenómeno social; la adquisición de nuevo conocimiento es resultado de la interacción en un diálogo participativo, interacción entre diferentes niveles de experiencia cognitiva, proceso a través del cual se crea una zona de desarrollo proximal.

Otra concepción es la del conocimiento situado. El aprendizaje ocurre cuando el aprendiz está activamente envuelto en un contexto instruccional (Smith, Finke et al, 1995) El pensamiento creativo no depende directamente del sujeto del proceso, sino, del contexto o ambiente que debe crearse por todos los que intervienen en él

Los trabajos realizados por los alumnos son expuestos en todos los casos ante la clase, desarrollando reflexiones de variados aspectos (algunos refieren a los componentes prácticos de su realización otros a los contenidos que de ellos se pueden desprender, etc.). Son representaciones que condensan un conjunto de contenidos y significados explícitos o implícitos posibles de ser motivo de discusión y reflexión. Operan como verdaderos detonadores de la discusión grupal, donde el rol del docente es de suma importancia por que debe

estimular, ampliar las observaciones, orientar las reflexiones y contribuir a las síntesis que necesariamente debe realizarse en discusiones que suelen ser amplias, apoyadas como referencia conceptual en los objetivos de ejercicios, apuntes y clases teóricas. La enseñanza es el conjunto de todas las acciones e instrumentos desarrollados para el logro de un objetivo conceptual.

La variedad de temáticas determina la variedad de acciones y el uso de variados instrumentos de construcción conceptual y el lenguaje. Las ejercitaciones desarrollan los distintos conocimientos a través de distintas percepciones que durante el desarrollo de los trabajos realizan los alumnos. Las percepciones que consideramos son fundamentalmente visuales, en tanto la percepción constituye *tema de estudio* y los objetos son percibidos por los usuarios. Estas relaciones son *motivo de análisis* a través de la observación de los alumnos, en una práctica que usando la percepción visual como instrumento del conocimiento y realizando posteriormente la representación gráfica de la experiencia, para su comunicación al resto de alumnos y docentes participantes, favorece la comprensión y evaluación de lo realizado a través de la percepción visual individual y grupal. En definitiva, se estudia la percepción a través de la práctica de la percepción, en un juego donde se aprende un *lenguaje* a través de practicarlo.

El conocimiento esta directamente vinculado a los instrumentos que se utilizan para su incorporación y desarrollo (dibujos, fotos, maquetas, etc.). Por ser instrumentos o medios nuevos que remiten a formas de producción visual no practicadas anteriormente o a una experiencia deformada de sus posibilidades, cobra especial importancia la forma y el momento en que son incorporados en la nueva experiencia por los alumnos. En el Proceso deben potenciarse las ideas beneficiosas, oportunas y eficientes. Está muy ligado con la fluidez capacidad de evocar gran cantidad de ideas para arribar a resultados congruentes (De Sánchez, 1991]. Se trata no de repetir formas o usos pre-establecidos de los instrumentos, sino de crear un marco adecuado que estimule y permita la incorporación de ellos, respetando las experiencias y los procesos cognitivos individuales. Estos objetivos se verifican en el valor que se les asigna en la evaluación de los resultados de cada ejercitación. Simultáneamente se trata de vincularlos en el proceso de experimentación e investigación que cada ejercicio plantea con otras formas de producción conceptual y de comunicación ya conocidas, como por ejemplo, el lenguaje escrito.

Mediante estos programas se aprecia el trabajo de "formación en la acción", propuestas para apoyar el desarrollo cognitivo. A nivel metodológico se comparte la conceptualización de la intervención a partir de situaciones de resolución de problemas, y/o prácticas culturales propicias para dar lugar a una actividad autónoma del alumno, que se refleja en diversos procedimientos dirigidos a alcanzar metas donde se logra observar y analizar la manera cómo comprenden y encaran los problemas que se plantean.

A nivel teórico, partimos de la concepción de un desarrollo autónomo, sistemático y autorregulado, del alumno, que logra obtener aprendizaje desde la perspectiva del conocimiento, y nos basamos en la evaluación en positivo de su desempeño. Se enfatiza la importancia de la resolución de problemas como escenario para desplegar una serie de herramientas lógicas en el alumno y para descubrir desempeños y nuevas habilidades cognitivas.

and its Connections", British Journal for the Philosophy of Science N° 53 Issue 2, Pág. 225-249.

CLAXTON, G., (2001), *Aprender. Retos para la formación*. Barcelona, Paidós.

CEPES (2000) "*Las tendencias pedagógicas en la realidad educativa de actual*". Editora universitaria. Tarija. Bolivia.

DELORS, J. (1996) "*La educación encierra un tesoro*." Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid.

DE SANCHEZ, (1991), *Desarrollo de Habilidades de pensamiento*. Edit. Trillas México. (1991).

FELD, J.: (2003) "Resultados preliminares de la aplicación de programas de intervención en la enseñanza- aprendizaje del pensamiento creativo como instrumento cognitivo". X Jornadas de Investigación- Psicología UBA Tomo I. Pág. 218. Bs. As.

FINKE, R. A., T. WARD, T. B. y SMITH, S. M., 1996, "Creative Cognition", The M.I.T. Press, Cambridge, Mass.

FREIRIA, J. E. et al, (2004), *Pensamiento Creativo. Instrumento Cognitivo*, Buenos Aires, Departamento de Humanidades, CBC UBA- Proyecto Editorial

FREIRIA, J; FELD, J: (2003) "Aplicación de programas de intervención en la enseñanza- aprendizaje del pensamiento creativo como instrumento cognitivo". Memorias de las X Jornadas de Investigación- Psicología UBA- Tomo I. Pág. 247. Bs. As.

FRIEDMAN, B., KAHN, P. H., JR. (2003). The ethics of systems design. In M. D. Ermann and M. S. Shauf (Eds.), *Computers, Ethics, and Society: Third Edition* (pp. 55-63). Oxford, England: Oxford University Press.

KLIKSBERG, B. Y TOMASSINI, L., (Comp.) (2000) *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo*, BID-FCE, México.

MORIN, E. (1998) "Como enseñar a pensar". Diario Clarín, Lunes 6/7/98, Bs. As.

MURRIELLO, A. (1992). "¿Pedagogía en la Universidad?". En *Temas y Propuestas*. Año 1 N° 1. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Bs. As.

RUBIO, E., (2003) *Saber y poder. La cuestión democrática en la sociedad del conocimiento*, FESUR, Montevideo.

SAFTER, T.H. & TORRANCE P.E. 1999, *Making the creative leap beyond*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.

STERNBERG, R. J. (ed.), (2001), *Manual de la creatividad*, Madrid, Universidad Complutense.

UNESCO. (1998). "Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior".

VYGOTSKY, L. S. (1979). "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Editorial Crítica. Barcelona.

WEICK, 2003; *Power Dynamics and Organisational Change: An Introduction*, International Association for Applied Psychology, 2003. Published by Blackwell Publishing

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. (1983), "Psicología Educacional", Ed. Trillas, México.

BRUNER, J. S. (1984). "Acción, Pensamiento y Lenguaje". Alianza Editorial. Madrid.

CARRUTHERS, P. (2002), "Human creativity: Its Cognitive Basis, its Evolution,

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
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el proyecto "La formación del psicólogo en un contexto de innovación" (CIUNT 2004 - 2007) orientado a estudiar las condiciones de diseño y ejecución de "los proyectos integrales" y su impacto en la formación. Mediante estrategias innovadoras que se implementan con un doble propósito: institucionalizar las prácticas en la carrera y promover un cambio efectivo, trascendental, que representa una ruptura de modelos individualistas, fragmentados, y convoca a la reconstrucción de entramados que sustenten un trabajo interdisciplinario. Con un enfoque cualitativo se realiza el análisis de documentos referidos a la presentación y aprobación de los Proyectos Integrales ejecutados. El enfoque que guía el análisis está centrado en el cambio y en la particularidad que revisten los proyectos como propuesta que articula las funciones de docencia, investigación y extensión. Los resultados preliminares permiten ampliar la perspectiva conceptual y operativa para la implementación de estrategias de formación alternativas que fortalezcan los núcleos de constitución de la identidad profesional del psicólogo.

Palabras clave

Contexto Articulación Formación Integración

ABSTRACT

PSYCHOLOGIST'S EDUCATION IN AN INNOVATION CONTEXT: IMPLICATIONS OF AN INSTITUTIONAL EXPERIENCE

This work frames in the project "the formation of the psychologist in a context of innovation" (CIUNT 2004; 2007) oriented to study the conditions of design and execution of "the integral projects" and its impact in the formation. By means of innovating strategies that are implemented with a double intention: to institutionalize the practices in the race and to promote an effective, transcendental change, that represents a rupture of individualistic models, fragmented, and summons to the reconstruction of half-framed which they sustain a interdisciplinary work. With a qualitative approach it is upon presentment made the referred document analysis and approval of the executed Integral Projects. The approach that guides the analysis is centered in the change and the particularity that have the projects like proposal that articulates the functions of teaching, investigation and extension. The preliminary results allow to extend the conceptual and operative perspective for the implementation of alternative strategies of formation that fortify the nuclei of constitution of the professional identity of the psychologist.

Key words

Context Joint Formation Integration

Las dificultades cotidianas en la sociedad argentina son los síntomas del padecimiento que configura un contexto de crisis. Si bien se destaca el deterioro de la economía y la crisis política, no reviste menor gravedad el exacerbado "individualismo" que aumenta desigualdades.

La globalización creó relaciones complejas entre política, economía y sociedad, produjo resultados distintos de los esperados y agudizó el sentimiento de incertidumbre y de inseguridad.

El fenómeno del individualismo y la fragmentación impregna la sociedad en un contorno difuso, desdibujado e inestable; en su seno el individuo adopta un comportamiento autoreferencial, que debilita sus referentes grupales, colectivos.

La universidad, atravesada por esta realidad y también por modelos y significaciones dominantes se vuelve un espejo de todos estos fenómenos de atomización, de fragilización, de vínculos debilitados y de sentidos contradictorios.

EL ESCENARIO INSTITUCIONAL

En investigaciones previas registramos esos mismos fenómenos en el discurso de los actores (Gil Moreno y otros, 2003/05), los estudiantes señalan fenómenos de fragmentación y atomización. Idealizan una formación amplia y plural, sin diferenciar esta idea de una mera acumulación de conocimientos. Los docentes no se implican entre los factores que inciden negativamente en la formación. Todos reconocen la importancia de la formación práctica como obligatoria, sistematizada y supervisada, sin embargo, se observa una valoración idealizada de las posibilidades formativas de esos espacios en sí mismos.

La trama interactiva muestra fracturas en las relaciones humanas, el predominio del individualismo y competitividad, desvalorización de los actores. Limitados espacios de interacción hacen que cada uno se centre en su punto de vista como única referencia obstaculizando la construcción de nuevos significados, de espacios para tejer nuevos entramados de sentido, para construir redes. Estos resultados aportaron vías posibles para pensar los límites y posibilidades de una formación innovadora, que produzca una ruptura con modos tradicionales de formación.

¿Qué desafíos plantea la formación del psicólogo en la actualidad? La Facultad de Psicología de la UNT a través del Proyecto Institucional, convocó a los docentes a presentar Proyectos Integrales, con el propósito de promover cambios en la formación articulando las funciones de docencia, investigación y extensión. Sus lineamientos se orientaron a la creación de condiciones institucionales que establecen relaciones entre esas funciones, que se organizan en torno a problemáticas psicosociales con impacto social, relevadas en la publicación "Problemáticas Psicosociales de Tucumán" (Gil Moreno, 2004).

LOS PROYECTOS INTEGRALES:

Articulación de Docencia-Investigación y Extensión

¿Qué podemos decir hoy del análisis de los proyectos? En la universidad los programas de asignaturas son generalmente concebidos como una selección de contenidos que el docente comunica en forma escrita, donde puede inferirse la concepción

de aprendizaje y la perspectiva didáctica de los docentes. Al momento de la planificación, se organizan los distintos aspectos que hacen a las acciones en el aula, son elementales, sencillos y algunos solo un listado de tópicos inconexos (Barco, 1998). Este modo de planificar las acciones fue uno de los aspectos que se propuso transformar. Tomó fuerza la idea de la necesidad de cambio, de innovación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se analizó el currículo y los supuestos en que se sostiene la formación de profesionales, orientados a las problemáticas que se presentan en la realidad, lo que condujo a diseñar proyectos integrales. La modalidad de trabajo propuesta desde la convocatoria institucional, fue pensada como estrategia que permita por una parte, superar el énfasis solamente en los contenidos y por otra propiciar una experiencia de formación profesional desde un eje problemático que articule las funciones de docencia, investigación y extensión (Por ejemplo "la salud de la madre y el niño", "la violencia en las escuelas", "los menores en riesgo", "los derechos humanos y la formación ética en la educación", "formación de liderazgos juveniles", "psicología comunitaria, redes sociales y prácticas de salud"). La planificación como "proyecto" fue indicativa de las diferencias respecto a la modalidad tradicional. El contrato didáctico fue un desafío de compromiso y responsabilidad por cuanto los códigos y las normas; que atañen a docente / alumnos excede el trabajo áulico y abarca la comunidad y sus instituciones. La participación del alumnado, con variantes que se derivan del eje organizador, implica un trabajo de análisis crítico no solamente del marco teórico sino también del problema elegido: la realidad cambiante, dinámica. A partir de estas problemáticas lo importante es poder plantearse preguntas y afinar la observación para discernir qué es lo que sabemos, qué es lo que todavía no conocemos y cómo hacemos para construir ese saber. Se avanza a situaciones que nos enfrentan a la ambigüedad, incertidumbre, porque se inicia un proceso de investigación de una problemática que se mira desde diversos ángulos, donde no encontramos certezas sino aproximaciones sucesivas para ir descubriendo sus diversas dimensiones. La interacción entre docentes y alumnos no está solo mediada por los contenidos sino que supone una construcción y reconstrucción del saber y una reflexión permanente sobre la propia práctica. Puede establecerse una relación fecunda que articula la teoría con la práctica y una retroalimentación mediada por la reflexión que permite evaluar los procesos y reorientar las acciones.

Estos proyectos integrales se inician a partir de la necesidad de inclusión de "prácticas" en la carrera y se recupera las instancias y espacios que ha transitado el estudiante. Reúne y articula: a) espacios de aproximación a las instituciones del medio con acciones planificadas, b) acciones de capacitación e intervención desde objetivos definidos de investigación con relevamientos de información del problema de la realidad que se aborda y c) desarrollo de estrategias de intervención a fin de permitir una resignificación de las mismas.

Se trata de construir un espacio interdisciplinario, en el que un equipo donde los roles que intentan diferenciarse de los clásicos de materias comunes de la carrera, favorecen el trabajo de los contenidos del eje problemático, la investigación en terreno, el enriquecimiento en los ámbitos de las prácticas, es decir, apropiarse del saber y del saber hacer. La figura del "tutor" hace referencia a la intencionalidad de innovar en el área de la función de docencia.

Sobresalen en estos diseños condiciones y requisitos diferentes de los formatos tradicionales de asignaturas y se enmarcan en un contrato de nuevas exigencias que regularán las tareas que se emprendan.

La propuesta, como objetivo central, focaliza la incorporación de las prácticas en la carrera y como objetivo trascendental tiende a un cambio que representa una ruptura de modelos individualistas, fragmentados, y convoca a la reconstrucción de entramados que sustenten un trabajo interdisciplinario.

Revaloriza la función de extensión como sustantiva de la universidad y se propone re-situarla en un mismo plano de horizontalidad con la docencia y la investigación. Las acciones directas de servicio hacia sectores específicos de la población son los modos más genuinos con los que la universidad se relaciona con la sociedad, entendidos como una estrategia de interrelación directa y flexible en beneficio de ambas. La universidad asume la responsabilidad de desarrollar vínculos con la comunidad brindando los servicios que es capaz de generar y se retroalimenta mediante resultados institucionales en tanto se favorece la formación de psicólogos comprometidos socialmente.

Comparativamente, los proyectos se implementaron tomando en consideración lo siguiente:

- a) El abordaje de problemas psicosociales acuciantes en los que el psicólogo está llamado a intervenir profesionalmente
- b) Conjugaron la ejecución del Proyecto Integral con el Proyecto de Investigación que se desarrolla desde la cátedra
- c) Estuvieron dirigidos simultáneamente a dos niveles de destinatarios, los estudiantes del ciclo profesional de la carrera y los beneficiarios del medio que fueron receptores de las intervenciones profesionales tuteladas
- d) La modalidad de trabajo con la figura del "tutor" fue valorada positivamente en el sentido del cambio al que se apuesta en la formación práctica de los estudiantes y en cuanto al objetivo de dar respuestas desde la universidad a las demandas de la sociedad
- e) Los equipos se pronunciaron por la continuidad de las acciones más allá de una experiencia anual
- f) Se incluyó el trabajo en terreno con participación de los estudiantes
- g) Cada proyecto diseñó la articulación entre capacitación e intervención
- h) Los proyectos apostaron a modalidades de intervención con instituciones educativas, comunitarias y de salud, urbanas, periféricas y en un caso rural. El emplazamiento geográfico corresponde en su mayoría al Gran San Miguel y las características de gestión y población fueron variadas

Como conclusión, hasta aquí, puede decirse que la experiencia significó una estrategia válida para introducir cambios que hacen a la formación práctica de los psicólogos y al mismo tiempo que aportan a la solución de problemas de la calidad de vida de la población tienen retorno académico. La integración de la extensión con las funciones de enseñanza e investigación, y el funcionamiento en equipo pusieron de manifiesto la potencialidad de una estrategia articulada de las funciones sustantivas de la universidad en la formación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Barco, S. (1998) La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la innovación en el aula universitaria. Rev. Educación Lima Perú Vol.VII N°13
- Elliot, J. (1997) La investigación -acción en educación. Madrid. Morata.
- Gil Moreno, María del Carmen (2004) Problemáticas Psicosociales de Tucumán, Facultad de Psicología Tucumán
- Lucarelli, E. (1994) Teoría y práctica como innovación en docencia investigación y actualización pedagógica, Cuadernos de Investigación N° 10, Bs. As.
- Stenhouse, L. (1998) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.

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
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Este estudio se incluye en el proyecto de investigación "La formación del psicólogo en un contexto de innovación" (CIUNT; 2004-1007), estudia las condiciones educativas de los "proyectos integrales" del ciclo profesional de la carrera de Psicología - UNT, donde se articula las funciones de docencia, investigación y extensión, con la finalidad de formar profesionales Psicólogos comprometidos con lo social. Nuestros interrogantes se orientan al sentido atribuido por los alumnos a las prácticas, en tanto sistemas interpretativos que dan sentido y organizan al proceso de enseñanza aprendizaje. Se exploran concepciones explícitas e implícitas respecto a las experiencias de formación en la práctica desde una metodología cualitativa. La recolección de información se realizó mediante cuestionarios: 1) muestra intencional a la población total de carrera, 2) a alumnos participantes de los proyectos: 2.a.- previo al inicio de la práctica, 2. b. en las autoevaluaciones, 2.c. al finalizar la experiencia. Los hallazgos señalan vías posibles para pensar los límites y posibilidades de las propuestas de formación con una dirección innovadora. El cambio curricular es mucho más que la simple modificación del plan de estudios, porque es necesario reflexionar y construir colectivamente el sentido que queremos dar a la formación del Psicólogo.

Palabras clave

Formación Práctica Problemática Tutoría

ABSTRACT

THE PERSPECTIVE OF THE PUPILS BRINGS OVER OF THE PRACTICES IN THE PSYCHOLOGISTS' FORMATION
The present study is included in the research project "Psychologist training within a context of innovation" (CIUNT; 2004-1007); it examines the educative conditions of the "integral projects" belonging to the professional cycle of the career of Psychology of the UNT, where the functions of teaching, investigation, and extension are articulated with the aim of training professional psychologists committed to the social aspect. Our questions are oriented towards the meaning students attribute to the practices as interpretative systems that give meaning to and organize the teaching-learning process. Implicit and explicit conceptions are explored with respect to the training experiences within the practices from a qualitative methodology. The gathering of information has been carried out through questionnaires: 1) intentional sample of the overall population of the career, 2) of the students that participated in the projects: 2.a. -before the beginning of the practice, 2.b. during the self-examination, 2.c. at the end of the experience. The findings show possible ways of thinking about the limits and possibilities of the training proposals with an innovating direction. The curricular change is much more than the mere modifications of the plan of studies because it is necessary to reflect and construct collectively the meaning we want to attribute to the psychologist training.

Key words

Training Practice Problems Tutorial

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de aprendizaje en educación superior nos referimos a practica social, proceso de capacitación y socialización profesional, no como simple practica comunicativa sino que promueve una apropiación de motivaciones y valores más o menos implícitos (Baquero, 1996). En este escenario la tensión teoría y la práctica no puede considerarse como un ámbito independiente de los conceptos que la sostienen, desde diferentes paradigmas.

La socialización profesional se logra por la internalización de los "submundos del conocimiento", es necesaria la participación en situaciones cotidianas de ejercicio profesional, porque allí se convierten en naturales los sentidos que se sienten como extraños en el marco de referencia mal llamado "teórico" (Berger y Luckman, 1999) que constituye el cuerpo de conocimientos científicos de la psicología. Esas experiencias van configurando "el pensamiento práctico" (Schön, 1992), fundamental en la acción profesional definida en la trama simbólica que se entrelaza en la vida cotidiana (Andreozzi, 1998).

El conocimiento no se aplica a la acción sino que esta encarnado en ella, estimulando reflexión y confrontación, porque durante el proceso de formación se debe investigar la propia práctica, bajo la orientación de los valores educativos compartidos colectivamente. Esta inmersión en situaciones o contextos característicos de la profesión, que poseen sentido de realidad, constituyen un modo diferente de plantear los problemas en forma integrada.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS:

1.- **Formación** incluimos en esta categoría aquellas respuestas de los alumnos que hacen a la valoración global de la formación recibida. Encontramos perspectivas contradictorias propias de la complejidad de este proceso *"muy teórica, con contenidos excesivos"*, *"pobre en contenidos, faltan contenidos, mucho psicoanálisis"*. La mayoría ubica el problema en las estrategias de enseñanza piensan al afirmar que es *"desconectada... desorganizada"*, *"falta reflexión, espíritu de investigación"*, *"fragmentada, no favorece el espíritu crítico"* un número menor considera a la formación como *"buena"* porque *"la mirada que nos da la formación es muy valiosa"*

2.- **Práctica** todos los alumnos fueron contundentes al afirmar que *"faltan prácticas"* como una carencia importante en la formación. Sin embargo, si profundizamos en el análisis de sus perspectivas nos encontramos con una multiplicidad de sentidos que son asignados a estos espacios para: *"hacer una lectura de la realidad con herramientas teóricas"* *"ver materializarse los conceptos"* *"aprender la realidad de acuerdo a contenidos"* *"faltan conocimientos contextualizados"*, *"analizar una problemática"*, *"aplicar teorías"*, *"aprender en la experiencia"*, *"aprender en terreno"*, *"por créditos"*, *"profundizar y conocer otras problemáticas"*, *"aprender a resolver problemas"*, *"relacionar teoría con práctica"*, *"los conocimientos adquiridos se afianzan en la experiencia, enfrentándose con la realidad"*. También reconocieron que frente a la práctica *"uno nunca se va sentir preparado"*, *"me domina la incertidumbre"*, *"miedo a lo nuevo"* siempre desde el reconocimiento de sus posibilidades *"capaz de realizar la tarea"*.

3.- **Compromiso** una categoría que plantea un punto de articulación significativo entre lo social y lo subjetivo que da cuenta de los sentimientos que genera el contacto con la realidad y la

necesidad de intervención. Porque piensan que: *"la participación genera compromiso"*, que resulta importante la *"participación activa"*, *"responsabilidad"* y *"posición ética"* como rasgos esenciales del trabajo en situación. Pero al mismo se quejan de la *"exigencia, presión"*, de *"los tiempos"* del trabajo en el aula y el que marca la realidad.

Han manifestado también sentimientos que se disparan en la estas situaciones de práctica: *"responsabilidad... predisposición... implicación... creatividad"*, *"muy comprometida, con ganas, con mucha ansiedad"*, *"dispuesta a poner todo el esfuerzo"*, *"con muy buena disposición, entusiasmo"*, *"aprender por compromiso, con gusto"*

4.- **Tutoría** el desembarco en la realidad para trabajar con ella en la formación requiere de un mediador, que oriente lo académico y lo profesional, que denominamos tutor. "Andamiaje" que define el acompañamiento que se realiza en el aprendizaje de ciertos modos de acción hasta que el sujeto pueda ejecutarlos en forma independiente. Los alumnos consideran que en la formación *"falta interacción docente - alumno"*, *"falta de contención"* y *"escasa supervisión"* así demandan un vínculo más estrecho con los docentes. Pero estos espacios de encuentro deben cumplir con ciertas características que faciliten la *"comunicación mas fluida"*, donde se propicie el aprendizaje significativo desde la *"lectura periódica y comprensiva"*, se estimule la *"constitución de un equipo de trabajo"* para construir en los actores una *"posición activa"*. Demandan la construcción de *"espacios de reflexión"* que acompañen y sostengan la *"inserción y continuidad en la institución"*. Porque cuando realizan tareas en situaciones reales sienten *"sensación de soledad, sin un profesional que acompañe"*

5- **Grupos** Las prácticas incluyeron grupos de alumnos que trabajaron como "equipos", resultando tan valiosos unos para los otros como el mismo tutor. Les permitió involucrarse en la tarea e ir tomando consciencia de la importancia de su interrelación para poder realizar el trabajo. Los alumnos coinciden que, en la formación, el trabajo en equipo es uno de los factores facilitadores de las experiencias prácticas, tanto como el seguimiento de los docentes. Entre las principales dificultades *"Sensación de soledad, sin un profesional que acompañe. Abandono"*, *"falta de ayuda"*, y las dificultades en los equipos de trabajo *"Problemas intragrupal"*, *"Discrepancias inter e intragrupal"*, *"Problemas en el grupo"*.

En la evaluación final de la experiencia los alumnos destacan la importancia de realizar un trabajo en equipo... *"es para nosotros muy positivo comentar que desde el comienzo nos complementamos y cohesionamos como grupo; creemos que por esto pudimos ir cumpliendo los objetivos, no sin dificultades y sin cometer errores"*. Destacan *"la posibilidad de escucharse"*, *"hablar en un marco de respeto"* y *"aceptación de las diferencias"*, generando *"un enriquecimiento para todos y cada uno"*. Los equipos que tuvieron dificultades para su constitución y funcionamiento consideran que ello tuvo una importante incidencia en la concreción de tareas, organización del tiempo y realización de los trabajos. *"Como grupo es la primera vez que trabajamos juntas, tuvimos que enfrentar inconvenientes que hacían obstáculo a la hora de lograr la cohesión a nivel grupal"*.

6- **Estrategias de aprendizaje** los alumnos disponen de un conjunto de estrategias para abordar la tarea en las que predominan las *estrategias de apoyo y metacognitivas*. Manifiestan una posición activa frente a la tarea, buscan comprender, relacionar y reflexionar. Los alumnos se sienten preparados y con los conocimientos teóricos necesarios para iniciar una práctica. Revalorizan la práctica como una posibilidad de poner en juego sus conocimientos y sus estrategias.

7- **Espacio y tiempo** La concepción del espacio y del tiempo es una construcción atravesadas por los sentidos y significados que le atribuyen los sujetos, determinando su manejo y su uso. Su análisis debe incluir tanto lo material o real y lo simbólico. El espacio para la concreción de las prácticas fue uno de los

principales obstáculos *"Inasistencia de los niños"*, *"Falta de adaptación de los alumnos"*, *"Falta de colaboración de la escuela"*, *"Inserción y continuidad en la institución"*, *"no se interesaban y no prestaban atención"*, *"Falta de espacio para talleres y tiempo del equipo"*. De allí que, entre los aspectos facilitadores consideran la predisposición y apertura de las instituciones y sus actores, el contar con *"espacios físicos adecuados"* y una *"cantidad reducida de alumnos"*.

El tiempo vivencial y cronológico durante la experiencia práctica es un aspecto ambiguo, contradictorio y conflictivo. Se refieren al tiempo interno del grupo, el tiempo del pensar y del hacer, el tiempo del proceso de aprendizaje, el tiempo de los destinatarios, el tiempo curricular. "Los tiempo"s se conjugan, marcando y pautando el hacer. Su manejo es considerado una debilidad tanto en el equipo docente, en la organización y desarrollo de la materia, en las instituciones donde realizaron sus prácticas y en su propio aprendizaje, *"el tiempo corto"*, *"Limitación en los tiempos institucionales y de la misma práctica"*, *"Todo muy apurado y sentía la práctica como un mero trámite para la promoción"*.

Un aspecto que relacionan con esta variable son "los paros docentes" constituyendo un obstáculo real para el desarrollo pautado de la materia y el carácter sistemático de las prácticas en las instituciones.

CONCLUSIÓN

Sin duda la inclusión de las prácticas en lo curricular plantea un importante desafío, una ruptura con los modos de entender la relación teoría / práctica como dos registros diferentes y distantes entre si. La formación en la práctica no es una instancia para aplicar conocimientos sino una nueva forma de enseñar y aprender, una instancia privilegiada de capacitación y socialización profesional que posibilita integrar conocimientos, procedimientos y formas de pensar propios de cada profesión. Un espacio reflexivo donde se puede comprender la situación, construir un objeto de conocimiento, considerarlo en diferentes perspectivas, reconsiderar lo que ya se sabía por la confrontación con nuevos hechos, datos y/o teorías lograr una nueva inclusión de clases, generar propuestas alternativas, hipótesis y conjeturas. Los alumnos manifestaron interés, compromiso y responsabilidad para enfrentar una realidad desconocida y compleja, con un enfoque estratégico que posibilitó una comprensión en profundidad, en este caso relacionados con la profesión de psicólogo. Como la capacidad para interpretar y transformar una situación de la que se forma parte (Ulloa, 1982), centrada en la singularidad de los problemas y la capacidad de respuesta, que nos compromete como actores. Son comunes las ansiedades y temores que se movilizan el enfrentar los problemas prácticos en el campo de intervención profesional. Sin embargo muchos grupos pudieron superar esta vulnerabilidad propia de la situación.

Todos estos aspectos posicionan al alumno de otra manera frente al aprendizaje, a la formación y la profesión, acercando la brecha entre el ser alumno y ser profesional. Consideramos que son experiencias que se deben sostener.

En síntesis, una propuesta innovadora de incluir las prácticas, no constituye instancias para aplicar conocimientos sino nuevas formas de hacer, ver, observar, cuestionar, imitar y compartir concebida como una forma diferente de aprender, una instancia privilegiada de enseñanza aprendizaje que da la posibilidad de integrar conocimientos, procedimientos y actitudes propias de cada profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, A. (1998, diciembre). *"La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes"*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. IIICE. Año VII. N°13.
- Baquero, R. (1996). Los procesos de desarrollo y las prácticas educativas,

- La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas. En *Vigotsky y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editorial.
- Berger, P. I.; Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas, Colección Formación de Formadores, Serie Documentos N°6. Bs. As.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Novedades Educativas, Colección Formación de Formadores, Serie Documentos
- Glazer, Myron (1966) El proceso de socialización profesional en cuatro carreras chilenas. En *Revista Latinoamericana de Sociología*. Vol. II - Noviembre 1966- N°3. Pag.333 a 367. Bs As.
- Schon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Edit. Paidós
- Ulloa, Fernando (1995) *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*, Paidós, Psicología Profunda, Buenos Aires.
- Vigotsky, L. (1988). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: La Pleyade.

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
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En el marco del Proyecto UBACyT F038 "Modelo de lecto-comprensión de textos académicos en inglés como lengua extranjera" se llevó a cabo el presente estudio con el objetivo de corroborar que la bimodalidad (combinación de lectura y escucha) facilita la elaboración de hipótesis específicas en la etapa de anticipación de la lectura de un texto académico en inglés. Este estudio contempló la distribución de una prueba de comprensión lectora de un texto académico auténtico en inglés de 1400 palabras a tres grupos diferentes de estudiantes del Nivel Elemental de la cátedra de Inglés. Dos de los tres grupos trabajaron con una metodología de anticipación a la lectura con la modalidad de solo lectura que requería de los alumnos la elaboración de una hipótesis general y posteriormente de una hipótesis específica. El tercer grupo trabajó con una metodología que combinaba una aproximación de sólo lectura para la redacción de la hipótesis general y una aproximación bimodal para la elaboración de la hipótesis específica. A través de las comparaciones y análisis de las hipótesis podemos deducir que el grupo bimodal obtuvo resultados más satisfactorios con respecto a la ampliación de la información contenida en las hipótesis específicas.

Palabras clave

Bimodalidad Lectocomprensión Escritura Hipótesis

ABSTRACT

BIMODALITY AND HYPOTHESIS WRITING AS READING AN ACADEMIC TEXT IN ENGLISH

Within the framework of UBACyT "A reading model for the comprehension of academic texts in English as a foreign language" F038, the present study was carried out to corroborate if a bimodality approach (the combination of reading and listening) during the anticipation stage of the reading process of an academic text facilitates the elaboration of specific hypotheses. With that objective, a reading comprehension test of an authentic academic text of about 1400 words was designed and distributed to three different groups of students attending their "Elementary Reading English Courses" at the School of Philosophy and Letters (UBA). Two of the three groups worked with anticipation activities that required the use of only one skill, reading, to elaborate both the general and specific hypotheses, while the third group worked with an anticipation process that combined the use of reading and listening strategies (Bimodality approach) to develop the specific reading hypotheses. The specific hypotheses produced by the three groups were analysed and compared revealing a more satisfactory result for the bimodality group.

Key words

Bimodality Readingcomprehension Writing Hypotheses

Con el objetivo de corroborar la hipótesis de que la bimodalidad (lectura y escucha) facilita la elaboración de hipótesis específicas en la etapa de anticipación de la lectura de un texto académico en inglés este grupo de investigación llevó a cabo un estudio de corte naturalístico. Definimos como hipótesis a las predicciones sobre el contenido del texto a leer, estas hipótesis pueden ser generales o específicas dependiendo del momento del proceso de la anticipación en las que sean elaboradas. Una hipótesis general se realiza al comienzo de este proceso; una hipótesis específica se realiza al final de dicho proceso y tenderá a predecir una idea central del contenido del texto. La redacción de hipótesis en una etapa anticipatoria es de crucial importancia para el modelo de lectura de nuestra cátedra porque éstas se construyen por las relaciones semánticas que el lector establece desde sus conocimientos previos con los conceptos que detecta mientras realiza un escaneo inicial del texto aplicando estrategias globales de lectura. El objetivo de esta etapa, entonces, es obtener una idea focalizada del tema, del marco teórico, de la postura del autor, de la organización textual y de la ubicación de los núcleos importantes de la información.

TEXTO Y DISEÑO DE LA PRUEBA

Este estudio contempló la distribución de una prueba de comprensión lectora de un texto académico auténtico en inglés de 1400 palabras (*Bathing in Public in the Roman World*) a tres grupos diferentes de estudiantes del Nivel Elemental de la cátedra de Inglés: dos pertenecientes a cursos presenciales regulares y otro perteneciente al programa de inglés a distancia. Para el diseño de este estudio se elaboraron dos secuencias de lectura diferentes del mismo texto. La primera incluía ejercicios de anticipación o predicción a la lectura con la modalidad de solo lectura que requerían de los alumnos la elaboración de una hipótesis general de lectura y posteriormente de una hipótesis específica. Esta prueba fue distribuida a los alumnos del primer y segundo grupo. La segunda, combinaba una aproximación de solo lectura para la redacción de la hipótesis general y una aproximación bimodal para la elaboración de la hipótesis específica. Por lo tanto, luego de la redacción de la hipótesis general los alumnos del tercer grupo fueron expuestos a la lectura en voz alta de forma pausada y proposicional de ciertas secciones del texto escrito que incluían la opinión del autor sobre el tema central del texto. Posteriormente se les pidió la elaboración de una hipótesis específica de lectura. Ambas pruebas reflejaban fielmente las características de los ejercicios de comprensión lectora que los alumnos resuelven regularmente en el marco de la cátedra de Inglés y fueron distribuidas en el contexto de una clase en el caso de los cursos regulares y durante un examen final presencial en el caso de los alumnos a distancia.

SUJETOS

Los tres grupos estaban formados por alumnos del Nivel Elemental de la cátedra de inglés. El primer grupo, conformado por 39 alumnos pertenecientes a dos cursos presenciales con un nivel bajo de conocimientos del inglés, el segundo conformado por 44 alumnos del programa "Inglés a Distancia" los que contaban con un nivel intermedio de inglés, y el tercero conformado por 21 alumnos de un grupo presencial con un

nivel bajo de lengua meta. Los tres grupos habían cursado la materia durante un cuatrimestre, el primer grupo y el tercer grupo cursaron la materia "Inglés Elemental" (4 hs. semanales) en forma regular y ambos recibieron un entrenamiento bimodal. El segundo cursó este nivel en el sistema a distancia por lo tanto nunca fue expuesto a una aproximación bimodal de lectura. La diferencia entre el primer y el tercer grupo es que aunque ambos concurrían a cursos presenciales el primero no fue expuesto a una metodología bimodal para la lectura de este texto.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos tuvo características cuantitativas y cualitativas. Se analizaron las respuestas correspondientes a la sección de la anticipación o pre lectura. En primer lugar se analizaron las hipótesis generales redactadas por cada alumno y se extrajeron los conceptos centrales de cada una de ellas. Posteriormente se analizaron las hipótesis específicas y se extrajeron los conceptos nuevos mencionados por cada alumno con el fin de detectar si se había producido un avance en el proceso de detección de información. Este segundo paso también contempló el análisis de la jerarquía conceptual dentro de la línea argumentativa del autor de cada uno de los conceptos mencionados en ambas hipótesis. Los resultados de cada grupo fueron contrastados y comparados con el fin de detectar diferencias y similitudes entre los tres grupos.

RESULTADOS

El análisis cuantitativo de los datos mostró que el desempeño de cada uno de los grupos arrojó diferencias con respecto al avance en la elaboración de la hipótesis específica de lectura. Los porcentajes de ideas específicas en cada uno de los grupos que muestran una ampliación de la información detectada con respecto al contenido de la hipótesis general fueron los siguientes: 1) en el grupo del programa a distancia amplió la información un % 56 y no lo hizo un % 44; 2) en el grupo regular de solo lectura amplió un % 61 y no lo hizo un % 39; en el grupo regular bimodal amplió un % 72 y no lo hizo un % 28. Es importante destacar que el análisis fue hecho respetando el avance de cada alumno en forma individual comparando su hipótesis específica con su hipótesis general.

Tal como rebelan los porcentajes, la diferencia más marcada se encuentra entre el grupo bimodal y el grupo a distancia. A pesar de que los alumnos del programa a distancia cuentan con un nivel más alto de conocimientos de inglés la mayoría redactó hipótesis específicas que carecían de información que mostrara una profundización y un avance en el proceso anticipatorio de lectura. Es importante destacar que también el grupo regular de solo lectura muestra una mayor detección de información en la hipótesis específica que el grupo de distancia. Recordemos que los alumnos de ambos grupos regulares cuentan con un nivel de conocimiento elemental de inglés y en el caso del grupo de solo lectura no fueron expuestos a una aproximación bimodal para el trabajo con este texto, modalidad con la que habían trabajado durante todo el cuatrimestre.

Con respecto a la comparación entre los dos grupos regulares, el grupo bimodal muestra una leve diferencia a favor en el desempeño de sus integrantes. El resultado más relevante arrojado por este análisis cuantitativo es la paridad en el desempeño de los tres grupos a pesar de sus diferencias en el nivel de inglés. Otro resultado importante es que a pesar de tener un nivel de inglés similar y de haber trabajado con la metodología bimodal durante todo un cuatrimestre, el grupo regular bimodal en conjunto logró mejores resultados que el regular de solo lectura.

CONCLUSIÓN

Considerando el avance conceptual entre hipótesis general y específica evidenciado por los resultados del grupo bimodal, asumimos que el mejor desempeño en la etapa anticipatoria

de este grupo es producto del plus fonológico que brinda la escucha en la etapa de pre-lectura. Estimamos que la lectura proposicional, pausada y en voz alta del docente de las secciones del texto que resumían la línea de argumentación del autor favoreció la detección de conceptos claves que permitió a los alumnos profundizar sus hipótesis generales. Esta leve diferencia a favor del grupo bimodal abriría nuevos interrogantes. En primer lugar, verificar si la leve diferencia a favor del grupo bimodal es una tendencia general y no determinada por las características singulares del grupo en sí. Para esto se podría ampliar la muestra para constatar si esta tendencia se repite. En segundo lugar, verificar que el avance entre hipótesis general y específica haya sido verdaderamente producto de la escucha para lo cual sería significativo analizar dichas hipótesis específicas comparando los conceptos que aparecen nuevos con relación a la hipótesis general y si los mismos se encontraban presentes en el texto leído en voz alta por el docente. Y en tercer lugar, en el caso de los resultados del grupo regular sin escucha comparado con el resultado del grupo de distancia, consideramos también que sería de suma importancia verificar si esta tendencia se reitera en otro estudio. Teniendo en cuenta que este grupo regular había trabajado durante todo el cuatrimestre con una aproximación bimodal, asumimos que la leve tendencia a favor de este grupo con respecto al de distancia, puede estar relacionada a la transferencia de estrategias entre ambas habilidades (lectura- escucha) De ser así, esto tendría implicancias pedagógicas para la modalidad a distancia ya que se debería pensar en una propuesta bimodal que se ajuste a una enseñanza no presencial.

Finalmente, los resultados de este estudio son congruentes con nuestra hipótesis y evidencian que la escucha y lectura combinada en la etapa de pre lectura intensiva favorece la detección de los conceptos más relevantes de un texto escrito.

BIBLIOGRAFÍA

- Delmas, A., Insirillo, P., Otero, A., Rolli, E., Spath Hirschmann, S. (2000). Listening and Reading in an Academic Setting. First Congress on Professional Development for Teachers of English, Santa Fe, in press.
- Delmas, A., Insirillo, P., Otero, A., Rolli, E., Spath Hirschmann, S. (2001). La articulación bimodal: lecto y audiocomprensión de textos académicos. *Nuevos Contextos Interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. VII Jornadas de Enseñanza de Idiomas Extranjeros en el Nivel Superior Universidad Nacional de Río Cuarto.*
- Delmas, A., Insirillo, P., Otero, Spath Hirschmann, S. (2002). La comprensión de textos argumentativos en inglés a través de las habilidades receptivas (Bimodalidad: lectura y escucha). *La Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía, Instituto de Lingüística, UBA.*
- Murphy, J. (1996). Integrating Listening and Reading Instruction in EAP Programs. *English for Specific Purposes*, 15:2, 105-120.

SUBJETIVACIÓN, JÓVENES, ESCUELA

Greco, Beatriz; Fontagnol, Miriam; Lofeudo Silvina; Villegas, Ana María
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo de investigación aborda la intersección entre los ejes que delimitan el campo de nuestra investigación: los procesos de subjetivación en la escuela media y las situaciones de enseñanza y aprendizaje que allí se despliegan produciendo subjetividad. En trabajos anteriores hemos partido -de diversas formas- de la pregunta por la manera en que la escuela media es hoy habitada por jóvenes y adolescentes, por los procesos de subjetivación puestos allí en marcha. En primer lugar nos hicimos la pregunta por aquellos gestos que desde la institución impiden un destino de fracaso y luego por el sentido que se le adjudican a los procesos de escolarización en la actualidad por parte de alumnos y docentes y la participación del adulto (docente, psicólogo, directivo) en esa adjudicación -y producción- de sentido. Abordaremos, en el intento de respondernos, perspectivas teóricas y conceptualizaciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas que nos permitan reconocer ese sentido históricamente así como también resituar la pregunta por su alcance en lo educativo y lo escolar en nuestro contexto y en nuestro tiempo. Paralelamente, analizaremos experiencias escolares "generadoras de sentido" en tanto promotoras de permanencia en la escuela y significativas en los modos de habitarla

Palabras clave

Experiencia Sentido Subjetivación Escuela

ABSTRACT

SENSE, YOUTH, SCHOOL.

The present work of investigation approaches the intersection between the axes that delimit the field of our investigation: the processes of subjetivacion in the high school. In previous works we have left - from diverse forms of the question by the way in which the average school today is inhabited by young people and adolescents, by the put processes of subjetivacion there in march. We became the question by those gestures that from the institution prevent a failure destiny and by the sense that is adjudged to him to the processes of schooling at the present time on the part of educational students and the participation of the adult (educational, psychologist, director) in that awarding - and production of sense. We will approach, in the attempt to respond to us, theoretical perspective and philosophical conceptions, psychological and pedagogical which they allow us to recognize that sense historically as well as to re-locate the question by his reach in the educative thing and the student in our context and our time. Parallely, we will analyze as much promotional generating scholastic experiences "of sense" in of permanence in the school and significant in the ways to inhabit it.

Key words

Experience Sense Subjetivacion School

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación aborda la intersección entre los ejes que delimitan el campo de nuestra investigación: los procesos de subjetivación en la escuela media y las situaciones de enseñanza y aprendizaje que allí se despliegan produciendo subjetividad. En trabajos anteriores hemos partido -de diversas formas- de la pregunta por la manera en que la escuela media es hoy habitada por jóvenes y adolescentes, por los procesos de subjetivación puestos allí en marcha. En primer lugar nos hicimos la pregunta por aquellos gestos que desde la institución impiden un destino de fracaso y luego por el sentido que se le adjudican a los procesos de escolarización en la actualidad por parte de alumnos y docentes y la participación del adulto (docente, psicólogo, directivo) en esa adjudicación -y producción- de sentido. Abordaremos, en el intento de respondernos, perspectivas teóricas y conceptualizaciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas que nos permitan reconocer ese sentido históricamente así como también resituar la pregunta por su alcance en lo educativo y lo escolar en nuestro contexto y en nuestro tiempo. Paralelamente, analizaremos experiencias escolares "generadoras de sentido" en tanto promotoras de permanencia en la escuela y significativas en los modos de habitarla.

SITUAR LA MIRADA

La escuela y la escuela media en particular parece ser hoy un territorio en cuestionamiento y transformación profundos. Los análisis más cautos hablan de crisis, debilitamiento, pérdida relativa de lugares, de valores y de legitimidad (Tenti Fanfani, 1998; Urresti, 2000; Kessler, 2002), los más contundentes plantean un proceso radical de destitución y agotamiento de las instituciones, en el marco de nuevas condiciones históricas y sociales, en las que la metainstitución Estado-nación se ausenta y las sociedades se organizan en torno a la omnipresencia del mercado. (Duschatzky y Corea, 2002; Lewkowicz, 2004) Estos procesos generan necesariamente otras maneras de pensar la educación como institución y las instituciones educativas mismas, fundamentalmente la escuela. A su vez, si las instituciones se conmueven, los sujetos que de ellas provienen no son ya los mismos.

Más allá del nombre que otorguemos a los procesos de transformación en marcha, no hay dudas de que sus efectos se hacen sentir en la cotidianeidad, en las experiencias singulares, grupales, institucionales, en forma de síntomas, malestares, desbordes, inmovilidades, corrimientos de lugar, interrogaciones, resistencias. No dejamos de asistir diariamente a acontecimientos escolares inéditos que interpelan los alcances de lo escolar y de lo educativo, los límites mismos de la escuela y su lugar de legitimación del saber y la autoridad.

Diferentes investigaciones y experiencias (Kessler, 2002; Duschatzky y Corea, 2002; DIE-GCBA, 2001) manifiestan que existen modos diversos de procesamiento de las nuevas condiciones para enseñar y aprender de docentes y alumnos, resistentes a la universalización, sólo tramitables en su singularidad. El análisis situacional se convierte, así, en un modo prioritario para acceder a la comprensión de la escuela como institución y organización donde lo educativo y la transmisión educativa y cultural tienen lugar.

Las experiencias "generadoras de sentido" que analizamos hasta el momento, desde este enfoque situacional, y que nos proponemos continuar investigando conducen a pensar la

existencia de nuevas identidades de educadores y nuevos sentidos para su labor que se anudan con la tarea irrenunciable de toda transmisión dentro de una sociedad: el "pasaje" y la invención -a la vez- de una cultura. Conduce también a comprender que hoy sólo es posible enseñar si se crean las condiciones para ello desde el reconocimiento de las singularidades juveniles, su pluralidad, su carácter situacional e histórico, su atravesamiento por factores de clase, género, etnia, estilos de vida, etc.

Nuestro propio trabajo de enseñanza, en la Cátedra Psicología Educativa II, en la Facultad de Psicología, con los alumnos de esta carrera, a través de la realización de trabajos de campo en torno a problemáticas actuales en el terreno educativo -al interior de cada comisión a modo de "comunidades de aprendizaje"- será uno de los espacios donde continuaremos analizando estas experiencias posibles de otorgamiento de sentido que hace que los jóvenes lleguen, permanezcan y sientan pertenencia al espacio escolar.

La educación como acontecimiento. Aprendizaje y acontecimiento. Algunas teorizaciones hacia la comprensión del sentido de la experiencia escolar.

"El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable"[2]

En una sociedad en la que "educar" constituye una tarea de "fabricación" del otro con el objeto de volverlo "competente" para la función a la que está destinado, trataremos de entender el "educar" como un acogimiento hospitalario de los "recién llegados" (Arendt), una práctica ética interesada en la formación de identidades de los sujetos y una práctica política en tanto funda lazo social, comunidad, organiza un "nosotros".

La hospitalidad, en el uso que hace Lévinas de este término, no se reduce simplemente, aunque también lo sea, a la acogida del extranjero en el hogar, en la propia casa de uno, en su nación, en su ciudad. Desde el momento en que se da «acogida» a la alteridad del otro ya se está en una disposición hospitalaria.

Para pensar una pedagogía hospitalaria, se hace necesario concebir la educación como un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. La relación con el otro no es contractual-negociada no es una relación de dominación, ni de poder, ni de intercambio, sino de acogimiento. Una relación basada en una nueva idea de responsabilidad. Una pedagogía del nacimiento, del comienzo, de la esperanza, de lo improbable, lo imprevisible, de lo incalculable.

Arendt insiste en que la crisis de la educación afecta al sujeto bajo la forma de un abandono de la responsabilidad del educador, como adulto, ante su tarea, ya que para ella la educación como acción es la natalidad, es lo nuevo, la sorpresa, lo que irrumpe, la imprevisibilidad; en palabras de Laurence Cornu, lo que por nuevo y por humano es frágil y debe ser protegido para que crezca. El educador es un representante de todos los adultos, un adulto que expresa la figura de su responsabilidad con una especie de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado, como diciendo: "Este es nuestro mundo" "Esta es la bienvenida". Una ética de la bienvenida.

Tanto Hanna Arendt como Emanuel Lévinas ponen la relación intersubjetiva (para Arendt, eminentemente política y para Lévinas necesariamente primero ética) en el centro del fenómeno humano. La toma de conciencia de un acontecimiento no es meramente otro aprendizaje sino que debe expresarse como un aprendizaje-otro. En ese sentido, "tomarse en serio a alguien", y esto es fundante en educación, es tomar conciencia de su densidad existencial, es acogerlo como acontecimiento en uno, como otro en mí que me da a pensar.

La forma del acontecimiento es la forma del instante, y por eso no admite copias ni reproducciones. Como sorpresa, el aconte-

cimiento resulta ser lo inconcebible, lo que situado más allá del concepto y del conocimiento en su formato lógico tradicional, mantiene una relación de alteridad con el conocimiento teórico.

Las experiencias que analizamos y que mencionaremos más adelante, sostienen -de diversas maneras- que es posible pensar la educación en términos de acontecimiento y que se hace necesario no tanto un conjunto de conceptos lógicos que describan realidades preexistentes, sino más bien el surgimiento de preguntas que nos orienten a pensar en el modo en que acogemos aquello que nos pasa.

¿Cómo encajamos los acontecimientos en nuestra historia y cuál es su poder de transformación en nosotros? ¿Qué nos pasa cuando en verdad comprendemos algo?

Siguiendo esta línea de razonamiento podríamos afirmar también que, para pensar la educación en términos de acontecimiento, es necesario además no ya la destrucción de la herencia educativa, sino tal vez el apartarse de la tradición, darle un nuevo sentido a la transmisión, como "pasaje" de esa tradición y cultura a las nuevas generaciones, al mismo tiempo que se la reinventa. Así, la educación puede plantearse una relación con la idea de "creación" (que no es y no se parece en nada a la idea de "creatividad"), pues en todo acontecimiento asistimos en primera persona a una experiencia original de creación, o bien a un nuevo comienzo. La educación se vuelve, así, una relación en el presente, una temporalidad del presente que es la única con la que contamos, el único tiempo en el que *estamos siendo, sintiendo, pensando y haciendo*. Pero además, también se trata de poder pensar en la naturaleza misma de esa fabricación, en cómo se prefabrica el futuro, cómo se inventa y se determina un tiempo que no está ni aquí ni ahora y que, tal vez, nunca esté, nunca reaparezca en la vida del otro en cuanto fabricación hecha como tal, desde fuera, en cuanto modelaje del tiempo del otro, fabricación, tan improbable como imposible.

Jacques Derrida, en su libro *Políticas de la amistad*, hace surgir la idea de un quizá, un quizá que es a la vez un posible-imposible, que se relaciona muy particular y puntualmente tanto con esa idea de "milagro" de la que habla Hanna Arendt -cuando configura sus nociones de novedad y de natalidad- como con aquello que expresa María Zambrano al referirse a aquello que nace: lo que va de lo imposible a lo verdadero.

Proponer pensar la educación desde estas tres vertientes: como acontecimiento, como temporalidad de un presente transformador y como hospitalidad en la relación con el otro nos lleva necesariamente a situar al aprender como una experiencia singular, esto es, el "hacer" y vivir una experiencia como algo que nos ocurre, que se apodera de nosotros, que *"nos tumba y nos transforma"*. (Larrosa, 1996)

Ahora bien, ¿de qué manera pensar las condiciones de posibilidad de la experiencia educativa en estos términos desde las identidades juveniles.?

Larrosa intenta hacer un llamado de atención sobre aspectos que quizás otras palabras, diferentes de "experiencia" no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver en el campo de la pedagogía, a partir tal vez de la configuración de otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento posibles. Para explorar las potencias de un pensamiento de lo educativo producido desde la experiencia, habría que considerar que es la modernidad la que ha hecho de la experiencia un experimento, un objeto a dominar, controlar, reproducir y anticipar. *"Entonces, lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida..."* [3]

En este contexto actual, de transformación de la eficacia simbólica institucional, donde ya ni la escuela, ni los alumnos, ni los adolescentes, ni los pobres, ni las familias.... (la lista podría

llegar al infinito) "son lo que eran", intentar pensar en términos de experiencias que le otorguen sentido y subjetivación a esos otros de la educación llamados "alumnos", parece vislumbrarse como un camino posible.

Frente al panorama de fragilidad de las instituciones y de la caída de nuestras representaciones, "... *solo resta el pensamiento; pensamiento que sólo se produce en diálogo con lo que irrumpe como inédito*".[4]

¿Qué características se visibilizan en las territorialidades juveniles hoy?

Padres desocupados - alumnos/hijos adolescentes que trabajan pero también "chorean" - alumnas/hijas adolescentes que también son "madres", alumnos/sujetos que tienen otras experiencias de aprendizaje por fuera del ámbito escolar o que provienen de otras culturas con otras maneras de pensar el mundo, las relaciones, el conocimiento, la comunicación. Múltiples identidades que anudan en un mismo sujeto y que arman una tensión del par inclusión-exclusión social.

Frente a este cuadro, la escuela se ve profundamente interpelada, preguntándose de diferentes maneras si el tránsito de esos sujetos por la institución escolar deviene en experiencia de construcción subjetiva o permanece como situación de ajenidad. ¿Es la escuela capaz, frente a las nuevas subjetividades y frente al contexto actual de crisis institucional, de instaurar algún tipo de marca en los sujetos que la habitan?

Interrogantes que, más que intentar ser respondidos, son una invitación a poner en marcha el pensamiento en procura de generar posibilidades para que algún tipo de experiencia pedagógica con sentido, pueda tener lugar.

ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS

Las experiencias que analizamos, ya sea en el marco de la implementación de programas centrales de la política educativa o desde proyectos más específicos institucionales y/o de revisión de las prácticas docentes, en diversas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, así como algunas experiencias desplegadas en el marco de la implementación de la nueva ley de convivencia (ley 223), nos permiten aproximarnos a delinear algunos rasgos comunes:

-se rechaza en ellas una supuesta claridad con la que pueda recortarse y separarse lo que corresponde al sujeto y lo que corresponde a la situación educativa

-se cuestiona la concepción de contexto o situación como una escenografía, decorado, entorno "externo" al sujeto, que favorece o dificulta los aprendizajes y el desarrollo de los adolescentes -no entendidos aquí como atributos individuales sino como efecto de una relación sujeto-escuela

- se propone trabajar la idea de que los aprendizajes y la posibilidad de convivir con otros en la escuela, se producen en situación y sólo desde la situación pueden ser comprendidos y problematizados. Esto es lo mismo que decir que los problemas educativos/escolares sólo pueden comprenderse desde el análisis de las situaciones educativas/escolares que incluyen sujetos, instrumentos semióticos, objetos de conocimiento, una comunidad de referencia, reglas de comportamiento, división de tareas (son éstos los componentes del sistema de actividad planteado por Engestrom y retomado por Baquero)

- se propone reconocer que existe un sentido en el trabajo de educar/enseñar/convivir y por lo tanto en las situaciones y experiencias educativas -hoy "en crisis", como se dijo- que corre el riesgo de quedar soslayado o desplazado por un análisis instrumental de lo educativo. Es decir, un análisis que coloca exclusivamente el foco en las leyes, estrategias, recursos, materiales, productos, instrumentos que permitirían una enseñanza exitosa por su sola aplicación.

Es así como el Programa de retención de alumnas madres, embarazadas y alumnos padres no focaliza su acción sólo en la alumna que por su maternidad corre el riesgo de abandonar la escolaridad, sino también en la institución que puede pensarla -y pensar a todas sus alumnas- como estudiante y

también como madre o bien como una joven que arma y rearma su proyecto de vida a la vez que decide estudiar y criar a su hijo acompañada por la institución misma.

El abandono de la escolaridad no es así un problema de la joven sino también de la institución escolar, por lo cual, puede evitarlo o prevenirlo y buscar activamente alternativas para una escolaridad diferente, durante un tiempo de su vida.

Es también el caso de proyectos que algunos grupos de profesores ponen en marcha para generar propuestas de aprendizaje específicas para alumnos/as trabajadores y que asisten a la escuela en el turno noche. Estos profesores revisan sus estrategias de enseñanza, elaboran guías de apoyo y estudio para alumnos que no pueden concurrir diariamente a la escuela, les ofrecen un andamiaje "a distancia", vía Internet y espacios tutoriales presenciales individuales y grupales, además de las clases "tradicionales". El hecho de ser trabajadores y no poder concurrir en los horarios escolares habituales no invalida la posibilidad de que continúen siendo estudiantes.

Algo similar ocurre con los llamados proyectos de terminalidad que se proponen propiciar que los ex alumnos no graduados rindan las materias adeudadas y logren la acreditación del nivel medio. La institución los convoca personalmente, a través de un equipo docente destinado a ello, organiza clases de apoyo específicas para estos ex alumnos, vincula sus aprendizajes con las posibilidades actuales de estos jóvenes en cuanto al desarrollo de sus estudios, genera diversas actividades de acompañamiento.

Las experiencias que se vienen produciendo en el marco de la ley de convivencia son disímiles y muestran su dificultad a la hora de desarticular una lógica de la disciplina escolar y promover convivencia democrática. En este pasaje, son muchas las preguntas que se abren para quienes diseñan los reglamentos de convivencia en los consejos constituidos con representantes de todos los sectores de la escuela: ¿quiénes conviven en una escuela?, ¿se aprende, se enseña, a convivir? O bien ¿se puede aprender, enseñar sin convivencia?. La diferencia de roles en la institución ¿implica diferencia jerárquica? ¿cuál es el lugar de los adultos ante las normas de convivencia?. ¿Cómo se juega el sentido de lo escolar en el desencuentro o encuentro que se da entre jóvenes y adultos ante situaciones de conflicto? En este sentido, para gran parte de las experiencias analizadas la ley de convivencia parece ser un punto de llegada más que de partida. La convivencia demanda ser construida mucho más allá de lo que la ley establece y se anuda fuertemente con lo que denominamos sentido de la experiencia escolar, como un hecho educativo que propone ser pensado "caso a caso" acontecimiento ético, en una temporalidad presente y a la vez transformadora. La ley y su reglamentación está allí para ser habitada (Greco, 2003) pero si no se hace lugar a la palabra de los jóvenes en condiciones de igualdad con la de los adultos, se corre el riesgo de seguir legislando lo que "los alumnos deben hacer" como prescripciones disciplinarias.

DEL EXPERIMENTO A LA EXPERIENCIA.

CONCLUSIONES PROVISORIAS.

Dice Ricardo Baquero: "*La pregunta se afina. Permitirá el espacio escolar actual albergar una experiencia, generar nuevos sentidos, ser habitado, permitir encuentro y no mera reunión? ¿Configurar una suerte de nosotros? En el campo de la psicodidáctica hemos caído con frecuencia en la trampa de confundir el sentido de la experiencia educativa con la producción de aprendizajes "significativos". Claro está que la producción de aprendizajes significativos no es contradictoria con la producción de sentidos, pero no se trata de categorías ni procesos que puedan equipararse. Al menos debería observarse que el carácter significativo no debiera agotarse en esas dimensiones cuasi ausubelianas. La noción está aún pregnada en buena medida de un modelo que reduce el aprendizaje a un proceso mental, cognitivo, individual, reducible a una suerte de sustitución*"

ción de representaciones en un proceso que vive lo comunicativo casi como un obstáculo a salvar para una transmisión entendida como repetición de lo dado."

La transmisión y el educar como acto ético y político -tal como lo señalamos anteriormente- exceden ampliamente el traspaso de un conjunto de saberes o la capacitación instrumental. Hoy, seguir sosteniendo esta postura es pretender ignorar el sentido. El análisis de experiencias nos mostró que el sentido de la experiencia escolar para muchos jóvenes es generado allí donde la escuela logra reconocer su singularidad y articularla con el objetivo general de la institución que implica producir aprendizajes y acreditarlos. En esta línea, continúa Baquero: "*Un problema evidente es el de la tensión entre la necesaria singularidad de la experiencia educativa -si puede poseer ese atributo de experiencia- y la presión hacia la adquisición de logros homogéneos así sea a través de estrategias heterogéneas. Debe primar, efectivamente, si no comprendimos mal, una implicación ordenada por el deseo de transmisión.*"

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hanna, *La condición humana*" Paidós, Barcelona, 1993
- Baquero, Ricardo, "*Del experimento escolar a la experiencia educativa. La trasmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*". Perfiles educativos, Volumen XXIV N°97-98. México. 2002.
- Bárcena, Fernando y Melich Joan-Carles, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós. Barcelona 2000.
- Cornu, Laurence, *Notas sobre autoridad*. Inédito.
- Derrida, Jacques, *Adiós a Emmanuel Levinas. Palabras de acogida*, Madrid, Trotta. 1998
- Duschatzky S. Corea C., *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Ed. Paidós. Bs As. 2002.
- Duschatzky, Silvia, *Identidades juveniles, escuela y expulsión social*. Clase Diplomatura Superior en Gestión de las Instituciones Educativas. FLACSO. 2005.
- Greco, María Beatriz, "*Habitar una ley*". En Frigerio G. Y Dicker G. Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. Ed. Noveduc. CEM. 2003
- Larrosa, Jorge, *Conferencia: "La experiencia y sus lenguajes"*. Serie "Encuentros y Seminarios".
- Levinas Emmanuel, *Totalidad e infinito. Ensayos sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme, 1995
- Lewkowicz, Ignacio. Corea, Cristina, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Ed. Paidós. 2004.
- Skliar, Carlos, *Entre la herencia y el acontecimiento*. Clases Seminarios. FLACSO 2005.
- Tenti Fanfani Emilio, *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento en Escuela Joven. Brasilia. 2000.
- Urresti Marcelo, *Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela en Una escuela para adolescentes, Reflexiones y valoraciones*. E. Tenti Fanfani comp..Temas sociales UNICEF Losada. Bs As. 2000.

NOTAS

[1] El presente trabajo responde a una investigación inserta en el marco del Proyecto UBACYT, cuya directora es la Lic. Cristina Erasquin. Facultad de Psicología. UBA.

[2] Arendt Hanna.

[3] Larrosa Jorge

[4]Duschatzky Silvia

HABILIDADES DE CONCIENCIA FONOLÓGICA EN SUJETOS CON SÍNDROME DE DOWN: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Hernández Salazar, Vanesa; Talou Carmen

Comisión de Investigaciones Científicas Provincia de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Este trabajo forma parte de una investigación acerca de las estrategias de lectura y los niveles de conciencia fonológica en niños con síndrome de Down. En el presente artículo se informa acerca del desempeño de un grupo de sujetos con síndrome de Down en lectura y conciencia fonológica, y sobre el impacto de la aplicación de un programa de Alfabetización Inicial en sujetos de 8- 16 años que presentan este síndrome. El objetivo del programa es favorecer las competencias de los sujetos en las áreas de la lengua oral y escrita. La propuesta se apoya en los aportes de la bibliografía especializada y en los resultados que se han obtenido en la investigación "Las estrategias de lectura en niños con síndrome de Down" (C.I.C. 2004).

Palabras clave

Síndrome Down Alfabetización Inicial

ABSTRACT

PHONOLOGICAL AWARENESS ABILITIES IN CHILDREN WITH DOWN SYNDROME: AN INTERVENTION PROPOSAL

This paper is part of a research about reading strategies and phonological awareness levels in down syndrome children. In this work we inform the performance in reading and phonological awareness of a group of children with down syndrome. We also inform about the impact of an early literacy programme for 8-16 years old down syndrome subjects. Its aim is to improve their competencies in oral and written language. This proposal is based in specialized bibliography and in the results found in the research "Reading strategies in down syndrome children" (C.I.C. 2004).

Key words

Down Syndrome Early Literacy

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pertenece a la investigación "Modelo de intervención en alfabetización inicial en niños con síndrome de Down", Cátedra Psicopatología II, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Beca de Estudio otorgada por Comisión de Investigaciones Científicas- Provincia de Buenos Aires.

El Objetivo final del proyecto es el diseño y aplicación de un tipo de intervención ya probada en otras poblaciones de lengua hispana, pero no implementada en sujetos con síndrome de Down (SD).

En la primera etapa del proyecto se realizó un estudio diagnóstico sobre las habilidades en lectura y conciencia fonológica (CF) en un grupo de niños con SD de 8- 12 años. En la segunda etapa se diseñó un Modelo Experimental de Alfabetización Inicial (AI) basado en el desarrollo de las habilidades de CF, dirigido a sujetos con SD de habla hispana, cuyo fin es favorecer la emergencia de las competencias necesarias para la alfabetización y sus efectos en las habilidades en la lengua oral.

ANTECEDENTES

Los resultados de investigaciones en el marco de la Psicología Cognitiva dan cuenta del papel de las habilidades metalingüísticas tempranas en el aprendizaje de la lengua escrita. Tanto el desarrollo del lenguaje como las habilidades metalingüísticas y el conocimiento sobre lo escrito constituyen predictores significativos de la lectura (Bradley & Bryant, 1991 y Wagner, 1994).

Lonigan (2003) implementó programas de entrenamiento en sensibilidad fonológica en niños sin trastornos a partir de los 3 años. En estos estudios se sugiere que los niveles más elementales de sensibilidad fonológica a edades tempranas correlacionan con los niveles más elaborados que aparecen en edades mayores.

Otros estudios han demostrado la relación de las competencias en lectura con la habilidad lingüística general. Valdez Menchaca y Whitehurst (1992) implementaron un tipo de intervención para acelerar el desarrollo del lenguaje en niños llamado lectura dialógica realizado en interacción con adultos

Estudios actuales destacan la complejidad y los diferentes componentes que inciden en la situación de enseñanza y aprendizaje, de modo tal que tanto en el aprendizaje normal como en el que se presentan dificultades se deben indagar las características del sujeto que aprende, del objeto de conocimiento y de la intervención pedagógica (Doly, 1996).

La intervención en habilidades de Conciencia Fonológica en sujetos con SD

La anomalía cromosómica que causa el SD se acompaña por trastornos que afectan al desarrollo físico- fisiológico- cerebral- mental y a la salud de los individuos con SD, quienes poseen características físicas y médicas comunes entre sí debido al resultado de la sobre-expresión genética del cromosoma 21. Estos niños presentan dificultades en el proceso general de enseñanza-aprendizaje y en el aprendizaje específico de la lengua escrita.

Diferentes autores (Wishart, 1998; Troncoso y del Cerro, 1998; Buckley, 2000) informan que estos sujetos presentan características asociadas que inciden negativamente en el aprendizaje de la lectoescritura, tales como: hipotonía muscular generalizada, lengua agrandada, disminución en la discriminación auditiva y visual, dificultades en el aparato fono-articulatorio, en la respiración y la voz, disminución en la memoria a corto y a largo plazo. Asimismo sus mecanismos de atención, el estado de alerta y las actitudes de iniciativa están lentificados y suelen usar estrategias de evasión cuando se enfrentan con desafíos cognitivos. El lenguaje se desarrolla a un ritmo lento y se hallan más retrasados que sus habilidades no verbales, lo cual lleva a un retraso significativo en otras áreas del desarrollo cognitivo.

Investigaciones especializadas (Buckley et al. 1993, 1996, 2000) -realizadas en instituciones de renombre internacional tal como la Universidad de Portsmouth, Inglaterra- recomiendan iniciar a estos niños en programas de lectura aún cuando su lenguaje oral presente retrasos. Destacan que el aprendizaje de la lectura facilita el desarrollo del lenguaje oral y de distintas habilidades cognitivas, mejorando la articulación y la fonética. La bibliografía consultada señala que la mayoría de los niños con SD estaría en condiciones de aprender a leer y destaca la necesidad de implementar programas de intervención específica no solamente en el área del lenguaje oral, sino también de la lengua escrita en niños con SD.

MÉTODO

En la primera etapa de la investigación se realizó un estudio diagnóstico en 15 niños con SD. Se evaluó su competencia intelectual (WISC III) y sus habilidades en lectoescritura y niveles de CF (Prueba de Alfabetización Emergente). La evaluación en el área de AI se efectuó en 2 tiempos, sin intervención mediante.

En la segunda etapa del proyecto nos proponemos el diseño e implementación de un programa piloto de intervención en AI dirigido a sujetos con SD, partiendo del supuesto de que el nivel alfabético implica la emergencia de habilidades de CF que permiten utilizar el principio alfabético, el cual es indispensable para el aprendizaje de la lectoescritura. Asimismo se prevé la capacitación a docentes y la evaluación a corto plazo de la implementación del programa.

Sujetos

En el proyecto han participado docentes de las Instituciones Educativas y 15 sujetos con SD, de ambos sexos y con retraso mental y del lenguaje oral de leve a moderado. Se han excluido aquellos con problemas importantes de salud, con ausentismo escolar, o con problemas de conducta que afecten su permanencia en el programa.

Instrumentos

Para evaluar la AI se utilizó la Prueba de Alfabetización Emergente (Piacente, Signorini y col., 2003). La misma se administró en la totalidad de la muestra en 2 tiempos (junio 2004 y abril 2005) con el objetivo de examinar el desempeño de los sujetos transcurridos 8 meses sin intervención específica.

En la segunda etapa del proyecto se elaboró el programa de intervención. Se seleccionaron los sujetos participantes, quienes fueron evaluados al inicio y al final del ciclo lectivo. Se diseñó un cuadernillo de actividades para docentes compuesto por cinco módulos: I- *Los principios de la Intervención: El desarrollo del lenguaje oral y la lectura de cuentos*. II- *El conocimiento de lo escrito*. III- *La Intervención en el área de la conciencia fonológica*. IV- *Amplitud de vocabulario*. V- *Preescritura*.

Las actividades incluidas en el mismo fueron seleccionadas y adaptadas de programas destinados a niños de habla hispana con dificultades del aprendizaje y pertenecientes a comunidades socioeconómicamente desfavorecidas (Borzzone de Manrique y colaboradores). También se tradujeron y adaptaron actividades dirigidas a niños con SD de habla inglesa (Equipo dirigido por la Dra. Buckley- Universidad de Portsmouth- Inglaterra y

Learning Disabilities Center, Estados Unidos).

Durante la implementación del programa se capacitó a los docentes en reuniones de equipo y se realizaron sesiones de intervención -junto al docente- con un pequeño grupo de niños. En un protocolo se registró el desempeño y progreso de los sujetos y las dificultades surgidas en la implementación del programa. Por último, se examinó nuevamente a los niños y se entrevistó a los docentes a fin de evaluar el impacto a corto plazo del programa.

Los resultados obtenidos se categorizaron según nivel de conocimiento y habilidades y se compararon con los resultados del Tiempo 1 (resultados de la primera etapa, previos a la implementación del programa de intervención).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los sujetos examinados en el 2004 (Tiempo 1) fueron evaluados nuevamente en el 2005 (Tiempo 2) en las áreas de conocimiento sobre lo escrito, CF, lectura y escritura, a fin de observar los posibles cambios en las estrategias de lectoescritura utilizadas y los niveles de CF. Se hizo además un análisis estadístico de las variables "habilidades en conciencia fonológica" y "habilidades en lectura y escritura", con el fin de establecer una correlación entre las mismas. Con respecto al desempeño de los sujetos en el área de alfabetización emergente (2 tiempos), los resultados indican:

- 1- El grupo de sujetos incrementó su desempeño en la prueba en un 10%.
- 2- El análisis detallado de cada área de AI indica que los sujetos mejoraron su rendimiento fundamentalmente en las pruebas de conocimiento sobre lo escrito, y no en las pruebas de CF y lectura y escritura emergentes.
- 3- Los sujetos tienen un mayor conocimiento -proporcionalmente- sobre el lenguaje escrito y sus características, con un escaso desarrollo de la CF, especialmente de la conciencia fonológica.
- 4- La magnitud del desvío estándar en el total de la prueba ($DS=28$) indica significativas diferencias interindividuales entre los niños que formaron la casuística.
- 5- Un análisis cuidadoso del desempeño del grupo en todos los ítems revela que ninguno se ubica en la franja de desempeño intermedio. Más aún, aquellos sujetos con peor desempeño en el Tiempo 1 no realizaron ningún progreso en el Tiempo 2, mientras que los niños con un mejor desempeño en el Tiempo 1 mostraron progresos en el Tiempo 2.

Con respecto a la correlación entre las variables "conciencia fonológica" y "desempeño en lectoescritura", el análisis estadístico da cuenta de una fuerte relación muestral entre ambas variables, indicando que el puntaje obtenido en las pruebas de lectura y escritura emergentes es explicado a partir del puntaje obtenido en las pruebas de CF.

Tal como lo destaca la bibliografía consultada, al menos los niveles iniciales de CF son necesarios para el aprendizaje de la lectoescritura. Considerando el desempeño del grupo en los 2 Tiempos, es posible interpretar que su bajo rendimiento en lectoescritura se debe a un escaso desarrollo de las habilidades en CF y a la ausencia del principio biunívoco, necesario para establecer la relación entre cadena oral y cadena escrita, indispensable para aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabético.

Por último, en cuanto a la segunda etapa de la investigación, el diseño e implementación de un modelo de AI para sujetos con SD, los resultados hallados dan cuenta de la viabilidad y aplicabilidad del modelo. Las devoluciones de los docentes acerca del material han sido favorables y destacan la pertinencia de los módulos y actividades propuestos. Asimismo los niños pudieron comprender las consignas de trabajo, responder adecuadamente a las tareas propuestas y hacer uso de la lengua oral, sus conocimientos acerca de la lengua escrita y comenzar a establecer una correspondencia entre la cadena oral y la cadena escrita. Los registros periódicos del desempeño

de cada niño destacan un progreso en lo referido a la relación entre lengua oral y lengua escrita, y específicamente la discriminación de sonidos del lenguaje oral.

Los hallazgos de este estudio revelan la factibilidad de la implementación de un programa de AI -basado en el desarrollo de las habilidades de CF- dirigido a la población de sujetos con SD. Los objetivos de la futura investigación son implementar tal programa en niños y jóvenes con SD que concurren a escuelas de Educación Especial y Primaria Básica de La Plata y Gran La Plata, persiguiendo como objetivo el diseño futuro de programas de intervención al mediano plazo sobre la base del desarrollo de CF, con el fin de enriquecer la educación y enseñanza de la lengua escrita en sujetos con SD.

BIBLIOGRAFÍA

- BIRD, G.; BUCKLEY, S. (1993). Teaching children with Down's syndrome to read. *Down Syndrome Research and Practice*, 1 (1), 34-39.
- BRADLEY, L. & BRYANT, P. (1991). "Phonological skills before and after learning to read". En S.A. Brady & D.P. Shankweiler (1991). *Phonological processes in literacy*. Hillsdale, N. J.: Herlbaum.
- BUCKLEY, S. (2000). Reflections on twenty years of scientific research. *The Down Syndrome Educational Trust*.
- BUCKLEY, S. (1996). Reading before talking: Learning about mental abilities from children with Down syndrome. *The Down Syndrome Educational Trust*. Disponible en: <http://www.down-syndrome.net/library/papers/1996/05/reading/>
- DOLY, A.M. (1997). *Metacognition et médiation*. Auvergne, France: Édition du CRDP.
- LONIGAN, J.C. (2003). Technical Report on the Development of the NCLD Spanish- Language Get Ready to Read! Screening Tool. Florida: National Center of Learning disabilities. (Disponible en www.getreadytoread.org)
- PIACENTE, T., SIGNORINI, A. y col. (2003). Alfabetización emergente. Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (mimeo).
- TRONCOSO, V.; del CERRO, M. (1998). *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson, S. A.
- VALDEZ-MENCHACA, M. & WHITEHURST, G. (1992). "Accelerating language development through picture book reading: A Systematic extension to Mexican day care". *Developmental Psychology*, 28 (6), 1106-1114.
- WISHART, J.G. (1998). Cognitive Development in Young Children with Down Syndrome: Developmental Strengths, Developmental Weakness. *Down Syndrome in the 21st Century: 1st Biennial Scientific Conference on Down Syndrome*.

ANÁLISIS DE DOS MODALIDADES LECTORAS PARA LA PRODUCCIÓN DE RESÚMENES EN PEQUEÑOS GRUPOS

Kaufman, Ana María; Campos, María Del Carmen; Fautario, Patricia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Considerando los resultados obtenidos en investigaciones anteriores orientadas a mejorar la enseñanza de los resúmenes escritos de los estudiantes, resultó necesario diseñar y poner a prueba secuencias didácticas en el primer ciclo de EGB. Los datos revelaban que algunas intervenciones docentes habituales y las representaciones respecto de la actividad de resumir tenían un impacto negativo en la calidad de los resúmenes infantiles, demoraban la iniciación del proceso hacia finales del segundo ciclo y distorsionaban la naturaleza de este tipo de texto. En esta ponencia presentaremos datos preliminares de una investigación sobre las interacciones en pequeños grupos en una secuencia didáctica de resumen de textos expositivos complejos con alumnos de 4° año de EGB. Los niños elaboraron resúmenes escritos sobre dos textos expositivos del Área de Ciencias Sociales. La docente indicó las modalidades de lectura en voz alta que adoptaría cada grupo: una fue denominada de "lector único" y la otra de "lector rotativo". Posteriormente, se entrevistó a los niños para indagar su opinión sobre la experiencia.

Palabras clave

Resumen Lectura Grupos

ABSTRACT

ANALYSIS OF TWO LECTURE MODALS, FOR THE PRODUCTION OF SUMMARY IN SMALL GROUPS

On the basis of the results obtained in previous researches aimed to improve written summaries teaching, we considered it necessary to design and test didactic situations for the EGB first cycle. Data indicate that usual teachers' interventions and representations in connection with summary writing have a negative impact on the way in which this type of text is usually taught, delaying production start-up and distorting summary nature. In this paper we will analyse preliminary data about children's interactions in a didactic sequence aimed at summary writing by 4th year students (9 and 10-year-old children). This paper is focused in children's interactions in two different situations. Both took place in four children teams where they resumed two texts related to the education in Sparta and Athena. Two groups resumed the text with a dynamics that we called of "unique reader" in loud voice. The rest participated in a situation where each pupil read a part of the text. Finally, pupils were interviewed in order to inquire their opinion about the experience.

Key words

Summary Reading Group

INTRODUCCIÓN

En esta presentación expondremos algunos resultados preliminares de una investigación en curso, "Intervenciones docentes e interacciones entre pares en una secuencia de enseñanza de construcción de resúmenes de textos expositivos complejos".

Esta indagación se inscribe en el marco de una investigación más abarcativa, iniciada hace más de diez años, que transitó dos etapas previas: la primera destinada al análisis de resúmenes infantiles y sus estrategias de producción y la segunda centrada en el estudio de las representaciones docentes y su accionar en el aula para enseñar a elaborar este tipo de texto. (1)

Inicialmente, analizamos longitudinalmente las producciones y estrategias de los niños de una muestra reducida y pudimos comprobar que muchos de ellos copiaban o parafraseaban la casi totalidad de los textos fuente, sin asumir el compromiso de suprimir los elementos accesorios. Con una población mayor, de 180 niños de 5° año de EGB, de clase media y clase baja, pusimos a prueba un diseño en el que comprobamos que la exigencia de restricción espacial impuesta por el investigador, es decir, la longitud permitida para el resumen, era una condición indispensable para que los niños se vieran forzados a tomar decisiones respecto a la selección de los elementos del texto que conservarían en sus resúmenes. En cuanto a las estrategias desplegadas, la mayoría de los alumnos trabajaba a nivel microestructural (suprimiendo y/o sustituyendo palabras), sin lograr tomar en consideración la totalidad del texto fuente.

En una segunda etapa indagamos las representaciones docentes sobre qué es un resumen y cómo debe enseñarse su construcción. Allí se puso de manifiesto que muchas de las ideas de los maestros, fuertemente arraigadas en la historia de la enseñanza del resumen, coincidían con las estrategias infantiles menos exitosas. En una instancia posterior, hicimos un estudio de casos con 19 docentes a los que registramos en diferentes momentos. En su mayoría, las intervenciones de los docentes solían ignorar la complejidad textual y el camino cognitivo que el sujeto tiene que llevar a cabo para abordarla. Analizamos datos que evidenciaban una concepción de la enseñanza del resumen encarnada en la transmisión de una técnica que consistía en pasos estrictamente secuenciados, pasos que no sólo forman parte del ritual escolar que se sigue llevando a cabo en la mayoría de las escuelas sino que aparecen mencionados sistemáticamente en casi todos los manuales escolares: leer atentamente, buscar el significado de las palabras desconocidas, subrayar lo más importante de cada párrafo y, por último, escribir un texto más breve que incluya la información subrayada, convenientemente ligada por los conectores adecuados.

En virtud de los datos expuestos, consideramos que la oportunidad de realizar resúmenes escritos de textos expositivos extensos y complejos debe iniciarse antes del momento en que la enseñanza habitual suele introducirla, siempre y cuando esta oportunidad se incluya en un marco de intervenciones didácticas adecuadas.

Por esta razón, en la tercera etapa pusimos a prueba una secuencia didáctica que tuvo lugar en 3er año de EGB. Los alumnos habían elaborado un libro sobre los dioses de la mitología griega, para enviar a compañeros de una escuela

carenciada de otra provincia. La maestra sugirió investigar cómo eran los griegos que, en la antigüedad adoraban a esos dioses, a fin de agregar otro capítulo al libro.

Se trabajó sobre las dos polis más significativas del siglo V a. C.: Esparta y Atenas, a partir de dos textos elaborados por nosotros para esa situación. Ambos estaban escritos e ilustrados con computadora e impresos en blanco y negro en hojas tamaño oficio. Contaban con muy escasa ilustración y tenían una extensión de cinco carillas -dos páginas destinadas a caracterizar la población y tres a su educación-. En una de las instancias del proyecto se desarrolló una actividad en pequeños grupos destinada a la exploración de diversas enciclopedias infantiles sobre Grecia, a fin de ampliar esa información. Cada grupo debía resumir lo que había leído a fin de exponerlo para el resto de sus compañeros, sin recibir ninguna indicación acerca de cómo realizar la actividad por parte de la docente. Los resultados obtenidos muestran que casi todos los grupos optaron espontáneamente por una dinámica rotativa, en la cual cada uno leía un párrafo (en muchos casos con una lectura en voz alta muy primitiva) y luego escribía la parte que iba a exponer a los compañeros, lo que no implicó intercambios ni construcción conjunta de conocimiento.

Como consideramos que la alternativa de trabajo grupal debía ser objeto de una investigación didáctica puntual en profundidad y que es necesario indagar certeramente cuáles son las consignas que pueden orientar y enriquecer las interacciones, diseñamos el último proyecto.

UNA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN GRUPAL DE RESÚMENES ESCRITOS

La situación se desarrolló en un cuarto grado de una escuela privada de la Ciudad de Buenos Aires. (2)

La clase fue dividida en cuatro grupos. Sus integrantes fueron seleccionados por la docente, incluyendo en cada grupo al menos un niño que leyera fluidamente en voz alta.

Cada equipo disponía de una sola copia porque, en muchos casos, no es posible contar con tantos ejemplares del texto como niños integren los grupos como, por ejemplo, cuando se exploran grupalmente textos de la biblioteca de la escuela. Quisimos analizar las dificultades que este hecho provoca.

Se impuso, asimismo, una restricción espacial para el resumen final, que no podía exceder una carilla, por la razón comentada anteriormente.

Dos grupos trabajaron con una modalidad de lectura rotativa (el texto iba pasando de mano en mano y cada alumno leía un fragmento) y, en los otros dos, toda la lectura estuvo a cargo de un solo integrante que leía fluidamente. Nuestra expectativa era que la de lector único iba a resultar más satisfactoria porque habíamos comprobado las limitaciones de la lectura rotativa fragmentada, tal como también consignamos en este trabajo.

Asimismo, se explicitó a los alumnos que iban a trabajar de diferentes maneras porque queríamos investigar cuál modalidad les resultaba mejor para construir el resumen de los textos.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La calidad de los resúmenes de los cuatro grupos fue equivalente y constituyen muy buenas producciones. Es probable que esto se deba a que los grupos eran heterogéneos internamente, es decir, en cada equipo había algún alumno de buen rendimiento en Lengua y Ciencias Sociales. En estos casos, la calidad del resumen grupal suele reflejar ese nivel. Esto no descalifica la importancia de los intercambios, pero es importante que el docente tenga claro que no todos los niños, en situaciones individuales, producirán textos similares.

Los alumnos trabajaron con textos escritos e ilustrados en blanco y negro. Este material no es atractivo pero era necesario para la investigación. La situación es muy diferente cuando exploran textos enciclopédicos expresamente dirigidos al público infantil donde las ilustraciones suelen tener un peso

importante. En estos casos, hemos comprobado que las características atractivas de esos libros mantenían el interés, aun de aquellos que no estaban leyendo, y eso permite la concentración de la atención y mayores intercambios grupales, a pesar de la limitación de contar con un solo ejemplar. Creemos que, cuando se lee en pequeños grupos hojas impresas como las nuestras, es muy importante disponer de más ejemplares, al menos uno cada dos alumnos.

La longitud permitida para el resumen es un elemento decisivo para la selección. Quizás este dato no haya sido, todavía, suficientemente valorado por la escuela. La enseñanza habitual no contempla, por lo general, una restricción espacial para la construcción de resúmenes escritos y pone límites a la tarea sólo en la dimensión temporal. No obstante, las prácticas sociales de elaboración de este tipo de textos suelen determinar la cantidad de espacio permitido. Incluso, hay situaciones que demandan resúmenes de diferente longitud del mismo texto como, por ejemplo, la presentación de textos académicos a congresos científicos. Sería interesante incluir este tipo de alternativa en el ámbito escolar.

CONCLUSIONES

La situación de lector único presentó aciertos y dificultades: por un lado, se evitó la lectura balbuceante y fragmentada de algunos niños que termina impacientando a sus compañeros y dificultando la comprensión del sentido del texto. Pero la lectura eficiente del alumno seleccionado no garantizaba la atención de los restantes miembros del grupo. Por otra parte, en los dos grupos que trabajaron de este modo, el lector controló mucho la situación, daba indicaciones a los demás acerca de lo que él consideraba importante y, en ocasiones, los otros integrantes se quejaron de que sus opiniones no eran tomadas en cuenta.

Tal vez sea aconsejable trabajar con ambas modalidades en distintas oportunidades, tomando ciertos recaudos: en el caso del lector único, que éste permita la participación activa de los demás integrantes y, en el caso de la lectura rotativa, evitar que la distribución de las partes del texto a los diferentes lectores esté guiada por la puntuación (frecuentemente cada niño lee una oración o un párrafo) y que el fragmento leído por cada uno se corresponda con unidades de sentido, para lo cual es importante que el docente conozca el texto previamente y pueda asignar a cada alumno la lectura de un fragmento del mismo.

Al terminar la secuencia, entrevistamos a los integrantes de cada equipo para recabar sus opiniones sobre cómo se habían sentido efectuando la tarea y cuál modalidad les parecía preferible. También indagamos qué pensaban acerca del momento en que debía comenzar a enseñarse a resumir. Queremos terminar esta ponencia con algunas de sus voces que ilustran nuestras apreciaciones:

Los chicos opinan sobre su preferencia de modalidad de lectura, el lugar del que lee y su vinculación con la tarea si se trata de escuchar al que lee o que cada uno lea una parte del texto:

Luciana (lectora de un grupo de lector único): *A mí me gusta un poco más de la otra manera, que cada uno de a poquito lea un párrafo, porque así todos participan. Porque yo no aportaba mucho mis ideas y no sé si me concentraba más en el leer que en pensar ideas.*

Sebi (grupo de lector único): *Para mí las dos pueden ser iguales. Si estás en un grupo sería mejor que si quieren lean todos; pero si vos pensás y todos opinan que ya están bien en el texto y ya lo conocen un poco y deciden que sea mejor que lea uno... ahí sí.*

Juliana (grupo de lector rotativo): *Para mí funcionó, pero es mejor que lea uno, porque así pasándonos el texto nos distraemos mucho.*

Edu (mismo grupo): *Tiene razón Juliana porque si no tenemos*

que estar parando mucho y también perdemos un poco el tiempo...

• **Los chicos opinan sobre la restricción espacial impuesta:**
Luis: *Lo más difícil del texto fue...no nos complicó qué era lo que teníamos que poner... si era importante o no... El problema era que teníamos un espacio para hacerlo... había que achicar.*

Edu: *Me parece que en una parte al final estábamos Juli y yo y teníamos que decidir bien la parte más importante, lo más chiquitito porque a Juliana no le entraba más y tuvimos que decir lo más importante y lo más chiquitito que se podía. Porque no le entraba más, nada más.*

• **Los chicos opinan sobre el momento ideal para comenzar a resumir en la escuela:**

Luciana: *Por ahí se podría empezar desde primer grado. Porque no es tan difícil resumir, es como sacar lo importante, me parece que un chico de primero puede. En séptimo no podés empezar porque es como no sé, si vos no les enseñás a los chicos a resumir ya por lo menos desde segundo grado o tercero, cuando la señorita de séptimo les diga: "Tomen, resumen esto", los chicos se van a quedar así, como diciendo... ¿qué es un resumen?*

Esta última apreciación de Luciana es aparentemente contradictoria. Si no es difícil,

¿por qué hay que empezar tan temprano?

Creemos que una buena lectura de sus palabras sería la siguiente: resumir no es difícil si uno la encara desde el comienzo de la escolaridad. De ese modo, al llegar a séptimo vamos a ser más expertos cuando se trate de resumir textos complejos de estudio.

El resumen debe ser encarado como una práctica social vinculada a la lectura y comprensión de textos. Efectivamente, en la vida cotidiana resumimos cuando nos preguntan sobre qué trataba una película que vimos, cuando recomendamos un libro que hemos leído, cuando comentamos a alguien lo esencial de una noticia que salió en el periódico de ese día...

Los niños pequeños pueden ir participando de estas prácticas desde muy temprano, leyendo textos literarios, periodísticos o de estudio a través de la voz de su maestra y contando con la intervención permanente de la docente actuando como una buena mediadora entre esos pequeños "lectores" y las dificultades que esos textos presenten, sabiendo que el aprendizaje de la lectura y el acceso a la complejidad de los textos va a ir dándose progresivamente, siempre y cuando exista ese contacto desde muy temprano.

Se aprende a hablar... hablando, a caminar... caminando y a leer y resumir textos complejos... leyendo y resumiendo textos complejos. De diferentes maneras, en diferentes momentos de la vida.

Lugar" y la docente a cargo del grupo es la Profesora Adriana Gallo.

BIBLIOGRAFÍA

Beck, I. (1996) "El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión de la lectura" en Resnick y Klopfer: *Curriculum y cognición*, Buenos Aires, Aique.

Chou Hare, V. (1992), "El resumen de textos", en *Conexiones entre lectura y escritura*, Bs.As., Aique.

Freiria J, B.Zamudio y otros (2000), "Esquemización y comprensión de textos expositivos", ponencia presentada en las VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de Buenos Aires.

Kaufman, Ana M y Perelman, Flora (1996): "La producción de resúmenes escritos" en *Anuario de Investigaciones N° 4*. Facultad de Psicología, UBA.

Kaufman, Ana M y Perelman, Flora (1997) "El resumen: aspectos cognitivos, lingüísticos y didácticos (marchas y contramarchas de una investigación)" en *Anuario de Investigaciones N° 5*. Facultad de Psicología, UBA.

Kaufman, Ana M y Perelman, Flora (1998) "Un instrumento de evaluación de la competencia para producir resúmenes escritos". En *Anuario de Investigaciones N° 6*. Facultad de Psicología, UBA.

Kaufman, Ana M. y Perelman, Flora (1999a) "Resúmenes escritos: los obstáculos en el acceso a la competencia infantil". En *Anuario de Investigaciones N° 7*. Facultad de Psicología, UBA.

Kaufman, Ana M. y Perelman, Flora (1999b): "El resumen en el ámbito escolar". En *Revista Lectura y Vida*, año 20, No 4.

Kaufman, Ana M. y Perelman, Flora (2000): "Resúmenes escritos: reconstrucción de un proceso investigativo". En Elichiry, M. (comp) *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Bs. As: Manantial.

Kaufman, Ana M. y Perelman, Flora (2002): "Resúmenes escritos: contradicciones de su enseñanza entre 4° y 7° año de EGB", *Anuario de Investigaciones N°9*, Bs.As., Fac. de Psicología, UBA

Kaufman, Ana M, M.C.Campos, P.Fautario (2004) "Resúmenes a edades tempranas: validación de una secuencia didáctica" trabajo presentado en las Primeras Jornadas de Investigación y Práctica en Psicología Educacional", organizadas por la Secretaría de Extensión, Cultura y bienestar universitario y la Maestría de Psicología Educacional de la Facultad de la UBA, Buenos Aires, 8 y 9 de Octubre

Teberosky, A. (1987) *La comprensión de la escritura en el niño: desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar*. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad de Barcelona.

Teberosky, A. (1995) "Componer textos". En Teberosky, A y Tolchinsky, L *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana.

Van Dijk, T (1983) *La ciencia del texto*. Paidós.

Winograd, P (1985) "Dificultades de estrategia en el resumen de textos" en *Revista Infancia y Aprendizaje*, 31, Madrid, Edisa.

NOTAS

1.- Investigación subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA. Programación 2001-2002 (P001). Sede: Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Independencia 3065, 3er.piso. Ciudad de Buenos Aires.

Directora: Ana María Kaufman, Investigadora formada Flora Perelman, Investigadores de apoyo Alicia Devalle de Rendo, Silvia Patrich, Débora Bialostozky, María del Carmen Campos, María Tucci, Patricia Fautario. Asesora de Didáctica de Ciencias Sociales: Beatriz Aisenberg. La secuencia didáctica se desarrolló en el Instituto Platerillo. La docente que condujo la experiencia fue Paula Capria.

2.- La investigación corresponde al Proyecto UBACYT P031 "Intervenciones docentes e interacciones entre pares en una secuencia de enseñanza de construcción de resúmenes de textos expositivos complejos", subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA para la programación 2004-2007, dirigido por Ana María Kaufman. Investigadores de apoyo: Debora Bialostozky, María del Carmen Campos, Patricia Fautario, Daniel Karabelnicoff, Silvia Patrich, María Tucci y Gabriela Zuccalá. Se realizó en la Escuela "Nuestro

DIFICULTADES EN LA PROGRESIÓN DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Lascano, Ana María; Saleme, Hilda
Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo - realizado en el marco del Proyecto de Investigación Dificultades en el tránsito académico de estudiantes universitarios en las carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación de la UNT- es analizar las respuestas de alumnos del ciclo superior de Ciencias de la Educación, a fin de identificar algunos aspectos que obstaculizan su tránsito por la universidad. Se trata de un estudio descriptivo en el que se utilizan métodos cuantitativos y cualitativos. Se seleccionaron muestras de cursantes del Ciclo Superior (año 2005). Se aplicó un cuestionario y se realizaron entrevistas. El 100% de los alumnos consultados registra un retraso en la progresión de los estudios. Las dificultades se agrupan en cinco categorías: organización curricular institucional; organización de la enseñanza; normativas relacionadas con el cursado de asignaturas; situaciones personales. Los aspectos que generan dificultades señalados mayoritariamente por los estudiantes, se refieren a condiciones institucionales y pedagógicas; también son relevantes los problemas personales y las limitaciones económicas. Para superar estas dificultades se sugiere que en el nuevo plan de estudios se ajuste la extensión de la carrera al tiempo estipulado y se implementen programas de orientación vocacional y de capacitación en técnicas de aprendizaje.

Palabras clave

Dificultades Progresión Estudios universitarios

ABSTRACT

DIFFICULTIES IN THE PROGRESSION OF UNIVERSITY STUDIES
The aim of this paper -within the Research Project "Difficulties in the academic performance of Psychology and Educational Sciences students at Universidad Nacional de Tucumán"- is to analyze the answers of students attending the last years' courses of Educational Sciences in order to identify some aspects that hinder their passage along university. This is a descriptive study with quantitative and qualitative methods. Non-probabilistic samples of students answered a questionnaire and were interviewed (2005). All of them show they are behind in the curriculum schedule in graduating. The difficulties are grouped in five categories: curricular issues, teaching organization, rules related to subject attendance, personal problems, and students' socio-economic background. The obstacles most frequently mentioned refer to pedagogical and institutional conditions. To overcome them we suggest the new curriculum should adjust the length of the career to the time theoretically established, likewise, actions intended to improve the quality of the learning processes should be implemented.

Key words

Difficulties Advance University careers

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es analizar las respuestas de una muestra de alumnos del ciclo superior de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), a fin de detectar aspectos curriculares y personales que obstaculizan su tránsito por la universidad. Este estudio fue llevado a cabo en el marco del Proyecto de Investigación *Dificultades en el tránsito académico de estudian-*

tes universitarios en las carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación de la UNT, evaluado y subsidiado por el CIUNT. Se contó con la colaboración de la Prof. Silvina Bordier.

MARCO TEÓRICO

La progresión en los estudios está íntimamente ligada a la propuesta curricular que se efectúa desde una institución educativa, a su puesta en práctica y a situaciones de orden personal.

El trabajo se realizó en el marco de las siguientes referencias teóricas:

Lucarelli (1996) distingue cuatro dimensiones curriculares interrelacionadas: 1) Propuesta de actividades que ofrece la institución educativa. 2) Conjunto de documentos básicos instrumentales que norman y orientan los procesos a nivel del aula; los encargados de hacerlos efectivos son los docentes. 3) Conjunto de experiencias que vive el alumno en función de los objetivos de la educación y bajo la orientación de la institución educativa. 4) Conjunto de resultados de aprendizaje alcanzados por el alumno en función de los objetivos de la educación y bajo la orientación de la institución educativa. Este enfoque integrador no deja de lado los desajustes que existen entre lo propuesto desde la programación curricular y lo efectivamente alcanzado como logro.

En relación específica con el retraso en los estudios, Latiesa (2000) sostiene que es, sin duda, uno de los problemas que más preocupan actualmente, por las repercusiones que tiene a varios niveles: 1) nacional porque supone un incremento creciente del gasto público; 2) del propio centro universitario, por cuanto implica una disminución del rendimiento académico; 3) individual: el abandono o el retraso en los estudios conduce a un estado de insatisfacción.

Los problemas personales se intrincan con condiciones socio-culturales e institucionales, porque en la situación de enseñanza y aprendizaje se movilizan situaciones derivadas de la subjetividad y del contexto social.

Investigaciones realizadas en el país (Baquero y otros, 1996; Moons, 1996) y en el extranjero (González Lomelí y otros, 2000; Latiesa, 2000; Rosas Díaz, 1992) analizan diversos factores que inciden como obstáculos o facilitadores en el desempeño de los estudiantes, entre ellos, aspectos que hacen a lo institucional, a lo curricular y a la subjetividad.

Al respecto, Cordié (1998) afirma que el alumno no es un robot que se programa para recibir determinados conocimientos. También Slemenson (1996) se refiere a la problemática del sujeto que estudia. Esta autora sostiene que el ingreso a una institución educativa "supone la puesta en juego del modelo adquirido -el universo simbólico familiar- y el aprendizaje del modelo que la institución propone: modelo de relaciones inter-subjetivas y modelo de relación con los objetos de conocimiento" (pág. 60).

MÉTODO

Se realizó un estudio descriptivo en el que se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos.

Sujetos

1) Muestra accidental de treinta cursantes de asignaturas del Ciclo Superior de la carrera de Ciencias de la Educación (año 2005), que tienen entre quince y treinta y cuatro materias aprobadas y, en general, un promedio de menos de cuatro asignaturas aprobadas por año. Para terminar en el tiempo estipulado por el Plan de Estudios, se deben aprobar alrededor de ocho materias por año.

2) Muestra deliberada de cursantes del Ciclo Superior de la carrera de Ciencias de la Educación, tres sin dificultades y tres con dificultades en la progresión de sus estudios (año 2005).

Técnicas de recolección de información

1) Se aplicó un cuestionario semiestructurado con el objetivo de averiguar cuáles son los aspectos que inciden en el retraso en los estudios. Se consideraron las siguientes variables: Situación académica, características del trayecto curricular y dificultades en la progresión de los estudios.

2) Se realizaron entrevistas personales para indagar acerca de cómo realizan su recorrido académico quienes cursan regularmente la carrera y quienes tienen dificultades para hacerlo.

RESULTADOS

1) Cuestionario

El 100% de los alumnos consultados registra un retraso en la progresión de los estudios. La mayoría (90%) se siente muy bien con la carrera y en general, sostienen que la han elegido porque les gusta la docencia, pero sus expectativas están puestas en el desempeño de roles en el área técnico-profesional. Entre los obstáculos señalados para el normal cursado de la carrera se destacan los siguientes, agrupados según cinco categorías:

Aspectos curriculares:

*Excesivo número de materias y de horas a cursar por año: 80%

Organización de la enseñanza

*Repetición de contenidos en distintas asignaturas: 20%

*Excesivas exigencias para regularizar las materias: 30%

*Dificultades para conseguir bibliografía: 30%

*Exigencia -por parte de algunos docentes- de consultar para el examen autores y documentos no trabajados en clase: 20%

*Superposición de horarios: 50%

Situaciones personales

*Problemas emocionales o afectivos, ansiedad frente a las evaluaciones, especialmente orales y dificultades en el vínculo con los profesores: 20%

Condiciones socio-económicas

*Dificultades económicas y de trabajo: 25%.

Normativas relacionadas con el cursado de asignaturas

*Correlatividades: 20%

2) Entrevistas

Los alumnos entrevistados que cursan la carrera sin mayores dificultades tienen, en promedio, seis materias aprobadas por año; sin embargo reconocen que, para terminar en cinco años deben aprobar alrededor de ocho por año. Los que cursan con dificultades, registran un promedio de dos asignaturas aprobadas por año.

En general, sostienen expresiones vagas en relación con su proyecto vocacional: eligieron esta carrera, por ejemplo, "porque me gustan los niños", "la educación permitirá el cambio del país" o "todos en la familia son docentes".

A continuación se transcriben las respuestas más relevantes en relación con el trayecto académico de los alumnos:

a) Alumnos sin dificultades para cursar la carrera

*Son fundamentales los dos primeros años, en cuanto a poder rendir al finalizar las clases.

*El proceso necesario a cumplir es: cursar, regularizar y rendir.

*Es importante el grupo acompañando en el cursado y en la realización de trabajos. Esto es casi imprescindible en el Ciclo Superior.

*Es conveniente un "ensayo de examen". De este modo en el Ciclo Superior el alumno sabe cómo rendir.

*Si no se han adquirido técnicas de aprendizaje en el nivel medio, hay dificultades fundamentales para organizar la información.

b) Alumnos con dificultades para cursar la carrera

*Situaciones personales (matrimonio, embarazo, enfermedades, etc.)

*Cursado simultáneo de ésta carrera con otra de nivel superior no universitario. Cuando las exigencias son muchas, se prioriza la finalización de la carrera más corta, que les permite una salida laboral.

*Condiciones socio-económicas, que llevan a que prevalezca

el trabajo por sobre el estudio.

*Problemas emocionales.

*Déficit en la formación del nivel medio.

CONCLUSIONES

Los obstáculos señalados con mayor frecuencia por los estudiantes consultados se refieren a aspectos curriculares y pedagógicos: cantidad de materias, carga horaria y organización del cursado. Los otros factores que se mencionan están relacionados con normativas institucionales, situaciones personales y dificultades económicas.

El hecho de que -por reglamento- se pueda asistir a una materia con la condición mínima de haber regularizado la/s correlativa/s anterior/es, conlleva una dificultad que incide, sin dudas, en la progresión propuesta desde el plan de estudios: se rinde sólo frente a la necesidad de aprobarla/s para poder continuar la carrera.

Un aspecto que no puede dejar de mencionarse es la influencia negativa de problemas personales y/o familiares, que se manifiesta en la falta de organización en los estudios, en dificultades para integrarse a la vida universitaria y en una carencia de sistematicidad para el trabajo académico. En algunos casos, las exigencias familiares llevan al alumno a interrumpir por varios años la carrera.

La falta de recursos económicos también se convierte en impedimento para continuar regularmente los estudios, por cuanto no se puede compatibilizar el trabajo con el ritmo de cursado que la carrera requiere y resulta oneroso concurrir a clases o disponer de material bibliográfico, lo cual no sólo afecta el tránsito académico sino también la calidad de la formación.

Se transcriben algunas expresiones textuales que sintetizan las opiniones vertidas por los alumnos en este estudio:

"Reducir el número de materias nos permitiría profundizar más en los temas y no seguir una carrera alocada tratando de dividirse para abarcar tantas materias".

"La cantidad de materias no tiene una correlación con los años estipulados, lo que provoca desvalorización del alumno, falta de autoestima, al no poder cubrir los tiempos establecidos para culminar la carrera".

Como intento de superación de las dificultades señaladas por los propios alumnos se sugieren, entre otras acciones, que en el nuevo plan de estudios se ajuste la extensión de la carrera al tiempo estipulado y se implementen programas de orientación vocacional y de capacitación en técnicas de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. y otros (1996). El alumno ingresante a la Universidad. Un abordaje psicoeducativo. Espacios en blanco. Serie Indagaciones N°3-4. Buenos Aires: Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro.

Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

González Lomelí, D., Castañeda Figueiras, S. y Maytorena Noriega, M. (2000). Estilos de aprendizaje y aprovechamiento en ingresantes universitarios. Revista de Psicología N° 2. Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lucarelli, E. (1996). La programación curricular en el aula universitaria. Un desafío para el docente. Buenos Aires: Ed. Ars.

Latiesa, M. (2000). [En red]. Disponible en www.unesco.org/ve/estudios/

Moons, M. (1996). La deserción universitaria. Caracterización del problema e implicancias estructurales e institucionales. Cuadernos de Humanidades N° 8. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

Rosas Díaz, R. (1992). PSIKHE Revista de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, N°1.

Slemenson, S. (1996). El aprendizaje, un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Kapelusz.

EL POSMODERNISMO Y LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES COMO GENERADORES DE CONFLICTOS ESCOLARES ENTRE FAMILIAS Y DOCENTES

Lasso, Ruben Francisco

I. S.P. "Joaquín v. González"/ Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar la relación entre el posmodernismo, las políticas neoliberales y el conflicto en la escuela. Actualmente, la escuela se ha convertido en un campo de conflictos entre familias y docentes. Asimismo, se proponen formas de intervención desde las instituciones educativas a fin de reducir los conflictos existentes

Palabras clave

Escuela Conflicto Docentes Familia

ABSTRACT

THE POSTMODERNISM, THE NEO-LIBERAL POLITICS AND THE CONFLICT AT SCHOOL

The purpose of the present work is to analyze the relationship between the postmodernism, the neo-liberal politics and the conflict at school. Today, the educational institutions are a field of conflicts between parents and teachers. Also, this paper includes forms of intervention of school to reduce the existents conflicts.

Key words

School Conflict Teachers Family

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El mundo actual aparece signado por el incremento de conflictos de diversa índole: políticos, sociales, religiosos, étnicos, raciales. En este panorama la violencia, a pesar de ser cuestionada como forma de resolver disputas, se instala como práctica, infectando la sociedad. La escuela, en su rol de institución social y socializadora, no puede quedar fuera de tal realidad. Las disputas entre docentes y familias se han incrementado notablemente, en nuestro país, en la última década del siglo veinte. Los motivos de las mismas remiten a controversias referidas especialmente a la "exigencia" de los educadores y la promoción de los alumnos.

El análisis de casos[i] proporciona numerosas y disímiles situaciones de presiones, agresiones verbales e inclusive de violencia física. El tradicional conflicto docente-alumno ha sido desplazado mayoritariamente por el conflicto entre la familia y el docente pues, no son solamente los adolescentes los actores de la disputa sino preferentemente sus padres y otros miembros de la familia del educando, que defendiendo los "derechos" de aquel, intervienen en acciones de violencia escolar.

CAMBIO DE PARADIGMAS Y TRANSFORMACIONES ESTRUCTURALES

Hubo en la República Argentina una sociedad preocupada en la superación social, económica y cultural de las nuevas generaciones. Tal interés era avalado tanto por las políticas educativas del Estado como por los padres de los alumnos. Así, lo que decían los docentes era, aceptando el método de autoridad, irrefutable. En ese contexto, el maestro tenía

siempre la razón y lo peor que podía acontecerle a un adolescente era que su papá fuera citado a la escuela: no solo sería reprendido por el educador sino que de regreso al hogar, sería castigado por su padre a causa de la "vergüenza" ocasionada por su hijo y debido a que éste no había cumplido con su obligación de estudiar. Sin sostener la situación descrita como "paradisiaca", tal relación entre familia y escuela ya no parece observarse en nuestro país; se generó una nueva relación de fuerzas: familias frente a docentes, o expresado de otra manera, "verdad versus error".

El cambio de rol de los progenitores de nuestros educandos es uno de los rasgos más claros de la transformación del paradigma educativo decimonónico, así como de la percepción que del docente ha elaborado la sociedad argentina a partir de las últimas décadas del siglo XX. Tal mudanza en los valores y comportamientos sociales solo puede entenderse en un marco internacional constituido por la deconstrucción social y la falta de límites de la sociedad posmoderna.

Las transformaciones se comenzaron a gestar en la década del setenta, cuando con el posmodernismo se pasó del "conocer" al "consumidor" de conocimiento -otorgándole solamente un valor de intercambio-. Del mismo modo, se instaló lentamente un relativismo moral y cultural que vició la autoridad de padres y docentes transfiriendo el "poder" a hijos y alumnos. Se produjo así, un "corrimento" del docente del lugar de quien sabe (Narodowski, 1996)[ii], estableciéndose un *pedagogismo igualitario* y *compasivo* (Etcheverry, 1999).

En el contexto de la posmodernidad, los nuevos modelos familiares tiendieron -y aún lo hacen- a la permisividad y a delegar la responsabilidad (Obiols, 2002), a poner "fuera" el problema (Bringiotti, 2002)[iii] depositando en el docente la causa y la solución del mismo. Las actuales *familias permisivas* (Gispert, 1997) desarrollan en los jóvenes una alta estima de sí mismos que genera en ellos inseguridad ante situaciones desconocidas y adversas, no favoreciendo su autonomía ni adaptación a nuevas realidades.

Asimismo, desde el regreso de la democracia desaparecieron los controles y requisitos de conocimiento previo. Los exámenes de ingreso eliminatorios a los niveles medio y universitario han sido eliminados en casi todas las jurisdicciones educativas. Entonces, el saber *parece* ya no ser "útil" -palabra sumamente utilizada es relación al conocimiento- para seguir estudiando o para conseguir un trabajo. Por su parte, la Ley Federal de Educación[iv], no fue otro "error" de la década, sino la piedra basal del edificio neoliberal.

Las políticas neoliberales inauguradas por la dictadura militar y llevadas a su apogeo durante el "menemato", atacaron a todo el entramado social. Los cambios estructurales fueron implementados mediante la utilización de "anestesia de uso social" de corto plazo, desaparecida luego de la "operación" de achicamiento del Estado[v] -recomendada por el FMI pero realizada por equipos "nacionales"-. El desenlace del drama argentino se produjo al iniciarse el siglo XXI: la política regresiva aplicada a la distribución del ingreso[vi], aunada con el proyecto desindustrializador, la concentración económica, la desaparición de la seguridad laboral, la alta tasa de desocupación, los contratos laborales precarios, el secuestro y li-

cuación de ahorros y el fin de la paridad dólar-peso[vii], sumergió a amplios grupos sociales en la pobreza y hasta en la indigencia. Sin embargo, fueron los sectores medios los que debieron afrontar con mayor dureza la política de ajuste, pues pasaron de la euforia al desencanto sin amortiguación. Tan potentes han sido los cambios culturales y la destrucción del lugar socioeconómico detentado por las familias, especialmente de clase media, que las acciones violentas constituyen *formas de resistencia* (Tedesco, 1995)[viii], a la vez que *conflictos de poder*[ix] (Fasse y Martiña, 1989). No querer ceder un espacio ni soportar una nueva frustración, no aceptar haber cometido un error con relación a la educación en el seno familiar del hijo o reconocer la falta de acompañamiento en el recorrido escolar, parecen ocupar un lugar privilegiado en el momento de explicar los actos de agresión física, violencia verbal y presión psicológica a la que son sometidos los docentes por parte de familiares de sus alumnos.

PROPUESTAS Y DESAFÍOS

La solución de los conflictos entre familias y docentes es fundamental para lograr los objetivos de la educación. Si los docentes desarrollan su actividad bajo la presión o el temor, será muy difícil que la escuela pueda continuar constituyendo un espacio para aprender conocimientos, ejercitar prácticas y desarrollar actitudes.

Se debe promover entre instituciones como la familia y la escuela un clima de diálogo, así como capacitar a docentes y directivos en técnicas de negociación que no impliquen relaciones simétricas docente-alumno-familia, y en las que se acuerden normas claras de funcionamiento escolar y promoción de los aprendizajes a ser aplicados *por todos*. También se debe establecer una profunda y pedagógica tarea de reasignación de roles adecuados y positivos a los padres. Restablecer el equilibrio perdido entre tales actores sociales requiere realizar una constante y atenta labor de prevención y seguimiento. Así, se podrá lograr superar la situación de conflicto[x].

El control de gestión, es decir, la comparación constante entre el ideal de convivencia armónica docente-alumno-familia y la realidad observable en la práctica escolar, permitirá corregir convenientemente los desvíos entre teoría y praxis. Para aplicar tal técnica, será necesario aconsejar/instruir/educar a las familias en la detección oportuna de dificultades -de aprendizaje, referidas a calificaciones, etc.- durante el transcurso del año escolar. De este modo no se ha de esperar -como se realiza en el presente por aplicación de un control tradicional que solo compara resultados: promoción o repitió-, llegar una situación en su momento terminal, en el cual un conflicto latente se ha transformado en uno de carácter decididamente explosivo y de difícil solución.

Comprender causas, redefinir roles, asumir responsabilidades y establecer un sistema de control de gestión que involucre a los distintos actores sociales e individuales involucrados permitirá no solamente lograr una convivencia armónica, sino también cumplir con las funciones de la educación y evitar el fracaso escolar... para bien de todos.

Educación con las recomendaciones del Banco Mundial véase (Coraggio y Torres, 1997).

[v] Se instala así, el llamado *Estado de Malestar* (Guadagni, Cuervo y Sica, 2002) por contraposición al Estado de Bienestar de mediados del siglo XX.

[vi] La tendencia regresiva en la distribución del ingreso puede observarse estadísticamente desde 1974.

[vii] Fue tal paridad la principal causante de la desocupación (Rofman, 1997)

[viii] Los padres "no buscan defender un proyecto sino evitar ser excluidos de un juego que no tiene rostro" (Tedesco, 1995: 52).

[ix] En tales conflictos la relación docente-alumno adquiere una nueva dimensión intrapersonal que se juega en la relación interpersonal, constituida en este caso por la relación familia-docente.

[x] Por "solucionarlo" se quiere manifestar que debe ser llevado a su mínima expresión pues se considera que el conflicto en estado latente o manifiesto es inherente a toda institución.

BIBLIOGRAFÍA

- Aavv, (1991). *El mememato*, Buenos Aires: Letra Buena.
- Albergucci, Roberto (1995). *Ley Federal y transformación educativa*, Buenos Aires: Troquel.
- Bringiotti, María Inés y otras (2002). "Las múltiples violencias de la violencia en la escuela" en *IX Jornadas de Investigación: Presente y futuro de la Investigación en Psicología*, Buenos Aires, 29 y 30 de agosto de 2002, UBA-Facultad de Psicología.
- Camps, Victoria (1998). *Hacer reforma. Los valores de la educación*, Madrid: Anaya.
- Coraggio, José Luis y Torres, María Rosa (1997). *La Educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Etcheverry, Guillermo Jaim (1999). *La tragedia educativa*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fasse, Jorge y Martiña, Rolando (1989). *Nosotros Educadores. De los problemas de un oficio*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Filmus, Daniel (comp.) (1998). *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires: Norma.
- Gispert, Inés de. "La reorganización de la vida social en la adolescencia" en Martí, Eduardo y Javier Onrubia (coord.) (1997). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*, Barcelona: ICE-Horsori.
- Guadagni, Alieto Aldo, Cuervo, Miguel A. y Sica, Dante (2002). *En busca de la escuela perdida. Educación, crecimiento y exclusión social en la Argentina del siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Minujin, Aberto y otros (1992). *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*, Buenos Aires: UNICEF-Losada.
- Narodowski, Mariano (1996). *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Obiols, Guillermo (2002). *Aprender a ser. La formación del docente ante la crisis*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Puiggros, Adriana (dir.), (1997). *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires: Galerna.
- Rofman, Alejandro B. (1997). *Convertibilidad y desocupación en la Argentina de los '90. Análisis de una relación inseparable*, Buenos Aires: CEUR-CEA-CBC-UBA.
- Tedesco, Juan Carlos (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid: Anaya.

NOTAS

[i] Los estudios de casos aportan datos como el de madre y de la hermana del alumno golpeando a la docente, o en otro caso, el de la tía del menor amenazando públicamente al docente, o pintando las paredes de la escuela con insultos y amenazas.

[ii] Tal desplazamiento sería el origen del desprestigio docente más que la cuestión salarial.

[iii] Etcheverry (1999) indica que las familias interpretan que la crisis no afecta su núcleo familiar.

[iv] Si su texto constituyó "el trágico acuerdo entre la política que intenta imponer el poder financiero transnacional y una de las estrategias de las clases dominantes argentinas" (Puiggros, 1997: 12), su implementación implicó la destrucción de la educación. Para la relación de la Ley Federal de

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
Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este artículo describe el cuestionario elaborado y utilizado en la Investigación "Trayectorias, inserción en contextos y construcción identitaria en los jóvenes" (Proyecto UBACyT 062) que desarrolla el Grupo de Investigación en Psicología de la Orientación (1). Se administró en el año 2005 a 1.380 jóvenes del último año de escuelas públicas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. Este instrumento metodológico indaga las áreas: Perfil familiar de los jóvenes, actividades del tiempo libre, contextos significativos, apoyo social, escuela, estudio, trabajo e identidad. Las preguntas fueron elaboradas después de una exhaustiva búsqueda bibliográfica sobre las temáticas mencionadas. Además, se tomaron en cuenta los hallazgos e inquietudes surgidos en estudios anteriores realizados por el equipo de investigación. El objetivo central de este cuestionario es analizar el sentido y significado que otorgan los jóvenes a sus experiencias educativas, laborales y de la vida cotidiana, en sus contextos de interacción. Los resultados están en su etapa de procesamiento. El diseño de este cuestionario permitió estudiar en una muestra argentina algunas pruebas utilizadas en contextos internacionales. El estudio de estas temáticas podrá ser insumo para actualizar marcos teóricos y técnicas en Orientación.

Palabras clave

Orientación Jóvenes Construcción identitaria Contextos

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF A QUESTIONNAIRE FROM THE GUIDANCE PSYCHOLOGY PERSPECTIVE

This article describes the questionnaire prepared and used by the research group of Vocational Psychology of the University of Buenos Aires (1) in their current research "Pathways, Insertion in Contexts and Identity Construction in Youth (UBACyT Project 062). 1.380 senior students from middle class public schools in the City of Buenos Aires answered it. This methodological instrument enquires into several areas of the young student's life: family's profile, free time activities, significant environments, social support, school, education, work experiences and their identity. The questions were carefully chosen after an exhaustive bibliographical research about these topics. In addition, discoveries and enquiries that emerged from previous investigations performed by this research group were taken in consideration. The central objective of this questionnaire is to analyze the importance and the meaning that the young students give to their education, work and daily life experiences in their environments of interaction. At present, the results are being processed. The designed of this questionnaire allowed the opportunity to study an Argentine sample using instruments with international background. The study of these subject matters could contribute to update theories and techniques in Guidance Psychology.

Key words

Guidance Youth Identity construction Contexts

INTRODUCCIÓN

La investigación del equipo de Psicología de la Orientación: "Trayectorias, inserción en contextos significativos y construcción identitaria de los jóvenes"[1] tiene como objetivo general estudiar los proyectos y las trayectorias de los jóvenes a partir de sus inserciones significativas en diversos contextos, enfocando los procesos subjetivos en la construcción identitaria. Los objetivos específicos de esta investigación que han sido estudiados a partir de la elaboración de un cuestionario son: 1) Estudiar los proyectos personales que construyen los jóvenes que finalizan la escuela media, en su transición a otros contextos, referidos al estudio, al trabajo, y a otros ámbitos de inserción significativos, 2) Analizar el sentido y significado que otorgan a sus experiencias personales (educativas, laborales, y de la vida cotidiana), en sus contextos de interacción, 3) Indagar las representaciones de sí mismo, del estudio, del trabajo, y de diversos ámbitos de inserción significativos (familia, escuela, barrio y otros), 4) Comprender el sentido que los jóvenes otorgan al apoyo familiar y social con que cuentan para la realización de sus proyectos en las etapas de transición. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo, con una aproximación metodológica cuanti-cualitativa. En este artículo focalizaremos en el diseño y la fundamentación teórica del cuestionario mencionado, administrado en el año 2005 a una muestra de 1380 jóvenes del último año de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires (turnos mañana y tarde). Este cuestionario aborda los siguientes ejes temáticos: actividades de tiempo libre, contextos, apoyo social, estudio, escuela, trabajo e identidad e indaga en el perfil sociodemográfico de la población.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL CUESTIONARIO

La construcción del cuestionario nos permitió redefinir temas de interés, para sistematizar y buscar generalidades estadísticas sobre resultados obtenidos en estudios cualitativos anteriores. Específicamente, en los estudios cualitativos se identificaron otros ámbitos significativos además del estudio y el trabajo: Iglesia, barrio, grupo de amigos, entre otros, en los cuales los jóvenes van construyendo su identidad.

Para cada eje temático se realizaron búsquedas bibliográficas y se consideraron los resultados y hallazgos de nuestros estudios anteriores. Asimismo, se incluyeron pruebas existentes, que fueron adaptadas y traducidas, buscándose un lenguaje acorde a nuestro medio y a la población de jóvenes a las que estaban destinadas. A partir de ello se construyeron las preguntas del cuestionario, en algunas de las cuales se utilizó la escala Likert, unificándose todas ellas a 5 anclajes de respuesta. Posteriormente se realizó un testeo mediante pruebas piloto hasta lograr una versión definitiva.

DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

El muestreo fue estratificado según la modalidad de enseñanza (bachiller, comercial, técnico). La selección de las escuelas al interior de cada estrato se realizó mediante un muestreo aleatorio con probabilidad proporcional al tamaño de las mismas, y al interior de cada establecimiento fueron seleccionados los alumnos del último año presentes en la escuela. Actualmente los datos se encuentran en procesamiento a partir del paquete estadístico SPSS, realizándose análisis estadísticos descrip-

tivos, y a continuación se planearán los análisis multivariados más convenientes.

EJES TEMÁTICOS DEL CUESTIONARIO

Para la preparación del **Perfil sociodemográfico** se tomaron preguntas utilizadas en investigaciones anteriores[iij]. En ellas se han observado importantes cambios en la constitución familiar, lo que nos ha llevado a ampliar la búsqueda de la información incluyendo a otros miembros significativos del entorno familiar de los jóvenes: Nuevas parejas de los padres, tíos, abuelos, primos e hijos. En este ítem se relevó: Nivel educativo alcanzado; situación laboral; ocupación desempeñada (clasificada en función de las categorías profesionales de la Organización Internacional del Trabajo, el Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina y el censo del año 2004 de la Universidad de Buenos Aires).

Para la construcción de las preguntas sobre **Actividades del tiempo libre**, se tomaron los resultados obtenidos de estudios cualitativos anteriores (Aisensoy et al; 2002), en los que se observó la importancia de actividades y espacios relevantes para los jóvenes, distintos del estudio y el trabajo. Nos interesó abordar las actividades de la vida cotidiana de los jóvenes, los espacios donde las realizan y el tiempo que le dedican a las mismas, a los fines de ampliar la comprensión sobre los intereses, los compromisos y las actividades exploratorias, así como los distintos contextos significativos en que se insertan. Para el estudio de los **Contextos** nos basamos en el modelo teórico de Bronfenbrenner (1987), quien remarca la importancia de la interacción entre las personas y sus contextos en el desarrollo personal y la construcción identitaria. Desde esta perspectiva, nos interesó conocer la percepción subjetiva que tienen los jóvenes acerca de las posibilidades que brinda el lugar en el que viven en la medida en que resultan relevantes para su desarrollo y constitutivos de la propia identidad. Para confeccionar las preguntas se revisaron trabajos de investigación sobre el barrio y la percepción que los habitantes tienen de las condiciones de vida en la comunidad (Mendes Diz y Findling, 1996) y la arquitectura urbana (Gallafassi, 1998). De este modo, en el cuestionario se indagó sobre las posibilidades de participación a nivel comunitario, político y religioso y de poder ejercer los derechos ciudadanos, el acceso a la salud, recreación, educación y transporte.

Para el estudio del **Apoyo social** se buscó identificar el sostén que perciben los jóvenes. Seleccionamos la Escala Multidimensional del Apoyo Social Percibido (MSPSS- Zimet et al., 1988). Se tomó la versión utilizada por Edwards (2004). Esta prueba psicométrica esta compuesta por 12 preguntas distribuidas en tres subescalas: a) familia, b) amigos, c) otro significativo.

Para la elaboración de las preguntas referidas a la **Escuela** se destacaron los aportes de Guichard (1995), Dubet y Martuccelli (1996) y Duschatzky (1999) quienes plantean el lugar que ocupa la institución escolar en la vida de los adolescentes y en la determinación de sus proyectos. También fueron tomadas en cuenta las preguntas utilizadas en nuestras investigaciones previas (Aisensoy et al., 2002) y los resultados de una encuesta[iiii] realizada a alumnos del tercer ciclo, que indagaba qué les había dado la escuela y qué significaba para ellos. Las preguntas elaboradas para esta temática apuntan a conocer qué lugar ocupa la institución escolar en la vida de los jóvenes, cómo el entorno socioeconómico influyó en sus vivencias escolares, cuáles son las representaciones sociales que tienen sobre la escuela y su incidencia en sus futuras inserciones.

En relación a las temáticas referidas al **estudio**, se diseñaron algunas preguntas y se adaptaron otras ya utilizadas en investigaciones internacionales. Las dimensiones estudiadas son: 1) **Proyectos de estudio**: se indagaron las intenciones de estudio para el año posterior a la finalización de la escuela media, el tipo de estudios que se desea realizar (universitarios, terciarios, cursos) y los criterios subjetivos para la elección de

los mismos. Para el estudio de los criterios de elección, se adaptó la pregunta del cuestionario "Les Lyceens et leurs Projets" (Motola, Sinisalo & Guichard, 1997). El objetivo principal es el de diferenciar si los criterios de elección están relacionados con el presente escolar o con la construcción de un proyecto futuro; 2) **Representaciones de estudio**: Se administraron dos preguntas que evalúan las definiciones que tienen del estudio (dimensión cognitiva) y el significado que le otorgan (dimensión valorativa).

A los fines de caracterizar dimensiones significativas sobre el **Trabajo**, también se diseñaron algunas preguntas y se tomaron otras utilizadas en investigaciones nacionales e internacionales. En cuanto a la **Trayectoria laboral**: se indagaron los últimos tres trabajos realizados por el joven considerando: el período en el que lo hizo, el tipo de actividad, la cantidad de horas semanales dedicadas, la estrategia de obtención del trabajo, si fue independiente o en relación de dependencia, el lugar en que lo realizó, si obtuvo remuneración y la satisfacción en esa actividad.

Asimismo se administraron dos pruebas que evalúan la **centralidad del trabajo**, y las **definiciones** que tienen los jóvenes sobre el mismo. Estas escalas permiten comprender de qué manera los jóvenes significan el trabajo en general o las experiencias laborales que van desarrollando en el marco de la escuela media. La **centralidad del trabajo**, fue medida a través de la escala "Work Centrality" (MOW, 1987), adaptada y validada en España por Salanova (1992). Es definida como la importancia que tiene el trabajo en la vida de una persona expresada tanto en términos absolutos como relativos. Para el primer tipo de medida se utilizó un instrumento monoítem "¿Cuán importante y significativo es el trabajo en tu vida?". El segundo procedimiento permite captar la centralidad relativa del trabajo, es decir, la importancia que tiene el trabajo si lo comparamos con otras áreas de la vida: tiempo libre, comunidad, religión, estudio y familia.

Las **definiciones del trabajo** fueron operacionalizadas a través del instrumento "Definitions of Work" (MOW, 1987). Consta de 7 frases que expresan qué es lo que la gente piensa que es el trabajo y se incorporó una nueva frase que incluye una característica particular de los jóvenes de nuestro contexto que es considerar el trabajo en función de la posibilidad de brindarle independencia.

Se incluyeron también preguntas que indagan sobre modelos, proyectos y contextos significativos vinculados con el trabajo. Para estudiar los recursos y obstáculos en relación al mismo se utilizó el modelo desarrollado en el marco del Programa de Orientación y Capacitación para la Inserción Laboral (Aisensoy et al., 2000)

Para el estudio de la **Identidad** se focalizó en algunos autores (Bosma & Kuneen, 2001; Erikson, 1959, 1971, 2000; Marcia, 1966) cuyos modelos teóricos se centran en el estudio de los determinantes y procesos del desarrollo de la identidad, modelos en los que se apoyan las teorías y las prácticas actuales de la Psicología de la Orientación. Se utilizaron pruebas del instrumento Groningen Identity Development Scale (GIDS), desarrollado por Bosma (1992), basado en el modelo de Marcia y en las ideas teóricas de Erikson. Bosma señaló tres variables que son medidas con esta escala: 1) La totalidad de cambios en el contenido de los compromisos, 2) La fortaleza de los compromisos y 3) La cantidad de exploración involucrada en el logro y transformación de dichos compromisos. La prueba pregunta: ¿El sujeto tiene compromisos? ¿Cuál es su contenido? ¿En qué áreas se dan?. Los dominios en que la persona expresa sus compromisos han sido agrupado en seis: Filosofía de vida; padres; amistad; escuela, ocupación futura y actividades del tiempo libre; características personales, y relaciones íntimas.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos hecho referencia a la construcción del

cuestionario utilizado en la investigación "Trayectorias, inserción en contextos significativos y construcción identitaria de los jóvenes". Para su elaboración tomamos en cuenta resultados de nuestras investigaciones anteriores (Aisenson et al. 2002) en las cuales ya se empezaba a observar el surgimiento de nuevas inserciones de los jóvenes en otros contextos significativos, más allá del estudio y el trabajo. Asimismo las búsquedas bibliográficas nos permitieron actualizar nuestro marco teórico e incorporar nuevas pruebas que sirvieron para la confección del cuestionario, contemplando la complejidad del objeto de estudio. Esto nos permitió estudiar en Argentina pruebas utilizadas en contextos internacionales. La aplicación de este cuestionario a una gran muestra de jóvenes, nos posibilitará la adquisición de información novedosa sobre las representaciones de sí mismo, del estudio, del trabajo, el significado que otorgan a sus experiencias personales (educativas, laborales y de la vida cotidiana) en diversos ámbitos de inserción significativos (familia, escuela, barrio y otros) y sobre los proyectos personales, así como el apoyo familiar y social percibido. El estudio de estas temáticas podrá ser insumo para la actualización de marcos teóricos y técnicas en Orientación.

Academic Press).

Peiró, J.M. (1993). Los jóvenes ante el primer empleo: el significado del trabajo y su medida, Valencia, Nau Llibres.

Salanova, M. (1992). Un estudio del significado del trabajo en jóvenes de primer empleo. Valencia: Tesis doctoral no publicada.

Zimet G. D.; Dahlem, N.; Zimet, S. & Farley G. (1998). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*. Vol 52 N° 1, pp. 30-41. Disponible en <http://www.leanonline.com/loi/jpa>

[i] Proyecto de investigación subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires UBACyT, P062. Programación 2004-2007. Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Directora Prof. Dra. Diana Aisenson

[ii] Proyecto de investigación subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires UBACyT PS042, Programación 2001-2003 "Trayectorias educativas y laborales en jóvenes" y Proyecto UBACYT TP01, Programación 1998-2000, "Proyectos, estrategias y representaciones sociales de los jóvenes sobre el estudio y el trabajo". Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Directora Prof. Dra. Diana Aisenson

[iii] Encuesta realizada a alumnos de Tercer Ciclo (7mo. Y 9no. Año) en una escuela de la Pcia. de Buenos Aires. (2003).

BIBLIOGRAFÍA

Aisenson, D., Batlle, S., Legaspi, L., Monedero, F., & otros (2000). Programa de Orientación y Capacitación para la Inserción Laboral. *Revista Internacional e Interdisciplinaria "Orientación y Sociedad"*, 2, 183-200.

Aisenson, D. y Equipo de Investigaciones (2002). Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes, Buenos Aires: Eudeba.

Aisenson, D.; Monedero, F.; Legaspi, L.; Batlle, S.; Aisenson, G.; Kaliman, F.; Sarmiento, G.; Vidondo, M.; Nicotra, D.; Valenzuela, V.; Tofanin, L.: (2003). "Desarrollo de Carrera de estudiantes universitarios" *Anuario XI de Investigaciones en Psicología*, Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA, pp. 123-132.

Bosma, H. A. (1992). Identity in adolescence: managing commitments. In G. R. Adams, T. P. Gullotta & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 91-121). Newbury Park, California: Sage.

Bosma, H. A. & Kunnen S. E. (Eds.) (2001). *Identity and emotion: Development through self-organisation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Edwards, L. M. (2004). Measuring Perceived Social Support in Mexican American Youth: Psychometric Properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Hispanic Journal of*

Behavioral Sciences, Vol. 26, No.2, pp.187-194. <http://hjb.sagepub.com> - Erikson, E. H. (1959). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé Paidós.

Erikson, E. H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós. (publicado en 1985)

Galafassi, G. (1998). Hábitat, condiciones sociales y modalidades de acceso a la infraestructura urbana básica en barrios marginales del Gran Buenos Aires, J. C Paz *Revista Argirópolis*. Buenos aires : http://www.argiropolis.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=95&Itemid=33

Guichard, J. (1995). *La escuela en los proyectos futuros de los jóvenes*. Barcelona: Laertes

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558

Mendes Diz, A. M., Findling, L. (1996). Percepción de la calidad de vida en jóvenes de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Ecosignos Virtual*. Buenos Aires: USAL.

<http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/ecsv1-1c.htm>

Motola, M., Sinisalo, P., & Guichard, J., (1997). Social habitus and future plans - A comparison of adolescent future-projects in Finland and France. In J.-E. Nurmi (ed.), *Adolescence, culture and conflicts : growing up in contemporary Europe*. pp. 42-73. New York : Garland Publishing.

MOW International Research Team (1987). *The meaning of working*, London,

EDUCACIÓN CIUDADANA Y CONOCIMIENTOS POLÍTICOS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Lenzi, Alicia María
UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

La educación ciudadana asiste a un renovado interés internacional. Reconsidera sus propósitos, contenidos y métodos de enseñanza ante las transformaciones de la sociedad mundial, la problemática de la cohesión social frente a las desigualdades sociales y económicas acontecidas, y la real o supuesta apatía política de los jóvenes. Las propuestas educativas, generalmente, privilegian la enseñanza de valores y actitudes democráticas relegando el saber de su núcleo duro: el conocimiento de las instituciones políticas, la ciudadanía, la democracia y los derechos. Tal postergación parece reflejarse en las evaluaciones transnacionales recientes sobre los conocimientos cívicos de adolescentes, que evidencian problemas en la comprensión de la democracia. Ciertos resultados de una investigación psicogenética acerca de las concepciones sobre la institución gobierno nacional de alumnos entre 13 y 17 años, realizada en la ciudad de Buenos Aires, coinciden en esta misma dirección. Así, aún los adolescentes de mayor edad y conceptualmente más avanzados muestran obstáculos para distinguir las características propias de los tres poderes gubernamentales, sus funciones e integrantes. Se discuten las implicancias educativas de tales datos considerando necesario que se revea la relevancia de enseñar las instituciones políticas en la educación ciudadana. Este campo pluridimensional convoca a realizar investigaciones en un área escasamente explorada.

Palabras clave

Educación Ciudadanía Conocimientos Políticos

ABSTRACT

CITIZEN EDUCATION AND POLITICAL KNOWLEDGE OF SECONDARY STUDENTS

The citizen education attends to a renewed international interest, reconsiders his intentions, contents and methods of education before the transformations of the world-wide society, the problematic of the social cohesion with the social and economic inequalities, and the true or supposed political apathy of the young people. The educative proposals, generally, privilege the democratic education of values and attitudes relegating the knowledge of their hard core: the knowledge of the political institutions, the citizenship, the democracy and the rights. Such delay seems to be reflected in the recent transnational evaluations on the civic knowledge of adolescents, which demonstrate problems in the understanding of the democracy. Certain results of a psychogenetic investigation about the conceptions on the institution of national government of students between 13 and 17 years, realized in the city of Buenos Aires, agree in this same direction. Thus, adolescents of greater age and conceptually more advanced still show obstacles to distinguish the own characteristics of the three governmental powers, their functions and members. The educative implications of such data are discussed considering necessary that the relevance is reviewed to teach the political institutions in the citizen education. This pluridimensional field summons to make investigations in an area barely explored.

Key words

Citizenship Education Knowledge Political

La ciudadanía constituye una construcción socio-histórica y sus prácticas dependen de los diversos contextos socioculturales. Según Chantal (1999: 21), ella remite a los modos en que una comunidad se relaciona socialmente en torno al poder en los espacios públicos comunes, en una trama de prácticas entre el Estado y la sociedad civil. En su relación intrínseca con la democracia -la forma política de la sociedad- la ciudadanía requiere construir consenso sobre los derechos del hombre, los principios democráticos de justicia, igualdad, y libertad, así como debatir la interpretación de estos valores ético-políticos y sus alcances (ob.cit). Las últimas transformaciones económicas, sociopolíticas y culturales de la sociedad mundial (Torres, 2001), y sus consecuencias críticas como la profundización de la segmentación social y la exclusión de amplios grupos del sistema productivo, acentúan la controversia sobre la significación actual de la ciudadanía. Justamente, la desigualdad social de estos grupos obtura el pleno ejercicio de su ciudadanía debatiéndose cómo integrar su igualdad política con su desigualdad social.

En consecuencia, hoy la Educación ciudadana (EC) nuevamente se encuentra en las controversias internacionales acerca del sistema educativo y su rol en el presente mundo globalizado y sus problemáticas (Espínola, 2005). Desde sus orígenes la escuela pública se ha planteado formar ciudadanos (Audigier, 2005); en el presente, el tema de la EC regresa con renovado interés internacional ante las críticas modificaciones de la sociedad mundial. Ampliando la versión tradicional de la educación cívica, la EC pretende atemperar las consecuencias de los desafíos sociales surgidos ante las desigualdades e injusticias actuales, acrecentar la conciencia sobre la importancia de los derechos humanos, y lograr mayor compromiso y participación política de los jóvenes ante su desafección política (Espínola, ob.cit). En suma, ante la debilidad de la cohesión social, fundada antes en la ocupación laboral ahora fracturada, se busca con la EC fomentar la convivencia democrática (ob.cit; Pilotti, 2004).

En Europa, la cuestión de la EC se reinstala en los 90' ante los problemas perfilados, acentuados con la emigración post-comunista de Europa del este y de otros países, el establecimiento de la Unión Europea y la necesidad de construir una ciudadanía europea articulando la diversidad de identidades con la unidad de ciertos valores compartidos. El Consejo de Europa realiza entonces un proyecto de EC democrática que define una cierta concepción de ciudadanía, establece competencias nodales a lograr con los jóvenes, y pone en común recursos de enseñanza y aprendizaje (Audigier, 2000b). Asimismo, la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO del 2001 recomienda a todos los países incluir una EC renovada en sus currículos (OIE- UNESCO, 2003); recomendación extendida hoy a América Latina desde el BID (Espínola, 2005).

Desde este contexto, en la presente comunicación se analiza inicialmente la propuesta de educación ciudadana vigente en nuestro país, luego se examinan los resultados de ciertas investigaciones psicoeducativas sobre la comprensión adolescente de las instituciones políticas incluyendo nuestros actuales estudios, y finalmente, se reflexiona acerca de las posibles contribuciones de la investigación psicológica a este entramado de cuestiones.

EDUCACIÓN CIUDADANA, CURRÍCULO E INTERROGANTES

En otro lugar (Lenzi y otros, 2005 b), señalamos que los cambios de la sociedad mundial se manifiestan también en la apatía juvenil hacia la política -aunque algunos practican nuevos modos de hacerla-, o en los movimientos alternativos de la sociedad civil. Tales fenómenos generan inquietudes acerca del debilitamiento de la democracia (Gimeno Sacristán, 2001), o sobre su gobernabilidad en Latinoamérica, como desde la OEA señala Pilotti (2004). Se recurre así a la escuela y a la EC como un espacio privilegiado para cohesionar lazos sociales y evitar "irrupciones sociales" (ob.cit), o al contrario procurando una ciudadanía emancipadora (Giroux, 1993).

La reforma educativa del país aborda tempranamente la cuestión de la EC desde una versión renovada que pretende superar la tradicional educación cívica centrada en las instituciones políticas (ver Cullen, 1996). La Ley Federal de Educación de 1993, en su artículo 6º, establece que el sistema educativo formará "ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad (...). Defensores de las Instituciones Democráticas". Tales propósitos conducen a ciertas elecciones según Audigier (2000a: 106): "¿Se trata de construir una mente crítica? ¿Un sujeto autónomo? ¿Un ciudadano libre y responsable? (...). La educación ciudadana tiene un riesgo. Un ciudadano libre y autónomo (...) se arriesga a no estar de acuerdo con los otros, (...) a querer construir otras relaciones sociales y otro mundo que aquel en el que vive, y no a prolongar las tendencias más fuertes que se presentan como naturales, evidentes, u obligatorias". Se trata entonces de elegir la intencionalidad formativa de la EC: ¿se dirige a la adhesión a lo ya instituido o a la emancipación ciudadana?

El currículo argentino parece haber seleccionado, aunque con matices positivos, la alternativa predominante hoy que privilegia la educación en valores para lograr la convivencia democrática. Así, *Formación ética y ciudadana* enseña valores y su reflexión crítica para desarrollar una personalidad moral y autónoma. proyecta formar la "dignidad de la persona", un ser individual y social que respeta y valora "a los otros, el orden constitucional y la vida democrática, (...) los derechos humanos (...), el cuidado hacia los otros y el medio natural, [analizando] los aspectos morales de la realidad para comprometerse responsablemente" (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996: 20). Aborda el desarrollo de la *vida política*, más allá de los saberes necesarios, promoviendo "virtudes que sirvan para comprometerse con la vida democrática" practicándolas desde la vida escolar. Con tal fin enseña procedimientos de debate para argumentar reflexivamente permitiendo considerar el punto de vista del otro y resolver conflictos racionalmente, e incentiva prácticas de solidaridad escolar y comunitaria (ob.cit). Tales saberes se articulan transversalmente, particularmente con los contenidos de Ciencias Sociales, que tratan separadamente el núcleo político de la EC. Desde 6º año de la EGB se enseñan aquí "conceptos clave": "poder, autoridad, dominación, Estado, régimen político [democracia], gobierno, burocracia, normas jurídicas, constitución [derechos humanos]" (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997: 182); que se profundizan hasta finalizar el Polimodal.

Esta descripción convoca a interrogarse acerca de los alcances y límites de la formación de jóvenes ciudadanos más allá del discurso curricular. El docente es el mediador de los contenidos escolares y para alcanzar los fines establecidos en la reforma - formar ciudadanos responsables, críticos, transformadores de la sociedad-, debiera articular equilibradamente los saberes sobre los valores con el núcleo duro de la dimensión política de la ciudadanía, sin la cual la EC perdería sentido. Se trata del conocimiento de las instituciones políticas, ciudadanía, y derechos pero en torno al poder, para propiciar el ejercicio de la soberanía ciudadana de "elegir, controlar o rechazar a sus representantes que hacen la ley en su nombre" (Audigier, 2005: 27).

Cabe preguntarse entonces sobre problemas de investigación

aún no estudiados en el país: ¿Las prácticas educativas logran este delicado equilibrio? ¿Cuán extensiva ha sido la capacitación docente para poder implementar la reforma curricular en el área? Los enseñantes ¿disponen de las herramientas necesarias que brindan las ciencias sociales para enseñar la dimensión política de la EC? Este núcleo duro de la política ¿se enfoca desde una enseñanza que propicia la apropiación de estos saberes? La implementación de la reforma educativa lleva más de diez años; no obstante, la adecuación de los CBC de EC en la escuela secundaria de la ciudad Buenos Aires aún está inconclusa: los nuevos programas de Educación Cívica sólo alcanzan recientemente a 1º y 2º año. ¿Qué ocurre en los años superiores de este nivel educativo con la enseñanza y el aprendizaje de la EC? Este problema se investiga en una tesis de maestría con sede en nuestro actual proyecto UBACyT (Areste y Lenzi, 2005).

Finalmente, reconocemos la relevancia de la EC y celebramos las recomendaciones internacionales que hoy enfatizan la necesidad de darle un lugar prioritario. Pero la misión social encomendada a la escuela es compleja, acaso ésta ¿no está inmersa en las mismas problemáticas que atraviesan nuestra sociedad? Aún más, ¿es razonable pedirle a la escuela ser más virtuosa que la sociedad? (Perrenoud, 2003).

INVESTIGACIONES SOBRE INSTITUCIONES POLITICAS

Este conjunto de problemas pluridimensionales convoca a realizar investigaciones psicológicas y educativas en un área de ausencia, especialmente en el país. Presentamos aquí datos acerca de ciertos problemas en la comprensión adolescente de la democracia y del gobierno nacional, nociones que constituyen contenidos escolares del núcleo duro político de la EC.

Ward (1988), investigó en USA la idea de democracia, de 18 a 42 años, encontrando dos conceptualizaciones: una elemental-egocéntrica que confunde aspectos de la vida cotidiana -la democracia es "ser libre de hacer lo que quiera"- con los principios democráticos, y otra, sistémica -sociocéntrica que distingue sus procedimientos. Concluye que esta noción es dificultosa para la mayoría de los entrevistados.

Recientemente, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento de la Educación (IEA) realizó una encuesta trasnacional sobre actitudes, compromiso y conocimientos cívicos de adolescentes de 28 países, incluidos Colombia y Chile, que respondieron estudiantes de 14 y 17 años. Los de 14, "*adhieren al discurso democrático básico*" pero comprenden superficialmente la democracia utilizando eslóganes sobre la libertad (Torney-Purta et al, 2001); un análisis profundo posterior revela que no disponen de conocimientos sobre democracia. Los jóvenes de 17, formulan ya ciertos conceptos pero sin vinculación con modelos de la teoría política (Hursfeld & Nikolova, 2003). En este ítem y comparando todos los países, los puntajes de los latinoamericanos resultan los más bajos, aunque Colombia se ubica también entre los altos en actitudes cívicas (Torney-Purta y Amadeo, 2004). En nuestra opinión, estos datos muestran que en EC es posible aprender valores y actitudes democráticas, pero el problema parece residir en la apropiación de los conocimientos sobre las instituciones políticas, su núcleo duro, en este caso la democracia.

Los resultados de nuestro proyecto UBACyT coinciden en esta misma línea. Estudiamos con un enfoque psicogenético la formación conceptual del gobierno nacional en 96 sujetos de 7 a 17 años de sectores sociales contrastantes, residentes en las ciudades de Buenos Aires y La Plata (Lenzi y otros, 2005a y b). Las entrevistas individuales exploraron: conformación del gobierno, funciones de las autoridades, su legitimidad y límites. Entre los adolescentes de 13 a 17 años diferenciamos dos grupos. En el primero se encuentra la mayoría de los alumnos: ellos revelan una "teoría ingenua" sobre el gobierno -cuya máxima autoridad es el presidente-, que se ocupa del ordena-

miento social mediante normas jurídicas, no reconociendo que esta institución esté sujeta a normas constitucionales; además, presentan dificultades para distinguir los tres poderes, sus funciones e integrantes. El segundo grupo, de pocos sujetos, es conceptualmente más avanzado: consideran que el gobierno está conformado por los tres poderes y se encuentra regulado constitucionalmente, pero evidencian los mismos obstáculos para comprender los tres poderes que el grupo anterior; la mayoría de los estudiantes de Buenos Aires manifiestan no haber recibido enseñanza sobre el gobierno nacional. A su vez, datos del estudio piloto de otra investigación de tesis de maestría inserta en nuestro proyecto UBACyT, evidencia que los docentes que enseñan Ciencias Sociales en 6° año de EGB piensan de modo análogo a los adolescentes del primer grupo (Pataro y Lenzi, 2005).

Este conjunto de datos confirma que la apropiación de la dimensión política de la EC constituye un crítico obstáculo para los adolescentes, generalmente agravado por la falta de enseñanza escolar. Finalmente, la teoría ingenua del gobierno hallada entre los docentes de EGB nos advierte sobre la posibilidad de su multiplicación mediante la enseñanza.

CONCLUSIÓN

Los resultados relevados parecen indicar la necesidad que la EC otorgue un lugar significativo a una enseñanza reflexiva, no formal, de los saberes escolares en su dimensión política (Audigier, 2000b). Al no comprender las bases del funcionamiento del sistema político, lo que evidencian los datos precedentes, difícilmente un ciudadano participe en la vida política tomando decisiones autónomas, reflexivas y críticas. Por lo tanto, la EC no puede reducirse a la formación en valores y actitudes como postula la línea predominante del área, excepto que su intencionalidad sea sólo formar en una adhesión a lo instituido, configurando "espectadores" de la vida política. A su vez, es extrema la asimetría entre los numerosos discursos educativos sobre la EC, y la escasez de investigaciones empíricas psicoeducativas que develen qué ocurre en las prácticas con su enseñanza y aprendizaje, cuestión hoy reclamada por la OEI-UNESCO (2003) y el BID (Espínola, 2005). Investigar psicológicamente los saberes previos de los alumnos acerca de diferentes nociones de la dimensión política de la EC es un punto de partida necesario para luego abordar sus obstáculos epistémicos, favoreciendo así la apropiación de estos contenidos. Finalmente, los problemas esbozados constituyen un área vacante de investigación, sus posibles aportes podrían contribuir a esclarecer este campo complejo y pluridimensional.

BIBLIOGRAFÍA

- ARESTE M.S. y LENZI, A.M. (2005). La escuela media en la encrucijada de la ciudadanía. Un estado del conocimiento y de su investigación. *XIII Anuario de Investigación*, Facultad de Psicología- UBA (en prensa).
- AUDIGIER, F. (2000a). L'Education Aux citoyennetés. Un domaine instable aux références problématiques (pp. 101-112). *Actes du colloque Romand 1998-1999 Education Aux citoyennetés*. Suiza.
- AUDIGIER, F. (2000b). *Basics concepts and core competences for education for democratic citizenship. Final Report N° 20*. Strasbourg: Council of Europe. [http://www.coe.int/cooperation_culturelle/education/ECD]
- AUDIGIER, F. (2005). Éducation à la citoyenneté démocratique, droits humains et éducation civique. En VVAA (2005). *A démocratie - apprendre la démocratie. Recueil de textes dans le cadre de l'Année européenne de la citoyenneté par l'éducation* (pp. 25-36). Confederation Suisse: Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche (SER).
- CHANTAL, M. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- CULLEN, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ESPÍNOLA, V. (Edit.) (2005). *Red de Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*.

Washington, DC: Secretaría del Diálogo Regional de Política- Banco Interamericano de Desarrollo.

GIMENO SACRITÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultural global*. Madrid: Morata

GIROUX, H.A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

HUSFELDT, V. & NIKOLOVA, R. (2003). Student's Concepts of Democracy. *European Educational Research Journal*, 2 (3), 396-409.

LENZI, A.M., BORZI, S., PATARO, A. e IGLESIAS, M. C. (2005a). La construcción de conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana. En J. A. CASTORINA (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 71-98). Buenos Aires: Miño y Dávila.

LENZI, A.M., BORZI, S., PATARO, A. e IGLESIAS, M. C. (2005b). Educación ciudadana y comprensión del gobierno nacional en niños y jóvenes argentinos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 10, 101-131. Venezuela.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACION (1996). La formación ética y ciudadana en la escuela. *Zona Educativa*, 8, 20-25. Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACION (1997). *Contenidos básicos comunes para la Escuela General Básica*. Buenos Aires: Autor

OEI- UNESCO (2003). *Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado? Síntesis de las reflexiones y los aportes surgidos durante la 46a Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*. Ginebra: Autor.

PATARO, A. y LENZI, A.M. (2005). Nociones políticas: Un saber de difícil apropiación. *Memorias de las XII Jornadas de Investigación*, T1 (pp.291-293). Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

PERRENOUD, PH. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?* Lyon: Chronique sociale.

PILOTTI, F. (2004). La promoción de la democracia a través de la educación cívica. En J. Torney-Purta y J.A. Amadeo: *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros* (pp. 1-22). Washington, DC: OEA.

TORNEY-PURTA, J.; LEHMAN, R.; OSWAL, H. & SCHULTZ, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age 14*. Amsterdam: IEA.

TORRES, C. A. (2001). *Democracia, Educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI.

WARD, D. (1988). The Structure of the Idea of Democracy in East-Port. En S. Rodenberg, D. Ward & S. Chilton: *Political reasoning and cognition. A piagetian view* (pp- 67-84). Durhan: Duke University Press.

NOTA

Alicia M. Lenzi, Prof. Titular Regular en la Universidad de la Plata y Adjunta a cargo de cátedra en la Facultad de Psicología, UBA. Dirige el proyecto UBACyT P060: "Comprensión del Gobierno Nacional en Adolescentes y Jóvenes Adultos. Una problemática de la ciudadanía".

EL APRENDIZAJE Y SUS DIFICULTADES A NIVEL SUPERIOR

Maldonado, Horacio; Torcomian, Claudia
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

El aprendizaje y sus problemas constituye un tema nodal en la agenda de quienes trabajan en relación con los sistemas educativos concitando un especial interés para la psicología educacional. Existe un abundante número de investigaciones relativas a los problemas de aprendizaje que se visibilizan en los primeros tramos de la educación formal siendo objeto de innumerables estudios en los niveles primario y medio. En lo que hace a los problemas para aprender en el nivel universitario la magnitud de los trabajos no resulta significativa y el grado de especificidad es reducido. Este proyecto de investigación surge, en el marco del programa para el fortalecimiento al ingreso y a la permanencia de la Facultad de Psicología, específicamente desde el servicio de asistencia psicopedagógica a estudiantes que manifiestan problemas para aprender y / o avanzar en la carrera, el cual está bajo la responsabilidad operativa de la cátedra Problemas Aprendizaje. La valiosa casuística que se obtiene en esta dimensión asistencial del Proyecto constituye una oportunidad idónea para generar la dimensión investigativa del mismo acerca del "Aprendizaje y sus dificultades a nivel superior: Análisis de la casuística de alumnos con problemas para aprender y/o avanzar en la carrera de Psicología.

Palabras clave

Aprendizaje Educación Características Dificultades

ABSTRACT

THE LEARNING AND ITS PROBLEMS AT SUPERIOR EDUCATION

The learning and its problems constitute a nodal subject in the agenda of those who work in relation to the educative systems, arousing a special interest for educational psychology. An abundant number of investigations exists relative to the learning problems that glimpse in the first sections of the formal education being object of innumerable studies in the primary and average levels. In which it makes to the problems to learn in the university level the magnitude of the works is not significant and the specificity degree is reduced. This project of investigation arises, within the framework of the program for the fortification to the entrance and the permanence of the Faculty of Psychology, specifically from the service of psychopedagogic attendance to students who have problems to learn and or to advance in the studings, which is under the operative responsibility of learning problems catedra. The valuable casuística that is obtained in this welfare dimation of the project constitutes an idonea opportunity to generate the investigative dimation about the Learning and its difficulties at superior level: Analyzing the cases of students with problems to learn and or to advance in Psicología

Key words

Learning Problems Education Charateristic

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje y sus problemas constituye un tema nodal en la agenda de quienes trabajan en relación con los sistemas educativos de muy diferentes geografías; asimismo, concita un especial interés para la Psicología Educacional. Es interés de este trabajo transmitir el proyecto de investigación diseñado para investigar en esta temática como así mostrar los avances incipientes logrados hasta el momento (por tratarse de una investigación en curso).

Existe un abundante número de investigaciones relativas a los problemas de aprendizaje que se visibilizan en los primeros tramos de la educación formal. El aprendizaje y sus dificultades ha sido objeto de innumerables estudios en los niveles primario y medio. En lo que hace a los problemas para aprender en el nivel universitario la magnitud de los trabajos no resulta significativa y el grado de especificidad es reducido. Lo que si resulta notable es la circulación de discursos que subrayan la imperiosa necesidad de mejorar la calidad de los aprendizajes que los estudiantes alcanzan en el cuarto nivel. También se verifica, en los últimos años, la emergencia de programas universitarios destinados a fortalecer el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes a nivel de licenciaturas. La Facultad de Psicología de la UNC genera en el curso del ciclo lectivo 2005 un programa con esas características. Así pone en funcionamiento el Programa de Fortalecimiento al Ingreso y Permanencia de la Facultad de Psicología (PROFIP); de este programa se desagregan tres Proyectos:

- Servicio de orientación al ingreso y reorientación vocacional;
- Servicio de alumnos tutores para primer año y
- Servicio de asistencia psicopedagógica a estudiantes que manifiestan problemas para aprender y/o avanzar en la carrera.

Esta investigación tiene lugar en el marco de este último servicio, el cual está bajo la responsabilidad operativa de la cátedra Problemas de Aprendizaje. Una de las dimensiones del Proyecto es netamente asistencial en tanto se ocupa de brindar (de manera individual y/o colectiva) a los estudiantes que lo requieren: a.) Orientaciones acerca del aprendizaje a nivel universitario; b.) Orientaciones inherentes a las distintas modalidades de estudio y preparación-presentación de exámenes parciales y finales; c.) Información relativa a la búsqueda de fuentes bibliográficas y el diseño y presentación de trabajo escritos y d.) Estrategias para comunicarse y aprovechar los intercambios con los diferentes equipos docentes de la Facultad. La valiosa casuística que se obtiene en esta dimensión asistencial de Proyecto constituye una oportunidad idónea para generar la dimensión investigativa del mismo. Bajo el rubro: Sobre el aprendizaje y sus dificultades a nivel superior. Análisis de la casuística de alumnos con problemas para aprender y/o avanzar en la carrera de Psicología, se estudian entonces las causas que determinan problemas y también las características, modalidades y consecuencias que dichas dificultades asumen en este nivel educativo. Por cierto existen proyectos afines. En Córdoba, desde el Centro de Estudios Avanzados y bajo la Dirección de Facundo Ortega, se concretó la investigación titulada: "Los desertores del futuro", la cual aproxima a algunos importantes aspectos del problema. En ese estudio de tipo cuali-cuantitativo se incluye población de cinco Facultades de la UNC: Derecho, Ciencias Económicas. Ingeniería, Medicina y Filosofía. A nivel nacional, en las univer-

sidades de La Plata, San Luis, Nordeste se han realizado meritorias investigaciones acerca del rendimiento académico, deserción, egresos, regularidad en los estudios, procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos; lo cual indica la existencia de una preocupación ya instalada en las instituciones de cuarto nivel. Por supuesto la preocupación por la educación superior es un tema que supera los límites de la República Argentina. Recientemente (23/06/2003) se realizó en París, Francia, un trascendente foro mundial (París + 5) con la finalidad de generar un primer seguimiento de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) convocada por la UNESCO también en París, en octubre de 1998. Las conclusiones marcan con claridad los puntos de vista de dos sectores muy diferenciados: uno de ellos, liderado por el Banco Mundial, entiende la educación como una mercancía o servicio que debe ser comercializado según las leyes del emergente mercado planetario. Otro sector, con el cual nos identificamos, sostiene que la educación debe seguir considerándose un bien social al que deben acceder y aprovechar la mayor cantidad de ciudadanos posible. Estas controversias, inherentes a cuestiones de macro política, que impactan en las comunidades educativas y más allá de ellas, exigen entre otras cosas, la organización de proyectos de investigación y transferencia que tiendan a producir conocimientos y alternativas para calificar la educación superior pública: esto es, optimizar sus prácticas y las consecuencias de que éstas provocan, en tanto el conocimiento tiene que ser considerado como un instrumento fundamental para el desarrollo sostenible de las sociedades modernas. En términos de micro política, los resultados de este trabajo pueden constituir elementos pedagógicos e institucionales útiles para establecer políticas y decisiones estratégicas en el marco de la Facultad de Psicología y de la UNC en su conjunto, en cuanto a educación superior.

1.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS: Concebimos a la educación como un fenómeno complejo. En consecuencia, el pensamiento del sociólogo francés Edgar Morin constituye una referencia imprescindible para interpretar los problemas educativos a investigar, en particular los referidos a aprendizaje y al rendimiento académico a nivel superior. Dicho autor define la complejidad de la siguiente manera: "A primera vista la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple". Luego con la finalidad de precisar, agrega: "Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, de la incertidumbre. De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, descartando lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar la ambigüedad, clarificar, jerarquizar... Pero tales operaciones, mecanismo para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan los otros caracteres de lo complejo". Otra referencia significativa para explorar el aprendizaje y sus vicisitudes tiene que ver con las investigaciones epistemológicas y psicogenéticas de Jean Piaget. Este autor se pregunta: "¿A qué factores podemos acudir para explicar el desarrollo y en consecuencia al aprendizaje? Como es sabido enuncia cuatro factores básicos: la maduración, la experiencia (física y reflexiva); la transmisión social (lingüística, educativa, etc.) y un cuarto que entiende clave: la equilibración o autorregulación. No duda en argumentar que cada uno de los cuatro factores es fundamental, pero por sí solo insuficiente; su potencial explicativo es preciso pero acotado. No obstante la relevancia de sus aportes, su obra no avanza (en cuanto no constituye un objeto de investigación específico) en el esclarecimiento de los aspectos afectivos vinculados al aprendizaje. Por lo consignado, es posible aseverar

que el legado piagetiano es indispensable para comprender es complejo proceso humano que es el aprendizaje, pero es al mismo tiempo insuficiente. Para mitigar este déficit, es indispensable acudir a otras investigaciones; particularmente a aquellas que se ocupan de desentrañar los procesos afectivos. Entre varias alternativas posibles, los desarrollos psicoanalíticos resultan valiosos a la hora de acceder a esas vicisitudes involucradas con el acto de aprender y también en el de no aprender. Cuando emergen problemas para aprender los afectos del alumno no son habitualmente considerados en su real dimensión; a lo sumo, son mentados como causas exógenas u obstaculizadoras al aprender (casi nunca como razones facilitadoras). A su vez, las dificultades para aprender rara vez son atribuidas o asociadas a los trastornos que afrontan los docentes en la tarea de enseñar. Pocas veces la relación docente/alumno es concebida como determinante en un procedimiento escolar exitoso. Sin embargo, el psicoanálisis está en condiciones de aportar ideas cruciales a fin de entender dicho vínculo; una de ellas tiene que ver con dos deseos que inexorablemente se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el deseo de aprender y el deseo de enseñar. Estos deseos, muchas veces encontrados, propician dos tipos de problemas: problemas para aprender y problemas para enseñar. Otra referencia que no se puede soslayar para tratar de comprender los procesos de aprendizaje y sus vicisitudes, es la que brinda la Psicología Institucional. El convivir en una institución a los efectos de aprender y enseñar genera tanto malestar como bienestar; ambas son alternativas siempre presente en la vida institucional y sin dudas condicionan tanto el aprendizaje como el rendimiento académico. Este bosquejo sobre la convivencia institucional solo procura sugerir la indispensable atención que la convivencia merece al estudiar la naturaleza del aprendizaje y las dificultades para aprender que en ese contexto pueden emerger.

2. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación es un estudio exploratorio que combina aspectos cualitativos (estudio de casos, entrevistas en profundidad, grupos de discusión) y cuantitativos (relevamiento de cuestionarios). Esto es, se propone avanzar en el conocimiento de las razones involucradas o asociadas al aprendizaje /rendimiento académico de estudiantes particulares de la Carrera de Psicología, para luego verificar la posibilidad de utilizar dichos conocimientos en la interpretación de situaciones equivalentes o aledañas. La población a investigar incluye a estudiantes de la carrera de Psicología, comprendidos entre segundo y quinto año y recurrentes de primer año. Se tomará esta franja por dos razones. La primera, es que se trata de la población a la que presta servicio el Proyecto en el marco del PROFIP. La segunda, es que investigaciones previas indican que un buen número de alumnos abandonan la carrera por razones que obedecerían a otra gama de cuestiones que no resultan de interés en esta ocasión. Avances de la investigación año 2005: El trayecto de trabajo realizado durante el 2005, nos permitió discriminar distintas dificultades que desde las perspectivas de los alumnos impactan en sus problemas de aprendizaje y diferencias tipos de razones como posibles causas de las mismas, lo que confirma la necesidad de analizar el aprendizaje y sus dificultades desde una perspectiva compleja. A partir de los cuestionarios realizados (a alumnos con o sin problemas para aprender) diferenciamos: razones de tipo psicológicas diversas, pedagógico-institucionales y de tipo socio-familiares. Por otra parte, a partir del estudio de los casos que consultaron en el servicio podemos advertir los siguientes tipos de problemas de aprendizaje:

- Dificultades de organización y de distribución del tiempo para las diferentes tareas que realizan
- Dificultades de concentración, durante el dictado de las clases.
- Problemas para memorizar, fijar, y conceptuar.
- Excesiva frustración por la poca relación entre la cantidad de

- tiempo de estudio dedicado y las calificaciones obtenidas
 - Falta de motivación para dedicarle al estudio
 - Dificultades para conformar grupos (de estudio e institucionales)
 - Ansiedades frente a las evaluaciones escritas y orales
- En los grupos de discusión apareció con mucha fuerza la dificultad de expresión en exámenes parciales y finales, escritos y orales tanto así como la organización de tiempos en épocas de exámenes.

BIBLIOGRAFÍA

- García, R.; EL CONOCIMIENTO EN CONSTRUCCIÓN. Ed. Gedisa, Barcelona, 2000).
- Guarga, R.; PARIS + 5 ¿SEGUIMIENTO O REVISIÓN DE LA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNESCO. Montevideo, julio 2003. Morin, Ed; LOS SIETE SABERES PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO. París, ONU, 1999.
- Maldonado, H.; APRENDIZAJE Y COMPLEJIDAD, en Escritos sobre Psicología y Educación. Ed. Espartáco, Córdoba, 2004
- Morin, E.; INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO COMPLEJO. Ed. Gedisa, Barcelona, 2001.
- Morin, Ed. LA CABEZA BIEN PUESTA. Pensar la reforma, reformar el pensamiento. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001
- Ortega, F.; LOS DESERTORES DEL FUTURO. CEA.UNC. Córdoba, 1999
- Piaget, J.; LA EQUILIBRACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS COGNITIVAS. PROBLEMA CENTRAL DEL DESARROLLO. Ed. Siglo XXI, México, 1978
- Wittrock, M.C.; La INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA, III. Profesores y Alumnos. Ed. Paidós Educador, Buenos Aires, 1989.

LAS INTERACCIONES COMO LENTE PARA ESTUDIAR LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA

Martín, Diana; De Pascuale, Rita
Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

La presente ponencia refiere a uno de los modos que este equipo de investigación planteó, para abordar la construcción cognitiva y su relevancia en el nivel medio. En el transcurso de las diversas investigaciones realizadas, en torno al objeto de estudio antes mencionado, se advirtió la necesidad de focalizar la indagación en la actividad conjunta que se desarrolla en las interacciones entre docentes y alumnos y alumnos entre sí, para capturar procesos sociales en acción, entre ellos la construcción cognitiva. En este escrito se analiza dicha construcción desde las interacciones, entendiendo que éste es un ámbito en el que se entrecruzan las múltiples perspectivas abordadas con anterioridad. En tal sentido, se explicitan algunas consideraciones teórico-metodológicas y se presenta un recorte del análisis interpretativo del material empírico, llevado a cabo en distintos momentos del proceso investigativo. A modo de cierre, se señala que no hay conclusiones acabadas, sino que se formulan algunas reflexiones que abren nuevos interrogantes acerca del objeto de estudio.

Palabras clave

Construcción Cognitiva Interacción

ABSTRACT

THE INTERACTIONS LIKE LENS TO STUDY
THE CONSTRUCTION COGNITIVE

The present report refers to one in the ways that this investigation team outlined, to approach the construction cognitive and its relevance in the half level. In the course of the diverse carried out investigations, around the study object before mentioned, the center of necessity the inquiry was noticed in the combined activity that is developed in the interactions among educational and students and students to each other, to capture social processes in action, among them the construction cognitive. In this writing this construction is analyzed from the interactions, understanding that this is an environment in which you/they intersect the multiple perspectives approached previously. In such a sense, you explicit some theoretical-methodological considerations and a cutting of the interpretive analysis of the empiric material is presented, carried out in different moments of the investigative process. By way of closing, it is pointed out that there are not completed conclusions, but rather some reflections are formulated that they open new queries about the study object.

Key words

Construction cognitive Interaction Bonds

La presente ponencia refiere a uno de los modos que este equipo de investigación planteó, para abordar la construcción cognitiva y su relevancia en el nivel medio. Interesa señalar que desde hace una década, el grupo de investigación trabaja en torno al mismo objeto de estudio, aunque aproximándose al mismo de diversas maneras. Este objeto fue estudiado en sus inicios, a través del análisis de la normatividad escolar: pautas, reglas y códigos de convivencia que regulan lo permitido y lo prohibido tanto en referencia a la institución como al salón de clase (1996-1998). En este estudio, se construyó la categoría estructura de participación, denominada "enseñanza para la comprensión", dando cuenta del interjuego que la normativa escolar produce en el ámbito educativo. Posteriormente se recupera dicha estructura para abordar la problemática de los espacios cognitivos desde otra perspectiva: la intervención docente. El reconocimiento de las "buenas prácticas" que llevan a cabo los docentes, posibilitó describir y comprender las condiciones, que favorecen dicha construcción. (1999-2001). En el transcurso de la investigación, se advierte la necesidad de focalizar el estudio en la actividad conjunta que se desarrolla en las interacciones entre docentes y alumnos y alumnos entre sí, para capturar procesos sociales en acción, entre ellos la construcción cognitiva. En el proceso de análisis del material empírico, surgió como significativo el tratamiento que docentes y alumnos realizan en torno a la actividad didáctica (2002-2005). En función de este recorrido investigativo y a partir de la fecundidad que ponen de manifiesto las actividades didácticas para la comprensión de este objeto de estudio, se opta por centrar la problemática desde las actividades didácticas (2006-2008). En los siguientes apartados se analiza la construcción cognitiva desde las interacciones, entendiendo que desde este ámbito se entran las otras miradas abordadas con anterioridad.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS - METODOLÓGICAS

La problemática que se estudio en esta investigación, se sitúa en un espacio de intermediación entre la Psicología y la Didáctica, vinculadas en la preocupación por la construcción del conocimiento en el ámbito escolar. En tal sentido, nos centramos en las perspectivas teóricas que entienden que el proceso mismo de enseñar y de aprender es un proceso de interacción. Desde este posicionamiento recurrimos tanto a la teoría Socio Histórica Vigostkiana y al aporte de autores neovigostkianos, así como a líneas teóricas y de investigaciones en curso en el campo de la Didáctica referidas a la enseñanza para la comprensión. En base a tales referentes, este estudio sostuvo desde sus inicios, que en la dinámica del salón de clases, la construcción cognitiva implica la transformación de los saberes de los sujetos, originada en la interacción conjunta y alentada, posibilitada y favorecida por las acciones específicas que se promueven en el aula. Dicha construcción cognitiva fue entendida como un formato de interacción específica, implicando un movimiento cognitivo dirigido a puntos novedosos del conocimiento y expresado en progresivas definiciones compartidas de significados. Interesó estudiar la interacción que promueve la enseñanza, en tanto proceso de comunicación, de transmisión y construcción de conocimiento a partir de las pautas que ordenan y organizan las relaciones interpersonales y la de los sujetos con los objetos de conocimiento. Esta Investigación se inscribió en una perspectiva metodológica

cualitativa de carácter exploratorio. Particularmente se empleó el enfoque etnográfico de investigación educativa. Luego de analizar los aspectos que debían ser considerados para definir características del objeto de estudio que nos ocupa, se optó por realizar un estudio de caso. El trabajo de campo se realizó en una institución de Nivel Medio urbana, pública y diurna de la ciudad de Cipolletti " Provincia de Río Negro", que atiende a alumnos de sectores medios de la población. Se seleccionaron dos áreas de conocimiento, Lengua y Literatura e Historia en el tercer año. La selección de dichas áreas tuvo en cuenta los decires que informantes claves sugirieron acerca de las buenas practicas de los docentes, a cargo de las asignaturas mencionadas. De igual modo, se eligieron dos grupos de alumnos cuyas dinámicas se evidenciaban como cualitativamente diferentes. Se construyeron dos categorías analíticas: tratamiento del contenido y vínculos personales. Interesa señalar, que estas dos categorías sirvieron para abordar las interacciones, lente a través del cual se estudiaron los espacios de construcción cognitiva, objeto de esta investigación. Se consideró como "tratamiento del contenido", a la relación que se gesta entre docentes y alumnos a través de la temática disciplinar, donde esta última actúa como medio de dicha articulación. La categoría "vínculos personales" remite a la relación cotidiana docente-alumno y de los alumnos entre sí, como sujetos sociales. Análisis interpretativo del material empírico Dichas categorías permitieron el análisis de las interacciones que se producen en el salón de clase, tanto en Lengua y Literatura como en Historia. Las propuestas de enseñanza en ambas asignaturas se centraron en exposiciones: en Lengua y Literatura se trabajó el contenido disciplinar a partir de exposiciones grupales, mientras que en Historia se focalizó el contenido en exposiciones conceptuales por parte del docente. Ambas propuestas, basadas en exposiciones, promueven procesos de enseñanza y aprendizaje cualitativamente diferentes. En esta oportunidad, se analizará la categoría que refiere al tratamiento del contenido. En las clases de Lengua se pudo reconocer que el objetivo de ellas fue la producción textual oral en lenguaje formal, referido a ciertos géneros literarios, su evolución y el contexto sociohistorico - cultural que les dio origen. Es importante rescatar la enseñanza de los contenidos procedimentales como es la organización de la oralidad, dado que comúnmente en la escuela media no se enseña porque se da por supuesto que el alumno ya lo sabe como en una suerte de conocimiento que "se trae" de años anteriores, de manera innata o que los aprendió por ensayo y error, o por ejercitación. La determinación de enseñar un contenido procedimental implica posibilitar que el mismo se transforme en una verdadera herramienta cognitiva que le permita al alumno su comprensión y su utilización en otras situaciones. Sin embargo, la problemática que estimamos necesario destacar es que en estas clases, se atiende casi con exclusividad a la enseñanza y el aprendizaje del contenido procedimental, desdibujándose la enseñanza y el aprendizaje del contenido conceptual. El tratamiento del contenido aparece descontextualizado por la ausencia de estrategias de enseñanza, que le permitan al alumno la reconstrucción del mismo. Esta descontextualización se presenta desde el diseño mismo del plan de estudio que no contempla -en los tres primeros años- la enseñanza de una Historia que le permita al alumno anclar el contenido que se está desarrollando en el marco del contexto sociohistórico correspondiente. Asimismo, el material bibliográfico utilizado por los alumnos en estas clases es portador de referencias históricas, filosóficas y religiosas que aparecen muy alejados de los conocimientos previos de los mismos, obstaculizando su resignificación. Consideramos que la enseñanza y el aprendizaje se contextualizan, cuando alumnos y docentes se comprometen en actividades en donde pueden participar, aplicando conceptos escolarizados y no escolarizados en tareas significativas, que tengan como propósito el logro de un producto. Otros textos expositivos de referencia, con menor

amplitud teórica y más explicaciones, hubieran moderado el impacto de ciertas actitudes distractoras y favorecido un mejor ensamblaje de lo conceptual y lo procedimental. En tal sentido, entendemos que el tratamiento del contenido llevado a cabo en Lengua y Literatura, no reunió las mejores condiciones para promover el movimiento cognitivo a puntos novedosos del conocimiento, puesto que, para ser comprensivo el aprendizaje, requiere que el contenido disciplinar se articule con la lógica de los sujetos a quien va dirigido y con las tareas que conforman la propuesta de enseñanza. La experiencia y los intereses de los alumnos contextualizan el aprendizaje, así como el uso de pistas situacionales por parte del docente, permite crear contextos de significado más generales y abstractos. Ello favorece una verdadera construcción cognitiva e involucra a los sujetos en situaciones de interacción, negociación de significados y procesos metacognitivos. En las clases de Historia, el propósito del docente en el desarrollo de la unidad didáctica, refiere a que los alumnos puedan comprender que la Historia, como campo disciplinar, permite explicar el presente y de este modo augurar el futuro. Esta intencionalidad se corresponde con la propuesta de enseñanza centrada en la exposición como instrumento narrativo. La forma particular que asume la exposición como relato, creó las condiciones necesarias para la construcción de espacios cognitivos. La exposición narrativa comporta una estructura organizativa que posibilita la generación de procesos cognitivos complejos en los alumnos, permitiendo aventurar que el docente sustenta una concepción de aprendizaje por re estructuración. Tal estructura presenta regularidades referidas a privilegiar un acercamiento comprensivo al conocimiento, a promover una interacción didáctica a través de un lenguaje compartido y a la utilización de herramientas metodológicas que respetan tanto la lógica del contenido disciplinar, como la lógica de construcción de los alumnos. Estas regularidades se materializan a través de los diferentes momentos que propone el docente en el desarrollo de la unidad: producción de texto, recurrencia conceptual, lectura bibliográfica e integración conceptual. Dichos momentos resultaron relevantes para darnos cuenta de la riqueza de la propuesta de enseñanza del docente: la promoción de procesos cognitivos complejos, el reconocimiento de los errores constructivos, el reconocimiento de patrones de mal entendimiento, la profundización conceptual por sobre la extensión de contenidos y la importancia de una evaluación de procesos, son algunos de los indicadores que sugieren la existencia de las dos características de base de los espacios de construcción cognitiva: definición compartida de la situación y movimiento cognitivo a puntos novedosos del conocimiento.

REFLEXIONES FINALES

En el cierre de esta ponencia, estimamos necesario retomar las cuestiones más relevantes identificadas a lo largo del proceso transitado, con el propósito de resignificar la mirada acerca de los espacios de construcción cognitiva, según la conceptualización enunciada en el proyecto original. En primer lugar, continuamos sosteniendo que los espacios de construcción cognitiva son considerados como un formato de interacción específico que implica un movimiento cognitivo dirigido a puntos novedosos del conocimiento y que se expresa en progresivas definiciones compartidas de significados. Sin embargo hoy, estamos en condiciones de afirmar que el movimiento cognitivo con relación al contenido disciplinar trabajado en las clases de Lengua y Literatura e Historia, es imposible capturarlo en su totalidad dentro del tiempo cronológico escolar, pues refiere a un tiempo subjetivo que trasciende lo meramente escolar. No obstante, en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase, se reconocen procesos cognitivos que favorecen dicho movimiento. Los indicadores que dieron cuenta de ello, refieren al grado de participación de los alumnos, al tipo, calidad y oportunidad de las preguntas, a la construcción de recursos didácticos para la exposición, a la

autoevaluación de los alumnos, entre otros. Por otro lado, con relación a la otra característica de base que conceptualizan los espacios de construcción cognitiva - definición compartida de la situación - podemos afirmar que la misma asume características diferentes de acuerdo a las propuestas de enseñanza. Cada una de ellas ofrece condiciones que posibilita la comunicación compartida, para el tratamiento del contenido disciplinar. Esta construcción teórica a la que hemos arribado, ha estado sugerida por el análisis centrado en las interacciones, pero reconocemos que esta mirada requiere ser ampliada. Por ello, la propuesta de investigación futura, continúa profundizando el estudio de la construcción cognitiva, desde otros abordajes.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar - Revista Apuntes Pedagógicos N° 2 - Buenos Aires - UBA.
- Baquero, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar Bs. As - Editorial Aique.
- Bruner, J. (1997) La educación puerta de la cultura Madrid - Editorial Aprendizaje Visor.
- García Salord, S. y Vanella, L. (1992) Normas y valores en el salón de clases México - Edit. Siglo XXI.
- Kozulin, A. (2000) Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural Barcelona - Editorial Paidós.
- Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas Buenos Aires - Editorial Paidós.
- Pozo J. I. (1996) Aprendices y Maestros Madrid - Editorial Alianza.
- Riviere, A. (1985) La Psicología de Vygotski. Madrid - .Aprendizaje Visor.
- Romo Beltrán, R.M. (1993) Interacción y estructura en el salón de clases: negociaciones y estrategias México - Editorial Guadalajara.
- Vanella, L., Martín, D., Castilla, G., De Pascuale, R. y Echenique, M. (1997) La Normatividad Escolar en la Enseñanza Media de la Provincia De Río Negro Cipolletti (RN) - Facultad Ciencias de la Educación (UNCo).
- Vanella, L., Martín, D., Castilla, G., De Pascuale, R. y Echenique, (1999) La intervención docente en los espacios interpsicológicos en el salón de clases Cipolletti (RN) - Facultad Ciencias de la Educación (UNCo).
- Vigotsky, L. (1987) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edit. Grijalbo. Barcelona
- Wertsch, J. (1988) Vigotsky y la formación social de la mente Barcelona - Editorial Paidós.

CONTEXTO EDUCATIVO, SUBJETIVIDAD Y LA ELECCIÓN DE CARRERAS HUMANÍSTICAS

Marzolla, María Elena
Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

En el desarrollo de dos proyectos de investigación -de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNComahue- donde fueron tratados: en el primero -entre 1995-98- la incidencia que tuvieron las asignaturas cursadas en la escuela secundaria en la elección de carreras humanísticas universitarias; y en el que está en curso, la relación entre la actividad de estudiar y la subjetividad, se rescataron en ambos el impacto de las instituciones educativas como constructoras de subjetividades. En este marco se analiza el lugar de la escuela como contexto que orienta vocaciones y desde esta perspectiva se profundiza sobre la problemática de elegir en la adolescencia-considerando los procesos de duelo por los que se atraviesa- y la vinculación entre subjetividad y escuela media. En ambos procesos investigativos emerge el docente con su actividad de enseñar, como un potencial referente de identificación y organización de intereses- que en muchos casos influyen fuertemente en la elección de carreras universitarias-, mientras que paradójicamente, la institución escolar en general no demuestra poseer dispositivos de abordaje específicos que consideren las subjetividades de los adolescentes.

Palabras clave

Vocación Subjetividad Carreras Humanísticas

ABSTRACT

CONTEXT EDUCATIONAL AND ELECTION OF HUMANISTIC CAREERS

During the development of two research projects-of the Education Department of the UNComahue-where were discussed: In the first one-between 1995-98-the incidence that had the studied high school subjects on the election of humanistic careers at university,and in the current one,the relationship between the activity of studying and the subjectivity.In both researches it was noticed the impact of educative institutions as builders of subjectivities. Within this framework,the position of the school is analyzed as the context that guides to vocations and from this perspective it is studied in depth the problem adolescents face at the time of choosing a career-taking into account the duels they go through-and the link between subjectivity and high school. In both research processes the teacher emerges with its teaching activity,as a potential referent of identification and organization of interests-which in many cases highly influences the selections of careers at university-while paradoxically, the school institution does not generally show to possess specific boarding devices which take into account the adolescents'subjectivities.

Key words

Vocation Subjectivity Humanistic Careers

Desde la postura que considera a las instituciones educativas como constructoras de subjetividades, se indagó la incidencia que tuvieron las asignaturas cursadas en la escuela secundaria en la elección de carreras humanísticas universitarias - en un proyecto de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue [1],entre 1995-1998- y casi la totalidad de los estudiantes universitarios reconocieron el impacto positivo que como alumnos vivieron en el cursado de determinadas materias humanísticas. Rescataron el contenido de las asignaturas, el reconocimiento de sus profesores hacia ellos, y la facilidad y gusto en el estudio que sentían con esas disciplinas por como - fundamentalmente - los docentes las enseñaban.

La misma pregunta se realizó una década posterior en el marco de otro proyecto de investigación que está en curso [2] - cuyo objeto de estudio es la relación entre la actividad de estudiar y la subjetividad-; y los primeros porcentajes de los resultados con 250 estudiantes universitarios, son semejantes a los del primer proyecto.

En el actual proceso investigativo también se indagó sobre si realizaron algún proceso de orientación vocacional y salvo escasas excepciones, la mayoría respondió negativamente. Muchos demostraron desconocimiento al expresar "*qué es eso*" "*eso no sirva para nada*" "*nunca me interesó*"

Por último la cuestión de la elección de la UNComahue como lugar de estudio, según las respuestas, se debe a la cercanía geográfica, a que son residentes de la ciudad de Neuquén y algunos rescatan la importancia de que sea una universidad pública.

Estos resultados permiten pensar que la escuela funciona como un lugar de orientación de vocaciones para el adolescente. Es un proceso donde el joven va tomando conciencia sobre quien es, adonde quiere llegar, y para lograr esto qué debe elegir y cómo se puede hacer. Imaginar un proyecto de vida implica reflexionar y reconocer sobre las capacidades personales, la situación socioeconómica, los mandatos familiares, entre otras instancias.

La elección de un campo disciplinario de estudio implica la intervención del campo psicológico a través del cual se manifiestan afectos, transferencias, capacidades cognitivas; la intervención del campo pedagógico a partir de la experiencia que marca el sistema educativo por medio de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por último la intervención del campo social representado por las características del contexto socioeconómico.

Es así entonces que cuando el joven va dando lugar a sus ideales, identificaciones, identidad y condicionamientos sociales, emerge su elección y la posibilidad de elaboración de un proyecto personal realizable.

En este proceso se debe tener en cuenta que la conjunción entre el ser y el hacer constituye un recorrido donde los conflictos y el azar juegan papeles relevantes.

Elegir es encontrarse con uno mismo y con los demás, en un contexto social y con el proyecto del desarrollo de una tarea.

ELEGIR EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia se caracteriza por el duelo del cuerpo, los padres infantiles y el contexto social que acompañó su infancia, en este período el futuro resulta desconocido, a veces inasible

y definir una vocación supone encontrarse en otros ámbitos, otros códigos, otras exigencias con problemáticas que a veces teme no ser capaz de resolver.

Al respecto Fernández Mouján (1986) manifiesta con respecto a los adolescentes, que éstos luchan, sufren y se esfuerzan por un lado por los objetos externos que deben ser abandonados y adquiridos y por otro por las identificaciones infantiles que deben dejar para adquirir las nuevas que configuran la identidad adulta

De este modo, el mundo exterior existe como una red de inter-subjetividades y la realidad - según la postura psicoanalítica - se organiza con la pérdida, que se inicia con lo que constituía el yo objeto autoerótico, instancia que dejará su marca en los objetos sustitutos.

Es así entonces, que el ideal del yo organiza las relaciones del ser con el otro a través de las identificaciones primarias y el síntoma representa siempre un indicio. En el síntoma se cristaliza lo que no se resuelve y según Freud es pura historia, historia condensada que se repite. En el caso de la adolescencia, éstos aparecen en los procesos nodulares de este período, que según vimos son:

- La aparición de una nueva fase libidinal que exige una reorganización en el procesamiento de las relaciones objetales.
- La generación de ideales. Los ya creados son revisados, afirmados, o criticados, e imponen la formación de otros.
- La necesidad de funcionar en grupo, ya que este período representa un lugar de transición, que permite un trabajo psíquico interno, apoyado en un sostén externo brindado por el entorno.

Al respecto Freud (1914)[3] expresa en Introducción al narcisismo: "*La incitación para formar el ideal del yo, cuya tutela se confía a la conciencia moral, partió en efecto de la influencia mítica de los padres, ahora agenciada por las voces, y a la que en el curso del tiempo se sumaron los educadores, los maestros y, como enjambre indeterminado e inabarcable, todas las otras personas del medio* (p.p.92)

REFLEXIONES FINALES SOBRE SUBJETIVIDAD Y ESCUELA MEDIA

Desde esta perspectiva, la escuela debe ser un espacio donde a través de estrategias educativas, se favorezca el reconocimiento de los estudiantes, a fin de incidir positivamente sobre sus decisiones y contribuir a la permanente construcción de la identidad, instancia que los jóvenes en este período tienen como especial tarea.

Por otro lado, también los encuentros con el docente como representante del capital cultural y de la ley; capaz de regular las diferencias y rescatar las individualidades, opera como figura fortalecedora de la identidad. Según Schlemenson S.[4] *el maestro (docente) es el representante y referente de la existencia de un orden y de un código ético, de un modelo posible de orientación curricular y social*". (p.p.77)

Según lo analizado, la subjetividad se expresa en un registro diferente del de los contenidos del aprendizaje, ella emerge de expresiones inesperadas y a veces imprevisibles desde una lógica puramente atendida a lo cognitivo; de allí que la subjetividad matiza lo estereotipado del pensamiento, la mirada, la escucha, la palabra y el estudio.

Al respecto María Toledo (1998)[5] comenta "*esto tiene consecuencias importantes para la enseñanza porque en las respuestas inesperadas o imprevistas de los estudiantes lo que se escapa es el sujeto, ubicado fuera del círculo de las certidumbres*". (p.p.25)

Por lo tanto, en el lugar del mundo simbólico e imaginario de los alumnos se trata de señalar la importancia de darle cabida al sujeto y de esta forma introducir la incompletud, y la incertidumbre. Afirma Toledo[6] "*donde no hay duda para la subjetividad, donde nada falta, donde todo es cierto, donde no hay lugar para la duda ni el error, tampoco hay lugar para la*

invención". (p.p.57) (la autora toma a la invención como sinónimo de creatividad.)

Más adelante reflexiona sobre los contenidos de la enseñanza y al respecto afirma: "*los contenidos de aprendizaje son un pretexto, es decir, algo que se pone entre el alumno y el docente ya que, a partir de ellos, se pueden entrecruzar todos sus saberes académicos y no académicos, creativos y creadores. Pretexto mediante el cual el alumno puede construir un texto propio, una apropiación del saber con efectos multiplicadores y no una mera información que se memoriza y se almacena sin sentido. Por ello a través de los contenidos y el desarrollo didáctico que de ellos se haga es posible dar cabida a la subjetividad*". (pp.61)[7]

Es así que el rendimiento académico no es primariamente un problema cognitivo, su comprensión implica considerar las instancias del yo producto de la conformación de la subjetividad y con operaciones irremplazables en la vida psíquica en la acción de suplir el objeto pulsional fantaseado por el objeto externo "*el conocimiento formalizado es un modo de habérselas con la realidad, un modo de acercársele y poder definirla. No se puede prescindir de estas funciones, prescindir del yo*". (p.p.137-138)[8]

Por otro lado el yo subjetiviza en función de valores, ideales, creencias, sentimientos, originando la trama representacional que da sentido al mundo simbólico.

La escuela como espacio constituyente de subjetividades, marca significados con los cuales el estudiante se identifica, se piensa, se proyecta.

A pesar de que en nuestro trabajo empírico los resultados sobre el gusto por ir a la escuela en su mayoría son negativos, es importante señalar que casi todos rescatan a la escuela como un lugar de encuentro con los compañeros. Onrubia (1997) en su estudio sobre el lugar de la escuela en el desarrollo del adolescente afirma que las prácticas educativas juegan un papel primordial en el desarrollo de los adolescentes, pues inciden en forma decisiva en la actualización de sus posibilidades.

Más adelante referido a los procesos metacognitivos de los jóvenes estudiantes el autor manifiesta: "*De distintas maneras y a distintos niveles, cada una de estas prácticas (escolares) puede apoyar el proceso de adquisición de nuevas y más potentes formas de aprender, comprender y actuar sobre la realidad, de reconstrucción de la propia identidad personal, de adopción de valores y proyectos de vida, etc. En definitiva, es el proceso por el que el adolescente puede avanzar hacia una conducción cada vez más autónoma y consciente de la propia vida*". (p.p. 24) [9]

Para Onrubia[10] "*la educación escolar puede -y debe- (...) constituirse en uno de los contextos vertebradores de esa transición*". (p.p. 24), pero a su vez reflexiona sobre la crisis social que ésta atraviesa y reafirma el lugar primordial de la escuela en contextos que no atienden la transición adolescente y los retos que le exige vinculados a profundas transformaciones institucionales

En relación a los cambios que hoy se deben dar cuenta en la escuela secundaria propone tres prioridades.

1-La primera se refiere al reforzamiento del carácter de las escuelas del nivel medio considerando a la formación como integral frente a concepciones exclusivamente academicistas
2-La segunda plantea como imprescindible que las escuelas consideren la diversidad de los alumnos dando lugar a los diferentes conocimientos previos, intereses y motivaciones, formas de aprendizaje, experiencias y procesos culturales. Esta propuesta exige modificaciones curriculares e institucionales que permitan el desarrollo de lógicas que atiendan las inevitables tensiones y conflictos cotidianos de los vínculos en el proceso de enseñar y aprender.

3- La tercera apunta a "*reforzar los vínculos sustentadores mutuos con los restantes contextos significativos de la vida de los adolescentes y del propio mundo adulto*". (p.p.33)[11]

Estas posturas refuerzan la idea de que la escuela debe asumir explícitamente el proceso de la adolescencia como un núcleo central de la tarea y de las decisiones sobre las intervenciones educativas a realizar.

Para el desarrollo de esta empresa, se considera fundamental conocer las características de la adolescencia en este fin de siglo y autores estudiosos de este campo como son Rojas M. C. y Sternbach S.(1997)[12] afirman que la relatividad de la vida es un síntoma más que evidente "Para muchos adolescentes "hoy no hay drama". Ayer "ya fue" y el futuro parece estar lejos. En el presente la consigna es "zafar", "transar" y despreocuparse, en una aparente atenuación de una problemática adolescente muy alejada, en sus formas manifiestas, de la fuerte pregnancia emocional propia del "síndrome normal" (p.p. 114). Más adelante expresan, que hoy existen propuestas socioculturales que operan en sentido regresivo al desarrollo del narcisismo, pues este momento está signado por la elaboración psíquica de la reedición edípica y el desprendimiento del núcleo familiar y desde lo contextual el joven se encuentra con enorme dificultades para encontrar su lugar social. Por otro lado esta exclusión social convive con la idealización del estado adolescente.

Desde esta perspectiva, con respecto al adolescente y su escolaridad, es necesario que la escuela construya alternativas que superen el "no lugar" de la crisis que vive el estudiante en este período dentro de la institución educativa, a través de la consideración de temas a profundizar, como son:

1. Conocer el proceso subjetivo particular por el que atraviesa el estudiante en el nivel medio.

2. Reconocer el lugar de la subjetividad como sostenedora del campo cognitivo.

3. Desarrollar los aspectos cognitivos de la actividad de estudiar a través del fortalecimiento de estrategias que consideren con énfasis el mundo subjetivo.

4. Fortalecer en las escuelas las funciones de:

a) Contención del proceso de cambio por el que atraviesa el estudiante.

b) Apuntalamiento en relación a las importantes decisiones que debe realizar, como son entre otras, la elección de una carrera y en este marco desarrollar procesos de orientación vocacional.

c) Estimulación de ideales con la correspondiente proyección a futuros campos de estudio o trabajo

Pareciera que la escuela altamente preocupada por lo normativo, ha perdido protagonismo en la organización y enseñanza del saber que la realidad le exige a los jóvenes y por otro lado, no cuenta mayormente con la previsión de atender y entender los vínculos que en este período se dan.

Con estas observaciones sería importante que se abriera una discusión donde se reconozca a la escuela como un lugar fundamental de la constitución del sujeto, y se advierta que debería ser un trabajo de conjunto de las diferentes posiciones teóricas, junto a la práctica. El desarrollo de esta perspectiva posibilita la comprensión de un sujeto pulsional que se constituye en la carencia; instancia que permite elegir y construir el mundo afectivo y cognitivo a través de un proyecto identificador como postula P. Aulagnier, donde la cultura escolar debería jugar un papel relevante.

Siguiendo a Dolto F.(1990)[13] en relación a esta etapa de la vida, creemos oportuno transcribir una de sus sabias reflexiones: la adolescencia "se trata de una edad frágil pero asimismo maravillosa, porque reacciona también a todo lo positivo que se hace. Sólo que los adolescentes no lo manifiestan en el mismo momento. Es un poco decepcionante para los educadores que no ven los efectos inmediatos. No me cansaré de incitar a los adultos a perseverar. Digo y repito a todos los que enseñan y se desaniman, que traten de valorizarlos: continuad, aunque el joven parezca "tomarnos el pelo", como se dice. Cuando son varios, con frecuencia le toman el pelo a una persona mayor, y cuando están solos, esta persona es par

ellos alguien muy importante. Pero hay que soportar ser abucheado. Uno puede pensar: sí, soy abucheado porque soy adulto, pero lo que les digo les ayuda y les sostiene." (p.p. 16)

A partir de las consideraciones y reflexiones expuestas, se postula que un camino a recorrer que posibilite la comprensión y el tratamiento de las temáticas presentadas, se debería iniciar con la formación de los docentes. Son parte de las competencias profesionales la forma en que se crean y sostienen los vínculos donde el afecto y la sensibilidad se despliegan en las formas de desarrollar la profesionalidad didáctica tanto dentro como fuera del aula en la orientación entre los sentimientos propios y de los estudiantes.

En el encuadre de estos supuestos de la formación docente, consideramos la necesidad de incorporar explícitamente, a través de los programas curriculares el estudio de la constitución subjetiva, que supere la perspectiva evolucionista tradicional a fin de incidir concientemente en la formación de identidades, desarrollo de ideales y es este sentido aportar en el proceso de elección de carreras.

NOTAS

[1] Incidencia de los aprendizajes escolares del nivel medio en la elección de modalidades de estudio y campo laboral. Una aplicación en el área de las ciencias sociales El caso de la Geografía y la Historia

Proyecto de Investigación 04/C016 FACE UNCo Dirección M. E. Marzolla (1995-1998)

[2] Enseñanza y subjetividad. El caso del nivel medio. FACE UNCo Dirección María Elena Marzolla (2005-2008)

[3] Freud, S.(1914), Introducción al narcisismo Ob Comp. Bs As Amorrortu Vol 14.

[4] Schlemenson S. Comp. (1995) Cuando el aprendizaje es un problema Bs As, Miño Dávila

[5] Toledo M. E y otros (1988): El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto. México, Ed.Paidós

[6] Toledo M. (1988): op.cit.

[7] Toledo M. (1988): op.cit.

[8] Toledo M. (1988): op.cit.

[9] Martí E., Onrubia J. (1997) Psicología del desarrollo del mundo del adolescente. I.C.E. Univ. Barcelona Ed Horsori

[10] Martí, Onrubia (1997): op.cit.

[11] Martí, Onrubia (1997): op.cit.

[12] Rojas, M.C. y Sternbach, S.(1997): Entre dos siglos, Bs As, Lugar Editorial

[13] Dolto F.(1990) La causa de los adolescentes, Bs As, Ed Seix Barral

BIBLIOGRAFÍA

Aulagnier, Piera (1979) *Los destinos del placer*. Barcelona, Ed. Argot

Dolto, F. (1990) *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires, Seix Barral

Fernández Mouján, O (1986) *Abordaje teórico y clínico del adolescente*. Bs.As., Ed. Nueva Visión

Freud, S. (1978) *Introducción al Narcisismo*.(1914) Ob. Compl. Bs As Amorrortu E. Vol. 14

Martí, E. y Onrubia, J. (1997) *Psicología del desarrollo del mundo del adolescente*. I.C.E. Univ. Barcelona, Editorial Horsori

Marzolla M.E. Directora del Proyecto de Investigación "Incidencia de los aprendizajes escolares del nivel medio en la elección de modalidades de estudio y campo laboral. Una aplicación en el área de las ciencias sociales El caso de la Geografía y la Historia" FACE UNCo (1995-1998)

Marzolla M.E. Directora del Proyecto de Investigación "Enseñanza y subjetividad. El caso del nivel medio". FACE UNCo (2005-2008)

Marzolla M.E. y otros (2005) *Adolescencia y educación*, Neuquén Univ. Nacional del Comahue Ed Educo

Rojas, M.C., Sternbach, S. (1997) *Entre dos siglos*, Bs. As, Lugar Ed.

Schlemenson, S. Comp (1995) *Cuando el aprendizaje es un problema*. Bs. As., Miño y Dávila

Toledo, M. E y otros (1998) *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México, Paidós

FORMACIÓN Y CRITERIOS TEÓRICO-CLÍNICOS DEL ALUMNADO DEL ÚLTIMO AÑO DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Menéndez, Pedro Angel; Acosta, Silvia

Cátedra de Clínica Psicológica, Psicoterapias, Emergencias e Interconsultas I, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Los criterios vigentes en el estudiantado próximo a egresar y las características curriculares reflejan la orientación y los supuestos reinantes tras la formación de grado. Esta investigación se propone contribuir al diseño del perfil del alumno egresado en los planes formativos así como a la orientación de las autoridades educativas sobre los efectos de su labor. La investigación consiste en un cuestionario suministrado al alumnado al inicio de su actividad en la cátedra acerca de sus conocimientos sobre el papel del estudio de la clínica y su criterio para el abordaje terapéutico, y otro al concluir la materia sobre aspectos del ejercicio profesional y de las actividades desarrolladas durante su formación. Los resultados obtenidos muestran homogeneidad de criterios en los alumnos tanto sobre la clínica como acerca de los procesos asistenciales. En relación a la experiencia formativa reconocida, la referencia de autores y de contenidos conceptuales, así como la experiencia clínica de grado, revelan una orientación más especulativa que técnica.

Palabras clave

Formación Perfil del alumno

ABSTRACT

VOCATIONAL FORMATION AND THEORETICAL-CLINICAL CRITERIA OF SENIOR YEAR PSYCHOLOGY STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF BUENOS AIRES

The current clinical and technical criteria of advanced students and their curricular characteristics reflect the orientation and prevalent theoretical and technical assumption after graduate training. The aim of this research is to make a contribution in order to build an advanced student profile regarding formation planning and to orientate of educational authorities about the effects of their educational work. We administrated a survey at the beginning of training activities and to the end of the academic course. This survey asks, in a first time; about student knowledge of the meaning of clinical study, perspectives on psychotherapeutic approaches and interventions efficacy. In a second time; we asked about professional role issues and clinical activities carried out during the formal training. The results suggested a clear homogeneity on students' criteria and assumptions about assistance and clinical processes. Regarding the recognized formation experience, the selected authors, conceptual contents and clinical experience shows a speculative orientation more than technical.

Key words

Vocational formation Student profile

INTRODUCCIÓN

Trabajos anteriores han dado cuenta de las preferencias y de la representación profesional del estudiantado de psicología al ingreso (3, 4 y 5), de las características de la enseñanza tras la globalización (2) y de la formación en psicología en distintas unidades académicas de nuestro país (1). Como complemento y prosecución, este trabajo explora los criterios sustentados por el alumnado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires al egreso, así como las características de su formación de grado. Se propone contribuir al conocimiento del marco conceptual reinante en la carrera de Psicología y a las representaciones en los alumnos en torno a la clínica y a los procesos asistenciales.

La cátedra de Clínica Psicológica, Psicoterapias, Emergencias e Interconsultas, obligatoria y perteneciente al último año de la carrera, permite un fiel indicio del perfil formativo de los alumnos al egreso, que puede servir como orientador para la evaluación del diseño curricular vigente.

OBJETIVOS GENERALES

Conocer los criterios teórico-clínicos del alumnado próximo a egresar y relevar determinadas características de su formación de grado

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Explorar el perfil del alumno egresado de la UBA
- 2) Indagar sobre la prevalencia de respuestas para: "concepto de clínica", "criterios de alta más relevantes", "causación y determinación de trastornos psíquicos" e "intervenciones más eficaces".
- 3) Explorar la formación de grado en la UBA
- 4) Indagar sobre la orientación, la experiencia clínica y los autores consultados en la carrera

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación está siendo desarrollada desde 2004 en la cátedra Clínica psicológica, psicoterapias, emergencias e interconsultas I del último año de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Hasta el momento hemos encuestado tres cohortes de alumnos en dos momentos de la cursada. En el comienzo de la misma se administró la "encuesta 1" y al finalizar el cuatrimestre, administramos la "encuesta 2". El total de encuestados asciende a 600 estudiantes.

Cada docente de la cátedra distribuyó el listado de preguntas en papel y presentó la consigna. Se hicieron las aclaraciones pertinentes sobre la misma y luego se retiró la encuesta contestada por los alumnos. Se incluyeron todos los estudiantes. Luego cada docente trasladó los datos a una tabla de Excel que fue enviada para su análisis por el equipo de investigación.

El 30% de las encuestas fueron descartadas por dificultades en la carga de datos por lo que se decidió centralizar esta tarea también en el equipo de investigación. Consideramos que la muestra es representativa pues abarca el 70% del total de alumnos de tres cursadas completas.

Asimismo, se llevan a cabo de forma multicéntrica junto con la cátedra del Seminario "Introducción a las Psicoterapias Foca-

lizadas" del último año de la carrera de Psicología de la Universidad de Córdoba, aplicada a los alumnos del segundo cuatrimestre de 2005.

Instrumentos

La encuesta 1, que se administró al inicio de las tres cohortes consideradas, consta de 7 preguntas cerradas que invitan al alumno a responder sobre un conjunto de preconcepciones teórico-clínicas relevantes para su perfil profesional eligiendo una de varias opciones proporcionadas (preguntas 1 a 3) o estableciendo un orden jerárquico entre las brindadas como respuestas (4 a 6). La séptima pregunta es abierta e indaga sobre los 5 autores no-argentinos considerados por el encuestado como más relevantes en su disciplina.

La encuesta 2, administrada hacia el final de cada cursada, indaga sobre aspectos del ejercicio profesional futuro y sobre su formación de grado a través de preguntas cerradas entre las cuales los encuestados deben elegir sus preferencias y criterios impartidos. También incluye una última pregunta abierta que permite al alumno reseñar los cinco autores argentinos más importantes (según su criterio personal).

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para presentar los resultados, los analizaremos manteniendo la diferencia entre primera y segunda encuesta pues aluden a diferentes aspectos del fenómeno estudiado.

Encuesta 1

Del total de alumnos encuestados, en relación a la orientación elegida el 72,44% señaló a la psicología clínica como la opción principal.

El 94,66% indicó que el concepto de "clínica" responde a la definición de "procedimiento terapéutico" frente a otras opciones como "tratamiento con internación", "método de psicodiagnóstico" ó "criterio de relevamiento de datos".

A la hora de responder sobre las causas de los trastornos psíquicos, los "conflictos inconscientes" fueron indicados como la causa más importante por el 93,77% de los alumnos, seguidos por las "alteraciones en el sistema de comunicación" y las "alteraciones neurofisiológicas", los "hábitos de conducta" y las "creencias erróneas" en ese orden.

En cuanto a la determinación de los trastornos psíquicos, aquellos indicados con mayor poder determinante fueron las "experiencias infantiles" y en menor medida, "la cultura", "la herencia" y "el sistema de comunicación" y "los hábitos conductuales".

En relación a las intervenciones más eficaces, los alumnos indicaron a las interpretaciones y las interrogaciones como de mayor jerarquía, dejando en un segundo plano a las comprensiones, indicaciones e informaciones.

Finalmente, en cuanto a los criterios más importantes en relación al alta de un paciente los estudiantes evaluaron a la "resolución de conflictos subyacentes" como jerárquicamente más importante que el "bienestar pleno con capacidad de amor y trabajo", "desaparición de síntomas" ó la "solicitud del paciente de concluir el tratamiento"

Encuesta 2

El 97,30% de los alumnos manifestó que la orientación recibida a lo largo de su formación es "psicoanálisis" frente a opciones alternativas como neurociencias, psicología evolutiva, reflexología o, inclusive, la ausencia de una teoría prevalente.

Por otra parte, el objeto de estudio privilegiado durante la formación en mayor frecuencia ha sido el "sujeto psíquico" en el 46,2% de los casos entre opciones tales como "paciente" (12%), "aparato psíquico" (27,2%) o "consultante" entre otros. El 51% de los alumnos consignó haber visto a pacientes durante su formación entre 1 y 3 oportunidades y el 43,1% refiere tener más de dos años de experiencia psicoterapéutica personal.

En cuanto al grado de concordancia entre materias centrales cursadas durante la carrera (psicopatología, clínica y psicoterapia); el 35,1% de los alumnos sostuvo que se complementan

en los criterios psicodinámicos y el 24% consideró que son concurrentes en cuanto a criterios terapéuticos.

Encuestados sobre sus criterios personales sobre qué técnica psicoterapéutica consideraban más eficaz, el 84,5% de los alumnos eligió psicoanálisis o psicoterapia psicoanalítica frente a opciones como terapia cognitiva, sistémica o conductista. Por último, en relación a la finalidad de la psicología clínica, el 40% de los alumnos consideró que es la supresión sintomática y el 25,3% eligió "conocerse" frente a otras opciones con porcentajes menores.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados, las elecciones de los alumnos son llamativamente homogéneas en ambas encuestas. Un dato importante que no ha sido desarrollado extensamente en este trabajo es que las respuestas en las tres cursadas presentaron mínimas variaciones en los porcentajes. Siendo los mismos representativos en cuanto a los criterios del alumno sobre su formación y los supuestos teórico-clínicos prevalentes.

En cuanto al contenido de las respuestas, sugieren que la formación recibida privilegia la orientación clínico-psicoanalítica, definiendo como objeto de estudio privilegiado al "sujeto psíquico". También se infiere una serie de supuestos teórico-clínicos acordes a esta formación: la determinación de los trastornos psíquicos causada por conflictos inconscientes enraizados en experiencias infantiles cuya técnica de abordaje más eficaz es el psicoanálisis o la psicoterapia psicoanalítica a través de intervenciones interpretativas con el objetivo de la resolución de dichos conflictos subyacentes. Para finalizar, cabe destacar que las respuestas muestran que la experiencia personal terapéutica de los alumnos es considerable: más de dos años en su mayoría. En contraposición a una escasa experiencia en el trato u observación de pacientes (entre 1 y 3 oportunidades) a lo largo de toda la carrera.

BIBLIOGRAFÍA

- 1- González, C.; Gentes, G.; Ginocchio, A.; Guibelalde, G.; Ugalde, M. y Zandivarez, P. (2005): "Modalidades de la enseñanza de la psicología clínica en las distintas unidades académicas de psicología de universidades nacionales de Argentina. Su importancia curricular". En Memorias de las XII Jornadas de Investigación del Primer encuentro de investigadores del Mercosur. Facultad de Psicología UBA.
- 2- Klappenbach, H. (2003): "La globalización y la enseñanza de la Psicología en la Argentina". *Psicología en estudio*. Mariujá, v. 8, n. 2, pág. 3-18.
- 3- Scaglia, H.; Lodieu, M. T.; Lubián, E. y Padilla, R. (2000): "Primer relevamiento de datos cuantitativos acerca de las preferencias profesionales en estudiantes ingresantes a la carrera de psicología". VII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA.
- 4- Scaglia, H.; Lodieu, M. T. y Déboli, M. (2001): "Representación profesional del psicólogo". VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA.
- 5- Scaglia, H. y otros (2002): "Prevalencia de la representación clínica del psicólogo en ingresantes y en estudiantes de la carrera de Psicología". X Anuario de Investigaciones UBA. Facultad de Psicología.

LA FAMILIA COMO FUENTE DE APOYO PARA UN ADECUADO DESEMPEÑO ACADÉMICO

Molina, María Fernanda; Messoulam, Nadia; Schmidt, Vanina
CONICET. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En el presente trabajo se indagaron variables familiares con el objetivo de identificar aquellas que diferencien a los adolescentes según sus características académicas. Método. Muestra: 591 adolescentes de ambos sexos (62.1% mujeres) de escuelas públicas y privadas de la Provincia de Buenos Aires (edad media=16; DE=1,5). Instrumentos: Cuestionario socio-demográfico y socio-familiar; Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar, 3° Versión (FACES III, de Olson, Portner y Lavee, 1985; adaptación: Schmidt, 2001); Escala de Comunicación Padres-Adolescente (PACS, de Barnes y Olson, 1982; adaptación: Schmidt, Molina, Messoulam y Abal, 2003); Escala de Autoconcepto Académico (Escala AA, de Abal, Messoulam, Molina y Schmidt, 2003); Escala de Actitud hacia la Escuela (Escala AE, de Abal, Messoulam, Molina y Schmidt, 2003). Análisis de Datos: se utilizaron pruebas no paramétricas: estadísticos descriptivos, Prueba U de Mann-Whitney (para indagar diferencias entre grupos) y análisis de correlación de Spearman (para indagar asociaciones entre variables ordinales). Resultados: Se presentan características familiares que diferencian a los alumnos con alto y bajo rendimiento, y a los que han repetido cursos.

Palabras clave

Adolescencia Rendimiento Repetencia Familia

ABSTRACT

THE FAMILY AS SOURCE OF SUPPORT FOR AN APPROPRIATE ACADEMIC PERFORMANCE

In the current study family variables were investigated to identify those variables that difference the adolescents according to their academic characteristics. Method. Sample: 591 adolescents of both sex (62,1% females) from public and private schools situated in the province of Buenos Aires (average age=16; SD=1,5). Instruments: Socio-demographic and socio-familiar questionnaire; Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES III; Olson, Portner and Lavee, 1985; adapted by: Schmidt, 2001); Parent-Adolescent Communication Scale (PACS; Barnes and Olson, 1982; adapted by: Schmidt, Molina, Messoulam and Abal, 2003); Attitude towards school scale (AE Scale; Abal, Messoulam, Molina and Schmidt, 2003); Academic Autoconcept scale (AA Scale; Abal, Messoulam, Molina and Schmidt, 2003). Data analysis: data were analyzed with non-parametric tests: descriptive statistics, Mann-Whitney U Test (to investigate differences between groups) and Spearman correlation analysis (to investigate associations between ordinary variables). Results: family characteristics which difference adolescents with high and low performance and those who have repeated the year course were founded.

Key words

Adolescence Performance Repeater Family

INTRODUCCIÓN

Existen múltiples variables a las que se puede apelar para explicar los logros o fracasos en el ámbito académico. El principal interrogante que ha intentado responder la presente investigación es: ¿Cuáles son los factores familiares más fuertemente vinculados a las características académicas en adolescentes de enseñanza media?

Numerosos estudios analizan la relación entre estilo parental y logros académicos (ver Heaven et. al., 2002, para una revisión) y concluyen que "El estilo parental es importante no sólo para la salud emocional general de los adolescentes sino también para sus logros académicos."

En un estudio realizado por Masselam (1990) se analizó la relación entre rendimiento escolar y el funcionamiento familiar, evaluado en términos de los niveles de cohesión, adaptabilidad y la comunicación padres-adolescentes. Se compararon dos grupos de adolescentes y sus padres: uno en el que el adolescente concurría a escuelas públicas y otro en el que recibía educación alternativa por haber fracasado en dichas escuelas. Se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos respecto de las características del funcionamiento familiar.

En la presente investigación nos preguntamos cuáles son los factores familiares que diferencian a los alumnos en función de sus características académicas. Para ello se indagaron variables del funcionamiento familiar.

Desde el Modelo Circumplejo de sistemas familiares y maritales (Olson, Russell y Sprenkle, 1985) se considera que la cohesión, la adaptabilidad y la comunicación son las variables más importantes para describir el funcionamiento familiar. La *cohesión familiar* se define como la unión emocional percibida por los miembros de la familia. La *flexibilidad familiar* se refiere a la plasticidad de la familia para adecuarse a las distintas circunstancias vitales que le toca atravesar. La *comunicación familiar* facilita el movimiento dentro de las otras dos dimensiones. Esta tercera dimensión del modelo se evalúa teniendo en cuenta dos aspectos: *comunicación familiar abierta* (intercambio fluido de información, tanto instrumental como emocional, posibilidad de diálogo, y capacidad para expresar sentimientos y pensamientos); y *problemas en la comunicación familiar* (interacción negativa caracterizados por indiferencia, agresión o desvalorización, y resistencia para compartir sentimientos y pensamientos).

Para evaluar las características académicas consideramos que es relevante estudiar dos grupos de variables. Por una parte, dos medidas de desempeño académico propiamente dicho: *repetencia* (si el alumno repitió por lo menos un curso) y *rendimiento académico percibido* (si el alumno percibe que sus notas se encuentran entre las más altas, las medias o las más bajas del curso). Por otra parte, dos variables personales íntimamente ligadas al desempeño académico: el autoconcepto académico y la actitud hacia la escuela. El *autoconcepto académico* puede ser considerado una configuración organizada de percepciones relativamente estables, que reflejan una autoevaluación de capacidades y posibilidades académicas (Oñate, 1989; citado en Casullo, 1990). La *actitud hacia la escuela* refleja la motivación e interés que el alumno experimenta por el estudio, y la utilidad y significado que le otorga a la escuela.

El objetivo general del trabajo que se presenta es conocer las características familiares que permiten diferenciar a los ado-

lescentes en función de sus características académicas.

Objetivos específicos:

- determinar la relación entre factores familiares y repitencia.
- conocer las características familiares diferenciales entre los adolescentes que perciben un alto y un bajo rendimiento académico
- indagar las características familiares diferenciales entre los adolescentes con alto y bajo autoconcepto académico
- indagar las características familiares diferenciales entre los adolescentes con alta y baja actitud hacia la escuela

METODOLOGÍA

Muestra.

Participaron de manera voluntaria y anónima 591 adolescentes de ambos sexos (62,1% mujeres) de escuelas públicas y privadas de la Provincia de Buenos. La edad media de los sujetos es de 16,2 (DE=1,52) con una amplitud de 12 a 21 años. El 35% repitió de curso alguna vez, el 23,1% considera que sus notas se encuentran en la parte alta comparadas con el resto de sus compañeros, el 66,2% en la parte media y el 10,7% en la parte baja.

Instrumentos.

-*Cuestionario socio-demográfico, socio-familiar y escolar.* Elaborado por el equipo

-*Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar, 3° Versión (FACES III, de Olson, Portner y Lavee, 1985; adaptación: Schmidt, 2001).* Desarrollada para evaluar dos medidas críticas del funcionamiento familiar: la *cohesión* y la *flexibilidad* familiar. Consta de 20 ítems con escala Likert de cinco opciones (de casi siempre a casi nunca). Alpha Cohesión=0.80. Alpha Flexibilidad=0.51.

-*Escala de Comunicación Padres-Adolescente (PACS, de Barnes y Olson, 1982; adaptación: Schmidt, Molina, Messoulam y Abal, 2003).* Posee 26 ítems con escala Likert de cinco opciones (de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo). Alpha Comunicación abierta con la Madre=0.89, con el Padre=0.93. Alpha Problemas con la Madre=0.86, con el Padre=0.87.

-*Escala de Autoconcepto Académico (Escala AA, de Abal, Messoulam, Molina y Schmidt, 2003).* Construida por el equipo de investigación a partir del Cuestionario de Formación Humana (Encuesta de Evaluación de Calidad Educativa, 1999), la Escala de Autoconcepto para jóvenes (Casullo, 1990) e ítems generados por el equipo. A través de 20 ítems con escala Likert evalúa *Autoconcepto académico*. Alpha=0.84.

- *Escala de Actitud hacia la Escuela (Escala AE, de Abal, Messoulam, Molina y Schmidt, 2003).* Construida por el equipo de investigación a partir del Cuestionario de Formación Humana (Encuesta de Evaluación de Calidad Educativa, 1999) e ítems generados por el equipo. A través de 23 ítems con escala Likert evalúa *Actitud hacia la escuela*. Alpha=0.89.

Procedimiento y Análisis de datos.

Los sujetos han sido seleccionados a partir de la aleatorización de los cursos correspondientes a último ciclo del E.G.B., 1°, 2° y 3° año del polimodal por turno y orientación. Se administró la batería siguiendo pautas establecidas por la OMS (2000), y normas éticas y legales locales.

Resultados.

Se utilizaron estadísticos descriptivos y pruebas no paramétricas: U de Mann-Whitney (para identificar diferencias entre grupos). Se presentan índices de confiabilidad (Alpha de Cronbach). Para explorar la relación las características académicas y las variables familiares, se agrupó a la muestra en bajos puntajes (por debajo del percentil 20) y altos puntajes (por arriba del percentil 80) en las escalas de variables académicas personales.

RESULTADOS

Factores familiares. Su relación con la repitencia

Al comparar a los adolescentes que repitieron y los que no se

observa que los primeros tienen mayor frecuencia de contacto tanto con la madre como con el padre ($p<0,0001$). En cuanto a las variables familiares el grupo de los jóvenes que sí repitieron se diferencia significativamente por tener más problemas en la comunicación con la madre ($p<0,0001$). En tanto, los adolescentes que no repitieron cursos se diferencian por percibir mayor cohesión en sus familias ($p<0,0001$) y por tener mayor comunicación abierta con la madre ($p<0,0001$).

Factores familiares. Su relación con el rendimiento percibido

Los adolescentes que informan que sus notas se encuentran entre las más altas de su curso poseen mayor comunicación abierta con la madre ($p<0,05$) y perciben un mayor nivel de cohesión en sus familias ($p<0,05$), que los que informan que sus notas están entre las más bajas de su curso. Los adolescentes que consideraron que su rendimiento académico es bajo se diferenciaron por tener más problemas en la comunicación con el padre ($p<0,05$) y mayor frecuencia de contacto con la madre ($p<0,05$).

Factores familiares. Su relación con el autoconcepto académico

Los jóvenes con mayores puntajes se diferencian significativamente por percibir mayores niveles de cohesión familiar ($p<0,0001$), mayor comunicación abierta con la madre ($p<0,0001$) y con el padre ($p<0,0001$). En tanto que los adolescentes con bajo autoconcepto académico se diferencian por tener más problemas en la comunicación tanto con la madre ($p<0,0001$) como con el padre ($p<0,0001$). Además son los que perciben que su rendimiento se encuentra en un nivel bajo ($p<0,0001$).

Factores familiares. Su relación con la actitud hacia la escuela

Los sujetos con mayor actitud hacia la escuela se diferenciaron significativamente por tener mayor comunicación abierta con la madre ($p<0,0001$) y con el padre ($p<0,0001$), y por percibir mayor unión emocional en sus familias ($p<0,0001$). Los adolescentes con menor actitud hacia la escuela se diferenciaron significativamente por tener más problemas en la comunicación con la madre ($p<0,0001$) y con el padre ($p<0,0001$). También en este caso los jóvenes con menor actitud hacia la escuela son los que perciben que su rendimiento se encuentra en un nivel bajo ($p<0,0001$).

DISCUSIÓN

Los resultados encontrados muestran claramente que las variables familiares estudiadas resultan de utilidad para caracterizar a los adolescentes según sus características académicas.

La comunicación con los padres mostró ser una variable con gran capacidad para discriminar entre los grupos de adolescentes en función de sus características académicas. Así la comunicación abierta que el adolescente experimenta con ambos padres ha sido la característica distintiva de los jóvenes que indicaron percibir su rendimiento académico como superior al resto de sus compañeros, a la vez que obtuvieron mayores puntuaciones tanto en autoconcepto académico como en actitud hacia la escuela. Por el contrario, los adolescentes que perciben que su rendimiento es inferior, y además obtuvieron bajas puntuaciones en autoconcepto y actitud hacia la escuela se caracterizan por tener más problemas en la comunicación con ambos padres. A su vez, los adolescentes que repitieron por lo menos un curso informan tener mayores problemas de comunicación con la madre.

Estos resultados son similares a los hallados en otro estudio (Masselam, 1990), en el que las familias de los adolescentes que concurrían a escuela pública presentaban mayores niveles de comunicación abierta y positiva y menores niveles de problemas en la comunicación que las familias con un adolescente en educación alternativa.

La unión emocional percibida en el sistema familiar también resultó ser una variable con gran capacidad para diferenciar a los alumnos por sus características académicas. De esta forma, los adolescentes que tuvieron mejor rendimiento, mayor

autoconcepto, mejor actitud hacia la escuela e informan no haber repetido ningún curso, perciben una mayor cohesión familiar. Por otra parte, la flexibilidad familiar no resultó ser una característica que diferencie a los adolescentes con altas logros académicos de los que no los tienen. Resultados como estos fueron encontrados por Masselam y col. (1990) Los autores encontraron que las familias con un adolescente que asiste a escuelas públicas presentan mayores niveles de cohesión que las familias con un hijo adolescente que recibe educación alternativa. Pero no encontraron diferencias significativas entre ambos grupos en lo que respecta a la flexibilidad familiar.

Finalmente resulta inquietante que la alta frecuencia de contacto con la madre esté asociada a un peor rendimiento y la alta frecuencia de contacto con ambos padres esté asociada a la repetición. Los motivos podrían ser muchos, quizá alguno esté por fuera del alcance de este estudio. Lo que podría afirmarse es que la cantidad no garantiza la calidad del tiempo transcurrido con los padres. Padres e hijos pueden tener una frecuencia de contacto diaria y tener serios problemas en la comunicación y una gran distancia emocional. Por otra parte, pueden tener una menor frecuencia de contacto y tener un mejor funcionamiento familiar. Quedará para trabajos posteriores indagar sobre estas cuestiones

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4ª Edición), Barcelona: MASSON.
- Barnes, D. & Olson, D.H. (1985). *Manual de la Parent-Adolescent Communication Scale (PACS)*. Universidad de Minnesota, Dpto. de Ciencia Social Familiar.
- Casullo, M.M. (1990) *El Autoconcepto*. Bs. As.: Psicoteca.
- Heaven, P. C. L., Mak, A., Barry, J., Ciarrochi, J. (2002) Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality and Individual Differences* 32, 453-462.
- Masselam V.S., Marcus, R.F. & Stunkard, C. L. (1990) Parent - Adolescent communication, family functioning, and school performance. *Adolescence*, Vol XXV N° 99, 125-737.
- Olson, D.H. (1985). *Manual de la Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III)*. Universidad de Minnesota, Dpto. de Ciencia Social Familiar.
- Schmidt, V. I. (2001) El uso de la Escala de Evaluación de Adaptabilidad y Cohesión Familiar, 3ª versión (FACES III) en Familias de Drogadependientes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, U.B.A.* 8: 616-627.
- Schmidt, V.; Molina, F.; Messoulam, N. y Abal, F. (15/08/03) *Familia, Factores Académicos y consumo de sustancias en adolescentes. Estado de avance de un proyecto de investigación*. Trabajo presentado en X Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires. Argentina.

INFLUENCIA DE LAS EVALUACIONES EN EL TRÁNSITO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Naigeboren de Guzmán, Marta Inés; Gil de Asar, Mariana
Consejo de Investigaciones, Universidad Nacional de Tucumán - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
Argentina

RESUMEN

Este trabajo se centra en la percepción de los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, sobre las evaluaciones y su influencia en el tránsito académico y la prolongación de la carrera. Se realizaron encuestas y entrevistas a 50 alumnos del Ciclo Superior de la Carrera de Ciencias de la Educación. Influyen en esta problemática factores relacionados con el Plan de Estudios y aspectos socioculturales propios de la posmodernidad. Postergan exámenes finales, sin urgencia por completar la carrera en el tiempo previsto. Manifiestan dificultades en la organización del tiempo e inseguridad al enfrentar un tribunal evaluador en un examen oral. Experimentan miedo, preocupación, angustia y dificultad para expresarse, recordar, relacionar contenidos y comprender consignas. Reconocen el valor de la evaluación, como culminación del proceso enseñanza-aprendizaje. Por tratarse de alumnos de Ciencias de la Educación, se evidencia un alto nivel de conocimientos teóricos sobre evaluación y aprendizaje. Rescatamos el valor de los procesos metacognitivos, fortalecidos por la naturaleza de la Carrera. Sería valioso favorecer en los alumnos universitarios el desarrollo de procesos metacognitivos.

Palabras clave

Tránsito académico Evaluación Metacognición

ABSTRACT

ASSESSMENT AND ITS INFLUENCE IN THE ACADEMIC STAGES OF EDUCATIONAL SCIENCE STUDENTS.

This work deals with the perception that educational sciences students have on assessment and their influence in the academic stages and lengthening of their careers. Questionnaires and Interviews were applied to fifty students of the upper division courses of the career of Educational Sciences. Among the important factors related to this topic are the curricula of the career and socio-cultural aspects due to post-modern society. Student delay taking their final examinations and show not being in a hurry in order to graduate in the expected time. Students reveal difficulties in organizing the time dedicated to study and feel insecurity when they take an oral final examination. Students are afraid, worried, are unable to express their ideas and to remember concepts, and show difficulties in establishing relations between contents and understanding questions. Though they recognize the importance of assessment as the culmination of their learning process. As they are educational science students, they show a high level of knowledge in theoretical concepts about learning and assessment. We recognize a high value to metacognitive processes that this careers strengthens in the students. It would be valuable to improve the development of metacognitive processes in students at the university level.

Key words

Academic stages Assessment Metacognition

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se realiza en el marco del Proyecto de Investigación del CIUNT: "Dificultades en el tránsito académico de los estudiantes en las carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Tucumán".

La excesiva duración de los estudios universitarios es un problema que tiene especial relevancia en la actualidad, por tratarse de una situación que altera los objetivos curriculares previstos en el planeamiento educativo y que, además, provoca desajustes de organización, presupuesto y gestión, en la universidad en general. El abordaje de la relación entre la duración teórica estipulada de la carrera universitaria y la que los alumnos emplean efectivamente para completar su carrera, es un tema relevante en el presente. Su incidencia es indiscutible en diversas dimensiones del quehacer universitario. Según investigaciones recientes sobre el tema, existe una alta tasa de abandono estudiantil en primer año, elevada duración promedio de las carreras y baja relación ingreso-egreso. Este trabajo se centra en la percepción de los alumnos sobre las evaluaciones y puede dar luz sobre uno de los factores que influye en el tránsito académico y la prolongación excesiva de las carreras.

OBJETIVOS

Indagar sobre el significado y la percepción que tienen los alumnos de las evaluaciones, y su influencia en el tránsito académico.

MATERIAL Y MÉTODOS

Se realizaron encuestas y entrevistas a 50 alumnos del Ciclo Superior de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. El grupo está conformado por alumnos que cursan el 3º, 4º y 5º año de la carrera y alumnos que finalizaron el cursado y están dedicados a rendir sus últimas materias.

RESULTADOS

Aspectos importantes que influyen en esta problemática, son los factores socioculturales propios de la posmodernidad. Se ofrecen moratorias, se realiza un uso laxo del tiempo y se evidencia la dificultad para asumir responsabilidades. Se postergan exámenes finales sin culpa, no existe urgencia por completar la carrera universitaria en el tiempo previsto. Esto refleja una nueva concepción de la vida universitaria en la que pueden quedarse todo el tiempo que necesitan y no sienten apuro por recibirse, ya que el título no les garantiza un trabajo seguro, y a la vez los coloca en la categoría de jóvenes adultos con responsabilidades sociales y laborales. Prolongar los estudios les permite permanecer en esa etapa juvenil dorada, donde gozan de todos los derechos y no asumen responsabilidades.

Consideramos que la problemática planteada en nuestra investigación se halla determinada por múltiples factores. Tomamos como punto de partida un paradigma basado en el principio de que todo fenómeno de la realidad se caracteriza por su complejidad y multidimensionalidad. Desde esta posición epistemológica, consideramos al objeto de estudio como una totalidad compleja, en permanentes interacciones; el abordaje de los interrogantes no necesariamente debe llegar a

respuestas acabadas. Morin postula la necesidad de aceptar la incertidumbre y las contradicciones como inherentes a las problemáticas sociales.

Desde este paradigma analizamos:

a) Las dificultades que surgen en relación al Plan de estudios y las instancias de evaluación. Las dificultades que se observan son: 1) Deben cursar y rendir un excesivo número de materias, alrededor de ocho asignaturas por año para poder cumplir con el requisito del tiempo estipulado (cinco años); 2) una normativa laxa que permite mantener la condición de alumno regular por tres años, lo que conduce a postergar exámenes finales y a cursar asignaturas correlativas posteriores sin haber cimentado conocimiento previos. En realidad regularizan materias, pero no rinden exámenes finales al mismo ritmo del cursado. 3) Los periodos de tiempo entre el cursado y el examen final son a veces muy extensos, y ello significa un esfuerzo mayor para estudiar y revisar contenidos abordados en años anteriores. Esta situación conduce a los alumnos a emplear más tiempo para preparar exámenes finales y produce inseguridad e indecisión para presentarse a rendir un examen final

b) El significado y la percepción que tienen sobre las evaluaciones los alumnos.

Los alumnos entrevistados otorgan importancia al momento de evaluación, como momento de culminación del proceso enseñanza-aprendizaje.

En algunos casos manifiestan sentimientos positivos como: confianza, optimismo, tranquilidad cuando saben el tema de examen (lo que les permite organizar y reflejar lo aprendido) y pueden disfrutar el momento entendiéndolo como una parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje.

Respecto a los aspectos positivos que encuentran durante una evaluación y al concluirla los entrevistados mencionan: La seguridad de haber entendido, La tranquilidad de poder alcanzar los objetivos de cada materia, la comprensión y capacidad de establecer relaciones, apoyándose en conceptos previos. El desempeño más seguro en los exámenes orales, a pesar de los nervios. Las estrategias metodológicas que se emplean para estudiar y los métodos (resúmenes, síntesis, cuadros) que permiten aprobar con éxito. La capacidad de integración, de análisis, de síntesis. La seguridad al momento de hablar, la posibilidad de mirar al docente, la claridad en las ideas.

Respecto a los beneficios que perciben luego de rendir una prueba de evaluación oral o escrita: Todos los entrevistados coinciden en que las evaluaciones les brindan beneficios ya que si se han incorporado los conocimientos, uno puede desarrollar los temas con mayor seguridad. Mencionan la posibilidad de establecer relaciones entre los conocimientos. Permiten confirmar el método de estudio adecuado para cada materia, reconocer los errores que cometieron al estudiar, experimentan satisfacción al darse cuenta que contestan bien y satisfacción por los métodos con los que estudiaron. Permiten lograr la síntesis conceptual de la materia y favorecen el afianzamiento de los aprendizajes y la organización en el modo de transmitir sus pensamientos. Logran identificar los conceptos clave cuando hacen las síntesis, aclaran cuestiones confusas, distinguen mejor los contenidos previos y esto les sirve para profundizar más en la temática, alcanzan una buena integración de contenidos y comprensión de los temas, estableciendo relaciones entre conceptos. En relación a los beneficios de las evaluaciones orales citan como importante, la devolución inmediata de aspectos positivos y negativos. En cambio, la devolución en las evaluaciones escritas se limita a una nota.

Las principales dificultades que se presentan están relacionadas con la organización del tiempo, la dificultad en prepararse para evaluaciones parciales o finales, y la inseguridad al enfrentar un tribunal evaluador en un examen oral. Por otra parte, Los sentimientos que experimentan son miedo, inseguridad, dificultad para expresarse y recordar los contenidos estudiados, dificultad para relacionar y para comprender las consignas; nervios, especialmente en los exámenes orales; expectativa,

ansiedad, terribles ganas de "terminar"; preocupación, angustia y temor.

En relación con los exámenes escritos los alumnos entrevistados manifiestan que sienten mayor tranquilidad y valoran la posibilidad de articular los contenidos con toda paz y seguridad. Puede aparecer cierta ansiedad antes de ingresar a rendir, temor durante la evaluación, y ansiedad nuevamente al finalizar debido a que quieren saber cómo les fue. En las expresiones de los alumnos se revela autoexigencia e incertidumbre.

Respecto a la influencia del docente, los entrevistados coinciden en que es de vital importancia el clima del examen, el respeto, el trato considerado, la tolerancia frente a un error, la paciencia. Los docentes constituyen un factor fundamental en el desempeño de los alumnos en el momento del examen final oral. En un examen final y sobre todo si es oral, muchos docentes no son muy claros en sus preguntas y tienden a confundir al alumno. En muchos casos son un apoyo y guía, en otros, sus gestos atemorizan. Las principales dificultades que mencionan son: los nervios en los exámenes orales ya que uno se siente presionado por la mirada del docente en la mesa examinadora; dificultad en la comprensión de las consignas; dificultad para recordar con facilidad algunos conceptos; los contenidos también, al ser excesivamente extensos y variados se olvidan o se mezclan; poco tiempo para estudiar, muchas materias y mucho contenido; se les producen lagunas mentales y les cuesta la organización adecuada del tiempo.

Entre los aspectos que consideran que deberían modificar mencionan el nerviosismo que a veces se hace evidente; la gran cantidad de información que hay que almacenar y que se debe sistematizar; el tipo de respuestas muy puntuales y breves; administrar el tiempo adecuadamente en relación a los contenidos a desarrollar; lograr un mejor manejo del lenguaje técnico; mejorar la redacción y prolijidad en los escritos, y en los orales tratar de articular mejor la exposición; mejorar la letra y cuidar la postura corporal. Es decir, la mayoría de las respuestas apuntan a que modificarían algunas fallas en el manejo del tiempo, expresión y organización del contenido. Por otro lado, y atendiendo a un aspecto que tiene que ver con la vivencia de la evaluación en sí, expresan la necesidad de modificar la propia percepción de los exámenes y consideran que podrían aprovechar más ese espacio como espacio de aprendizaje y no como un espacio de "demostración" del saber.

Es muy interesante analizar el significado que tiene el momento de evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje para los alumnos de la Carrera de Ciencias de la Educación ya que lo definen como el momento que marca un cierre de ciclo, donde los contenidos son articulados y relacionados de manera significativa y permiten una visión general de la disciplina evaluada. Lo consideran un momento muy importante, donde se integra todo el contenido de una materia. Es un instrumento para comprobar cómo y qué se aprendió en el transcurso del cursado, para reflexionar (ya sea la materia, el parcial o el práctico) y además fijar los conocimientos. Es un proceso complejo y continuo de reflexión acerca de la construcción de aprendizajes significativos que permite avanzar en el conocimiento y donde se ponen en juego un bagaje de conocimientos que si fueron asimilados correctamente el resultado será óptimo, de lo contrario habrá que modificar ciertos aspectos. Un proceso de síntesis, reflexión, integración y aprendizaje. Un momento de integración de saberes, de reflexión y el cierre necesario del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es una instancia de juicio que implica no tan solo la evaluación de contenidos sino de todos los condicionantes del proceso de aprendizaje: esfuerzo, ánimo, memoria, concentración, dimensión psicosocial, etc. Constituye un momento en el que es posible elaborar una integración más profunda de los conocimientos. Poder activar lo estudiado y aprendido y corroborar los aciertos y errores. Es la culminación del aprendizaje de una

materia. Pero también la evaluación es constante durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

CONCLUSIONES

Es importante considerar las características de la muestra, ya que los alumnos entrevistados pertenecen a la carrera de Ciencias de la Educación. Esto se evidencia en el nivel de contenido teórico que expresan algunas respuestas sobre evaluación y aprendizaje. Cuando se avanza en el diálogo comienzan a aparecer las vivencias y opiniones que cada uno posee además de su formación teórica. Pero esta misma formación permite e influye en que puedan realizar un análisis de sus dificultades con mayor facilidad, y reconocer claramente los obstáculos en sus propios procesos de aprendizaje. Del mismo modo pueden realizar un proceso de metacognición que les permite identificar sus logros, fortalezas y dificultades. Durante el cursado de una asignatura los alumnos aprenden no solo un contenido curricular determinado, también pueden realizar procesos de reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje que favorecerán un rendimiento diferente en las evaluaciones parciales o finales.

En general los alumnos son concientes de las dificultades de tiempo, de la necesidad de un estudio continuo y de una buena organización. En algunos casos, pueden diferenciar con claridad lo que es necesario hacer para mejorar sus aprendizajes, pero el problema se presenta cuando tienen que utilizar los conocimientos teóricos, en la resolución de problemas. Rescatamos el valor de los procesos metacognitivos, que en estos alumnos se manifiesta fortalecido por la naturaleza de la Carrera.

Consideramos que sería valioso favorecer en todas las carreras universitarias el desarrollo de procesos metacognitivos, fomentando la activa participación de docentes y alumnos en el análisis de los procesos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertoni A. y Poggi M.: Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja. Kapelusz, Bs.As. 1996
- Camilloni A., Celman C., Litwin E., Palau M.: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Paidós. 1998
- Fernández Pérez M.: Así enseña nuestra Universidad. Madrid Universidad Complutense. 1989.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A.: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata. 1994.
- Saleme H., Puppio M., Ventura M.: Evaluación Educativa Universitaria. ¿Continuidad o ruptura del proceso de enseñanza y aprendizaje? Investigando en Psicología, Revista del Departamento de Investigación de la Facultad de Psicología, UNT. Año 2 N° 2, 2000 - pág. 123 a 134.
- Zabalza, M.: ¿Qué puede aportar la evaluación para mejorar el proceso educativo? Revista Novedades Educativas, Bs. As. Año 14, N° 135, 2002.

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DESDE LA VISIÓN DE CUATRO DOCENTES

Olguin, María Valeria
Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo y FonCyT. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación "Intersecciones entre desigualdad y educación media: una análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones." Se aplicó como primer instrumento una entrevista exploratoria semi-estructurada a cuatro docentes que trabajan en el sistema educativo del nivel medio de la ciudad de Neuquén. Se siguieron dos dimensiones de análisis: las prácticas de lectura y escritura que los docentes realizan; y las que promueven en sus alumnos/as. En ellas se indagaron las definiciones de los docentes respecto a estas prácticas, tanto en lo formal como en lo informal, las relaciones de estas con la oralidad, los sentidos y funciones que se le otorgan, así como sus soportes.

Palabras clave

Profesores Lectura Escritura

ABSTRACT

READING AND WRITING PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF FOUR SECONDARY LEVEL SCHOOL TEACHERS

The present work is developed within the research project "Intersections between inequality and secondary level education: an analysis of the dynamics of production and reproduction of schooling and social inequality in four jurisdictions". As a first step, an exploratory interview has been applied to four teachers that work in secondary schools within the Schooling System in Neuquén City. Two dimensions of analysis are taken: reading and writing practices that teachers develop and those they promote for their students. The purpose is to study the definitions that teachers hold with respect to those practices - both formal and informal-; the relations of these definitions with orality, the meanings and functions that are given, and also devices used.

Key words

Teachers Read Write

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación "Intersecciones entre desigualdad y educación media: una análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones."

Dicho proyecto tiene por finalidad producir información acerca de qué tipo de formación promueven hoy las escuelas medias en torno a tres ejes: la formación política, la formación en prácticas de lectura y escritura y la formación de saberes y la construcción de representaciones vinculados al mundo productivo; en cuatro jurisdicciones (Ciudad de Bs As, Provincias de Bs As, Salta y Neuquén).

La metodología de investigación es de tipo cualitativa y se contempla la aplicación de diversos instrumentos de indagación: entrevistas en profundidad a distintos actores de la escuela (docentes, directivos, supervisores, otros informantes clave), grupos focales, encuestas a alumnos, observaciones de clases y espacios escolares, registros videográficos de escenas de aula; además del relevamiento de normativas, reglamentos, y otros materiales escritos diversos.

Dentro del eje de Prácticas de Lectura y Escritura se plantean los siguientes objetivos:

- Describir las prácticas de lectura y escritura - dentro y fuera de la escuela - correspondiente a alumnos y docentes.
- Configurar un mapa de prácticas de lectura y escritura de docentes y alumnos que incluya medios, formas, saberes, sociabilidades, reglas, códigos y jerarquías implicados en ellas.
- Analizar las mediaciones y desarticulaciones entre las prácticas de lectura y escritura de docentes y alumnos y su incidencia en las trayectorias educativas.

En una primera instancia el equipo de investigación consideró necesario construir una entrevista exploratoria semi-estructurada que se aplicó en profundidad a cuatro docentes que trabajan en el sistema educativo del nivel medio de la ciudad de Neuquén. La intencionalidad que orientó este trabajo fue realizar un acercamiento a la visión de los docentes respecto de las prácticas de Lectura y Escritura. Nos propusimos mirar en primer lugar, cómo son estas prácticas cuando son realizadas por ellos, y como y cuáles son las prácticas que los docentes promueven en el salón de clases.

En este escrito se presenta el análisis realizado hasta la fecha de dichas entrevistas, tomando las prácticas de lectura y escritura de los docentes, cuando son realizadas por ellos mismos.

RESPECTO A LA DEFINICIÓN DE "PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA"

Corrientemente, en los ámbitos escolares se habla de «lectoescritura», pero a los fines de el presente trabajo se las considerará como dos prácticas distinguibles entre las que se pueden establecer estrechas relaciones.

Para responder a qué nos referimos específicamente con leer, retomaremos aportes de Martí (2003) quien considera esta actividad como el proceso por el cual un sujeto interpreta lo escrito, y a la vez nos propone pensar la escritura como uno de los sistemas externos de representación más importantes, un vehículo de comunicación entre las personas que amplifica de modo peculiar el constituido por el lenguaje oral: por sus

características de permanencia y de reorganización de dicho lenguaje, ofrece unas posibilidades de registro y de representación que les confieren unas propiedades únicas como instrumento semiótico mediador de los procesos psicológicos. En este sentido, los aportes de Ramírez (2000) nos permiten reconocer, por un lado que las prácticas de escritura como prácticas culturales posibilitan tanto la comunicación, como la interiorización de habilidades cognitivas constitutivas de unas identidades y por otro, nos permite considerar la estrecha relación entre las prácticas de escritura y las tecnologías que la sustentan.

Olson (1998) sostiene que mucho de lo que pensamos, decimos y creemos respecto a la cultura escrita esta sostenida en base a algunos "mitos" que debemos revisar. Es por ello que propone sostener una mirada histórica de esta prácticas. Uno de dichos mitos es considerar el actual alfabeto como el resultado acabado de una evolución lineal que ha llegado con él a su punto máximo.

Considerar la escritura desde la perspectiva histórica nos permite además considerar los objetivos de esta creación. Por un lado la constitución de un registro externo que permite la conservación de la información, es decir cumpliendo una función de memoria, y la transmisión de información, que implicaría una función de comunicación de una serie de informaciones relevantes en los diferentes contextos culturales en los que fueron emergiendo.

Los docentes entrevistados muestran en todos los casos dificultad para hablar por separado de las practicas de lectura y escritura, perdiéndose en muchos de los casos las especificidades de cada una de ellas.

• Lectura, Escritura y Alfabetización

Ramírez (2000) propone abordar el binomio formado por la escritura (techné para la comunicación y la representación) y la alfabetización (paideia para la difusión de la escritura) para entender las transformaciones a nivel de nuestras actividades sociales y a nivel de nuestros sistemas cognitivos. En coincidencia Cole (1996) considera que en las sociedades donde las practicas de lectura y escritura sean omnipresentes y estén interrelacionadas de modo complejo con procesos de alfabetización sistemática, las destrezas cognitivas se difundirán y se relacionarán dando la apariencia de una **transformación general** en los modos de pensamiento.

Martí (2003) toma una perspectiva ontogenética al respecto y explica que la escritura necesitará un largo proceso de adquisición, de naturaleza constructiva. Es decir los niños desde muy temprano se encuentran en contacto con practicas sociales y educativas informales, que canalizan la adquisición de la escritura, pero no por ello se conformarán con adoptarlas y repetirlas. Dichas practicas se encuentran integradas a las practicas sociales de su grupo de referencia en tanto objeto valorado por los adultos.

A la vez puede afirmarse que, dichas practicas resultan insuficientes para la adquisición de un sistema tan complejo como la escritura. Será necesario el despliegue de prácticas educativas formales. Es decir debemos pensar en términos de complementariedad las prácticas formales e informales para la adquisición del sistema de escritura.

Los entrevistados se refieren a si mismos en base a categorías dicotómicas que se remiten a su infancia en términos de identidad "*Soy poco lector*" o "*desde siempre fui muy lectora*"; lo que no se correlaciona en todos los casos con su nivel de lectura y escritura actuales. Aparecen con fuerza los "modelos de lector: al referirse a su infancia las buenas experiencias tienen que ver con modelos de adulto (docente, bibliotecario) que propiciaba espacios vividos de manera placentera, mientras que los malas experiencias se relacionan a vivencias de altas exigencias, exposición y castigo ante el error por parte del docente, relacionadas sobretudo a la lectura en voz alta. Aparecen también modelos de "buenos lectores" entre sus

familiares (padres y abuelos) que propician la lectura mas allá de contar o no con la escolaridad completa. Por último se repite en términos de deseo el "ser modelo para los hijos". Fueron frecuentes las justificaciones de "poca lectura", o "poco tiempo dedicado a la lectura" por razones tales como "ser mujer trabajadora", "ser adulto/a", "tener hijos/as".

• Acerca de las funciones de la lectura y la escritura

Se ha hablado hasta aquí de la escritura como un sistema de representación, lo que implicaría ya de algún modo una función; pero además es importante mencionar las funciones de memoria y comunicación.

Varios autores (entre ellos Ferreiro, 1997; Karmiloff-Smith, 1992; Miras, 2000, Olson, 1994; Tolchinsky y Karmiloff-Smith, 1993; en Martí 2003) proponen considerar la escritura no sólo como medio, sino también como un objeto de conocimiento cuya utilización conduce a una serie de transformaciones cognitivas de gran relevancia. Esta sería la función epistémica, en que la escritura posibilita la toma de conciencia tanto de elementos esenciales del lenguaje, como de otros elementos que si bien se encuentran implícitos en lo escrito, son necesarios para interpretar los textos (especialmente los elementos ilocutorios). Además por la distancia que introduce entre productor y destinatario conduce a una necesaria explicitación del contexto, para conseguir un resultado lo menos ambiguo posible; y por último dadas las reglas y restricciones de las que hablamos anteriormente exige una clara elaboración meta-cognitiva, en el doble sentido de toma de conciencia y de autorregulación.

Los entrevistados se refirieron a sus lecturas actuales como búsqueda de placer e información. En cambio en cuanto a la escritura se la menciona en la mayoría de los casos en su función de expresión en momentos críticos o de dificultades personales, en segundo lugar en su función epistémica, de ayudar a ordenar los propios pensamientos, y también de comunicación (con otras instituciones, con los alumnos, amigos, hijos, cónyuges, etc.) No aparece en los entrevistados la escritura como sistema de memoria externo.

• Acerca de los soportes

Otra pregunta interesante es ¿cómo la escritura representa el lenguaje? Esta pregunta nos obliga a hablar de los soportes que la escritura necesita para su existencia. Dicho soporte constituye la base para la organización del espacio gráfico (Harris, 1995, en Martí 2003)

En síntesis "la importancia de los soportes no es menor ya que constituye la base de la organización de la escritura, de sus funciones y de las prácticas sociales vinculadas a los actos de leer y escribir (Martí, 2003, Pág. 122). El soporte del espacio gráfico introduce una serie de restricciones (limitaciones y facilidades) que guían la producción y la interpretación de los textos.

Al referirse a los textos que leen, los entrevistados, mencionan todos como soporte el papel (cuentos/ novelas, diario, humor gráfico, revistas, material de sus disciplinas), y sólo al ser interrogados explícitamente algunos refieren lectura en pantalla, por medio de conexión a Internet, señalando en dichos casos dificultades para acceder a las informaciones que buscan. En cuanto a la escritura mencionan (en soporte papel) las cartas y los mensajes para los familiares, textos para si mismo, con el fin de ordenar ideas, y en uno de los casos poesía. Mientras que se refieren a la computadora, para escribir notas al CPE, elaborar materiales para los alumnos y mandar mensajes por Internet.

No aparecen en ningún caso la lectura y la escritura de Registros de asistencia, libros de Temas, carpetas de alumnos, ni pizarrón; así como tampoco la lectura y escritura en teléfonos celulares.

A MODO DE CIERRE

A modo de cierre podría decirse que los docentes entrevistados homologan las prácticas de lectura y escritura, por cuanto responden una por la otra. Al referir sus prácticas, lo hacen en términos de identidad, lo cuál hace pensar ¿qué tan relevante son estas prácticas en la constitución de las identidades en tanto personas, y en tanto docentes? Por otro lado, se califican a si mismos en términos absolutos (todo/ nada) por lo que surge la pregunta ¿cuáles son los efectos de esta categorización sobre si mismos?

Podría hipotetizarse que se otorga un valor determinante a las primeras experiencias en la adquisición de lectura y escritura, que remiten en todos los casos al comienzo de la escolaridad obligatoria. A partir de aquí podría inferirse que los docentes no consideran de manera explícita, las prácticas familiares y sociales previa. Aunque por otro lado, mantienen modelos de lector o escritor de sus padres y familiares, en los cuales reconocen un proceso de alfabetización que llevó a cabo el sistema escolar, de manera incompleta en muchos de los casos, en otros contextos históricos, sosteniendo posiblemente una visión idealizada de la acción de la escuela.

En cuanto a las prácticas tanto de lectura como de escritura que llevan a cabo, no reconocen de manera explícita tener dificultades, aunque las narren en relación a las nuevos soportes, una posible explicación es que se posicionan ante la lectura y escritura como productos acabados, en los cuales han llegado al punto máximo. Esto se podría relacionar a una concepción de las mismas que no incluye su perspectiva histórica en tanto sistema de representación, y tampoco la construcción de dichas practicas en el trayecto de un sujeto. Por otro lado tienden a considerar las lecturas y las escrituras que hacen por fuera de su trabajo, esto lleva a pensar que no las visualizan como tales.

Dado el número importante de justificaciones que se dan ante "el poco tiempo dedicado a la lectura" se sostiene la posibilidad de que los entrevistados poseen un "ideal" de lo que deberían ser o hacer. A partir de lo explicitado se plantean nuevos interrogantes, relativos a las construcciones que sostienen las prácticas de los docentes. ¿cuánto de ello pertenece a un plano de lo ideal? ¿cuáles serán los efectos sobre las prácticas de lectura y escritura que llevan a cabo con sus alumnos? ¿cómo se articula esta visión a la producción y reproducción de la desigualdad en la escuela media argentina?

educación en la era de la comunicación. España: Aljibe

Teberosky, A. (1995). "¿Para qué aprender a escribir?" en Teberosky, A. & Tolchinsky, L. *Más allá de la alfabetización*. Aula XXI- Santillana, Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

- Cole, M (1996/1999). *Psicología Cultural*. Cap VIII - El análisis cognitivo de la conducta en contexto. Morata, Madrid.
- Garate, M; Gutierrez, F.; Luque, L; García Madruga, J. A. & Elosúa, R. (1999). "Inferencias y Comprensión lectora". En García Madruga, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. & Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Paidós, Barcelona.
- Goodman, Y. & Goodman, K. (1994). "Vygotzky desde la perspectiva del lenguaje total". En Moll, L. (Comp.). *Vygotzky y la educación*. Aique, Buenos Aires.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Martí, E. (2003) Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación. Madrid: Visor.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Petit M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Ramírez, J. D. (2000). "Sobre escritura y alfabetización. Lugares de encuentro entre psicología e historia". *Anuario de Psicología* 31(4), 59-77.
- Ramírez, J. D. (2000). "De la comunidad real a la comunidad imaginada. Discurso y escritura en la constitución de la identidad moderna". *Revista de Historia de la Psicología* 21(4), 13-36.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Revista Infancia y Aprendizaje*. 1992, 58. 43-64.
- Snyder, I. (2002). *Alfabetismos Digitales. Comunicación, innovación y*

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
Facultad de Psicología, Centro de Investigaciones de Facultad de Filosofía y Humanidades, Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

Estudio cualitativo sobre prácticas y concepciones de directivos, docentes y alumnos acerca de los conflictos emergentes en la relación entre los actores de la escuela media y sus normas. Metodología: Se abordan tres casos de instituciones de la ciudad de Córdoba, dos de procedencia pública y una privada, mediante observación, entrevistas y grupos de discusión con alumnos. Análisis: Método Comparativo Constante. Se presentan avances del análisis de primer etapa 2004 (con directivos) y de segunda etapa 2005 con alumnos a través de categorías de análisis tales como tipos de conflicto, modos de posicionamiento, modalidades de explicación y argumentación de su emergencia, y relaciones entre actores y normas.

Palabras clave

Conflictos Normas Disciplina Convivencia

ABSTRACT

SCHOOL NORMATIVE ORDER, CONFLICT AND SUBJECTS: DIRECTORS AND HIGH SCHOOL STUDENT'S VIEW.

Qualitative study above practises and conceptions that headmasters, teachers and high school student support about emergent conflicts in the relationship between school's members and theirs rules. Methodology: the approach will be made in three secondary schools of Cordoba city, Argentina. Two of them are public schools and the other a private one. Techniques: observation, interviews and discussing groups with students. Techniques of analysis: constant comparative method. Some analyse progress of the first stage in 2004 (with directors) and of the second one in 2005 with students will be presented using analysis categories such as types of conflicts, positioning manner, explanation and argumentation practical concepts of its emergency, and relations between actors and rules.

Key words

Conflicts Normative Discipline Cohabitation

PLANTEO DEL PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de la década de los 90 se han sucedido diversas modificaciones y cambios en las relaciones que se habían establecido entre los sujetos y la escuela. El modelo de la institución escolar moderna ya no puede resolver los conflictos que se expresan en la socialización de las nuevas generaciones con los procesos de regulación habituales. *"Por mucho tiempo se ha pensado que la escuela era una institución que transmitía, por medio de conocimientos y por la forma misma de la relación pedagógica, las normas y valores generales de una época"* (Dubet y Martuccelli, 1998: 11).

Esta representación de la relación escuela y socialización se basa en la resolución de una paradoja: la formación de actores sociales integrados y a la vez sujetos autónomos y críticos. La desidealización de esta "paidea funcionalista" hoy cobra vigencia al poder comprender que la escuela no solo no ha favorecido los objetivos igualitarios que pudo proponerse sino que, al igual que otras instituciones de la modernidad, ya no cumple con aquella imagen de matriz generadora de rasgos de una identidad social homogénea en los sujetos. En esta crisis del modelo escolares cada vez más evidente el desencadenamiento de fenómenos de violencia relacionados con las instituciones educativas que también ponen en crisis los saberes y conocimientos previos que permitían regular las relaciones de los miembros de la escuela. Entre todos los factores identificados (individuales, ambientales, sociales, institucionales) a la hora de dar cuenta de la emergencia de la violencia escolar, es sobre el último conjunto de variables, que la escuela puede generar respuestas, orientadas al mejoramiento de la convivencia escolar y la prevención de la violencia.

Estos argumentos, entre otros, fundamentan la necesidad de profundizar en el conocimiento de los sentidos y significaciones que despliegan los miembros de las instituciones educativas de nivel medio en relación con la convivencia escolar, el conflicto y la violencia. En éste proyecto, esta problemática general, se delimitó enfocando en la reconstrucción de la perspectiva de directivos (año 2004) la perspectiva de alumnos (año 2005), quedando para el presente año completar la indagación con éstos últimos y profesores. Nos interesa indagar los aspectos de este conocimiento práctico puesto en juego por los actores escolares, en la comprensión y abordaje de los conflictos en la escuela; particularmente a las visiones y sentidos que le atribuyen a la emergencia de los conflictos que se despliegan entre el mundo adolescente y la institución escolar. Los interrogantes que orientan este estudio son: ¿Qué sentidos despliegan directivos, docentes y alumnos de escuela media para categorizar los problemas o situaciones críticas en la relación alumnos y orden normativo escolar? ¿Cuáles son los conocimientos y modos de explicación que construyen para comprender la emergencia de estos problemas? ¿Cómo incluyen los aspectos socioambientales y familiares en la construcción de explicaciones sobre la problemática? ¿Qué lugar le otorgan a la institución educativa y a sus miembros? Recuperamos desde una perspectiva comprensiva de investigación psicosocial la necesidad de considerar la producción de sentido y el conocimiento práctico como aspecto clave de la acción cotidiana.

Los directivos (como así también los profesores y los alumnos) interpretan las experiencias a través de los filtros de sus conocimientos, creencias, teorías implícitas y representaciones existentes. Por ello, esta trama de formas de comprender y analizar los diferentes aspectos en relación con las prácticas de dirección va a determinar los estilos de desempeño que adoptarán dichas prácticas (Poggi 2001: 24). Entendemos que este conocimiento práctico cubre un abanico de relaciones desde la coherencia hasta la contradicción con el conocimiento proposicional académico que se nutre generalmente de las teorías pedagógico-didácticas y la distancia entre ambos es clave para analizar la puesta en marcha de las lecturas y acciones de los directivos en determinada problemática.

El problema de las relaciones conflictivas entre orden normativo institucional y sujetos escolares (en particular alumnos) remite a la relación entre el proceso de socialización escolar y los procesos de subjetivación que se tramitan en la adolescencia. Este es uno de los temas centrales que se recupera desde la Sociología de la "experiencia escolar" (Dubet y Martuccelli 1998). Conceptualmente definen a la experiencia como proceso vivencial del sujeto en el que están presentes componentes reflexivos que le permiten tomar conciencia relativa de sus acciones. En ese marco, el problema de la emergencia de conflictos en la relación sujeto y norma, remite al problema de la integración social que pretende la escuela a la vez que se postula la necesidad de la formación de sujetos críticos y autónomos. En la tensión de esa doble función es que es posible analizar teóricamente la aparición de situaciones disruptivas del orden escolar desde los problemas de disciplina más leves hasta las situaciones de violencia simbólica y física más graves.

Desde lecturas críticas provenientes del interaccionismo simbólico y de la mirada "dramatúrgica" goffmaniana Jorge Baeza Correa (2002) recupera el concepto de oficio de alumno pero en el marco del análisis de la vida cotidiana escolar y enfatizando la importancia del proceso de "apropiación" del mundo de la vida y del mundo escolar. Ahora bien, esta perspectiva teórica asume al espacio de la apropiación como multisituado y colectivo lo cual se corresponde con una concepción del educando como sujeto activo en la construcción de su realidad escolar a partir de "saberes" y "saber hacer" que les permiten dar sentido y significado a lo que hacen y viven.

METODOLOGÍA

Se trata de un diseño de investigación cualitativo ya que el objeto de estudio se centra en las construcciones de conocimiento de sentido práctico que los actores despliegan para comprender y operar en consecuencia. Dentro del paradigma de investigación interpretativa-cualitativa, la indagación pretende ubicarse en la comprensión de las significaciones de la práctica social a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en el marco de las relaciones intersubjetivas (Vasilachis 1992). Por ello que se trabaja con la lógica del estudio de casos ya que se busca la comprensión mas profunda de un fenómeno y no necesariamente la generalización de resultados a otras unidades empíricas. En cuanto a las técnicas de recolección de la información se utilizan entrevistas semiestructuradas individuales y en la segunda etapa, entrevistas grupales a los equipos directivos. Con los alumnos se trabajó mediante grupos de discusión de 6 a 9 participantes y con dramatizaciones de situaciones cotidianas de la escuela. Para el análisis de la información se optó por el Método Comparativo Constante de acuerdo a los desarrollos de Glasser y Strauss (1967) para favorecer la construcción de categorías de análisis.

CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado hasta el momento de esta presentación se pueden observar tres ámbitos de emergencia de los conflictos en las relaciones educativas desde la perspectiva

de directivos y alumnos. Por un lado, un ámbito **institucional** más general que se da en el conjunto de regulaciones propias del orden normativo escolar (normas explicitadas en los reglamentos y normas implícitas acerca de lo que se espera de los alumnos, de los docentes y directivos en las actividades áulicas y en los recreos, actos, salidas, en la permanencia y fuera del establecimiento, etc.) Un segundo ámbito que cobra relevancia es el **áulico** ya que tanto directivos como alumnos lo señalan con insistencia como gravitante en la conflictividad escolar. Este ámbito si bien está contenido en parte dentro de las regulaciones esperadas en el ámbito institucional, cobra especificidad y heterogeneidad en las prácticas educativas efectivas que los profesores y alumnos construyen en el día a día escolar. El tercer ámbito, el de las **relaciones entre alumnos**, que pueden derivar en relaciones de amistad, compañerismo, rivalidad y hasta hostigamiento personal hacia uno o dos alumnos por parte de un agrupamiento de compañeros, se revela como otro espacio señalado con insistencia por parte de los adolescentes a la hora de reconocer la presencia de conflictos y si bien es señalado por los directivos se lo observa más desde los problemas de indisciplina.

Si analizamos los conflictos desde las definiciones que centralmente los plantean como situaciones de enfrentamiento de intereses, necesidades y deseos diferentes entre los sujetos, con igual o distinta asimetría en las relaciones de autoridad (Ball, 1989, Parra Sandoval 1995) podemos afirmar desde nuestro análisis, que para los alumnos, en el ámbito de la **relaciones entre pares**, el conflicto pasa por el **tratamiento de la diferencia** entre "iguales" o "pares", es decir, en la convivencia tolerante de las diferencias del otro u otros, pudiendo derivar en situaciones de dominación, confrontación, indiferencia o agrupamientos por relaciones de amistad y comunidad de opciones de valor e intereses y también por oposición a valores e intereses diferentes. Postulamos que este **tratamiento de la diferencia** asume dos características, por un lado por la **diferenciación social** a nivel de las diferencias económicas, étnicas y culturales; y por otro por **diferencias por las construcciones identitarias singulares**, es decir, por las formas de ser referidas a la presentación personal, (timidez, introversión o extroversión, popularidad por atributos estéticos, o sociales, etc.) Desde La mirada de los directivos, si bien se tiene en cuenta los problemas entre pares tratando de evitar las agresiones verbales y físicas, prevalece una concepción igualitarista de las relaciones entre alumnos que les impide en muchos casos reconocer el impacto de las diferencias sociales y personales en éste ámbito.

En el **ámbito áulico** la centralidad de los conflictos pasa por la toma de **compromiso e implicancia o la resistencia con el trabajo pedagógico** por parte de los alumnos. Los alumnos adjudican a los profesores el porvenir de la relación educativa, tanto en lo satisfactorio como en lo que les genera disconformidad. Lo señalan en relación tanto al "trato" que reciben como a las "formas de dar la clase" de los profesores ya que para ellos es muy importante como se sienten "**tratados**", (si el tipo de relación se orientará a una relación amistosa, de buen clima, o si se enfrentarán a una suerte de relación de confrontación constante), y luego "**cómo da la clase**", es decir, cómo enseña los contenidos, considerando el impacto que ello tendrá en la evaluación de su rendimiento. En este ámbito la mirada de los **directivos** atiende a los problemas de indisciplina (toda vez que el docente no pueda "manejar" al grupo) y al rendimiento, aunque esta cuestión generalmente se ve como responsabilidad del docente. De forma parecida a los alumnos señalan tres aspectos que inciden en la conflictividad del aula: la relación vincular que establecen los docentes ("trato"), la calidad de las propuestas de enseñanza ("formas de dar la clase") y la relación ambigua del adulto con la norma que no lo presenta como modelo o ejemplo para los alumnos. Así, centran la atención de manera sucesiva en tres aspectos: a) la relación vincular que establecen los docentes no recono-

ciendo al alumno como sujeto: no escuchan a los chicos, no dialogan, etc.; b) la relación pedagógica en sentido estricto, la propuesta de enseñanza: "preparan clases poco interesantes", "aburridas" y c) - la relación del adulto con las normas: el incumplimiento de las normas por parte del docente habilita y justifica la trasgresión del alumno. En este último aspecto, son recurrentes las dificultades que se les presenta a los directivos cuando los conflictos emergen a partir de la trasgresión de los docentes a normas que se espera que cumplan los alumnos. En el **ámbito institucional** para los alumnos el conflicto central pasa por la **preservación de su mundo privado como sujeto** (expresión de por lo menos: un grupo o una red de relaciones con adolescentes fuera y dentro de la escuela, una red familiar y un sector sociocultural local) frente a los intentos de regulación de las conductas escolares esperadas de acuerdo a parámetros de opción de valor de la "imagen" de la escuela y de la imagen de los jóvenes (regulaciones que comprenden la vestimenta y el comportamiento dentro y cerca de la escuela, el cuidado de la salud, las relaciones de amor e inicio a la sexualidad, etc.) Para Dubet y Martucelli esta cuestión se relaciona con el desarrollo de una "subjetividad no escolar" con la que explican la tensión entre estudiantes y adolescentes (Tenti Fanfani, 2000: 6); es decir que el adolescente transita aspectos de su propia subjetividad y de su vida social de relación a distancia o paralelo a la escuela, lo que se traduce luego en conflictos con "su vida escolar" como alumno.

Rodrigo Parra Sandoval (1995) plantea que las formas de violencia en la escuela están relacionadas con la tendencia a la homogenización y la exclusión de los elementos diferentes y las particularidades individuales, pero además, por la experiencia de "fragmentación del ser" que opera en los alumnos, principalmente por lo que llama como "la vida escolar estática". Dicha violencia, se expresa para este autor bajo dos formas; una violencia pedagógica, es decir, "*violencia pedagógica de la homogenización que reduce al escolar a lo que es definido por la reglamentación de la escuela y excluye las otras caras del ser que permanecen suspendidas, censuradas, durante las horas de colegio*"(1995:150). Y una segunda forma de violencia, mucho más visible y de carácter físico, que aparece, bajo la forma de autoritarismo escolar.

Para los directivos, en el ámbito institucional la preocupación pasa por lo que ellos consideran propio del comportamiento de un "alumno o alumna de nivel medio"; su interés por garantizar el gobierno de la escuela y el cumplimiento de las normas por todos, incluidos los docentes con los cuales aparecen problemas en este aspecto. El interés central pasa por cuidar la imagen externa y la convivencia interna incluyendo a la familia como a otro actor al cual tienen que tener en cuenta. Los alumnos por su parte evidencian con insistencia su malestar frente al incumplimiento por parte de los docentes y directivos de algunas de las normas que consideran comunes a todos los que participan de la escuela (por ejemplo, las prohibiciones de fumar y de usar celulares en clase y la puntualidad, entre otras).

Para finalizar podemos plantear que los directivos esperan un cumplimiento "natural" de las normas escolares por parte de los alumnos. Predomina en ellos una concepción disruptiva y contingente del conflicto, a veces más centrado en la individualidad del alumno y en otros casos con mayor inclusión de factores contextuales. De acuerdo con Jares (1997) esta concepción del conflicto lo califica como algo negativo, indeseable, asociado a la violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir y evitar. Es considerado como un elemento que perjudica gravemente el normal funcionamiento de la organización educativa ya que se lo asocia a las distorsiones no esperadas que lo contraponen a la pretendida eficacia de los procesos educativos.

En cambio, se observan fuertes distancias en la apropiación de sentido y la jerarquía de importancia de las normas esco-

lares que los alumnos adjudican con respecto a los adultos de la escuela. En tal sentido Felicity Haynes (2002) señala que hay un conjunto de *normas globales* que pueden ser cumplidas por los grupos de alumnos sin ninguna discusión ni reflexión sino por costumbre y en parte por un deseo de "encajar" en el estilo comportamental de los pares. Muchas veces estas normas se oponen a las propias de la escuela y a las expectativas de los educadores. También se destaca que éstas normas tendrían un sentido protector de la lealtad en el seno del grupo.

Esto muestra la tensión existente entre las normas escolares y las normas propias de las relaciones más horizontales entre alumnos. Esto podría estar ligado con la dependencia de las medidas de control externas, ya que en muchos casos son los profesores y administradores quienes no consideran la participación de los alumnos en el proceso disciplinario sino que se apoyan en medidas de control externas, en gran parte ineficaces. Ello puede producir que los alumnos se disocian de la comunidad escolar, lo cual se agudiza por la falta de capacidad negociadora de los adultos que incorpore preferencias, intereses y opciones valorativas de los alumnos y, a la vez, les exija responsabilizarse de sus actos en el marco de un orden normativo institucional logrado con el mayor consenso y la participación posibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Baeza Correa, J. (2002). Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. *Educación Secundaria un camino para el desarrollo humano*, Santiago, Chile 2002, pp. 163-184.
- Ball, S.: (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine Publishing. Trad. I. Vasilachis, CEIL, Buenos Aires.
- Haynes, F. (2002). *Ética y Escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Gedisa.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar, *Revista Iberoamericana de Educación Número 15* Micropolítica en la Escuela.
- Parra Sandoval R. (1995). El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia. En: CAJIAO, Francisco (Director). *Proyecto Atlántida: Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Colombia: Fundación FES, Tomo I, p. 129-158
- Poggi, M. (2001) *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Bs. As.: IIPE UNESCO
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Una escuela para adolescente. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: Unicef-Losada.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN PANTALLA EN SITUACIONES DE ESTUDIO: LOS SENTIDOS QUE CONSTRUYEN LOS ALUMNOS

Perelman, Flora; Estévez, Vanina; Bivort, María Rosa; González, Diana; Capria, Ana Paula; Bertachinni, Patricio Román
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo presenta algunos procesos cognoscitivos analizados en alumnos de 5º y 7º año de primaria cuando realizan en el aula una práctica de lectura propia del estudiante: la búsqueda de información en Internet. Desde el enfoque constructivista adoptado, nos interrogamos por las restricciones que el trabajo con el medio digital en el marco escolar genera sobre el proceso de adquisición de conocimientos. Los datos provienen de un estudio piloto correspondiente a una investigación exploratoria en curso denominada: "Construcción de textos de estudio en soporte informático en situaciones didácticas en EGB", cuyo diseño se inscribe en un estudio cualitativo de casos. Se utilizan tres instrumentos de recolección de datos: observaciones realizadas en sala de informática, focalizadas en el seguimiento de los alumnos leyendo y escribiendo; los productos escritos infantiles y entrevistas clínicas individuales. El examen preliminar de los datos evidencia que en la construcción del significado involucrada en la exploración en pantalla, los alumnos se enfrentan con el problema conceptual de diferenciación y coordinación de las informaciones en el dominio de conocimiento que están indagando. El uso del buscador electrónico parece acrecentar dicho problema dada la multiplicidad de entradas que ofrece y la calidad de la información que provee.

Palabras clave

Lectura Exploratoria Informática Construcción

ABSTRACT

SEARCH OF INFORMATION IN THE SCREEN IN STUDY SITUATIONS: MEANINGS CONSTRUCTED BY STUDENTS.

This work presents some cognitive processes analyzed in 5th and 7th form students in elementary school when they make a practice of reading typical of the student: the search of information on the Internet. From a constructivist perspective, we question the constraints that the work on the digital media in the school context generates on the process of knowledge acquisition. The data comes from a pilot study corresponding to an exploratory research in course, denominated: "Construction of texts of study in computer support in didactic situations in EGB". Methodological design consisting of a qualitative study of cases. Three instruments of data collection are used: observations made in the computing room, focused on the students reading and writing activities; the written productions and individual clinical interviews. The analysis of the data evidences that was involved in the construction of meaning while exploring the text on the screen, rendered the following results: the students face the conceptual problem of differentiation and coordination of the information in the field of knowledge they are researching. The use of the searcher seems to increase this problem because of the multiplicity of entries that it offers and the quality of the information that it provides.

Key words

Reading Exploratory Computing Construction

En este trabajo se analizan algunos datos preliminares obtenidos en una investigación en curso denominada: "Construcción de textos de estudio en soporte informático en situaciones didácticas en EGB"[1]. Desde un marco constructivista situado, nos proponemos explorar cómo alumnos de 2º ciclo de primaria aprenden sobre contenidos de ciencias sociales mientras leen y escriben en condiciones de enseñanza.

En un estudio preliminar, recabamos la información de que si bien todas las escuelas pertenecientes al Gobierno de la Ciudad Autónoma de Bs. As. cuentan con equipamiento informático, una de las cuestiones que genera profundos interrogantes es cómo posibilitar que los alumnos lleguen a ser practicantes competentes y críticos del entorno digital en situaciones de estudio. Por un lado, parecería que articular el área de informática con las otras áreas de conocimiento requiere de cambios en la tradición escolar. Pero, por otro lado, una limitación central es que se cuenta con escasas investigaciones que examinen los procesos cognoscitivos de los estudiantes en situaciones de apropiación de un tema disciplinar en dicho soporte (Rueda Ortiz, 2002; Jonassen et al, 2005).

Los estudios provenientes de la Historia de la lectura y de la escritura evidencian que leer y escribir son construcciones sociales, y que cada época histórica da nuevos sentidos a esos verbos (Ferreiro, 2001). Múltiples trabajos sugieren que nos encontramos ante la "tercera revolución del libro", siendo las dos primeras la invención del código y de la imprenta (A.M Chartier y Hébrard, 2002). Así, se plantea que el soporte informático "impone una redistribución de los roles en la «economía de la escritura», la concurrencia (o la complementariedad) entre los diversos soportes de los discursos, y una nueva relación, tanto física como intelectual y estética, con el mundo de los textos" (Chartier, 2000: 16). Desde este análisis socio-histórico nos preguntamos acerca de las restricciones que el medio digital impone sobre la construcción intelectual al leer y escribir en contextos escolares de estudio, entendiendo por "restricciones" tanto los aspectos que pueden limitar como posibilitar el proceso de adquisición de conocimientos (Castorina, Faigenbaum, 2002: 330).

Nos centraremos aquí exclusivamente en el examen de una práctica de lectura muy propia del estudiante: la búsqueda de información. Múltiples interrogantes se nos presentan: ¿Qué modalidades de lectura emplean los alumnos ante los textos en pantalla? ¿Cómo leen en ese soporte? ¿Efectúan una exploración permanente, un continuo zapping, un navegar incansante o se van deteniendo para realizar lecturas más profundas? ¿En qué momentos? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Qué interpretan en esas lecturas? ¿Qué significados conceptuales le atribuyen al contenido? ¿Qué sentido le adjudican a la imágenes y a los diferentes signos (íconos, subrayados, cambios tipográficos, de color, espacializaciones, etc.)?

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación de carácter exploratorio. El diseño se inscribe en un estudio cualitativo de casos, en el que se utilizan tres instrumentos de recolección de datos: a) las observaciones realizadas en sala de informática, focalizadas en el seguimiento de los alumnos leyendo y escribiendo; b) las entrevistas clínicas administradas en forma individual, luego de las

situaciones observadas y c) los productos escritos infantiles. Esta presentación corresponde a un estudio piloto que tiene como propósito ajustar el diseño definitivo y avanzar tanto en la caracterización del objeto de investigación como en la precisión de los problemas planteados. Hasta el momento, se recolectaron 6 observaciones correspondientes a grupos de alumnos de 5° a 7° año de escuelas privadas de Capital y Pcia. de Buenos Aires.

LOS CRITERIOS DE BÚSQUEDA

Nos detendremos en cuatro fragmentos de observación que nos permitirán examinar la regularidad de ciertos procesos cognoscitivos que los estudiantes ponen en juego cuando están explorando en pantalla.

Los dos primeros registros corresponden a un grupo de tres alumnos de 5° año de EGB (10 años de edad promedio) que estaba seleccionando imágenes en la web para ampliar una biografía de Albert Einstein, producida en un proyecto de estudio.

Registro 1:

D[ii]: ¿Y ahora qué imagen hay que buscar?

L: La de José Arce (en la biografía escrita por los alumnos es mencionado como el rector de la UBA que recibió a Einstein cuando llegó a la Argentina en marzo de 1925).

J: (Tipea "José Arce" en el buscador Google, selecciona la opción "imágenes" y el resultado que aparece es una página con 20 de ellas, cada una con sus epígrafes. En el extremo inferior de la página figura una indicación de que hay otras 8 páginas para ser consultadas).

L: ¿Este será? (Señala la primera foto. En el epígrafe dice "Manuel José Arce", pero en el enlace detectamos que esa foto pertenece a uno de los 7 hermanos del rector de la UBA).

J: Sí, de joven. Y está en una pintura además (muy seguro señala un cuadro con un retrato pintado. En el epígrafe de esa pintura dice "Manuel José Arce", pero en el enlace se explica que se trata de un prócer de la Independencia de El Salvador, nacido en 1787).

L: Sería mejor una foto, tiene "mejor imagen".

D: Aparte está mejor definida (seleccionan la primera foto y la copian en su texto).

¿Cuáles son las hipótesis que subyacen a estas acciones?

Parecería que los alumnos efectuaron la selección basados en el presupuesto de que todas las imágenes pertenecían a un único sujeto, el "José Arce" que estaban buscando. A partir del análisis tentativo de este registro, comenzamos a hipotetizar de que los alumnos probablemente sostenían la expectativa de que el buscador, a partir de la sola inclusión de las palabras clave adecuadas, encuentra la información que se proponen indagar. El examen de otro fragmento de la misma observación nos permitió ahondar más en esta hipótesis. En el siguiente registro, el grupo se propuso encontrar una imagen para ilustrar la visita de Einstein a la Universidad de Buenos Aires.

Registro 2:

(L escribe en el Google: "Einstein en la UBA" y selecciona la opción "imágenes").

D: Ahí (señala la primera imagen donde aparece un edificio), mirá, tenemos la UBA (en el epígrafe dice "Einstein", pero en la página enlace "www.datarq.fadu.uba.ar" explica que se trata de la "Torre Einstein", construida en Alemania en 1920-1921). Y ese es Einstein (segunda imagen). Los podemos poner juntos.

L: No, porque la maestra dijo que no busquemos imágenes de Albert Einstein así, sólo mirando.

D: Pero está con traje, a parte lo podemos poner con el edificio y entonces... a Einstein ahí, al costado, como si estuviera en este edificio trabajando.

L: Pero D., no tiene nada que ver esto (primera imagen).

D: Sí (insistente), porque era el edificio de la UBA.

J: Nosotros queremos una foto de la UBA (remarcando cada palabra como para que D. lo entienda).

D: Y había un edificio que era la UBA.

L: J., ya no hay imágenes de coso (se refiere al resto de las

imágenes de la primera página de la búsqueda, en la que no figuran otros edificios).

D: ¡Ves! (señala la primera imagen). ¡Sí! (triumfal).

J: Eso no es la UBA.

(L. llama a la maestra desde su banco).

D: Vos no me creés.

J: Yo te creo, pero no estoy seguro de que sea la UBA.

L: Poné copiar.

J: (Clickea la opción: "Guardar imágenes como..."). Va a archivo. (Introduce la imagen en una carpeta destinada a tal fin).

En esta situación, los alumnos debaten acerca de la validación de la primera imagen que figura en la pantalla. El conflicto se presenta porque uno de los integrantes del grupo está convencido de que las palabras clave introducidas en el buscador ("Einstein en la UBA") aseguran de por sí que la primera imagen que aparece se corresponde exactamente con la información deseada ("era el edificio de la UBA"), mientras que otro integrante pone en duda esa certeza, aunque no logra encontrar algún modo de determinar fehacientemente la referencia. Por su lado, el tercer alumno, ante la evidencia de que no figuraba otro edificio en la página que aparecía en la pantalla, pide auxilio a la docente al mismo tiempo que propone guardar la primera imagen y todos asienten. Es así que estos alumnos se están interrogando respecto de la información que obtienen en Internet, pero parecería que todavía no han logrado desentrañar que la mayor parte de las veces no existe una correspondencia biunívoca entre las "palabras clave" y los significados y referentes que el motor de búsqueda provee. Esta problemática se acerca a la encontrada por diversos investigadores que estudian la lectura de textos históricos (Berti, 1994; Laparra, 1991; Perelman, 2004). Los autores hallaron que el vocabulario que genera más "deslizamientos semánticos" en la interpretación infantil no es, como se cree habitualmente, el que los alumnos desconocen ("las palabras difíciles"), sino fundamentalmente el *léxico polisémico*, el que tiene múltiples significados derivados de su inserción en la trama conceptual de las disciplinas. Los niños habitualmente asimilan dichos términos a sus instrumentos de conocimiento y esto los aleja del sentido conceptual que poseen en el marco del texto histórico que están leyendo. En el caso que nos ocupa, observamos que las palabras clave "José Arce" y "Einstein en la UBA" remitían a diversos referentes históricos, pero los alumnos tendieron a leerlos unívocamente, adjudicándoles el sentido que estaban intentando hallar. A pesar de que para algunos niños esta idea comenzaba a relativizarse, no se constituyó en un observable para ellos el dato contextual provisto por las imágenes: cada una poseía su epígrafe en el que figuraba el nombre completo de la foto, el tamaño, la extensión del archivo (jpg) y la dirección de la página web donde estaba incluida. La lectura de este último dato les hubiera permitido determinar la legitimidad de la referencia.

Los otros dos registros pertenecen a un grupo de tres alumnos de 7° año de EGB (12 años edad promedio) que intentaban localizar información sobre Claudio Morresi, actual Secretario de Deportes, quien luchó por los derechos humanos en la última dictadura militar. El objetivo último era contar con información para construir una guía para entrevistar a Morresi, quien vendría a visitarlos próximamente a la escuela.

Registro 3:

F: Poné (en el Google) "Morresi y dictadura".

L: Poné "Morresi (enfatisa) en la dictadura", si no es medio difícil que aparezca.

(E. tipea en el buscador y aparecen 339 entradas distribuidas en 30 páginas. Todos recorren los resultados que figuran en la primera página del buscador y E. se detiene en la octava entrada):

[Página/12 Web :: libero :: "Es injusto asociar a Menotti con la ...](#)

Claudio Morresi también jugó en la Selección Argentina. Subnotas ... Es injusto asociarlo a la **dictadura** porque hizo algunas cosas que merecen mi respeto. ...[www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libero/10-937-2003-07-19.html](#)

[Páginas similares](#)

E: (Lee la segunda línea) Jugó en la selección Argentina.

F: Bueno, eso ponelo.
 E: (Entra al sitio y aparece la noticia en la página del diario, acompañada de una imagen con un epígrafe que dice: "Claudio Morresi también jugó en la Selección Argentina"). ¡Ya está!
 L: (Lee silenciosamente el título que aparece en la página del diario: "Es injusto asociar a Menotti con la dictadura") Menotti.
 F: ¿Dónde dice Menotti?
 E: ¡Acá! (señala el título).
 F: Por ahí es el apellido...el apodo, digo.
 E: Ah!, no! Es verdad!. No sé, por ahí lo escribieron mal.
 F: Bueno.
 E: Bué, por ahí es otra persona... ¡no importa! Acá esta todo lo de Claudio Morresi.

En este grupo de 7º año reaparece la expectativa de que el buscador puede proveer la información exacta que se está indagando. Estos alumnos habían introducido las palabras clave "Morresi en la dictadura" y se detuvieron en el título "Es injusto asociar a Menotti con la dictadura". A pesar de que "leyeron" este titular en el buscador y también lo hicieron al ingresar al diario para leer la nota completa, persistieron en la idea de que se trataba de "Morresi". Es interesante observar aquí que, para sostener dicha hipótesis, dos de los alumnos elaboraron "soluciones de compromiso" ("por ahí es el apellido...el apodo", "por ahí lo escribieron mal"), mientras que el tercer alumno pudo esbozar la posibilidad de que se tratara de otra persona, aunque no logró defenderla con argumentos o acciones que le permitieran corroborar o refutar su idea, e inmediatamente decidió dejarla de lado. En el registro que sigue, este grupo continúa con la misma tarea de búsqueda.

Registro 4:

(F. lee otra entrada del buscador):

Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital

Digo de nuevo, no en la historia del fútbol de la Argentina, ... Hace dos semanas yo hablaba con Claudio Morresi, que ustedes se acordarán fue un muy buen ...www.efdeportes.com/efd33/mundial1.htm - 17k - En caché -Páginas similares

F: *El fútbol y la historia*. Eso nos sirve... seguro. (Entra al sitio y lee el subtítulo "El fútbol y la historia", debajo del cual aparece una conferencia de Ariel Scher, quien detalla en un momento de su ponencia su relación con Claudio Morresi. Aquí presentamos el primer párrafo).

EL FÚTBOL Y LA HISTORIA

Ariel Scher. Yo llevo, como mucha gente, 22 años haciéndome preguntas en torno del Mundial '78, tengo muchas más preguntas que respuestas, y me llevaría eso más o menos 22 años, aunque he hecho algunas otras cosas en el medio, tratan de contestarme lo que todavía no me pude contestar en términos enteros ¿qué cosa es ese Mundial?, ¿qué cosa marcó ese hito en la historia de la Argentina?

(F. lee en voz alta todo el párrafo arriba citado, pasando por alto el subtítulo y el nombre del conferencista Ariel Scher. E. sigue leyendo dos renglones más del siguiente párrafo, sin llegar a la parte donde Scher menciona a Morresi).

F: ¡Guardalo!

En esta observación se pone en evidencia que el buscador a veces aporta sitios donde las palabras clave se mencionan lateralmente, formando parte de un discurso más amplio. En este caso, el enunciador de la conferencia es Ariel Scher, quien en un momento nombra a Morresi para dar cuenta de la situación vivida en la dictadura. Lo que resulta llamativo es que los alumnos decidieron guardar la información del sitio aunque sólo leyeron un breve fragmento en el que todavía Morresi no había sido mencionado. Es así que, a partir de la lectura efectuada hasta ese momento, no les era posible saber si el texto les iba a aportar datos pertinentes para la búsqueda que estaban realizando. Entonces, ¿por qué decidieron guardar el texto? Es probable, aunque no lo podemos afirmar con certeza, que los estudiantes hayan considerado que lo que estaban leyendo no era el discurso de Scher sino el de Morresi. Un indicador clave es que comenzaron a leer la conferencia sin mencionar a

Scher, a pesar de que su nombre estaba destacado tipográficamente al inicio del discurso. Quizás, el hecho de que habían puesto en el buscador la palabra clave "Morresi", los condujo a pensar que era el protagonista principal en la página encontrada.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El seguimiento del trabajo de los niños en sus búsquedas en Internet parece poner una "lente de aumento" sobre algunas de sus prácticas lectoras, que probablemente se correspondan con las realizadas con los textos impresos. Coincidimos con Emilia Ferreiro y Kriscautzky, M. (2001) que las herramientas informáticas nos permiten examinar las preguntas y las interpretaciones infantiles con respecto a los textos, aunque las mismas no sean exclusivas del soporte digital sino que este contribuya a ponerlas de manifiesto.

Volviendo a nuestra pregunta inicial, referida a las restricciones que este medio puede presentar al proceso de adquisición de conocimientos, nuestros resultados muy preliminares aportan algunos indicadores que emergen ante el uso de una herramienta de búsqueda en Internet. La selección de la información con este medio no parece constituir sólo un problema de adquisición de una técnica o habilidad para "buscar y capturar recursos en la web". Los problemas con los cuales se enfrentan los alumnos parecen ser básicamente de orden conceptual. Esto es, la construcción del significado de las informaciones que aparecen en pantalla requiere de los alumnos una actividad cognoscitiva de diferenciación y coordinación de relaciones en el marco del dominio de conocimiento que están explorando. Es obvio que ante cualquier consulta, sea cual fuere el soporte, se suscita también este problema. Sin embargo, en el uso del buscador electrónico la complejidad se acrecienta, no sólo por la multiplicidad de entradas que ofrece al lector, sino también porque dichas entradas derivan de un mecanismo automático de reconocimiento de palabras clave.

BIBLIOGRAFÍA

- Berti, A. (1994). Children's understanding of the concept the state. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social studies*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Castorina, J. A. y Faigenbaum, G. (2002). The epistemological meaning of constraints in the development of domain knowledge. *Theory & Psychology*, 12, 3, 315-334.
- Ferreiro, E. (2001). Pasado y futuro del verbo leer. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Kriscautzky, M. (2001). La mise en page en contexto informático: los problemas del investigador y las soluciones de los niños. *Tópicos del Seminario*, 6, 77-91.
- Chartier, R. (2000) *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro, Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Barcelona: Gedisa (colección LEA).
- Jonassen, D. H., Strobel, J., & Gottdenker, J.G. (2005). Modeling for meaningful learning. In Learning Sciences and Technologies Group (Ed.), *Engaged learning*.
- Laparra, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique. *Pratiques*, 69, 97-124.
- Perelman, F. (2004). *La producción de resúmenes escritos en primer ciclo de EGB en situaciones de enseñanza disciplinar*. Tesis Doctoral no publicada dirigida por el Dr. José Antonio Castorina, Facultad de Psicología, UBA.
- Rueda Ortiz, R. (1999). Hipertexto, ambientes de aprendizaje y formación. En *Nuevas tecnologías y comunicación*, Espiral.

NOTAS

[i] El proyecto fue presentado para su evaluación en UBACyT, para la Programación Científica 2006-2009, en el marco de la Facultad de Psicología de la UBA. La dirección está a cargo de Flora Perelman. El equipo de investigadores de apoyo está constituido por: Vanina Estévez, María Rosa Bivort, Diana González, Paula Capria y Patricio Román Bertacchini.

[ii] Las iniciales corresponden a los nombres de los alumnos. Es importante notar que en las observaciones sólo figuran interacciones entre los niños, ya que llamativamente no registramos intervenciones del docente.

TRABAJO Y JUBILACIÓN: CONCEPTOS PARA REFLEXIONAR HOY DESDE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Pletnitzky, Silvia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Los conceptos de Trabajo y Jubilación, ¿ tienen el mismo significado hoy siglo XXI, que en el pasado siglo XX ? Con este interrogante se dará continuidad, a modo de Avance de Tesis, al espacio comprendido como Marco Teórico, en el tema a investigar: "El significado del trabajo en adultos mayores médicos, al tener que jubilarse" (hospital público GCBA). Señalamos que la presente investigación forma parte de la finalización de la Maestría en Psicología Educativa, en el área de O.V. en Contextos Educativos y Laborales, con la Dirección, de la Prof. Dra. Diana Aisenson. Sus antecedentes se encuentran en un proyecto mayor publicados en el VI Anuario de Investigaciones (1998 UBA-Fac. de Psicología), con la Autoría de: Aisenson; Figari; Monedero; y Otros. El abordaje es Exploratorio, su Diseño Cualitativo; empleándose en la Recolección de Datos, técnicas de Entrevistas y Observaciones de actividades, ofrecidas por la Asociación de Médicos Municipales. Las respuestas a los conceptos mencionados, vertidas por algunos de los entrevistados y su respectivo análisis a desarrollar, será el tratamiento en el presente trabajo.

Palabras clave

Trabajo Jubilación Médicos Orientación

ABSTRACT

WORK AND RETIREMENT: CONCEPTS TO REFLECT TODAY FROM DIRECTION VOCACIONAL

About the concepts "work" and "retirement", ¿ Have them the same meaning on the XXI century and in the past XX century? This question is the continuation, like "Avance of Thesis", of the topics included on the theoretical frame in the research: "What work means in Elderly Adult Doctors, at the time of having to retire" (Public Hospital GCBA) This research is part of the finalization of the M.A. Educational Psychology - Vocational and Occupation Guidance in Educational and Working contexts, directed by Prof. Dra. Diana Aisenson. The background knowledge is based on a project much more elaborated for the Lecture of psychology, (UBA) with the management of Aisenson, Figari, Monedero and Others: whose publication was shown in the 6th Yearly Investigation Magazine. (1998 UBA Univers. of Psychology). It is an Exploratory Investigation, with a Qualitative Design, in where a Collector of Information where used for Techniques for interviews and observation in general activities given by the Association of Municipal Doctors. This paper include the answers given by the interviewed person.

Key words

Work Retirement Doctors Orientation

INTRODUCCIÓN

Podríamos inferir, desde algunas de las conversaciones mantenidas con sus actores, que para los profesionales que, se acercan en la actualidad, a la edad de sesenta y cinco años, el tener que ajustarse a una impuesta jubilación, en el desempeño de sus actividades, que vienen ejerciendo en condiciones psicofísicas satisfactorias, les produce un sentimiento de profunda angustia e impotencia en manifestaciones textuales.

El tema de las expectativas de vida útil en el sujeto humano, y su prolongación, en el presente, es una difusión que va ganando cada vez más, los espacios tanto de divulgación científica como masiva. Basta con mirar a nuestro alrededor, para comprobar el modo con que la longevidad ocupa los estamentos más variados, centrándose, en lo que se considera más llamativo, en que el aspecto de mujeres y varones de entre setenta y ochenta años, demuestran en sus actitudes, vestimentas, reflexiones y expresiones, en general, una jovialidad y dinamismo, poco posible de ser representados, observando un pasado de treinta a cincuenta años atrás.

Deteniéndonos, en evaluaciones estadísticas avaladas por la O.M.S.; las expectativas de vida de un niño nacido en los años 1970, fueron de aproximadamente 70,8, para extenderse, luego en el año 2000 a los 77 años, si calculamos que estamos ya terminando el primer cuatrimestre del año 2006, nuestros cálculos nos llevan a pensar en un muy posible crecimiento en dichas expectativas...

Veamos por lo tanto en cuáles pueden ser las razones esgrimidas hacia dicho crecimiento que sin duda no se trata de una sola en especial, sino que de variadas entre las cuales encontramos (y siempre para los que acceden a los mismos); mejores niveles de nutrición; mayor actividad física, y por supuesto mejoras en los avances científicos, tecnológicos y medicinales, cuyo protagonismo casi esencial se advierte en países desarrollados, en cuanto a diagnóstico, prevención y resolución de problemáticas, impensables de resolver, en la mitad del siglo pasado.

Nuestro interés, cobra significado, en el detenernos en este lugar, ya que llama la atención, de que proviniendo las mejoras desde las disciplinas mencionadas, los protagonistas encargados de haber "descubierto" estas mejoras y de aplicarlas en el campo de la salud

Deban abandonar forzosamente a los sesenta y cinco años, dicha tarea llevada a cabo en el hospital público (GCBA).

Cabe el señalar que reiteramos que, de ningún modo ignoramos de que la ley de jubilación, a la cual nos referimos, rige también para el ámbito institucional en el que se desenvuelven profesionales en diferentes disciplinas, pero, a los efectos de centralizarnos en nuestro tema convocante, nuestra mirada se ajusta a la franja de adultos mayores médicos que deben jubilarse de las actividades que prestan servicio en el hospital público de la Ciudad de Buenos Aires.

DESARROLLO

Con el propósito de visualizar la cultura de nuestra vida argentina en la década de los años cincuenta, consideramos que bien merece nuestra atención una película con el título de "La Casa es Grande", que fuera protagonizada, entre otros actores, por Luis Sandrini. Este actor, cuyo personaje principal, es el de un joven de entre 25 ó/a 30 años, nos muestra un aspecto físico, postura, vestimenta, modales, vocabulario...y otros as-

pectos más, que bien podríamos hoy ubicarlo dado a las características, dentro de la gente mayor, pero, hay algo, más llamativo aún, según nuestro criterio, y es que su madre (en la ficción), representa a "una pobre anciana de 65 años de edad", sin condiciones, por su edad (según lo expresado por su hijo), de realizar ni las más leves tareas domésticas, Este personaje, debía ser intervenido quirúrgicamente de una enfermedad en la visión que la mantenía ciega, llamada "Cataratas", lo cierto es que las expectativas de esta cirugía se centraban en una situación muy delicada (y hasta llevada al dramatismo) , la cual luego de muchas peripecias se realiza con éxito, producto del cual, su hijo (el actor Sandrini), manifiesta con vehemencia y alegría (que tal vez, algunos recuerden) ¡LA VIEJA VE LOS COLORES!...

La reflexión sobre lo acontecido, nos lleva hacia el interrogante de nuestro tema: "¿el significado de trabajo y de jubilación, es el mismo para el pasado siglo XX, que para el que hoy transitamos siglo XXI?"

Creemos que no, pero ciertos interrogantes pueden ser descifrados por medio de las respuestas que han vertido acerca de estos conceptos, algunos de los médicos jubilados, que hemos recurrido para tal fin, y se describen a continuación:

Sujeto J.C. Sexo M. Especialidad-Cirugía Edad-69 años

Trabajo: Actividad que concierne a las personas con facultades físicas y psicológicas saludables, en las que se incluye la responsabilidad por hacerla.

Jubilación: Momento de la vida posible para disfrutar de una actividad (no obligada sistemáticamente), ganado por haber trabajado muchos años sistemáticamente...algo así como "un premio recibido"...já...já...¿ pero quién puede decir que recibe ese premio?

Sujeto M.G. Sexo F. Especialidad- Neumonología Edad-73 años.

Trabajo: (cuando no es forzado), actividad a la que se dedica un ser humano sano, de manera cotidiana, esta actividad puede ser física o mental o bien con la combinación de ambos estados.

Jubilación: (cuando no es forzada), puede ser el momento en la vida de un ser humano que, con tranquilidad económica, pueda dedicarse a diferentes esparcimientos o actividades que le quedaron pendientes de realizar hasta el momento, aclaro que este sería un estado "ideal", la realidad es que los jubilados hoy, en general, están confinados a vivir un verdadero ocaso de miseria y desesperación.

Sujeto J.P. Sexo M Especialidad Psiquiatría Edad-74 años

Trabajo: (como positivo): proyecto, futuro, bienestar "vitalidad" (como negativo): sacrificio, esfuerzo con pesar, malestar También es cierto de que estas situaciones pueden variar según nuestros estados y motivaciones.

Jubilación: cuando la decide una ley o enfermedad, el significado puede ser "final de un proyecto", caducidad, angustia, depresión, límite de un anhelo. Cuando es por elección libre y correctamente remunerada, puede significar reconocimiento, valoración, devolución, posibilidades de nuevos proyectos, en resumen felicidad, buenas expectativas, disfrute...etc.

Sujeto S.S. Sexo F. Especialidad- Endocrinología Edad-71 años

Trabajo: rotundamente Salud!!!, necesidad para vivir bien, si pensamos en estos tiempos, el lograrlo es algo así como "tocar el cielo con las manos".

Jubilación: si es buena, digna y elegida, es una tranquilidad física y mental para los que estuvieron activos durante muchos años, pero como esto no existe, se convierte en una amenaza y pesadilla el tener que vivirla, tanto en lo personal (como sos vista socialmente "una jubilada"), y también por la parte económica...realmente "deplorable".

Hemos analizado ya, en diversos apartados de nuestro marco teórico que lleva a cabo la presente investigación las conceptualizaciones acerca del significado del trabajo, y como contrapartida, el hecho de la privación de trabajo regida por la jubilación, pero he aquí de que estos mismos autores, sin dudar, no lograron "predecir" el vertiginoso ritmo, en la historia temporal respecto de las expectativas de vida útil hoy dadas para el sujeto humano, obteniendo como resultado de que en la actualidad, y aún a sabiendas de que los organismos experimentan con la madurez cambios irreversibles; a diferencia de épocas pasadas, éstos organismos humanos, mantienen su salubridad por más tiempo, "posponiendo", hasta dentro del mismo mundo científico el interrogante, tal vez indefinido de la muerte...

No obstante, la pregunta que hoy podríamos formularnos es: ¿si es la muerte la última instancia de la vida, o bien si el envejecer por no llevar una adecuada, reconfortable y activa vida, nos lleva hacia una "muerte anunciada"...?

Estos argumentos, en parte podrían contradecir hoy, a los expuestos por Singer (1991), quien sostuvo respecto a los "mayores", que esa "eterna juventud".de quienes no admiten el paso de los años, viviendo aspiraciones inconcientes ante la finitud humana, se derrumbará ante la crisis propia del tiempo real de vida...(el misterio por descifrar en estos tiempos sería el de saber cuál es precisamente "ese tiempo real de vida").

John Rowe (Nueva York), especialista en medicina geriátrica, afirma que los mayores activos y con una gran interacción, son proclives a mantenerse por un tiempo más prolongado en estado de juventud, esto nos invita a pensar en cuanto a lo descrito por Singer

Aún así, los aportes siempre presentes de Salvarezza, nos acercan a otra realidad que nuestro imaginario social recrea impudosa y permanentemente, y es la de los estereotipos y prejuicios que se aplican diariamente hacia la sola palabra jubilación o jubilado, de manera por lo general despectiva, y que esperanzados deseamos que a la brevedad puedan ser desterrados.

Salanova, Prieto y Peiró, definen el significado del trabajo como un constructo social en el que intervienen diferentes realidades del orden de lo social, político y económico, afirmando que éstos serán los pilares de sostén de la sociedad, y su importancia va a radicar no sólo en el aspecto social, sino que a nivel de lo personal, la actividad laboral, va a ocupar la mayor parte en la vida de los sujetos humanos...; agregan estos autores, que su significado es a la vez un fenómeno de influencia cultural, producto de la misma, de las ideologías y estamentos legales, sociales y económicos representados en la diversidad de países y culturas, de allí, continúan opinando estos autores, la necesidad de realizar investigaciones transculturales.

Seguramente pensando en lo expuesto, deberíamos agregar que aún teniendo en cuenta el constructo social, que estos autores plantean, sería conveniente el recordar, el corrimiento temporal y social por el que atraviesan las denominadas transiciones vitales evolutivas y sus complejidades como producto, no solo de las actuales expectativas de vida (en cuanto a las mejoras que intervienen) sino también como por otras realidades socio-económico-políticas frente, a la falta de empleo; elementos todos que a la hora de tener que decidir por un proyecto, o bien de discernir cuándo ha llegado el momento de finalizarlo, nos resulta de difícil resolución.

Como Orientadores, tratando de encontrar recursos para acompañar y apuntalar el nuevo estado de estas transiciones, no podemos soslayar las ideas que oportunamente mantuvo Súper, enfocadas desde la Psicología de las Ocupaciones y las Carreras, aceverando que el desarrollo de las carreras tendrá compatibilidad con el desarrollo humano, afirmando que si la elección que el sujeto ha hecho de su carrera, concuerda con su sentimiento, sin duda éste, "vivirá feliz".

CONCLUSIÓN

Dadas las condiciones de la "inconclusión" por la que esta tesis todavía atraviesa, sólo nos resta el poder analizar algunas de las respuestas que los entrevistados mencionados nos han brindado.

Vemos que, en su mayoría el concepto del trabajo lo definen como inherente a una vida saludable del sujeto humano, en tanto para conceptuar el término de jubilación, observamos que, dentro de la generalidad, no se advierte una determinación en cuanto a ser aceptada como beneficio, (si bien en algunos aflora el sentimiento de "premio" por lo realizado) sino como una manifestación de injusticia social en cuanto a no ser respetados en primer lugar en sus decisiones por adoptarla y de forma unánime en lo que respecta a economía, a ser reducidos a un nivel de vida con ribetes de indignidad y miseria.

La investigación Wosy (1989) recurre al concepto de trabajo mediante la idea de "centralidad" en la vida de las personas; Freud consideró el significado del trabajo, como un importante indicador de salud mental, vinculando "el amar con el trabajar".

En tanto Aisenson recalca que, la construcción de un proyecto comprende la realización histórica de experiencias vitales en las cuales se incorporan la categoría de futuro, dando cuenta, a la vez de la posibilidad de integrarse a los posibles cambios que se avengan..

Lo que ninguno de estos autores esperanzados pudo anticipar es que en nuestro país, Argentina y con precisión en el GCBA, la pretensión de poder continuar activamente con la carrera elegida como proyecto de vida está sujeta a una ley que le impide realizarla luego de cumplir los 65 años de edad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D.; Figari, C.; Monedero, F. y Otros. VI Anuario de Investigaciones, UBA (1998)
- Hontangas, P. Investigación Wosy, (1989)
- Rowe John. The Economist, (La Nación- 2006)
- Salanova, Prieto, Peiró. El Significado de Trabajo. Una revisión de la Literatura, (Valencia 1993)
- Salvarezza, L. Psicogeriatría, T. Y Crónica, (Paidós 1996)
- Singer, D. Las Crisis-sus Vicisitudes, (1991)
- Súper D.E. O.V. Cátedra 1, (CEP-UBA)

LOS TALLERES DE INFORMACIÓN ORIENTADA COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Quiles, Cristina Haydeé; Di Meglio, Mariela Silvina; García, María Natalia; Ruiz, María Eugenia
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Centro de Orientación Vocacional Ocupacional. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo corresponde a una de las estrategias metodológicas, implementadas a través de nuestro proyecto de investigación en curso: "Investigación evaluativa sobre estrategias de orientación vocacional ocupacional integral para contribuir a revertir la inequidad psicosocial", que llevan a cabo las Cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva de la Carrera de Psicología, de la Universidad Nacional de La Plata Secretaría de Ciencia y Técnica, bajo la Dirección de la Dra. Mirta Gavilán. Dicha estrategia tiene por objetivos: • Participar de un espacio de reflexión en torno a la problemática del egreso, • Favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de la realidad y su importancia para la elaboración de futuros proyectos, • Estimular la capacidad creadora, • Reconocer destrezas y resilencias en los alumnos, • Acercar el centro de Orientación a la comunidad educativa. Los talleres de información orientada están destinados a los alumnos del último año de escuelas de enseñanza media con poblaciones vulnerables del sistema formal de educación pública, de la localidad de La Plata, Berisso y Ensenada de la Provincia de Buenos Aires. Esta metodología de trabajo permite tres niveles de actuación: investigación, docencia y extensión universitaria, los que explicaremos en el desarrollo de esta ponencia.

Palabras clave

Taller Investigación Docencia Extensión

ABSTRACT

THE ORIENTED INFORMATION WORKSHOPS AS INVESTIGATION STRATEGY

This work corresponds to one of the methodological strategies implemented through our project: "Investigation on strategies of integral vocational guidance to contribute to revert the psycho-social inequality", that's carried out by the Chairs of Vocational Guidance and Preventive Psychology of the National La Plata University, Secretariat of Science and Technique, under the Direction of the Phd. Mirta Gavilán. The purposes of this strategy are: • Take part in a time of reflection about withdrawn problematic, • Favour the self-knowledge and the reality knowledge and its importance for the elaboration of future projects, • Encourage the creative capacity, • Recognise skills and resilience in students, • Near the Vocational Guidance Centre to schools The oriented information workshops are destined to the students of the last year from high schools with vulnerable population in public education from La Plata, Berisso and Ensenada cities, Province of Buenos Aires. This methodology of work allows three levels of performance: investigation, university extension and teaching. These concepts will be developed along this conference.

Key words

Workshops Research Teaching Extension

INTRODUCCIÓN

El Taller de información orientada es una estrategia de intervención en el campo de la Orientación. Esta modalidad aplicada al tratamiento de la información se implementa actualmente en el proyecto de extensión universitaria, acreditado y subsidiado por la Secretaría de Extensión Universitaria de nuestra Universidad denominado: "Equidad y orientación: el desafío de una propuesta" y en el proyecto de investigación: "Investigación evaluativa sobre estrategias de orientación vocacional ocupacional integral para contribuir a revertir la inequidad psicosocial".

Esta modalidad de trabajo permite la articulación de tres funciones:

- investigación, a través de la evaluación de las producciones de los alumnos del último año del polimodal y del desarrollo de la actividad;
- extensión universitaria, ya que su práctica brinda a su vez un servicio profesional;
- docencia, ya que colaboran en la coordinación de los talleres los profesionales pasantes de la Carrera de Psicología en el Centro de Orientación Vocacional, bajo la coordinación de los docentes investigadores.

De esta forma se conjugan y articulan las actividades de docencia, investigación y extensión al interior de una estrategia metodológica que abre un espacio de reflexión y opera en forma sistemática a fin de contribuir a revertir las situaciones de inequidad en las que se encuentran muchos de nuestros jóvenes.

La presente exposición corresponde a una modalidad de intervención que surgió de nuestro anterior proyecto de investigación finalizado denominado "la Orientación Vocacional Ocupacional en escuelas con poblaciones de alta vulnerabilidad psicosocial" de la Secretaría de Ciencia y Técnica, Código: 11H341 que daba cuenta que los alumnos de la población estudiada demostraban:

- una falta de información sobre la realidad educativa y laboral.
- un importante grado de distorsión de la información .
- un desconocimiento de las incumbencias y acreditaciones de los títulos, fundamentalmente de instituciones privadas no acreditadas.
- ausencia de espacios de reflexión para pensar el futuro.
- desconocimiento de las instituciones que pueden brindarle apoyo para sostener un proyecto educativo y/o laboral (becas, subsidios, capacitación laboral, etc).
- ausencia de herramientas para gestionar un proyecto de futuro.
- paradójica posición frente al título de enseñanza media: valorización frente a las posibilidades laborales y desvalorización para el ingreso a los estudios superiores.
- desvalorización de sus competencias.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO EN TALLER:

Qué es el taller.

El uso indiscriminado de este término, aplicado a distintas prácticas, ha desdibujado su definición. Decimos con Ander-Egg, que el taller es un lugar donde se trabaja, se elabora, y se transforma algo para ser utilizado. Es un aprender haciendo en grupo, con características que le son propias y que se sustentan

en los siguientes supuestos, a saber:

1. Un taller es:

- un aprender haciendo: los conocimientos se adquieren en una práctica concreta vinculada al entorno y vida cotidiana de los jóvenes. Esto implica una superación de la división entre teoría y práctica, integrándolas en un proyecto de trabajo. Se prioriza la apropiación del saber, y la adquisición de habilidades, técnicas por la formación a través de la acción.
 - una metodología participativa: exige el trabajo cooperativo, se aprende a participar, participando, lo que implica desarrollar actitudes y comportamientos participativos y formarse para saber participar también. Este aspecto no es menor en la realidad actual, donde ningún campo profesional trabaja en forma aislada. El trabajo en equipo, la producción interdisciplinaria es uno de los ejes de cualquier práctica profesional.
 - una actitud activa, una predisposición a problematizar, interrogar la realidad, no instalarse en certezas absolutas. Esta actitud permite no sólo el progreso en términos de conocimiento sino fundamentalmente en la persona, propiciando una actitud abierta al cambio. Nosotros intentamos preparar sujetos que puedan adaptarse a un mundo permanentemente cambiante.
 - es un esfuerzo compartido por aprender y operar, asumiendo el carácter multifacético y complejo de toda realidad, tendiendo a la interdisciplinariedad.
 - Es un espacio de trabajo compartido que implica definir roles cooperativos. Donde no hay un miembro que conduce sino que el grupo debe asumir la marcha del proceso y responsabilizarse de sus decisiones.
 - es un proceso que permite integrar la docencia a partir de la situación de enseñanza /aprendizaje que supone un proyecto a realizar, a través de la reflexión teórica sobre la acción; la investigación previa a la acción; y la práctica (actividades y tareas que se llevan adelante para realizar el proyecto).
 - es un espacio particular de construcción de nuevos conocimientos y una estrategia de trabajo grupal que favorece la circulación y la palabra de todos los participantes.
- Un taller requiere una planificación acorde a los objetivos que se desean lograr. Las características metodológicas /operativas que se sustentan en esta modalidad de trabajo, propician la participación tanto de coordinadores como de integrantes. Es importante señalar que en la etapa de planificación, son los coordinadores quienes realizan el trabajo más activo y protagónico, para luego posicionarse, durante el desarrollo del taller, a favor del protagonismo y la producción grupal.

ALGUNOS LINEAMIENTOS PARA EL DISEÑO DE UN TALLER

Ante todo se planifica, incluyéndose en esta actividad la clarificación de los objetivos (lo que se quiere lograr, el para qué del taller); los contenidos (el qué, qué se intentará plantear como problema para su análisis e interpretación), las actividades (el cómo se trabajará, con qué técnicas, recursos y materiales) y el cierre y la evaluación que apuntará a la evaluación de lo que sucedió en el grupo, el análisis de las producciones y el rol de los coordinadores.

Consideramos que el taller atraviesa por diferentes momentos.

PRIMER MOMENTO: DE APERTURA

- Implica la presentación de los objetivos y modalidad de trabajo, la presentación o re-conocimiento de los participantes, coordinadores, responsables, etc.
- (para esto hay innumerables recursos técnicos que favorecen la integración inicial)
- Tiene la intención de generar buenas condiciones para el trabajo grupal
- Tiempo estimado
- Materiales (si los hubiere o fueran necesarios)

SEGUNDO MOMENTO: DE DESARROLLO

- Incluye las actividades a realizarse en el taller, exposiciones, lecturas, consignas de trabajo, etc. Estas actividades pueden

ser individuales y/o actividades grupales.

- En esta parte del taller es necesario prever:
- Recursos técnicos para subagrupar, los cuales deben figurar en el diseño. Las técnicas de subagrupación son importantes para la integración y para generar las condiciones de trabajo
- Consignas de trabajo: que deben estar escritas en el diseño y pensadas de qué manera serán expuestas en la implementación del taller (si escritas para cada grupo, si en carteles, si explicitadas oralmente, etc.). La consigna debe comprender además el objetivo de producción, esto es lo que deberán presentar al plenario, de qué manera lo pueden hacer, etc. También es importante que se incluya en la consigna el tiempo del que disponen los subgrupos para realizar la actividad.
- Tiempo estimado
- Materiales que se utilizarán

TERCER MOMENTO: DE PLENARIO

- Para poner en común las producciones y sacar conclusiones parciales o totales y posibilitar una lectura colectiva de lo producido
- Tiempo estimado
- Materiales

CUARTO MOMENTO: DE CIERRE Y EVALUACIÓN

- Es importante un cierre por parte de los coordinadores y una evaluación que realicen del taller los participantes (para lo cual existen también innumerables recursos)
- Tiempo estimado
- Materiales

LOS TALLERES DE INFORMACIÓN ORIENTADA:

Los talleres de información orientada están destinados a los alumnos del último año de escuelas de enseñanza media con poblaciones vulnerables del sistema formal de educación pública, de la localidad de La Plata, Berisso y Ensenada de la Provincia de Buenos Aires. Estas intervenciones se llevan a cabo en un total de 17 escuelas de los distritos mencionados de nuestro universo de estudio, con especial énfasis en los tres establecimientos que están incluidos en el proyecto de extensión universitaria.

Esta metodología comprende tres niveles de complejidad creciente de intervención:

• Primer nivel:

Explorar expectativas iniciales del grupo en relación al trabajo que se llevará a cabo. Explorar las fantasías de elección. Crear las condiciones para el trabajo grupal. Definir el encuadre de la tarea. Reconocer las representaciones en relación a la elección y el futuro.

• Segundo nivel:

Visualizar los condicionantes que inciden en la formulación de un proyecto personal (padres, familia, amigos, lugar de residencia, factores económicos, modelos e ideales). Desplegar y profundizar las problemáticas vinculadas al futuro y a la construcción de los proyectos personales de educación y/o trabajo tratando de reconocer y resignificar su "capital cultural". Propiciar el autoconocimiento, y el reconocimiento de habilidades y competencias necesarias para la incorporación al mundo del estudio y el trabajo.

• Tercer nivel:

Conocer y analizar la Información sobre la realidad educacional-laboral, de manera de favorecer la construcción grupal de un "Mapa Informativo" sobre la oferta de capacitación en diferentes niveles de educación y sobre la preparación para la búsqueda laboral, teniendo en cuenta la realidad regional y las características socioculturales de los participantes.

PRIMERAS APROXIMACIONES.

Los alumnos que se incluyen en esta experiencia:

- valorizan el espacio de comunicación y reflexión
- comienzan a pensar en sus posibilidades y destrezas

- reconocen la importancia de la información compartida y el valor del estudio y el trabajo
- descubren nuevas posibilidades para sus trayectos formativos
- piensan en la escuela como un lugar de encuentro y producción para futuros proyectos a compartir
- desarrollan inquietudes para elaborar nuevas estrategias para la búsqueda de empleo

Lo expresado en este trabajo da cuenta de la importancia de esta propuesta, que unida a las diferentes intervenciones de otras disciplinas podrán contribuir en el desarrollo y evaluación de nuestro proyecto, a la posibilidad de revertir en parte la situación de inequidad psicosocial de los jóvenes

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1999): *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de La Plata, tercera edición.
- Bohoslavsky, Rodolfo: Orientación Vocacional. Cap. IV "La información ocupacional en orientación vocacional".
- Brea, Marta: "La información ocupacional como etapa del proceso de elección vocacional"
- Desuk, Galli y Maya: "Demanda en Información Orientada". Trabajo presentado en las XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA.
- Gavilán, Chá, Desuk, Galli, García, Maya y Quiles: (2004) "La Universidad va a la escuela: una experiencia interinstitucional en poblaciones denominadas vulnerables. Trabajo presentado en las XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA. Publicado en memorias, Tomo I.
- Gavilán, M. (1996): *Nuevas estrategias en Orientación Vocacional - Ocupacional*. La Plata. Editorial de la Universidad. U.N.L.P, septiembre de 1996, primera edición; agosto 1997, segunda edición.
- Gavilán, M. (Comp.) (1999) - *Orientación - Trabajo - Instituciones*. (Cullen - Gautie - Gavilán - Labourdette - Neffa - Roncoroni). La Plata. Edit. de la Universidad. UNLP.
- González Cuberes, María Teresa. (1994): *Dicho y Hecho. Atreverse con el taller y el grupo de reflexión*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, segunda edición.
- Quiles, C, Chá, T., Neer, R. La orientación vocacional ocupacional como actividad de extensión. La intervención del psicólogo ante la demanda de información sobre carreras. Trabajo presentado en Jornadas "Psicología y Universidad", La Plata.
- Santana Vega, Lidia (2003): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*, Madrid, Ediciones Pirámide.

SUFIJACIÓN, ORTOGRAFÍA Y COMPETENCIA LÉXICA

Raventos, Marta Elena
UBACyT y Banco Río. Argentina

RESUMEN

En el marco del Proyecto Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual (UBACyT F89/2004-2007) se realizó en 2005 el seguimiento y apoyo de estudiantes de 9º, EGB3 (N=27, 14 años promedio). El equipo de investigación elaboró cuadernillos de trabajo para los alumnos y asesoró a la profesora de Lengua del curso. Como parte del equipo, la autora tuvo a su cargo el asesoramiento sobre ortografía y relaciones léxicas. En este trabajo se analizan las respuestas de los estudiantes a dos ítems sobre derivación de sustantivos abstractos por sufijación a partir de verbos y adjetivos. Se describen las características de este procedimiento de nominalización, cuyo dominio es necesario para comprender y producir textos de cierta complejidad. Las respuestas muestran la conveniencia de: 1) abordar la ortografía y los aspectos morfológicos y lexicales en forma conjunta, en contextos comunicacionales, 2) considerar de manera diferenciada las restricciones ortográficas (reglas) correspondientes a sufijos o a palabras base, 3) establecer la distinción entre palabras posibles -según las reglas morfológicas de derivación- de palabras actualizadas en el inventario léxico de la lengua -según las convenciones sociolingüísticas.

Palabras clave

Psicolingüística Ortografía Escritura Didáctica

ABSTRACT

SUFFIXING, ORTOGRAPHY AND LEXICAL COMPETENCE in textual comprehension and production (UBACyT F89/2004-2007) research project, students of 9º EGB degree (N=27, 14 years old average) were supported by the investigation team during 2005. Student workbooks were prepared ad hoc and the language teacher received didactic advice. This paper author was in charge of the orthography and lexical relationships counselling. The task analyzed here demanded abstract nouns derivation from verbs and adjectives, a nominalizing procedure currently necessary for correct reading and writing. The nominalizing procedure characteristics are described. The students' answers show the convenience of: 1) introducing orthographic and lexical words aspects together in language teaching in communicative contexts, 2) differentiating the teaching of orthographic restrictions (rules) related to suffixes, on the one hand, and base-sufixed words on the other, 3) differentiating between possible words -according to morphological derivation rules- and lexical inventory updated words- according to sociolinguistic conventions.

Key words

Psycholinguistics Orthography Writing Didactics

1. INTRODUCCIÓN

Como parte del *Proyecto Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual* (UBACyT F89/2004-2007)(1) se desarrolló en 2005 el seguimiento y apoyo de un grupo de alumnos de 9º de EGB de una escuela ubicada en la zona sur del GBA (de nivel socioeconómico bajo(2)), con acompañamiento de materiales de trabajo (cuadernillos impresos ad hoc) elaborados por el equipo de investigación conjuntamente con el asesoramiento técnico a la profesora de Lengua del curso. La propuesta se centró en el reconocimiento, formación y uso de distintas clases de palabras, su escritura, sus relaciones léxicas y su funcionamiento textual. El encuadre básico del trabajo considera esencial al conocimiento léxico, no sólo porque incide en la comprensión y producción textual, sino también porque constituye una herramienta cognitiva necesaria para penetrar en las diferentes áreas de conocimiento (3). Tuve a mi cargo el asesoramiento en el área de ortografía y relaciones léxicas. En esta presentación voy a referirme al desempeño de los alumnos en la primera evaluación que se llevó a cabo luego de seis semanas de trabajo en el aula. Consideraremos la escritura de sustantivos abstractos formados por sufijación, un procedimiento cuyo dominio es necesario para la comprensión y producción de textos de cierta complejidad. Veremos, en primer lugar, cuáles son las características de este tipo especial de sufijación, en tanto objeto de conocimiento, para luego analizar qué dificultades evidencian las respuestas, a nivel ortográfico y léxico, según la modalidad de evaluación planteada.

2. SUFIJACIÓN, LECTURA Y ESCRITURA

Se denomina **sufijos** a las partículas que se posponen a las palabras para modificar su significado, como la partícula *-eza* en *belleza*, *tristeza*, o *rareza*. Los sufijos pertenecen a la clase de los *afijos*, que también incluyen *prefijos* (partículas que se anteponen a la palabra modificada, ej.: *in-creíble*) e *interfijos* (que se insertan entre la base y un sufijo posterior, ej.: *hum-ar-eda*). Desde el punto de vista lingüístico, un sufijo puede ser considerado un "signo lingüístico pleno, dotado de un *significante* (la forma y sus realizaciones (4)) y un *significado* (su valor genérico)" (Faitelson-Waiser, 1993: 119). Este significado puede explicitarse mediante una *paráfrasis*: el sufijo *-eza* significa "cualidad de ser (algo)". De modo que una palabra sufijada está formada por "X+sufijo", donde "X" es la *base* (p.ej., "bello"), a la que se le agrega el sufijo (p.ej.: *-eza*; "belleza" es "cualidad de ser bello"). Si bien todo hablante de una lengua se encuentra en condiciones de captar, de manera general, el significado que aporta el sufijo a una palabra, (aunque no pueda hacer un análisis detallado de su morfología), para comprender cabalmente el significado de una palabra sufijada se hace necesario conocer de qué palabra deriva (cuál es la base) y cuál es el significado genérico del sufijo. De allí que la lectura y comprensión de textos (disciplinares especialmente) requiera identificar plenamente dichos significados. El lector debería ser capaz de captar la significación condensada léxicamente: por ejemplo, el vocablo sufijado "creación" implica que hubo alguien (un agente) que creó algo (la cosa creada) (5).

Desde el punto de vista **ortográfico**, las palabras sufijadas mantienen, por un lado, la misma notación de los sufijos en las diferentes palabras (6), lo cual se transforma en una "pista" gráfica que ayuda a la comprensión del significado de los vocablos. Por otro lado, la palabra base conserva sus características notacionales, las cuales se transmiten a toda su familia de palabras (la B de *bello* se mantiene en la ortografía de *bellas*, *belleza*, *embellecer*, *embellecedor*, etc.), marcando,

desde lo gráfico, el parentesco lexical. Así como se distinguen dos partes en las palabras sufijadas, las reglas ortográficas que afectan a sufijos (y prefijos) y las que afectan a las familias de palabras deberían considerarse, igualmente, como diferentes tipos diferentes de restricciones ortográficas según hemos propuesto en trabajos anteriores (Raventos, 2004, 2006).

3. DERIVACIÓN DE SUSTANTIVOS ABSTRACTOS POR SUFIJACIÓN

Los *sustantivos abstractos* son palabras derivadas, por sufijación, de verbos o adjetivos (7). Designan entidades de segundo orden: estados de cosas, procesos, cualidades (a diferencia de los sustantivos "concretos", que designan entidades de primer orden: personas, objetos). Este procedimiento es conocido como "nominalización no orientada" (Laca, 1993) (8). En el léxico español actual pueden utilizarse distintos sufijos para formar sustantivos abstractos: -ción/sión (9), -eza/-ez (10), -bilidad, -dad, -miento, -ncia, -nza, entre otros. La escritura de estos sufijos es causa de errores de ortografía en estudiantes de todos los niveles (Raventos, 2004). Otro problema, además del ortográfico, se añade cuando se quiere derivar correctamente un sustantivo abstracto y utilizarlo al escribir: se trata de la distinción entre palabras **posibles** y palabras **actualizadas** o en uso en el léxico. Por ejemplo, de *nitido* ¿se deriva [nitidad, nitides o nitidez]? La duda entre la primera opción y las dos últimas es léxica; la duda entre las dos últimas es ortográfica. Son dos problemas diferentes para resolver.

Si bien hay procedimientos morfológicos regulares para la derivación de palabras, "es sabido que la predictibilidad en el dominio de la formación de palabras es extremadamente restringida" (Laca, op.cit.:181). Tomemos el caso de algunas palabras sufijadas en *-dor* y *-nte*, que forman sustantivos de primer orden ("nominalización orientada"). Por un lado, tenemos en español *invocador* ("el que invoca"), *participante* ("el que participa"). Sin embargo, siguiendo el mismo *esquema lexical* (entendiendo por tal: series analógicas de palabras que expresan significados semejantes) no existen en el **inventario léxico** del español (palabras en uso) las formas *gritante o *parecedor. Paralelamente, *protestante* no significa "el que protesta", *dictador* no significa "el que dicta". De modo que la competencia léxica de un hablante/escritor debe incluir, como parte de su **capital cultural** lingüístico (Bordieu, 2003), la capacidad de distinguir, en el inventario léxico de su lengua, cuáles, entre las palabras *posibles*, son las palabras *actualizadas* (en uso) con sus "significados de inventario", y cuáles son "inexistentes" o están *bloqueadas* (Laca, op.cit., p.181). Una palabra posible puede estar bloqueada 1) por razones gramaticales (no es posible usar un adjetivo cuando corresponde un sustantivo), 2) por razones de homonimia (*comedor* no puede significar "el individuo que come", pues una palabra homónima designa "el lugar en donde se come") o 3) por la existencia de otra palabra que significa lo mismo: *nitidad, formada con un sufijo de sustantivo abstracto posible, es inexistente, pues está bloqueada por *nitidez*, cuyo significado es el mismo que aportaría -dad ("cualidad de ser nitido").

4. DESCRIPCIÓN DE LA TAREA ANALIZADA Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se asesoró teórica y prácticamente a la profesora del curso para que al trabajar el tema de sufijación, en especial en sustantivos abstractos, considerara en forma diferencial las restricciones ortográficas que afectan a las palabras base de las que afectan a los sufijos. La evaluación desarrollada (diseñada por la profesora) abarcó varios puntos entre los cuales nos centramos en dos ejercicios: A y B.

En el Ejercicio A se pedía: "Completá cada oración (11) con el sustantivo derivado de la palabra entre paréntesis". Las oraciones eran: a) Sólo sé que tenía dos (preocupar) ... al mismo tiempo: que me descansaran los pulmones y que no se me volviera a voltear la balsa. b) Con más (frecuente) que antes

tomaba sorbos de agua de mar. c) El día era de una asombrosa (claro) ... Estaba seguro de que habría visto la tierra desde una (distar) ... de cincuenta millas. La balsa había cobrado una (veloz) ... que no habrían podido imprimirle dos hombres con remos. d) La (sensible) ... desaparece y el (razonar) ... empieza a embotarse.

En el Ejercicio B se pedía completar un cuadro con los sustantivos abstractos derivados de: mover, torcer, posible, sacrificar, delicado, establecer, nitido y abundar. Cada uno de ellos precedido por un artículo.

Las "Categorías de respuestas" consideradas fueron: "Derivación correcta (D.C.)" (subdividida en "Sin error ortográficos" y "Con error ortográfico"); "Derivación incorrecta (D.I.)" (subdividida en "Categoría gramatical incorrecta" y "Palabra inexistente") y "En blanco (E.B.)". Los respectivos porcentajes para cada uno de los ejercicios son: **Ejerc.A:** D.C.: 88% (78% y 10%); D.I.: 9% (6%, 3%); E.B.: 3%. **Ejerc.B:** D.C.: 45% (37%, 8%); D.I.: 23% (14%, 9%); E.B.: 32%.

Los *errores ortográficos registrados* se transcriben a continuación entre corchetes, cada palabra seguida de la frecuencia de sujetos que la produjeron: [preocupación 1, frecuencia 1, velocidad 1, sencibilidad 13, rasonamiento 1, torción 1, pocibilidad 1, delicadesa 4, delicades 1, nitides 9].

Las *palabras inexistentes* registradas se transcriben a continuación entre corchetes, seguidas de la frecuencia de sujetos que las produjeron: [frecuencias 1, distaridad 1, sensibilies 1, sinsebilidad 1, rasonanismo 1, racionamiento 1, torcez 1, torceabilidad 1, sactifacción -por sacrificio- 1, delicable 1, delicación 1, delicamiento 1, nitidad 7, nitidación 1, abundación 1, abundad 1].

Al analizar las respuestas se desprende que el desempeño de los sujetos es claramente superior cuando la tarea es contextualizada (Ejercicio A) que cuando no lo es (Ejercicio B). No solamente porque el porcentaje de los sujetos que lo hacen correctamente es el doble (A=88% vs. B=45%), sino porque los que no saben qué responder (dejan el ejercicio en blanco) son muchísimo menos (A=3% vs. B=32%). Un dato alentador para el equipo de investigación, y la profesora, fue el hecho de que aún en el desempeño más bajo (Ejercicio B) éste es superior al obtenido en la prueba diagnóstica inicial realizada cuando los mismos estudiantes finalizaban el curso de 8º EGB. Efectivamente, en un ejercicio similar al B el porcentaje promedio de sujetos que respondieron correctamente en aquella oportunidad fue del 25% (vs.45% actual) (cf. Giammatteo et alii, 2005).

Desde el punto de vista de la ortografía, se observa que la influencia del tipo de tarea es menor: el porcentaje promedio de sujetos con errores en uno y otro ejercicio es similar (10% y 8%). Pero en este dominio resulta más esclarecedor un análisis cualitativo de los errores, pues la variabilidad de sujetos que se equivocan entre palabras es muy alta, y es igualmente variable el tipo de error ortográfico registrado (sobre la base o sobre el sufijo). Ningún sujeto se equivocó en la escritura de los sufijos -ancia (*distancia, abundancia*) y -bilidad (*sensibilidad, posibilidad*) y sólo uno lo hizo en la excepción, *movilidad*. Ninguno, de los pocos que derivaron correctamente *sacrificio* y *establecimiento* (9 sujetos en cada caso, el 33%), se equivocó en la escritura de -cio o -cimiento.

La mayor frecuencia de errores para un sufijo se registró en -ez: 9 sujetos en *nitides (33%) y 1 en *delicades (4%) (13), que convendría asociar con los errores en -eza (*delicadesa: 4, 15%). La existencia de los sufijos homófonos -és/-esa, sufijos de adjetivos gentilicios (cordobés, cordobesa) (14), puede conjeturarse como una representación fuertemente competitiva, unida al hecho de tratarse de palabras relativamente poco frecuentes en el léxico de estudiantes de nivel sociocultural bajo, sea escrito u oral. Esta hipótesis se ve reforzada por el alto porcentaje de sujetos (considerando los 14 años de edad promedio), que escribieron palabras inexistentes como *nitidad o *delicación: 30% y 15% (8 y 4 sujetos respectivamente).

Con respecto a la escritura de las bases de las palabras sufijadas, aquí apareció el caso con el más alto porcentaje de sujetos con errores. En efecto, si bien 25 sujetos (93% del

total) derivaron correctamente el abstracto de *sensible*, 12 de ellos (44%) escribieron *sencibilidad. Puesto que se debía escribir el derivado exactamente al lado de la escritura de la palabra base (ver descripción), no cabe suponer desconocimiento de qué letras debían ser utilizadas en *sensibilidad*. La causa de tantos errores ¿será quizás haberse centrado en la escritura del sufijo, donde nadie se equivocó? ¿Será la idea de que dos letras iguales no pueden existir en la palabra para el mismo fonema? ¿Deberíamos ver quizás una aplicación incorrecta de una idea correcta: la ortografía no se relaciona con la pronunciación, tratándose de S, C(e), C(i) y Z (15)? Lo que sí es seguro es que los alumnos que escribieron C en la segunda sílaba no recordaron lo que habían estudiado con respecto a la conservación de la ortografía de la palabra base en sus derivados.

Cabe agregar que fue bastante alta la derivación incorrecta de palabras por clase gramatical inadecuada, con más porcentaje promedio de sujetos en el Ejercicio B que en el A: 14% vs. 6%, respectivamente (ejs., *posiblemente* por *posibilidad*, *razonante* por *razonamiento*, etc). Obviamente, la inclusión de palabras en un texto (Ej.A) permitía tener mayor dominio de las relaciones gramaticales y semánticas. En este sentido, la obligación de incluir el artículo delante del sustantivo en el Ej.B permitió apreciar que varios sujetos completaron con **el sacrificara*, **el mueve*, **el mueve*, **el establecerse*, etc. (todas sin tilde), donde "él", pronombre, deviene artículo de verbos conjugados tomados como sustantivos.

5. CONCLUSIONES

Creemos que las diferencias entre los resultados de los dos ejercicios analizados refuerzan la idea de que toda ejercitación de competencias lingüísticas debería tener como marco un contexto comunicacional adecuado. Esto no significa que no se puedan tomar, alternativamente, diferentes unidades de análisis (un texto -literario o científico-, una oración, una palabra, un sufijo) para develar los aspectos semánticos, morfológicos, ortográficos o pragmáticos de la lengua. La ejercitación evaluada en esta presentación, precisamente por abarcar múltiples aspectos de las palabras y sus relaciones léxicas, permite apreciar avances en la producción escrita de estudiantes cuyos desempeños iniciales eran muy pobres. En ortografía hubo un avance notable en la comprensión de las restricciones que afectan a la escritura de sufijos y familias de palabras; persiste la necesidad de intensificar el análisis de la relación entre ortografía, forma y significado (sufijos homófonos con diferente función y diferente escritura, correspondencias fonográficas conflictivas como las de S, Z y C). Del mismo modo, debería ponerse más énfasis en el papel diacrítico del acento (el/él, sufijos -ez/és), en el análisis gramatical.

Un dato para tener muy en cuenta es el porcentaje de sujetos que escriben palabras inexistentes. Habría que considerar que el primer paso para incrementar la competencia léxica de los alumnos en la producción y comprensión textual se relaciona con su competencia como hablantes, su capacidad de distinguir las palabras actualizadas de las palabras posibles. En teoría, jóvenes de 14 años deberían ser competentes para distinguir si se debe usar *nitidad, *nitidación o *nitidez*. Debería ser parte de su inventario léxico, de su capital cultural lingüístico. No ocurre con muchos jóvenes de niveles socioeconómicos bajos, a diferencia de jóvenes provenientes de sectores con mayor bagaje cultural. Pero así como se espera que la escuela (en todos los niveles) enseñe (muestre) a los alumnos la ortografía o escritura convencional de las palabras, también debería esperarse que enseñe la distinción entre palabras posibles (desde el punto de vista morfológico) y palabras en uso (desde el punto de vista de la convención social). No hacerlo sería contribuir a reforzar la desigualdad social, o sería reproducir esa desigualdad. Como dice Bordieu "es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar" (op.cit.:161).

NOTAS

- (1) Proyecto dirigido por M.Giammatteo y codirigido por H. Albano. Con subsidio UBACyT y beca Banco Río para Proyectos de investigación científica para el desarrollo regional, 2004-2005.
- (2) Se trata de la escuela N° 52, de Burzaco. La encuesta socio-cultural aplicada cuando se realizó el diagnóstico inicial permite caracterizar a la población escolar como perteneciente a sectores medio-bajos y bajos.
- (3) Para el encuadre teórico del proyecto, véase Giammatteo, Albano, Trombetta, Ghio (2001) y para las características de las ejercitaciones propuestas al grupo en el aula, Giammatteo, Albano, Basualdo (2005).
- (4) Sus realizaciones o variantes, p.ej. para el sufijo negativo in- del español, alternan formas como *in-útil*, *im-par* (por razones ortográficas), e *i-legal*.
- (5) El hablante-lector competente debería poder entender la equivalencia básica de significado que existe entre las frases: (a) "Belgrano creó la bandera; éste es un hecho memorable" y (b) "La creación de la bandera por Belgrano es un hecho memorable". Para ver las dificultades observadas en el uso de esta alternancia en el desempeño escrito de alumnos de EGB, cf. Cuñarro (2005).
- (6) Con ciertas excepciones que están originadas en restricciones ortográficas posicionales, de aplicación más general todavía que las referidas a los sufijos y prefijos: las restricciones **posicionales** (Raventos, 2005). Por ejemplo, los sufijos -cito/-cita, que indican "diminutivo", se escriben -sito/-sita en las palabras que terminan con S: *sabrosito*, *risita*; el prefijo -in, que indica "negación, ausencia de", cambia la N por M antes de B y P: *imberbe*, *imposible*.
- (7) Si bien la mayoría de los abstractos son derivados, también hay abstractos simples, como *fe*, *miedo* o *verdad*, que no derivan de otra palabra de la lengua.
- (8) Muchos sustantivos abstractos pueden desarrollar acepciones secundarias referidas a personas y cosas: *la administración* puede designar el proceso de administrar algo, o una oficina y quienes trabajan en ella.
- (9) El uso de -sión o -ción depende de qué adjetivos existan en la familia de palabras considerada (si hay terminados en *sor*, *sorio*, *sivo*, *sible*, se escribe con S; si hay terminados en *to*, *tor*, *do*, *dor*, se escribe con C). Tanto en este caso, como en el citado en las notas 4 y 6 para el prefijo in- (cf.) quedan en evidencia las estrechas relaciones entre ortografía y léxico y la necesidad de considerarlas simultáneamente en la enseñanza de la lengua en todos los niveles educativos.
- (10) Mientras que en el s. XVI se escribía *altiveza*, *delgadeza*, *escaseza*, etc., hoy las mismas palabras terminan con -ez y además "ahora -eza se ha vuelto improductivo y sólo se puede recurrir a -ez para la creación léxica", como en *amarillez*, *pesadez*, *tirantez*, "innovaciones bastante recientes" (Malkiel, 1993:111).
- (11) Basadas en *Relato de un naufragio*, de García Márquez, leído previamente.
- (12) Se incluye uso correcto del artículo. Se consideraron derivados correctos de *mover*: movilidad y movimiento; de *delicado*: delicadeza y delicadez; de *torcer*: torcedura, torcimiento y torsión. Ej.A, ítem a): correcto: preocupaciones (plural).
- (13) Habría que agregar las palabras inexistentes *frecuencias y *sensibles, que además carecían de tilde, con lo cual eran doblemente ininteligibles al leer.
- (14) Esta situación de competencia con sufijos homófonos no se da en los sufijos -ancia, -encia y -cimiento. Como dijimos, nadie se equivocó en la notación de estos sufijos, pese a que se trataba de notar mismo fonema /s/.
- (15) Eso es lo que ocurre en nuestra zona dialectal (rioplatense) y en gran parte del mundo hispanohablante.

BIBLIOGRAFÍA

- Bordieu, P. (2003): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Bs.As., Siglo XXI
- Cuñarro, M. (2005): "El dominio de la nominalización en alumnos de EGB 3", en *X Congreso de Lingüística*, Sociedad Argentina de Lingüística, Salta
- Faitelson-Waiser, S. (1993): "Sufijación y derivación sufijal: sentido y forma", en Varela Ortega, S. (ed.): *La formación de palabras*. Taurus, Madrid.
- Giammatteo M., Albano, H., Trombetta, H., Ghio, A. (2001): "Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico", *Revista Español Actual*, 76, pp.61-69.
- Giammatteo, M. et alii (2005): *Informe de avance* (F89/2004-2007), FFyL, UBA.
- Giammatteo, M., Albano, H., Basualdo, M. (2005): "Una investigación sobre competencia léxica". En *Actas del Congreso Catedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Universidad de Concepción, Chile.
- Laca, B. (1993): "Las nominalizaciones orientadas y los derivados españoles en -dor y -nte", en Varela Ortega, S. (op.cit.)
- Malkiel, Y. (1993): "El análisis genético de la formación de palabras", en Varela Ortega, S. (op.cit.)
- Raventos, M (2004): *Ortografía de adultos letrados*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa, UBA (inédita; hay ejemplar en Biblioteca de Facultad de Psicología).
- Raventos, M (2005): "De lo imprevisible a la duda razonable en ortografía", en *Memorias de las XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores del Mercosur*. Facultad de Psicología, UBA, vol.I, pp.300-302.
- Raventos, M (2006): *Ortografía, ¿acertar o comprender?*. Bs.As., Littera Ediciones.

ROL DOCENTE EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: MARCAS EN LOS CUERPOS Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

Rivera, Laura Beatriz
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En un escenario social caracterizado por los procesos de vulnerabilización social, las necesidades de las docentes de Jardín Maternal producen marcas políticas en los cuerpos. Interesa en esta ponencia dar a conocer algunas de las necesidades que enuncian en sus discursos y que muestran cómo las prácticas docentes se inscriben en sus cuerpos y en su subjetividad, produciendo y reproduciendo las relaciones de poder del campo social más amplio.

Palabras clave

Cuerpos Subjetividad Rol docente

ABSTRACT

EDUCATIONAL LIST IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY: MARKS IN THE BODIES AND SUBJECTIVITY

In a social scene characterized by the processes of social vulnerability, the necessities of the kindergarden teachers produce political marks in their bodies. The objective of this paper is to point out some of the necessities related in their speeches and show how the educational practices register in their bodies and their subjectivity, taking place and reproducing the relationships of power of the widest social field.

Key words

Body Subjectivity Educational list

producción de subjetividad de las docentes en el desempeño del rol.

ESCENARIOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL Y MARCAS EN LOS CUERPOS

Para poder comprender la relación entre las marcas que se producen en los cuerpos en el desempeño del rol en escenarios que se caracterizan por el aumento de la vulnerabilidad social, se presentan a continuación algunas de las necesidades que las docentes enuncian en sus discursos y cómo las significan. Las docentes mencionan diferentes necesidades, entre otras, las de contar con condiciones edilicias adecuadas y poder relacionarse con los padres, la dirección y las instancias de Gobierno.

En relación a las condiciones edilicias dice una docente:

...No tener ventanas, y la puerta da a un patio cerrado, no tener un espacio totalmente adecuado, ahora recién empiezan los olores, ¿Sabes lo que es esto? Es un caldo de cultivo permanente por los pañales, por los/as chicos/as que andan por el piso y también te irrita, porque si uno está con calor y... es un lugar que no te sirve, te pones molesto, los/as chicos/as, (se ríe) los maestros, todos.

Para solucionar esos problemas, las docentes solicitan a la Cooperadora pequeñas reformas como poner protectores en las esquinas de las paredes para que los deambuladores/as no se golpeen; mientras otras acciones, como pintar las paredes, las hacen ellas mismas.

En sus discursos y en relación con su rol, expresan sentimientos de placer y alegría que aparecen en tensión con sentimientos de bronca y cansancio. Frente a las condiciones laborales en que se desempeñan dicen que necesitan controlar sus propias emociones para poder contener a los/as nenes/as, tratando de mostrarse calmas y tranquilas y disimulando, según expresan, los sentimientos de *pena, bronca y agobio*.

Las docentes, según dicen, "*sobrellevan*" su tarea en sus lugares de trabajo, los que se caracterizan por la existencia de aulas sin ventanas - consiguientemente sin luz y sin aire- donde el hacinamiento y el calor las *irrita*, no logrando instrumentar reclamos a las instancias superiores responsables. Las condiciones de desempeño del rol muestran las características que toman los cuerpos de las docentes en escenarios sociales signados por el aumento de la vulnerabilidad social cuando expresan que sus cuerpos están *stresados, contracturados y cansados*.

LAS MARCAS EN LOS CUERPOS DE LAS DOCENTES Y LA DOCILIZACIÓN SUBJETIVA

Para estas docentes, que son mujeres y que se desempeñan como profesionales en el espacio público, su lugar de trabajo aparece connotado con las características del espacio privado, ya que en tanto "ocupadas" de solucionar tareas de crianza a gran cantidad de alumnos (como cambio de pañales y alimentación) y reformas dentro del aula (como el pintado de paredes y/o confección de material didáctico) quedan "privadas" de participar en el espacio público, por ejemplo, ejerciendo acciones colectivas de reclamo que tiendan a cambiar las condiciones en que realizan su trabajo.

¿POR QUÉ INDAGAR NECESIDADES DOCENTES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL?

Los acontecimientos de diciembre de 2001, que hicieron más "visible" la agudización de los procesos de vulnerabilización social, abrieron interrogantes en relación al rol del docente de Jardín Maternal que atiende a población crecientemente pauperizada. Entre ellos: ¿Qué necesidades se les plantean en su tarea? ¿Con qué estrategias cuentan para resolverlas?

Para responder a esos interrogantes se desarrolló una investigación (1) de carácter exploratorio descriptivo, en la que se utilizó una metodología cualitativa para el relevamiento y análisis de los datos.

El objetivo de dicha investigación fue el de conocer y describir las necesidades que las docentes de Jardín Maternal que atienden a población en situación de vulnerabilidad social, situación que comparten. Interesó identificar y caracterizar las necesidades y dificultades que se les plantean en sus prácticas cotidianas, así como relevar con qué herramientas pedagógicas y materiales dicen contar para hacer frente a estos desafíos. Interesó, por lo tanto, analizar a partir de sus discursos cómo significan las docentes sus necesidades en un sociohistórico caracterizado por la agudización de la vulnerabilidad social.

En este escrito interesa dar a conocer algunos de los resultados preliminares de dicha investigación abriendo interrogantes acerca de la relación entre las marcas en los cuerpos y la

En la aceptación pasiva de lo que se resuelve a nivel de la dirección, de las instancias jerárquicas y de Gobierno, se ubican a sí mismas en una posición de dependencia/subordinación, ocupando un lugar de tutela. En ese sentido, se puede pensar la Escuela como dispositivo de poder (Foucault, M., 1976) que estaría actuando disciplinando no sólo a la infancia sino también a las docentes que se desempeñan en ellas, en tanto las inhibe de poder modificar las condiciones en que realizan su tarea.

Pensar el cuerpo como parte de un dispositivo que lo disciplina (Foucault, M. 1976) permite abordar la relación entre la docilización de los cuerpos y la producción de subjetividad. En ese sentido, los cuerpos cansados, agobiados hacen a la resignación de las docentes y a la convicción de que las condiciones laborales no se pueden cambiar.

Si a través de los cuerpos se produce la docilización subjetiva, cuanto más dóciles sean los cuerpos (Foucault, M., 1976) de las docentes, es decir, en la medida en que puedan disimular el cansancio y el estrés frente a los/as neños/as, los/as padres/madres y las instancias jerárquicas, pero sobre todo frente a ellas mismas, más útiles resultan. Sus cuerpos se convierten así en la vía por la cual pueden ser sometidas, por ejemplo, ...a sostener sobre sus espaldas lo que otros no sostienen, según dicen en referencia al Estado.

De esta manera, al mismo tiempo que se esfuerzan por solucionar problemáticas coyunturales, entran en un mecanismo que las coacciona y manipula, encauzando sus conductas de manera que se vuelven objeto de nuevos mecanismos que las sujetan a los requerimientos del orden vigente.

Las necesidades que se refieren a la falta de ventanas, de espacios al aire libre, el peligro de derrumbe de los techos, conjuntamente con otras necesidades, actúan como mecanismos sutiles (Foucault, M., 1980) que hacen a la reducción de la desviación, o sea, inhiben la posibilidad de las docentes de implementar acciones como reclamar y participar en el espacio público. Actuando a nivel de las creencias, esos mecanismos inciden en la construcción de un saber sobre las relaciones políticas, que las docentes explicitarían cuando expresan que no es posible realizar transformaciones. Estos mecanismos también se ponen en evidencia cuando se consideran faltas de herramientas para instituir cambios, desconociendo canales ya existentes, como los gremios u otras asociaciones profesionales docentes, como la de la posible creación de otras instancias.

La sujeción al discurso del poder de las docentes se hace explícita cuando significan su tarea rescatando herramientas que adquirieron en su formación, al mismo tiempo que dicen que no las pueden aplicar. Al afirmar que con *amor, mimos, tranquilidad*, se puede mejorar la calidad de la educación, quedan silenciadas otras formas posibles de acción para lograr cambios, que no tienen que ver sólo con el espacio del aula. Los mecanismos de normalización e individuación (Foucault, M., 1976) se vuelven más anónimos y funcionales cuanto más vulnerable es la población a la que van dirigidos, resultando efectivos en la producción de individuos: actuando como violencias no visibles, producen mecanismos sociales y subjetivos de fragilización y subordinación (Fernández, A. 1999). Así, los mecanismos de tutela parecen estar actuando sobre las docentes equiparándolas al nivel de poder político de los/as neños/as que están a su cargo.

El cuerpo tiene un significado y un uso social, pero también las formas de producción de los cuerpos se organizan según estrategias biopolíticas (Foucault, M., 1976), las que instrumentan nuevos saberes y técnicas, produciendo distintas marcas según el momento histórico social. Así, en los cuerpos cansados, estresados de las docentes, se hacen evidentes algunas de las marcas de las relaciones de poder en que están inmersas. Las prácticas docentes se inscriben en sus cuerpos, produciendo y reproduciendo las relaciones de poder del campo social más amplio, produciendo marcas que son políticas. Los

cuerpos de las docentes pueden caracterizarse como privados (Fernández, A., 1999) por su situación de vulnerabilidad social, agotados por sus desempeños profesionales y reprimidos en sus anhelos políticos en tanto privadas de reclamar y peticionar.

FRAGILIZACIÓN Y AUTONOMÍA

Las particulares modalidades del ejercicio de la docencia, como el uso del tiempo y del espacio, producen marcas en los cuerpos de las docentes. El cansancio y el agotamiento se relacionan con marcas subjetivas de fragilización y sufrimiento que dificultan la posibilidad de tomar decisiones. Las relaciones de poder, que invisten sus cuerpos y que se traducen en la permanencia en lugares cerrados, calurosos, con falta de ventilación, unido a las demandas de tareas asistenciales, a la atención de mayor número de neños de los que pueden atender, a la dependencia de las instancias jerárquicas, produce un *cercos político* (Castoriadis, C., 1983) del cuerpo, el que se hace posible por la utilización de las necesidades como instrumento político de sujeción (Foucault, M., 1976).

No resulta necesario emplear un castigo explícito sino que son controladas y así más fuertemente castigadas por la situación de vulnerabilidad social, económica y profesional en que se desempeñan.

Las condiciones en que las docentes se desempeñan implican la supresión de bienes y derechos -salubridad en el trabajo, paga acorde a la responsabilidad, poder de decisión, entre otros- que producen y perpetúan el sufrimiento físico a través del cual se logra neutralizar la posibilidad de autonomía que ellas tendrían. En ese sentido, una de las consecuencias subjetivas y políticas de la docilización de los cuerpos es que fragiliza la capacidad de las docentes de apropiarse de su autonomía.

(1) La Tesis "Necesidades de docentes de jardín Maternal que atienden a población de Vulnerabilidad Social" cuya directora fue la Dra. Mercedes López, se realizó dentro del marco de la Maestría en Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A., directora Dra. Marta Souto.

BIBLIOGRAFÍA

- Castel, Robert (1991): *"La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión"*, El espacio institucional, Lugar Editorial, Buenos Aires
- Castoriadis, Cornelius (1983): *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. 1, Tusquets Ed., Barcelona.
- Castoriadis, Cornelius (1990): *El mundo fragmentado*, Editorial Altamira, Buenos Aires.
- Fernández, Ana (1989): *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Fernández, Ana y Cols. (1999): *Instituciones estalladas*, Ed. Eudeba, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Secretaría de Cultura, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (1976): *La Volonté de savoir. Histoire de la sexualité*, Vol. 1, Editions Gallimard, Paris.
- Foucault, Michel (1980): *La Microfísica del Poder*, La Piqueta, Barcelona
- Rivera, Laura (2004): "Docentes de Jardín Maternal en situación de vulnerabilidad social: empobrecimientos y empoderamientos subjetivos" *Memorias de la XI Jornadas de Investigación, Universidad de Buenos Aires*, Facultad de Psicología, "Psicología, Sociedad y Cultura", Pág. 99 a 100, ISSN 1667-6750.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS ORIENTADAS A LA CONSTRUCCIÓN COGNITIVA: UN ANÁLISIS POSIBLE DESDE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

Sansot, Sonia
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación recientemente iniciado: "La construcción cognitiva en estudiantes del último año del Nivel Medio: un estudio desde las actividades didácticas", tendiente a describir e interpretar la construcción cognitiva que se promueve en estos estudiantes a través de las actividades didácticas. El objetivo central de esta ponencia es ensayar un análisis de las actividades didácticas orientadas a la construcción cognitiva desde la Teoría de la Actividad. Este enfoque resulta sugerente por su potencialidad para explicar la cognición ligada a los contextos de participación, es decir para analizar el proceso de producción de conocimiento en ámbitos de prácticas sociales y los componentes involucrados en esta producción. Sin embargo, la mayor parte de los estudios realizados están centrados en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza. Por cuanto el aporte central de esta ponencia es brindar una orientación posible a la investigación en la que se inserta, a partir de criterios teóricos que permitan explicar el carácter, los componentes y los procesos culturales y cognitivos relacionados con las prácticas sociales específicas de escolarización, con énfasis en la actividad de enseñanza.

Palabras clave

Actividad didáctica Cognición situada

ABSTRACT

DIDACTICAL ACTIVITIES ORIENTED TO THE COGNITIVE CONSTRUCTION: A POSSIBLE ANALYSIS FROM THE ACTIVITY'S THEORY

The present work is framed in the recently initiate investigation project: "The construction cognitive in students of the last year of the Half Level: a study from the didactic activities", tending to describe and to interpret the construction cognitive that is promoted in these students through the didactic activities. The central objective of this report is to rehearse an analysis of the didactic activities guided to the construction cognitive from the Theory of the Activity. This focus is suggestive for its potentiality to explain the bound knowledge to the participation contexts, that is to say to analyze the process of production of knowledge in environments of practical social and the components involved in this production. However, most of the carried out studies is centered in the learning and not so much in the teaching. Since the central contribution of this report is to offer an orientation possible to the investigation in the one that is inserted, starting from theoretical approaches that allow to explain the character, the components and the cultural processes and cognitives related with the specific social practices of schooling, with emphasis in the teaching activity.

Key words

Didactic activity Cognition Located

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "La construcción cognitiva en estudiantes del último año del Nivel Medio: un estudio desde las actividades didácticas", cuyo objetivo central es describir e interpretar la construcción cognitiva que se promueve en los estudiantes del último año del nivel medio a través de las actividades didácticas. Los *espacios de construcción cognitiva* son considerados como un formato de interacción específica que implica un movimiento cognitivo, dirigido a puntos novedosos del conocimiento y que se expresa en progresivas definiciones compartidas de significados.

En investigaciones anteriores sobre "los espacios de construcción cognitiva en el salón de clases" se reconoce la relevancia de las actividades didácticas. En esta comunicación -con vistas a la investigación en curso-, las actividades didácticas se entienden como un instrumento que coordina y organiza intencionalmente las acciones de docentes y alumnos, en función del sentido del aprendizaje a promover. El objetivo central del presente trabajo es ensayar un análisis de las actividades didácticas orientadas a la construcción cognitiva desde la Teoría de la Actividad. Se intenta elaborar criterios teóricos para explicar el carácter, los componentes y los procesos culturales y cognitivos relacionados con las prácticas sociales específicas de escolarización con énfasis en las actividades de enseñanza.

LA ENSEÑANZA COMO UNA PRÁCTICA SOCIAL ESPECÍFICA DE LA ESCOLARIZACIÓN

La tradición socio-histórica sitúa el problema educativo al interior del desarrollo psicológico, postulando que los procesos psicológicos específicamente humanos, tienen origen en las interacciones socio-culturales. Estos procesos reorganizan la actividad psicológica, como resultado de la participación en contextos sociales específicos. La reestructuración de los procesos elementales en funciones psicológicas superiores se produce en el seno de la interacción social mediante instrumentos y símbolos culturalmente determinados. Estos procesos definen prácticas sociales específicas en cuyo marco se destaca la *escolarización*, por su posibilidad de crear contextos para dominar el uso de herramientas culturales. El desarrollo es, en estas condiciones, un proceso artificial y la educación posee un rol inherente y no meramente auxiliar en dicho proceso (Baquero y Terigi, 1996).

Las prácticas de escolarización contribuyen fundamentalmente al desarrollo de los procesos psicológicos exclusivamente humanos. Inciden en los procesos de construcción de conocimiento y en la producción de cursos específicos de desarrollo cognitivo (Baquero y Terigi, 1996). En este marco, el *aprendizaje* consiste en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta y es un resultado deseable de prácticas culturales sistemáticas, deliberadas, explícitas e intencionales orientadas a facilitar el acceso al *conocimiento*. Y la *enseñanza* es una de esas *prácticas culturales específicas* que se lleva a cabo en el marco de *formatos de interacción social*.

Las *prácticas culturales* se caracterizan por: a) estar definidas socioculturalmente, b) suponer acciones dirigidas a metas y c) aplicar sistemas de conocimientos y una determinada tecno-

logía transmitidos socialmente (Wertsch, 1999). Por su parte, los *formatos de interacción social* se definen como pautas convencionales y repetitivas en las que los interlocutores intercambian roles, atribuyen intenciones e interpretan sus palabras y conductas (Bruner, 1986). Estas conceptualizaciones orientan, desde una doble perspectiva, el análisis teórico que a continuación se realiza de la enseñanza.

Por una parte, las prácticas de enseñanza, constituyen una forma particular de *práctica* definida socioculturalmente y orientada a promover aprendizajes en los alumnos para su desarrollo personal y social (acciones dirigidas a metas utilizando sistemas de conocimientos determinados). Por otra parte, ocurren en el contexto social de la escolarización cuyo *formato de interacción* mediante pautas convencionales y repetitivas, organizan un dispositivo escolar con peculiares condiciones de posibilidad para el aprendizaje (Baquero y Terigi, 1996). Algunas de esas condiciones son: la organización del espacio y del tiempo, el sistema didáctico, los recursos, etc. Estas prácticas sociales definen un *sistema de actividad* (Engeström, 2001) que regula los procesos de apropiación de instrumentos culturales y que se analiza a continuación.

LA CATEGORÍA DE ACTIVIDAD: UN LENTE PARA ANALIZAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La categoría de *actividad* se origina en los desarrollos de Vigotsky al postular que la acción humana esta mediada por herramientas (físicas o simbólicas). Las acciones no se realizan directamente sobre la realidad sino a través de la *mediación* de un instrumento. Esta concepción de mediación integra de tal manera la herramienta a una práctica determinada que sin ella, esa práctica no se podría *comprender*, de modo que al actuar sobre la realidad usando herramientas, éstas forman parte de la cognición que orienta la acción (Sepúlveda, 2005). Una característica central de la actividad es su *constitución histórica* la cual define una particular estructura, orientaciones, herramientas, etc. La constitución socio histórica da un carácter transparente y obvio a la actividad, desdibuja su carácter social instalándola en el orden de lo natural (Sepúlveda, 2005). Así por ejemplo, la enseñanza inicialmente estaba motivada sólo por la necesidad de disciplinar e inculcar determinados valores (De Pascuale, 2001).

La categoría de actividad es la unidad de análisis básica de la acción cultural humana y consiste en la acción que un *sujeto* realiza en la realidad *objeto* mediante *herramientas* (físicas o simbólicas). Estos elementos forman una unidad que integra la comprensión de las formas de pensamiento imbricadas en las prácticas. La actividad no se realiza en soledad, sino en el marco de un *sistema de actividad* que se lleva a cabo en una *comunidad*, regulada por un conjunto de *reglas* y una determinada *división social del trabajo*. Ello define una *comunidad de prácticas* (Engeström, 2001) en que se comparte cierta identidad en las prácticas cotidianas.

La noción de sistema de actividad permite explicar la *cognición* en las prácticas sociales: el proceso de producción de conocimiento en ámbitos de prácticas sociales y los componentes involucrados en esta producción. La comprensión no se reduce a una serie de procesos cognitivos (recordar, clasificar, decidir, etc.), sino que está imbricada en la práctica cotidiana misma. Precisamente en su constitución socio-histórica, el sistema de actividad enfrenta diversos desafíos del entorno, con crisis y perturbaciones al proceso de acumulación y crecimiento que provocan relaciones contradictorias entre sus componentes. A partir de la resolución de estas tensiones con los recursos construidos internamente, se da una acumulación de capas históricas (Engeström, 2001) que permiten mantener su viabilidad.

Las propuestas descriptas brevemente surgen de los desarrollos de Leontiev -citado en Baquero y Terigi, 1996- sobre diferentes niveles de análisis de la actividad. Así, en un primer nivel, la *actividad* humana implicaría la definición de *motivos*.

En un segundo nivel, las *acciones* -componentes de la actividad- se orientan al logro de *finés* y, en un tercer nivel de análisis, en la *operación* -componente de la acción- se insertarían los medios para ejecutar la acción.

Ahora bien, las propuestas de la Teoría de la Actividad focalizan en la cognición ligada a los contextos de participación, pero en su conjunto resultan sugerentes para ensayar una mirada analítica sobre la actividad de enseñanza. La categoría de actividad como posible unidad de análisis para los *procesos de construcción cognitiva* responde a la necesidad, señalada por Baquero y Terigi (1996), de ampliar la mirada mas allá de la relación sujeto-objeto, resituándola en el marco de una práctica cultural específica.

La categoría de actividad, también resulta potente para el análisis de las *prácticas de enseñanza*, en tanto explica la coherencia en las comprensiones de quienes participan en este dominio. Además, define un espacio de aprendizaje para la comunidad de prácticas escolares, por ej. respecto del proceso de *socialización institucional* en que se adecuan prácticas -y herramientas de mediación- a las ideas sobre la actividad que funcionan y dominan en la institución (concepción de alumno, estilos de enseñanza, disciplina, motivaciones, etc.).

Desde un primer nivel de análisis, la *actividad de enseñanza* se orienta a una realidad objeto: promover aprendizajes en los alumnos. Aquí cobra importancia la apropiación de instrumentos semióticos específicos que caracteriza a las prácticas de escolarización, tales como la escritura. Se destaca el carácter directriz de los propósitos de la enseñanza sobre el resto de los componentes y para los cuales se establecen requerimientos de coherencia interna.

En un segundo nivel de análisis, esta actividad se realiza por medio de *acciones* deliberadas e intencionalmente vinculadas al objeto de la actividad. Aquí cobra relevancia la *intervención docente* entendida como las acciones intencionales de comunicación, transmisión y construcción de conocimientos. Tal intervención posibilita y organiza tanto las relaciones interpersonales como las relaciones de los sujetos con los objetos de conocimiento. En este segundo nivel, de manera sistemática se define el contenido y las tareas que regularán el trabajo, resaltando y consolidando el carácter descontextualizador y artificial de las prácticas sociales específicas de la escolarización (Baquero y Terigi, 1996).

Finalmente, en el tercer nivel de análisis propuesto, las acciones se concretan en secuencias de *operaciones* diseñadas para responder a los requerimientos en el desarrollo de la acción y se llevan a cabo mediante el uso de herramientas. En este nivel, la intervención docente apela al desarrollo de actividades didácticas para facilitar el acceso y la reinención por parte de los alumnos de un nuevo conocimiento que resulta de su participación en la práctica. Desde esta perspectiva, las actividades didácticas constituyen las herramientas de la actividad de enseñanza. Las actividades didácticas derivan del marco general de las *estrategias metodológicas*, entendidas como construcción creativa del docente, en la que se articula la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los alumnos y las situaciones y contextos donde ambas se entrecruzan (Edelstein, 1996). Esta concepción se articula con el mencionado carácter discontinuo del sistema de actividad en tanto se trata de una formación persistente pero también creativa y productora de novedades (Engeström, 2001) con sedimentos históricos en sus componentes, incluidas las acciones y objetos de la actividad, las herramientas y modelos mentales de los sujetos.

El ensayo esbozado brevemente, requiere recordar que las herramientas de mediación (actividades didácticas) no son sólo instrumentos neutros a través de los cuales se ejecutan determinadas operaciones, sino que integran las comprensiones de las prácticas en que se usan. Esto es particularmente importante ya que, mediante determinadas actividades didác-

ticas se definirán modalidades de apropiación y uso de instrumentos semióticos en la escolarización (Baquero y Terigi, 1996). Y remite a una visión del aprendizaje como participación comprometida en cambiantes procesos de actividad humana donde el conocimiento es inacabado y problemático.

A partir del ensayo precedente sobre la categoría de actividad de enseñanza y de estudios sobre la perspectiva de las prácticas situadas (Engeström, 2001), se puede concluir que el aprendizaje se localiza en contextos de participación y no exclusivamente en las cabezas de las personas. Ello pone de relieve el modo particular de involucramiento del aprendiz que participa comprometidamente en una práctica con otros. Para continuar desarrollando estas reflexiones, discutir algunos aspectos y profundizar el análisis, se proponen -inicialmente- interrogantes que orientarán dicha reflexión: ¿cuáles son las actividades didácticas que proveen el contexto adecuado para que se lleve a cabo el aprendizaje? ¿qué ocurre cuando las prácticas de enseñanza no hallan claves en los instrumentos construidos históricamente para abordar la cultura postmoderna? ¿qué implica esta contradicción entre las características del nuevo objeto (alumno) y esos instrumentos?

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Revista Apuntes pedagógicos N° 2. UBA. Bs. As.
- Bruner, J. (1986). El Habla del niño. Paidós. Bs. As.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camillioni y otras, Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Bs. As.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En Estudiar las Prácticas. Chaiklin y Lave (comps.) Amorrortu, Bs. As.
- De Pascuale, R. (2001). Una mirada socio-histórica de la enseñanza. En Palou de Maté, C. Y otros, Enseñar y Evaluar, reflexiones y propuestas. GEMA, Bs. As.
- Sepúlveda, G. (2005). Esbozo de la Teoría de la Actividad. Univ. Frontera. Chile. www.innovat.cl
- Wertsch, J. (1999). La mente en acción, Aique, Bs. As.
- Vygotski, Lev (2000). El desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores. Crítica, Barcelona.

ERRORES RECURRENTES EN EL APRENDIZAJE DEL ÁLGEBRA LINEAL Y REGISTROS DE REPRESENTACIÓN SEMIÓTICA

Sara, Alicia; Scardigli, Mónica; Pustilnik, Isabel; Cittadini, Gloria; Pano, Carlos Oscar
Facultad Regional Buenos Aires, UTN. UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se presenta un análisis, en relación con el uso de diferentes registros de representación semiótica, de los errores cometidos en un examen parcial por estudiantes tecnológicos en la resolución de problemas de Álgebra Lineal y Geometría Analítica. El interés deriva de que este análisis provee información acerca de cómo se construye el conocimiento. Se exponen las características de Álgebra Lineal y Geometría Analítica como disciplina de la ciencia matemática, sus potencialidades para encarar diversos problemas y las dificultades para su aprendizaje. Se presentan elementos teóricos sobre registros de representación semiótica desde la perspectiva de algunos autores. Se concluye en que una enseñanza que propicie la diversificación de registros de representación posibilitaría el establecimiento de redes de conexión entre ellos, para que el alumno pueda acceder al concepto independizándolo de su contexto de representación, generalizándolo a otros para así potenciar la significatividad de su aprendizaje.

Palabras clave

Errores Aprendizaje Álgebra Registros

ABSTRACT

SYSTEMATIC ERRORS IN THE LEARNING OF LINEAR ALGEBRA AND REGISTRIES OF SEMIOTIC REPRESENTATION

We submit an analysis, related to the use of different registries of semiotic representation of the errors committed in the resolution of problems of Linear Algebra and Analytical Geometry by Technology students in a mid-term examination. The interest of the study derives from the fact that this analysis provides information regarding how knowledge is constructed. We describe the characteristics of Linear Algebra and Analytical Geometry as disciplines of the mathematical science; their potential to solve different problems and the difficulties involved in their learning. Theoretical elements about registries of semiotic representation from the perspective of some authors are also presented. We conclude that a teaching strategy that fosters the diversification of representation registries would help establish network connections among them, allowing students to access the concept independently of its context of representation and generalize it to other contexts, thus harnessing the significance of their learning.

Key words

Errors Learning Algebra Registries

INTRODUCCIÓN

Los diseños curriculares de todas las especialidades de la carrera de Ingeniería, en la Universidad Tecnológica Nacional, contienen la asignatura Álgebra y Geometría Analítica. Esta asignatura tiene el carácter de homogénea, es decir es común a todas las especialidades, y junto con otras de ciencias básicas se imparte en el primer nivel. En la Facultad Regional Buenos Aires tiene una carga horaria de diez horas semanales durante un cuatrimestre. El contenido medular del curso consiste en una introducción al Álgebra Lineal y al tratamiento de la Geometría Analítica desde un enfoque vectorial. Los contenidos conceptuales principales son: recta y plano; matrices, determinantes y sistemas de ecuaciones lineales; teoría axiomática de espacios vectoriales; transformaciones lineales; autovalores y autovectores; diagonalización de matrices simétricas; cónicas y cuádricas.

Nuestra práctica docente nos permitió conjeturar que existe cierta regularidad en los errores que cometen los alumnos al resolver problemas de Álgebra Lineal y Geometría Analítica. En este trabajo analizamos la relación entre los errores recurrentes detectados en las evaluaciones y el uso por parte de los estudiantes de los distintos registros de representación semiótica adecuados para tratar los objetos matemáticos del Álgebra Lineal. La intención que nos guía es, a partir del análisis de las dificultades, proponer algunos cambios en las prácticas docentes que contribuyan a superar dichas dificultades favoreciendo el aprendizaje de los alumnos y la regulación de los procesos de enseñanza.

El análisis de los errores cometidos por los alumnos en su proceso de aprendizaje del Álgebra Lineal puede proveer de una rica información acerca de cómo se construye el conocimiento, así como del estado en que éste se encuentra, imprescindible a la hora de realimentar el proceso de aprendizaje con el fin de mejorar los resultados. Los procesos mentales no son visibles, y sólo es posible conjeturar su ocurrencia a través de manifestaciones indirectas. Los errores, la regularidad con que éstos aparecen, los patrones comunes a que obedecen, son algunos de los elementos que permiten hacer inferencias acerca de estos procesos mentales, y acerca de las estructuras en que se van organizando los conocimientos.

UNA CUESTIÓN METODOLÓGICA

Trabajamos con una muestra de exámenes parciales de tamaño noventa y cuatro. Las unidades seleccionadas para conformar la muestra corresponden a tres cursos del primer cuatrimestre de 2005 y se obtuvieron por muestreo estratégico (Cea D'Ancona, 1998:200-201) por ser éste un estudio fundamentalmente cualitativo de indagación exploratoria. El relevamiento de errores se efectuó sobre los problemas del examen que enunciamos más adelante. Los problemas fueron seleccionados por su importancia conceptual dentro de la asignatura y por el manejo de diferentes registros que implica su resolución. Los exámenes fueron rendidos por alumnos de la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional que cursaron la asignatura que nos ocupa.

LA ASIGNATURA ÁLGEBRA LINEAL Y GEOMETRÍA ANALÍTICA

El Álgebra Lineal tiene en nuestra época un carácter básico, por ser una disciplina que permite organizar información en cualquier contexto, discreto o continuo, y establecer un puente entre el Álgebra y la Geometría. Esta asignatura brinda al alumno universitario la posibilidad de encontrarse con una teoría matemática estructurada a partir de un conjunto de axiomas que sintetizan las propiedades fundamentales de variados conjuntos de objetos, y de realizar cálculos no triviales - aunque tampoco excesivamente complejos - sobre modelos más o menos realistas de muchos fenómenos que tienen interés en ciencias e ingeniería. Los conceptos del álgebra lineal, por su naturaleza *fugs* (Rogalski, 1998: 5-7) (formalizadores, unificadores, generalizadores, simplificadores), al combinarse con la perspectiva geométrica y la capacidad de cálculo de las computadoras y calculadoras científicas actuales, permiten tratar en los primeros años de la formación de grado problemas interesantes. El valor propio de la asignatura y la multiplicidad de enfoques y aplicaciones que ofrece, plantean al docente motivadores desafíos a la hora de proponer una planificación del curso, seleccionar las actividades que realizarán los estudiantes y formular estrategias didácticas. No obstante se debe reconocer que los temas del Álgebra Lineal y la Geometría Analítica continúan siendo conocimientos de difícil aprendizaje para la mayoría de los alumnos. Esto es fundamentalmente por "la naturaleza misma del Álgebra Lineal (dificultades conceptuales) y el tipo de pensamiento necesario para su comprensión (dificultades cognitivas)" (Dorier y Sierpínska, 2000: 2). Estos dos aspectos son a menudo inseparables en el proceso real de aprendizaje.

REGISTROS DE REPRESENTACIÓN SEMIÓTICA

Goldin (1998: 135-165) presenta la noción de sistemas de representación y sus diversos tipos como el constructo clave de un modelo psicológico unificado del aprendizaje y la resolución de problemas matemáticos.

Para Duval (1995: 18), un *sistema semiótico* es un conjunto de signos y reglas construido con el fin de representar objetos. Los signos son las unidades elementales del sistema; las reglas rigen las asociaciones de los signos. Los *registros de representación semiótica* son sistemas semióticos que permiten cumplir las tres actividades cognitivas fundamentales ligadas a la semiosis, a saber:

1. *La formación de una representación identificable, una marca o conjunto de marcas perceptibles* que sean identificables como una representación de alguna cosa en un sistema: enunciación de una frase, dibujo de una figura geométrica, escritura de una fórmula.

2. *El tratamiento*, que consiste en la transformación de una representación en el registro mismo donde ha sido producida y utilizando las reglas propias al sistema, de modo de obtener otras representaciones que puedan constituir una ganancia de conocimiento en comparación con las representaciones iniciales. Se trata de una *transformación interna* al registro: la inferencia es una forma de tratamiento en lengua natural, así como el cálculo es una forma de tratamiento propia de las escrituras simbólicas.

3. *La conversión*, que es la transformación de una representación en un sistema en una representación de otro registro de otro sistema, de manera tal que estas últimas permitan explicitar otras significaciones relativas a aquello que es representado. La conversión es una *transformación externa* al registro de partida: la ilustración es la conversión de una representación, por ejemplo, lingüística en una representación figural; el gráfico de una función definida mediante una fórmula es una conversión del registro algebraico al registro gráfico.

El lenguaje natural, las lenguas simbólicas, los gráficos, las figuras geométricas, etc. son registros de representación semiótica. El lenguaje morse y la codificación de tránsito, no lo son.

Para ser más explícitos: todo objeto matemático requiere de un "*representante*" (*representante semiótico*), no solo para los fines comunicacionales sino para que podamos operar sobre él y realizar nuevas construcciones. Y el trato que le demos y las operaciones que realicemos con él dependerá del "*sistema de representación*" (*semiótica*) que elijamos. Por lo tanto, aquí hay un doble juego, mencionado por Duval (1997: 175): "la aprehensión de los objetos matemáticos no puede ser otra cosa que una aprehensión conceptual", pero solamente por medio de las representaciones es posible realizar alguna actividad sobre los objetos matemáticos. En este sentido, las diferentes representaciones semióticas de un objeto matemático son imprescindibles. Según Duval (1997: 173), "*el contenido conceptual* es como el invariante de múltiples representaciones semióticas".

Alves Dias distingue, en el Álgebra Lineal, cuatro registros de representación semiótica: la *representación simbólica intrínseca*, la *representación por coordenadas*, la *representación mediante ecuaciones* y la *representación matricial*. (Dorier, 1997: 276-277). A estos cuatro registros inherentes al Álgebra Lineal, hay que agregarle el *registro de la lengua natural*, que está presente en cualquier ámbito dentro del pensamiento humano. Duval (1995: 36-41) le asigna un rol preponderante en la enseñanza de la Matemática, cuando habla de la conversión lengua natural - registro simbólico.

Teniendo en cuenta la variedad de registros que coexisten en el Álgebra Lineal, la facilidad con que los alumnos sean capaces de realizar conversiones entre los distintos registros resulta crucial para el logro de un aprendizaje altamente significativo de la asignatura. Sin embargo, en general, la actividad de conversión no es tan inmediata ni tan espontánea como podría creerse. Según Duval (1995: 36-38), numerosas observaciones muestran que el tiempo de tratamiento y la posibilidad de efectuar una conversión adecuada, dependen del grado de *congruencia* entre dos representaciones. Duval (1995: 39) dice que dos representaciones son congruentes cuando se verifican las siguientes condiciones:

1) "*La correspondencia semántica* de los elementos significativos: a cada unidad significativa simple de una de las representaciones, se puede asociar una unidad significativa elemental. Se considera como unidad significativa elemental toda unidad que depende del "léxico" de un registro".

2) *La univocidad* semántica terminal: a cada unidad significativa elemental de la representación de salida, le corresponde una única unidad significativa elemental en el registro de la representación de llegada.

3) *La correspondencia en el orden* en la aprehensión de las unidades que componen cada una de las dos representaciones.

La dificultad en efectuar conversiones entre registros e incluso en el tratamiento entre diferentes representaciones dentro de un mismo registro, depende del grado de no-congruencia entre la representación de salida y la de llegada (Duval, 1995: 39).

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS REGISTROS DE REPRESENTACIÓN

El primer problema del examen parcial considerado pide que dadas las ecuaciones paramétricas de una recta L en el espacio tridimensional, el alumno halle la proyección de un punto A de coordenadas conocidas (registro tabular) sobre L .

Este problema resulta interesante en cuanto a la detección de errores relacionados con distintos aspectos de los registros de representación. El error que se detectó con mayor frecuencia - en alrededor del 50% de los casos - es que los alumnos resolvían el problema aplicando una fórmula incorrecta: la que permite calcular la proyección de un vector sobre otro. Se nos ocurren dos explicaciones para este fenómeno: una primera consiste en conjeturar que la palabra "proyección" activa un proceso de búsqueda en la memoria del alumno, de una fórmula. El alumno encuentra la fórmula más conocida de

proyección de un vector sobre la dirección de otro vector y ese hallazgo lo lleva a aplicarla automáticamente; una segunda explicación nos hace pensar que el error en la aplicación de una fórmula no pertinente pudo haber sido inducido por el hecho de que el registro tabular (terna ordenada de números reales) se utiliza tanto para vectores como para puntos del espacio de tres dimensiones. Otros alumnos lograron avanzar por un camino correcto dentro del registro geométrico, pero no llegaron a la solución del problema. Entendemos que esto se debe a fallas en el tratamiento dentro del registro en el que trabajaron.

Nos permitimos recomendar, al docente de la materia, trabajar con los estudiantes a partir de este error, en dos niveles: por una parte -además de insistir en la diferencia entre ambas proyecciones- nos parece interesante generar la discusión acerca de en qué condiciones "geométricas" el error cometido deja de ser un error; por otra, se puede estimular la reflexión en un meta-nivel (Rogalski, 1997: 163; Dorier, Robert, Robinet et Rogalski, 1997: 185 -191), acerca de la no congruencia por razones de no univocidad, ya que se emplea el mismo representante para dos objetos diferentes, lo cual conduce a una confusión entre dos tipos de objetos matemáticos (en este caso: punto y vector) que origina frecuentes errores en el estudio de la asignatura.

El segundo problema da la ecuación vectorial paramétrica de una recta L y pide al alumno que defina L como intersección de dos planos.

Dentro del registro de la representación por ecuaciones, Alves Dias explica que, las ecuaciones paramétricas y las cartesianas son dos tipos de representaciones distintas para un mismo objeto matemático: la recta (Dorier, 1997: 276-277).

Analizando las distintas resoluciones presentadas por los alumnos, detectamos una notoria dificultad en el pasaje de la representación paramétrica a la cartesiana. En este caso, se trata de un obstáculo en el tratamiento, dado que se trabaja dentro de un registro único. En general se observa una asimetría en el grado de dificultad para moverse entre ambas representaciones: a los alumnos les resulta más "natural" pasar de las ecuaciones cartesianas a las paramétricas, que en sentido inverso. Entendemos que esto no es casual, sino que nos enfrentamos a un nuevo conflicto de no-congruencia: Dado un par de planos no paralelos (ecuaciones cartesianas), existe una única recta contenida en ambos, cuya representación paramétrica obtienen sin dificultad la mayoría de los estudiantes. Pero en sentido inverso ocurre que dadas las ecuaciones paramétricas de una recta, existen infinitos planos que la contienen (con dos cualesquiera de ellos, la recta queda definida en forma cartesiana). Es un caso de no univocidad dentro del mismo registro de representación ligado a la dificultad señalada.

El tercer problema consiste en analizar la validez de una implicación dada. El condicional expresa que si dos vectores conforman un conjunto linealmente independiente en un espacio vectorial de dimensión mayor que dos, entonces el conjunto de dos combinaciones lineales de esos vectores con coeficientes determinados salvo uno, también es linealmente independiente cualquiera sea el coeficiente indeterminado.

Es un problema de aplicación del concepto de independencia lineal de vectores, concepto central del Álgebra Lineal. Este problema puede resolverse tanto en el *registro simbólico* (en espacio abstracto) como en el *registro de coordenadas o tabular* (con pares ordenados de números reales).

El tratamiento en el registro simbólico está más ligado al concepto de independencia lineal. Entre los alumnos que eligieron el tratamiento dentro de este registro hubo quienes tuvieron fallas de tipo lógico. Esto puede deberse a que la definición de independencia lineal de vectores conlleva una dificultad lógica intrínseca debido a que se expresa con un enunciado proposicional de implicación.

La mayoría de los alumnos eligió trabajar en el registro tabular,

ya que está más vinculado a la operatoria y el tratamiento en él es más sencillo. "Cuando se dispone de un sistema de representación más efectivo en términos operatorios, éste desplazará al menos efectivo" (Godino, 2003: 244) Pensamos que la respuesta, sea correcta o incorrecta, no muestra si ha habido una verdadera construcción del concepto, salvo en el caso de que esté razonablemente fundamentado el procedimiento usado. Esto último ocurrió en el treinta y tres por ciento de los casos.

COMENTARIOS Y CONCLUSIONES

Se consideraron los errores cometidos por los estudiantes en un examen parcial y se los analizó desde la perspectiva de los diferentes *registros de representación semiótica*. Del análisis de los errores se advierte una fuerte regularidad en su producción. El interés en la perspectiva de análisis elegida reside en que consideramos que en buena medida los errores provienen de un insuficiente trabajo con diferentes registros de representaciones (verbal, numérico, algebraico, simbólico, geométrico, gráfico, computacional, etc.) de un objeto. Formulamos la hipótesis de que si se lograra que los alumnos pudieran trabajar con la mayor cantidad posible de registros diferentes de tales objetos, se aumentaría considerablemente la comprensión de los conceptos y, por ende, disminuirían los errores cometidos. Contrariamente a la opinión de Dieudonné (1966:1-2) que aspira a ayudar al estudiante a alcanzar la "intuición de lo abstracto" con un entrenamiento lo más completo posible en la forma abstracta y axiomática de razonar, entendemos que no corresponde, a la hora de diseñar materiales y actividades, atender solamente a las representaciones simbólicas -como suele ocurrir tradicionalmente en la práctica docente- y desechar las representaciones más intuitivas por no ser lo suficientemente "formales". Una enseñanza que propicie la diversificación de registros de representación posibilitaría el establecimiento de redes de conexión entre los objetos, para que el alumno pueda acceder al concepto independizándolo de su representación. En otras palabras: creemos que la confusión entre el objeto y alguna de sus diversas representaciones, propicia, a mediano o largo plazo, una ausencia de comprensión y una imposibilidad de que el mismo pueda ser utilizado fuera del contexto en el que fue aprendido. Bien se dice que la generalización de los aprendizajes es un criterio de su significatividad. "Por conocimiento generalizable debe entenderse aquél que puede aplicarse a diversos contextos, es decir, conocimiento «transcontextualizado» más que «descontextualizado». El significado más potente no es el que no se corresponde con ningún contexto determinado, sino el que se corresponde con el abanico más amplio posible de contextos particulares". (Coll y Onrubia, 2001: 571). La descripción hecha anteriormente sobre el Álgebra Lineal y la Geometría Analítica, nos hace considerarlas campos propicios para el desarrollo de diversos registros de representación semiótica, tanto en el tratamiento de los objetos como en el pasaje entre registros.

Las representaciones no sólo son necesarias para fines de comunicación, sino que resultan importantes por su valor epistémico. En este sentido la multiplicidad de registros nos facilita el tratamiento de los problemas conceptuales y cognitivos debidos a las dificultades que encuentran los estudiantes en el aprendizaje de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

- Cea D'ancona (1998). *Metodología Cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Editorial Síntesis S. A. 1ª Edición.
- Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza Editorial.
- Dieudonné, J. (1966). *Fundamentos de Análisis Moderno*. Barcelona. Editorial Reverté, S. A.

Dorier, J.L. and Sierpinska, A., (2000), Research into the teaching and learning of linear algebra, en *Derek Holton et al. (eds.), The Teaching and learning of Mathematics at University Level : An ICMI Study, 1-1*, Netherlands, Kluwer Academic Publishers.

Dorier, J.L., Robert, A., Robinet, J., Rogalski, M. (1997), A propos du levier «méta», en Dorier, J. L. *L'enseignement de l'algèbre linéaire en question*, France, La Pensée Sauvage.

Dorier, J.L.(1997), Présentation de travaux récents in L'enseignement de l'algèbre linéaire en question, en Dorier, J. L. *L'enseignement de l'algèbre linéaire en question*, France, La Pensée Sauvage.

Duval, R. (1997), Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento, en *Investigaciones en Matemática Educativa II*, Departamento de Matemática Educativa, Cinvestav -IPN, Ed. Hitt, F., Grupo Editorial Iberoamérica, México.

Duval, R. (1995), Sémiosis et pensée humaine, Peter Lang S.A., Suiza.

Godino, J. D. (2003). *Teoría de las funciones semióticas: Un enfoque ontológico-semiótico de la cognición e instrucción matemática*. Trabajo de Investigación presentado para optar a la Cátedra de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada.

Goldin, G. (1998). Representations and the psychology of mathematics education: part II. *Journal of Mathematical Behaviour*, 17 (2).

Rogalski, M. (1997), L'enseignement de l'algèbre linéaire. Experimente a Lille, en *L'enseignement de l'algèbre linéaire en question*, Dorier, J. L. (Ed), La Pensée Sauvage.

Rogalski, M., (1998) , Dix ans de recherches françaises sur l'enseignement de l'Algèbre Linéaire en première année d'université scientifique, en <http://www.math.jussieu.fr/~jarraud/colloque/rogalski.pdf>

¿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 Psicología. UBA XXI - CBC, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Presentamos la primera parte de una investigación en curso cuyo objetivo central es delimitar y caracterizar las concepciones y los sentidos que, acerca del estudio, tienen apropiados los alumnos ingresantes al sistema universitario estatal (en sus dos modalidades: presencial, CBC; y a distancia, UBA XXI). Consideramos que las concepciones pueden favorecer o no la comprensión y organización de las acciones de estudio necesarias durante la inclusión, implicación y permanencia en el ámbito universitario. En esta oportunidad presentaremos nuestro marco conceptual y un acercamiento inicial al análisis del material obtenido durante la implementación de la primera parte del trabajo de campo. Se llevaron a cabo una serie de entrevistas grupales con alumnos que estaban finalizando el segundo cuatrimestre de cursado del CBC, ingresantes a carreras vinculadas con las ciencias humanísticas y sociales.

Palabras clave

Estudio Concepciones Ingresantes Universidad

ABSTRACT

WHAT DOES STUDY MEAN? AN APPROACH TO THE CONCEPTIONS AND MEANINGS ABOUT THE STUDY IN PEOPLE WHO ENTER TO THE UNIVERSITY SYSTEM.

We present the first stage of a current research Project which main aim is to determine and characterize conceptions and meanings related to study sustained by first year undergraduates (including both face to face, CBC, and long distance education, UBA XXI). We argue that conceptions may help or obstruct comprehension and study activities organization required while entering and staying in the university system. In this paper we describe the theoretical frame as well as a first approach analysis to the data obtained in the field work. A series of interviews with first year undergraduates had been held. These students were about to finish their first year pre-courses at University and started careers related to social sciences and humanities.

Key words

Study Conceptions First year undergraduates University

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos presentar el primer tramo de un proceso de investigación cuyo objetivo central es delimitar y caracterizar las concepciones y los sentidos que, acerca del estudio, ponen en práctica los alumnos ingresantes durante la inserción al sistema universitario estatal (en sus modalidades: presencial, CBC; y a distancia, UBA XXI). Consideramos que las tales concepciones previas pueden dificultar o favorecer la comprensión y organización, por parte de los ingresantes, de aquellas acciones de estudio necesarias para la inclusión en el ámbito universitario. En dicho espacio formativo se solicitan competencias y habilidades vinculadas con prácticas profesionales, desarrollo del pensamiento crítico y consolidación de un conocimiento sistemático, y los ingresantes, concediendo *sentidos* a tal proceso, interpretan y accionan desde *concepciones, sentidos y emociones* que pueden potenciar y/o dificultar el proceso mismo de su inserción e implicación en las tareas de estudio, así como la futura permanencia en el sistema.

En esta oportunidad presentaremos un acercamiento al análisis del material obtenido en la primera parte del trabajo de campo, donde se llevaron a cabo una serie de entrevistas grupales a alumnos que habían finalizado el segundo cuatrimestre de la modalidad presencial; ingresantes a carreras vinculadas con las ciencias humanísticas y sociales.

MARCO TEÓRICO Y DEFINICIONES CONCEPTUALES

Las *concepciones y teorías implícitas*, (Pozo, 1992, 2001; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1992; Rodrigo y Arnay, 1997; Rodrigo y Correa, 1999) definidas en términos de saberes que integran esquemas y modelos mentales de naturaleza episódica, median la relación con el contexto permitiendo la interpretación y el ajuste de las propias acciones y procesos de autorregulación en relación con las demandas de una actividad. Se conforman a partir de sedimentos de experiencias de interacción reguladas por pautas culturales y suelen ser relativamente estables intragrupalmente. Si bien los procesos constructivos se llevan a cabo individualmente, sus formas y contenidos se originan en la participación y negociación dentro de determinados grupos sociales que comparten actividades comunales, adquiriendo así carácter convencional o canónico (Bruner, 1991, 2003).

Redimensionamos las nociones de *concepción y teoría* vinculándolas con los conceptos de *subjetividad social* y *configuración subjetiva*, lo que nos posibilita dar lugar a los *sentidos, motivos y emociones* como emergentes de las situaciones de implicación colectiva, tal como lo es la actividad de estudio universitaria (González Rey, 2002). A partir de la idea de *subjetividad social* los procesos sociales no se consideran externos u objetivos frente a lo subjetivo individual/interno, por el contrario, el individuo es constituyente y simultáneamente constituido por la *subjetividad social*. La *subjetividad social* se comprende como un sistema complejo (Morin, 1994), que expresa formas de organización igualmente complejas referidas a los procesos de institucionalización y a las acciones de los sujetos en los espacios de la vida social. Por su parte, la *configuración subjetiva* permite definir la forma de organización de la subjetividad

individual. Se compone por núcleos dinámicos que se nutren de los sentidos más diversos, procedentes de la experiencia individual y social. Son elementos de *sentido* que al ingresar en un *sistema de actividad* pueden alterar su forma de organización cuando pasan a ser constituyentes de la misma. Se concibe al *sentido subjetivo* como un componente de la subjetividad que integra de manera recursiva y no causal aspectos simbólicos, significados y emociones. Del mismo modo que la *subjetividad social* aparece constituida de forma diferenciada en las expresiones de cada sujeto concreto, la *configuración subjetiva* individual está atravesada permanentemente por la *subjetividad social*. Es así que, la *configuración subjetiva* tiene su expresión y confrontación en las acciones intersubjetivas, garantizando el proceso de su organización y su constante desarrollo en el curso de la vida del sujeto individual.

Desde esta perspectiva, estrechamente vinculada con el programa histórico-cultural (Vigotsky, L.), la categoría *sujeto* no se limita al individuo que piensa y habla, es conciente, intencional e interactivo, sino a quien se emociona comprometiéndose con sentidos y significados de procedencias diversas que se hacen presentes en el espacio social donde sitúa su relación y acción.

Nos orientamos, apoyados en las herramientas teóricas expresadas, a la comprensión de las *acciones de estudio* que los ingresantes llegan a materializar durante el proceso de inserción en la actividad de estudio universitaria, considerando la condición subjetiva a fin de indagar no solo las *concepciones* sino los *sentidos emocionales* que van adquiriendo tales acciones.

Resulta necesario distinguir *actividad de estudio* de las *acciones de estudio*, que forman parte de ella. *Actividad* refiere al sistema colectivo conformado por componentes heterogéneos íntimamente relacionados que aportan contexto y significado a los acontecimientos individuales, aparentemente desvinculados (Engeström, 2001). Al mencionar *Actividad de estudio*, nos referimos a aquella actividad integral que involucra la generación de capacidades y habilidades como resultado de la asunción de *tareas*, *acciones* y *procedimientos* propuestos en el ámbito de formación sistemática (Davidov y Márkova, 1987). Los indicadores del *estudio* no se limitan a la realización aislada de tareas, acciones y procedimientos, sino a la *autorregulación del propio comportamiento del estudiante en base a los motivos y sentidos personales*. Esto significa que sin el análisis de los verdaderos motivos que guían a los cursantes en su participación en la actividad de estudio, resulta difícil alcanzar la comprensión de las formas de inclusión de los sujetos en la práctica social universitaria.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se trata de un estudio exploratorio que combina estrategias de indagación de carácter cualitativo y cuantitativo. La combinación de las mismas nos permitirá identificar y describir, desde las voces y sentidos de los actores, la relación que éstos establecen con las acciones de estudio, así como la significación y las formas de concebir la actividad formativa en la que se están implicando.

Población: la totalidad de alumnos ingresantes a la UBA en el lapso 2006/07 en sus dos modalidades: presencial, CBC; y a distancia, UBA XXI; atendiendo asimismo a las orientaciones en Ciencias Sociales - Humanas y en Ciencias Exactas - Naturales.

Tipo y tamaño de la muestra: La muestra es de tipo intencional y durante su conformación se atenderá a dejar representadas las dos modalidades de cursado -presencial/a distancia- y las orientaciones seleccionadas, de modo equitativo.

Instrumentos de recolección de datos: durante el primer año se implementarán entrevistas grupales semi-dirigidas coordinadas por uno de los integrantes del equipo de investigación, que serán grabadas y videofilmadas. Las mismas

facilitan la recolección de más información en menos tiempo, así como el registro de los intercambios espontáneos entre los participantes al negociar acuerdos o marcar diferencias respecto de los temas abordados durante la entrevista. En un segundo momento -2007- se implementarán cuestionarios que combinarán ítems abiertos y cerrados, construidos en función de lo obtenido a partir del análisis de los datos emergentes en el primer momento -2006-.

Análisis de los datos: Los datos serán sometidos a una descripción densa (Ryle, 1969, citado por Ruiz Olabuénaga, 2003), considerando que esta acción nos permitirá desentrañar, durante su proceso, las formas de interpretación y significación que otorgan los sujetos. Se aplicará una codificación abierta (Strauss, 1987, citado por Ruiz Olabuénaga, 2003) que permita la apertura a significados no previstos como para no imponer estructuras restrictivas sobre los datos.

Además de un análisis cualitativo de la producción de las entrevistas grupales y espacios de discusión, se procederá a realizar un análisis cuantitativo a partir de la aplicación de un programa estadístico textual.

La combinación y convergencia entre métodos cualitativos y cuantitativos permitirá así un enriquecimiento mutuo y el logro de un producto final de mejor calidad, ya que al estar trabajado desde diferentes perspectivas, resultará más confiable.

INICIO DE LA SALIDA AL CAMPO - COHORTE 2005:

Al finalizar el segundo cuatrimestre correspondiente a la cohorte 2005, realizamos 4 entrevistas grupales que fueron videofilmadas y desgrabadas. Los grupos estuvieron compuestos por 5 a 8 estudiantes cada vez. Un 95% pertenecía a la mencionada cohorte y se encontraba finalizando su segundo cuatrimestre en la modalidad presencial (CBC-UBA) con una orientación hacia las carreras humanísticas y sociales. La totalidad había cursado las 6 materias obligatorias; el 45% estaba en condiciones de iniciar el siguiente ciclo de la carrera elegida, mientras que el 55% restante había reprobado alguna asignatura que recursaría durante el año 2006 - el 25%: 3 materias; el 5%: 2 materias - o, intentaría aprobar su última asignatura pendiente (un 25%) en las fechas de finales próximas.

Nos encontramos con una semejanza intergrupal y una homogeneidad en el tratamiento de los temas presentados. Suponemos que tal equivalencia está en relación con la composición mayoritaria de los grupos: quienes habían completado con éxito el ciclo iniciado (un 45%) o lo completarían antes del inicio del ciclo 2006 (agregándose un 25% al 45% mencionado) tras la aprobación de un examen final. Con la cantidad de encuentros grupales realizados, llegamos a un punto de saturación tal, que evaluamos como innecesario efectuar algún otro encuentro si la composición grupal era semejante.

El material obtenido se procesó aplicando el análisis cualitativo de contenido que permitió una búsqueda minuciosa de las expresiones que los alumnos emplearon para referirse a las siguientes temáticas: **1.** qué es el estudio; **2.** diferencias y semejanzas entre estudiar en la universidad y en otros ámbitos; **3.** acciones indispensables para el estudio; **4.** contexto indispensable para la actividad de estudio; **5.** para qué y por qué estudian; **6.** obstáculos y facilitadores para el logro del estudio, entre otros. Cabe aclarar que estos temas fueron propuestos por el entrevistador, aunque se produjeron algunas aperturas temáticas que apuntaron a la evaluación de las propias trayectorias y experiencias.

CONCLUSIONES Y APERTURAS DE INTERROGANTES

En términos generales, estos grupos refirieron las adaptaciones y transformaciones que tuvieron que llevar a cabo en sus "acciones de estudio" durante el curso de su primer año, fundamentalmente en relación con la sistematicidad en la lectura comprensiva y la creación de un tiempo dedicado al estudio. Respecto de los ítems propuestos, evaluaron que "estudiar" no

solo es independiente de "aprender", sino que adquiere connotaciones diferentes y hasta contrapuestas según el espacio en que se lleva a cabo: en la escuela secundaria es "obligatorio", allí "se estudia para los profesores" y no se aprende ya que "todo se memoriza o solo se utiliza la memoria". En cambio, en la Universidad, "estudiar" llega a asociarse con el interés, el deseo personal y la necesidad de comprender lo que se lee, si es que se busca "aprender". Resultó llamativo este acuerdo entre los participantes de los cuatro grupos: memorizar "no sirve", "lo que se memoriza se olvida a las dos semanas", "lo que se memoriza no se entiende", "en la universidad no se debe memorizar".

No desconocemos que "aprender" se alcanza a través de la combinación y complementación entre asociar y construir (Pozo, 1998, 2001, 2003), entre memorizar repetitivamente y otorgar activamente significado al material propuesto para su estudio, sin embargo, creemos que la referencia al uso de la memorización mecánica como estrategia exclusiva para "estudiar" -que efectivamente permite "aprobar pero no aprender"-, alude fundamentalmente a la ausencia de un "motivo" como guía para asumir el compromiso de apropiación voluntaria y conciente del material de estudio en un contexto formal.

No podemos dejar de lado que nos encontramos con grupos que han elegido "formarse en" y que "han logrado atravesar con éxito la primera etapa formativa" en el área y materia de su preferencia. Desde tal "subjetividad social" evalúan las dos experiencias de estudio en las que ya han participado: la de la escuela secundaria (concepción sobre el uso de una memorización mecánica) y la de la universidad (concepción sobre una memorización que busca el dominio activo de aquello memorizado -Vigotsky, 1978, 1995 -). En una, se han apropiado del "motivo" de la actividad formativa y en la otra, pareciera que actuaron desconociéndola o eludiéndola. Cada contexto, según los entrevistados, pareciera favorecer, la activación de concepciones diferenciadas ya que está ligado al cumplimiento de propósitos diferentes.

La temática es por demás compleja como para agotarla en esta oportunidad, sin embargo, al rescatar la voz de los actores creemos que resulta indispensable tener en cuenta que las concepciones que han sido explicitadas también nos indican que: cuando no es posible apropiarse del "motivo" de la actividad formativa, y el contenido o la propuesta de enseñanza no adquiere "sentido", es decir, *cuando se estudia para los profesores*, así se trate del contexto áulico universitario, pueden aplicarse las mismas "concepciones" que durante la escuela secundaria: la memorización mecánica, sin sentido y al solo efecto de acreditar la materia.

Otro aspecto que nos resultó significativo fue la ausencia de referencias al estudio grupal o con implicación interpersonal. Nos preguntamos si se trata de una concepción internista e individualista del proceso de estudio y aprendizaje o si es que las prácticas canónicas de enseñanza, a través de la historia educativa, solo han facilitado la emergencia de concepciones favorables hacia el funcionamiento "intramental" y no hacia el funcionamiento "intermental" (Mercer, 2001) o "distribuido" (Salomón, 2001).

Intentaremos responder estas inquietudes durante el curso de la investigación.

asistencia básica". En Chaiklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu, Buenos Aires.

González Rey, F. (2002) *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Thomson, Méjico.

Mercer, M. (2001) *Palabras y mentes*. Paidós, Barcelona.

Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona.

Pozo, J. I. (1998) *Aprendices y maestros*. Alianza, Madrid.

Pozo, J. I. (2001) *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Morata, Madrid.

Pozo, J.I. (2003) *Adquisición de conocimientos*. Morata, Madrid.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao, Tercera edición.

Rodrigo, M. J. y Correa, N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo, J. I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI Santillana, Madrid.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1992) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Aprendizaje Visor, Madrid.

Salomón, G., (comp.) (2001) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu editores, Buenos Aires.

Vigotsky, L. (1995) [1ª Edic. 1983] *Obras escogidas. T. II*. Madrid, Visor.

Vigotsky, L. (2001) [1ª Edic. 1983] *Obras escogidas. T. II*. Madrid, Machado.

BIBLIOGRAFÍA

Bruner, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza, Madrid.

Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Davidov, V. y Márkova, A. (1987) "La concepción de la actividad de estudio de los escolares". En *Antología. La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Editorial Progreso, URSS.

Engeström, Y. (2001) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la

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
Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

En investigaciones realizadas durante los años 1999 y 2004 sobre los problemas de los niños en la escuela y las concepciones de niños y adolescentes sobre la discapacidad, resulta significativa la recurrencia con que los sujetos entrevistados refieren no haber recibido en el transcurso de su escolaridad información sistemática sobre la problemática de la discapacidad y la inclusión educativa. Esto motivó el inicio de una nueva investigación en la que se exploran concepciones e información de directivos y docentes de Institutos Superiores de Formación Docente; y de directivos, maestros y personal de Equipos de Orientación Escolar que se desempeñan en Educación Primaria Básica o de Educación Especial, sobre la inclusión educativa de niños con discapacidades. En el marco de dicha investigación, hemos creído necesario relevar qué contenidos se prescriben sobre la temática en la formación básica de los docentes, de acuerdo al Currículum Prescripto por la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Así, en este trabajo analizaremos los Diseños Curriculares de las asignaturas relativas a la Psicología vigentes para la formación de profesores en Educación Inicial, EGB y Polimodal. Nuestro interés es situar los contenidos relacionados con la discapacidad y específicamente los que tratan la inclusión educativa de personas con discapacidades

Palabras clave

Discapacidades Currículum Integración Escolar

ABSTRACT

CHILDREN'S WITH DISABILITIES SCHOOL INCLUSION IN THE TEACHERS AND PROFESSOR'S TRAINING

In researches made in 1999 and 2004 about the children's problems at school and the children and adolescent's conceptions on disabilities, it is significant the recurrence whereupon the interviewed subjects refer not to have received systematic information about disabilities and educative inclusion in the course of their schooling. This generated the beginning of a new research in which the conceptions and information about educative inclusion of children with disabilities of teachers and directors of Superior Institutes of Educational Formation are explored. It is also explored the conceptions and information of directors, teachers and personnel of Scholastic Training Equipment that work at Basic Primary Education or Special Education schools. In this research we have considered necessary to stand out which contents are exposed about this topic in basic teacher's formation according to the Prescribed Curriculum of the Province of Buenos Aires, Argentina. Thus, in this work we will analyze the Curricular Designs of the subjects related to Psychology for the teacher's formation at Initial Education, EGB and Polimodal. We are interested in situating the contents related to disability and specially those which deal with educative inclusion of people with disabilities.

Key words

Disabilities Curriculum Educative Inclusion

En el Siglo XX se han dado profundas transformaciones en las formas de conceptualizar y de atender a las personas con discapacidades; cambios que en un principio se realizaron muy lentamente, pero que a partir de la segunda mitad del siglo se incrementaron, profundizaron e impusieron en el mundo.

Según Marchesi y otros (2004), dichos cambios pueden agruparse en torno a:

- la modificación del significado de discapacidad, desde la idea de condición estática, innata, hacia la de un sujeto que se constituye históricamente, con otros y en diferentes contextos;
- la normalización de servicios comunitarios y sociales, es decir, la necesidad de una atención normalizada a todos los ciudadanos, sea cual sea su situación, evitando la discriminación de las personas;

- la igualdad de derechos con un marcado movimiento de reconocimiento de los derechos civiles de diferentes minorías que habían sido excluidas, incluyendo a los de las personas con discapacidades y sus reivindicaciones;

- la valoración positiva de la integración educativa y social, concepción igualitaria de las personas ante la ley y las instituciones, que penetra en el ámbito educativo y busca la reducción de distancias entre educación ordinaria y especial. Iniciado el siglo XXI, podemos reconocer que sabemos cada vez más acerca de tal condición, sobre los factores que influyen, pero ese mayor conocimiento no siempre guía las estrategias ni acompaña las prácticas. La escuela como institución social, no se ha mantenido al margen de las discusiones que condujeron a los cambios favorables, dado que ésta es, después de la familia, el escenario básico y esencial del desarrollo humano, con objetivos específicos y actores propios. Se considera a la educación un elemento clave en el proceso de ampliación de la inclusión social para las personas con necesidades educativas especiales (NEE) y con discapacidades; y a la integración escolar como una de las mejores vías para preparar la integración social en la vida adulta.

La concepción actual de integración busca superar la visión de NEE basada solamente en el individuo, para sustituirla por enfoques que otorguen mayor importancia a la capacidad del contexto y puedan responder satisfactoriamente a las necesidades de todos los alumnos. El énfasis puesto en las condiciones del entorno ha conducido a posiciones radicalmente ambientalistas. Desde ellas se afirmará que no hay alumnos con dificultades de aprendizaje, sino más bien adultos con dificultades para enseñar. Cuando hablamos de personas con discapacidades sabemos que existe una gran variabilidad intra e interindividual, los problemas son diferentes, su magnitud considerable y los determinantes múltiples y específicos; de ahí que su tematización implique un trabajo complejo.

Las conceptualizaciones sobre la discapacidad que se han desarrollado, desde las perspectivas de la diferencia hasta la diversidad de lo humano, resultan de construcciones culturales, sociales y científicas; han variado de una sociedad a otra, de una edad a otra, según el contexto socio-histórico y a lo largo del tiempo. Actualmente, se dan diferentes paradigmas o formas de entender la discapacidad, que coexisten con la

tendencia hacia modelos más holísticos; ejemplo de ello es el bio-psico-social sostenido por la OMS (2001). La tendencia es alejarse de las perspectivas esencialistas que ubican los trastornos en los sujetos -visión patológica-, para sostener un enfoque interactivo, individual y ambiental, como lo hacen los principales investigadores en este campo y la legislación de la mayoría de los países.

La escuela, en este aspecto, está urgida por construir modelos que contemplen la complejidad y especificidad de sus problemas, en función de generar propuestas pertinentes para el diseño de situaciones educativas con perfil inclusivo - colaborativo. Los actores en el espacio educativo cumplen roles disímiles y pertenecen a diversos grupos etarios. Reconocemos en él no solo a los niños, sino también a los adultos, cumpliendo distintas funciones (maestros, personal técnico y la familia, ésta última más indirectamente), con heterogéneos niveles de formación y con diferentes modos de concebir la diversidad, particularmente en lo que hace a las necesidades y derechos educativos de los alumnos con discapacidades.

Los papeles de los protagonistas y las concepciones que los sostienen se siguen investigando en su complejidad y significación, ya que se afirma que su personal y, a su vez, compartida forma de representarse el mundo, determinan en gran parte su saber hacer y las prácticas cotidianas. Los maestros, en tanto docentes al frente del aula, conforman la cara visible de la "mediación normativa" que es el sistema educativo (Cullen, 2004).

Jordan y Stanovich (2003) afirman que las creencias epistemológicas -sobre la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje- de los docentes, son factores altamente influyentes en sus prácticas áulicas, y presentan un método para indagarlas en los docentes de educación general que trabajan con estudiantes con NEE. Encuentran que las creencias que en las escuelas se sostienen acerca de los roles y responsabilidades de los docentes hacia los estudiantes con discapacidades, resultan ser de gran influencia en las prácticas individuales de los docentes. A su vez, éstas repercuten en el desempeño de los niños.

Castro Silva y Morgado (2004) en Portugal, estudiaron los determinantes que influyen en el éxito o fracaso académico de los alumnos con NEE. Entre los factores que contribuyen al logro académico, se encuentran: desempeño del docente, clima áulico, diseño curricular, características de los estudiantes y factores externos al ámbito escolar. Concluyen que muchos de los docentes no están capacitados para interactuar y trabajar con niños con NEE y no están preparados para la integración. Asimismo, la experiencia resulta ser de gran incidencia al momento de precisar la capacidad y desempeño del docente.

En investigaciones que sobre el tema venimos desarrollando (Talou, Borzi, Sánchez Vázquez, Iglesias, 2004; 2005), los niños dicen que son mínimas sus experiencias con personas con discapacidades, y que no comparten el ámbito escolar con pares discapacitados. Por otro lado, señalan que por parte de la escuela han recibido escasa información sobre el tema (clases, talleres o conferencias) realizadas por maestros o personas invitadas; afirman que les hubieran resultado interesantes y valiosas.

A su vez, estudiantes universitarios de carreras humanísticas, que han cursado su escolaridad luego de la reforma educativa, sostienen que si bien conocen personas con discapacidades, casi no han tenido compañeros con estas problemáticas, y que la fuente principal de los conocimientos que han construido no ha sido la escuela. Si bien su escolarización ha sido más prolongada que la de los niños entrevistados, de igual modo los pocos que han recibido clases, o han reflexionado sobre el tema, informan que éstas fueron en situaciones esporádicas y asistemáticas. Tampoco reconocen la existencia de entornos escolares inclusivos (Talou, Borzi, Iglesias, Sánchez Vázquez, 2005).

En función de lo expuesto, hemos creído necesario relevar cuáles son los contenidos sobre la temática establecidos para los docentes en su formación de base, de acuerdo al Currículum Prescripto por la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, tal como aparece en la página Web. Con este objetivo, analizamos los Diseños Curriculares del Espacio Curricular "*Psicología y Cultura en la Educación*" correspondiente al primer año, tronco común, de la formación docente de grado, y "*Psicología y Cultura del Alumno del Nivel*", correspondiente al segundo o tercer año de los diversos profesorados dictados en Institutos Superiores de la Provincia de Buenos Aires (Profesorado en Educación Inicial, en EGB 1 y 2, y en las diferentes áreas de EGB 3 y Polimodal). El interés fue situar los contenidos relacionados con la discapacidad y específicamente los que tratan la inclusión educativa de personas con discapacidades.

A partir de la lectura de los Documentos mencionados, hallamos que en el Espacio Curricular "*Psicología y Cultura en la Educación*" no se hace mención alguna a ningún aspecto atinente a la problemática de los niños con discapacidades. Sólo en el cuarto bloque de contenidos se enuncia "*La escolaridad de masas, integración y segregación*", lo que constituye más una temática social que un contenido psicológico sobre los problemas implicados.

Con respecto al Espacio Curricular "*Psicología y Cultura del Alumno del Nivel*", encontramos que las Expectativas de Logro son comunes a los diseños destinados a los profesorados en Educación Inicial y EGB 1 y 2, y Profesorado en Educación Física e Inglés para EGB 3 y Polimodal (en estos dos últimos corresponde al tercer año de la carrera) independientemente de la especificidad de cada uno. En dos de ellas, se evidencia el propósito de transmitir específicamente la problemática que nos ocupa: "*Comprensión de dificultades sociales y de aprendizaje en niños y jóvenes, con abordaje multicausal*"; y "*Conocimiento de las características generales del alumno con discapacidades motoras, sensoriales y mentales a efectos de su detección, acompañamiento, comprensión e integración*". Sin embargo, al relevar los contenidos sólo hemos encontrado en el tercer bloque el enunciado "*Problemas de aprendizaje e integración, lo esperable y lo exigible*".

En lo que atañe al Espacio Curricular correspondiente al resto de los profesorados para EGB 3 y Polimodal, no se evidencian demasiadas diferencias. Entre las Expectativas de Logro se encuentran: "*Apropiación de las herramientas conceptuales necesarias para identificar y actuar preventivamente frente a los niños o jóvenes con dificultades sociales y de aprendizaje, comprendiendo que dicho abordaje nunca es unidireccional sino multicausal*"; y "*Conocimiento de las características generales que permitan detectar tempranamente, acompañar, comprender e integrar al alumno, con discapacidades motoras, sensoriales y mentales*"; y entre los contenidos del tercer bloque, "*Problemas de aprendizaje e integración, lo esperable versus lo exigible*". Al igual que con las Expectativas de Logro, los contenidos resultan prácticamente iguales.

Tal como se encuentran formuladas estas cuestiones en el Currículum Prescripto, no consideramos que la enunciación ni la organización de contenidos conduzcan, a través de su transmisión, al logro de las Expectativas formuladas. Así es que este análisis nos conduce a preguntarnos: ¿es posible la integración escolar si los docentes no están lo suficientemente formados para llevarla adelante? ¿Qué actitudes pueden desarrollar si no han tratado el tema de manera sistemática? La no enseñanza de estos contenidos que consideramos básicos dejan espacio para desempeños y abordajes sostenidos desde el sentido común, desatendiendo los saberes disciplinares. Por último, nos interrogamos sobre qué políticas de capacitación y actualización docente serían necesarias para atender estas áreas de vacancia en pos de facilitar la integración escolar de las personas con discapacidades.

BIBLIOGRAFÍA

Castro Silva, J. y Morgado, J (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education*. Vol. 31, 4.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós

DGC y E de la Provincia de Buenos Aires. Diseños Curriculares obtenidos desde <http://www.abc.gba.gov.ar>.

Jordan, A. y Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices *Journal of Research in Special Education Needs*. Vol 3,1.

Marchesi, A; Martín, E.; Echeita, G. y otros (2004). *La situación educativa del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en la comunidad de Madrid*. Madrid: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).

Organización Mundial de la Salud (2001). *CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: INSERSO.

Talou, C.; Sanchez Vazquez, M.J.; Borzi, S.; Iglesias, M.C. (2004) Niños con discapacidad: actualizaciones sobre el concepto de igualdad en el ámbito escolar. Buenos Aires: *Memorias de las XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología: "Psicología, Sociedad y Cultura"*. Tomo I.

Talou, C.; Borzi, S.; Sanchez Vazquez, M.J; Iglesias, M.C., (2005) Compartiendo la vida escolar: ¿qué piensan los niños? *Revista Orientación y Sociedad*, Volúmen Nº 4, pp. 97-118.

Talou, C.; Borzi, S.; Iglesias, M.C; Sanchez Vazquez, M.J.(2005) Conocimientos de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación sobre las personas con discapacidades. Buenos Aires: *Memorias de las XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur: "Avances, Nuevos Desarrollos e Integración Regional"*. Tomo I, pp. 313-314

LOS SIGNIFICADOS QUE ATRIBUYEN LOS PROFESORES DE PROFESORADO AL CONSTRUCTIVISMO

Tenutto, Marta Alicia
Fundación Luminis y Universidad de San Andrés. Argentina

RESUMEN

La investigación que se expone en este trabajo tuvo como objetivo: Indagar los significados otorgados al constructivismo por los profesores de los profesorados de formación docente, a la luz de los recientes procesos de reforma educativa. La investigación se concentró en los profesores de profesorado porque ellos juegan un papel fundamental a la hora de implementar propuestas de reforma, y porque son quienes no sólo significan aquello que les es transmitido por el lenguaje oficial sino también difunden la significación otorgada en la futura población docente. Y en el Constructivismo en tanto significante privilegiado del lenguaje oficial de las reformas latinoamericanas de los 90.

Palabras clave

Constructivismo Significados Profesores Reforma

ABSTRACT

THE MEANINGS ASCRIBED TO CONSTRUCTIVISM BY TEACHERS IN TEACHER TRAINING COURSES

The research presented in this paper had the purpose of inquiring into the meanings ascribed to constructivism by the teachers in teaching training courses in the light of recent educational reform processes. The research focused on teachers in teacher training courses because they play a fundamental role at the time of implementing reform proposals and because they are the ones who do not only attach a meaning to what is transmitted to them by the official language, but also who disseminate such meaning among the future teaching population. And in Constructivism as a privileged signifier of the official language in the Latin American reforms carried out in the nineties.

Key words

Constructivism Meanings Teachers Reform

La investigación que se expone en este trabajo tuvo como **objetivo**: Indagar los significados otorgados al constructivismo por los profesores de los profesorados de formación docente, a la luz de los recientes procesos de reforma educativa. En esa indagación se empleó un **diseño de investigación** cualitativo concretado en estudio de caso ya que éste permite captar particularmente la naturaleza de los significados, que surgen de la interacción simbólica entre las personas (Ruiz Olabuénaga, 1999:14). Se relevaron las significaciones que los profesores en una institución de nivel superior no universitario le asignan al Constructivismo. Se trata de una **muestra** no probabilística, elegida intencionalmente. El muestreo, opinático (Ruiz Olabuénaga, 1999:64) porque se ha seleccionado a los informantes que componen la muestra con un criterio estratégico ya que se busca la profundización y riqueza en la información en lugar de pretender que las conclusiones sean generalizables. Se emplearon tres **instrumentos de recolección de datos**: entrevista, encuesta y observación procurando contrastar la información recibida. Se realizaron entrevistas cara a cara semi-estructuradas a profesores de la institución que se hallaban a cargo de Espacio de la Práctica y Psicología y cultura en educación (en tanto en estas asignaturas se aborda al constructivismo como contenido). Se administró una encuesta semi-estructurada a los profesores de los tres turnos, de la institución seleccionada. La observación fue no participante, con registro de tipo etnográfico, donde relevó fundamentalmente los significados que surgen en las prácticas del aula. Se observaron clases donde se abordaba como contenido "conductismo" así como "constructivismo". Este instrumento fue seleccionado atendiendo a que la educación es un proceso público de interacción social, que se realiza básicamente a través del discurso. Se decidió incluir el contenido conductismo en la observación (además de constructivismo) así como la administración de encuestas a profesores que tienen a quienes tienen otras formaciones académicas para procurar evitar el sesgo que implicaría analizar solamente aquello que se quiere estudiar. La justificación de esta investigación se halla sostenida en los acontecimientos ocurridos en la década de 1990, en el campo de la educación, cuando la reforma fue incluida en la agenda de gobierno. En ese momento se gestaron distintos dispositivos que permitían llevar adelante esta reforma. Según Cecilia Braslavsky y Silvina Gvirtz los dispositivos que permitieron regular, promover y dar forma a los nuevos sistemas educativos fueron: las leyes de educación marco (Ley Federal educación N° 24.195, ley de la provincia de Buenos Aires N° 11.612), los contenidos mínimos o básicos comunes, las reformas didácticas en la cotidianeidad escolar, los nuevos modos de gobierno del sistema educativo y de las instituciones escolares, las propuestas de capacitación y profesionalización docente y la construcción de sistemas nacionales de evaluación. Esta investigación se concentró en los profesores de profesorado porque ellos juegan un papel fundamental a la hora de implementar propuestas de reforma, y porque son quienes no sólo significan aquello que les es transmitido por el lenguaje oficial sino también difunden la significación otorgada en la futura población docente. En el marco de la reforma la confrontación de los docentes con estos saberes legitimados en el discurso que proviene de los lenguajes oficial y académico se configuró en tensión con una multiplicidad de variables cuyo análisis excede este trabajo. Pero fue en ese contexto el concepto de "constructivismo" fue

ubicado como significativo privilegiado del lenguaje oficial de las reformas latinoamericanas de los 90, a pesar de que el Constructivismo había sido introducido en Argentina varias décadas atrás

Hay que tener presente que la formación docente en Argentina se constituyó a lo largo de un proceso. Normalismo, Terciariación y situación actual conforman sus hitos constitutivos, marcas instituyentes que dejaron sus huellas en el presente. La instalación del significativo constructivismo atravesó los dos primeros estratos de la formación docente. En el primer estrato, con la incorporación de las primeras obras de Piaget, en el segundo estrato considerando a la teoría a los fines de aplicarla, sin mediación, a la escuela. En este trabajo se profundizará sobre el tercer estrato de la formación docente.

Bajo el término "constructivismo" se evoca una diversidad de teorías lo que impide considerarlo como una propuesta monolítica. A pesar de ello este término continúa siendo usado en singular. Al tratar de hallar aquello común a todas las propuestas, se apela usualmente a aspectos vinculados con a la relación sujeto-objeto como "un ensayo por superar el dualismo entre el objeto y el sujeto de conocimiento. (Castorina; 1996: 15).

CONCLUSIONES

Los profesores, en tanto sujetos, al tratar de expresar lo que piensan, creen o suponen no son totalmente libres. Se les imponen restricciones políticas, institucionales y discursivas que funcionan como filtros en el momento de optar por el uso uno u otro término, de una u otra acepción, las que condicionan su elección. En tanto sujetos, se hallan inmersos en un mundo atravesado por el lenguaje, marcado por el equívoco y la polisemia. Las expresiones de estos hablantes son producto de sus subjetividades y de su historia pero también de los significantes que provee su comunidad. De esta forma construyen significados que tienen una relación arbitraria, pero motivada, con el significativo, en espacios de interacción social (Wittgenstein, 1988), en relaciones de intercambio.

Al procurar relevar los significados atribuidos al Constructivismo surge en el decir de los profesores una heterogeneidad de supuestos, creencias, tradiciones personales, institucionales, sociopolíticas con las que cada uno fue conformando aquello que transmite. Los significados no resultan neutros ni asépticos, portan esos hilos con los que cada uno fue tejiendo el discurso, reconfigurando y resignificando los mismos. Los profesores construyen los significados en la interacción con los otros y es allí donde el significado surge. Los otros pueden hallarse presentes físicamente, como sucede en el aula, o mediatizados a través de la palabra escrita. (1) En la clase, los profesores al procurar dar cuenta de lo que los autores han dicho, emplean un discurso indirecto narrativizado donde se hacen cargo de las palabras dichas por ellos y las integran en su propio discurso.

La institución en la que se ha realizado esta indagación, tiene como misión formar docentes de todos los niveles. Al hacerlo asegura, en sus prácticas, la perpetuación de la escuela moderna en tanto produce sujetos sensibles a determinadas representaciones (Donald, 1995: 65) y propicia un discurso sostenido en el principio de autoridad basado en el docente, en generalizaciones homogenizantes que anulan las diferencias y clasificaciones conformadas por una lógica dicotómica, donde para aludir a un término hay que buscar tomar otro que se le contraponga. Formar, dar forma, con-formar al estilo de las metáforas educativas. La presentación del conductismo en simple oposición al constructivismo, a asociado imágenes de la escuela autoritaria pero necesaria y eficiente, responde a la configuración de la escuela normalizadora y moralizante que marca el camino a recorrer para llegar a ser lo que se debe. El tercer estrato de la formación docente se ha entramado con los estratos anteriores, especialmente con el de la terciarización tecnicista, aportando los significados en cuya clave se leen los

significantes que procuran instalarse en el discurso pedagógico. En el marco de la presión reformadora de la década de los 90, los profesores procuraron apropiarse de los nuevos saberes y se aproximaron a las nuevas propuestas reduciendo lo nuevo a lo conocido, despliegue táctico con lo que respondieron a la estrategia reformadora (2). Ésta se dirigió a los profesores proponiendo la modificación de las prácticas a través de - entre otras cuestiones - la incorporación de nuevas nominaciones y conocimientos, pero los profesores conformaron significaciones propias a las otorgadas por las propuestas orgánicas y estratégicas de reforma. La táctica les permitió producir significaciones discrepantes con respecto a aquellas propuestas, donde tuvieron un fuerte peso las situaciones personales, institucionales y profesionales. La dinámica de la reforma y su recepción puede ser analizada bajo la óptica de estrategia y táctica en función de sus posibilidades comunicativas. La reforma (3) fue propiciada desde una política documentalista y estuvo sostenida en la escritura. Los módulos de capacitación docente de la provincia de Buenos Aires procuraron instalar al constructivismo como parte del discurso pedagógico, ubicándolo en el polo del "deber ser", haciéndolo jugar, de este modo, como opuesto al conductismo, casi como sinónimo de la escuela existente y que se desea cambiar. Los profesores respondieron, entonces, con los recursos que disponían. Provistos de determinadas concepciones del mundo - aportadas por las experiencias personales y profesionales - y atravesados por las lógicas institucionales, los docentes significaron y significan las teorías de acuerdo a sus creencias, vivencias, representaciones, olvidando o reprimiendo lo que no se adecua con los patrones esperados. Es en este juego, de táctica y estrategia, en esta negociación de significaciones donde construyeron significados idiosincrásicos, en los que intervienen sus historias personales como su formación y experiencia. De este modo las tácticas simplificadoras desplegadas tuvieron una fuerte tendencia al reduccionismo binario. En esta "aparente incapacidad de constituirse uno mismo sin excluir al otro y la aparente incapacidad de excluir al otro, sin desvalorizarlo y, finalmente, sin odiarlo" (Castoriadis, 1985) se puede reconocer cómo se constituye o se instala un significativo que opera en el polo de la confrontación con otro. De este modo, en el par conductismo - constructivismo, éste último es significado desde un lugar de oposición y como teoría superadora del Conductismo. Así, del lado del conductismo se halla lo estructurado, previsto, impuesto, automático, el estímulo, la respuesta, el control, el autoritarismo, la memoria, la rigidez, lo reforzamiento, lo repetitivo, la rapidez, la eficiencia, la centralidad del docente, las planificaciones rígidas y con evaluaciones objetivas. Del lado del constructivismo quedan la acción, la actividad, el diálogo, la diversidad, la asimilación y acomodación, la adaptación, el aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento, la construcción, el equilibrio, el desequilibrio, la reestructuración, los saberes previos, la producción, los niños trabajando, el pasaje de un estado de desorganización a uno más estructurado, de una situación poco clara a una más clara, más elevada, más compleja, más ordenada, el juego, el grupo y el proyecto. El constructivismo emerge, entonces, como una propuesta que tiene ciertas limitaciones ya que, de acuerdo a las características grupales y a los objetivos que se plantee el docente deberá apelar a una propuesta conductista. Los autores asociados con conductismo son quienes conformaron la teoría y en menor medida quienes las llevaron a las aulas. El constructivismo es colocado en el polo instituyente, y es llevado a transitar por el camino iniciado por las viejas dicotomías educativas. En estas oposiciones se articulan series rivales de creencias, percepciones y proposiciones las cuales se fueron conformando en el tiempo para luego olvidar el proceso que permitió construirlo, lo cual conduce necesariamente a la "recaída en la inmediatez" (Hegel). Pero a pesar de la fuerza de lo instituido, algunos profesores trataron de ir más allá de las dicotomías. Algunos lo hicieron a través de la

búsqueda de nuevos marco teóricos. De este modo, este tercer estrato no constituye una frontera que delimita un antes y un después de la reforma, sino que -por el contrario- conforma un piso donde los significados se yuxtaponen y superponen a nominaciones anteriores.

Este trabajo ha procurado indagar significados, tratando de evitar juicios de valor y de señalar a los docentes como resistentes al cambio, como sucede en numerosas ocasiones. Tampoco se ha buscado "detrás" de lo que dicen el verdadero sentido de lo dicho, ya que en el discurso de los profesores se halla aquello que creen. "No se busca en modo alguno, por debajo de lo manifiesto la garrulería casi silenciosa de otro discurso" (Foucault, 1997: 45).

Sabemos que la institución escolar aporta las formas que constituyen lo que se piensa y se hace, pero debemos reflexionar acerca de si es posible, en ellas, apartarse de la interpretación central y lineal con que se aborda los hechos.

NOTAS

(1) Diversas investigaciones han permitido pensar que el significado se construye en interacción con el contexto (tanto el contexto sociocultural como el creado en la situación de clase) especialmente aquellas que provienen de la Sociolingüística, las cuales han empleado la etnometodología: Mehan (1986), Cazden (1991) en EEUU, Delamont (1984), Stubbs (1987), Sinclair y Couthard (1975) en el Reino Unido.

(2) La estrategia es la ciencia de los movimientos guerreros fuera del campo de visión de enemigo (Von Bulow) citado por de Certeau, 1996:43, en tanto la táctica constituye el interior del campo, como lugar del poder y de la voluntad propios (de Certeau, 1996: 42).

(3) La reforma es talen tanto constituyó una " alteración fundamental de la política educativas nacionales que pueden afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, y a su estructura y financiación, al currículum -contenidos, metodología y evaluación- al profesorado -formación, selección o evaluación - y a la evaluación del sistema educativo" (Viñao; 2001: 26)

BIBLIOGRAFÍA

Braslavsky, C, Gvirtz, S (2001) Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo, en: *Educación Comparada. Política Educativa en Iberoamérica*. Madrid, Organización de los estados Iberoamericanos (OEI).

Caruso, M., Fairstein, G. (1997) Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino, en Puiggrós, A., *Dictadura y utopías en la historia de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galena.

Castoriadis, Cornelius (1985) *Reflexiones en torno al racismo*, Memorias del Coloquio "Inconsciente y cambio social", de la Association pour la Recherche et l'Intervention Psychologiques, Francia.

Castorina, J. A. (1996) El debate Piaget- Vigotsky, la búsqueda de un criterio para su evaluación en Castorina, A et al. *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Buenos Aires.

De Certeau, M (1996) *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.

Donald, J, Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación en Larrosa, J (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Ediciones de La Piqueta, Madrid

Foucault, M (1993) Lo que digo y lo que dicen que digo, en Lecourt et al *Disparen contra Foucault*, Ediciones El Cielo por asalto, Buenos Aires.

Foucault, M (1997) *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI

Ruiz Olabuénaga, J. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao.

Noblia, V (1983) Dimensiones discursivas para el análisis del discurso didáctico en Constantino, G (2002) Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación, Cesco, U.N.Ca, Catamarca.

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
Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo estudia las relaciones entre la educación física sistemática y los resultados obtenidos en la escala verbal del WISC III en niños de tercer grado. El diseño de investigación es pre-experimental con posttest. La muestra fue conformada por tres grupos de alumnos de 3º grado, de ambos sexos, de las siguientes instituciones de la ciudad de Córdoba: Instituto de Niños Deportistas, Escuela Normal Superior Alejandro Carbó y Colegio Luterano Concordia. Se aplicaron cuestionarios autoadministrados a los padres de los niños de las instituciones Carbó y Luterano. Conclusiones: en la muestra estudiada, el número de alumnos que realizan actividad física sistemática es mayor que el que no lo hace. Asimismo el rendimiento en la escala verbal del test de Wechsler es mayor en los niños que practican actividad física sistemática. Hay diferencias en el promedio obtenido en la Escala Verbal entre los colegios, siendo mayor en el Instituto de Niños Deportistas y menor en el Colegio Alejandro Carbó. El contar con datos referidos a la práctica de la actividad física y su relación con el aprendizaje y desarrollo del niño puede ser de utilidad para evaluar el espacio curricular que se asigna a la educación física en el EGB. Palabras claves: actividad física inteligencia verbal

Palabras clave

Actividad Física Inteligencia Verbal

ABSTRACT

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE KIND OF ANSWER GIVEN TO THE VERBAL SUB-TEST OF WECHSLER INTELLIGENCE SCALE FOR CHILDREN, IN THREE GROUPS OF THIRD GRADE (PRIMARY SCHOOL) CHILDREN WITH TWO DIFFERENT MODALITIES OF EGB I AND OF PRACTICE OF PHYSICAL ACTIVITY

This research work studies the relationship between the regular practice of physical activity and the WISC III's Verbal Scale results in third grade children. The research design is "pre-experimental with post-test". The sample was constituted by three groups of 3rd grade boys and girls from the following institutions of Cordoba city: "Instituto de Niños Deportistas", "Escuela Normal Superior Alejandro Carbó" and "Colegio Luterano Concordia". Self-managed questionnaires were applied to parents of children from Alejandro Carbó and Luterano Concordia schools. Conclusion: according to the sample, the number of children who practice physical activity regularly is greater than those who do not. Therefore, the children who practice physical activity on a regular basis had a better performance in Wechsler's test Verbal Scale. Likewise, the average obtained in the Verbal Scale is not equal in all the three schools finding the best performance in the Instituto de Niños Deportistas and the worst in the Escuela Alejandro Carbó. The knowledge of the fact that there is a close relationship between the practice of physical activity and the learning process and the intellectual development of the child can be useful to analyse how much time must be assigned to physical education in EGB.

Key words

Physical Activity Verbal Intelligence

INTRODUCCION

El presente trabajo estudia las posibles relaciones entre la práctica de actividad física sistemática y los resultados obtenidos en la Escala Verbal del WISC III. Dicha escala evalúa el desarrollo cognitivo alcanzado en el área del razonamiento y la comprensión verbal. Con práctica de "actividad física sistemática" se hace referencia a la definición postulada por la OMS, esto es: "la actividad física realizada tres veces por semanas con una duración mínima de ½ h bajo la supervisión de un adulto especializado". Existen antecedentes de investigaciones que refieren la asociación entre la práctica de actividad física y algunos factores cognitivos y otras variables. Una de ellas, muestra las relaciones entre el movimiento y la actividad cerebral, informa que el movimiento activa ciertas zonas encefálicas, como la corteza cerebral, los núcleos cerebrales y el cerebelo, centros necesarios para la actividad de aprender (Dr. Masao Ito, 2003). Otros trabajos indagan la incidencia de la Actividad Física y el desarrollo y fortalecimiento de valores morales y educativos en los estudiantes en Cuba. (Raisnel Torres Leal 2005). Por otro lado, pueden considerarse como antecedentes los trabajos del pedagogo Urs Illi (1994) quien ante el problema del sedentarismo en los jóvenes, propone la incorporación del movimiento a la escuela como un principio pedagógico agregándolo a la currícula. Principio que toma la Universidad de Ludwisburg de Alemania con los estudios del Dr. Hernan Gall, quien concibe que "El movimiento, la percepción y el aprendizaje son inseparables en el desarrollo del niño". A partir de esos planteos el mismo H. Gall implementa la llamada "escuela en movimiento". Tanto las investigaciones primero mencionadas como los trabajos de los pedagogos citados han fundamentado la inclusión de la educación física en la currícula escolar tradicional y mucho más aún en las llamadas "escuelas de educación por el movimiento". En nuestro país, el equipo que presenta este trabajo ha realizado investigaciones, en las cuales se ha estudiado las relaciones entre la actividad física sistemática y el desarrollo del esquema corporal con preescolares (sala de 5) y con la variable resolución de problemas matemáticos en niños del primer grado del EGB I. En estos casos los resultados no apoyaron las hipótesis de relación entre esas variables. Cabe señalar algunas de las limitaciones detectadas en esos estudios. En primer lugar, que en los grupos etarios estudiados, la actividad física tiene un sentido más lúdico que sistemático, además la falla en la confiabilidad de los instrumentos utilizados en la medición de las variables (el test del Dibujo de la Figura Humana de F. Goodenough en el primer caso, y una prueba construida por los docentes en el segundo). Por esas razones se considero más adecuado estudiar la problemática en niños de mayor edad, y aplicar una prueba con mayores índices de confiabilidad. Con este fin se investigó las posibles relaciones entre la práctica de actividad física sistemática y el desarrollo cognitivo de los niños de tercer grado. Para evaluar el desarrollo cognitivo se aplicó el WISC III (Wechsler, 1974). Este instrumento se basa en el concepto de inteligencia global y compuesta. Es

global porque caracteriza la conducta del individuo como un todo. Es compuesta porque se puede aislar una serie de factores que son independientes. Esto a su vez es lo que posibilita evaluar el factor verbal. Se evalúa el desenvolvimiento de los niños en la escala verbal del WISC III teniendo en cuenta el rol relevante que Vigotsky (1977) otorga al lenguaje en el desarrollo cognoscitivo, ya que permite manifestar ideas y plantear preguntas, definir categorías y conceptos para el pensamiento y los vínculos entre el pasado y el futuro. Además para este autor el lenguaje es la forma primaria de interacción con los adultos, y por lo tanto, es la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia de la riqueza del conocimiento, del pensamiento, es decir del proceso mental. Encontramos conceptos similares desarrollados a partir de estudios factoriales como el de Thorndike (1935) que postula una inteligencia abstracta o verbal como habilidad en el uso de símbolos lingüísticos y una inteligencia social como habilidad en el trato con las personas. En esta etapa se presentan resultados obtenidos sobre la relación entre la práctica sistemática de actividad física y el tipo de respuesta dada a los subtest de la escala del Test de Wechsler en niños de tercer grado; así como las relaciones entre los resultados en la Escala Verbal y algunas variables de contexto como el nivel educativo de los padres, tipo de ocupación.

METODO

El diseño de investigación es pre-experimental con posttest (con grupos previamente formados). Por lo tanto se seleccionó una muestra conformada por tres grupos de alumnos de 3º grado (Nivel Inicial EGBI), de ambos sexos, de las siguientes instituciones de la ciudad de Córdoba: Instituto San Miguel (Niños Deportistas), Escuela Normal Superior Alejandro Carbó y Colegio Luterano Concordia. Los niños de la Escuela de Niños Deportistas participan del Proyecto Internacional denominado "Escuela en Movimiento-Escuela Sana", los niños de la Escuela normal Superior Alejandro Carbó y del Colegio Luterano Concordia participan de la modalidad educativa tradicional. Estas dos últimas muestras se subdividieron en dos submuestras cada una conformadas por los niños que realizan actividad física en forma sistemática y aquellos que no lo hacen. Se aplicaron cuestionarios autoadministrados a los padres de los niños de las instituciones Carbó y Luterano con el objetivo de obtener información sobre que niños realizaban actividad física sistemática. En el instituto San Miguel de Niños Deportistas los niños realizan esa actividad dentro de la formación curricular establecida. Con el cuestionario a los padres, se averiguó sobre las variables de contexto que pueden tener efectos sobre el desarrollo de los niños: el nivel educativo alcanzado por ambos padres y el tipo de ocupación. También acerca de actividades que realizan en común con sus hijos. Se supuso que el tiempo y la calidad de la relación con los hijos puede tener un efecto positivo en el desarrollo verbal de los niños. Asimismo se solicitó la autorización de los padres para la administración de la prueba a los niños. Para el análisis de los datos se utilizó el programa para procesamiento estadístico en Ciencias Sociales SPSS 12.0. Tanto en los estudios bivariantes como multivariantes se aplicaron los estadísticos: prueba de Chi Cuadrado, coeficiente de contingencia C de Pearson, coeficiente de asociación Phi de Cramer y Lambda, prueba T de diferencias de medias y Análisis de varianza, según corresponda.

CONCLUSIONES Y COMENTARIOS

En cuanto a la práctica de actividad física en niños de tercer grado se puede concluir, que en estos grupos, el número de alumnos que realizan actividad física sistemática es mayor que el que no la realiza. En dicha variable se observa diferencias entre los colegios: el Colegio de Niños Deportistas al tener en su currícula la incorporación de la actividad física, la totalidad de sus alumnos la realiza; siendo el Colegio Alejandro Carbó el que presenta menor proporción de niños que la

realiza. En cuanto a los puntajes de la escala verbal del test de Wechsler, se puede inferir de los resultados, que los niños que realizan actividad física sistemática alcanzan puntajes más elevados en esta escala (en ambos sexos), que aquellos niños que no la realizan. Esto es coincidente con el supuesto de que la actividad física puede incidir en el rendimiento intelectual de los niños. Otra de las variables en estudio con respecto al puntaje obtenido en la Escala Verbal es la escuela a la que concurren. El análisis evidenció diferencias de promedio en la Escala Verbal, siendo mayor la de los alumnos del Colegio Niños Deportistas y menor la de los niños del Alejandro Carbó. Cabe señalar que es en esta última institución, donde el número de niños que practica actividad física sistemática es menor. También se presentaron diferencias en el rendimiento por sexo en aquellos niños que no realizan actividad física, siendo el promedio de los puntajes en la Escala Verbal de las niñas mayor que el de los niños. El mejor logro en la escala verbal por parte de las alumnas mujeres es esperable según muestran otras investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje. En cuanto a las variables de contexto se observó, que los niños cuyos padres poseen educación primaria presentan un mayor rendimiento promedio en la Escala Verbal. Cuestión que podría ser analizado con mayor profundidad. Es importante destacar en el caso de estas variables que si bien los resultados observados no son los esperados por nuestra hipótesis se deben considerar ciertas limitaciones que presenta este trabajo, ya que es pequeño el número de estudiantes con padres que tengan instrucción primaria. Las otras variables de contexto: ocupación del padre, nivel de estudio y ocupación de la madre no muestran tener asociación con el puntaje en la escala verbal. Esto permitiría pensar que no hay mayor incidencia del nivel educativo y el tipo de ocupación de los padres (ambos) en el rendimiento intelectual de los niños. Supuesto que no coincide con diferentes investigaciones acerca del tema (Frassoni A., y otros Sip 2005). Cabe señalar que en el proyecto se había planificado profundizar en otros aspectos de la relación padre-hijo, cuestiones que no pudieron concretarse debido al cursado irregular del año lectivo en las instituciones involucradas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anastasi A, Aurbino (1998) Test Psicológicos. México Prentice Hall Latinoamericana.
- Ansburg (2000) Universidad de Denver <http://www.appliesl.com/un/school/Sel.0,1,011,0103300>.
- Baldo, M. (2002) Construcción y adaptación de tests psicológicos. Nuevos desarrollos en la ciudad de Córdoba. Córdoba: Baldo, M. (2000) Normas regionales y análisis de ítems del test de inteligencia para niños Wechsler 3ª Edición (WISC-III). Revista Evaluar. Publicación periódica del LEPE año 1 número 1 Facultad de Psicología UNC.
- Frassoni A., Trettel V., González P. (2005). Desarrollo Mental Motor, Factores ambientales y Escolaridad Materna. 30º Congreso Interamericano de Psicología. Sociedad Interamericana de Psicología. <http://www.sip2005.org.ar/Abstracts>. Pag. 29-30
- González Ferry. (2004) La Investigación Científica en la Actividad Física: Su Metodología. La Habana, Editorial Deportes Masao Ito (2003) Riquen News, www.riken.com
- Mesa A., Manzanares Gavilán M., Guillen del Castillo M. (2002) <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 54 Raisnel Torres Leal <http://www.monografias.com/trabajos21/juegos-menores/juegos-menores.shtml> Thorndike The Psychology of Wants, Interests, and Attitudes (1935)
- Vygotsky, L.S. (1977) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, La Pléyade.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Torrealba, María Teresa; Scavino, Carolina
UBACyT y CONICET. Argentina

RESUMEN

En este artículo se presentan algunos avances preliminares de las expectativas docentes sobre las familias y los espacios de interacción que propone la escuela, indagadas en una comunidad en situación de pobreza estructural urbana de la zona este de la Ciudad de Buenos Aires. El trabajo propone reflexionar sobre las condiciones de producción posibles para construir una comunidad de aprendizajes. Esta presentación es una articulación de dos proyectos de investigación inscriptos en el Proyecto UBACYT P045 "Relaciones Familia-Escuela en aprendizajes cotidianos" dirigido por la Prof. Elichiry.

Palabras clave

Comunidad de aprendizaje Expectativas docentes Interacciones familia-escuela

ABSTRACT

THROUGH THE CONSTRUCTION OF LEARNING COMMUNITIES
This paper shows some preliminary advances about teachers' expectations on the families and the interaction spaces that the school proposes to families, investigated in a community in situation of urban structural poverty in Buenos Aires city, Argentina. We propose to reflect about possible conditions of production in order to build a community of learning. This article is a part of an UBACYT P045 Project "Home-school relationships: in daily learning" an investigation directed by Prof. Nora E. Elichiry

Key words

Learning communities Teachers'expectations Home-school interactions

ANTECEDENTES Y PLANTEO DEL PROBLEMA

En nuestro sistema educativo la repitencia es una problemática que se agudiza en los primeros niveles de la enseñanza básica y media, y en los sectores socioeconómicos más desfavorecidos está asociado con la sobreedad y la deserción escolar. En algunas provincias argentinas se llega a registrar hasta un 50% de abandono de la escolaridad básica, y para los estudiantes que provienen de contextos de pobreza, se estima un retraso escolar de cuatro años en comparación con otros niños/as de su edad de sectores de mejor situación económica, en tanto que la repitencia se cuadruplica entre una población y otra (IPE: 2001).

Reconocer esta situación nos enfrenta al problema de la desigualdad de oportunidades para garantizar la continuidad y la calidad de la educación a los estudiantes que provienen de contextos de pobreza tanto rural como urbana.

Nuestro equipo de investigación dirigido por la Prof. Nora Elichiry, desde hace más de una década, ha venido realizando contribuciones que permiten comprender la complejidad del fenómeno del "fracaso escolar masivo". Durante este tiempo, y como resultado de estas indagaciones, uno de los objetivos fue identificar y explicar el lugar de la escuela en la producción del fracaso escolar[i]. No negamos las relaciones halladas entre el "fracaso escolar" y los indicadores socio-bio-psicológicos, que ponderan los clásicos estudios que abordan, desde parámetros estadísticos, las condiciones que inciden en el rendimiento y posterior fracaso escolar. Sin embargo, es importante señalar que éstos no permiten comprender las complejidades del proceso que lo produce, ya que desconocen las cuestiones culturales e históricas que intervienen en su configuración.

En esta línea, proponemos cambiar la clásica pregunta de ¿qué produce el fracaso escolar? por ¿qué estrategias favorecen u obstaculizan los aprendizajes escolares? (Elichiry: 2004), y ¿cuáles de estas prácticas pueden promover la continuidad y mejorar la calidad de la educación de nuestros niños/as que provienen de contextos de pobreza?

En otras palabras, ¿cómo construir una "comunidad de aprendizaje"? Esto implica promover "una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y al desarrollo humano para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias y debilidades sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades" (Torres: 2001: 1).

Para indagar en esta línea debemos primero identificar los elementos de la llamada "cultura escolar" que desconoce y reproduce un sentido descontextualizado y neutro de los espacios e instrumentos que entran las prácticas escolares. Es de importancia considerar que el proceso de apropiación de las prácticas y estrategias específicas que demandan las escuelas no es sencillo para los niños/as (Elichiry: 2004; Baquero: 2006)

Desde una perspectiva sociocultural, venimos indagando esta problemática a partir del estudio de las relaciones que establecen las familias y las escuelas, como entornos educativos capaces de construir un proyecto educativo comunitario y solidario, potenciador del desarrollo y promotor de la inclusión de la diversidad.

Sin embargo, estas relaciones no son fáciles, varios trabajos

ya han dado cuenta de las discontinuidades que se presentan entre la familia y la escuela (Hoffman, 1991; MacLure y French, 1981; Wells, 1999; Wood, 1988) y señalan que muchas veces, el fracaso escolar puede estar relacionado con los modos interacción de estos escenarios o sistemas de actividad (Gallimore y Goldengerg: 1993; Cooper et al: 1994). Recientemente (Scavino - Arrúe - Zagdanski - Regatsky - Elichiry: 2005; Elichiry - Arrúe - Scavino: 2006) hemos analizado la función de mediación que establecen ciertos instrumentos/herramientas escolares, como los deberes o las tareas escolares entre la familia y la escuela. Observamos que el uso de las tareas escolares como "puente" o "nexo" entre ambos contextos no suele contribuir a la promoción del desarrollo y aprendizaje del niño/a sino que tiende a extender el escenario escolar al interior del contexto familiar causando conflictos en las interacciones familiares, en particular si analizamos los casos de familias en contextos de pobreza. Resultados que concuerdan con lo que señalan Dudley - Mailing (2003) sobre cómo las demandas de los deberes interfieren las relaciones familiares, alteran su funcionamiento y niegan tanto a los hijos como a los padres el placer de la vida en familia.

En este trabajo presentamos, con el objetivo de profundizar los estudios sobre los interrogantes planteados, algunos avances sobre las expectativas docentes sobre las familias de estudiantes que viven en contexto de pobreza urbana y los espacios de interacción que la escuela les propone.

AVANCES DE LOS RESULTADOS

En el marco de un estudio cualitativo que estamos realizando sobre expectativas docentes sobre éxito y fracaso escolar de estudiantes que viven en contextos de pobreza urbana, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes de una escuela pública primaria de la zona este de la Ciudad de Buenos Aires, a la que asisten niños/as de una "villa de emergencia" que se encuentra a diez cuadras de la escuela.

Actualmente, su responsable, tesista de maestría, que trabaja junto con la becaria de doctorado, en el marco del proyecto UBACyT P045, han seleccionado de ese conjunto de datos, seis (6) entrevistas claves realizadas a docentes del primer ciclo, con el objetivo de realizar un primer acercamiento a las expectativas de los docentes sobre las familias y los espacios de interacción que la escuela les propone.

El análisis de las entrevistas se realizó a través de la selección de fragmentos significativos y la construcción de categorías de análisis a partir de la perspectiva de los actores (Strauss and Corbin: 1994).

• Expectativas docentes sobre las familias:

La mayoría de los docentes entrevistados aluden a las familias para explicar las "deficiencias" que presentan sus alumnos/as en el desempeño escolar. Estas "deficiencias" las registran en: a) los conocimientos previos y procesos cognitivos vinculados al aprendizaje y b) los comportamientos del niño/a.

Podemos inferir que parte de las expectativas docentes están ligadas a un modelo de familia que garantice los requisitos que consideran básicos para un "buen inicio" de la escolarización primaria: niños/as escolarizados/as en el nivel inicial, familias cuya composición y pautas de comportamiento se adecuen a un "ideal" (presencia de ambos padres, con trabajos tradicionales, que apoyen a sus hijos/as en las tareas escolares), buena alimentación. La ausencia de estas condiciones justificarían para la mayoría de los entrevistados, las dificultades escolares.

La escuela, reconoce estas "carencias" e intenta compensarlas. Los modos de compensación, que requieren de mucho esfuerzo pero que resultan fallidos en muchos casos, son parte de otro análisis.: *"los alumnos de mi grado son chicos igual a todos, (...) lo tienen todo igual que todos los chicos de otra escuela. Lo único, los veo con un motón de necesidades que no le fueron cubiertas en ningún otro lado, ni en la casa. No tuvieron jardín de infantes y, la escuela trató de cubrir todas*

esas necesidades anteriores en el primer y segundo grado." (Docente de 3er.grado)

Las clasificaciones "son más lentos", "les cuesta entender", "tiene otros tiempos" aparecen como evidentes, obvias, naturales ocultando mediante la 'naturalización' de estas expresiones un modo de anticipar quiénes tendrán éxito o fracasarán en la escuela. Y nuevamente apelan a lo conocido: la colaboración, apoyo y esfuerzo; pero "saben" que piden en 'vacío'. Sus expectativas atrapadas en una imagen idealizada de la familia. Desde este lugar parece difícil construir nuevas alteridades y trabajos conjuntos.

• Sobre los espacios de interacción que la escuela propone a las familias

La escuela cuenta con diversos *instrumentos*[ii] en su escenario escolar, para asegurar el cumplimiento de sus funciones. Entre ellos hemos identificado: 1) Documentos Escolares: boletines; legajos y pruebas escritas; 2) Instrumentos de aprendizaje: deberes y/o tareas escolares; cuaderno de clase; útiles; libro de textos; etc. y 3) Instrumentos para la enseñanza: currículum; planificación; pizarrón; evaluaciones; etc. También, cuentan con distintos modos formales e informales para entablar intercambio con las familias: realizan encuentros presenciales -tanto individuales como grupales- como instrumentos de mediación para encuentros no presenciales, como el cuaderno de comunicaciones. La existencia de estos espacios, permitiría reconocer la importancia que tiene la familia para la escuela, sobre todo si consideramos las expectativas que depositan en ellas. Sin embargo, con la diversidad de instrumentos disponibles para la promoción de los aprendizajes y los espacios habilitados de encuentro, entre la escuela y las familias en contextos de pobreza no logra inscribirse un sentido compartido de trabajo conjunto: o las familias ayudan y se esfuerzan o las escuelas compensan las faltas familiares.

Una relación planteada en estos términos, transmitiría imposibilidad para inscribir potencialidad a la acción educativa. El planteo mismo es excluyente o la familia o la escuela.

La pobreza no es sólo una situación de privación material, implica producción de subjetividades sobre la falta de representación, poder e independencia; objetivada en comportamientos de impotencia y sometimiento al trato inhumano y la explotación (Banco Mundial: 2000). Demandar a las familias que viven en esta situación, condiciones mínimas de 'educabilidad' contribuiría a la impotencia diaria en la que están sumergidas. Si la escuela no puede lograr lo que ellas sienten que no pueden, y le devuelve en forma de demanda ¿a dónde les queda recurrir?

COMENTARIOS FINALES

Una utopía puede obturar la acción participativa o bien motorarla (Menendez: 1998). Si las escuelas sostienen un ideal de familia que no se corresponde con las que tratan diariamente y demandan lo que ellas padecen, las posibilidades para el desarrollo se encuentran limitadas.

Este primer acercamiento permite observar que la cultura escolar no es homogénea sino que está atravesada por tradiciones e historicidades que no pueden negarse para constituir un proyecto comunitario. Las escuelas que trabajan con población que vive en contextos de pobreza urbana reducen la propuesta de participación a las familias en términos de apoyo y colaboración para mejorar los aprendizajes sus hijos/as o bien para mejorar las condiciones edilicias (IIPE: 2002). Sin embargo, este sentido puede producir efectos no buscados, como la confirmación de la imposibilidad de acceder a una educación digna por las carencias de origen.

Para construir una Comunidad de Aprendizaje, es necesario conocer la lógica de funcionamiento de la escuela y evaluar los espacios que ofrece para co-construir junto con las familias un proyecto educativo de calidad. Ni el sacrificio ni la caridad, pueden promover identidad y pertenencia cultural que oriente y organice los logros a cumplir. Recuperar la función de la

escuela, reelaborando la falsa antinomia educación o asistencia, y crear nuevos modos de participación en articulación con procesos de transmisión de saberes prácticos, teóricos y simbólicos (Aizencang-Maddonna: 2006). Promover la participación entre la escuela y las familias para construir un "nosotros" que necesariamente obliga a considerar a estas familias, que viven en contextos de pobreza, como un otro semejante. Este sería un primer paso para construir un modo diferente de interacción con sentido comunitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang, N. y Maddonna, P. (2006) Replanteos en torno a nuevos y/o viejos espacios de mediación y acompañamiento escolar en Castorina J. A.; Aisenson, D.; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.) (2006) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*, Ed. Novedades Educativas, Colección Conjunciones (en prensa)
- Baquero, R. (2006) Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad en Castorina J. A.; Aisenson, D.; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.) (2006) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa*, Ed. Novedades Educativas, Colección Conjunciones (en prensa)
- Banco Mundial (2000) *Informe sobre el Desarrollo Mundial: Lucha contra la Pobreza*, Ed. Mundi-Prensa, Madrid
- Dudley - Mailing (2003) How School Troubles Come Home: The Impact of Homework on Families of Struggling Learners. EN: Current Issues in Education: Vol 6 2003 N° 4. College of education. Arizona State University
- Elichiry, N. (2004) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*, Manantial, Buenos Aires
- Elichiry, N.; Arrúe, C y Scavino, C (2006) Deberes Escolares ¿un nexo entre la familia y la escuela? En *Revista Argentina de Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (en prensa)
- Menendez, E. (1998) Participación social en salud como realidad técnica y como imaginario social privado en *Cuaderno Medico Sociales*, N°73, Pp 5-22, Rosario.
- Scavino, C.; Arrúe, C.; Zagdanski, D.; Regatsky, M y Elichiry, N. (2005) *Los deberes escolares en escuelas de pobreza estructural: análisis de caso en Jóvenes Investigadores de Universidades Nacionales*, Universidad Nacional de San Luis, 17 al 20 de Noviembre 2005
- Strauss y Corbin (1994) "Grounded Theory Methodology", del libro *Handbook of Qualitative Research*, comp. Denzin y Lincoln, Sage Publications, California. Cap. 17, Pp. 273-285
- Torres, M. R. (2001) *Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y el aprendizaje*, ponencia en el "Simposio Internacional de Comunidad de Aprendizajes", Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 de Octubre 2001.
- IPE (2001) *Informe sobre educación y pobreza*, UNESCO-Sede Argentina
- IPE (2002) Informe la participación de los padres en las escuelas, UNESCO-Sede Argentina

NOTAS

- [i] Proyecto UBACyT PS - 14, "Fracaso escolar: estudio etnográfico y cognoscitivo", 1986-1988. Directora: Prof. Nora Elichiry; Proyecto UBACyT "Evaluación: esquemas interpretativos y aprendizajes docentes", 1998-2000. Directora: Prof. Nora Elichiry; Proyecto UBACyT P045 "Relaciones Familia-Escuela en aprendizajes cotidianos" Directora: Prof. Nora Elichiry
- [ii] Se entiende por instrumento a los elementos mediadores de las acciones humanas, tanto en su sentido material como de signo y símbolo (Engeström: 2001)

DIAGNÓSTICO DE LECTURA EN UN SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA

Urquijo, Sebastián; Canet Juric, Lorena; Andrés, María Laura; Ané, Alejandra María Dolores; Nocelli, Marcela
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET. Argentina

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es exponer resultados sobre la evaluación de las habilidades de lectura de alumnos de primer año de EPB en un sistema público de enseñanza. Se trabajó con estudiantes de Escuelas de la Municipalidad de General Pueyrredón de la ciudad de Mar del Plata. Se aplicó una adaptación de la versión reducida del PROLEC para determinar desempeño en lectura, se aplicaron encuestas a docentes para indagar aspectos relacionados al método de enseñanza y se realizaron observaciones de aulas y planificaciones. Los resultados indicaron niveles llamativamente bajos de desempeño en lectura que requieren de un análisis más detallado para determinar sus causas.

Palabras clave

Educación Alfabetización Evaluación

ABSTRACT

DIAGNOSIS OF LITERACY IN A PUBLIC SYSTEM OF EDUCATION

The objective of this work is to expose results on the evaluation of the abilities of reading of students of first year of EPB in a public system of education. One worked with students of Schools of the Municipality of General Pueyrredón, Mar del Plata, Argentina. An adaptation of the reduced version of the PROLEC was applied to determine performance in reading, educational surveys were applied investigating aspects related to the education method and observations of classrooms and planning were made. The results showy indicated low levels of performance in reading that they require of an analysis more detailed to determine his causes.

Key words

Education Literacy Assessment

Existe acuerdo en que entre las funciones principales del sistema educativo, la transmisión de cultura es una tarea indelegable. Dado que este proceso se produce a través del lenguaje escrito, el aprendizaje de la lectura constituye una de las tareas más importante de la escuela en tanto instrumento fundamental tanto a nivel individual como social que incidiría sobre el éxito o el fracaso de niños y adolescentes en la escuela y fuera de ella. En este sentido, los agentes educativos debieran reconocer que escuchar, hablar, leer y escribir constituyen un continuo de habilidades psicolingüísticas que garantizan la competencia comunicativa (Snow, 1983; Marder y Piacente, 2000). La lectura es un proceso altamente complejo, dinámico y progresivo en el que operan conductas psiconeurológicas, neuromotoras, cognitivas, preceptuales, psicosocioafectivas, ambientales y culturales. Se la concibe como un proceso verbal activo que requiere primordialmente de la comprensión del signo percibido, lo que supone una reconstrucción del mensaje representado por símbolos gráficos.

A la luz de la Psicología Cognitiva se han examinado cuáles son los procesos que dan cuenta de la lectura, denominados procesos lectores, que básicamente consisten en la identificación de letras, el reconocimiento de palabras, y la comprensión lectora. El reconocimiento de palabras (Lieberman et al., 1974; Metsala & Erhi, 1996; Gough, 1984; Gough y Juel, 1989; Gough y Walsh, 1991; Gough, Ehri y Treiman, 1992; Stanovich,

2000; Signorini y Manrique de Borzone, 1996; Signorini, 2000; Signorini y Piacente, 2001, 2002) y la comprensión lectora, en tanto procesos centrales del aprendizaje, se consideran no obstante, de diferente nivel.

Si bien el reconocimiento de palabras condiciona toda la actividad de la lectura no resulta suficiente para comprender un texto (Gombert, 1990, 1992). El énfasis en el papel central del reconocimiento de palabras no debe hacer olvidar que el propósito último de la lectura es la comprensión (Pressley, 1998, citado por Stanovich, 2000). Perfetti (Perfetti & Lesgold, 1977; Perfetti, 1985) ha formulado la teoría de la eficiencia verbal, según la cual el reconocimiento de palabras tiene que realizarse de una manera rápida y automática para poder dedicar recursos cognitivos a la comprensión. Esto permite al lector dirigir su atención a actividades de comprensión de más alto nivel referidas a la necesidad de tomar en cuenta la estructura gramatical y las marcas de cohesión y la coherencia textual.

La lectura en un sistema de escritura alfabético demanda muy pocos recursos de memoria (20 o 30 símbolos) y la decodificación es un proceso objetivo que puede ejecutarse correctamente sin necesidad de apoyarse en el contexto semántico, aplicando solo reglas de codificación de letras, sílabas o puntuaciones. Sin embargo, es exigente en procesos de cómputo puesto que, en un espacio de tiempo limitado, el lector debe construir fonéticamente cada palabra del texto a partir de unidades elementales abstractas. Esa exigencia se manifiesta en el lento aprendizaje escolar y en los diferentes tipos de fracaso observados. Todo ello implica que las demandas cognitivas de la alfabetización son complejas, a la dificultad de la decodificación alfabética se une la necesidad de ciertas destrezas conceptuales, motivaciones y hábitos.

En primer lugar, el flujo de información del texto sólo es accesible cuando el lector hace uso de sus destrezas lectoras (de codificación de letras, sílabas, etc.) que supone una considerable carga cognitiva para el sujeto, quien debe ejecutar simultáneamente las operaciones de decodificación y comprensión. En segundo lugar, las destrezas del lector tienen carácter de artefacto cultural y requieren un aprendizaje laborioso con la intervención del agente educativo. En tercer lugar, el lector puede controlar la velocidad del input, de modo que un sujeto experimentado puede autoadministrarse la información más rápida que el inexperto.

En el proceso lector, el análisis más básico es el proceso perceptivo de reconocimiento de patrones, en el que el sistema visual analiza las características elementales de los trazos (inclinación, líneas curvas o rectas, ángulos) y sintetiza las letras, que se integran en patrones silábicos para, finalmente, agruparse en palabras. La codificación de palabras supone un acceso a los conceptos almacenados en la memoria semántica. Las palabras se relacionan unas a otras mediante reglas sintácticas y, para ello, se utiliza conocimiento gramatical implícito en la lectura de textos, de modo que si lee un artículo, inmediatamente se activa la expectativa de que la siguiente palabra será un sustantivo. El lector no sólo lee e interpreta frases, sino que construye un modelo coherente e integrado del texto global, que supone la utilización activa de esquemas temáticos y formales que guían la comprensión.

El individuo que realiza una lectura comprensiva opera simultáneamente en todos los niveles de procesamiento. Se suelen categorizar como microprocesos, a aquellos directamente relacionados con la decodificación más o menos mecánica del

texto (reconocimiento de letras, construcción silábica, codificación de palabras, procesamiento sintáctico); y son macroprocesos las operaciones de alto nivel asociados a la comprensión del texto (integración de proposiciones en esquemas, inferencias, uso de metas en la lectura). Los dos niveles son esenciales para que un individuo pueda considerarse un buen lector. Las diferencias individuales entre buenos y malos lectores se derivan de su grado de eficiencia tanto en los micro cuanto en los macroprocesos.

De acuerdo con Sternberg (1996) cuando se aprende a leer, los lectores iniciales tienen que llegar a dominar dos formas básicas de procesos: los procesos léxicos y los procesos de comprensión. Los procesos léxicos son utilizados para identificar las letras y las palabras; también activan la información relevante sobre esas palabras en la memoria. Los procesos de comprensión son utilizados para entender el texto como una totalidad, estableciendo relaciones entre significados de palabras.

Actualmente, se cree que el acceso léxico es un proceso interactivo que combina la información de múltiples niveles de procesamiento, tales como las características de las letras, las propias letras y las palabras compuestas por las letras. Este modelo de activación interactiva supone que la información en cada nivel está representada separadamente en la memoria y que esa información pasa de un nivel al otro bidireccionalmente. Esta visión interactiva supone que no solo usamos las características sensorialmente perceptibles de las letras, como ayuda para identificar las palabras, sino que también utilizamos los aspectos que ya conocemos sobre las palabras para ayudarnos a identificar las letras.

Cuando leemos tratamos de conservar el máximo de información posible en la memoria funcional (activa), con el objeto de comprender lo que leemos. Sin embargo, no tratamos de almacenar las palabras exactas, sino que tratamos de extraer las ideas fundamentales de grupos de palabras y almacenar esas ideas en una forma de representación simplificada o proposición.

Una vez que las palabras son codificadas semánticamente o su significado es derivado a partir del contexto, el lector debe crear un modelo mental del texto que lee, que simula el mundo, en vez de las palabras específicas utilizadas para describirlo. A modo de resumen, las habilidades de comprensión involucran un subproceso complejo a partir del cual se trata de explicar como el lector sobre la base de un texto escrito (o hablado) puede elaborar un conjunto estructurado de informaciones correspondientes a aquello que ha comprendido del texto (Fayol, 1992). Supone un rol activo de parte del lector, que construye el significado basado en su acervo cultural, en sus propósitos y en la situación de lectura (Gunning, 1998).

Si bien tales procesos comienzan a establecerse, obviamente, en el mismo período que el correspondiente al reconocimiento de palabras, continúan perfeccionándose no sólo a lo largo de toda la escolaridad, sino también a lo largo de la vida, es decir que, si median ciertas prácticas, podemos llegar a ser alfabetos cada vez más perfeccionados.

Analizando la temática desde una perspectiva didáctica cabría preguntarnos ¿Cómo intervenir en los procesos de aprendizaje lector? Se han dado diversas respuestas frente a este interrogante. Las concepciones seriales proponen métodos analíticos, de modo que las destrezas lectoras sean entrenadas de una en una, siguiendo su ordenación jerárquica. Es decir, primero se enseñará a discriminar letras, luego a decodificar sílabas, etc. El lector debe llegar a automatizar estos procesos, pues sólo cuando la decodificación y la integración dejen de consumir recursos atencionales, estos pueden conducir a los procesos de comprensión de alto nivel. Por otra parte, los teóricos interaccionistas proponen métodos globales, en los que el lector se enfrenta desde el inicio a unidades lingüísticas complejas, puesto que entonces podrá utilizar eficazmente sus procesos de arriba-abajo.

Si consideramos las estadísticas sobre los niveles alcanzados

en lengua en la República Argentina (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DiNIECE, Censo Educativo 1999, 2000) observamos que en el momento de finalización del Nivel Medio, los totales para todo el país de la evaluación en Lengua indican que la media de aciertos fue del 59,1% y para la región Centro, del 61,8%. Los resultados para 9no año de EGB y 2do año del nivel medio, para todo el país fue del 51% y para la Región Centro, del 53,2%. Como puede observarse, la media en el área de lengua, solo alcanza a la mitad de los requisitos y habilidades supuestamente adquiridos durante el año anterior a la evaluación.

Los resultados obtenidos en una investigación anterior (Urquijo, 2002a, 2002b; Pérez y Urquijo, 2001) indican que el porcentaje de aciertos en instrumentos para el desempeño académico en Lengua, utilizando las pruebas del Sistema de medición y evaluación de la calidad educativa de la Provincia de Buenos Aires y la UNESCO, resulta sensiblemente inferior al informado por la Secretaría de Evaluación. Sobre un total de 32 ítems para 7º y 36 para 9º año, los alumnos de 7º fueron capaces de responder adecuadamente al 44,09% de los ítems y actividades propuestas, en cuanto que los alumnos de 9º lo hicieron en el 53,36% de los casos. Ahora, si analizamos estos resultados separando a las escuelas públicas de las privadas, los resultados resultan alarmantes, ya que en las escuelas públicas, los alumnos, fueron capaces de responder acertadamente el 37,21% de los ítems en 7º y el 45,3% en 9º, en cuanto que en las escuelas particulares la tasa de acierto fue de 60,65% para 7º y 68,27% para 9º.

Resulta llamativo que los sujetos que terminan el 1er ciclo de la EGB, no alcancen a dominar las herramientas básicas para la lectura, demorándose la adquisición de conocimientos que supuestamente deben adquirirse a través de la lectura. Estas deficiencias, inciden marcadamente en las posibilidades educativas de sujetos en niveles superiores como el polimodal o la Universidad. Datos obtenidos por la investigación de Piacente y Granato (2001, 2002; Piacente, Granato y Maglio 2002; Piacente y Tittarelli, 2002) indican serias dificultades en la comprensión lectora, aún en niveles avanzados de los estudios universitarios.

Por todo ello, resulta imprescindible y perentorio generar instrumentos adecuados para el correcto diagnóstico de las dificultades y déficits en los procesos lectores normales, diferenciados por nivel educativo.

MÉTODOS Y TÉCNICAS EMPLEADOS:

160 alumnos de primer año de EPB de 11 Escuelas Municipales de la ciudad de Mar del Plata, evaluados con una adaptación de la versión reducida de la Prueba de Procesos Lectores - PROLEC de Cuetos, Rodríguez y Ruano (1996). La evaluación fue realizada durante el mes de noviembre de 2005, cerca de la finalización de clases.

RESULTADOS

Los resultados de la evaluación han arrojado los siguientes valores medios de acierto en las diferentes tareas evaluadas por el PROLEC:

Nombre/Sonido de letras 78%

Igual- diferente 70%

Decisión léxica 75%

Lectura palabras frecuente 45%

Lectura palabra infrecuente 41%

Lectura pseudopalabras 41%

Estructuras Gramaticales 26%

Signos de puntuación 7%

Comprensión de oraciones 28%

Comprensión de textos 19%

Bajo el supuesto de que el PROLEC evalúa los requerimientos mínimos de habilidades lectoras, los porcentajes de acierto resultan muy bajos.

Resulta llamativo que en promedio, los alumnos logran e-

nunciar los nombres o sonidos del 78% de las letras. Tan sólo un 9% consigue pronunciar correctamente el sonido de todas las letras propuestas.

En la tarea Igual-Diferente tan sólo el 39% logra detectar la totalidad de los pares de palabras iguales entre sí. Un 40% responde acertadamente entre 7 y 9 pares de palabras y el resto se reparte entre los que no logran acertar ningún par y los que llegan a acertar hasta 6. Tan sólo el 10% consigue responder a la totalidad de los pares de palabras diferentes entre sí, un 51% responde acertadamente entre 7 y 9 pares de palabras y el resto se reparte entre los que no logran acertar ningún par y los que llegan hasta 6.

En Decisión Léxica un 30,6% confundió la totalidad de palabras reales con inventadas y otro 30% las palabras inventadas con reales.

En Lectura de Palabras Frecuentes la media de palabras leídas por alumno es de 9, sin embargo, resulta interesante que un 41,3% no logra leer bien ninguna palabra y esto resulta aún más llamativo si se tiene en cuenta que son palabras de aparición y uso frecuente en el vocabulario. Porcentajes similares se observan en el caso de las palabras Infrecuentes y de las pseudopalabras.

Estos datos suponen dificultades en los procesos de decodificación, es decir, en las reglas de conversión grafema-fonema y a partir de allí resulta sumamente compleja la lectura de las palabras por vía fonológica. La falta de entrenamiento en el uso de esta vía no ha permitido conformar un lexicón lo suficientemente rico como para poder leer a través de la ruta léxica.

El 60% de los alumnos evaluados no consigue seleccionar ninguna de las oraciones que representaba lo que sucedía en un dibujo, lo que demuestra la dificultad que existe para asignar los papeles sintácticos adecuados a las palabras que componen una oración y por lo tanto para acceder a la comprensión del significado de las oraciones. Esta conclusión se refuerza si se tiene en cuenta que la media de estructuras gramaticales correctamente seleccionadas por alumno es tan sólo de 26%.

El 80% de los alumnos no logra realizar ninguna de las pausas y entonaciones indicadas por los signos de puntuación, escollo básico para la lectura comprensiva. De los 160 niños evaluados solo 11 respetan entre 5 y 10 signos de puntuación.

El 64% de los sujetos no logra comprender ninguna oración y la media sugiere un promedio de 1 oración por alumno. Solamente 38 alumnos logran comprender entre 5 y 6 oraciones.

El 70% de los alumnos de 1º año no comprende ninguno de los textos ofrecidos al no poder responder a ninguna de las preguntas que se les hizo en relación a los mismos. Alrededor del 20% logra responder entre 5 y 8 de las 8 preguntas sugeridas para la evaluación de la comprensión lectora.

CONCLUSIONES

Actualmente se trabaja en la determinación de las relaciones entre estos resultados y los métodos de enseñanza utilizados, el nivel de perfeccionamiento y conocimiento específico de los docentes, las actividades aplicadas, controlando el nivel socio-económico y cultural de los alumnos y su contexto alfabetizador.

Los resultados que presentamos, son a las claras indicadores del importante déficit instrumental que poseen los alumnos de un sistema público de enseñanza. Las dificultades para leer y escribir, condicionan los aprendizajes subsiguientes, en la medida en que el sujeto no es capaz de controlar efectivamente el acceso a la información. Un sujeto que no sabe leer con eficiencia, tendrá dificultades manifiestas para "aprender" a través de portadores de texto.

Deberíamos tomar conciencia del importante problema que actualmente representa encontrar resultados tan desalentadores en nuestros niños. Deberíamos pensar en como realizar intervenciones educativas que, efectivamente, tengan un impacto sobre las habilidades e instrumentos básicos que permiten acceder al conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Cuetos, F.; Rodríguez, B. Y Ruano, E. (2000) Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Fayol, M. (1992). La compréhension lors de la lecture: un bilan provisoire et quelque questions. En P. Lecocq (Ed.), La lecture. Processus, apprentissage, troubles. Paris: Presses Universitaires de Lille.
- Gombert, J. E. (1992). Actividades de lectura y actividades asociadas. En E. Gombert et al.: Psychologie cognitive de la lecture. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gough P.B. & Walsh, M.A. (1991). Chinese, Phoenicians, and the orthographic cipher of English. En S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), Phonological process in literacy. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gough, P. B. (1984). Word Recognition. En P. D. Pearson (Ed.), Handbook of reading research. New York: Longman.
- Gough, P. B. (1984). Word recognition. En: P D. Pearson (Ed.): Handbook of reading research Nueva York: Longman, 225-253.
- Gough, P. B. y Juel, C. (1989). Les premiers étapes de la reconnaissance des mots. En L. Rieben y C. A. Perfetti (Eds.). L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchatel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Gough, P.B., L.C. Ehri & R. Treiman. (1992). Reading acquisition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gunning, T. (1998). Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties. Boston: Allyn and Bacon.
- Lieberman, I.; Shankweiler, D.P.; Fisher, F & Carte, B. (1974) Explicit syllable and phonemic segmentation in the young child. Journal of Experimental Child Psychology, 18, 201-212
- Marder, S. y Piacente, T. (2000). Valor predictivo de la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON) en la adquisición de la lengua escrita. Informe de la Beca de perfeccionamiento de la Lic. Sandra Marder ante la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.
- Metsala, J. L. & Ehri, L. C. (1996) Word recognition in beginning literacy. Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (2001). Recomendaciones Metodológicas para la enseñanza. La comprensión lectora de textos argumentativos.. Consultado en 07/03/05 en <http://dineece.me.gov.ar/dineece/publicaciones>.
- Perez, M. V. y Urquijo, S. (2001) Depresión en adolescentes. Relaciones con el desempeño académico. Psicología Escolar e Educacional, v5, n. 1, pp 49-58. ISSN 1413-8557 Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Campinas, SP, Brasil. Diciembre 2001.
- Perfetti, C. A. (1985). Reading ability. Nueva York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. & Lesgold, A. M. (1977). "Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction". En L. B. Resnick y P. A. Weaver (Eds.) Theory and practice of early reading. Hillsdale, Earlbaum.
- Gombert, J. E. (1990). Développement métalinguistique et langage écrit. En E. Gombert Le développement métalinguistique. Paris: Presses Universitaires du France.
- Piacente, T & Granato, L. (2001) Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios de Psicología de la U.N.L.P. Proyecto de investigación en curso. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata.
- Piacente, T. & Granato, L. (2002) Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios. Comunicación libre, IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística
- Piacente, T. & Tittarelli, A.M. (2002) Los estudiantes y los textos. IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA.
- Piacente, T.; Granato, L. & Maglio, N. (2002) Procesos Lectores y su evaluación. VI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, XIII Jornadas Nacionales de ADEIP "La Eficiencia y Ética en el Psicodiagnóstico. Realidad Socio-Cultural"
- Signorini, A. & Piacente, T. (2001) La Adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. Revista IRICE, 15, 5-29.
- Signorini, A. (2000). Del habla a la escritura. El procesamiento fonológico en la lectura inicial. Tesis Doctoral (inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la U.N.L.P.
- Signorini, A. y Manrique de Borzone, A. M. (1996) Las habilidades metafonológicas. La lectura y la escritura en niños de cinco años. Lengua Moderna 23: 71-95.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. Harvard Educational Review. 53: 2, 165-189.
- Stanovich, K. E. (2000). Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers. New York: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J. (1996) Cognitive Psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Urquijo, S. (2002a) Afetividade, desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. En Mesa Redonda Avaliação das dificuldades de Aprendizagem: Questões em aberto. I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e profissão. Sao Paulo, Brasil, 1 a 5 de septiembre de 2002.
- Urquijo, S. (2002b) Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. Psico-USF, 7:205-212.

ELECCIONES VOCACIONALES-OCUPACIONALES DE JÓVENES DE ZONAS RURALES

Vallejo, Pablo; Cerrizuela, Rosa María; Santos, Mariel; Jerez, Adriana; Viñuales, María Celina
Centro de Investigaciones, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo es parte de una investigación en curso que se inscribe en el marco del Proyecto "Orientación Vocacional en poblaciones rurales de bajos recursos". El mismo incursiona en una temática poco explorada en los terrenos de la Orientación Vocacional. Procura indagar acerca de las posiciones subjetivas de jóvenes de zonas rurales ante la situación de elección que se les plantea al finalizar sus estudios secundarios. La metodología es de investigación-acción, sostenida en prácticas según una modalidad clínica. Es también un objetivo la evaluación de los alcances de este modo de intervención. La población elegida está constituida por alumnos de la escuela de Simoca, localidad ubicada en la provincia de Tucumán.

Palabras clave

Orientación Población rural Elección

ABSTRACT

VOCATIONAL-OCUPATIONAL CHOICES OF YOUNG PEOPLE IN RURAL AREAS

This paper is part of a current research project included in the framework of the Project "Vocational Guidance in low-income rural towns". This research project inquires into an issue that has not yet been explored in depth in the area of Vocational Guidance. It intends to investigate the subjective positions of young people faced with the situation in which they must choose when they finish secondary school. The method is research-in-action, endorsed by practices according to a clinical mode. In addition, one of the objectives is to evaluate the scope of this enquiring method. The sample population are students of the secondary school of Simoca, a rural city in the province of Tucumán.

Key words

Guidance Rural population Choice

INTRODUCCIÓN

El equipo que lleva adelante esta investigación cuenta con experiencias llevadas a cabo con alumnos de poblaciones urbanas. Incursionamos ahora en un área, la población rural, que un relevamiento de los últimos encuentros científicos de Orientación Vocacional pone de relieve una ausencia sobre este tema. Algunas comunicaciones personales de investigadores indican que la ruralidad se incluye a veces como parte de investigaciones más amplias que se ocupan de los problemas de la vulnerabilidad social. Seleccionamos esta escuela por las características de la población en la que se encuentra, que registra un alto índice de analfabetismo, deserción escolar y desempleo según la Publicación "Problemáticas Psicosociales de Tucumán". Facultad de Psicología de la UNT. Año 2004 Decidimos ocuparnos de la situación de elección en estudiantes secundarios menores de 21 años que cursan el último año en la escuela pública del departamento de Simoca, Provincia de Tucumán. Este lugar se encuentra a 53 kilómetros de la capital -San Miguel de Tucumán- y es de difícil acceso (está alejado de la ruta nacional N° 38, con caminos en malas condiciones y limitados servicios de transportes). Puesto que Simoca es una pequeña ciudad, hemos dado prioridad al trabajo con alumnos que provienen de localizaciones vecinas, que son las que pueden definirse mejor como pertenecientes a un ámbito rural. Así lo confirman las apreciaciones de varios profesores de la escuela. La ruralidad ha sido caracterizada por algunos autores (Estebanez, 1992.) por una negación, en el sentido de no perteneciente a conglomerados rurales. Otros (Puyol, 1992), dan importancia a la presencia exclusiva o preponderante de funciones rurales que se traducen en la utilización del suelo, en la estructura socio-profesional de la población, en las relaciones lugar de trabajo-lugar de residencia y en el carácter y área de influencia de los establecimientos de producción y terciarios del espacio rural.

OBJETIVOS GENERALES

Conocer las posiciones subjetivas de los alumnos en la finalización de los estudios secundarios y en el tránsito a una inserción educativa o laboral.

Evaluar la incidencia de intervenciones en Orientación Vocacional con esos alumnos.

Analizar las posibilidades y dificultades del marco teórico y de los recursos de la Modalidad Clínica para la producción de un mejoramiento en las condiciones de elección de estudios y/o trabajo de los alumnos.

Obtener conocimientos sobre la articulación teoría-práctica, considerando los efectos logrados en relación con los requerimientos y demandas de la población.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Evaluar la incidencia de los ideales en la elección y las características de los mismos.

Dimensionar la incidencia de las condiciones económicas, geográficas, y familiares, de lo rural en las elecciones y en las posibilidades de construir un proyecto vocacional ocupacional. Situar el papel de la escuela en la construcción de proyectos que incluyan estudios posteriores a los de la enseñanza media. Evaluar algunos de los recursos de orden técnico propios de la Modalidad Clínica: Entrevista, Técnica "El Cartero", trabajo con grupos pequeños.

Formular nuevas propuestas desde la Orientación Vocacional, a partir de lo investigado, que puedan ser sostenidas por la misma Escuela.

METODOLOGÍA

La constitución del corpus proviene de acciones según la investigación-acción que tiene su soporte en prácticas de Orientación Vocacional en una modalidad clínica. El análisis del discurso producido por estos medios se realiza desde el psicoanálisis teniendo en cuenta desarrollos conceptuales en Orientación Vocacional.

REFLEXIONES AL INICIAR OTRO TRAMO DE LA INVESTIGACIÓN

En el momento en que se encuentra nuestra labor, no proponemos aún conclusiones sino algunas consideraciones que permitirán orientar nuevas acciones con la población escogida. El trabajo con una población alejada del lugar donde residen los integrantes del equipo de investigación, requiere de recursos económicos significativos. Si es ésta una dificultad que incide en la atención de la problemática de las *elecciones en zonas rurales*, cabe considerarla como un elemento de la situación en que los jóvenes realizan sus elecciones, esto es sin contar con otra ayuda desde quienes son practicantes en Orientación Vocacional que la que nosotros intentamos.

El trabajo de campo tuvo lugar en un momento de inestabilidad institucional debido a la remoción de la Directora de la Escuela. La articulación de las actividades resultó más dificultosa ante la falta de un responsable en la escuela que ayudara en la coordinación de las actividades a concretar, con la consecuencia de algunos viajes inútiles.

De la experiencia realizada caben algunas consideraciones a tener en cuenta. Una de ellas hace a que las conclusiones del Informe, arriba citado, que caracteriza a la población de que nos ocupamos, como *en la pobreza* (cultural y económica) no deben ser trasladados directamente a cada uno de los alumnos participantes en las actividades que llevamos a cabo como una determinación en la subjetividad. Debe atenderse a lo singular, suspendiendo la explicación por "la situación económica" como causa absoluta en las decisiones de los jóvenes. Las limitaciones económicas suelen pesar también en el sentimiento de deuda que tienen algunos alumnos hacia sus padres que los han ayudado y ahora deben retribuirles de algún modo. Hay una valoración de ayuda de sus padres y temen, con seriedad, decepcionarlos. Hay quienes no están dispuestos a lo que sería "un sacrificio" de los padres para que estudien en la ciudad, ya que si fracasan, no sería animicamente soportable. La situación de carencia, aún cuando la ayuda económica es viable, acentúa la responsabilidad como así también la dificultad para pensar un proyecto propio.

Una elección, que dé cabida a sus anhelos sea efectivamente *posible* para ellos implica movimientos subjetivos importantes. La mención de qué quieren ser, Contadores Públicos o Ingenieros, parece ser una "expresión de anhelos" sin una verdadera posibilidad. De allí que *lo posible* parece ser ingresar a la Policía: "*Simoca es un semillero de policías*", manifestaba una profesora. La percepción de los alumnos en cuanto al papel de la escuela es que no han sido formados para ir más allá en sus aspiraciones. De todos modos, está en función el ideal del estudio y el progreso. *Ser policía*, tiene un camino facilitado por las características de esos estudios y por referencias identificatorias en tíos y otros familiares. *Una parte del trabajo con los jóvenes tendrá lugar cuatro meses después de la finalización del secundario, con el propósito de dimensionar qué ocurrió con aquello que decían proponerse, qué lecciones efectivamente se concretaron y por qué.*

La importancia de las relaciones familiares se advierte también en la alternativa de la *migración*. La posibilidad de radicarse en la capital o en otra ciudad donde tengan acceso a los estudios que anhelan, está sujeta a la existencia de lazos de familia en

esos lugares que no sólo cumplen una función de ayuda económica sino, fundamentalmente, de sostén afectivo y mediador para la posibilidad de constituir otros lazos. La representación que tienen de la vida en la ciudad, si bien está asociada a contar con mejores posibilidades, se impregna de un significado hostil ante el cual no sabrían manejarse. La idea de sí mismos como los del "interior" o los "del campo" supone ubicarse en una posición de minusvalía. En tanto el rechazo a la ciudad se convierte en un punto donde explican la falta de intentos para alcanzar lo que dicen querer, cabe considerarlo un factor crucial que puede tratarse en entrevistas.

Si el duelo es algo que siempre es tenido en cuenta en la práctica clínica de orientación vocacional, aquí toma un peso relevante. El dilema que se les presenta a muchos de los alumnos rurales se expresa en un dicho de uno de ellos. "*Dejo la casa para estudiar o dejo de estudiar para quedarme con mi familia*". La pérdida del cuidado de los padres, de la presencia del amor de ellos, representa algo a lo que no están dispuestos ante un futuro en que es improbable que "el sacrificio" valga la pena.

El hecho de que el psicólogo entrevistador sea, para los alumnos, un joven que "viene de la ciudad" es cuestión a tener en cuenta por su incidencia en la estructuración de la entrevista. Por lo pronto constatamos que los alumnos suelen definirse ante el entrevistador como "nosotros los de Simoca", agregando alguna valoración "en menos". Cabe considerar la posibilidad de que el entrevistador, por esa condición de *extranjero* en que queda situado, se constituya en un término del conflicto entre los dos espacios. Es necesario que el entrevistador esté advertido para no "empujar" hacia un ideal que establecería la valoración positiva en la ciudad en desmedro "del campo". Pensar la incidencia de una práctica de Orientación Vocacional no ha de ser sin tener en cuenta los modos espontáneos en que los alumnos realizan sus elecciones.

Hemos comunicado aquí *algunas* reflexiones acerca de una experiencia de trabajo con alumnos de una escuela en una zona rural que entendemos necesarias de ahondar en vistas de las actividades a desarrollar en lo inmediato, tras las cuales habremos de producir conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Actas del Congreso Iberoamericano de Orientación. (2003) "*La actualidad como escenario: el desafío de la Orientación Vocacional Ocupacional*". La Plata. Buenos Aires. Argentina.
- AULAGNIER, P. (1991): *La Violencia de la interpretación*; Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- BOHOSLAVSKY, R (1984): *Orientación Vocacional: la estrategia clínica*; editorial Nueva Visión, Buenos Aires
- GAVILAN Y OTROS (2004): *La Intervención Orientadora en poblaciones de alta vulnerabilidad psicosocial*. Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, Sociedad y Cultura. Facultad de Psicología. UBA.
- MONTERO, MARITZA. (1999). "*La Orientación Psicológica como agente de transformación Social en Comunidades Marginales*"; en Orientación y cambio socio-cultural. 1° Edición. Ciclo Básico Común. U.B.A.
- PUYOL, R., ESTÉVANEZ, J. Y MENDEZ, R. (1992). "*Geografía Humana*". Cap. 3. Editorial Cátedra. 2° Edición. Madrid
- SIRVENT, MA. TERESA. (1999). "*Orientación y Marginalidad: Una Perspectiva desde la Educación de Jóvenes y Adultos de los sectores populares*"; en Orientación y cambio socio-cultural. 1° Edición. Ciclo Básico Común. U.B.A.

ESTUDIO DESCRIPTIVO EXPLORATORIO DE LA NOCIÓN DE BUEN DOCENTE

Vega, Viviana
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo presenta el diseño metodológico implementado en la tesis de doctorado encuadrada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, la cual se halla en estado de ser evaluada. La misma estuvo bajo la dirección de la Dra. María Cristina Chardon y tuvo como Consejera de Tesis a la Lic. Alicia Passalacqua. Este Estudio descriptivo exploratorio de la noción de buen docente de EGB tuvo como objetivos los siguientes: · ¿Cuáles son las distintas perspectivas de las representaciones de "buen docente" de EGB 1 y 2 ?; ¿cómo aparece el estereotipo de "buen docente" en la escena educativa? · ¿Cuáles son las características de singularidad de aquellos docentes seleccionados como "buenos"?; ¿cómo son, cómo piensan, qué les interesa?; ¿cómo se autoperciben?, ¿cómo son percibidos? · ¿Qué aspectos comunes y diferentes pueden identificarse entre las representaciones de "buen docente" y aquellos elegidos como tales? · ¿Existen especificidades en relación con el género de los docentes y con el nivel socioeconómico (NES) de los alumnos?; ¿se las puede vincular con las representaciones del "buen docente" y con las características de singularidad? Esta investigación adhirió al Paradigma de la Complejidad e implementó una metodología de integración de estrategias cualitativas y cuantitativas.

Palabras clave

Buen docente Representaciones

ABSTRACT

DESCRIPTIVE AND EXPLORATIVE STUDY FROM THE GOOD TEACHER NOTION

This work represents the methodological design implemented in the doctoral thesis in the frame of College of Psychology of the University of Buenos Aires, which it is in condition of been evaluated. The thesis was under supervision of the Doc. María Cristina Chardon and had Lick. Alicia Passalacqua as a thesis's Counselor. This descriptive and exploratory study about the notion of a good teacher of EGB had the following objectives: _Which are the different perspectives about the representations of a "good teacher" of EGB 1 y 2 ? How does the good teacher stereotype appears in the cultural educational scene? · Which are the singularity characteristic of teachers chosen as "goods"?; How are they ? How they think ?; What are their interestings in?; How they perceive their self?; How they are perceived by others? · Which common and different aspects could identifier between the representation of "good teacher" and those the chosen as such ? · Are specification in relation with the sex of the teachers and with the pupils 's social-economical level? -Is it possible to link this with the representation of the "good teacher" and with singularity characteristic? This investigation added to complexity paradigm and implemented a methodology of integration of qualitative and quantitative strategies.

Key words

Good teacher Representation

Este trabajo presenta el diseño metodológico utilizado en la tesis de doctorado del mismo nombre, encuadrada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, la cual está a la espera de ser evaluada por el jurado que para tal fin se elija. La misma estuvo bajo la dirección de la Dra. María Cristina Chardon y tuvo como Consejera de Tesis a la Lic. Alicia Passalacqua.

Este *Estudio descriptivo exploratorio de la noción de buen docente de EGB* tuvo como propósitos

- Describir la relación entre el plano social y el personal en relación con la noción de *buen docente*.
- Conocer la representaciones de "buen docente" de EGB 1 y 2 que circulan en el ámbito educativo.
- Comprender cuál es el impacto del estereotipo social en la subjetividad de los designados como "buenos docentes".

En tal sentido fueron planteados los siguientes objetivos

- ¿Cuáles son las distintas perspectivas de las representaciones de "buen docente" de EGB 1 y 2 ?; ¿cómo aparece el estereotipo de "buen docente" en la escena educativa?
- ¿Cuáles son las características de singularidad de aquellos docentes seleccionados como "buenos"?; ¿cómo son, cómo piensan, qué les interesa?; ¿cómo se autoperciben?, ¿cómo son percibidos?.

- ¿Qué aspectos comunes y diferentes pueden identificarse entre las representaciones de "buen docente" y aquellos elegidos como tales?
- ¿Existen especificidades en relación con el género de los docentes y con el nivel socioeconómico (NES) de los alumnos?; ¿se las puede vincular con las representaciones del "buen docente" y con las características de singularidad?

En este contexto el propósito del presente trabajo es describir el diseño de investigación implementado llevado a cabo tomando como referencia el *Paradigma de la complejidad*. En tal sentido se coincide con Ramos Torre (1996) cuando sostiene que no puede concebirse la complejidad como una propiedad intrínseca del mundo o de sus objetos, porque no hay nada que en sí mismo sea complejo o simple, sino sólo algo que se puede conceptualizar como tal en relación con un posible observador que dispone de instrumentos específicos de observación, y se comunica con otro(s) observador(es) compartiendo lenguajes particulares y conocimientos.

Por otro lado también se hace propia la postura de Bericat (1998), quien afirma que la ciencia social, como toda otra forma de conocimiento humano, opera mediante el establecimiento de códigos binarios, clasifica la realidad hasta reducirla a códigos. Dichos códigos logran reducir la complejidad observacional del sujeto sólo a costa de un correlativo sacrificio de la realidad. De un todo completo emergen dos mitades. Pero la realidad, el mundo, se resiste a la partición. La ciencia social y humana, como toda otra ciencia, imprime dualidades en el mundo que observa.

Sin duda, la distinción entre las orientaciones metodológicas cuantitativa y cualitativa constituye un buen ejemplo de código binario, excluyente, que no logra reducir la realidad a sus categorías sino a costa de una insatisfactoria simplificación: es la expresión bifurcada de la complejidad social.

Hoy por tanto, es necesario repensar las categorías, es necesario de-construir la distinción cuantitativo-cualitativo para observar de nuevo la realidad social en general, y la psicológica, en particular. El fracaso de la dicotomía metodológica que

opera convencional y tradicionalmente en la investigación social ha sido del todo evidente. Las estrategias duales parten de la asunción de un código binario que diferencia o separa dos posibles cursos de acción que son incompatibles. Lo propio de ellas es que, no asumen sus consecuencias. Estas consecuencias dictarían que no cabe mediación entre las prácticas puras que han sido diferenciadas, razón por la cual, se ha de actuar optando por alguna de ellas y sacrificando otras. Las dos posibles trayectorias que han sido frecuentemente transitadas en los diseños metodológicos desarrollados en distintas épocas pueden sintetizarse en: a) tomar partido por una u otra metodología; b) oscilar entre un paradigma y el otro.

Cabe una tercera alternativa, que es la que hace propia este estudio: superar el código binario para escoger una *estrategia del compromiso*. Frente a la disyunción, la exclusión, se ha optado por la conjunción. Y ésta es, precisamente, la respuesta que la ciencia social y humana está ofreciendo a la disyuntiva entre los métodos cualitativo y cuantitativo manifestada en el *Paradigma de la Complejidad*, que se erige en contra de las simplificaciones y los reduccionismos en los discursos científicos (Morín, 1990). De ahí que el *Estudio descriptivo exploratorio de la noción de buen docente* pretenda la interpretación del plano social tanto como cierta medición-cuantificación del aspecto singular-personal en aquellos maestros designados como "buenos".

En conclusión, aquí se ha optado por una modalidad metodológica complementaria que no sacrifica ninguno de los polos mencionados. Tiene en cuenta, como ineludible punto de partida, la existencia de dos sólidas tradiciones de investigación, la cuantitativa y la cualitativa participando de este modo de una corriente general de integración entre ambas metodologías. Acuerda con la apuesta contemporánea que claramente tiende a la superación de las dualidades o polaridades, superación que aportará evidentes beneficios a las futuras investigaciones.

La estrategia de integración a partir de la cual se ha elaborado este diseño de investigación es la de *complementación*, ya que en el marco del mismo estudio se obtendrán dos imágenes: una procedente de la orientación cualitativa (entrevista, taller con docentes) y otra de la cuantitativa (test de Rorschach, Inventario Millon de Estilos de Personalidad). Así es como se alcanza una doble y diferenciada visión de la noción de *buen docente* que amplía de manera más ajustada su conocimiento y comprensión. En relación con ello, se considera que ambas orientaciones permiten revelar diferentes y diversos aspectos del objeto de estudio en cuestión: la *complementación*, en cuanto estrategia integradora, persigue la integridad de resultados desde la diferencia.

A continuación, se hará referencia a las estrategias que han sido implementadas para llevar a cabo el trabajo de campo.

En cuanto al tamaño de la muestra seleccionada, se trató de 2 informantes clave, 6 supervisores escolares y 15 directivos. Los maestros fueron en total 18, todos pertenecientes a la Dirección de Educación Primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA).

Respecto de la técnica de muestreo, cabe especificar que la elección de los dos informantes clave (ambos casi nonagenarios), estuvo basada en que ambos son figuras destacadas del medio educativo.

En cuanto a los supervisores, fueron 6 los seleccionados de los 21 que integran el plantel del Área de Educación Primaria de la Secretaría de Educación del GCBA. Esta muestra fue intencional, se tomó como criterio de selección la trayectoria y formación académica de los mismos, información con la que se contaba por haber pertenecido la autora de este estudio a dicho sistema educativo. Todos ellos han tenido y tienen vasta experiencia no sólo en el rol que llevan a cabo sino en los ámbitos de formación y capacitación docentes. Tres desempeñan su actividad en distritos escolares (DE) encuadrados en lo que el GCBA designa como ZAP (Zona de Atención

Prioritaria), es decir, zonas con escuelas que atienden a niños con NES bajo.

Los DE seleccionados fueron 7, 8, 12, 19, 20 y 21 (los últimos tres son los denominados como zona ZAP).

A su vez, la elección de los directivos y maestros fue practicada de la siguiente manera: a los supervisores se les solicitó que designaran docentes de su distrito que considerasen como "buenos maestros", "con buena llegada hacia sus alumnos". Antes de acceder a los maestros, fueron entrevistados los directivos respectivos junto a quienes se evaluaba si coincidían con la elección hecha por los supervisores.

En este sentido, puede decirse que se aplicó la técnica de la *bola de nieve* con el objetivo de determinar y ordenar la muestra de los informantes del estudio (Valles, 1999).

A cada uno de los maestros que participaría como informante se le entregó una carta que solicitaba el correspondiente consentimiento. En ella se explicitaba el propósito de la investigación, y se lo invitaba a participar con carácter optativo, se le explicaba en qué consistiría su colaboración, el contenido y el procedimiento de cada una de las técnicas a administrar, como así también la duración prevista para todo ello.

De esta manera, se llegó a una muestra de 18 maestros de grado: 5 fueron varones y 13, mujeres.

Desde la perspectiva de la **metodología cualitativa** se aplicó una entrevista semiestructurada a todos los participantes del estudio, y en otro ámbito se llevó a cabo un taller con docentes.

La entrevista tuvo como propósito relevar las *representaciones* de la noción de *buen docente*. Además, indagar los motivos de elección de los considerados "buenos docentes" por supervisores y directivos; en cuanto a los maestros, explorar la autopercepción como "buen docente". En este último caso se solicitó también edad, antigüedad en la docencia, grado a cargo, motivo de la elección de la carrera, otros estudios y la elección de otra ocupación a desarrollar. Asimismo, se abordó con los maestros el tema del ideal, ideario, la reflexión sobre el *para qué educar*, buscando siempre explorar el sentido sociopolítico de la educación.

La entrevista semiestructurada tuvo una primera parte abierta y una segunda parte cerrada en la que se presentaba un listado de características de "buen docente" para que sean elegidas y jerarquizadas tres de ellas.

El listado de características fueron: creatividad; enseñar a pensar; ideales, metas sociales, progreso social del país; paciencia, perseverancia, autocontrol, resistencia, responsabilidad, capacidad de trabajo; ejercicio de la autoridad en un clima grupal democrático; sentido del humor, optimismo, espontaneidad; empatía, comprensión del otro, construcción de buenos vínculos interpersonales, confianza en los otros; intereses varios; capacidad lectora; autocrítica, flexibilidad, aceptación de ideas contrarias, y por supuesto la categoría abierta "otros".

Por otro lado, el taller con docentes se llevó a cabo durante julio de 2002 en el marco del Congreso del CONSUDEC (Consejo Superior de Educación Católica), al que asistieron 46 maestros, profesores y directivos de todo el país.

El dictado del taller tuvo tres momentos. Se comenzó con un trabajo individual en el que a cada uno de los participantes se le solicitó que hiciera un listado de las características de los docentes que formarían a los "*futuros ciudadanos*" en un contexto de crisis como el actual (temática central del congreso). En un segundo momento se propuso que grupalmente acordaran y dividieran las características "que tienen y que deberían tener" los educadores para trabajar en dicho contexto. Finalmente, fueron invitados a completar una frase que pudiera formar parte de la búsqueda publicitaria de un docente preparado para formar ciudadanos diferentes.

Si bien las consignas dadas no especificaban explícitamente la noción de *buen docente*, de alguna manera estaba implícita.

Por último, cabe explicitar que se usó la estrategia de generación de categorías y la ponderación de las características

como forma de analizar los datos cualitativos provistos por estas estrategias de investigación.

En cuanto a la metodología cuantitativa se administraron el test de Rorschach (Rorschach, 1948; Passalacqua, 1992) y el Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS) (Millon, 1997) a los docentes seleccionados como "buenos" por supervisores y directivos. Sólo se incluyeron en el análisis los casos seleccionados unánimemente por los dos sectores. Así, se trabajó sobre 14 protocolos de Rorschach (una de las maestras se negó a resolverlo), y 15 protocolos de MIPS.

El test de Rorschach ha sido seleccionado para llevar a cabo la presente investigación ya que su instrumentación promueve varias líneas de exploración sobre las características de un "buen docente"; posibilitando así la evaluación de aspectos positivos tanto como de la modalidad de funcionamiento emocional, intelectual y social. Su implementación también se torna particularmente interesante debido a que no existen en nuestro medio estudios realizados sobre el tema que hayan incluido esta técnica de reconocimiento internacional para la evaluación de distintos aspectos de la singularidad de los docentes.

Los datos obtenidos fueron desagregados por género (5 varones y 9 mujeres) y por el NES de los alumnos que atienden, identificándose un subgrupo de 5 docentes que trabajan con alumnos de NES bajo.

Esta muestra de maestros fue comparada con una muestra equivalente en tamaño de maestros a los que también se les administró el test de Rorschach, en el marco del trabajo realizado para ingresar como miembro titular en la Asociación Argentina de Psicodiagnóstico de Rorschach (AAPR). Los protocolos de este último grupo de docentes fueron administrados en el Reconocimiento Médico del GCBA, organismo gubernamental que se encarga de certificar la aptitud psicofísica de los docentes. El propósito de esta comparación a modo de diseño cuasi experimental, fue lograr mayor consistencia en los resultados obtenidos.

Por otro lado la administración del MIPS se utilizó con intención confirmatoria de la información suministrada por el test de Rorschach, ya que ambos convergen en la evaluación de aspectos similares del funcionamiento de la de la singularidad. Se pretendió con ello incrementar la validez y confiabilidad de la información obtenida.

Asimismo, merece señalarse que a cada uno de los docentes informantes se le dio la opción de recibir una devolución por escrito de su desempeño en esta última técnica.

Ramos Torre, R.(1996).Jano y el ornitorrinco: aspectos de la complejidad social. En Pérez-Agote Proveda I y Sánchez de la Yncera, P. (eds.). *Complejidad y teoría social*. Madrid: CIS.

Rorschach, H. (1948).*Psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Paidós.

Valles M. S. (1999).*Técnicas cualitativas de investigación social*: Madrid: Síntesis.

BIBLIOGRAFÍA

Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Chardon, M. C. (2000).*Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Eudeba.

_____(2001)."Educación para la Salud" y "Educación y Salud". UBACyT. PS 019. Programación 1999-2003. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

_____(2003)."Educación para la Salud: Prevención de Accidentes". UBACyT. PS 034. Programación 2001-2004. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

_____, et al (2004).*Pautas de cuidado en la familia y en la escuela. De la ira de los dioses al compromiso comunitario*. Cátedra Abierta de Cuidado Familiar y Mejoramiento de las Condiciones de educabilidad. Cuaderno 1. Comisión de Investigaciones Científicas. Ministerio de Desarrollo Humano. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

_____(2005)."Representaciones de cuidado y salud en niños y padres de nivel inicial". UBACyT. PS 064. Programación 2003-2007. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Millon, Th. (1997).MIPS. *Inventario Millon de estilos de personalidad*. Buenos Aires: Paidós

Morin, E. (1990).*Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
Passalacqua, A. y col.(1992).*El psicodiagnóstico de Rorschach. Sistematización y nuevos aportes*. Buenos Aires: Klex. 2° edición.

COMPRESIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN ALUMNOS DE SEXTO AÑO E.P.B.

Zabaleta, Verónica

Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Centro de Rehabilitación Nutricional y Desarrollo Psicológico. Universidad Nacional de La Plata (FAHCE). Argentina

RESUMEN

El presente trabajo retoma las consideraciones teóricas y los resultados de una investigación, cuyo objetivo fue estudiar las relaciones entre los niveles de comprensión lectora y las estrategias metacognitivas utilizadas en la lectura, que presentan los alumnos de sexto año de E.P.B. Para alcanzar dicho objetivo se seleccionó una muestra de 26 niños, sin dificultades en el rendimiento escolar y pertenecientes a un estrato sociocultural medio. Los niveles de lectura se examinaron a través de la batería Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC SE, de Ramos & Cuetos (1999). Asimismo, se adaptó un cuestionario de estrategias metacognitivas, elaborado por Mokhtari & Reichard (2002). Los resultados indican que los sujetos examinados han automatizado los procesos de reconocimiento y lectura de palabras y pseudopalabras, dominando, además, diferentes estructuras gramaticales y los signos de puntuación. Sin embargo, el desempeño resulta más heterogéneo en el caso de los procesos semánticos dada la complejidad mayor de la tarea. Por otra parte, no se observaron correlaciones entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas en lectura. Esto puede deberse a la ausencia de relación entre ambas variables o bien a la necesidad de revisar el tipo de instrumentos que se utilizan para evaluar procesos cognitivos complejos.

Palabras clave

Comprensión Lectura Estrategias Metacognición

ABSTRACT

COMPRHENSION READING AND METACOGNITIVES STRATEGIES IN STUDENTS OF SIXTH YEAR E.P.B.

The present work retakes the theoretical considerations and the results of an investigation, whose objective was to study the relations between the levels of reading comprhension and the used metacognitivas strategies in the reading, which they present the students of sixth year of E.P.B. In order to reach this objective a sample of 26 children was selected, without difficulties in the scholastic yield and pertaining to an average sociocultural layer. The reading levels were examined through the battery Evaluation of Reading Processes PROLEC, of Ramos & Cuetos (1999). Also, a questionnaire of metacognitivas strategies adapted, elaborated by Mokhtari & Reichard (2002). The results indicate that the examined subjects have automated the processes of recognition and reading of words and pseudowords, dominating, in addition, different grammar structures and the score signs. Nevertheless, the performance is more heterogenous in the case of the semantic processes given the greater complexity of the task. On the other hand, correlations between the reading understanding and the metacognitivas strategies in reading were not observed. This can be due to the absence of relation between both variables or to the necessity to review the type of instruments that are used to evaluate complex cognitives processes.

Key words

Comprehension Reading Strategy Metacognition

INTRODUCCIÓN

Se seleccionó una muestra intencional de 26 niños escolarizados, de 11/12 años de edad (sexto año de E.P.B.), de ambos sexos, sin dificultades en el rendimiento escolar, procedentes de un estrato sociocultural medio.

El objetivo de este trabajo es presentar las consideraciones teóricas y los resultados de una investigación que analiza las relaciones entre la comprensión lectora y las estrategias metacognitivas utilizadas en la lectura, en sujetos escolarizados de 11/12 años de edad (1).

En este estudio se entiende que la comprensión lectora constituye un proceso cognitivo complejo. Es decir, designa el conjunto de procesos que intervienen entre la recepción de los estímulos (signos gráficos) y la atribución a los mismos de un significado. La capacidad de construir una representación coherente del texto escrito es significativa en tanto que posibilita la adquisición de conocimientos y facilita el éxito escolar y profesional, en el marco de culturas letradas.

Por otra parte, desde la década del 80, se ha comenzado a atribuir importancia creciente a las actividades de monitoreo, control y regulación de la lectura. Se ha señalado que la conciencia metacognitiva permite discriminar entre lectores hábiles y no hábiles. Los lectores hábiles, a diferencia de los inhábiles, planifican, chequean su comprensión mientras leen, realizan inferencias, utilizan un conjunto amplio y flexible de estrategias (Mokhtari & Reichard, 2002).

El estudio de la comprensión lectora y de las estrategias que permiten acceder a ella, resulta relevante en tanto que los seres humanos realizan gran parte de sus aprendizajes a partir de textos escritos. Por lo tanto, las estrategias de comprensión, constituyen una parte de las estrategias de aprendizaje (Citoler, 2000).

LA COMPRESIÓN TEXTUAL

En el lenguaje pueden distinguirse diferentes niveles de estructura: las unidades sub-léxicas, las palabras, las oraciones y el texto. La Psicolingüística Cognitiva, que estudia los procesos psicológicos implicados en el uso y adquisición del lenguaje, postula que existen procesos cognitivos específicos para la comprensión de cada uno de ellos, denominados procesos componentes de la comprensión o niveles de procesamiento en la comprensión del lenguaje. La comprensión del texto, entendido como un conjunto coherente de oraciones, es el objetivo final de la comprensión (Molinari Marotto, 1998). El análisis de la comprensión textual se realiza, generalmente, considerando tres dimensiones importantes: la estructura del texto, los conocimientos previos del sujeto (las habilidades lingüísticas del sujeto, sus conocimientos de carácter general o conocimiento del mundo y sus conocimientos específicos de dominio) y el procesamiento del texto, que corresponde a los procesos cognitivos que intervienen para comprender un texto dadas sus características textuales (Kintsch & van Dijk, 1978; Rumelhart, 1980; van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch 1988; Brewer, 1989; van Dijk, 1992; Brown & Yule, 1993; Molinari Marotto, 1998; Gunning, 1999).

EL PAPEL DE LA METACOGNICIÓN

El término metacognición fue originariamente propuesto por John Flavell en la década del 70. El término alude al conoci-

miento y regulación de la propia actividad cognitiva por parte del sujeto que la realiza.

En la década del 80, se comienza a aplicar el concepto de metacognición al ámbito de la lectura, refiriéndose al dominio de los lectores sobre la comprensión de los textos que están leyendo y a la regulación de los procesos que posibilitan esa comprensión (Peronard & Velásquez, 2003).

Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte (2002) sostienen que saber cuándo y para qué utilizar una determinada estrategia (conocimiento condicional) supone que el lector posee una teoría de la tarea y una teoría del texto. La Teoría del texto hace referencia al saber acerca del objeto sobre el cual recae la lectura, en este caso, el texto escrito y la Teoría de la tarea es el conocimiento que tiene el lector sobre la finalidad que persigue con la lectura. Otro aspecto que intentan precisar las autoras, se refiere al conocimiento acerca del tipo de estrategias vinculadas a la lectura: *Estrategias de planificación de la lectura*, que implican una actividad preparatoria, *Estrategias de lectura*, relativas a las acciones que se concretan durante la lectura, *Estrategias remediales*, entendidas como acciones para resolver un problema de comprensión durante la lectura y *Estrategias de evaluación*, que implican valorar el nivel de logro en una tarea de lectura.

Por su parte, Mokhtari y Reichard (2002) al clasificar las estrategias de lectura, diferencian entre: *Estrategias Globales de Lectura*, orientadas hacia el análisis global del texto, *Estrategias de Resolución de Problemas*, para resolver problemas cuando el texto se torna difícil de comprender y *Estrategias de Soporte* que involucran el uso de materiales de referencia externos.

En síntesis, puede afirmarse que la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo en el que están implicadas competencias discursivas, cognitivas y metacognitivas de diferentes naturaleza. Resulta relevante considerar dicha complejidad a la hora de dar respuesta a las posibles dificultades que se presentan en el dominio de los textos escritos.

MATERIAL Y MÉTODOS

Sujetos:

Instrumentos

Evaluación de los Procesos Lectores -PROLEC SE, de Ramos y Cuertos (1999), batería destinada a niños de 10 a 16 años, que incluye seis tareas agrupadas en tres bloques: léxico, sintáctico y semántico.

Adaptación del Inventario de estrategias metacognitivas en lectura, MARSÍ, de Mokhtari & Reichard (2002), diseñado para evaluar las estrategias metacognitivas de lectores adolescentes y adultos y percibir su uso mientras leen material académico o escolar. Las estrategias se dividen en tres subescalas: Estrategias Globales de Lectura, de Resolución de Problemas y de Apoyo o Soporte.

Procedimientos

Los alumnos fueron examinados individualmente (PROLEC-SE) y en pequeños grupos (MARSÍ) en el establecimiento educativo. Los resultados obtenidos fueron volcados en una base de datos. Se calcularon la media y el desvío estándar para cada una de las pruebas de la batería PROLEC-SE, para cada uno de los subgrupos de estrategias y para los puntajes totales de cada prueba. Los resultados fueron organizados en cuatro categorías: Retraso, Necesita mejorar, Normalidad y Rendimiento superior. Posteriormente, se calcularon los porcentajes de sujetos que se ubicaron en cada categoría y las correlaciones entre el conjunto de las variables.

RESULTADOS

El rendimiento de los sujetos en las pruebas que evalúan los procesos léxicos (lectura de palabras y de pseudopalabras) resultó homogéneo y cercano a la puntuación máxima. Es decir, que dichos procesos se hallan adecuadamente adquiridos y automatizados.

Los procesos sintácticos se evaluaron a través de las pruebas

de emparejamiento dibujo-oración, que permite evaluar el reconocimiento de diferentes estructuras gramaticales y los signos de puntuación. Se observó un buen desempeño del grupo en ambas tareas.

La comprensión de textos se indagó a partir de la respuesta a preguntas literales e inferenciales sobre la base de la lectura de dos textos expositivos, y el completamiento de un esquema del texto. El rendimiento del grupo resulta mucho más heterogéneo que en el resto de las tareas. Por otra parte, el valor de la media se aleja en 10 puntos de la puntuación máxima de la prueba, indicando que se trata de actividades que implican una mayor demanda cognitiva y que no todos los sujetos examinados han logrado afianzar este tipo de conocimientos. Respecto al examen de las estrategias metacognitivas, un porcentaje de los alumnos realiza un uso adecuado de estrategias que facilitan la construcción del significado de los textos. Sin embargo, otro conjunto de sujetos se concentra en la categoría "Necesita mejorar". Esto indica que es importante que se realicen intervenciones tendientes a la automatización y uso flexible de estas herramientas.

Las correlaciones entre las pruebas (PROLEC-SE y MARSÍ) son bajas. Esto puede deberse a la ausencia de relación entre las variables, o al modo en que las mismas han sido operacionalizadas en esta investigación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir que, en los sujetos examinados, los procesos básicos de reconocimiento y lectura, de palabras y pseudopalabras, se hallan automatizados. Por otra parte, los alumnos logran reconocer y comprender oraciones con diferentes estructuras gramaticales y presentan un buen rendimiento respecto al conocimiento y uso de los signos de puntuación.

En cuanto a la evaluación de los procesos semánticos, los resultados muestran una mayor heterogeneidad del grupo, vinculada a la complejidad de la tarea. Es decir, que en alumnos que no presentan dificultades de aprendizaje, es dable observar un perfil lector que en muchos casos necesita un mayor desarrollo. Esta circunstancia indica que las intervenciones en pos de lograr lectores competentes deben proseguir en los niveles superiores de la EPB.

Los resultados sobre las estrategias metacognitivas utilizadas en lectura muestran que un porcentaje de los alumnos realiza un uso adecuado de estrategias, pero en otro grupo se torna necesario la realización de intervenciones tendientes a lograr la proceduralización y la explicitación de su aprendizaje (Karmiloff-Smith, 1994).

La ausencia de correlación entre el desempeño en lectura y las estrategias metacognitivas, en contraposición a lo que numerosas investigaciones señalan, darían cuenta de una relativa independencia entre estas habilidades o bien remitirían a la necesidad de examinar con mayor fineza el tipo de competencia en lectura así como el de las estrategias que utilizan los lectores o examinar no solamente lo que los examinados informan hacer, sino lo que realmente hacen en el proceso mismo de lectura. Otra posibilidad remite a la necesidad de examinar otro grupo de sujetos con desempeños escolares más variados.

NOTA

(1) Esta investigación corresponde a una Beca de Perfeccionamiento (CIC). Director: Psic. Telma Piacente.

BIBLIOGRAFÍA

Brewer, W. (1989). *Literary Theory, Rhetoric and Stylistics: Implications for psychology*. En: R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (Comps.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Brown, G. & Yule, G. (1993). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Citoler, D. S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Flavell, J. (1977). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flavell, J. H. y Wellman, H. M. (1977) Metamemory, en R. V. Kail y J. W. Hagen (Eds.) *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Gunning, T. (1998). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Mokhtari, K. y Reichard, C. A. (2002). Assessing Students Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, Vol 94, N° 2, 249-259.
- Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Peronard, M.; Velásquez, M., Crespo, N. & Viramonte, M. (2002). Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica. *Infancia y aprendizaje*, vol 25, 131-145.
- Peronard, M. & Velásquez, R. (2003). Desarrollo del conocimiento metacomprendivo. *Revista Signos*, 36, 89-101.
- Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores. PROLEC SE*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rumerhalt, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Shapiro, B. C. Bruce & W. F. Bruner (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp 33-58). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California: Academic Press.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.

PENSAMIENTO CREATIVO Y MARKETING

Zampicchiatti, José Nicasio
SeCyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Pensamiento creativo, herramienta cognitiva para el aprendizaje, puede ser facilitado y enriquecido desde la enseñanza brindando estrategias cognitivas. Distinguimos dos formas de actividad cognitiva, pensamiento canónico, que al desarrollarse según esquemas y preceptos preestablecidos, puede ser un obstáculo, al brindar estrategias excesivamente reproductivas y pensamiento creativo, adquisición cognitiva significativa (mediante originalidad, flexibilidad, plasticidad y fluidez) que permite solucionar problemas diversos de manera original. Incluimos esta propuesta para Diseño de Indumentaria e Industrial, porque marketing, nuestra asignatura, implica creatividad. Todo concepto de marketing, carece de validez si no encara la realidad, desde estrategias cognitivas propias del pensamiento creativo. Canónicas son aquellas concepciones de marketing como forma externa de revestir un producto (marketing como technicolor y fuegos artificiales, óptica tradicional). Otros abordajes fundados en pensamiento creativo, ética y creatividad, en la enseñanza e investigación, permiten prácticas distintas. La distinción entre pensamiento creativo y canónico se evidencia en la forma de abordar los contenidos de Diseño con estrategias cognitivas creativas, enfoque que se integra con las concepciones de "cultura de la complejidad" y "responsabilidad social" (voluntaria contribución para una sociedad mejor y un medioambiente más limpio), cambio, aún embrionario, en mirar al otro y pensar los distintos actores.

Palabras clave

Pensamiento creativo Marketing Estrategias cognitivas

ABSTRACT

CREATIVE THINKING AND MARKETING

Creative thinking, cognitive tool for the learning, can be facilitated and be enriched from education offering cognitive strategies. We distinguished two forms of cognitive activity, canonical thinking, that when is developed according to pre-established schemes and rules, can be an obstacle, offering excessively reproductive strategies and creative thinking, significant cognitive acquisition (by means of originality, flexibility, plasticity and fluidity) that allows to solve diverse problems in original ways. We included this proposal for Clothing and Industrial Design because marketing, our subject, implies creativity. All concept of marketing, lacks validity if it does not face the reality, from own cognitive strategies of the creative thinking. Those conceptions of marketing as the external forms to have a product (marketing like Technicolor and fireworks, traditional optics) are Canonicals. Other boarding founded on creative thinking, ethical and creativity, in education and investigation, allow different practices. The distinction between creative and canonical thinking is demonstrated in the form to approach the contents of Design with creative cognitive strategies, approach that articulates with the conceptions of "culture of the complexity" and "social responsibility" (voluntary contribution for a better society and a cleaner environment), change, still embryonic, in watching the other and thinking the different actors.

Key words

Creative thinking Marketing Cognitive strategies

Planteamos que el pensamiento creativo, en tanto herramienta cognitiva al servicio del aprendizaje, puede ser facilitado, desarrollado y enriquecido desde la enseñanza y su utilización brinda estrategias cognitivas para un mejor abordaje del proceso enseñanza-aprendizaje.

Distinguimos dos formas generales de actividad cognitiva, pensamiento canónico y pensamiento creativo. Pensamiento canónico es aquel que al desarrollarse conforme a esquemas y preceptos preestablecidos, puede convertirse en obstáculo, al dar lugar a estrategias excesivamente reproductivas. El pensamiento creativo, favorece la adquisición significativa del conocimiento implica originalidad, flexibilidad, plasticidad y fluidez y funciona como estrategia de aprendizaje. Es una modalidad cognitiva que permite encontrar soluciones a problemas diversos de manera original (1)

En la carreras de Diseño de Indumentaria y Diseño Industrial, la materia que nos ocupa incluye en su propuesta esta forma de pensamiento como de la creatividad porque la idea de toda tarea vinculada con marketing, en especial desde los '80, es *creatividad*. (2)

En su libro "Creatividad y Marketing", Duailibi y Simonsen plantean que el *mercadeo* (3) es un ejercicio permanente de creatividad. La creatividad será, en consecuencia, la clave de nuestra enseñanza/aprendizaje.

Consideramos que los todos los conceptos de marketing, carecen de validez y significación si no se ponen a prueba en la realidad. Y su abordaje se debe llevar a cabo desde las estrategias cognitivas propias del pensamiento creativo.

El pensamiento creativo es una modalidad cognitiva que permite encontrar soluciones a problemas diversos de manera original, mientras pensamiento canónico es reproducción. Plantea una nueva forma de encarar la gestión enseñanza-aprendizaje universitaria, el proceso se invierte con nuevas significaciones.(4)

En Marketing, lo canónico es la idea de que marketing es la forma externa de revestir un producto.

Podremos abordarlo de un modo tradicional, o apelar a técnicas y metodologías fundadas en pensamiento creativo, además de la ética y la creatividad, tanto en la enseñanza universitaria, como en la práctica profesional, en campos tales como el ejercicio del marketing

Para ello debemos introducir conceptos opuestos de los canónicos, como los planteados por P.Kotler en *El marketing según Kotler*, los de N.Klein en *No Logo*, o los de *Responsabilidad Social Empresaria*, dejando en claro que compartimos formas de conciencia social e ideologías, que se superponen, sin jerarquías preestablecidas. Esta lectura revela que hemos pasado de la relatividad de la moral, a la moral de la relatividad, es decir, a la convivencia con múltiples códigos y lecturas, cada uno exigiendo su puesta en práctica en los contextos que les corresponden.

Con el fin de siglo y de milenio se exacerba la era de la imagen y con los desarrollos de la tecnología, Internet, fotografía digital, vídeo clips, telefonía móvil, TV interactiva, todo es "pura imagen".

MARCAS, EMPRESAS, PERSONAS.

En cierta medida, todo hace suponer que sobran las palabras. Todo se sintetiza o es "como si" (no casualmente es la muletilla preferida por la mayoría, aun en los medios de comunicación en los comienzos del siglo XXI)

• Hay marcas que se publicitan simplemente con un signo,

como el que precede esta frase.

Pero son posibles otros enfoques, que empiezan a mostrar otros aspectos de la realidad.

Estas razones muestran la importancia de una enseñanza e investigación que partan de esa concepción. Y que, asimismo, pongan en evidencia la posibilidad de prácticas distintas a las dominantes o canónicas. Las relaciones entre los instrumentos y la sociedad son estrechas, pero no estáticas.

Si bien en momentos de incertidumbre es donde cobra una importancia prioritaria considerar escrupulosamente las inversiones en Marketing y explotárlas de la forma más eficaz y rentable, no tiene menos peso que hay que hacerlo siguiendo lo que empieza a desarrollarse como el concepto de *Responsabilidad Social Empresaria*.

A modo de síntesis, podríamos afirmar que *"la empresa requiere de credibilidad ciudadana y un consentimiento social para optar a los atributos de una institución moderna"*. (5) Inmersa en la óptica que llamamos canónica, la última década del siglo XX, fue testigo de la profundización y aceleración del proceso de globalización, producto del aumento en los flujos productivos, comerciales, financieros y comunicacionales, acelerados por la revolución en las nuevas tecnologías de la información.

Pero, la combinación de estos distintos elementos ha llevado también a una redefinición de los roles tradicionales.

Esta variedad de propósitos y de acciones presenta un común denominador: la responsabilidad social, como un cambio, aún incipiente y embrionario, en la forma de mirar al otro y en la manera de pensar a cada uno de estos actores.

¿Qué es la responsabilidad social empresaria?

Si bien crece el consenso en torno a la necesidad de que las empresas asuman su responsabilidad social, así como se multiplican las prácticas y políticas de RSE, aún no existe una definición única de este concepto. Puede ser analizado desde dos perspectivas diferentes. En primer lugar, y desde el punto de vista de la *ética*, de los valores y la moral, nos remite a la idea de *"filantropía empresaria"*. Esta incluye toda una serie de prácticas individuales o micro, más bien discrecionales y específicas, que tienen como público objetivo la comunidad. En otras palabras, la filantropía empresaria se centra en acciones *externas* a la empresa, siendo su eje articulador la *"beneficencia"*.

En segundo lugar, y desde una aproximación *socio-política*, la RSE refleja una nueva manera de concebir a la empresa y su rol en la sociedad. Es una mirada ampliada, donde la empresa constituye un *conjunto de relaciones o contratos con la sociedad*, que comprende a los empleados, clientes, proveedores, inversionistas y, también a la comunidad y a los gobiernos.

Esta manera de entender la RSE se deriva de los cambios ocurridos en la dinámica de vinculación entre gobiernos, empresas y sociedad civil, que vienen operando desde mediados de los años setenta, pero que se profundizaron y aceleraron durante la década del '90. Incluso la idea de nuevo contrato social apunta en esta misma dirección. Puede, a su vez, relacionarse, desde la teoría organizacional, con la perspectiva del *stakeholder* o *"gestión de las partes interesadas"*.

El concepto de responsabilidad social empresaria, implica la necesidad de ir más allá de los principios éticos y del mundo de los valores. Debe ser definida, aplicando estrategias de pensamiento creativo, desde un nuevo concepto de empresa que exige atender a las necesidades, intereses y derechos de las distintas partes interesadas, o sea, hay un enfoque propio del pensamiento creativo respecto del mismo.

En este sentido, el concepto de responsabilidad social empresaria no se agota en el cumplimiento de las normas legales establecidas. Dentro de este marco, la empresa asume un comportamiento *proactivo* dado que debe integrar la responsabilidad social como un aspecto dentro del núcleo de su estrategia, es decir, dentro de las distintas etapas del proceso de producción y de gestión.

Son varias las instituciones y organizaciones que promueven

esta idea de RSE, incluyendo instancias como la misma Unión Europea que plantea que *"la responsabilidad social de las empresas es, esencialmente, un concepto con arreglo al cual las empresas deciden voluntariamente contribuir al logro de una sociedad mejor y un medioambiente más limpio"* (7)

La RSE consiste en integrar estas tres dimensiones en la estrategia de gestión del negocio principal.

Michèle Mattelart, en Marzo 1999, en su presentación *"LAS PARADOJAS DE NUESTRA CONTEMPORANEIDAD"* (8), nos dice:

La mundialización interroga a las culturas singulares en su futuro y confiere una nueva dimensión a la cuestión de la democracia y a la práctica de la ciudadanía. Se presenta como un fenómeno nuevo, nunca visto hasta el presente y también es nueva esta pretendida armonización lograda de las naciones del planeta que se llevará a cabo siguiendo su huella. Esta es una lectura.

Ahora bien, he aquí otra, expresada en lo que nos dice Fatiha Talahite, una economista del Maghreb, especializada en el mundo en vías de desarrollo y los países árabes en particular.

"La mundialización, entendida como manifestación de la integración económica entre naciones a partir del hecho de la extensión de los intercambios y de la movilidad de los factores de producción -del capital sobre todo- es el resultado de un proceso ampliamente observado y descrito por los economistas e historiadores, que existe, de hecho, desde los inicios del capitalismo e incluso antes, con el comercio de grandes distancias y los flujos monetarios y financieros que le acompañan, y que ha conocido fases de expansión y reflujos en la historia. Por lo tanto, *no es ni nuevo ni homogéneo*". (9)

Ni nuevo, ni homogéneo, lo subrayo.

Fatiha Talahite responde así, como un eco, a lo que decía el sociólogo Alain Touraine en Brasil en 1997: *"La mundialización no existe; es solamente otra palabra más para denominar al capitalismo e imperialismo, sin la carga ideológica de este último"*.

La ideología de la "sociedad de la comunicación" que ha acompañado a la expansión y después a la explosión, de los medios de comunicación transfronterizos y de las redes telemáticas, ha contribuido poderosamente a esta mezcolanza de los retos de poder que comenzó bajo el signo de la "aldea global", concepto tan querido para Marshall Mc Luhan, como manera de negar las diferenciaciones entre sociedades y la persistencia de las relaciones de fuerza. La "sociedad global o planetaria de la información" vista como el lugar de la transparencia y de la igualdad de los intercambios.

Una forma distinta, quizás más acertada, de ver la realidad, es darse cuenta que la técnica y sus redes no han cesado de ahondar en la diferencia que existe entre los mundos sociales. Participando en Florencia, en 1996, en una experiencia de creación multimedia llamada "La odisea digital en el mundo mediterráneo", tuve ocasión de oír a un responsable de la región toscana decir al organizador Derrick de Kerkove, discípulo de Mc Luhan:

"Usted nos habla de las autopistas de la información, de infovías, mientras que a nosotros nos faltan escuelas y caminos vecinales".

LO IMPENSADO DE LA TÉCNICA

Hay escuelas de pensamiento antropológico que se han interesado particularmente por el estudio de la evolución técnica y que proporcionan un punto de partida interesante, aunque polémico, al debate sobre las ausencias y omisiones, que no podemos evitar constatar en los discursos sobre la técnica. Son las escuelas antropológicas que, siguiendo a Leroi-Gourhan, lejos de estigmatizar la técnica, lejos de tener una visión catastrofista, la conciben como parte íntegra del proceso de hominización de la humanidad.

El hombre es un ser con carencias. Tiene necesidad de prótesis. Tiene necesidad de la técnica para construir el devenir

humano.

La humanidad se hace también con la técnica. La historia de lo humano, desde su mismo origen, es descrita como un proceso de exteriorización técnica de las facultades físicas, biológicas, nerviosas, intelectuales y simbólicas de los individuos y de los grupos. Este proceso está, por otra parte, consagrado a la "conquista del espacio y del tiempo".

La tele sociedad que se anuncia sería un efecto reciente de ello. La tele sociedad, es aquella en la que se puede ser actor, aquella por la cual uno puede extender su radiación muy lejos del territorio donde está implantado, pero también es aquella que hay que soportar, aquella que puede convertirnos en dependientes. Las nuevas redes no harían, de hecho, más que acentuar lo que ya había iniciado la revolución industrial, que encadenaba, a su vez, con un proceso de conquista territorial que ya empezó en los inicios de la humanidad.

La historia nos enseña que los grandes saltos dados en el desarrollo técnico son respuestas a crisis, soluciones a salidas de las crisis.

La innovación se ha convertido para muchos en un fenómeno negativo, sinónimo de marginación, e incluso de miseria económica, pero también cultural y espiritual, en particular para aquellos que se sienten muy alejados, a causa de una falta generalizada de medios, de un déficit de capacitación, y también de desarrollos de cara al choque de la civilización. (11)

Esta situación, relativamente reciente, engendra una pérdida de inteligibilidad sobre el futuro, es decir una pérdida del sentido de la esperanza, que agrava el riesgo de "fractura social".

LA EVOLUCIÓN

Así, para algunas personas el marketing es technicolor y fuegos artificiales. Esta es la óptica canónica.

Pero también es una ecuación que ofrece infinitas soluciones a la realidad: desarrollo de productos, promociones, merchandising, marketing directo, marketing relacional, marketing de servicios, trade marketing o marketing aplicado a productos de consumo masivo, permission marketing, database marketing y el último grito de la moda, el CRM.(Customer Relationship Management: Gerenciamiento de la Relación con los clientes.)

¿Hacia dónde va el Marketing en la Argentina? Como muchas de las cosas de este mundo, todo dependerá del curso de la economía. Es una realidad indiscutible que todo lo que le ocurra a la sociedad, influirá sobre el marketing. Así, el marketing promueve el consumo de bienes y servicios: eleva el nivel de vida de la gente y genera empleos para muchas personas.

En los comienzos de la Argentina del Siglo XXI, más de la mitad de la población no puede acceder a determinados objetos de consumo masivo y esa es una cuestión que los especialistas de marketing deberían detenerse a revisar.

"El marketing del futuro inmediato dejará de ser comunitario, tribal, segmentado o de nicho; cederá el paso al *marketing personal*, entendido como actividad de relacionar personas en ámbitos de equilibrio y solidaridad". (10)

Si como pronostica N. Klein que estamos en los comienzos de "el fin de las marcas" podemos arriesgarnos a pensar que en la próxima etapa va a tener una preeminencia muy especial el *diseño*.

Tal vez los usuarios y consumidores, al menos algunos segmentos, comienzan a aburrirse de las marcas.

De llevar consigo marcas, en las prendas que visten, y en otros objetos que poseen.

De ser portador de una publicidad, no sólo que no le pagan sino que paga él por llevarla.

Al menos en Buenos Aires comienza a surgir una preocupación por el *diseño* en los más variados campos. En la grafica viene ocupando un lugar preponderante en función de la publicidad y el diseño de logos e isotipos, desde hace tiempo.

En otras áreas como la indumentaria y el diseño industrial, tal vez por influencia de las carreras homónimas, parece ser una tendencia que recién comienza pero que se afianzara en los próximos años.

En esta presentación hemos querido mostrar que la distinción que establecemos entre *pensamiento creativo* y *canónico*, se evidencia en la forma de abordar los contenidos de nuestra materia. De la misma manera, en la enseñanza/aprendizaje de esta materia, en el ámbito de Diseño, en el desarrollo de los Trabajos Prácticos ofrecemos a los alumnos sólo una serie de guías, ya que el objetivo es favorecer los abordajes de estrategias cognitivas creativas que los mismos puedan aportar. Dentro del mismo espíritu, en las clases intentamos introducirlos en la "cultura de la complejidad" que va invadiendo todos los espacios públicos y privados.

BIBLIOGRAFÍA

(1) FREIRIA, J. et al (2004), Pensamiento Creativo, Instrumento Cognitivo, Departamento de Humanidades, CBC, UBA y Proyecto Editorial, Buenos Aires.

(2) PONTI, F. (2001) "La empresa Creativa", Editorial Granica, Barcelona.

(3) expresión usada en Centroamérica, como traducción de marketing. Preferimos marketing, de uso en algunos lugares de España

(4) FREIRIA, J. (2004), Creatividad y Educación, en Augusto Pérez Lindo (comp), Creatividad, Actitudes y Educación, Buenos Aires, Biblos.

(5) SOLEDAD TEIXIDÓ, REINALINA CHAVARRI y ANDREA CASTRO, La Responsabilidad Social Empresarial en Chile: Innovación y Desafíos, ponencia presentada ante el III Encuentro de la Red Latinoamericana y del Caribe, de la Sociedad Internacional de Investigación del Tercer Sector, "Perspectivas Latinoamericanas sobre el Tercer Sector", Buenos Aires, Argentina, 12 al 14 de septiembre de 2001.

(6) KEN ALLEN (2002), "Responsabilidad Social Empresaria", presentación en el Foro del Sector Social: Programa Responsabilidad Social Empresaria, Buenos Aires.

(7) Comisión de las Comunidades Europeas, (2001) Libro Verde "Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas", Bruselas, pág. 4.

(8) 6 Ver nota completa en <http://www.gva.es/cbs/cmm/P2/Docs/Emichelle.htm>

(9) 7 TALAHITE F., "L'emploi des femmes au Maghreb" [El empleo de las mujeres en Maghreb] en Cahiers du Gediist, París, N° 21, Dossier "Les paradoxes de la mondialisation" [Las paradojas de la mundialización].

(10) Clases de Alfonso Nieto, Master de Gestión de la Comunicación en las Organizaciones, Univ. Austral, 1999

(11) MORIN, E.(1998) "Como enseñar a pensar". Diario Clarín, Lunes 6/7/98, Bs. As.

(12) UNESCO. (1998). "Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior".

JÓVENES MARGINADOS: EL RIESGO DE TOMAR LA PALABRA

Zion, María Victoria; López, Ana
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación cuyo propósito consiste en generar actividades que ayuden a promover el desarrollo de la subjetividad en jóvenes de escasos recursos y marginados, "judicializados" e internados en instituciones estatales bonaerenses. Creemos que facilitar el acceso a la lectura y escritura como prácticas sociales redundará en una posibilidad de acceso a la cultura y además que podría constituir una forma de acercarse a la elaboración de una subjetividad que les permita construir una nueva representación de sí, más allá de las que les impuso sociedad. Conocer las representaciones de estos jóvenes sobre la lectura y escritura y sobre el impacto subjetivo de su aprendizaje, así como su percepción sobre la lectura y escritura como prácticas sociales diferenciadas de las representaciones impuestas por la escuela, constituye un acercamiento importante para comprender el imaginario social respecto de lo que se puede aprender, lo que se puede saber y lo que se puede ser si se es un joven perteneciente a determinados sectores sociales (marginados), y significa un avance para elaborar propuestas que ayuden a deconstruir estas representaciones y promuevan la reconstrucción de otras, aquellas permitan el acceso a una subjetividad no devaluada ni excluida.

Palabras clave

Subjetividad Lectura Escritura Minoridad

ABSTRACT

MARGINAL YOUNGSTERS: THE RISK OF TAKING THE WORD

This work comprises of an investigation project whose intention consists of generating activities that help to promote the development of the subjectivity in young marginalized people of limited resources and, under the charge of a judge, and committed in Buenos Aires state institutions. We think that to facilitate the access to the social practical reading and writing as will result in a possibility of access to the culture and in addition that could constitute a form to approach the elaboration of a subjectivity that allows to construct a new representation of their selves, beyond those society impose to them. To know the representations these young people on the reading and writing and the subjective impact of its learning, as well as its perception on the reading and writing like social practices differentiated from the representations imposed by the school, constitutes an approach important to understand the "imaginario social" respect to which it is possible to be learned, which can be known and what it is possible to be if is a young person pertaining to certain social sectors (marginalized), and means an advance to elaborate proposals that help to deconstruct these representations and promote the reconstruction of others, those allow the access to a devaluated nor not excluded subjectivity.

Key words

Subjectivity Reading Writing Young

PROBLEMA:

¿Qué representaciones poseen menores judicializados e internados en instituciones de minoridad de la Provincia de Buenos Aires a cerca de la lectura y escritura, a cerca de los efectos subjetivos producidos sobre sí a partir del aprendizaje de las mismas y qué percepción tienen de la diferencia entre la lectura y escritura escolares y un aprendizaje y uso significativo de las mismas en tanto objetos de conocimiento y prácticas sociales? ¿Qué condiciones resultan propicias para el aprendizaje y uso significativo de la lectura y escritura teniendo en cuenta las condiciones de vida de la población elegida?

OBJETIVOS:

Conocer las representaciones que poseen menores judicializados e internados en instituciones de minoridad de la Provincia de Buenos Aires acerca de la lectura y escritura y acerca de los efectos subjetivos producidos sobre sí a partir del aprendizaje de las mismas

Conocer la percepción tienen de la diferencia entre la lectura y escritura escolares y un aprendizaje y uso significativo de las mismas en tanto objetos de conocimiento y prácticas sociales. Identificar las condiciones que resultan propicias para el aprendizaje y uso significativo de la lectura y escritura teniendo en cuenta las condiciones de vida de la población elegida.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación cuyo propósito consiste en generar actividades que ayuden a promover el desarrollo de la subjetividad en jóvenes de sectores sociales sin (o con escasos) recursos, que por su historia personal y condiciones de existencia han sido "judicializados" y por ello internados en instituciones del Estado. Entendemos que facilitar el acceso a la lectura y escritura como prácticas sociales redundará en una posibilidad de acceso a la cultura - la cual les es presentada como algo ajeno- y a la cual tienen derecho; pero además, puede constituir -y remarcamos lo potencial de la propuesta- una forma de acercarse a la elaboración de una posición de sujeto, de un cambio subjetivo, que les permita construir una nueva representación de sí (más allá de las pobres opciones socialmente presentadas) y un lugar posible en la sociedad. Conocer las representaciones que estos jóvenes poseen sobre la lectura y escritura y sobre los efectos producidos sobre sí a partir de su aprendizaje, así como la percepción que tienen sobre la lectura y escritura como prácticas sociales diferenciadas de las representaciones impuestas por la escuela, constituye un acercamiento importante para comprender la dinámica de las representaciones sociales respecto de lo que se puede *aprender*, lo que se puede *saber* y lo que se puede *ser* cuando se es un joven perteneciente a determinados sectores sociales, y significa el primer paso para elaborar propuestas que ayuden a *deconstruir* estas representaciones y promuevan la reconstrucción de otras, aquellas permitan el acceso a una subjetividad no devaluada ni excluida.

ELEMENTOS DEL MARCO TEÓRICO

Consideraciones sobre el abordaje de la población elegida: Menores "en riesgo"/ "riesgosos"

Para caracterizar a los menores en situación de calle o aquellos que se encuentran igualmente desprotegidos y/o despojados

se suele utilizar el término "en riesgo". Si bien podríamos cuestionar tal nominación, por el fácil deslizamiento que existe de "en riesgo" a "riesgoso" o "peligroso", en este momento nos resulta útil para reconocer a un tipo de individuo que reúne ciertas características y es identificado por la sociedad como susceptible de cierto trato particular y de intervención.

¿Qué significa menores en "riesgo"? Es este un concepto amplio, de carácter fundamentalmente descriptivo. Caen en esta categoría desde niños que viven en zonas de guerra, hijos de familias "disfuncionales" (padres alcohólicos, por ejemplo), menores de barrios marginales de los suburbios que las más de las veces viven en las calles, niños huérfanos por diversos motivos, etc.

Un Sujeto para conformarse como tal, atraviesa un complejo y arduo proceso de socialización. El aspecto evolutivo puramente biológico no asegura por sí mismo el futuro del cachorro humano, éste llega al mundo con una determinada posición social, una identidad sexual, en fin, una determinada disposición de su entorno, que condicionará su recorrido, al término del cual, puede encontrarse, quizás, la normalidad (que es siempre relativa, coyuntural e histórica).

Devenir un ser social es algo que se construye a través de la mediación de la norma, es decir, de la incorporación de la Ley en tanto principio ordenador que habilita la vida social. Esta constitución de la subjetividad se juega siempre en una dinámica intersubjetiva que asume la forma de la actual familia exo y monogámica, pater familias a la cabeza. ¿Qué pasa cuando ello falla? Ahí la agresión a la subjetividad tiene un carácter estructurante. Si falla el modo de ingreso a la dimensión de la Ley, a través de la operación de la función paterna, si este proceso no ocurre, si la realidad de un pequeño es solamente violencia física, carencia afectiva y ausencia de transmisión de normas (todo lo cual sucede cada vez más frecuentemente en muchos sectores sociales: los más postergados, los excluidos) las consecuencias psicológicas pueden ser graves: nos encontramos con menores desintegrados de la red social.

La sociedad propone para ellos distintos modos de intervención que pretenden, en principio, rescatarlos del abandono, desamparo y violencia de la que son objeto, evitar mayores sufrimientos, o prevenir que enfermen o mueran. Sabemos, sin embargo, que el tipo de intervención que se realiza sobre ellos se dirige, la mayor parte de las veces, a evitar que continúen con su vida cotidiana conocida sin modificar en absoluto sus condiciones de existencia y operando simplemente como encierros destinados a evitar que resulten "de riesgo" para la sociedad. No se les ofrece realmente una alternativa de vida sino un tiempo de espera que, dependiendo de la perversidad de la institución, puede resultar incluso peor que la vida en la calle. No obstante, pensamos que algún tipo de intervención es necesaria e incluso que la internación puede constituir una forma viable de intervenir, aunque no la única.

¿Por qué una intervención terapéutica?

Porque estos niños víctimas de historias tan abrumadoras, de abuso, violencia, miseria y humillación la necesitan, aunque no puedan decirlo.

Una intervención terapéutica puede dar lugar, a veces, a construir una historia nueva. Se trata de brindar las condiciones necesarias para que esas historias puedan ser puestas en palabras, propiciar la expresión, invitar a alguien a preguntarse acerca de sí y de su propia historia y hacerse cargo de la misma.

Del por qué de una intervención pedagógica (o del posibilidad de que surjan algunos "arriesgados")

¿Por qué una intervención pedagógica? Pues porque apropiarse de la cultura es una vía de subjetivización y para que tenga lugar se necesita la mediación de otros. Implica un modo de cambio evolutivo en el cual la participación en actividades de generaciones anteriores acumuladas en el presente como

la parte específicamente humana del ambiente, depende de la mediación de otros seres humanos que puedan crear las condiciones necesarias para que este desarrollo se produzca.

Estas actividades o prácticas sociales (también podríamos hablar aquí de "artefactos", "modelos culturales", "esquemas" o "guiones") son los constituyentes fundamentales de la cultura y su apropiación y dominio representan la posibilidad de salida al mundo, de ensanchamiento de perspectivas, por lo tanto, de la opción de encontrar algo nuevo para ser, de elegir ser otro, de transformarse. Encontrar una alternativa a lo que la sociedad presenta como única posibilidad de vida.

El Taller pedagógico, dentro del dispositivo de internación de la clínica, tiene la función de que los pacientes-alumnos que tengan el alta psiquiátrica y se reinserten en una institución escolar, cuenten con las estrategias necesarias para continuar su travesía escolar. Por otro lado, sabiendo que no todos los pacientes tendrán la posibilidad de vivir fuera de instituciones de estas características, se constituye como objetivo particular del espacio, que se apropien de la lectura y escritura, en tanto práctica social valiosa, para utilizar de manera autónoma, más allá de la demanda social de alfabetizarse.

¿Por qué la lectura y escritura como herramientas especialmente valoradas?

Básicamente porque la lectura y en especial la literatura de ficción puede colaborar con la construcción del sí mismo en el desarrollo subjetivo. Esto, lo sabemos, asume particular importancia en la infancia, la adolescencia y en la juventud, pero puede también cumplir un papel fundamental en momentos - como dice Michel Petit- en que debemos "reconstruirnos". Esta autora agrega a la práctica de la lectura una función reparadora, dimensión que vincula con la necesidad de reconstrucción del sí mismo como consecuencia de situaciones vitales críticas, a saber, muertes de seres queridos, enfermedades, accidentes, penas de amor, depresiones y pérdidas significativas, en fin, situaciones de duelo que afectan negativamente la representación que tenemos de nosotros mismos y del sentido de nuestra vida y que nos enfrentan con la necesidad de rearmar nuestra propia "imagen".

Los sujetos se convierten en lectores en un medio que valore la lectura y la escritura como práctica cotidiana, de comunicación, de memoria y de "construcción subjetiva". La lectura es un medio de acceso al saber que posibilita apoderarse del capital cultural de la sociedad a la que pertenecen, dando lugar a procesos en relación con la propia historia, identidad y perspectivas de futuro. Estos procesos adquieren una especial importancia en el contexto de la clínica, donde el valor de que los menores se arriesguen a "tomar la palabra" justifica el esfuerzo de construir las condiciones que lo hagan posible.

Escolarización tradicional y fabricación de jerarquías (imposición de una imagen única de la realidad)

El disciplinamiento de los comportamientos, del tiempo, del espacio, de las representaciones, de los placeres pero en particular de los cuerpos, surge como estrategia del poder a fines del S XVIII, como parte las transformaciones sociales iniciadas por la modernidad con el surgimiento de la burguesía capitalista. La institución escolar, la institución médica -en particular la Psiquiatría- y el sistema judicial forman parte de este poder normalizador, el cual representa la condición de posibilidad de existencia de tales instituciones.

La psicología y la pedagogía han contribuido, como la mayoría de las "Ciencias Sociales" y el Discurso Científico en su totalidad, a la producción de modelos de comprensión de la realidad, modelos evolutivos producidos por la psicología de la educación (con base en una filosofía disciplinaria y una concepción natural-positivista del conocimiento y el aprendizaje) que legitiman el conjunto de las prácticas pedagógicas de gobierno de la infancia y la individualización del fracaso educativo en términos de anomalía o falta de voluntad.

La naturalización de la Escuela como práctica y del concepto de Niño como discurso sobre la infancia, permitieron el establecimiento del gobierno de la infancia obrera, naturalizando y legitimando también la desigual distribución del capital cultural, asentado en el derecho de todos a la educación. Esta distribución desigual del capital cultural se profundiza con la existencia de dos Escuelas: las escuelas para ricos y las escuelas para pobres.

La escuela no ha inventado las jerarquías de excelencia (1) pero posee la particularidad de que nadie puede sustraerse, en más o en menos, a sus juicios, por lo que las consecuencias de las jerarquías escolares suelen tener un peso especial en la vida de las personas. En realidad, las clasificaciones escolares no reflejan otra cosa que las jerarquías vigentes en la sociedad global, lo cual se halla expresado en el modelo de excelencia que virtualmente representa el currículum, es decir, aquellos dominios y conocimientos socialmente valorados y ponderados.

Como recién dijimos, las jerarquías emanan de los juicios a los que son sometidos los alumnos, tanto sea del maestro como de los compañeros, y se establecen con mayor rapidez cuanto más repetitivas sean las tareas y sean propuesta con mayor frecuencia a todos en las mismas condiciones, lo cual, sabemos, es norma en la escuela. Por lo tanto, la institución escolar, por su propio funcionamiento, profundiza las desigualdades (principalmente sociales y culturales, pero también individuales) y engendra nuevas jerarquías (las fabrica) en virtud de los juicios de valor (evaluaciones) que se generan a partir del dispositivo escolar.

¿Por qué importa resaltar esta idea de fabricación? para destacar que se trata juicios y jerarquías de excelencia que, en tanto se trata de representaciones, son el resultado de una construcción intelectual, cultural, social, confieren nuevas significaciones y generan consecuencias en el posicionamiento social del sujeto, a partir de la evaluación.

La metáfora de la fabricación (que hace de un niño al que no le salen las cuentas o no conjuga correctamente un verbo un "mal alumno") es solidaria para este autor de otras representaciones igualmente "fabricadas" en virtud del poder que instituciones semejantes tienen de crear e imponer una imagen única de la realidad: desde la Psiquiatría se fabrica la locura y desde el Sistema Penal se fabrica la delincuencia.

La lectura y escritura en la escuela

Mucho se ha dicho ya en torno a las conflictivas relaciones entre la escuela y la lectura y existen cierto acuerdo sobre el hecho de que la enseñanza suele ejercer un efecto disuasivo sobre el gusto por la lectura. Regularmente se argumenta que los programas son arcaicos. También el formalismo escolar representa un obstáculo para la experiencia esencialmente personal que constituye la lectura. Pero esencialmente lo que ocurre es que la dimensión eminentemente clandestina, rebelde e íntima que la lectura implica no logra conciliarse con la exposición pública a la que obliga la tarea escolar.

Siguiendo otra vez a Michèle Petit, no hay que confundirlo todo: la escuela podrá no saber nada (y no tiene por qué) sobre esa dimensión íntima (espacio propio) que genera el acto de lectura, pero corresponde a los docentes familiarizar a los alumnos con los textos escritos, transmitir que el relato constituye una especificidad de la humanidad, hacer gustar una diversidad de textos, y hacerles sentir que entre los textos de todos los tiempos habrá alguno que "sabrán decirles algo a ellos en particular"; que existen varias lecturas posibles, varias interpretaciones, y que esa variedad, representa una oportunidad.

"Tomar el riesgo"

La lectura permite crear un espacio propio, espacio que no constituye una ilusión sino un espacio psíquico que puede constituir la elaboración o reconquista de una posición de sujeto. Los lectores son sujetos activos, existe en el acto de

leer todo un trabajo psíquico de apropiación, que entre las líneas del texto permite deslizar las fantasías y deseos, los sufrimientos. Y justamente en esta propiedad del acto de lectura radica la clave de apuntalamiento del sí mismo: de lo que se trata es la elaboración de una posición de sujeto, de la construcción de la propia historia a partir de fragmentos de relatos e imágenes escritas por otros, dice Michèle Petit.

Creemos, como dice la autora, que la lectura brinda las condiciones señaladas para que alguien salga a otro lugar, produzca un cambio, elabore una posición de sujeto, pero creemos también que esta es una posibilidad, un acto subjetivo, potencial, una decisión del lector. Todos los que leen son sujetos partícipes de la cultura y se apropian de ella y la recrean en el acto mismo de lectura o de escritura, pero para que ellas contribuyan a la elaboración de una posición de sujeto, se tiene que tomar el riesgo.

Derechos culturales

En algunos acercamiento realizados a partir de entrevistas a menores judicializados internados en una clínica psiquiátrica del conurbano bonaerense, la respuesta más frecuente a la pregunta ¿para qué sirve leer? fue: "para aprender cosas" o "para cuando te preguntan algo de la tarea", "para estudiar algo". La mayoría de las frases extractadas parecen repetir los objetivos escolares tradicionales y el concepto clásico de que el lenguaje escrito representa un código de transcripción del lenguaje oral. Otra joven, en cambio, puede reconocer en la lectura y escritura otras posibilidades, pero las mismas parecen reservadas a otros: leer y escribir le sirven a ella para aprender pero a otros para más cosas...

A- Y, ¿para qué pensás que la gente lee? ¿Por qué lee?

D- Algunos porque le gusta, otros porque quieren aprender algo...

A- ¿Y escribir?

D- Es bueno, porque a algunos les gusta escribir y pueden hacer otras cosas. Hacer libros...

A- ¿Y a vos para que te sirve saber leer y escribir?

D- Para aprender.

Frecuentemente se apela al derecho a la educación pero pocas veces se reivindica el derecho al imaginario, a la fantasía, a la apropiación de bienes culturales que pueden aportar al desarrollo de la subjetividad, al descubrimiento de otras formas de lazo social, al espíritu crítico. Se debe reconocer que las condiciones de acceso a la lectura y escritura difieren en función del medio social en aspectos materiales y simbólicos, culturales y psicológicos. Para quienes viven en las orillas de la cultura los libros pueden constituir objetos lejanos e inaccesibles, investidos de un poder que les está vedado. Consiste en un privilegio de otros, los que tienen recursos.

Por lo dicho es preciso recordar el derecho de descubrirse o construirse a partir de disponer de un espacio y un tiempo propios, de un tiempo de fantasía, de pensamiento. Y es preciso también reconocer la necesidad de recrear el rol de facilitadores-introductores de las experiencias de lectura y escritura.

Sin ser ingenuos ni caer en la ilusión de que este tipo de política puede cambiarlo todo, sabiendo además que los que detentan el poder no aceptarían fácilmente delegar la capacidad de pensar, de ser rebelde, de tomar decisiones y de cambiar, que continuarán con políticas que faciliten el entretenimiento anestésico o la adaptación repetitiva y alienante, vale la pena para nosotros también tomar el riesgo.

NOTA

(1) Según P. Perrenoud, todo grupo social engendra normas de excelencia. La eficacia en el dominio de una práctica provee prestigio y poder. Según el grado de aproximación a la excelencia, se ocupa un lugar mejor o peor respecto de una jerarquía de excelencia. Dicha jerarquía se establece por la comparación que se da de manera intuitiva en cada grupo y genera distintos niveles de aproximación a la norma. Las jerarquías se hacen más formales

cuando las instituciones codifican los procedimientos de evaluación y clasificación.

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en psicología. En la Revista del I.I.C.E. Año VI N° 11. Buenos Aires, diciembre 1997: Psicología Educativa y del niño.

Cole, M. Psicología Cultural. Madrid. Morata. 1999

Foucault, Michel. Historia de la Locura en la Época Clásica. Breviarios. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, (2da ed, arg.) 1990.

Foucault, Michel, La Arqueología del Saber, Siglo XXI, México, (17ed. esp.) 1996.

Foucault, Michel. Vigilar y castigar. México. Siglo XXI 24ªed. esp. 1996

Perrenoud, Phillip. La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Morata. 1990.

Petit, Michele. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, Espacios para la lectura, Fondo de Cultura Económica, México, 2003

Petit, Michele. Lecturas: del espacio íntimo al espacio público Espacios para la lectura, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

Varela, J. y Álvarez Uría, F. Arqueología del Saber. Madrid. Ed. La Piqueta. 1991.

RESÚMENES



O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE: UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

Bosco, Daniella Cristina
UNISA. Brasil

RESUMEN

Existe, entre os professores brasileiros, um mal-estar docente, gerado, em parte, pelo escasso financiamento da infraestrutura escolar brasileira, que não possibilita condições de trabalho favoráveis ao professor. Por outro lado, existe, entre os alunos, uma não-aceitação do saber proposto pela escola, uma vez que esses alunos, inseridos também no contexto da crise do capitalismo, sofrem suas conseqüências e não conseguem criar identificação entre a escola e a sociedade. O objetivo deste trabalho é analisar o discurso do professor iniciante em relação à sua posição ensinante e aprendente, como construtor de autoria, visando uma atuação psicopedagógica preventiva em dentro do espaço escolar. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica referente ao assunto. Concluiu-se que é necessário trabalhar o resgate das relações ensinante e aprendente

Palabras clave

Maestro Inicial Alumno Discurso

ABSTRACT

THE PROCESS OF PROFESSIONAL LEARNING OF THE BEGINNING PROFESSOR: A PSYCOPEDEGOGICAL BOARDING

There to be in brazilian teacher's order a bad malaise professor that come from limited financing of infrastructure at school. It doesn't make possible a good teacher's job. Otherwise, there to be in the pupil's order a disagree about knowing offer by the school. Timely, these pupil's are in the capitalism restructuration crisis, and they suffer its consequences and they doesn't get identification between school and society. The objective of this work is to analyze the speech of the beginning professor in relation to its ensinante position and aprendente, as authorship constructor, being aimed at a preventive psycopedagogical performance in inside of the pertaining to school space. The used methodology was referring bibliographical research to the subject. One concluded that it is necessary to work the rescue of the relations ensinante and aprendente.

Key words

Beginning Teacher Pupil Discourse

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL RESIDENTE Y LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LOS ESTUDIANTES DE FORMACIÓN DOCENTE DE EGB

Devalle De Rendo, Alicia
Facultad de Psicología, Universidad del Salvador. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de la tesis doctoral del mismo nombre de diciembre del 2005, encuadrada en la Facultad de Psicología de la Universidad del Salvador. Los objetivos de esta investigación fueron: · Relevar las representaciones de los residentes sobre este momento de la carrera · Diferenciar en las manifestaciones de los residentes, la diversidad de perspectivas sobre la residencia. · Crear criterios para establecer una clasificación acerca de la residencia. Las representaciones sociales sobre residencia pedagógica y residente fueron organizados en diferentes formatos: metáforas, personajes y diferentes versiones de los personajes, respectivamente. Para las RS de la residencia pedagógica se generaron las metáforas de escenario, galera, puente, sendero, fotocopiadora y escalera. Para la autopercepción de residente se diseñaron los personajes de intruso, mutante y nativo. Y finalmente para el personaje de intruso se construyeron las versiones de "peatón" y "obediente"; para el de mutante, "mago" y "reproductor" y por último, para el de nativo, el "histriónico" y el "apostador".

Palabras clave

Representaciones Sociales Residencia pedagógica

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE PRACTITIONER-TEACHER AND THE PEDAGOGICAL PRACTICE EXPERIENCE IN THE PUPIL OF EDUCATIONAL FORMATION OF EGB

The following work is a part of the doctoral thesis, of the same name from December 2005, in the frame of the College of Psychology of the University Del Salvador. The objectives of this investigation were: · To investigate the representations of the practitioner-teacher of Primary School about this moment of the career. · To differ in the practitioners manifestation, the diversify of perspectives about the Practice Experience. · To create opinion to establish a classification about the PE. The social representations about the pedagogical Practice Experience and practitioners were organized in different ways: metaphor, characters and different versions of characters, in this order. For the pedagogical Practice Experience the following metaphor were generated: scene, top hat, bridge, road, photocopy machine, and stairs. For the self perception of the practitioners the following characters were designed: intruder, mutant and native. And finally for the intruder characters of were constructed the versions of "pedestrian" and "obedient", for the mutant, "wizard" and "reproductor" and finally, for the native, the histrionic and the gambler.

Key words

Social Representation Pedagogical practice

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCUELA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE

Di Donato, Noemí
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es analizar la relación existente entre las representaciones sociales sobre la concepción de escuela que poseen los docentes y padres y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Esta investigación requiere ser llevada a cabo porque existiría una discrepancia muy marcada entre la representación que poseen los padres acerca de aquello que debe brindar la escuela con lo que los docentes piensan en relación con la función de dicha institución. Esto se evidencia en la visión que poseen muchos padres respecto de la escuela, que debe ser sólo asistencialista, mientras que los docentes piensan que su función que es enseñar es cuestionada y se sienten desconcertados y frustrados respecto de lo que se espera de ellos. Esta investigación esta se encuentra en la etapa inicial.

Palabras clave

Representaciones Sociales Escuela Aprendizaje

ABSTRACT

THE SOCIAL REPRESENTATION ABOUT SCHOOL AND INCIDENCE IN LEARNING

The general objective of the present investigation is to analyse the connection between the social representation about the school that have the parents and the representation about the school that have the teachers. This job try to begin a process that show facts and that can be systematised the connection between educational representation by the side of the parents and by the side of the educational actors. This investigation is just beginning, is the inicial reflexions for the research required for the doctor way.

Key words

Representation Social School Learning

TAREAS ACADÉMICAS DE ALCANCES AMPLIOS: DESARROLLO DE IDENTIDAD PROFESIONAL, AUTONOMÍA Y SENSIBILIDAD SOCIAL

Paoloni, Paola Verónica Rita; Rinaudo, María Cristina
Secretaría Académica y Secretaría de Ciencia y Técnica,
Universidad Nacional de Río Cuarto, CONICET. Argentina

RESUMEN

El problema que originó este trabajo fue la dificultad detectada en un grupo de alumnos universitarios para percibir los aportes de la Didáctica a la luz de su futuro quehacer profesional en el campo de la educación. El propósito de esta comunicación es dar a conocer los principales resultados obtenidos en un estudio que apuntó a explorar las posibilidades de un contexto académico específico -entendido a nivel de tareas académicas- para contribuir con la formación de identidad profesional, autonomía y sensibilidad social de un grupo de estudiantes universitarios. Trabajamos con alumnos de Didáctica durante el primer cuatrimestre del 2005. Los datos fueron recabados por medio de un protocolo para la elaboración de una tarea de escritura, registros relativos a las solicitudes de ayuda demandadas por los estudiantes durante el proceso de elaboración de la tarea y un cuestionario sobre aspectos metacognitivos y percepciones del contexto. El análisis de los datos sugiere potencialidad de las tareas de alcances amplios para contribuir con el desarrollo de la autonomía, la sensibilidad social y la identidad profesional de los estudiantes. La discusión acentúa la importancia de diseñar contextos académicos inteligentes para mejorar la calidad de los aprendizajes en la universidad.

Palabras clave

Tareas Autonomía Identidad Profesional

ABSTRACT

ACADEMIC TASKS OF AMPLE REACHES: DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IDENTITY, AUTONOMY AND SOCIAL SENSITIVITY

The problem that originated this work was the difficulty detected in a group of university students to perceive the contributions of the Didactics to the light of its future professional task in the field of the education. The intention of this communication is to present the main obtained results in a study that aimed to explore the possibilities of a specific academic context - understood at level of academic tasks- to contribute with the formation of the professional identity, the autonomy and the social sensitivity of a group of university students. We worked with students of Didactics during the first fourth month period of the 2005. The data were successfully obtained by means of a protocol for the elaboration of a task of writing, registries relative to the requests of aid demanded by the students during the process of elaboration of the task and a questionnaire on metacognitive aspects and perceptions of the context. The analysis of the data suggests potentiality of the tasks of ample reaches to contribute with the development of the autonomy, social sensitivity and the professional identity of the students. The discussion accentuates the importance of designing intelligent academic contexts to improve the quality of the learning in the university.

Key words

Academic Task Autonomy Identity

LEER PARA ESCRIBIR. ESCRIBIR PARA APRENDER. ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS A PARTIR DE FUENTES

Rosales, Pablo; Vázquez, Alicia
Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

RESUMEN

Se informan los resultados de un estudio cuyos propósitos fueron caracterizar las operaciones y estrategias con que estudiantes universitarios construyen ensayos a partir de textos fuente y establecer la incidencia de estas estrategias sobre la calidad de los ensayos. Se asume que en este tipo de tareas tienen lugar operaciones propias de la lectura y la escritura, tales como la selección, la jerarquización, la transformación y la integración de información. A fin de comparar el uso de esas operaciones, especialmente el uso de resúmenes previos a la escritura, se diseñó un estudio cuasiexperimental destinado a someter al grupo a tratamientos diferentes. Los resultados permiten describir tres estrategias de escritura: de reorganización, de la palabra propia y de reproducción. Tomando a las operaciones de tratamiento de la información de los textos fuente como un indicador de estas estrategias, se ha encontrado que el parafraseo y la construcción de enunciados, característicos de una estrategia de reorganización, aparecen correlacionados moderadamente con la mayor calidad de los textos. Se concluye que las dificultades para escribir textos resultan comunes a las dificultades del aprendizaje de conceptos a partir de la lectura, lo que justifica el estudio de los procesos de escritura a partir de fuentes.

Palabras clave

Escritura Estrategias Universidad Ensayo

ABSTRACT

READING TO WRITE. WRITING TO LEARN.
WRITING ACADEMIC TEXTS FROM SOURCES

We report the results of a study whose purposes were to characterize the operations and strategies university students use to write essays from source texts and to establish the incidence of these strategies on essay quality. It is assumed that operations proper to reading and writing, such as selecting, transforming, establishing hierarchies, and integrating information, take place in this kind of task. In order to compare the use of these operations, especially the use of pre-writing summaries, a quasi-experimental study was designed to give a sample group of university students various treatments. Results allow the description of three types of strategies: re-organizing, "de la palabra propia" (using the person's own word), and reproducing ("cut-and-paste"). Taking the operations for dealing with source text information as indicator of these strategies, it was found that paraphrasing and statement construction, characteristic of a re-organizing strategy, appear to correlate moderately with better essay quality. We conclude that difficulties to write texts are related to difficulties in learning concepts from reading, which justifies the study of the processes involved in writing from sources.

Key words

Writing Strategies University Essay

REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Ruiz, Ana Lía; Gil, Norma
Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial (ISPEE)
Dirección General de Educación Superior. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se analizarán las representaciones que sobre el sujeto y el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación especial siguen operando en los discursos de nuestro instituto de formación docente (ISPEE) y como inciden estos sistemas representacionales en términos de facilitadores u obstaculizadores del cambio de paradigma médico-terapéutico a un paradigma centrado en la heterogeneidad. Los objetivos están centrados en: -conocer la diversidad de representaciones que portan los estudiantes respecto al alumno de educación especial -identificar factores que operarían sobre el conocimiento cotidiano de los estudiantes y a grupos de actores que manifiestan sistemas representacionales similares; -indagar las transformaciones que puedan producirse a lo largo de la formación de grado; detectar núcleos representacionales que se mantienen a lo largo de la formación; e identificar factores facilitadores u obstaculizadores del cambio de paradigma.

Palabras clave

Representaciones Educación especial

ABSTRACT

REPRESENTATIONS IN SPECIAL EDUCATION

The present study analyzes the representations on the subject and the process of teaching-learning in special education that continue to be used in the discourse at the Institute of Teacher Education (ISPEE). The study also analyzes how those representational systems affect as facilitators or obstructers the change from a medical-therapeutic paradigm to a heterogeneity-centered paradigm. The objectives are centered as follows: -to know the diversity of representations that the students carry on with respect to the special education student; -to identify the factors that would operate on the daily knowledge of the students and to groups of actors that manifest similar representational systems; -to inquire about the transformations that can take place in the course of the graduate studies; to identify facilitating or obstructive factors for paradigm change.

Key words

Socials representations Special education

POSTERS

MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA Y RENDIMIENTO LECTOR EN ALUMNOS DE 1 GRADO DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA

Andrés, María Laura
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo ha sido el de explorar las relaciones entre el método pedagógico de enseñanza de la lectoescritura y el rendimiento efectivo en tareas de lectura de un grupo de niños de primer grado de EGB de 11 Escuelas Municipales de la ciudad de Mar del Plata. Para ello se administraron cuestionarios semiestructurados a los docentes de los primeros grados, se realizaron observaciones de las actividades de los niños y se evaluó el rendimiento lector a través una adaptación de la versión reducida del PROLEC (1). Los resultados permiten observar dificultades en la ejecución de las tareas de lectura, y poca o ninguna sistematicidad en las actividades escolares propuestas para el aprendizaje de la lectura.

Palabras clave

Lectoescritura Métodos Actividades Rendimiento

ABSTRACT

PEDAGOGICAL METHODS OF EDUCATION AND READING ACHIEVEMENT IN STUDENT OF 1° GRADE OF MAR DEL PLATA

The objective of the present work has been to observe the relation between the pedagogical methods of education of reading and writing chosen by teachers and the effective achievement in reading tasks in a group of first grade's children of public schools of Mar del Plata. For it, questionnaires to the teachers of the first grades were made, observations of the activities made by the children and evaluations of the reading achievement with an adaptation of the reduced version of PROLEC test (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2000) when they were finishing the year. The results allow to observe difficulties in the execution of the reading tasks, and no organization in the school activities for learning to read and write.

Key words

Reading Methods Activities Achievement

INTRODUCCION

Los métodos para la enseñanza de la lectoescritura se dividen en dos grandes categorías según el *proceso cognitivo* que están requiriendo ante la presentación del *estímulo* (2). En los *métodos de marcha sintética* el estímulo presentado es un *elemento aislado* que no posee significación en sí, el proceso cognitivo requerido es el de *síntesis* (Alfabético, Fonético, Silábico, Montessori, Morfológico Algebraico o de las Letras en Color). En los *métodos de marcha analítica* el estímulo presentado es un *elemento global, en contexto*; que posee significación en sí, el proceso cognitivo requerido es el de *análisis* (Palabra Generadora, Oración Generadora, Ideovisual, Lenguaje Gráfico). En cualquiera de las metodologías propuestas se recomienda el seguimiento organizado por parte de profesores y maestros del proceso de iniciación a la lectoescritura. Según Jiménez y O'Shanahan (2) los niños aprenden mejor cuando son enseñados sistemáticamente, monitorizados y cuando reciben un feedback por parte del docente. En casi todas las metodologías propuestas resulta esencial que el alumno posea un entrenamiento adecuado en *conciencia fonológica* (capacidad del niño para reflexionar y manipular los sonidos del lenguaje) y en la *correspondencia grafema-fonema* para poder entender el *principio alfabético* del idioma castellano. El principio alfabético supone que a cada letra le corresponde un sonido de la lengua. Nuestro idioma se considera "transparente", es decir, que la correspondencia es bastante lineal; a diferencia de lo que sucede en otras lenguas en donde la correspondencia es más "oscura" ya que las palabras suelen escribirse de una forma y pronunciarse de otra. Esto posibilita que el niño vaya gradualmente desarrollando la decodificación, es decir, el proceso cognitivo por el cual podrá identificar las letras. Los procesos de acceso léxico posibilitarán el acceso al significado de las palabras. Finalmente, los procesos sintácticos y semánticos permitirán la comprensión de los textos.

METODO

Muestra: 33 docentes de 11 Escuelas Municipales de la ciudad de Mar del Plata de primer grado de EGB y 160 niños entre de 6 y 7 años de edad de las mismas escuelas.

Instrumentos: se aplicaron cuestionarios semiestructurados a los docentes de los primeros grados para obtener datos sobre los métodos pedagógicos de enseñanza de la lectoescritura y las actividades escolares aplicadas para su desarrollo. Se exploraron las actividades escolares que los niños realizaban a través de una observación de los cuadernos. Finalmente, se aplicó una adaptación de la versión reducida del PROLEC (1) para evaluar rendimiento en lectura.

RESULTADOS

El método enunciado con mayor frecuencia es el de *Palabra Generadora* y le siguen los métodos *Silábico* y *Fonético*. Se observa que la actividad que se aplica con mayor frecuencia es la *escritura espontánea* o a través de la *copia*, tanto de letras y palabras como de oraciones. En segundo lugar, se aplica la *lectura* y luego el *dictado*. Los métodos enunciados implican el desarrollo de gran cantidad de actividades de: análisis y síntesis de palabras y sílabas, el trabajo con el sonido, la

pronunciación y la correspondencia entre el grafema y el fonema. Estas actividades fueron enunciadas por los docentes pero con baja frecuencia, por lo que su aplicación debería reforzarse en la enseñanza de la lectoescritura. Esto permitiría suponer que los docentes tienen algunas dificultades para relacionar el método que dicen utilizar y las actividades que seleccionan. En relación al rendimiento en tareas de lectura, un 22% de los niños no lograron *enunciar varios de los nombres o sonidos de las letras*, reconocieron sólo entre 0 y 13 consonantes del alfabeto. En *Lectura de Palabras Frecuentes* la media de palabras leídas por alumno es de 9 sobre un total de 20, sin embargo, resulta interesante que un 41,3% de los alumnos de 1º grado no logra leer bien ninguna de las 20 palabras ofrecidas por la prueba y esto resulta aún más llamativo si se tiene en cuenta que son palabras de aparición y uso frecuente en el vocabulario. Esto permite suponer dificultades en los procesos de decodificación, es decir, no se han adquirido en su totalidad o automatizado las reglas de conversión grafema-fonema y a partir de allí resulta dificultosa la lectura de palabras por vía fonológica. Además, la falta de entrenamiento en el uso de esta vía, no ha permitido conformar un lexicón lo suficientemente rico como para poder leer a través de la ruta léxica. Resulta llamativo que de 160 alumnos de 1º grado evaluados, el 64% no logra comprender ninguna oración de las seis ofrecidas en la prueba *Comprensión de Oraciones*. Solamente 38 alumnos logran comprender entre 5 y 6 oraciones.

CONCLUSIONES

No se observaron criterios claros en la selección de métodos y actividades por parte de los docentes. No se comprueba un conocimiento de los procesos de adquisición de la lectoescritura y, por ende, la selección de un método resulta intuitiva. Se observaron rendimientos bajos en las pruebas de lectura aplicadas a los niños y esto refuerza la necesidad de tener sistematicidad en la elección de actividades escolares que permitan un entrenamiento adecuado en la decodificación, lo que le permitirá alcanzar una lectura fluida y a partir de allí, incrementar sus niveles de comprensión. La falta de adquisición de conciencia fonológica, dificulta la incorporación de las reglas de conversión grafema-fonema y por ende, la decodificación resulta siempre en una actuación trabajosa que no libera recursos atencionales para la comprensión. Para automatizar la decodificación y liberar dichos recursos atencionales se debería contar con un concepto claro de *cómo se adquiere* la lectoescritura y a partir de ese punto, desarrollar un plan criterioso y sistemático de actividades que posibilite el seguimiento de un método eficiente.

BIBLIOGRAFÍA

(1) Cuetos, F.; Rodríguez B. y Ruano, E. (2000) Evaluación de los procesos lectores PROLEC. Madrid: TEA Ediciones.

(2) Jimenéz J. e I. O'shanahan (1992) Variables del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros niveles de la EGB. *Comunicación, Lenguaje y Educación* Vol 17, pp 71-80

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
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Esta investigación intenta sistematizar y teorizar sobre los acontecimientos que se vienen produciendo en la educación formal y no formal, en el pasaje de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, buscando dar respuesta a tres interrogantes: 1-¿cuál es la importancia de la aparición de espacios educativos formales y no formales (escuela - cyber) dentro de los procesos de transformaciones que viene sufriendo la educación, de la mano de la revolución científica - técnica? 2- ¿Cuáles son los ojos de las tecnologías de control? Las imágenes de los ojos control inducen nuevas formas donde el sujeto plasmará su aprendizaje. 3- ¿Cuáles son las formas de apropiación creativa de estos aprendizajes para generar nuevas dimensiones de cultura? Investigaremos los recorridos entre la escuela y el cyber para cartografiar el entramado de las redes reales y virtuales que le otorgan interpretación y sentido.

Palabras clave

Cambio Educativo Formal Informal

ABSTRACT

EDUCATION' S CHANGES. CONTROL TECHNOLOGIES AT FORMAL AND INFORMAL SPACES

This investigation tries to make a theory about new events in formal and informal education s spaces. We try to answer three questions: 1-the topic about new education' s spaces (school-cyber) 2-Control technologies or science revolution? 3- Which are the new creative learning about?

Key words

Education's changes Formal Informal

El objetivo de esta investigación es cartografiar la construcción de redes reales y virtuales entre los alumnos de las escuelas que confluyen a los cyber (espacios donde se relacionan con y desde la computadora). Para posteriormente generar desarrollos teóricos-metodológicos en el campo educativo. En la primera etapa de la investigación participaron como colaboradores 400 alumnos de la cátedra Psicología Educativa I, contribuyendo de esta manera a la formación de alumnos universitarios en el campo de la investigación. La metodología empleada es cualitativa. Los procedimientos utilizados: entrevistas, observaciones, encuestas a los actores. Población investigada: alumnos de E.G. B. Y Polimodal. Análisis de los resultados: La mayoría de los alumnos investigados consideraron al cyber un lugar de encuentro, un espacio lúdico y de aprendizaje. Se observó la naturalización en la incorporación de las nuevas tecnologías, inclusive son ellos los que enseñan a personas mayores a utilizarlas. Los niños y adolescentes en su mayoría privilegiaron el lugar de la escuela para aprender y hacer amigos. También se observó el choque generacional cada vez más corto, que visualizamos al analizar la tecnofobia de los alumnos investigadores cuya edad promedio es de 23 años y la naturalización de los niños y adolescentes. Por lo cual al cyber lo pensamos como una red virtual que permite

democratización. Un nuevo espacio social, que podría reemplazar al lugar que ocuparon la calle o el club de barrio en otras épocas. El control sí se observa en el contenido (juegos en red) en el "jugar a ser consumidores". El poder intenta atomizar a las personas, pero al ocupar situaciones colectivas de solidaridad rompen ese único sentido, se subvierte, produciéndose el encuentro inmemorial de los jóvenes. Junto a la red virtual, una red real de lazos y vínculos. Las sociedades de control conviven con las sociedades disciplinarias. También resulta relevante la modificación del flujo de aprendizaje, niños que enseñan a los mayores a utilizar las nuevas tecnologías. Creemos como conclusión que la investigación fue más allá del objetivo general propuesto, ya que pudimos observar un pasaje de la lógica binaria a la multiplicidad, en los alumnos del cyber y los alumnos investigadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Basualdo, Eduardo: Sistema Político y modelos de acumulación en la Argentina Universidad Nacional de Quilmes Ediciones Flacso 2001.
- Deleuze, Guilles: Foucault. Paidós Studio 1987. Posdata sobre las sociedades de control. "El lenguaje libertario 2" Filosofía de la protesta humana. Tomo II. Edit. Nurban Uruguay 1991.;
- Foucault, Michel: La verdad y las formas jurídicas. Siglo XXI. Madrid 1979. Microfísica del poder. La piqueta. Madrid 1992 Historia de la sexualidad: La voluntad de saber. Siglo XXI Edt. Bs. AS.
- Hillert, Flora: Educación, Ciudadanía y Democracia. Tesis II. Editorial. Bs. As.
- Osanna, Edgardo: La Educación Argentina: Enfoque histórico social. En AA: VV: Inserción del Psicólogo en Educación. U.N.R. Rosario.
- Paviglianiti, Norma: Neoconservadurismo y educación. Ed Quirquincho. Bs. As. 19999.
- Nosiglia, María Cristina; Marquina, Mónica: Ley de Educación aporte para el análisis y el debate. En Propuesta Educativa Año 5 N°9. Flacso Miño y Dávila Editora. Bs. As. 1993.
- Barbero, Martín: Procesos de comunicación y matrices de cultura. Ed G. Gilli México 1987.
- Metz, Cristián: Análisis de las imágenes. Ed Bs. As. 1970.
- Kanitz Gatano: Gramática de la visión Percepción y pensamiento. Ed. Paidós. Barcelona 1986.
- Bonnet, Gerard: Ve-ser visto. Tomos I y II. Ed. Fundamentos. Madrid 1983.

DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA. ESTRATEGIAS USADAS POR LOS DOCENTES EN PRIMER CICLO DE EGB

Canet Juric, Lorena
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

El objetivo de este trabajo ha sido detectar dificultades en la comprensión lectora y explorar su relación con las distintas estrategias de intervención pedagógica docente en alumnos de 2° y 3° grado de EGB de escuelas públicas de la Ciudad de Mar del Plata. Para ello se aplicó una adaptación del instrumento denominado PROLEC y se elaboró un cuestionario para explorar las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes. Estas pruebas fueron administradas en 10 escuelas municipales a un total de 258 alumnos y 64 docentes. Los resultados demostraron que las estrategias mayormente elegidas por los docentes para favorecer la comprensión del texto son: lectura y respuestas a preguntas formuladas por el docente. En cuanto a los niveles de comprensión en los alumnos, es en general bajo, no relacionándose significativamente con las estrategias pedagógicas del docente.

Palabras clave

Lectura Comprensión Estrategias Rendimiento

ABSTRACT

DIFFICULTIES IN READING COMPREHENSION. STRATEGIES USED BY TEACHERS IN FIRST CYCLE OF EGB.

The objective of this work has been to detect difficulties in reading comprehension and explore its relationship with the different strategies of pedagogic educational intervention in 2° and 3° grade on students of public schools of Mar del Plata. For it an adaptation of the denominated instrument PROLEC was applied and a questionnaire to explore the pedagogic strategies used by the teachers. These tests were administered in 10 municipal schools at a total of 258 students and 64 teachers. The results demonstrated that the mostly elected strategy to favour the understanding of the text is: reading and answers questions formulated by teacher. The levels of reading comprehension in the students, it is low, not being related significantly with the pedagogic strategies of the teachers.

Key words

Reading Comprehension Strategies Achievement

INTRODUCCIÓN

La comprensión de un texto implica la posibilidad de una persona de poder extraer el significado principal de un texto e integrarlo en su memoria. Existen distintos tipos textuales (1): expositivos, narrativos y descriptivos. Cada uno requiere de distintos tipos de estrategias por parte del lector y distintas modalidades pedagógicas de enseñanza. Existe acuerdo sobre la posibilidad de modelar estrategias o habilidades y la importancia de la cesión gradual del control al alumno (2, 3, 4, 5). Así, los objetivos de este trabajo han sido evaluar la comprensión lectora en textos narrativos y expositivos, detectar dificultades, explorar su relación con estrategias de intervención pedagógica docente y evaluar el rendimiento diferencial en preguntas de tipo explícito e inferenciales en alumnos de segundo y tercer grado de EGB de escuelas públicas de la Ciudad de Mar del Plata.

MÉTODO

Muestra: 298 alumnos, 146 de 2° grado y 152 sujetos de 3° de Escuelas de Educación Básica, MdP. 64 docentes, 33 (51%) pertenecientes a 2° grado y 31 (49%) pertenecientes a 3°, de las mismas escuelas en las que se evaluó a los sujetos. **Instrumentos:** versión reducida del PROLEC (6) y un cuestionario, para analizar actividades de comprensión aplicadas por el docente y observación de actividades en cuadernos de alumnos.

RESULTADOS

En 2° grado el porcentaje de error en *comprensión de oraciones* es del 27.63%, resulta alto teniendo en cuenta la simplicidad de las consignas (ej: señalar el cuaderno con el lápiz), lo contradictorio es que esta escala mide la posibilidad de responder consignas explícitas y esta es una actividad frecuente entre los docentes entrevistados. En cuanto a la *comprensión de textos* la mayoría de los alumnos de 2° sólo pueden hacer correctamente la mitad de los ejercicios. En 3°, si bien hay más sujetos que responden mayor cantidad de ítems sigue habiendo un gran porcentaje de sujetos que se equivocan (46.38%). Tanto en 2° como en 3° hay sujetos que no pueden contestar correctamente ninguna pregunta. Aquí influyen el tipo de texto (expositivos y narrativos) y los tipos de preguntas (literales e inferenciales). Tanto en 2° como en 3° grado, el texto expositivo y las preguntas de tipo literal presentan más dificultades a la hora de la comprensión, como lo demuestran las diferencias en sus medias, aumentando levemente el rendimiento en 3r. grado. En la variable *Uso de las estrategias citadas por el docente* las actividades elegidas con mayor frecuencia son: conversar con los alumnos sobre el texto (11.7%), realizar preguntas implícitas y explícitas a través de distintos medios sobre el texto (14.6%), lectura individual (9.2%), ordenar secuencias de texto e imágenes (7%), uso del diccionario (5.8%), etc. En general, no se observan importantes diferencias en las respuestas de las docentes de los cursos que presentan mejores y peores rendimiento. Las estrategias de los cursos con pobre rendimiento se centran en fortalecer habilidades lectoras en general (decodificación, acceso léxico, comprensión de palabra aislada, etc) pero no la comprensión lectora en particular.

CONCLUSIONES

Los resultados permiten observar que existe una mayor capacidad en comprensión de oraciones que de textos. Cognitivamente, esta actividad presenta menos dificultad de procesamiento ya que no requiere operaciones más complejas (1). Los textos expositivos presentan más dificultades que los textos de tipo narrativo. En consonancia con lo expuesto en otros trabajos (7, 8 y 9) las estrategias elegidas con mayor frecuencia por los docentes para favorecer la comprensión del texto son: *responder preguntas formuladas por el docente* y la *práctica de la lectura*, esta última podría relacionarse con una hipótesis intuitiva del docente con relación a la importancia de automatizar los procesos de acceso léxico y liberar recursos atencionales. No se puede demostrar una incidencia de las estrategias pedagógicas docentes como *única variable explicativa* del rendimiento en comprensión lectora, esto puede deberse a la amplitud y complejidad del fenómeno de la lectura en general y de la comprensión lectora, en particular.

BIBLIOGRAFÍA

1. Molinari Marotto, C. (2000) *Introducción a los Modelos Cognitivos de la Comprensión del Lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
2. Schmitt, C.M. y Baumann, J. (1989) Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 45-50.

INCLUSIÓN: ¿POR DONDE CAMINAN LAS ESCUELAS BRASILEÑAS?

De Luca, Renata

Departamento de Psiquiatría y Psicología Médica, Facultad de Medicina, UNICAMP (Campinas-SP, Brasil)

RESUMEN

La inclusión de niños con necesidades educativas especiales es una ley de 1961 en Brasil, pero la falta de apoyo al profesor tiene presentado grandes dificultades a este proceso. En el curso "Capacitación en Salud Mental Escolar", ofrecido por la Facultad de Ciencias Médicas de Universidad de Campinas, procuramos escuchar el malestar del profesor, retirar de él la creencia exagerada en el método pedagógico y ofrecer instrumentos interdisciplinarios que auxilien en su intervención.

Palabras clave

Inclusión Salud mental Profesor

ABSTRACT

INCLUSION? WHICH WAY THE BRAZILIAN'S SCHOOLS?

The inclusion of children with special educative needs is a Law of 1961 in Brazil, but the lack of support to the teacher has presented a lot of difficulties to this process. During the course "Qualification in Scholar Mental Health", provided by the College of Medical Sciences of the Universidad of Campinas, we intended looking for the moral indisposition of the teacher, removing from him/her the exaggerating belief in the pedagogic method, and offering him/her interdisciplinary tools to help his/her work.

Key words

Inclusion Mental health Teacher

En Brasil, la primera manifestación del compromiso del Estado con la educación especial surgió en 1961 con la Ley de Directrices y Bases de la Educación (ley 4.024/61). Hasta esta fecha, toda atención al alumno con deficiencias era hecha por instituciones privadas de carácter asistencial o en clínicas particulares. Como consecuencia de esta ley, tuvimos el aumento de las clases especiales en la red pública, favoreciendo el mayor acceso de la población menos favorecida al sistema público de enseñanza.

No podemos dejar de observar el carácter ufano de los educadores que inicialmente han defendido la inclusión en nuestro país. Son escritos que parecen portar una bandera filosófica y política mientras defienden arduosamente la integración. Esta ufanía en la busca de la integración permitió la construcción de una ideología de integración.

Esta ideología tiene como referencial filosófico inicial la **Declaración de Salamanca**. Esta declaración fue resultado de una conferencia en 1994, la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad", organizada por UNESCO y por el gobierno español, en la cual había representantes de noventa y dos gobiernos y veinte y cinco Organizaciones Internacionales, para definir acciones para la educación especial, con el objetivo de la promoción de la **Educación para todos**. Para tanto, fueron analizados los cambios políticos necesarios que pudiesen favorecer una educación integradora, capacitando las escuelas a recibir los niños con necesidades educativas especiales.

Esta declaración buscó reafirmar la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, de 1948, que aclamaba el derecho de todas las personas a la educación, independientemente de sus condiciones físicas, sociales o raciales. Esto garantizó, teóricamente, que la educación de personas deficientes haría parte del sistema educacional.

Al analizar la implantación de la inclusión en Brasil, a partir de esta Declaración, podemos observar, desde el inicio, una política que se presenta de forma inconsistente a través de una disociación entre el discurso oficial y la práctica escolar cotidiana (por ejemplo, el número excesivo de alumnos por clases, la falta de preparo del profesor, los bajos salarios y la inadecuación del currículo pedagógico, sumados a la ineficiencia de las evaluaciones). O sea, legalmente la inclusión está instituida en Brasil, pero la práctica inclusiva está muy lejos de ser satisfactoria.

En este trabajo, gostaríamos de analizar la cuestión del punto de vista del educador y hacer una posible correlación entre las quejas de salud mental de los mismos con la insatisfacción diaria en el trabajo, debido no solamente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, pero también acentuada por la falta de correlación entre el método pedagógico y la realidad en la sala de aula, donde el alumno incluido es solamente una pieza a más de un juego.

En 2000, iniciamos el curso de extensión universitaria "Capacitación en Salud Mental Escolar" en el Departamento de Psicología y Psiquiatría Médica de la Facultad de Medicina de UNICAMP, destinado a los educadores de las redes pública y privada de enseñanza. Nuestro objetivo era escuchar las quejas relacionadas al cotidiano de las salas de aula de los educadores que trabajaban con la inclusión y ofrecer reflexiones teóricas y prácticas, a través de los estudios de casos de los alumnos.

Percibimos la predominancia de un discurso quejoso de estos educadores y la creencia de la solución en un método pedagógico que pudiese disminuir sus dificultades en la enseñanza. Ellos se quejaban de la falta de recursos, de los bajos salarios, del desinterés de los alumnos, de la cobranza de los familiares y de los pocos resultados en la alfabetización de estos niños. La creencia en el método desobligaba al profesor a manejar sus angustias. Pero, como toda operación de sofocación tiene sus efectos, las licencias por enfermedades psíquicas de los profesores eran recurrentes: depresión y stress eran los motivos principales.

En las aulas (semanales, por un año), teníamos como objetivo quitar esta creencia excesiva en el método pedagógico, diciendo a los profesores que ningún método soportaría la relación de ellos con el alumno y que la inclusión exigía una torsión en los valores pedagógicos. O sea, aprender no puede resumirse en ser alfabetizado.

A través de aulas interdisciplinarias (con una psicoanalista, una educadora e una psiquiatra) discutíamos los principales síntomas de salud mental en las clases, pensando siempre en auxiliar la intervención del profesor.

Los resultados tienen sido extremadamente favorables y percibimos que el profesor necesita de un abordaje que favorezca la dupla: escucha de su malestar + intervención educativa.

Creemos que la inclusión es posible solamente de esta manera, a través de un trabajo continuo con el profesor. La ley jurídica es necesaria para hacer posible la propuesta, pero no garantiza su éxito.

BIBLIOGRAFÍA

Brasil, Ministério da Educação e Cultura - Política Nacional de Educação Especial. Brasília, SEESP, 1994.

Laplanche & Pontalis. *Vocabulário de psicanálise*. Ed. Martins Fontes, 1988.

Luca, S. R. *O embaraço da inclusão escolar. Considerações psicanalíticas acerca da presença de crianças com dificuldades nas escolas*. Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

UNESCO - *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España, 1994.

EXPLORACIÓN DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO MEDIANTE EL MÉTODO DISTSEM. RESULTADOS PRELIMINARES

García Coni, Ana
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo pertenece a un proyecto de investigación que, basándose en el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vigotsky, propone contrastar una técnica de evaluación dinámica -que permite determinar la amplitud de la ZDP- con un método de evaluación de distancias semánticas (DS), con el fin de demostrar su utilidad en este campo. Se trabajó con 52 alumnos de 1º y 2º año EGB de Mar del Plata. Los resultados preliminares muestran similitudes en el contenido evaluado por ambas técnicas, lo que permite su posterior comparación. Queda por determinar la capacidad de DS para reconocer la ZDP.

Palabras clave

Zona de desarrollo próximo Evaluación dinámica Distsem

ABSTRACT

EXPLORING THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT USING THE DISTSEM METHOD. PRELIMINARY RESULTS. This work belongs to a research project that, based on the concept of zone of proximal development (ZPD) of Vigotsky, proposes to contrast a dynamic assessment technique -that allows showing the ampliteness of the ZPD- with a method that evaluates semantic distances (SD), with the purpose of proving its utility in this field. The sample consists on 52 students of 1st and 2nd grade of EGB from Mar del Plata. Preliminary results show similarities in the evaluation content of both techniques, permitting further comparisons. It remains to establish SD capacity in recognizing ZPD.

Key words

Zone of proximal development Dynamic assessment Distsem

MARCO EPISTÉMICO

Vigotsky (1988) definió la zona de desarrollo próximo (ZDP) como la distancia entre el nivel real de desarrollo (la capacidad de resolver independientemente un problema) y el nivel potencial (la resolución de un problema bajo la guía de alguien más capaz). Según esta perspectiva, la enseñanza debería situarse en esta zona: más allá de lo que un individuo es capaz de hacer solo, pero sin trascender lo que sería incapaz de hacer con ayuda. Es decir, en una zona donde no se encuentre ni muy aburrido ni muy frustrado (Murray y Arroyo, 2002). Es solamente al interior de esta zona que el aprendizaje se convierte en significativo para el desarrollo, produciéndose el cambio cognitivo (Newman, Griffin y Cole, 1991). Por lo tanto, un conocimiento previo de este nivel es necesario para prever las ayudas que van a favorecer el desarrollo. Una manera de hacerlo es a través de la evaluación dinámica (e.g., Fernández-Ballesteros, Calero, Camploch y Belchí, 1990), que surge como una reacción crítica y alternativa a la evaluación psicométrica, tradicionalmente ejercida en el campo de la Psicología Educativa. El evaluador asume aquí un papel activo de colaboración e interacción con el sujeto, con el propósito, no sólo de valorar su situación presente, sino de analizar su potencial de cambio. Por otro lado, el método Distsem permite evaluar las distancias entre significados, y analizar y visualizar su relación y distribución (Vivas, 2004). A partir de conocer cómo se organiza el conocimiento y se enlazan los términos (o figuras), este programa podría detectar la ZDP. Debido a que los niños pequeños no manejan operaciones abstractas, sino concretas (Piaget e Inhelder, 1971), y siendo ellos los sujetos del presente estudio, se utilizaron elementos geométricos en vez de términos en la aplicación del método Distsem. El objetivo de este proyecto es determinar si es posible encontrar diferentes configuraciones entre las redes de distancias topológicas de niños que están en la ZDP y las de aquellos que no, comparando los resultados con una evaluación ya validada.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se administraron los ítems de la Parte II de un set destinado a la exploración dinámica del potencial de desarrollo (Villar, 1998). Se le pidió al examinado que estableciera, de 5 figuras geométricas que se le presentaron, cuál era el par con más características comunes entre sí en comparación con el resto de las figuras. También se utilizó el método Distsem (procedimiento para la evaluación de distancias semánticas; Vivas, 2004) que, de manera abreviada, consiste en la captura y reconstrucción formal de la red de distancias semánticas (en este caso, topológicas), elaborada por cada uno de los participantes, a partir de un grupo de conceptos (en este caso, figuras geométricas; las mismas que se utilizan en la Parte II del set de evaluación dinámica). Las 5 alternativas que componen cada ítem se combinan en grupos de pares simétricos ($N * (N - 1) / 2 = 10$) para que el examinado establezca relaciones de proximidad entre ellas, a través de la estimación en una escala de cinco posibilidades: las más parecidas; muy parecidas; más o menos parecidas; poco parecidas; las menos parecidas. En la primera etapa se trabajó con 52 niños de 6 y 7 años de la Escuela Provincias Unidas del Sur y de la EGB N° 29

de Mar del Plata. Para poder visualizar los mapas previos a la intervención (ayuda graduada), se aplicó en primer lugar el método Distsem (DS) y en segundo, la Técnica de evaluación dinámica (ED) a la mitad de los participantes, seleccionados al azar (grupo A), y con la otra mitad se procedió del modo inverso (grupo B). El tiempo que requirió la aplicación de los instrumentos fue de un máximo de 90 minutos de trabajo individual. Dado que el objetivo de este proyecto es determinar si el DS permite identificar la ZDP (a partir de compararlo con una técnica ya validada), como primer paso se buscó establecer si ambas técnicas evaluaban los mismos atributos (de lo contrario sería inválida la aplicación del DS). Ya que la ED pregunta cuáles son las dos figuras que tienen más características en común, para cada ítem, en el caso del DS se consideró el par elegido como más parecido y luego se calculó un puntaje para cada participante (respuestas correctas / total de respuestas) y se realizaron tests de correlación de Spearman con el nivel actual (sin ayuda) y el potencial (tras la ayuda) de la ED (ver Villar, 1998), para los grupos A y B. Con el fin de evaluar la influencia del orden en el que se tomaron las técnicas, se realizaron tests de t comparando los niveles actuales de los grupos A y B, y los niveles potenciales de ambos grupos.

RESULTADOS PRELIMINARES

En el grupo A, se ha obtenido una correlación significativa entre el nivel actual de la ED y el puntaje obtenido con el DS (Spearman $R = 0,44$; $n = 23$; $p < 0,05$), y entre el nivel potencial y el puntaje del DS (Spearman $R = 0,46$; $n = 23$; $p < 0,05$). Con respecto al grupo B, se halló una correlación significativa entre el nivel potencial y el puntaje del DS (Spearman $R = 0,52$; $n = 28$; $p < 0,01$) y no significativa entre el actual y el DS (Spearman $R = 0,31$; $n = 28$; $p > 0,11$). Los resultados de los tests de t muestran que no hay diferencias significativas entre los niveles actuales de A y B ($t = 1,64$; $n = 46$; $p > 0,1$), siendo el desempeño de A mejor que el de B (0,56 y 0,47 de promedio, respectivamente), mientras que los potenciales tienen diferencias marcadamente no significativas ($t = 0,13$; $n = 46$; $p > 0,89$), con un promedio de 0,86 para A y de 0,87 para B.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que ambas técnicas concuerdan en el contenido evaluado. A su vez, señalan una tendencia que sugiere que el método Distsem podría funcionar como entrenamiento o instancia de ayuda que lleva a que, cuando se aplica primero, el desempeño actual en la evaluación dinámica es superior al obtenido del modo inverso. El DS sería ya una ayuda, independiente de la dada en la ED, por eso cuando se aplica en primer término (grupo A), la correlación entre el DS y los niveles actual (sin ayuda) y potencial (con ayuda) de la ED es significativa, con una tendencia a un mejor rendimiento en el grupo A que en el B para el nivel sin ayuda. Queda por resolver si efectivamente el instrumento de evaluación DS interviene, en su aplicación misma, en la configuración de la ZDP y si sirve para detectarla. La interpretación de estos resultados sugiere que dicha zona constituye un entorno dinámico, fuertemente susceptible a la naturaleza del instrumento con que se evalúe. El límite difuso que lo separa de la "ignorancia" nos orienta a explorar los límites inferiores de la resolución, trabajando con menores niveles de competencia, de modo de poder establecer un piso donde, por debajo del mismo, nos encontremos con resoluciones similares a las producidas por azar.

BIBLIOGRAFÍA

- Fernández-Ballesteros R., Calero M. D., Campilloch J. M. y Belchí J. (1990). EPA. Evaluación del Potencial de Aprendizaje. Madrid: MEPSA.
- Murray T. y Arroyo I. (2002) Toward measuring and maintaining the zone of proximal development in adaptive instructional systems. Ponencia en 2002

International Conference on Intelligent Tutoring Systems.

Newman D., Griffin P. y Cole M. (1991) "La zona de construcción del conocimiento. Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo", en La zona de construcción del conocimiento, Morata, Madrid. Cap. 4.

Piaget J. e Inhelder B. (1971) Psicología del niño, Morata, Madrid.

Vigotsky L. (1988) "Interacción entre aprendizaje y desarrollo. Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación", en El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica Grijalbo, México. Cap. 6.

Villar C. (1998) La amplitud de la zona de desarrollo próximo. Un recurso para la evaluación del potencial de aprendizaje en escolares primarios. Informe de la Tesis de Magister en Educación. Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Buenos Aires. Universidad Estadual de Campinas (Brasil). Director: María del C. Malbrán. Inédito.

Vivas J. (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. Revista Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines. 1 (1), 56-61.

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA SOBRE ESTRATEGIAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL OCUPACIONAL INTEGRAL PARA REVERTIR LA INEQUIDAD PSICOSOCIAL.

Gavilán, Mirta Graciela; Cha, Rita Teresita; Quiles, Cristina Haydeé
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El trabajo presenta el desarrollo programático y evaluativo de intervenciones estratégicas vinculadas a las temáticas de la Orientación Vocacional Ocupacional con el propósito de contribuir a revertir el estado de inequidad psicosocial existente. Se investigará cuáles son las estrategias educativas, laborales y psicosociales más apropiadas para revertir el cuadro de situación observado en las investigaciones precedentes, en las cuales se visualiza el alto grado de inequidad, desorientación y abandono que sufren los jóvenes de los estratos sociales desfavorecidos, que concurren a las escuelas de enseñanza media ubicadas en las zonas objeto de estudio. Los objetivos y transferencias apuntan a promover la acción conjunta de la comunidad educativa y de las instituciones sociales relacionadas con la problemática (campo disciplinario e inter-disciplinario), a través del trabajo en red, que posibilite la articulación escuela - familia - estudio - trabajo - políticas sociales, para el desarrollo y fortalecimiento del proyecto personal - social de los jóvenes que logran egresar del nivel polimodal. Este proyecto tiene como antecedentes dos investigaciones anteriores: "Perfil de la Orientación Vocacional y Servicios de Orientación y Empleo en La Plata y Gran La Plata" y "La Orientación Vocacional Ocupacional en Escuelas con Población de Alta Vulnerabilidad Psicosocial" (Dirección: Dra. Gavilán M.)

Palabras clave

Inequidad Orientación Estrategias Investigación

ABSTRACT

EVALUATIVE INVESTIGATION ABOUT INTEGRAL VOCATIONAL OCCUPATIONAL GUIDANCE STRATEGIES' TO REVERSE PSYCHOSOCIAL INEQUITY

The presentation shows the scheduled and evaluative development from strategic interventions related to Vocational Occupational Guidance themes with the purpose of contributing to reverse the existing state of psychosocial inequity. The investigation will demonstrate the most appropriate educative, labor and psychosocial strategies to reverse the group of situations observed in previous investigations, in which the high state of inequity, disorientation and abandonment that youths from low social strata that concur to secondary schools located in the studied areas can be seen. The objectives and transferences aim to promote the joint action from educative community and social institutions related with the problematic (disciplinary and interdisciplinary field), through a web work that allows the articulation between school - family - study - work - social politics, to improve the development and reinforcement of the personal-social project from youths that manage to finish the secondary school. This project has two previous investigations as antecedent: "La Plata's and Gran La Plata's Vocational Guidance and Guidance and Employment Services Profile" (Code: 11 H/229. 1/5/1998 - 30/12/2001. Director: Sergio Labourdette) and "Vocational Occupational Guidance in Schools with High Psychosocial Vulnerability Population" (Code: 11 H/341. 1/1/2002 - 30/12/2005. Director: Mirta Gavilán)

Key words

Inequity Guidance Strategies Investigation

INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos, y la elevada competitividad laboral, exige a los individuos una formación educativa que contemple el desarrollo de competencias que le permitan desempeñar diversas tareas de cierta complejidad. Por tal motivo la articulación entre la educación, la capacitación y el mundo del trabajo adquiere una importancia significativa ya que de ello dependerá, en gran medida, la posibilidad de construir un proyecto personal.

Los grupos de niños y jóvenes pertenecientes a los sectores más humildes están en riesgo de abandonar tempranamente la escuela, y los que logran ingresar al nivel de educación media es probable que deserten antes de finalizar el ciclo. Estos grupos están excluidos del sistema educativo formal antes de adquirir las habilidades esenciales y sin un título que acredite la obtención de los aprendizajes básicos requeridos para su ingreso al mercado laboral.

Hemos comprobado a través de los resultados de nuestra última investigación que los alumnos que finalizan el nivel polimodal, pertenecientes a instituciones educativas con población de alta vulnerabilidad psicosocial, lo hacen en situación de verdadera inequidad para hacer frente a los desafíos que el mundo actual plantea. Los requerimientos de mayor preparación, desempeños multifuncionales y sólida capacidad personal son objetivos difíciles de alcanzar ya que los docentes, directivos y profesionales que trabajan en estas instituciones utilizan recursos, muchas veces inapropiados, para mantener la matrícula y para que el alumno permanezca en el sistema, minimizando las exigencias requeridas.

APORTE ORIGINAL AL TEMA

Investigar cuáles son las estrategias educacionales, laborales y psicosociales más apropiadas que contribuyan a resolver el problema de la falta de equidad y por lo tanto de proyecto de futuro de los jóvenes que finalizan el nivel polimodal en escuelas de alta vulnerabilidad psicosocial.

OBJETIVOS

General

A través de la investigación acción lograr conocer las estrategias más adecuadas, para acortar la brecha de la inequidad en los jóvenes de escuelas medias de poblaciones vulnerables.

Específicos

- Conocer el grado de afrontamiento de los jóvenes ante sus problemas personales y sociales.
- Promover el interés por el conocimiento, con vistas a su proyecto futuro, personal, educativo, laboral, social.
- Generar espacios de comunicación y participación activa, con una actitud proactiva.
- Estimular el conocimiento de la realidad educativa, laboral, formativa, que posibilite su inserción en un proyecto.
- Lograr el conocimiento de sus destrezas personales, posibilidad de implementarlas y reconocerlas como parte de su bagaje personal y social.

METODOLOGÍA

La metodología a emplear se basará en la concepción denomi-

nada "triangulación". Esta concepción, también llamada "convergencia metodológica", es un plan de acción que le permite al investigador superar los sesgos de una determinada metodología; consiste en combinar, en una misma investigación, diferentes observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y hasta otras metodologías. Incluiremos el modelo de Investigación Acción con un enfoque interdisciplinario, basado en aplicar estrategias sobre las poblaciones objeto de estudio y evaluar resultados.

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que a partir de las estrategias a utilizar aumente el número de alumnos que egrese de las escuelas denominadas de alta vulnerabilidad psicosocial con mayores posibilidades de integrarse al campo educativo, en los diferentes niveles de intervención (estudios superiores universitarios y no universitarios, formación, capacitación); al campo laboral y social. Pretendemos que a través del mayor conocimiento de sus destrezas y potencialidades y la elevación/restitución de su autoestima, desarrollen una actitud proactiva, que les favorezca situarse frente a los requerimientos que tendrán al egreso de la formación polimodal.

Esperamos que la incorporación y/o modificación de nuevas estrategias institucionales, tendientes a revertir la situación de inequidad, genere mayor satisfacción a los docentes en relación a los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, y constituya un estímulo que a su vez incida en la modificación de las representaciones que los alumnos tienen de sí en relación al futuro.

BIBLIOGRAFÍA

"La Orientación Vocacional Ocupacional en Escuelas con alta Vulnerabilidad Psicosocial". Proyecto de Investigación aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.2002.

"Perfil de la Orientación Vocacional y Servicios de Orientación y Empleo en La Plata y Gran La Plata" Proyecto de Investigación aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.1998.

Berger y Luckman, T. (1977). *La construcción social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Chá, T. - Gavilán, M. - Quiles, C. (2004). La intervención orientadora en poblaciones de alta vulnerabilidad psicosocial. *Actas de las XI Jornadas de Investigación en Psicología, Sociedad y Cultura*. Facultad de Psicología, UBA.

Gallart, M.; Jacinto, C.; Suárez, L. (1996). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo* (primera parte): "Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo". Buenos Aires: UNICEF - Losada.

Gavilán, M. (1996). *Nuevas estrategias en Orientación Vocacional - Ocupacional*. La Plata. U.N.L.P Ed. (septiembre de 1996, primera edición; agosto 1997, segunda edición).

Gavilán, M. (1997). Intervention Strategies youth unemployment - compensatory programs. *Revista de Pedagogie* (Nº1-12-97). Institutul de Stunte Ale Educatei. Edit. Geron-Desing, Bucarest, Rumania. Páginas 23-40.

Gavilán, M. (1999). La desvalorización del Rol Docente. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, Nº 19. ISSN 1022-6508-X. Madrid.

Gavilán, M. (2005). *Tesis doctoral: "Modelo Teórico Operativo en Orientación"*. Facultad de Humanidades. UNLP. La Plata.

Gavilán, M. (Comp.) (1999). *Orientación - Trabajo - Instituciones*. (Cullen - Gautie - Gavilán - Labourdette - Neffa - Roncoroni). La Plata. UNLP Ed.

Gavilán, Mirta (2003). Hacia una estrategia integral de prevención, en *Revista Serie Pedagógica* Nº4/5, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Jacinto, C., - Irene Konterlnik (comps) (1996). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: UNICEF - Losada.

Konterlnik, I - Jacinto, C. (Comp.) (1996). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. El desafío es hoy*. Buenos Aires: Losada-UNICEF.

Labourdette, S. (2003). *Pensar el mundo social*. Buenos Aires: Grupo Editor Iberoamericano.

Ministerio de Cultura y Educación (1994). *La Educación Polimodal*. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación y

Evaluación Educativa.

Programa de desarrollo de habilidades sociales y socio laborales para jóvenes en situación de exclusión (*Asociación Norte joven*, financiado por la Unión Europea, Programa Leonardo 1997)

Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Watts, A. (2000). Desarrollo Vocacional y Política Pública (traducción), en *Revista Internacional Orientación y Sociedad* Nº2, Facultad de Humanidades, U.N.L.P. pp 17-33.

REDES SEMÁNTICAS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA. COMPARACIÓN ENTRE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y APRENDIZAJE EN DIFERENTES AUTORES

González, Marcela Paula; Comesaña, Ana; Vivas, Jorge
Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

Desde el marco de la Teoría Extendida de la propagación de la activación este trabajo presenta los resultados de comparar el conocimiento previo sobre conceptos de diferentes autores, a través de la exploración de las redes semánticas de los estudiantes. Se exploran 9 conceptos: seis pertenecientes a dos autores anteriormente estudiados, con diferente nivel de profundidad en otras asignaturas, y los tres restantes pertenecientes a un autor introducido como novedad. Se utilizó el método DISTSEM de evaluación de distancias semánticas. Se seleccionaron 40 sujetos, 10 en cada categoría: CP bajo, medio-bajo, medio-alto y alto. Se realiza un análisis cuanti y cualitativo de las redes para explorar las diferencias entre autores. Los resultados agrupan los conceptos de acuerdo con la calidad de sus conocimientos previos. Se visualiza la presencia de ideas y relaciones erróneas, que obrarían como interferencia proactiva para la construcción del conocimiento en todos los grupos

Palabras clave

Redes semánticas Conocimiento previo Interferencia proactiva

ABSTRACT

SEMANTIC NETWORKS IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY. COMPARISON BETWEEN THE PREVIOUS KNOWLEDGE AND LEARNING IN DIFFERENT AUTHORS

From the frame of the spreading-activation Theory this work displays the results of comparing the previous knowledge on concepts of different authors, through the exploration of the semantic networks of the students. Nine concepts are explored: six pertaining ones to two authors previously studied, with different level from depth in other subjects, and the three rests pertaining to an author introduced like newness. Method DISTSEM of evaluation of semantic distances was used. Forty subjects were selected, 10 in each category: Low, lower middle, upper middle and high CP. A qualitative and quantitative analysis of the networks to explore the differences between authors is made. The results group the concepts in agreement with the quality of their previous knowledge. One visualizes the erroneous presence of ideas and relations, that they would build like proactive interference for the construction of the knowledge in all the groups.

Key words

Semantic networks Learning Previous knowledge Proactive interference

Desde fines de los años '60 se han presentado distintos modelos para representar la organización de los conocimientos en la Memoria Semántica. Se postula que los conceptos no tienen ningún significado si se los considera aisladamente, sólo muestran su sentido en tanto son vistos en relación con otros conceptos con los cuales están conectados mediante enlaces. Rips, Shoben y Smith, en 1973, introdujeron el concepto de *distancia semántica* (cantidad de arcos que separan a un nodo de otro). Collins y Loftus (1975) modificaron los modelos anteriores abandonando las jerarquías y estructurando la organización de las representaciones en la red sobre la base de las distancias semánticas. Así surgió la Teoría Extendida de la Propagación de la Activación como modelo reticular de búsqueda y comprensión en la memoria humana. La búsqueda es vista como una propagación de la activación de 2 o más nodos conceptuales hasta su intersección. El efecto de preparación (priming) se explica en términos de propagación de la activación desde el nodo del primer concepto hasta el adyacente y constituye el proceso básico sobre el que se asienta la comprensión. Desde el punto de vista estructural, un concepto es representado como un nodo en la red. Sus propiedades son representadas como vínculos etiquetados con otros nodos conceptuales. Éstos tienen diferente peso según su relevancia para el significado del concepto. Cuando un concepto es preparado (primed) rótulos de activación son difundidos trazando un grupo de eslabones en la red. Cuando otro concepto es presentado, debe haber contacto con uno de los rótulos dejado tempranamente para encontrar una intersección. Esto implica, que pueden ser unidos tantos conceptos (nodos) como van a ser "primed" (preparados).

El conocimiento previo, uno de los factores más influyentes en el aprendizaje, se define como el bagaje de ideas y conceptos que las personas poseen previamente en su memoria de largo plazo, organizado en un formato de redes semánticas con nodos proposicionales. La puesta en relación entre la novedad y el conocimiento preexistente, es esencial para cualquier proceso de aprendizaje. La investigación cognitiva en el campo educativo de estos conceptos remite a una doble perspectiva: el conocimiento previo como facilitador o como obstáculo para el aprendizaje. En los últimos años se ha desarrollado esta última posición, a partir del concepto de creencias erróneas, entendido como el conjunto de ideas primitivas e ingenuas, que constituyen una representación igualmente ingenua sobre los contenidos científicos. Según Carretero (1997) se distinguen por no ser correctas desde el punto de vista científico; ser específicas de un dominio y depender de la tarea para su evaluación. Son construcciones personales, generalmente implícitas y que presentan un cierto grado de estabilidad. La posibilidad de aprender se encuentra en relación directa a la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y a sus conexiones: quien aprende, construye significados, no reproduce simplemente lo que lee o lo que se le enseña, comprender supone establecer relaciones con otros elementos y el establecimiento de estas relaciones depende del conocimiento previo establecido.

El objetivo de este trabajo es explorar la incidencia del conocimiento previo en estudiantes de Psicología, con una técnica

de mapeo de las redes semánticas construidas en torno a un conjunto de conceptos pertenecientes a tres autores: dos previamente estudiados y uno novedoso. Con esta idea y sobre la base de una metodología de objetivación de las redes semánticas, se realiza inferencias acerca de la forma en que los estudiantes conectan sus conocimientos, y en qué medida estas conexiones resultan propulsoras u obstaculizadoras de los aprendizajes.

METODOLOGÍA

Este trabajo se basa en una tarea de estimación de las distancias semánticas entre conceptos evaluada mediante el método DISTSEM (Vivas, 2004), que fue realizada por estudiantes universitarios. De acuerdo con los resultados obtenidos se estableció un valor para sus conocimientos previos y se los dividió en cuatro grupos: Conocimiento Previo Bajo (menor a .4), medio-bajo (entre .4 y .5), medio-alto (entre .6 y .7) y alto (mayor a .7). En el presente trabajo se seleccionaron los 10 sujetos más representativos de cada grupo (N = 40) y nueve conceptos académicos; seis pertenecientes a dos autores anteriormente estudiados (Piaget y Skinner), con diferente nivel de profundidad en otras asignaturas, y los tres restantes pertenecientes a un autor introducido como novedad (Froufe). Posteriormente se realizó un análisis para explorar la construcción de las redes semánticas en torno a estos conceptos comparando los diferentes grupos.

RESULTADOS

Para la confección de los resultados se compararon las estimaciones realizadas por los estudiantes con los del grupo de expertos, que fue utilizada como clave de corrección. Primero se obtuvieron las discrepancias de todos los sujetos, con respecto a cada uno de los autores. Los valores medios fueron: Skinner: -6.17; Piaget: -2.55; Froufe: -8.53. Luego se comparó la construcción de las redes semánticas por autores, entre las categorías de CP establecidas: CP bajo: Piaget: -6.6; Skinner: -10 y Froufe: -13.9. CP medio-bajo: Piaget: -1.2; Skinner: -7.7 y Froufe -10.8. CP medio-alto: Piaget: -1.2; Skinner: -5 y Froufe: -6.4. CP alto: Piaget: -1.2; Skinner: -2 y Froufe -3.

CONCLUSIONES

-En todos los grupos se pudo observar que las redes semánticas de los sujetos en torno a los conceptos de Piaget se encuentran formadas de manera casi óptima, y no se encuentran diferencias significativas entre los sujetos que tuvieron diferentes niveles de calidad en sus respuestas. Los resultados ponen en evidencia que los estudiantes han logrado constituir, por medio de sus aprendizajes en dos asignaturas previas, a la que se aplicó esta experiencia, una adecuada comprensión semántica de los conceptos del autor evaluado y relaciones significativas entre ellos.

- En el caso de los sujetos con un menor conocimiento previo construyeron sus redes de manera diferencial entre los conceptos de los tres autores en el siguiente orden: Piaget, Skinner y Froufe. Estos resultados confirman las presunciones establecidas sobre el nivel de dificultad y la profundidad del tratamiento que recibieron los diferentes conceptos en cursadas anteriores. La resolución cuantitativa y, fundamentalmente, la resolución cualitativa permiten apreciar el tipo y magnitud de las relaciones semánticas erróneas y señalan caminos para la intervención psicopedagógica.

- Los alumnos que presentaron un mayor ajuste con los expertos, tuvieron casi la misma dificultad para establecer conexiones entre los conceptos de Skinner (autor conocido), que con los de Froufe (autor desconocido). De la interpretación cualitativa se puede inferir el obstáculo epistemológico producido por la irrupción de novedad sin anclaje previo disponible en la red semántica preexistente. Se observan ciertas vinculaciones arbitrarias: por analogía, por similitud fonológica y similitudes por familiaridad de términos, que logran empeorar el cono-

cimiento previo, supuestamente mejor establecido.

BIBLIOGRAFÍA

- Carretero, M (1997). Introducción a la Psicología Cognitiva. Buenos Aires: Ed. Aique
- Collins, A.M y Loftus (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*. 82, 407-428.
- Rips, L.J, Shoben, E.J y Smith E.E (1973). Semantic distance and the verification of semantic relations. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 665-681.
- Vivas, J (2004). Método Distsem: procedimiento para la evaluación de distancias semánticas. *Revistas Perspectivas en Psicología*.1 (1).

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
CIUNT - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en un Proyecto de Investigación dirigido a caracterizar las dinámicas y decisiones curriculares que intervienen en el trayecto académico de los docentes que acceden a los circuitos de capacitación. Expone y analiza las representaciones que los docentes que cursan la Especialización en Atención a la diversidad, en el Instituto de Perfeccionamiento Docente (IPD) Tucumán, han construido con respecto a su función de docente. Presenta sintéticamente cuestiones referidas al debate en torno al concepto de representaciones sociales y sus efectos en el plano de la investigación empírica. Con un enfoque metodológico cualitativo, se solicitó a los cursantes que describieran las condiciones que deberían reunir los docentes en el desempeño de su función. Los resultados indican que los cursantes han construido representaciones acerca de la función docente organizadas alrededor de dos ejes: como una persona abierta (con apertura) a los cambios y para entender a sus alumnos y como una persona capacitada para proteger (atender) a sus alumnos.

Palabras clave

Representaciones sociales Función docente

ABSTRACT

BETWEEN THE PROTECTION AND THE OPENING:

TEACHER'S ILLUSTRATIONS IN A TRAINING PROCESS

This investigation is part of a Research Project directed to characterize the dynamics and decisions that take part in the post-degree training of the teachers that have access to the learning circuits. It exposes and analyses the mental representations that have constructed about their own function as teachers in the teachers enrolled in the specializing courses of "Attention to Diversity" in the IPD (Teacher Training Institute) Tucumán. It synthetically represents questions referred to the debate about the concept of the social representations and their effects within the field of empiric research. Following a qualitative methodological focus, it was required from the teachers taking the course, to describe the conditions that should be present in the teachers in their teaching practice. The results indicate that the students have constructed mental representations about the teaching function following two axes: as a person trained to protect his/her students and as a person to opening.

Key words

Social representations Teachers function

En esta ponencia se describen y analizan las representaciones que los maestros y maestras que cursan la Especialización en Atención a la diversidad, han construido con respecto a su función de docente. El trabajo empírico en el que se basa fue realizado en el transcurso del año 2005, en el Instituto de Perfeccionamiento Docente (IPD) Tucumán.

Se enmarca en un proyecto de investigación que se propone por un lado, caracterizar los recorridos académicos y laborales de los docentes que realizan capacitación; y por el otro, identificar y analizar las expectativas y motivaciones que inducen a estos docentes a acceder a las diferentes instancias de actualización y capacitación.

Los cursantes de la Especialización son maestras y maestros que trabajan en escuelas insertas en contextos de pobreza y con alumnos excluidos socialmente. Superar la enorme distancia entre la formación recibida y las problemáticas que enfrentan en sus tareas cotidianas, constituye un verdadero reto para los docentes.

En ese sentido, este trabajo aporta un conocimiento relevante para poder comprender qué es ser docente dentro del contexto socioeducativo actual, como es vivido y comprendido por el maestro/ a que accede a los circuitos de capacitación, entendiéndose que conocer cómo piensa y cómo significa el maestro/ a su propia práctica es condición necesaria para iniciar acciones transformadoras sobre la realidad.

OBJETIVOS

- Conocer y describir las representaciones sociales sobre la función docente que poseen los cursantes de la Especialización en Atención a la Diversidad.
- Indagar las explicaciones que los/ as maestros/ as dan sobre las cualidades y condiciones que deben reunir los docentes para ser "buen/ a maestro/ a".

MARCO TEÓRICO: ACERCA DE LAS REPRESENTACIONES

Las representaciones corresponden a actos de pensamiento en los cuales un sujeto se relaciona con un objeto, de una manera simbólica. Son construcciones elaboradas a partir de procesos de interacción y comunicación social y se cristalizan en prácticas sociales (Petracci y Kornblit, 2003).

J.-C. Abric (2001) formuló la hipótesis del núcleo central entendiéndolo como el principio generador que organiza la significación y las relaciones entre las diferentes partes que integran la representación. En esta estructura bipartita, el núcleo central estructura el sentido de la RS, ya que está vinculado con la memoria colectiva del grupo o de la comunidad. Por el contrario, lo periférico de la RS está vinculado con el sentido individual que se le atribuye al objeto.

METODOLOGÍA

El enfoque estructural de las RS propuesto por Abric ha generado metodologías que permiten identificar la estructura o núcleo de la RS y desarrollar explicaciones acerca de las funciones de esas estructuras.

La recolección de las RS abarcó tres momentos:

1. Presentación del soporte gráfico: se entregó a cada uno de los 162 docentes cursantes del primer año de la Especialización

una lámina conteniendo 9 figuras de docentes, en distintas actitudes y con distintas particularidades.

2. Verbalización y jerarquización: con el objetivo de crear las condiciones para que los docentes pudieran expresar libremente, las cualidades que asocian a la representación de buen/ a maestro/ a, se les pidió que eligieran las dos figuras que consideraban más representativas de la función docente, las jerarquizaran y justificaran la elección.

3. Fundamentación: expresión y jerarquización de 3 cualidades asociadas a las figuras elegidas.

El análisis de la producción se realizó en dos fases:

- Cuantificación y organización de las expresiones más usadas a partir de las figuras inductoras.
- La síntesis de los significados encontrados y los rasgos comunes permitió un conjunto provisional de categorías, las que se definieron operativamente, especificando los aspectos del contenido que se tomarían como criterios para decidir la pertenencia a una categoría o a otra.

RESULTADOS

Las representaciones construidas por los docentes muestran:

- La función docente predominante para la atención a la diversidad es la **apertura** y **amplitud**. Los conceptos asociados a la figura 1 son: abierta a los cambios, con apertura a los cambios, abierta para entender la problemática de los alumnos, con apertura para conocer los problemas de los alumnos, acepta con alegría (alegre), dinámica (con dinamismo), confianza (inspira).
- El otro rasgo predominante corresponde a la figura 8 y está relacionado con **la protección** y **los rasgos maternos** asociados. Los conceptos vinculados son: protección hacia los alumnos; protege; cobija a sus alumnos; contiene (contenedor) al niño; establece vínculos afectivos, comprensiva para atenderlos y entenderlos. La función docente está representada con las cualidades de la maternidad: capaz de proteger, cariñosa, alegre, optimista.

SÍNTESIS

El quehacer docente se construye desde lo afectivo, privilegiando los vínculos amorosos, más que aquellos intelectuales, de conocimiento, ligados a la tarea escolar. Existe una manifestación del modelo denominado "pedagogía del cariño" (Ruiz y otros, 2005) centrado en la contención afectiva de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, J.-C. (Dir.) (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

PETRACCI, M. Y KORNBLIT, A. (2004). Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista. En A. Kornblit (Coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. (pp.91-112) Buenos Aires: Biblos.

REYNAGA, D. (2004). Ser maestras en la pobreza. La filantropía en la escuela. *XI Jornadas de Investigación Psicología, sociedad y cultura*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

RUIZ, A., PIZZORNO, A., GIL, N., EJAIN, A. (2004). Representaciones sociales de los estudiantes sobre el sujeto de la educación especial. *XI Jornadas de Investigación Psicología, sociedad y cultura*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: REPENSANDO NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE

Moreno, Eliana; Candas, Selva
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo explora los distintos tipos de aprendizaje utilizados por los alumnos de las carreras universitarias Lic. en Psicología y Lic. en Ciencias de la Educación. La muestra quedó conformada por 62 alumnos de ambos sexos. Se aplicaron los cuestionarios de Estilos de Aprendizaje de Honey y Mundorf y de PNL. Los resultados obtenidos indicaron que los estilos más utilizados fueron activo - reflexivo y visual los menos desarrollados auditivo, kinestésico, teórico y pragmático. Este trabajo nos permitió reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y ofrecer nuevas metodologías para favorecer un aprendizaje más holístico atendiendo a la diversidad y promoviendo la evaluación como un proceso de transformación y autoconocimiento.

Palabras clave

Estilos de aprendizaje

ABSTRACT

LEARNING STYLES IN UNIVERSITY EDUCATION:
RE-THINKING OUR TEACHING PRACTICE

The present work explores the different types of learning used by university carrers students, Psychology and Sciences of the Education. The sample was formed by 62 students female and male students. Two questionnaires of Styles of Learning of Honey and Mundorf and Neurolinguistica programming PNL were applied. The obtained results indicated that the most frequent styles used were: active - reflective and visual; the styles developed were auditive, kinestésico, theoretical and pragmatic. This work allowed us to reflect on our educational practices and to offer new methodologies to favor a holístico learning taking care of the diversity and promoting the evaluation like a transformation process and self-knowledge.

Key words

Styles of learning

FUNDAMENTACIÓN

El presente trabajo tiene como base la experiencia docente en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis; y tiene como finalidad reflexionar sobre dicha práctica dentro de los nuevos paradigmas de la educación, centrado en el alumno como sujeto activo en la construcción del aprendizaje.

Es importante considerar los estilos y ritmos de aprendizaje diferentes, atender a la diversidad planteada en las aulas, brindando la base de un enfoque holístico y, entender la evaluación como un proceso de transformación y autoconocimiento.

Los estilos de aprendizaje son definidos como "los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje"; permitiéndonos entender los comportamientos diarios en el aula, la forma particular de aprender y el tipo de acción que pueden resultar más eficaz en un momento dado.

Kolb sostiene que para aprender podemos procesar la información que recibimos partiendo de una experiencia directa y concreta, de una experiencia abstracta; o elaborar esta información reflexionando y pensando sobre ellas o experimentando de forma activa la información; esto daría lugar a diferenciar cuatro tipos de alumnos: Activo, reflexivo, teórico y pragmático respectivamente.

El modelo de PNL es llamado también visual, auditivo, kinestésico, toma en cuenta el criterio neurolingüístico que considera que la vía de ingreso de la información se da a través de las representaciones antes mencionadas, dando lugar a los distintos tipos de alumnos.

OBJETIVOS

- Explorar los Estilos de Aprendizaje predominantes en alumnos de carreras humanísticas.
- Reflexionar sobre la práctica docente desde los nuevos paradigmas de la educación.
- Proponer estrategias psicopedagógicas que favorezcan el aprendizaje desde una perspectiva holística.

MÉTODO

Muestra: Integrada por 62 sujetos de ambos sexos, alumnos de las asignaturas Psicología Educativa de la carrera Lic. en Psicología (32), y Psicología del Aprendizaje de la carrera Lic. en Ciencias de la Educación (30).

Instrumentos: Se aplicaron dos cuestionarios estructurados que exploran Estilos de Aprendizaje basados en los supuestos teóricos de Honey y Mundorf y PNL.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS:

Los datos obtenidos reflejan que los estilos de aprendizaje mas utilizados por los alumnos son reflexivo y activo. El estilo activo se caracteriza por tener una mente abierta y entusiasmo frente a nuevas tarea. Son personas que crecen ante desafíos de nuevas experiencias, prefieren el trabajo en grupos, se involucran en los asuntos de los demás; son animadores, creativos, espontáneos, protagonistas, divertidos y competitivos. El estilo reflexivo se caracteriza por la observación y el análisis. Son personas que disfrutan observando la actuación de los demás. Son Investigadores, registradores de datos, detallistas

y distantes. Disfrutan intercambiando opiniones y trabajando sin presiones ni plazos, decidiendo su propio ritmo.

Desde el modelo de PNL el estilo más desarrollado en los alumnos es el Visual cuyas preferencias son: contar historias partiendo de viñetas, fotos, textos. Les gusta realizar ilustraciones, leer y visualizar personajes.

Estos resultados nos permiten conocer a nuestros alumnos en sus capacidades y potencialidades y reflexionar sobre la importancia de aquellos estilos menos utilizados (auditivo, kinestésico y teórico y pragmático) en el nivel universitario. Es de destacar que ésta es una etapa de formación personal y profesional, que exige de sus protagonistas un contacto más amplio con la realidad en la cual están insertos y sobre la que posteriormente deberán actuar y transformar. Para ello sería necesario potenciar, desde nuestro quehacer docente, estilos de aprendizaje que comprometan a los sujetos desde la experiencia, lo sensorial, lo kinestésico; desarrollando sus potencialidades de una manera más integral.

CONCLUSIONES

La formación universitaria es una etapa crítica donde los estudiantes se preparan para tomar decisiones importantes en la sociedad del futuro. El proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje comienza en el aula, donde surgen las diferentes actividades para el proceso de transformación de los alumnos y de los profesores. Es importante establecer la relación de lo que se enseña y cómo lo aprenden los estudiantes. Por esto, es necesario que los profesores universitarios puedan identificar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y relacionarlos con sus estilos de enseñanza. Así la experiencia educativa se convierte en pertinente, significativa y satisfactoria para todos los que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto nos lleva a cuestionar nuestras prácticas áulicas y proponer distintas metodologías y recursos que permitan enriquecer el aprendizaje desde distintas áreas; considerando en los alumnos lo potencial y lo real, asumiendo la personalidad de los mismos como expresión de la unidad cognitivo-afectiva y enfatizando los procesos de autoconocimiento, autoevaluación como formas de participación en el propio proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Bateson, Birdwhistell y otros (1995). "La Nueva Comunicación". Editorial Cairo.
- Bono, Edward (1995). "Pensamiento Creativo". Paidós. Buenos Aires.
- Cruz Mojica, Diana (2001). "Enseñanza y Aprendizaje en la Educación superior: un reto para el siglo XXI". Universidad de Puerto Rico.
- Dilts, Robert (2001) "Liderazgo Creativo: PNL.". Urano.
- Maldonado, Horacio (comp.)(2004). "Convivencia Escolar". Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Pozo, J.(1996). "Maestros y Aprendices". Alianza Editorial. Buenos Aires.
- Shocron, Mónica - Waisman, Laura (2000). "Educar nos". Lugar editorial. Buenos Aires
- Tonucci, Francesco (1979) "La escuela como Investigación" Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

AUTOCONCEPTO. UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESTUDIANTES REPITENTES Y NO REPITENTES

Rivarola, María Fernanda; Tapia, María Lourdes; Correche, María Susana; Fiorentino, María Teresa
Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo explora, en una muestra de estudiantes repitentes y no repitentes de nivel medio, la variable autoconcepto, siendo considerada como un factor multidimensional que mide: comportamiento social, estatus intelectual y escolar, imagen corporal, ansiedad, popularidad, bienestar y satisfacción. La muestra estuvo conformada por 73 estudiantes pertenecientes a colegios privados y estatales de la Provincia de San Luis, cuyas edades oscilaron entre 14 y 17 años. Se administró la escala de Autoconcepto de Piers Harris (Adaptación de Casullo 1990). De acuerdo a los resultados obtenidos, se encontró un nivel de autoconcepto medio en el grupo de no repitentes y un autoconcepto bajo en los repitentes.

Palabras clave

Autoconcepto Repitencia

ABSTRACT

SELF-CONCEPT. A COMPARATIVE STUDY BETWEEN REPEATING AND NON-REPEATING STUDENTS

This present work explores the self-concept in a sample of repeating and non-repeating student. Self-concept is a factor of many dimensions: social behaviour, intellectual and scholastic status, body image, anxiety, popularity, well-being and satisfaction. The sample was conformed by 73 students, between 14 and 17 years-old. The self-concept Scale of Piers-Harris (adapted by M. Casullo, 1990) was taken. According to the obtained outcomes, it was found that the repeating teenagers had a low level of self-concept and the non repeating had an average self-concept.

Key words

Self-concept Student Repeating

INTRODUCCIÓN

El autoconcepto se define como una serie de actitudes relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos personales (Martorell, M.1990). Como variable multidimensional esta formado por: a) académico (grado de rendimiento de las materias de la currícula) b) social (grado de aceptación y relación con los demás) c) emocional (grado de respuesta-reacción a los acontecimientos) d) físico (formado por la habilidad física y la presencia somática). Uno de los objetivos de la educación es crear sujetos creativos, seguros de si mismo, con buenas actitudes y con una identidad única. Es responsabilidad del docente que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle de tal manera que eleve el autoconcepto y que el alumno perciba que puede ser exitoso en el desarrollo de las tareas escolares.

Gran parte de los alumnos que abandonan la escuela lo hacen después de haber repetido una o más veces algún grado y posiblemente sin haber alcanzado un nivel satisfactorio de conocimiento, frustrándose, y deteriorando su autoimagen. Debido a la decepción que sufre el niño su autoconcepto va disminuyendo y ya no se siente capaz de pensar ni de hacer nada, se siente inútil. Según Alcántara J (1998) "en la autoestima es donde reside la causa principal de tanto fracaso escolar. Las investigaciones realizadas con amplias muestras de estudiantes demuestran la influencia de la autoestima en el rendimiento académico".

OBJETIVOS:

- explorar las dimensiones de la variable autoconcepto en una población de alumnos repitentes y no repitentes.
- implementar acciones de promoción de prevención de salud escolar.

METODOLOGÍA

Muestra: conformada por 73 alumnos de escuelas de nivel medio de la provincia de San Luis (36 alumnos repitentes y 37 no-repitentes). El rango de edad es entre 14 - 17 años.

Instrumento: Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (1969), adaptación Casullo, M (1990). Compuesto por 80 ítems, agrupados en seis subescalas: comportamiento, estatus intelectual y escolar, imagen corporal, ansiedad, popularidad y bienestar-satisfacción.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Se analizaron, en las muestras exploradas los puntajes obtenidos en la variable autoconcepto y sus seis dimensiones.

Con respecto a la muestra total de repitentes, se obtuvo un puntaje bajo en autoconcepto ($M= 48.58; DE=14.37$), y en el grupo de no repitentes los valores se ubicaron en un nivel medio ($M=55.11; DE=8.49$). Las diferencias de medias entre ambos grupos fue significativa ($t= .021$).

Con respecto a la dimensión:

- Comportamiento: los valores obtenidos en el grupo de repitentes ($M= 9.36; DE = 3.78$) y de no repitentes ($M= 11.27; DE = 2.88$) indican puntajes bajos. Sin embargo, las diferencias de medias resultaron significativa ($t= .018$).

- Estatus intelectual y escolar: en el grupo de repitentes el puntaje obtenido fue bajo ($M= 8.86; DE= 3.49$), mientras que en el grupo de no repitentes fue medio ($M= 11.11; DE= 2.71$). La diferencia de media fue altamente significativa ($t= .003$).

- Imagen corporal: ambos grupos obtuvieron puntajes bajos: repitentes (M= 8.50; DE= 3.18) y no repitentes (M= 8.03; DE= 2.42). La diferencia de media no es significativa.
- Ansiedad: tanto el grupo de repitentes (M= 7.20; DE= 2.63) como el de no repitentes (M= 8.27; DE= 2.57) obtuvieron valores bajos. La diferencia de media no fue significativa.
- Popularidad: el grupo de alumnos repitentes obtuvo un puntaje bajo (M= 7.81; DE= 2.81), mientras que el grupo de no repitentes registró un puntaje medio (M= 9.24; DE= 1.21). Las diferencias de medias entre ambos grupos fue significativa ($t= .006$).
- Bienestar y satisfacción: en el grupo de repitentes el puntaje obtenido fue bajo (M= 6.89; DE= 1.92), mientras que en el grupo de no repitentes fue medio (M= 7.46; DE= 1.72). Las diferencias de medias entre ambos grupos no fue significativa.

CONCLUSIÓN

El autoconcepto bajo de los alumnos repitentes se manifestó mediante marcados sentimientos negativos respecto a su desempeño académico, deficiencias en sus conductas relacionadas con la convivencia y una evaluación negativa de sí mismo. En el grupo total de adolescentes se observaron niveles bajos de ansiedad y actitudes negativas hacia su cuerpo, propio de la edad evolutiva que atraviesan. En cuanto a la percepción de bienestar y satisfacción con su propia vida, en el grupo de los alumnos repitentes ésta fue menor en comparación con el grupo de alumnos no repitente. Concluyendo, la repitencia afecta, fundamentalmente, el autoconcepto en todos los alumnos, independientemente de su nivel escolar. Las consecuencias de esto dependerán del perfil de personalidad, y del apoyo familiar y educacional que se le proporcione a cada alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcantara J. (1998). "Como educar la autoestima". Métodos. Estrategias. Actividades. CEAC.
- Casullo, M.(1990). "El autoconcepto técnicas de evaluación".Editorial Psicoteca. Bs.As. Argentina.
- Casullo, M.(1996). Evaluación psicológica en el campo de la salud. Paidós. Barcelona.
- Gallegos Codes, J. (1997). "Las estrategias cognitivas en el aula". Edit. Escuela Española, S.A. Madrid España.
- Martorell, M.(1992). "Socialización, hiperactividad, autoconcepto y retraso mental en niños y adolescentes. Técnica de evaluación psicológica. Vol.3.Edit. Promolibro.Valencia España.
- Piers Harris,E (1984). Piers Harris Childrens Self-Concept Scales Revised Manual, WPS. Los Angeles.

TEMÁTICAS ELEGIDAS EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA POR DOCENTES DE UNIDADES ACADÉMICAS DE PSICOLOGÍA

Tornimbeni Silvia Beatriz; González Cristina; Corigliani Silvia Irene; Salvetti Marcela Alejandra
Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Una de las nuevas exigencias relacionadas con la carrera universitaria del docente demanda complementar sus tareas académicas con actividades de investigación acreditadas y la publicación de sus resultados. Al respecto resultó interesante analizar las características de la producción científica de los docentes de psicología. En esta etapa el objetivo fue indagar las temáticas más frecuentes. La población estuvo conformada por las publicaciones de los docentes entrevistados en las unidades académicas estatales de Psicología de Argentina. Se aplicó la clasificación de áreas temáticas propuestas por la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) en el 30º Congreso Interamericano de Psicología. Conclusiones: Existen más publicaciones en el área de Medición, Evaluación y Diagnóstico, así como en Psicología Clínica; Historia, Epistemología y Modelos Teóricos; Psicología Educacional y Psicología de la Salud. Los datos obtenidos coinciden con la distribución de los temas de las ponencias presentadas en el 30º Congreso Interamericano de la SIP, lo cual parece estar indicando áreas de vacancia en los temas escogidos para la difusión científica. En cuanto a la distribución por Unidades Académicas parece haber alguna tendencia a publicar en determinadas áreas. Cabe suponer que la misma se relaciona con el predominio de líneas curriculares de formación en cada carrera.

Palabras clave

Temáticas Publicaciones Docentes Psicología

ABSTRACT

THEMATIC CHOSEN IN THE SCIENTIFIC PRODUCTION FOR PROFESSORS OF PSYCHOLOGY ACADEMIC UNITS
One of the new demands related with the university career, require to supplement their academic tasks with credited investigation activities and the publication of their results. Thereby, was interesting to analyze the characteristics of the scientific production of the psychology teachers. In this stage the objective was to investigate the more frequent topics choose. It was used for their classification the thematic areas proposed by the Interamerican Society of Psychology in the 30th Interamerican Congress of Psychology. The population was conformed by the publications of the professor's interviewees in the state academic units of Psychology of Argentina. Conclusions: Exist more publications in the area of Evaluation and Diagnosis, as well as in Clinical Psychology; History, Epistemology and Theoretical Models; Educational Psychology and Psychology of Health. The obtained data coincide with the distribution of the topics of the reports presented in the 30th Interamerican Congress of the SIP, which would be an indicator of vacancy areas in the chosen topics for the scientific diffusion. As for the distribution for Academic Units seems to have some tendency to publish in certain area. Would be suppose that the same one is related with the prevalence of curricular lines of formation in each career.

Key words

Thematic Publication Psychology Professors

INTRODUCCIÓN

Distintos trabajos referidos a la formación académica Universitaria en Psicología, tales como, "Informe Diagnóstico de la Situación Actual de las Carreras de Psicología" (AUAPsi 1997-98), "Lugares de la Psicología" (Vilanova, 1994), explicitan la necesidad del docente de transmitir de manera actualizada los últimos avances en la ciencia y en la disciplina, como así también la de justificar las actividades de transferencia y extensión a partir de resultados de investigaciones, esto es, de posibilitar la integración de las actividades de docencia, investigación y extensión. Asimismo, las resoluciones de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación, más allá de las polémicas que suscitan, han generado en los docentes universitarios nuevas exigencias relacionadas con su producción en investigación científica. En el desarrollo de la carrera universitaria, le otorgan más importancia a la categorización del docente en investigación y a su incorporación al programa de incentivos que a su trayectoria en docencia. (Cáceres et.al 2000, Courel, R. 2000)

En el marco de esta tendencia a incentivar al docente universitario a complementar su tarea docente con actividades de investigación, se ha aumentado notoriamente el número de ellos que han ingresado a este terreno. Pareció entonces interesante revisar las características de la producción científica de los docentes de psicología incorporados o no al programa de incentivos. Con el propósito de dar respuesta a este interés, se inició en el año 2004 una investigación para revisar la producción científica de docentes de carreras de Psicología en universidades estatales. Como continuación del proyecto anterior se planteó realizar un análisis de contenido de las publicaciones científicas de los docentes, para indagar fundamentalmente las temáticas en las que se concentran las publicaciones. Se considera que el estudio documental de las producciones científicas de los docentes es un observable importante para conocer las variables tanto personales como institucionales que podrían incidir en la elección de los temas a investigar. Por lo expuesto, en este trabajo se informará sobre las temáticas que prevalecen en las publicaciones de los docentes de las Unidades Académicas de Psicología Estatales. El lograr un mayor conocimiento en ese sentido, podrá ser de utilidad para futuras intervenciones que posibiliten contribuir a los distintos aspectos de la formación docente y a la promoción de la investigación teórica y aplicada en determinadas áreas temáticas vacantes a fin de responder a las demandas sociales y al desarrollo de la ciencia psicológica.

MATERIALES Y MÉTODOS

La población estuvo conformada por las publicaciones de los docentes entrevistados en las unidades académicas estatales de Psicología de Argentina. A fin de establecer las temáticas más escogidos por los docentes se realizó un análisis de contenido de las publicaciones. Se utilizó para su clasificación las categorías de áreas temáticas propuestas por la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) en el 30º Congreso Interamericano de Psicología. Se optó por esta clasificación estimando que era recomendable apoyarse en una realizada por un organismo oficial, estuviesen o no, los miembros del equipo

totalmente de acuerdo con los criterios que se infieren de dicha división.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De la revisión realizada sobre las publicaciones se pudo observar que las áreas temáticas en la que presentan más publicaciones los docentes entrevistados son: las de Medición, Evaluación y Diagnóstico (18); Psicología Clínica (17); Historia, Epistemología y Modelos Teóricos (15); Psicología Educacional (15); Psicología de la Salud (14). Son seguidas por un número significativamente menor las áreas temáticas de: Capacitación y Formación Profesional; Psicología Social y Comunitaria; Psicología del Desarrollo y Psicobiología y Neurociencias; registrando sólo un artículo las áreas: Ética y Deontología Profesional, Psicología Política y Grupos e Instituciones. Es significativo que no exista ningún artículo en las áreas temáticas de Psicología Transcultural, Psicología y Ley, del Trabajo y Organizacional, Psicología del Deporte, Psicología Ambiental, del Género y Psicología de los Procesos Cognitivos. Lo que nos indican los datos obtenidos por Unidades Académicas es que en ellas parece haber alguna tendencia a publicar en determinadas áreas. En los docentes entrevistados de Tucumán se observa mayor producción en el área de la Psicología Educacional, en Córdoba sobresalen publicaciones en el área de la Clínica y las Neurociencias, en San Luis se destaca el área de la Medición y de la Clínica, en tanto que en Buenos Aires es mayor la producción en el área de Medición y Evaluación Psicológica.

CONSIDERACIONES FINALES

La mayoría de los artículos analizados se concentra en algunas áreas temáticas. Existen más publicaciones en el área de Medición, Evaluación y Diagnóstico, así como en Psicología Clínica, Historia, Epistemología y Modelos Teóricos, Psicología Educacional y Psicología de la Salud. Cabe señalar que no se encontraron en estas producciones, artículos que puedan incluirse en algunas áreas propuestas por la SIP, tales como Psicología Transcultural, Psicología y Ley, Psicología Ambiental, entre otras. Es interesante observar que los datos obtenidos, coinciden con la distribución de los temas de las ponencias presentadas en el 30º Congreso Interamericano de la SIP, lo cual sería un indicador de posibles áreas de vacancia en los temas escogidos para la producción y difusión científica. Se puede pensar, siguiendo las ideas expresadas por Klappenbach (2004) que "... tal vez las distintas Unidades Académicas podrían establecer áreas o problemáticas estratégicas en las cuales promover y fomentar la investigación, ya sea por cuestiones de relevancia teórica o ante determinadas necesidades sociales". De esta manera se aseguraría que la distribución temática sea tal, que permita responder a las diferentes demandas de la comunidad, así como al desarrollo de la Psicología como disciplina. En cuanto a la distribución de áreas temáticas que presentan cada Unidad Académica podría suponerse que la misma se relaciona con el predominio de líneas curriculares de formación en cada carrera. Así en la carrera de Psicología de Córdoba es donde se observa una mayor proporción de publicaciones en el área temática de Psicobiología y Neurociencias en comparación con las otras unidades académicas, en coincidencia con el mayor desarrollo curricular en dicha área de formación.

frente a la evaluación externa. El caso de la U.N.T., Argentina. Investigando en Psicología. Revista del Depto. de Investigación. Facultad de Psicología Universidad Nacional de Tucumán. Año 2, Nº 2.

Courel, R. (2000). Observaciones sobre el psicoanálisis y la investigación científica. Revista Universitaria de Psicoanálisis. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Klappenbach H. (2004). El impacto del Programa Nacional de Incentivos en la investigación en las carreras de Psicología. Precongreso Marplatense de Psicología.

Vilanova, A. (1994). Lugares de la Psicología. Revista Especializada en Psicología. Nº2, Colegio de Psic. de la Pvcia. de Bs. As. Mar del Plata.

BIBLIOGRAFÍA

American Psychological Association (2002). Manual de estilo de publicaciones. (2ª edición). México, D.F.: Ed. El Manual Moderno. AUAPsi - Asociación de Unidades Académicas de Psicología (1997-98).

Informe Diagnóstico de la Situación Actual de las Carreras de Psicología. Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular.

Cáceres, F. (2000). Reacciones y actitudes de la comunidad universitaria

PSICOLOGÍA SOCIAL, POLÍTICA Y COMUNITARIA

LA EVALUACIÓN DE LAS REDES DE APOYO SOCIAL: EL CUESTIONARIO SSQ

Acrich de Gutmann, Luisa
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo presenta una revisión y análisis del Cuestionario SSQ (Social Support Questionnaire) de Sarason, I.G., Sarason, B.R., Shearin, E.N. y Pierce, G.R. (1987) como una alternativa para considerar las funciones de apoyo social, estimar el tamaño de la red, tanto de familiares como de no familiares, evaluar el apoyo social percibido y el grado de satisfacción con dicho apoyo. Con este fin se analizan las seis situaciones a las que hace referencia el instrumento, cómo fue elaborado históricamente y con qué marco teórico.

Palabras clave

Redes sociales de apoyo

ABSTRACT

ASSESSING SOCIAL SUPPORT NETWORKS: THE SOCIAL SUPPORT QUESTIONNAIRE (SSQ)

This paper presents a revision and analysis of the Social Support Questionnaire (Sarason, I.G., Sarason, B.R., Shearin, E.N. y Pierce, G.R., 1987) as an alternative that considers the functions of social support, it estimates the size of the network, that of family and non-family members, it assesses the perceived social support and the degree of satisfaction with that support. With this purpose, the six situations of the questionnaire are analyzed, how it was built and with which theoretical framework.

Key words

Social support networks assessment

La temática de las redes sociales y del apoyo social en general y en particular en la vejez y el envejecimiento ha sido extensamente abordada. También son múltiples los efectos beneficiosos que se han identificado. Sin embargo, tal como señala Veiel, H. (1990) las investigaciones en esta área deben ir más allá de lo obvio, que es que las interacciones sociales positivas tienen efectos positivos. Fernández Ballesteros (1989) afirma que el mantenimiento de las relaciones sociales tiene efectos beneficiosos pero aún desconocemos cuáles son los mecanismos que los provocan.

El interés por el estudio de las redes sociales de apoyo, se vincula a aspectos relevantes en gerontología. El mantenimiento de la actividad social, la dependencia y la necesidad de cuidados y de apoyo social que trae aparejada, las transformaciones en la familia y en las condiciones de vida, que requieren del fortalecimiento de las redes para suplir el accionar tradicionalmente reservado a ellas, han intensificado la investigación en el área. Estas se han orientado hacia la relación entre salud física y salud mental y las redes sociales de apoyo. (Krause, N. 1997; Uchino, B.N., Cacioppo, J.T., 1996). Se han realizado también estudios sobre longevidad y redes sociales de apoyo encontrándose una relación entre ambas. (Baltes, P. & Mayer, K., 1999).

Diversos instrumentos de medición han sido utilizados para evaluar el apoyo social. Heitzmann, C. & Kaplan, R. (1988) realizan una revisión de los instrumentos disponibles y muestran como cada uno de ellos privilegia un aspecto del apoyo social. Concluyen que los aspectos que han sido considerados son 1) número de personas que componen la red tal como la percibe el sujeto 2) la percepción que tiene el sujeto de que esos apoyos son los adecuados 3) la percepción que tiene el sujeto de que las personas proveedoras de apoyo social van a estar disponibles cuando lo necesite. Para estos autores las definiciones de apoyo social pueden ser clasificadas en aquellas que hacen referencia al apoyo tangible, que incluye sostén económico y asistencia en tareas de la vida diaria, como las que hacen referencia a apoyo intangible que apunta a obtener guía, consejo, apoyo emocional.

Dentro de los instrumentos revisados por ellos se encuentra el Social Support Questionnaire - Cuestionario de Apoyo Social elaborado por Sarason, I. Levine, H., Basham, R., Sarason, B. en 1983.

Sarason, I. (1999) destaca la importancia de las relaciones sociales significativas, en la mayoría de los casos proporcionadas por las relaciones íntimas. Diferencia tres tipos de lazos significativos 1) los íntimos generalmente vinculados con las relaciones de pareja. 2) las estructuras sociales como la familia, los grupos de pertenencia, el país. 3) los contactos informales.

Desarrolla el Cuestionario de Apoyo Social (Social Support Questionnaire) al que se lo identifica como SSQ. El mismo fue elaborado a partir de 61 situaciones que describen la gran variedad de circunstancias en las que se puede requerir apoyo social. Estos 61 escenarios fueron extraídos de un extenso cuerpo de ítems elaborados para evaluar las funciones de las redes sociales realizados en 1974 por Weiss, R. y por Caplan, G. (citados por Sarason, B.R., Shearin, E.N. y Pierce, G.R. & Sarason, I.G., 1987)

A continuación se solicitaba que especificaran el grado de

satisfacción con el apoyo percibido y expresado. Esto permite constatar tanto el apoyo posible como el sentimiento subjetivo de estar siendo apoyado. De estos 61 ítems se seleccionaron veintisiete que mostraron alta correlación con los demás. Estas veintisiete preguntas presentan situaciones prototípicas de la vida cotidiana que demandan apoyo social, a saber:

- la necesidad de conversar con alguien, conversar con alguien con franqueza, alguien que nos escuche cuando estamos enojados con alguien,
- situaciones de crisis como divorcio, situación conflictiva con un amigo/a, distraerse de las preocupaciones en situaciones de estrés, enfrentar situaciones de estrés, enfrentar situaciones de pérdida del trabajo o expulsión de la escuela, recibir ayuda ante el accidente sufrido por un amigo, recibir ayuda ante una pérdida de un ser querido, alguien que nos ayude a sentirnos mejor cuando estamos irritables y nos enojamos por cualquier cosa,
- sentirse importante para otro, sentir que la contribución de uno es importante para otros, sentir que puede mostrarse tal como es, sentirse apreciado como persona por los demás, sentirse completamente aceptado tanto en los aspectos positivos como en los negativos,
- recibir consejos que lo ayuden a evitar cometer errores, alguien que nos ayude a pensar formas de mejorar algún aspecto de nuestra vida, que nos apoye cuando tenemos que tomar decisiones trascendentes,
- recibir consuelo por medio del abrazo, ayuda cuando estamos desanimados, consuelo cuando estamos alterados,
- sentir que podemos contar con esa persona sin importar lo que nos esté pasando en ese momento, sentirse profundamente querido.

Estas preguntas prototípicas plantean situaciones hipotéticas que la persona que responde debe imaginar y consignar con quien cuenta para cada situación. (Se ha introducido un orden en las situaciones diferente al del SSQ original, agrupándolas de acuerdo al tipo de apoyo social requerido). Las respuestas posibles son Con nadie y de 1 a 9 personas con las que se cuenta en cada situación. Debe identificar a la persona e identificar el tipo de relación que lo une con ella. En este instrumento no se considera la repetición de un miembro en dos o más ítems, es contado tantas veces como aparezca.

A continuación de cada pregunta se indaga para cada una de ellas el grado de satisfacción en una escala de 6 puntos que va desde 6. Muy Satisfecho 5. Bastante Satisfecho 4. Algo Satisfecho 3. Algo Insatisfecho 2. Bastante Insatisfecho 1. Muy Insatisfecho. Con esta escala se evita el punto intermedio, la persona debe escoger un grado de satisfacción definido.

Una vez respondidas cada una de las preguntas se suma la cantidad de personas para cada ítem, siendo el número total máximo 243, y se divide por 27. Se obtiene así el puntaje SSQ - N.

A continuación se suman los puntajes de satisfacción, siendo el total máximo de 162 y se lo divide por 27, obteniendo el puntaje SSQ - S. También se puede diferenciar en N los familiares de los no familiares, se obtiene así el puntaje SSQ - F.

Para su validación los autores administraron el SSQ a 602 estudiantes de grado de la University of Washington. Se computaron los puntajes para cada ítem y para la escala en su totalidad. Los puntajes numéricos oscilaron entre 2.92 a 5.46 con una media de 4.25. La media de personas para el SSQ en su versión completa fue de 114.75.

La correlación íter ítem fue de .35 a .71, con una media de .54. La correlación de los ítems con el puntaje total (menos el ítem que está siendo correlacionado) osciló de .51 a .79. El coeficiente α de confiabilidad interna fue de .97

Los puntajes S para los 27 ítem oscilaron entre 5.12 a 5.57, con una media de 5.38. La media S para la versión completa fue de 145.26. La correlación íter ítem fue de .21 a .74 con una media de .37. Las correlaciones de los ítem con el puntaje total osciló entre .48 y .72. El coeficiente α para los puntajes S

fue de .94

Se realizó el análisis factorial de los puntajes S y N. Cada uno de estos análisis mostró un primer factor fuerte (no rotado). Este primer factor dio cuenta del 82% de la varianza del puntaje N. La cifra comparable obtenida para el puntaje S fue del 72%. La carga factorial de los puntajes N excedió el .60 y para el puntaje S .30. Con estos a carga factorial se puede afirmar que un factor fuerte subyace a cada uno de los dos puntajes y que por lo tanto son dos dimensiones diferentes del mismo concepto. La correlación entre los puntajes N y S fue de .34.

Fue posible volver a administrar el cuestionario a 105 sujetos y se obtuvo una correlación test retest de .90 para los puntajes N y .83 para los puntajes S.

La baja correlación entre los puntajes N y S de .34 confirma que el apoyo social presenta dos componentes: la disponibilidad percibida y el índice de satisfacción con la disponibilidad percibida que se comportan en forma independiente. Al correlacionar los resultados obtenidos en cuanto a apoyo social percibido con otras mediciones hallaron que un apoyo social escaso se relaciona con un locus de control externo, con la dificultad en persistir en una tarea exigente, con niveles altos de interferencia cognitiva y con una relativa insatisfacción con la vida.

Años después, Sarason, I.G., Sarason, B.R., Shearin, E.N. y Pierce, G.R. (1987) desarrollaron una versión abreviada de este cuestionario de 27 ítems, seleccionando sólo los 6 más relevantes. El objetivo fue elaborar un instrumento que permita en pocos minutos evaluar el apoyo social en seis escenarios prototípicos. Muchas veces, afirman, un instrumento largo se convierte en un obstáculo para la investigación por falta de tiempo. Asimismo, al ser el apoyo un fenómeno complejo, de múltiples facetas, ha originado instrumentos que muestran resultados inconsistentes entre sí. Previo a la elaboración de la versión abreviada de 6 ítems, elaboraron otra de tres ítems, para tal fin seleccionaron los número 19, 22 y 24 del cuestionario original. Esta versión no mostró tener la consistencia interna requerida para considerar que las propiedades psicométricas eran las deseadas. Por tal motivo elaboraron la versión ya mencionada de seis ítems, siendo éstos seleccionados a través de un análisis estadístico, con el fin de que pudiera ser un sustituto aceptable de la versión completa. La versión abreviada fue muy similar a la versión completa por lo cual los autores consideran la primera un sustituto válido de la segunda.

La versión abreviada presenta seis situaciones que demandan apoyo social. La presentación del cuestionario es la misma que para la versión completa, como ya se describió, las respuestas posibles son Con nadie y de 1 a 9 personas con las que se cuenta en cada situación. Debe identificar a la persona y consignar el tipo de relación que lo une con ella. Nuevamente aquí no se considera la repetición de un miembro en dos o más ítems, es contado tantas veces como aparezca.

La primera: ¿Con quien puede realmente contar para que lo asistan cuando Ud. necesita ayuda?, explora la percepción de apoyo social que puede incluirse en el de ayuda material, el apoyo instrumental diario y en crisis.

La segunda: ¿Con quien cuenta Ud. realmente para que lo ayude a sentirse más relajado cuando está presionado o tenso? Se orienta hacia el apoyo emocional, psicológico diario y en situaciones de crisis.

La tercera: ¿Quien lo acepta a Ud. totalmente, incluyendo sus mejores y sus peores aspectos? indaga acerca relaciones interpersonales que reafirman a las personas, brindan la sensación de estar integrados a la sociedad, de sentirse queridos y tenidos en cuenta.

La cuarta: ¿Con quien cuenta realmente para que se ocupe de Ud., sin importar lo que le esté pasando en ese momento? Hace referencia a relaciones que podemos denominar incondicionales, apegos, alianzas confiables. En esta pregunta generalmente se incluye a los más íntimos y queridos, y aparece como primera respuesta la figura de apego.

La quinta situación: ¿Con quien puede Ud. realmente contar

para que lo ayude a sentirse mejor cuando se siente con el ánimo por el suelo? se orienta hacia el apoyo emocional, la compañía en momentos difíciles.

El sexto escenario: ¿Con quien puede Ud. contar para que lo consuele cuando está muy alterado? apunta hacia el apoyo emocional y el bienestar psicológico derivado del apoyo social.

Al igual que en la versión completa se indaga para cada una de las situaciones el grado de satisfacción con la misma escala de 6 puntos ya descrita.

Por lo hasta aquí expuesto se puede afirmar que en un lapso breve de tiempo que es el que demanda su administración se pueden considerar varias de las funciones del apoyo social, estimar el tamaño de la red, tanto de familiares como de no familiares, evaluar el apoyo social percibido y el grado de satisfacción con dicho apoyo.

BIBLIOGRAFÍA

- Albarracín, D. y Muchnik, E. (1994). Redes de apoyo social y envejecimiento humano. En J. Buendía (Comp.), *Envejecimiento y psicología de la salud*. Madrid. Siglo XXI.
- Baltes, P. & Mayer, K. (1999). *The Berlin Aging Study. Aging from 70 to 100*. U.K. Cambridge University Press
- Bosworth, H. B., y Schaie, K. W. (1997). The Relationship of social Environment, Social Networks, and Health Outcomes in The Seattle Longitudinal Study. Two Analytical Approaches. *Journal of Gerontology*, 52B(5), 197-205.
- Buendía Vidal, J. (1999). *Familia y Psicología de la Salud*. Madrid. Ed. Pirámide
- Carstensen, L. y Edelman, B. (1990). *Intervención psicológica y social*. Barcelona. Martínez Roca.
- Fernández Ballesteros, R. (1989). *Evaluación e intervención psicológica en la vejez*. Madrid. Martínez Roca.
- Fernández Ballesteros, R. (1991). Hacia una vejez competente. Un desafío a la ciencia y a la sociedad. En Carretero, M, Palacios J. y Marchesi, A. *Psicología Evolutiva Vol. III. Madurez y Senectud*. Madrid. Alianza Psicológica.
- Fernández Ballesteros, R. y Zamarrón, M. (1998) Vivir en una Residencia, Algunas Expectativas. En Salvarezza, L. *La vejez. una mirada gerontológica actual*. Edit. Paidós. Buenos Aires.
- Freeman, L. (1996). Some Antecedents of Social Network Analysis 1. *Connections* 19(1). 1-42
- Heitzmann, C.A., Kaplan, R. M.: Assessment of methods for measuring social support. *Health Psychology*, 1988;7(1):75-109
- Krause, N. (1997). Anticipated support, received support, and economic stress among older adults. *Journals of Gerontology. Series B. Psychological Sciences and Social Sciences*, 52B(6), 284-293.
- Sarason, I. Levine, H., Basham, R., Sarason, B. (1983). Assessing Social Support. The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 44 N° 1 127 - 139.
- Sarason, I.G., Sarason, B. R., Shearin, E. N. y Pierce, G. R. (1987). A brief measure of social support. Practical and Theoretical Implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497-510
- Sarason, B.R., Sarason, I.G., & Pierce, G.R. (1990). *Social Support. An Interactional View*. New York. John Wiley & Sons.
- Sarason, B.R., Shearin, E.N. y Pierce, G.R. & Sarason, I.G., (1987). Interrelations of Social Support Measures. Theoretical and Practical Implications. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 52 N° 4 813 - 832.
- Sarason, I. (1999). El papel de las relaciones íntimas en los resultados de salud. En Buendía Vidal, J. (1999). *Familia y Psicología de la Salud*. Madrid. Ed. Pirámide.
- Uchino, B.N., Cacioppo, J.T., Kiecolt-Glaser, J.K. (1996). The Relationship between Social Support and Physiological Processes. A Review with Emphasis on Underlying Mechanisms and Implications for Health, *Psychological Bulletin*; 119. 488-531.
- Veiel, Hans; Needs and networks, 1990. Artículo obtenido a través del autor.
- Weiss, R.S. (1974). The provisions of social relationships. En Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others* (pp. 17-26). Englewood Cliffs. Prentice Hall.

VULNERABILIDAD POLÍTICA EN MUJERES Y VARONES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA

Alderete, Ana María; Plaza, Silvia; Pomares, Natalia; Barrault, Omar
SECyT. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo corresponde a un proyecto realizado en colaboración con el Área de Investigación del Hospital Neuropsiquiátrico de la provincia de Córdoba, orientado a indagar la asociación entre malestar psicológico y cambios sociolaborales en sujetos en situación de pobreza. A su vez, analizar la relación entre vulnerabilidad, apoyo social, eventos estresantes, afrontamiento, y malestar psicológico, a fin de visualizar las situaciones que brindan sostén y protección y las que generan vivencias de malestar. Se presentan los resultados obtenidos en una muestra de 300 personas de población general y 159 de población con NBI, mayores de 18 años de ambos sexos. Los datos indican que cuanto mayor vulnerabilidad política mayor malestar psicológico y es la variable con mayor incidencia en el malestar psicológico. Hay mayor malestar y sentimiento de miedo en las mujeres que en los varones, siendo mayor en la población vulnerable. Las mujeres pobres, son las que más apelan al apoyo comunitario y al apoyo en las organizaciones. La preocupación por el futuro es el problema más relevante, siguiéndole la falta de trabajo y dificultades económicas. Comparando con evaluaciones anteriores han aumentado el malestar psicológico y los afrontamientos negativos (depresión, conformismo y disgusto con la familia).

Palabras clave

Malestar Vulnerabilidad Apoyo Afrontamiento

ABSTRACT

POLITICAL VULNERABILITY IN WOMEN AND MEN OF CORDOBA CITY

The present work corresponds to a project orientated to inquire about the association between psychological uneasiness and socio-laboral changes in subjects in situation of poverty. At the same time, it intends to inquire about the relation between vulnerability, social support, stressful events, confrontation and psychological malaise with the purpose of having a clear vision of the situations that offer support and protection and those that generate experiences of uneasiness. Then, the results obtained in a sample of 300 persons of general population and 159 in situation of poverty older than 18 years of both sexes are presented. This information shows that, as greater is the political vulnerability, psychological malaise increase and it is the variation that has a greater incidence on the psychological malaise. The sentiment of restlessness and fear is greater between women than between men being even more evident in vulnerable people. Poor women are who most appeal both to community help and that of organizations. The preoccupation about their future is their most relevant problem. In the second place are: the want of work and economic difficulties. Comparing this evaluation with former others, appears that: psychological malaise and negative confrontations have increased (depression, resignation and disgust with the family).

Key words

Malaise Vulnerability Social Support

La presente ponencia corresponde a un proyecto de investigación orientado a analizar la relación entre vulnerabilidad, apoyo social, eventos estresantes, afrontamiento, y malestar psicológico, a fin de visualizar las situaciones que brindan sostén y protección y las que generan vivencias de malestar. Se presentan los primeros resultados obtenidos en la fase cuantitativa, desarrollada durante el año 2004; según género, comparando su comportamiento en población general (PG) y en población vulnerable (PV).

Investigaciones que analizaron el impacto producido por el modelo socioeconómico en lo laboral, en lo social y en lo vincular; muestran que el mismo genera situaciones de riesgo para los sujetos, incrementando su vulnerabilidad y debilitando sus posibilidades de afiliación social (Castel, 1991; Kessler 1998), con ruptura de las redes sociales de pertenencia y la pérdida de seguridad en los contextos locales. Asociado a este problema central del trabajo está el del desempleo, y el del trabajo precarizado. Con impacto en el psiquismo, produciendo malestar psicológico y fragilización psíquica (Buriyovich, 1998). Numerosos estudios confirman que el apoyo social juega un rol protector en relación a diversos agentes estresantes, que favorecería la generación de estrategias de afrontamiento, desarrolladas tanto por el grupo familiar como en el ámbito socio-comunitario. Y permitirían proyectarse a un futuro; desarrollando formas que apunten a minimizar la inseguridad, reducir la incertidumbre y maximizar la utilización de los escasos recursos disponibles.

En un sentido muy general el concepto de vulnerabilidad se refiere a las dificultades de una persona o de un grupo para resistir o hacer frente a una determinada amenaza o problema. Se refiere tanto a las condiciones objetivas de indefensión en que se encuentran los sectores subordinados de la sociedad, como a la percepción subjetiva de inseguridad derivada de la modificación radical de las reglas del juego económico sociales.

Se pueden distinguir distintos tipos de vulnerabilidad: *Vulnerabilidad material/económica*, *Vulnerabilidad social*, *Vulnerabilidad psíquica* y *Vulnerabilidad político/institucional*.

En la fase cualitativa observamos lo que denominamos "vulnerabilidad política" los sujetos manifestaron descreimiento, y desconfianza a la clase política, con sensaciones de distanciamiento y ajenidad, en un contexto de turbulencia política. Ante esto, el pedido de ayuda va dirigido hacia los iguales -pertenencia- que se relaciona con el primer nivel del apoyo social: la integración comunitaria. La familia ha activado su importancia en la sobrevivencia (tanto como sostén como fuente de malestar). El apoyo recibido se centra en la dimensión instrumental del apoyo.

Si la *vulnerabilidad política* la definimos como del orden de lo vulnerable y como tal la *posibilidad* de, en un futuro, estar más del lado de la imposibilidad, de la incapacidad del sostenimiento de una condición de vida, las condiciones de indefensión en que se encuentran sectores de la sociedad y su percepción subjetiva de fragilidad, inseguridad e impotencia, diríamos que los elementos que definen dicha vulnerabilidad tienen que ver con *discursos*, *prácticas* y *sentimientos* en relación a: 1) Ejercicio de la política como *representación*, delegada, mediada en otros. 2) La gestión -individual o de lo colectivo-, alejada de la igualdad. 3) La limitación en las condiciones de ejercicio de

la *organización colectiva sobre el eje de la autonomía*. 4) La imposibilidad de pensar *los imposibles*, la presencia del miedo ante lo indefinido y la incerteza de las utopías. 5) El *miedo* como motor y límite de las acciones políticas.

MÉTODO

Se seleccionó una muestra estratificada por edad y sexo de mayores de 18 años de la ciudad de Córdoba, 159 casos extraídos de población con NBI y 300 casos extraídos de la población general.

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos: el Cuestionario Epidemiológico de Sintomatología Mental (CESIM, Grasso, Burijovich, et al, 1993), para evaluar el *malestar psicológico*. Para *apoyo social* se utilizó la escala elaborada por Gracia y Musitu (1990). Para *Afrontamiento*, *eventos estresantes*, consumo de psicofármacos y drogas, autopercepción de enfermedad mental, y consulta a los servicios de salud mental se utilizó una encuesta epidemiológica utilizada en estudios anteriores. Para evaluar *Vulnerabilidad política* se elaboró una escala que indaga además los sentimientos en relación a las prácticas políticas.

RESULTADOS

Según los datos obtenidos hay mayor malestar psicológico y mayor vulnerabilidad política en la PV. Respecto al género, puede afirmarse que hay mayor malestar en las mujeres que en los varones, y que esta diferencia es mayor en las mujeres de la PV. Es en la PV en donde se encuentran agravadas las condiciones de vulnerabilidad política. Es la variable con mayor incidencia en el malestar psicológico (coeficiente r de Spearman: 34).

Se observa, respecto de las ideas sobre prácticas políticas, la convivencia de dos lógicas: fuerte idea del sujeto como cambio y la creencia en la representación política, ligado a la honestidad. Con mayor debilidad en la PV.

Cuando consideramos los sentimientos asociados a las prácticas políticas encontramos que predomina en ambos grupos el *sentimiento de bronca e indignación*, y además la *indiferencia* en la PV, especialmente en los Varones. En PV, las mujeres participan más, no temen tanto que las critiquen como los varones. El sentimiento del miedo es más fuerte en mujeres que en varones, muy marcada esta diferencia en la PV.

En relación al apoyo social se observó que el aspecto más importante para enfrentar el malestar y las situaciones de vulnerabilidad es el apoyo comunitario percibido, es el sentido de pertenencia al barrio (el coeficiente de correlación ($r=$, 10), si bien es bajo es estadísticamente significativo). Las mujeres son las que buscan más el apoyo. Las mujeres de PV en el apoyo comunitario y en organizaciones y menos en los servicios (pero más que los hombres de PV).

Respecto de los eventos estresantes padecidos, se agudiza el problema del salario/ problema económico; y la preocupación por la falta de trabajo. Es de destacar la prevalencia de la preocupación por el futuro en ambas poblaciones, las malas relaciones familiares, la drogodependencia de un familiar, y la violencia en la familia. La presencia de preocupaciones referidas al alcoholismo en la PV duplica a la observada en PG.

Considerando el género, se destaca tanto en PG como en PV, en primer lugar, la preocupación por el futuro, siendo mayor en mujeres de la PV. En ambas poblaciones le sigue falta de trabajo, siendo mayor en PV. El tercer lugar corresponde a dificultades económicas. Este evento y la pérdida de seres queridos, se encuentra invertida la importancia para cada población de mujeres. Siendo ambos mayor para la PV. La mayoría de las mujeres refieren a problemas de salud como estresante sin haber diferencias significativas entre PG y PV. Exceso/disgusto en el trabajo es el único donde en los que si lo refieren como importante, se da mas en PG que en PV. El resto es levemente mayor en PV. Violencia en la familia, de los que lo reconocen, el doble, se encuentra en PV.

En relación a los modos de afrontamiento, la PV, ante situaciones adversas, No busca soluciones, Se conforma y Bebe más de lo habitual, más frecuentemente que la PG; también responde más frecuentemente disgustándose y agrediendo a la familia. En PG un alto porcentaje manifiesta -mayor que en la PV- que "toma pastillas para no dormir" y que "concorre a lugares para distraerse". Los afrontamientos positivos, son más frecuentes en las mujeres de PG (en mayor medida recurren a otros/as para que les ayuden a resolver sus problemas, concurren a lugares para distraerse) que en las mujeres de PV. Lo opuesto ocurre con los afrontamientos negativos, más frecuentes en las mujeres con NBI (se conforman más, no buscan soluciones). Sin embargo, se observa que las mujeres de población general se deprimen más que las de sectores pobres, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa. En el mismo sentido las mujeres de PG consumen más pastillas que las mujeres de PV y son ellas también, quienes mayormente se llenan de actividades para no pensar. Respecto de evaluaciones anteriores se observa acentuación de algunos afrontamientos negativos: las mujeres se deprimen más, se conforman más, se disgustan más con su familia.

CONCLUSIONES

Se confirma nuestra hipótesis que cuanto mayor vulnerabilidad política mayor malestar psicológico, la vulnerabilidad política es la variable con mayor incidencia en el malestar psicológico.

Con respecto al género, puede afirmarse que hay mayor malestar en las mujeres que en los varones, y que esta diferencia es mayor en la PV. No hay diferencias en relación al género respecto de la tendencia a la idea de política de gestión, representativa, con cierta tendencia hacia la autonomía. El miedo es el sentimiento que más diferencia entre géneros (predomina en las mujeres).

Las mujeres pobres, que presentan mayor malestar psicológico, son las que más apelan al apoyo comunitario y al apoyo en las organizaciones. Se corrobora la hipótesis que a mayor malestar psicológico mayor apelación a este tipo de apoyo social. De todas maneras no se corrobora la hipótesis que en una población, con alta vulnerabilidad política, a mayor apoyo social menor malestar psicológico.

La preocupación por el futuro es el problema más relevante. Le sigue falta de trabajo y dificultades económicas. Se destaca en la PG exceso/disgusto en el trabajo.

En relación con evaluaciones anteriores se han acentuado afrontamientos negativos. Las mujeres se deprimen más, se conforman más, se disgustan más con su familia.

En el contexto sociopolítico actual la vulnerabilidad política es acompañada por sentimientos de desolación/no existencia/no-asignación, indignidad aprendida, con una fuerte intervención con alteración de los sentimientos de pertenencia a los vínculos. Subjetividad marcada por la desolación y la desesperanza, que ancla en lo íntimo de los sujetos. Imbrincándose en la subjetividad política, alterando el sentido de: ser en acción, como potencia, ser a partir y con otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Badiou, A. (2000): *Movimiento social y representación política*. En: "Acontecimiento. Revista para pensar la política". Año X N°19-20. pág. 27-60
- Bartolomé, L. (1985): *Estrategias adaptativas de los pobres urbanos: el efecto 'entrópico' de la relocalización compulsiva*. En: "Relocalizados: antropología social de las poblaciones desplazadas". Bs. As.: Ides.
- Beccaria, L; López, N. (1996): *Notas sobre el comportamiento del mercado de trabajo urbano*. En: "Sin trabajo" Beccaria Luis y López Nestor (comp.) UNICEF. Bs As.: LOSADA.
- Burijovich, J; Sandomirsky, M. (1998): *Los desempleados: Malestar psicológico, apoyo social e intervención estatal*. Revista "Administración Pública y Sociedad".
- Castel, R. (1991): *La dinámica de los procesos de marginalización: de la*

vulnerabilidad a la exclusión. En: "El espacio institucional". Bs. As.: Lugar Castel, R.(1995): *Metamorfosis de la cuestión social*. Bs. As. Ed. Paidós

De Vañia; Tuirán, R.(1995): *Familia, género y pobreza*. UNIFEM.

Gracia, E; Musitu, G.(1990): *Integración y participación en la comunidad. Una conceptualización del apoyo social comunitario*. En: "Psicología Comunitaria". Valencia: Nau Llivres.

Gracia Fuster, E; Herrero Olaizola, J; Musitu Ochoa, G. (1995): *El Apoyo Social*. Barcelona: PPU

Grasso, L; Burijovich, J. y otros.(1993) :*Cuestionario Epidemiológico de Sintomatología Mental (CESIM)*. Dirección General de Salud Mental de la Provincia. de Córdoba. Córdoba.

Gil Lacruz, M.(2000): *Salud y fuentes de apoyo social. Análisis de una comunidad*. CIS. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Jelin, E. (1998): *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

Kessler, G.(1996) *Algunas implicancias de la experiencia de desocupación para el individuo y la familia*. En: "Sin Trabajo". Beccaria Luis y López Nestor (comp.) UNICEF. LOSADA.

Lazarus, R.(1986): Folkman,S. *Estrés y procesos cognitivos*. Madrid: Ed. Martínez-Roca.

Nun, J. (1999) *El futuro del empleo y la tesis de la masa marginal*. Desarrollo Económico, Vol. 38, enero-marzo.

Páez, D. (1986): *Factores psicosociales y Salud mental*. Madrid: Ed. Fundamentos.

Rivelli; Tomasini (1997): *Estrategias de supervivencia empleadas por las familias en contextos de pobreza*. Trabajo Final de licenciatura en Psicología, UNC.

ADOLESCENCIA Y UNIVERSIDAD LA ELECCIÓN DE CARRERAS DESDE LA ORIENTACIÓN EN VALORES

Alija, Azucena
Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de la Encuesta en Valores administrada a alumnos ingresantes 2005-2006 a la Universidad Nacional de Río Cuarto, y se los analiza a partir de las categorías de orden superior que la Teoría del contenido y estructura de los valores prevé (Schwartz, 1992). Finalmente se comparan los datos a la luz de los avances referidos al vínculo entre la Teoría Universal de los Valores y la Teoría de los Anclajes de Carrera (González y Arciniega, 2005).

Palabras clave

Valores Dimensiones Anclaje carreras

ABSTRACT

ADOLESCENCE AND UNIVERSITY THE CHOICE OF CAREERS FROM VALUES ORIENTATION

In this work the results of the Survey in Values administered to National University of Río Cuarto 2005-2006 students are introduced and analyzed from the Categories of Superior Order that the Theory on content and values structures anticipates (Schwartz, 1992). Finally, the data are compared according to the advances referring to the bond between the Universal Theory of Values and the Theory of the Career Anchors (González y Arciniega, 2005).

Key words

Values Dimensions Career Anchors

INTRODUCCIÓN

Planificar la carrera profesional en momentos en que la política se deslimita y desestataliza y aparecen reglas desconocidas, contradicciones y conflictos nuevos que demandan encontrar o inventar nuevos roles y recursos en la cancha global (Beck, U. 2004) invita a considerar el concepto de orientación vocacional a la luz de nuevos desarrollos teóricos y metodológicos. En este sentido, la teoría universal de valores y la teoría de anclajes de carrera se constituyen como relevantes marcos teóricos.

En la segunda mitad del siglo XX las investigaciones en valores dieron cuenta del vínculo entre éstos y una variable externa. Una significativa cantidad de estos trabajos alcanzaron los umbrales del siglo XXI, llegándose a resultados que muestran, por ejemplo, la incidencia de algunas categorías de valores a la hora de explicar los efectos de la estructura social sobre la personalidad, como los efectos de la personalidad en la posición alcanzada en la estructura social.

A partir de los hallazgos de definiciones formales basadas en la bibliografía existente, Schwartz y Bilsky postulan que los valores son a) conceptos o creencias, b) acerca de estados o comportamientos deseados, c) que trascienden situaciones específicas, d) que guían o evalúan la selección de comportamientos y eventos y, e) se ordenan por importancia relativa (Schwartz y Bilsky, 1987: 551), y generan una tipología del dominio de contenidos de valores, operacionalizables por medio del cuestionario SVS (Schwartz, 1992). Este investigador propone diez tipos de valores organizados en dos dimensiones bipolares básicas, apropiadas para la comprensión de las diferencias individuales en las opiniones, actitudes, o conductas. La propuesta teórica de Schwartz (2001) define diez tipos de valores a nivel individual: Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación, Autodirección, Universalismo, Benevolencia, Tradición: Respeto, Conformidad y Seguridad. Estas tipologías se organizan en dos dimensiones bipolares, constituyendo cada polo un orden superior que combina dos o más de los diez valores (Schwartz, 2001). Las dimensiones bipolares son Autotrascendencia (Benevolencia y Universalismo) versus Autopromoción (Poder y Logro) y Conservación (Tradición, Conformidad y Seguridad) versus Apertura al cambio (Autodirección y Estimulación). Hedonismo se relaciona tanto con Autopromoción como con Apertura al Cambio.

Schein, 1978; 1985, citado por González y Arciniega (2005) expresó que los aportes de la teoría del anclaje en carreras, en vistas a la elección de una carrera profesional, difiere de la conocida orientación vocacional al tener en cuenta los aportes de variables internas y externas del sujeto. Mientras la orientación vocacional se centra en la elección de ocupación a partir de las características internas del sujeto, el anclaje de carrera profesional se construye a partir de la experiencia laboral de la persona y, por lo tanto, se inicia con las experiencias laborales asociadas con las ocupaciones y con las autopercepciones de habilidades, capacidades, motivos, necesidades y valores.

El anclaje de carrera profesional refiere al autoconcepto ocupacional que explica el desarrollo, estabilidad, restricciones e integración en la carrera profesional de un empleado. Este autoconcepto está integrado por tres componentes: las autopercepciones que tiene el empleado de sus habilidades y capacidades, las autopercepciones que el empleado tiene de sus motivos y necesidades y la autopercepción de sus actitudes

y valores en relación con las de su grupo de trabajo (González y Arciniega, 2005).

La Teoría desarrollada por Schein, 1978; 1985, citado por González y Arciniega (2005) define nueve anclajes: Técnico-funcional, de gestión, autonomía, de seguridad, de creatividad, de servicio, de competencia-reto, de estabilidad y de estilo de vida.

Investigaciones referidas al vínculo entre valores individuales y anclaje en carrera fueron expuestas en el último congreso de Psicología Social A Coruña por los Doctores Luis González y Luis Arciniega (2005).

Por medio de la técnica de pasos sucesivos, González y Arciniega (2005) observaron que los valores de orden superior se relacionan con cada uno de los anclajes de carrera profesional. Un examen detallado de los patrones de influencia de cada valor de orden superior puso de relieve algunas cuestiones:

1. La categoría apertura al cambio influye sobre siete anclajes de carrera. Sobre tres de ellos -gestión, de competencia y creatividad- lo hace de forma positiva y, sobre los otros cuatro -técnico, de seguridad, de estabilidad, de servicio y de estilo de vida-, de forma negativa.
2. La categoría autopromoción impacta con los anclajes de gestión y competencia.
3. La categoría conservación influye positivamente sobre el anclaje de seguridad y negativamente sobre el anclaje de autonomía.
4. La categoría auto trascendencia, ejerce influencia sobre el anclaje de servicio

El presente trabajo intenta conocer el efecto de la implementación del Ciclo Polimodal en la estructura del Sistema Educativo Argentino en las decisiones de los estudiantes al momento de elegir una carrera profesional. Para ello, se exploran las orientaciones valorativas de los ingresantes a cada una de las facultades de la UNRC y se evalúa el vínculo entre el perfil de valores y las carreras profesionales por las que han optado[i].

MÉTODO

Muestra

La muestra se conformó al azar estratificado por facultad. Por intermedio de la Secretaría Académica de la UNRC se accedió a las direcciones electrónicas de los alumnos ingresantes a cada una de las cinco facultades, dato que adjuntan en el momento de inscripción. Los correos se pusieron a prueba, resultando en condiciones de acceso 731 direcciones representativas de las cinco facultades que conforman la UNRC[iii]. Se calculó un paquete de aproximadamente 100 cuestionarios SVS que representarían un 25% de la población de cada Facultad. La totalidad de respuestas fueron 125 cuestionarios, de los cuales 6 fueron rechazados[iiii] por las excesivas puntuaciones 7, por lo que la muestra final se compuso de 119 sujetos, es decir una tasa de respuestas del 95.2%, representantes del 90% de las carreras que ofrece la Universidad. La información sociodemográfica arroja los siguientes datos: 51.3% varones, 46.2% mujeres y 25% sin datos; la edad de los participantes comprendió un rango de 17 a 39 años con una media de 18.93 años y una desviación típica de 6.97, lo que evidencia un alto porcentaje de adolescentes.

Instrumento

Con la finalidad de conocer las prioridades valorativas de los estudiantes, se contrataron los servicios de la organización iMO[iv], quien procedió a la elaboración de un link para cada facultad, que permitiera acceder a la versión online del Schwartz Value Survey (SVS)[v]. El SVS contiene 57 valores ponderables por cada encuestado en una escala de -1 a 7, de acuerdo a la importancia que cada uno les asigna, como principios que guían su vida. Los 57 valores operacionalizan las diez tipologías propuestas por la teoría. El link se dio de baja una vez completados los cuestionarios previstos, procediendo la organización iMO al cómputo de los datos y al ajuste de las puntuaciones medias, a partir de las sugerencias de corrección

del Prof. Dr. Schwartz.

RESULTADOS

El análisis de las relaciones entre los anclajes de carrera y los valores de los alumnos ingresantes resulta pertinente, debido a que, merced a la implementación de la Ley Federal de Educación en el Nivel Medio, los alumnos poseen dos años de experiencias laborales afines a la modalidad de cada uno de los Ciclos de Especialización.

Los datos que se presentan son parciales ya que el análisis está en proceso. El procesamiento efectuado permite realizar dos aproximaciones, una desde las puntuaciones absolutas y otra desde las puntuaciones medias estandarizadas de cada una de las tipologías de valor en general y de las dimensiones bipolares en particular. Finalmente, se comparan estas consideraciones con los resultados de la investigación realizada por González y Arciniega (2005).

En primer lugar, las puntuaciones absolutas asignadas a los valores que ocupan los primeros y últimos lugares de la serie arrojan el siguiente orden: Seguridad Familiar (699), Libertad (697), Dar sentido a la vida (692), Leal (659) y Honesto (647); Devoto (275), Riqueza (250), Autoridad (220), y Poder social (156). Desde este punto de vista, los alumnos ingresantes 2005-2006 a la UNRC se encuadran en la tipología Benevolencia, opuesta a la tipología Poder. Dicho de otra manera, la Autotrascendencia es la categoría de orden superior en la que se ubican la mayoría de los alumnos encuestados.

En segundo lugar, la comparación de las medias de cada una de las facultades evidencia que los alumnos otorgan un perfil tipológico distintivo a cada Facultad: a) Los alumnos de la Fac. de Cs. Humanas poseen medias más altas en Benevolencia y Tradición y más bajas en Conformidad y Logro; los de la Fac. de Ingeniería poseen medias más altas en Estimulación y la más baja en Hedonismo, los alumnos de la Fac. de Agronomía y Veterinaria obtienen la media más alta en Seguridad y la más baja en Tradición, Benevolencia y Autodirección, los de la Fac. de Cs. Económicas obtienen medias altas en tres tipos de valores: Conformidad, Logro y Poder y registran las medias más bajas en Universalismo y Estimulación; finalmente, los alumnos de la Fac. de Cs. Exactas poseen las medias más altas en Universalismo, Autodirección y Hedonismo y las medias más bajas en Poder y Seguridad. Conviene aclarar que Hedonismo posee medias muy similares en todos los grupos de alumnos y la diferencia más marcada puede observarse entre los alumnos de la Fac. de Cs. Exactas y los de Ingeniería.

Vinculando lo expresado con los datos aportados por la investigación de González y Arciniega (2005) se observa que, en nuestro caso, los valores de orden superior se relacionan con algún anclaje de carrera. Los alumnos de Cs. Exactas e Ingeniería se identifican con los valores de Apertura al cambio, que corresponden con los anclajes en competencia, gestión y creatividad. Los alumnos de las Facultades de Exactas y Cs. Humanas se identifican con los valores de la Dimensión Autotrascendencia que son afines con los anclajes de carrera profesional de servicio. Los alumnos de la Facultad de Cs. Económicas se identifican con los valores de la categoría superior Autopromoción, vinculada con los anclajes de gestión y competencia, mientras que los alumnos de la Fac. de Agronomía y Veterinaria ofrecen un perfil más vinculado a la categoría Conservación, coherente con el anclaje en Seguridad y en oposición con el anclaje en Autonomía.

CONCLUSIONES

Esta investigación constituye una primera aproximación al estudio de los anclajes de carrera profesional y los valores en nuestro país. Si bien los alumnos confieren un perfil a la Facultad a la que pertenecen, algunas cuestiones a tener en cuenta para el análisis hacen hincapié en las pruebas estadísticas que posibiliten: a) conocer si las facultades difieren

o no en cuanto a su tendencia central; b) conocer la fuerza de la relación, si la hubiera, entre la especialidad del Ciclo Polimodal cursado y las carreras que ofrece la Facultad a la que pertenece el alumno; c) analizar si existe asociación entre ser alumno de los Profesorados que ofrecen las Facultades de Ciencias Humanas y Exactas y ser alumno de carreras sin perfil docente, habida cuenta que la formación pedagógica es un claro ejemplo de anclaje de carrera profesional de servicio[vi].

NOTAS

[i] El presente artículo expresa resultados preliminares del Proyecto Pedagógico Innovador aprobado por la SECyT de la Universidad Nacional de Río Cuarto para el período 2005 - 2006, denominado "Valores Individuales y Valores Académicos en los Ingresantes a la UNRC"

[ii] Las direcciones electrónicas con acceso estuvieron distribuidas de la siguiente manera: 218 alumnos por la Facultad de Cs. Humanas, 65 por Ingeniería, 147 de Agronomía y Veterinaria, 141 por Cs. Económicas y 160 por la Facultad de Ciencias Exactas, Fco- Qcas y Naturales

[iii] Ante la respuesta equívoca de algunos encuestados se procedió a revisar y rectificar la versión castellana del SVS. De esta modificación tomó conocimiento el Prof. Dr. S. Schwartz.

[iv] iMO - Interkulturelles Managementtraining /Organisationsberatung - Planckstr.13 - D-37073 Göttingen - Germany Tel.: +49 551-486871 - Fax: +49 551-5312792

[v] La adecuación a las características locales fue realizada por iMO en 2004 con motivo del Proyecto "Los Valores Subyacentes a la elección de una carrera universitaria. El caso de los Ingresantes a la Facultad de Ciencias Exactas UNRC"

[vi] Un proyecto anterior define perfiles diferentes entre alumnos que siguen carreras vinculadas a la investigación y a la docencia en una de las Facultades en cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

- Beck, U.(2004), *Poder y Contra-poder en la era global*, Paidós, Barcelona
- González, L. y Arciniega L. (2005), *Anclajes de Carrera Profesional y Valores en el Trabajo*, Congreso de Psicología Social A Coruña, España
- Ros, M y Gouveia, V. coords. (2001), *Psicología Social de los valores humanos Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*, Biblioteca Nueva, Madrid
- Schwartz, S. (1992) *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. En *Advances in Experimental Social Psychology*. 25: 1-65
- Schwartz, S. H. (2001), ¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos? en Ros, M. y Gouveia V. coords. (2001), *Psicología social de los valores humanos*, Biblioteca Nueva, Madrid: 56 -76
- Schwartz, S.H.; Bilsky, W. (1987), *Towards A Universal Psychology Structure of Human Values*, en *Journal of Personality and Social Psychology*,53, 1987, 550-562

PARTICIPACIÓN COMUNITARIA: UNA MIRADA DESDE LAS BASES

Ameijeiras, María José
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo tiene por objeto problematizar el concepto participación social referido especialmente a participación comunitaria en educación. Para ello se tendrá en cuenta la mirada de los sujetos que intervienen en un Programa educativo co-gestionado entre la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y una organización que nuclea a comunidades rurales. De este modo, se recuperarán algunas significaciones que los actores sociales asignan a este concepto. Con ello se pretende, realizar aportes significativos al campo de la praxis psicosocial comunitaria. Se presentarán los avances de una investigación en curso. La misma es de tipo exploratoria y se basa en una metodología cualitativa, con triangulación metodológica.

Palabras clave

Participación comunitaria Educación rural

ABSTRACT

COMMUNITARIAN PARTICIPATION:
A LOOK FROM THE BASES

The aim of this paper is to analyze the concept "social participation", specially the one referred to "Communitarian Participation in Education". For this purpose it will be considered the view of people who are participating in an Educative Programme managed by the General Direction of Culture and Education of the province of Buenos Aires and an organization which deals with rural communities. Therefore, some significations actors give to this concept will be recovered. Thus, it is intended to make significative contributions to the field of communitarian psychosocial praxis. The advances of this investigation will be presented. This is an exploratory work based on qualitative methodology with methodological triangulation.

Key words

Communitarian participation Rural education

INTRODUCCIÓN

En la Psicología Social Comunitaria la participación asume un significado y un papel central: es el proceso que permite compatibilizar "intervención" y "comunidad", tendiendo un puente entre ambos conceptos; y legitima y da sentido - junto a otros elementos - a la expresión intervención comunitaria. (Sánchez Vidal, A., 1991)

En este sentido, pensar la participación desde la Psicología Social Comunitaria nos lleva a revisar y preguntarnos sobre qué tipo de participación se promueve en las experiencias o Programas Sociales.

Desde esta perspectiva, este trabajo tiene por objeto problematizar el concepto de participación social referido especialmente a la participación comunitaria en un Programa Educativo Rural teniendo en cuenta la mirada de los actores. Para ello, se recuperarán los avances del proyecto de investigación titulado "*Sujetos de la participación en la educación rural*" Así, a partir del abordaje de este programa educativo co-gestionado entre la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y una organización que nuclea a comunidades rurales de la provincia se analizarán algunas significaciones que los actores sociales implicados otorgan al concepto de participación.

ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS

El presupuesto metodológico básico que guió este trabajo es que la realidad se encuentra en constante transformación, y por lo tanto, la aprehensión de la misma, para intentar captar parte de su totalidad, debe hacerse dialécticamente.

El relevamiento realizado, de tipo exploratorio, se orientó hacia la búsqueda de nuevos estilos de participación en educación en la provincia de Buenos Aires.

En cuanto a la definición del universo de análisis y del área de recolección de datos, se decidió tomar para el estudio el Programa Centros Educativos para la Producción Total -CEPT- y sus diversos actores: productores rurales, docentes, jóvenes estudiantes, asesores; profundizando en sus conceptualizaciones sobre la participación. Para ello se trabajó en un CEPT en particular localizado en Miranda, partido de Rauch.

La muestra fue intencional. Heterogénea (según rol desde el cual participa en el Programa y según sexo) y homogénea (según participación en el Programa y pertenencia a un mismo CEPT)

Se trabajó a partir de una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes de reuniones y encuentros de los actores y actividades realizadas en los Centros Educativos (Talleres de Capacitación, Asambleas, Reuniones de Consejos de Administración de los CEPT). También se analizaron documentos del Programa. Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas a los productores agropecuarios, asesores, docentes y a los estudiantes. Luego se trabajó en la triangulación de la información recogida. Se plantearon intentos de avanzar en el conocimiento de los CEPT tanto en su dimensión psicosocial, cuanto en su dimensión sociopolítica introduciendo análisis sobre la relación entre el Estado y la ciudadanía. De esta manera se intentó captar la experiencia en algunas de sus múltiples facetas.

Desde nuestra óptica nos interesó analizar los Centros Educativos para la Producción Total en tanto motores del cambio y la transformación social. Miramos, entonces, a estos Centros

en tanto promotores o inhibidores de la participación, y a través de ella del desarrollo y el crecimiento de los sectores populares rurales.

DEL DESENCANTO A LA PARTICIPACIÓN

Durante los primeros años del retorno de la democracia en nuestro país, se produjo una importante movilización de la sociedad civil. Se multiplicaron los reclamos y las luchas reivindicativas que durante años habían estado ahogadas por la dictadura y surgieron nuevas demandas.

No obstante, en los noventa la desconfianza hacia la clase política fue creciendo y las expectativas que la población tenía en la década previa comenzaron a reducirse. Las preocupaciones por la economía fueron ganando terreno, comenzó a quebrarse la ilusión de que con la democracia se resolverían los problemas del país. Para muchos empezó el descrédito de que era posible la mejoría en las condiciones de vida. El progresivo desencanto político y participativo condujo a la desmovilización social. La mayor parte de la población se fue alejando de la política y el lazo de confianza que vinculaba a los políticos con la sociedad se quebró.

El bajo nivel de participación política y la percepción de que no es posible un modelo alternativo al neoliberal provocó un repliegue en las personas sobre el mundo privado en el que prevalecen los valores individualistas.

Sin embargo, en este escenario de desencanto y desmovilización popular, se fue gestando y consolidando una experiencia de organización y fortalecimiento comunitario que promueve la participación de las comunidades rurales de la provincia de Buenos Aires: el Programa Centros Educativos para la Producción Total. Compartir algunas reflexiones sobre cómo estos grupos populares se ven a sí mismos, cómo ven a la sociedad y al Estado, cómo ven su participación en los procesos históricos de cambio social, fue el objetivo de este trabajo de investigación.

LA PARTICIPACIÓN: NI UNA, NI ÚNICA, NI UNIFORME

La forma de participación que se fomenta es fundamental para que se produzca el fortalecimiento comunitario, fortalecimiento que supera la apatía y desarrolla ciudadanía. La participación no representa un fenómeno unívoco, uniforme, ni estable, sino que admite múltiples variantes y grados tanto en las organizaciones de base, las instituciones, como en el Estado. Por ello, es importante en este complejo abanico conocer cuáles son los diferentes niveles de participación y qué implica cada uno de ellos para evitar construir falsas expectativas y falsas lecturas. Los distintos niveles en los cuales generalmente la comunidad puede participar son: *-Informativo*: implica transferencia de información o conocimiento sobre un determinado tema. La comunidad provee información al Estado o a la organización implicada y éste/a a la comunidad. Esto permite tomar decisiones en base a un conocimiento más cercano a la población. *-Consultivo*: se busca la expresión de la opinión y voluntad de los actores acerca de un problema o decisión. En la mayoría de los casos, esta modalidad no implica que los resultados obtenidos sean directamente vinculantes para las autoridades (audiencias públicas, consulta popular, foros, etc). *-Decisorio o Real*: implica ejercicio de poder y responsabilidad en los procesos de toma de decisiones.

Para algunos autores (Montero, M., 1996, 2004; Sirvent, M. T., 1999; Torres, R. M., 2001) sólo en este último caso nos encontramos ante "verdaderos" procesos participativos donde los ciudadanos son sujetos activos, protagonistas del destino de la propia comunidad. Esta participación denominada "real" se opone a otros procesos que se identifican como de participación "restringida", "débil" o "participación simbólica" donde los sujetos se convierten en observadores pasivos de la toma de decisiones.

Sánchez Vidal A. (1991: 276) coincide con esta idea al afirmar que *"el objetivo último de la participación debería ser el grado*

en que - a través de ella - se tiene acceso al poder, se comparte ese poder en un grupo social. Lo cual tiene implicaciones políticas y técnicas relevantes... En última instancia, la participación relevante remite pues al empowerment, potenciación y desarrollo de las personas".

Debemos, así, tener en cuenta que la inclusión en los discursos sociales, políticos, comunitarios de la participación ciudadana no siempre revela un verdadero ejercicio de la participación definiéndola como la real toma de decisiones de los actores o como el proceso en el cual el poder se comparte.

LA PARTICIPACIÓN SEGÚN LA MIRADA DE SUS ACTORES[II]

"Solo no puedes cambiar esta realidad. Tu realidad es chiquita: del pueblito ... que está en el distrito..., que pertenece a la provincia de Buenos Aires, provincia que pertenece a la República Argentina... No la puedes cambiar solo. Cambias tu rumbo, a lo mejor, tu vida de unos días, de unos años pero no cambias tu realidad para que tus hijos y los hijos de tus hijos puedan seguir transitando y viviendo en un lugar en diferentes condiciones..." (Testimonio de un productor agropecuario, asesor del Programa)

La participación, según la conciben sus protagonistas, actúa como un poderoso motor de cambio y transformación social. Prevalece en ellos la idea de que para cambiar la realidad es necesario participar y participar no de una manera gregaria, individual, sino de una manera colectiva. La organización y la participación comunitaria son percibidas como las formas necesarias para resolver los problemas comunes. Observamos, aquí, una ruptura con la gramática dominante en los noventa: el individuo, la competitividad y el mercado y la institución de otra gramática colectiva, de producción grupal. Aparece fortalecida la idea de un "nosotros", del conjunto, frente a lo uno, lo individual. De esta manera, la participación comunitaria es, "hacer, transformar y ser" en un movimiento que va desde lo individual hacia lo colectivo y desde lo colectivo hacia lo individual. (Montero; 2004)

La participación actúa como una acción concientizadora a través de la cual se comparte, reflexiona y promueve la transformación personal y de los demás. La participación comunitaria tiene, además, un efecto político en la medida en que forma ciudadanía, desarrolla y fortalece la sociedad civil a la vez que aumenta la responsabilidad social.

Sin embargo, si bien el Programa CEPT busca potenciar la transformación promoviendo y desarrollando herramientas para la participación, esta última no está libre de tensiones y conflictos. Los entrevistados reconocen la existencia de factores materiales o contextuales que obstaculizan la posibilidad de participar. Entre ellos factores económicos (los costos de los traslados); geográficos (las distancias) y las condiciones de trabajo; pero hay además, otros elementos que obstaculizan la participación. Uno de ellos, que los entrevistados también señalan, y que aquí queremos subrayar es el acceso a la información, garantizar este acceso es esencial a la hora de diseñar una propuesta que favorezca la real intervención en el proceso de toma de decisiones. El tejido de relaciones que constituye la trama interna de la vida de las instituciones, se define, en realidad, sabiendo qué pasa con la palabra y qué pasa con el poder en su propio seno. La posibilidad de una libre circulación de la información, sin secretos ni violencias en la comunicación, y la posibilidad de una participación real en el ejercicio del poder, sin autoritarismos ni arbitrariedades, deben constituir el fundamento institucional mismo del trabajo educativo. (Cullen, C., 1996)

También los actores entrevistados admiten la falta de formación para la participación. La prevalencia de modelos vinculares e institucionales autoritarios llevan a la internalización y reproducción de un modo vertical -de arriba hacia abajo- en el hacer y en el pensar y por lo tanto hace indispensable que la pro-

puesta educativa favorezca y desarrolle estilos democráticos y participativos.

Durante los noventa se ha aniquilado la dimensión comunitaria de la experiencia del sujeto no sólo por los años previos vividos de modelo autoritario sino como consecuencia de una creciente y profunda fragmentación y desigualdad social. Funcional a un modelo de ejercicio del poder se ha naturalizado la noción de que "solo se puede" primando lo individual sobre el conjunto; el individuo y el mercado han ganado posiciones frente a lo colectivo.

La presencia y fortaleza de la participación en esta experiencia es producto de acciones de liderazgo ejercida por sujetos (asesores, directores, docentes, productores) quienes en forma deliberada y concertada buscan construir y mantener un sistema social donde se plasmen principios democráticos y participativos. Pero además, la participación aquí presupone la existencia de una política educativa oficial que fomenta y respalda de manera formal la participación de las personas, con una apertura a recoger también expresiones e iniciativas de participación informal a través de las cuales se vierten posiciones e intereses de variada naturaleza que tiene la gente.

En este trabajo, partimos de la concepción de que lo comunitario no puede pensarse sin incluir el rol activo de la comunidad. Pensamos la participación como un medio para potenciar el desarrollo -individual y colectivo- de las personas, favoreciendo sus posibilidades de actuar con autonomía e independencia, promoviendo la iniciativa y la toma de decisiones. Desde la Psicología Social Comunitaria no podemos dejar preguntarnos qué estilos de participación se promueven y sobre qué fundamentos políticos

Sánchez Vidal, S. *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y operativas, métodos de intervención*, Barcelona, PPU, 1991.

Sirvent, María Teresa. *Cultura Popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*, UBA-Miño y Dávila Editores, 1999.

Sirvent, M.T. "Participación, educación y cultura popular" En Argumendo, M. y Werthein, J. *Educación y Participación*. IICA/MEC -SEPS, 1985.

Torres, Rosa María. *Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral -CIDI Punta del Este, Uruguay, 24-25 Septiembre, 2001.

NOTAS

[i] Proyecto de investigación: "*Sujetos de la participación en la educación rural: de la exclusión de las reformas educativas a la inclusión en el desarrollo local*". Este proyecto forma parte de una Beca de Maestría para graduados de la Universidad de Buenos Aires a desarrollar entre los meses de abril de 2004 y junio de 2006. Al mismo tiempo constituye una de las ramificaciones de una investigación mayor denominada: "*Sujetos sociales del campo profesional de la educación: representaciones mutuas de los docentes y los especialistas en el contexto de las reformas educativas*" UBACyT, Programación Científica 2004 - 2007. F.F. y L.. U.B.A.

[ii] Las expresiones de los distintos actores del Programa CEPT recuperadas en este apartado forman parte del trabajo de campo de la investigación citada.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, J.L. y Garrido, A. *Psicología social: perspectivas psicológicas y sociológicas*, España, Mc Graw Hill, 2003.

Bacalini, G.; Ferraris, S., "Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el Programa CEPT". En Burín, D.; Heras, A. I. (comp) *Desarrollo Local. Una respuesta a escala humana a la globalización*, Buenos Aires, CICCUS - La Crujía, 2003.

Cunill, Nuria, *Participación Ciudadana. Dilemas y perspectivas para la democratización de los Estados latinoamericanos*, Caracas, Centro Latinoamericano para el Desarrollo (CLAD), 1991.

Federación de Asociaciones Centros Educativos para la Producción Total. (s/d). Publicaciones y documentos generales de la organización.

García Jimenez, E. *Metodología de la Investigación cualitativa* Ediciones Algibe, Málaga.

Fleury, Sonia. *Estado sin ciudadanos*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997.

Montero, Maritza. "La participación: significado, alcances y límites". En: Hernández, E. (comp) *Participación, ámbitos, retos y perspectivas*, Caracas Venezuela, Ediciones CESAP, 1996.

Montero, Maritza. *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*, Buenos Aires, Paidós, 2004.

Poggiese, Héctor. "Alianza transversales para la reconfiguración de políticas sociourbanas". En *Pobreza urbana y desarrollo. Alianzas para el desarrollo local*. Año 9. N° 211 - Junio 2003. Serie Programa FORTAL.

Sánchez, E. *Todos con la "Esperanza"*. *Continuidad de la participación comunitaria*, Caracas, CEP - FHE, 2000.

LA COMUNIDAD Y LO COMUNITARIO EN MEDIO DE LA GUERRA

Ardila, Sara
Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Javeriana. Colombia

RESUMEN

El presente trabajo aborda la cuestión de los usos de "la comunidad" y "lo comunitario" (Bauman, 2000, 2001), los cuales se ejemplifican a partir de lo que ocurre en un contexto marcado por las lógicas de la guerra, en donde "lo comunitario" juega un papel tanto en la resistencia frente a ésta, como en su perpetuación. Así mismo y considerando los efectos en el tejido social en medio de la guerra descritos por Martín-Baró (1984, 1988) y vistos a la luz de la situación actual en Colombia, se señalan las dificultades para propiciar y desarrollar intervenciones de carácter comunitario, pero a la par, se subraya la importancia de tales iniciativas como estrategia, precisamente, de generar otros modos de convivencia.

Palabras clave

Comunidad Guerra Psicología comunitaria

ABSTRACT

THE COMMUNITY AND THE COMMUNITARY IN THE MIDDLE OF WAR

This work addresses the topic of using the approaches of "community" and "communitary" (Bauman, 2000, 2001), they are exemplified from what happens in a context dominated by the war logics, where "communitary" plays an important role both in war resistance and in its continuation. Furthermore, taking into account the effects on the social weave in the middle of the war described by Martín-Baró (1984, 1988) and compared to the actual situation in Colombia, the work points out the difficulties to promote and develop communitary interventions, but on the other hand it points out how those initiatives are very important as an strategy to generate other way of living together.

Key words

Community War Community psychology

INTRODUCCIÓN

Las siguientes reflexiones surgen de los hallazgos preliminares del trabajo de tesis titulado "*Posibilidades y restricciones para la atención comunitaria en salud mental de los pacientes psiquiátricos en el sistema de salud colombiano*" [1], investigación que constituye el producto final de mis estudios en la maestría en Psicología Social Comunitaria de la Universidad de Buenos Aires. En ésta indago por los aspectos contextuales que podrían estar incidiendo en la materialización de los acuerdos de la Declaración de Caracas de 1990, específicamente por el marco dado por el sistema de salud. No obstante, en el trabajo me he encontrado con que otra variable a tener en cuenta para que la atención comunitaria en salud mental sea o no posible, lo constituye la violencia generalizada que se vive en el país. Así, en el presente escrito pretendo profundizar en este aspecto.

Reiteradamente se ha señalado que la psicología comunitaria -o social comunitaria como se suele denominar a la corriente latinoamericana [2]- surgió como una práctica que buscaba oponerse a la concepción tradicional, individualista, de la psicología; pero sobretodo, como una forma de encarar los problemas de injusticia y opresión de amplias mayorías de las sociedades, en este caso, las latinoamericanas. Entre sus valores orientadores se ha incluido, como lo señala Montero [3], aquellos relacionados con "(...) *la transformación en función del bienestar, el desarrollo de una condición social basada en la libertad, la justicia, el respeto, la solidaridad, el compromiso, la autonomía, y el logro de formas armoniosas de equilibrio con el entorno*".

Sin embargo, y pese a perseguir fines sin duda nobles, su surgimiento y desarrollo pueden enmarcarse dentro de una tendencia más amplia que trasciende las fronteras de la psicología, y que hace parte de lo que se ha denominado como el resurgimiento del "comunitarismo" [4].

Ubicar a la psicología comunitaria en este contexto más amplio resulta pertinente, puesto que permite abrir interrogantes y discusiones sobre las formas en las que pueden ser utilizadas la disciplina, sus conceptos y sus estrategias de intervención. En este sentido, la gran proliferación y popularidad de la que gozan las ideas y las prácticas "comunitarias" en la actualidad, conduce a preguntarse si en éstas se evidencia aquello que señala Massumi [5], y es la convergencia en la actualidad de las dinámicas del poder y de la resistencia.

COMUNITARISMO EN MEDIO DE LA INSEGURIDAD

El resurgimiento del "dogma comunitario" puede verse como un síntoma en la era de la "modernidad líquida", síntoma que evidencia la creciente sensación de inseguridad de las personas simultánea con la progresiva debilidad de los Estados [6]. Este comunitarismo evidencia la nostalgia y añoranza por un lugar cálido, acogedor y confortable. Como lo afirma Bauman [7], la palabra "comunidad" produce una buena sensación: "*está bien tener una comunidad, estar en comunidad (...) tenemos el sentimiento de que la comunidad es siempre algo bueno*".

Sin embargo, se habla de nostalgia en la medida en que, como lo plantea Hobsbawm (1994) [8]: "*La palabra "comunidad" nunca se ha usado de forma más indiscriminada y vacía que en las décadas en las que las comunidades en sentido socio-lógico se hicieron difíciles de encontrar en la vida real*".

Las comunidades que fueron arrasadas en el proceso de consolidación de los Estados vuelven a resurgir en la medida en que éstos, o más bien la seguridad que se supone proporcionaban, desaparece. El comunitarismo, señala Bauman[9], es una reacción previsible a la acelerada licuefacción de la vida moderna.

Sin embargo, las comunidades que surgen en esta época son diferentes, y su tinte característico está dado por el aferrarse a lo que puede denominarse como el "dogma de la comunidad étnica", mediante el cual se naturaliza la historia, y se justifica la separación radical entre "ellos" y "nosotros" [10].

Lo que se pretende subrayar a continuación son los usos del discurso comunitarista en medio de la guerra. Más que tratar de definir si eso a lo que se está llamando comunidad corresponde o no a las definiciones teóricas de la misma[11], se quieren resaltar los usos diversos que se le está dando.

¿POR QUÉ HABLAR DE COLOMBIA?

Además de ser un contexto en el cual es posible observar esta proliferación de los usos del discurso y la práctica comunitarista, Colombia es un país hacia el cual la región debe mirar puesto que, y pese a que un análisis riguroso al interior de los países latinoamericanos posiblemente evidencie una mayor fragmentación y heterogeneidad de la que se ve externamente, podría decirse en líneas generales que lo que ocurre en Colombia va en contravía de la tendencia política de la región.

Como lo afirma la escritora Laura Restrepo[12]:

"No deja de ser una gran paradoja que en medio de un proceso generalizado en el continente, de búsqueda de salidas más democráticas y menos autoritarias, menos discriminatorias, y menos ignorantes de los pobres, en Colombia está pasando justamente lo contrario. Nosotros somos la vanguardia de la vuelta atrás (...) Yo pienso que estamos en una contrarrevolución".

La tendencia colombiana es importante para la región dado que, como también lo señala Restrepo, el gobierno actual de Colombia sirve de punta de lanza de la política de los Estados Unidos frente a América Latina, además de ser el tercer receptor de ayuda extranjera por parte de Estados Unidos después de Israel y de Egipto[13].

Señalar esto no es fácil, pero posiblemente sea hora de dejar de indignarnos por la mala imagen del país en el exterior, y atrevernos a admitir que muchas veces la realidad es peor[14].

COMUNIDADES EN GUERRA

Aunque parezca una afirmación que se cae de su peso, Colombia está en guerra. Pero en el actual panorama nacional e internacional, y pese a lo evidente de la situación que se vive, se ha pretendido hacer un deslizamiento de "*la guerra*" y el "*conflicto interno*" hacia el "*terrorismo*", artilugio lingüístico que tiene serias implicaciones políticas, jurídicas y diplomáticas[15].

Pero para el tema que aquí se está tratando es relevante subrayar una de tales implicaciones, y es la relacionada con el hecho de buscar romper la idea de la neutralidad de la población civil:

"En las sociedades democráticas no hay neutralidad de los ciudadanos frente al delito", ha dicho (el presidente Uribe) en varios discursos. "No hay distinción entre policías y ciudadanos". (...) dado que los civiles son las principales víctimas de las guerrillas ellos deben tomar partido y una posición activa (...). Por ejemplo, sirviendo como cooperantes o informantes" [16]. Justamente esto ejemplifica a la *polarización*, uno de los componentes que según Martín-Baró[17] caracteriza a las relaciones sociales en la guerra. Ésta, junto con la *violencia* y la *mentira*, son los tres pilares en los que se sostiene y materializa el deterioro de la convivencia social. La polarización produce una fisura crítica en el marco de convivencia, una división radical entre "ellos" y "nosotros", al estilo del dogma comunitario

señalado por Bauman[18].

La violencia se generaliza y se recurre a ella lo mismo para resolver problemas grandes o pequeños, eligiéndose porque es eficaz, por su valor instrumental. Como lo señala Martín-Baró[19]: "*(...) puede que la violencia no sea muy racional en muchos casos, pero ciertamente es útil en casi todos*".

Finalmente la mentira atraviesa los niveles macro y micro-sociales y lleva a una dinámica constante de encubrimiento y desconfianza. Como dijo alguien haciendo alusión a las interacciones sociales en Colombia: "*aquí la desconfianza no se le niega a nadie*". Estos tres componentes tienen como consecuencia el aumento en la fragmentación de la sociedad, y el desinterés creciente, por la desconfianza, de realizar cualquier actividad colectiva: cuanto menos se conozca de los otros y cuanto menos los otros conozcan de mí, mucho mejor... pero a la par, la paradoja de la situación es que ésta estrategia de protección a su vez aumenta la desconfianza.

Aún así, Martín-Baró[20] señala que precisamente en éste tipo de situaciones, una estrategia de intervención es aquella centrada en promover actitudes de cooperación y de solidaridad: concientizar respecto a la comunidad de intereses, despolarizar, desideologizar y desmilitarizar las relaciones sociales[21].

En este sentido se puede citar el ejemplo de las "comunidades de paz" como estrategia para resistir a la guerra y a los diferentes actores armados. Éstas nacen del rechazo de la población civil frente a las acciones de los actores armados, y surgen precisamente en poblaciones azotadas por la violencia proveniente de todos los actores armados. Desde 1987, año en que surgió la primera de estas comunidades, se han conformado 52[22].

Su bandera ha sido la de mantener la neutralidad frente a todos los actores armados, entendiéndola como la toma de postura por parte de la comunidad de no participar en el conflicto armado, de asumir la paz como opción de vida.

Sin embargo, estas comunidades, como por ejemplo la de San José de Apartadó, han sido ampliamente hostigadas y acusadas de colaboradoras de la guerrilla por parte del gobierno[23]. Pese a ser una iniciativa que busca salirse de la lógica de la guerra, y resistir a ésta, se ha pretendido ubicarla en uno de los polos del conflicto, en este caso, como aliada con la guerrilla. Paradójicamente este ataque a las comunidades viene de un gobierno que ha usado como bandera la idea de lo "comunitario", hasta tal punto que el plan nacional de desarrollo 2002-2006 se titula "Hacia un Estado Comunitario".

El Estado comunitario, según el documento oficial es visto como:

"Un Estado participativo que involucre a la ciudadanía en la consecución de los fines sociales. Un Estado gerencial que invierta con eficiencia y austeridad los recursos públicos y un Estado descentralizado que privilegie la autonomía regional con transparencia, responsabilidad política y participación comunitaria" [24]. (p. 19)

Interesa subrayar cómo se evidencia en el discurso del gobierno, el valor social con que cuentan los términos "comunitario" y "comunidad", que buscan, como lo señala Bauman[25], evocar emociones placenteras, un lugar cálido, acogedor, seguro. También, el plan de gobierno señala como objetivo principal el "brindar seguridad democrática", siendo una de las estrategias para alcanzarlo, "la promoción de la cooperación ciudadana" que significa que los ciudadanos "*cumplan con su deber de respaldar el esfuerzo estatal de brindar seguridad*", creándose por ejemplo "redes de cooperación". Una vez más la polarización: o se está con nosotros, o se hace parte de los otros.

Otra de las estrategias para la consolidación del "Estado Comunitario" es la de los consejos comunitarios. Para el gobierno, los consejos posibilitan que la gestión pública se oriente a partir de las necesidades de los ciudadanos, pero para los críticos, son espacios de demagogia que contribuyen a mantener los altos niveles de popularidad del Presidente[26]. Valga citar al presidente mismo en uno de sus consejos comunitarios:

Querida comunidad: Bueno quiero darles un saludo muy afectuoso (...) Estos consejos comunitarios nos han servido de encuentro con las comunidades de los diferentes departamentos de la Patria. El Gobierno comunitario tiene que ser un Gobierno en el cual, finalmente, el gran beneficiario sea la comunidad, quien debe participar activamente en la toma de decisiones del Estado, en la ejecución de esas decisiones, en la vigilancia de la ejecución de las tareas del Estado, para garantizar transparencia y para garantizar que los recursos -finalmente- se traduzcan en bienestar comunitario[27].

El presidente, como señala Carlos Gaviria, "es muy diestro en encontrar expresiones muy atractivas para nombrar realidades muy miserables[28]".

CONCLUSIONES

Comunidad y comunitario pueden significar muchas cosas: desde las comunidades de paz hasta el Estado Comunitario con su seguridad democrática y sus consejos comunitarios. Muchas cosas. ¿Cómo se pronunciará y que hará la psicología comunitaria al respecto?

Importa recordar aquí que la psicología comunitaria ha tenido desde siempre un vínculo con la política, y en esta medida, no es posible desentenderse de la ambigüedad y abuso que se ha dado a sus estrategias y conceptos para finalidades autoritarias o represivas.

Es claro que uno de los aspectos más lastimados por la guerra es el vínculo social, y que justamente una de las salidas frente a ésta sea recuperarlo. Pero cabe preguntarse cómo y de qué manera se está recuperando, y qué es lo que se pretende despertando la euforia del "nosotros" y de "la comunidad".

Toda psicología, lo señalaba Martín-Baró[29], es política, dado que su quehacer teórico y práctico está condicionado por los intereses sociales en juego. Desconocer a qué intereses sociales está sirviendo, deliberadamente o no, es ignorar su lugar dentro de la conflictiva social.

Los colombianos necesitamos afrontar el trauma psicosocial[30] que acarrea la guerra en sus dimensiones colectiva e individual. Necesitamos recuperar el sentimiento de seguridad sobre lo que pensamos, poder volver a creer en opciones sociales y políticas, y sobre todo desmilitarizar nuestra vida, nuestros discursos y nuestras mentes.

17. Martín-Baró, I. "Guerra y salud mental" (1984) En Martín-Baró, I. (comp.) *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. El Salvador: UCA Editores, 2000.

18. Bauman, Z., 2000, *Ibíd.*

19. Martín-Baró, I. "La violencia en Centroamérica: una visión psicosocial" En *Revista de Psicología de El Salvador*, 1990, Vol. IX NQ 35: 123-146.

20. *Ibíd.*

21. Martín-Baró, I. "La violencia política y la guerra como causas en el país del trauma psicosocial en El Salvador" *Revista de Psicología de El Salvador*, 28, Abril-Junio 1988, pp. 123-141.

22. Sandoval Zapata, K. "Comunidades de paz en medio de la guerra?" *Anacrónica*. No 4, Febrero de 2006. <http://anacronica.univalle.edu.co/>

23. *Ibíd.*

24. República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006: Hacia un Estado Comunitario*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2.003.

25. Bauman, Z. 2001, *Ibíd.*

26. *Revista Semana Los consejos del presidente* No. 1147, abril 25 de 2004

27. Uribe Vélez, A. *Consejo Comunal de Gobierno # 16*, Enero 18 de 2003, Ibagué, Tolima.

28. *Diario El Colombiano, Gaviria tomará en serio la constitución*. Abril 7 de 2006

29. Martín-Baró, I. "Procesos psíquicos y poder". En D'Adamo, O., García Beadoux, V., y Montero, M. (Eds) *Psicología de la acción política*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1995, pp. 205-233.

30. Martín-Baró, I., 1.988. *Ibíd.*

BIBLIOGRAFÍA

1. Directora de tesis, Prof. Alicia Stolkner., Sub-directora, Prof. Amelia Fernández Juan.

2. Montero, M. *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 2004.

3. *Ibíd.*

4. Bauman, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000/2003.

5. Massumi, B. (2002) citado por Zizek, S. *La revolución blanda*. Buenos Aires: Ed. Atuel, 2004

6. Bauman, Z. *Ibíd.*

7. Bauman, Z. *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2001/2003.

8. Hobsbawm, E. (1994) citado por Bauman (2001) *Ibíd.*

9. Bauman, Z. 2000, *Ibíd.*

10. Bauman, Z. *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999/2001.

11. Ver por ejemplo Montero, M. (2004), *Ibíd.*

12. *Revista Credencial Entrevista de Antonio Morales a Laura Restrepo*. Febrero de 2.006.

13. Richani, N. *Sistemas de guerra: La economía política del conflicto en Colombia*. Bogotá: Ed. Planeta, 2.003.

14. García Márquez, G. *Por un país al alcance de los niños*. Bogotá: Villegas Editores, 1998.

15. *Revista Semana Si hay guerra, señor presidente*. No. 1188, febrero 6 de 2005

16. *Ibíd.*

SUBJETIVIDADE E A REPRESENTAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Azevedo, Cleomar
UNIFIEO. Brasil

RESUMEN

Este trabalho pretende fazer uma reflexão acerca das consequências da modernidade na subjetividade humana, em especial na atuação do professor do ensino fundamental, destacando o papel da teoria das representações e da ciência moderna na construção da humanidade neste início de século. As representações são percebidas como entidades "quase tangíveis", presentes na realidade, que se manifestam em palavras e expressões, em produções e consumo de objetos, em relações sociais. Portanto, "correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos corresponde a uma prática científica e mítica". Pesquisar a representação de aprendizagem do professor da rede pública de ensino, é o objetivo deste trabalho, que será desenvolvido através de pesquisa intervenção, com encontros e proposta de discussão dos problemas vivenciados e dificuldades encontrada pelos professores. O lugar do pesquisador será o de escuta e, de levantar questões pertinentes à reflexão, em busca de conscientização da importância da educação à comunidade, e a referência que estes professores são para seus alunos.

Palabras clave

Subjetividade Modernidade Professor Representação

ABSTRACT

SUBJECTIVITY AND THE REPRESENTATION OF LEARNING OF PROFESSORS OF THE NET PUBLISHES OF EDUCATION
This work intends to bring for a reflection the consequences of modernity in the subjectivity human being, in special in the performance of the professor of basic education, detaching the paper of the theory of the representations and of modern science in the construction of the humanity in this beginning of século. The representations are perceived as "almost tangible" entities, gifts in the reality, that if they reveal in words and expressions, productions and I consume of objects, in social relations. Therefore, "they correspond, on the other hand, to the symbolic substance that enters in the elaboration and, for another one, to practical that it produces the said substance, such as science or the myths correspond to one practical scientific and mythical one". Pesquisar the representation of learning of the professor, are the objective of this work, that will be developed through research intervention, with meeting and proposal of quarrel of the lived deeply problems and difficulties for the different professors of disciplines place of the researcher will be of listening and, of raising pertinent questions to the reflection in this performance, in search of awareness of the importance of the education the community.

Key words

Subjectivity Modernity Professor Representation

CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA.

Estamos no terceiro milênio, era da globalização, a humanidade vivencia grandes avanços tecnológicos que possibilitam novos conhecimentos, e para acompanhar essas mudanças a aquisição destes é fundamental. Aprender a ler e escrever são pressupostos básicos no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito, no entanto constatamos as dificuldades de aprendizagem, as inúmeras reprovações e a evasão escolar, que fazem parte deste processo. A preocupação em atender à crescente demanda que acompanhou o processo de urbanização do país deixou de lado a qualidade do ensino fundamental. Com relação às dificuldades e os problemas encontrados nesta aprendizagem, é necessário levantar questões como: a formação do educador, o tipo de proposta de ensino, o material utilizado, a análise do desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno.

Partindo-se da idéia de que a transmissão do conhecimento da leitura e da escrita caracteriza-se por um movimento psíquico que se mantém internamente, mas vinculado à realidade; conhecer qual a representação de aprendizagem do professor que trabalha com este processo, e a relação com a sua subjetividade, é o objetivo deste artigo, que tem como proposta desenvolver uma pesquisa intervenção buscando alternativas de mediação e quais implicações são importantes neste processo de aprendizagem. Então, se as crianças são potencialmente capazes de aprender a ler e a escrever, como explicar o fato de que, para tantas crianças, seja tão difícil realizar essa aprendizagem.

A possibilidade de desenvolvimento da pesquisa intervenção esta pautada na busca e na compreensão das relações existentes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, verificando assim a possibilidade de contribuição para o corpo docente no desenvolvimento de uma atuação que tenha como resultado a aprendizagem significativa dos alunos.

Pensar que um modelo de sujeito pode definir a organização psíquica, e orientar as metodologias de intervenção propostas, tornaram-se fonte de preocupação, já que pode acompanhar, nos trabalhos, a subjetividade de cada sujeito e a necessidade de repensar os procedimentos adotados nas atividades desenvolvidas.

As reflexões propiciadas por essas atividades estimulavam o questionamento da idéia do sujeito moderno - do indivíduo - como referência a um padrão subjetivo. Assim, focar a atenção e olhar com outras lentes, talvez possa explicitar algumas relações entre as conformações sociais e as subjetividades, questionando o modelo individualizado que subsidia a concepção de sujeito universal definido a priori e orienta os métodos sociológicos, psicológicos e pedagógicos. Esta proposta de pesquisa intervenção é voltada ao desenvolvimento e à implementação de estratégias que possibilitem a escuta dos professores da rede pública de ensino no município de São Paulo.

Temos hoje no mundo moderno e nos meios de comunicação um grande aliado que nos mostra a todo o momento os fatos ocorridos em todas as partes deste universo, sejam eles bons ou não; e através desta informação é que podemos observar e conviver com uma realidade que nos causa profunda indignação, pois grande parte da população vive sem condições básicas de sobrevivência. Diante dos avanços da tecnologia, da medicina, da era espacial e das novas propostas de encaminhamento dos estudos em busca de alternativas de mudanças, encontramos um mundo em crise.

Ao nos debruçarmos na contemporaneidade sobre temáticas

complexas e desafiadoras que nos interpelam, tais como: a condição do sujeito, os rumos das discussões epistemológicas e as formas de organização social, deparamo-nos, com um mosaico de proposições que se entrecruzam e se superpõem. Um deserto se constitui na medida em que o papel do homem na arquitetura do universo está sendo fortemente questionado.

As representações sociais do conhecimento busca uma compreensão do homem na sua totalidade, ou seja, enquanto um ser que pensa, age e sente por meio de uma relação dialética com o meio circundante. A Teoria das Representações Sociais suas origens epistemológicas, bem como sua natureza e dimensões metodológicas, possuem contribuição de vários autores. Entretanto, Moscovici (1989) considera que, partindo da própria noção de representação e pela dispersão das pesquisas realizadas pelas diferentes ciências, até então, conclui que, tanto a sociologia, quanto à antropologia e a psicologia social, têm muitas contribuições a dar ao estudo das representações. Isso porque, segundo ele, se as representações são geradas no social e re-elaboradas pelo indivíduo, não são os substratos que devem nos interessar, mas a ação, o movimento, ou seja, as interações entre o individual e o social. Sendo assim, é de se supor que o (re) conhecimento da representação social construída pelos indivíduos pertencentes a um determinado grupo social deve passar, necessariamente, pelo conhecimento da história de construção dessas representações. Estas questões nos levam ao estudo das representações dos professores acerca de sua aprendizagem e a relação com sua atuação em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA:

A pesquisa teve início em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da região Oeste do Município de São Paulo, com as coordenadoras dos respectivos períodos, para conversarmos acerca da proposta de trabalho, a ser desenvolvido com os professores, em busca de possibilidades e desenvolvimento de uma atuação diferenciada que contribuísse com a melhoria de aprendizagem na escola. A idéia era buscar algumas alternativas que proporcionasse o envolvimento do corpo docente nas dificuldades encontradas no dia a dia em sala de aula. Neste encontro definimos algumas metas para podermos estar viabilizando este início de proposta de intervenção diagnóstica, buscando dados significativos que seriam levantados com o corpo docente e a equipe técnica, contamos com a participação da diretora da escola.

No primeiro encontro foram discutidas as seguintes questões: a dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos nas séries iniciais e levantamos a possibilidade de uma sondagem da escrita, em especial na quarta série, que é um momento de mudança para os alunos, pois os mesmos terão na série seguinte uma outra proposta de grade curricular, envolvendo professores especialistas e uma sistemática diferenciada das aulas, que necessitam de uma outra organização cognitiva dos alunos, para que possam acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos, da sua aprendizagem, através de produção escrita, que segundo as coordenadoras é uma dificuldade encontrada na escola com relação à seqüência de aprendizagem.

Outra questão levantada foi com relação à postura dos professores diante da não aprendizagem dos alunos e a busca de alternativas para que os mesmos pudessem refletir acerca de sua atuação, revendo suas expectativas e possibilidades de mudanças.

O objetivo desta proposta de intervenção junto ao corpo docente, que foi desenvolvida através da reflexão, foi contextualizar a seguinte temática: "A aprendizagem deve ser desenvolvida em um ambiente que traga ao aluno uma motivação constante e consequentemente, o resultado esperado é uma aprendizagem de qualidade, válida para a transformação do sujeito no seu contexto social".

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nas intervenções desenvolvidas, minha preocupação remetia-se à proposta subjacente aos encontros em busca da relação entre aprendizagem dos alunos e a atuação dos docentes. Pois a escola trabalha com os aprendizes, as suas famílias e os professores, o lugar de saber que eles ocupam e as relações entre esse lugar e a subjetividade. Com relação à subjetividade segundo Manzini-Covre:

"Assim vale observar, pelo já exposto, que a subjetividade é muito mais que o indivíduo, bem como, neste contexto teórico, a identidade é uma categoria discutível porque diz respeito à representação que faz de si; está limitada pela sua consciência. Por isso quando do uso da categoria identidade tenha-se em mente uma identidade provisória, ou (mesmo ilusória), ou em movimento" (1996:97).

O importante é que as questões que repensam o ser humano, sempre deve envolver a reflexão, pois não podemos vivenciar situações aonde o mesmo se sinta totalmente fragilizado e contestado, diante de sua própria atuação como elemento de um determinado grupo social.

Diante das questões vivenciadas com o grupo de professores, se por um lado, havia a problematização da representação sobre o processo de produção e de aquisição do conhecimento como uma dimensão mágica que, uma vez alcançada, aplacaria a angústia da condição humana frente ao novo e ao desconhecido. Também discutia se a idéia de que alguém deteria esse saber, quer fosse o professor, quer os especialistas, quer algum outro profissional investido de autoridade.

Por outro lado, trabalhava-se com a dimensão do saber como um ideal, ou seja, com a perspectiva de que as vicissitudes relatadas se associavam à adesão das pessoas a certos modelos identificatórios presentes na rede social que concebiam os lugares institucionais como associados às condições subjetivas daqueles que os ocupam, percepção segundo a qual quem detém o lugar de professor necessariamente adquirir e produz conhecimento, enquanto quem ocupa o lugar de aluno adquirir e pode vir a produzir o conhecimento.

Entretanto, para além desses aspectos, chamaram-me a atenção as dificuldades encontradas na condução desse trabalho, decorrente do fato de que essas pessoas ocupam um lugar de desqualificação face à prática educacional, ou seja, o lugar do não-saber. Assim, a maioria dos alunos e de suas famílias se representa com dificuldades em se perceber como consumidora e produtora de conhecimento, ainda que fosse no plano do devir, bem como a maioria dos professores se representa com dificuldade em se constituir como produtora do conhecimento. Ainda, professores, alunos e suas famílias se equiparam ao se revelarem impossibilitados para propor e implementar qualquer atividade para alterar esse contexto. Dessa forma, os discursos por eles proferidos encontram-se quando explicitam a vivência do tempo como um eterno presente, do qual se excluem projetos para o futuro, e revelam a dificuldade de se representarem como capazes para produzir alterações no seu entorno social e na trajetória das suas vidas. Nessas falas fica patente o lugar de desamparo ante o processo de aprender ocupado por professores, alunos e pais. O processo de conhecer envolve o lidar com o novo, o diferente, e mesmo com os limites de cada um de nós. Nessa perspectiva, faz-se necessário abrir várias frentes de reflexão e de trabalho aonde se sobressaem essas posições subjetivas ocupadas pelos membros da instituição escolar, levando-me a refletir sobre a tradição cultural e as práticas sociais presentes no cotidiano dessas pessoas. Nestes encontros o mais importante foi à relação e a vivência com os professores, pois a partir de suas angústias, conflitos e incertezas e sempre com uma proposta de escuta e de reflexão conjunta pudemos neste momento rever questões importantes na vida do sujeito e em sua atuação como professor. É interessante perceber que muitos não conseguem mais visualizar uma possibilidade de mudança como docente e nem no sistema de ensino.

Em outras palavras, as mudanças nos aspectos mais íntimos da vida pessoal estão diretamente ligados ao estabelecimento

de vínculos sociais de alcance mais amplo. Somos atualmente testemunhas oculares de um processo transformador impingido pela modernidade, que pode ser observado através das relações pessoais cotidianas, durante o qual as pessoas estão se tornando livres das formas sociais características da sociedade industrial.

Nossa proposta de intervenção necessitou do conhecimento sobre a população, ou seja, sobre sua organização subjetiva, entendida como articulada ao singular e ao coletivo. O trabalho com grupos foi uma das estratégias adotadas e, nessa atividade, eu escutei discursos que diziam respeito às mais variadas situações e contextos. Sobre o aluno que freqüentava, havia anos, a instituição, e não sabia ler e escrever corretamente, e falava do seu "fracasso" e da sua relação com a impotência e com o desamparo. Sobre a mãe do aluno que falava sobre seu filho e sobre si própria afirmando que não adiantava insistir, pois ela não havia aprendido mesmo e o filho seguia o mesmo caminho, sendo melhor colocá-lo para trabalhar.

Escutei, uma professora dizer que no começo do ano letivo ela já sabia os que iriam aprender e os que não o conseguiriam; não obstante, apesar desse "conhecimento prévio", ela reafirmava a sua disposição em continuar ensinando a todos da mesma forma. Ainda, a professora falava sobre as suas tentativas de lidar com os alunos e de atualizar o seu trabalho, porém deparava-se com situações intransponíveis como a violência na sala de aula, a falta de infra-estrutura e o descaso do Estado e das famílias em relação à questão da educação. Todas estas questões fazem parte da realidade da escola e possui um mosaico de representações contraditórias e às vezes sem sentido.

É com base na capacidade de representar a realidade, de fazê-la de novo mentalmente presente, que as diferentes formas do conhecimento verdadeiramente humano são construídas: o senso comum, a consciência filosófica, o conhecimento científico como também as representações que os sujeitos possuem de si, e que os levam a interpretar a realidade de uma maneira nem sempre coerente e lógica. O professor A faz seu relato de aprendizagem dizendo que foi:

"Através do método da cartilha Caminho Suave, em escolinha rural, onde era composta pelas 4 primeiras séries iniciais como era falado antigamente. A professora era bastante rigorosa, mas não chegava perto da rigurosidade dos meus pais. Minha irmã mais velha me auxiliava muito nas tarefas de casa e leitura. Aspectos positivos: -disciplina, responsabilidade, respeito, amizade, gosto pela escola. Aspectos negativos: - medo, timidez, não ter abertura para se colocar".

Conforme podemos observar sua fala aponta aspectos negativos com relação ao rigor que havia em sua casa e também na escola, contudo lembra do auxílio da irmã e, levanta vários aspectos que diz terem sido positivos tais como: disciplina, responsabilidade, respeito, amizade, gosto pela escola. Com relação aos aspectos negativos diz que o medo, a timidez e não ter abertura para se colocar deixaram suas marcas. No entanto com relação ao seu "estilo de dar aula" aponta as seguintes questões:

"Em todos os termos, procuro um diálogo com os alunos. A partir disso, apresento o conteúdo, ligando com a sua vida cotidiana, pegando exemplos que os próprios alunos mostram". O conflito existente entre a representação de aprendizagem do professor e sua atuação docente é um dado significativo que deve ser levado em consideração, pois o aspecto evidenciado foi realmente aquele que lhe deixou marcas significativas negativamente. É interessante observar que as questões positivas não aparecem como um dado importante em sua atuação. Segundo Moscovici:

"(...) a estrutura de cada representação aparece desdobrada; possui duas faces tão pouco dissociáveis como o verso e o reverso de uma folha de papel: a cara figurativa e a cara simbólica. Dizemos que Representação=Figura=Sentido; o que significa que a representação faz com que à figura corresponda um sentido e a todo sentido corresponda uma figura" (1978:65).

No entanto sabemos que é com base na capacidade de representação que os homens tornaram possível a armazenagem do conhecimento e sua transmissão, tanto para outros homens no presente, como para as gerações futuras. Podemos levantar outro aspecto significativo nesta relação aprendizagem-docência que é a subjetividade do professor presente a todo o momento de sua atuação e que poderá trazer algum esclarecimento para esta questão pois segundo Manzini Covre:

"...à capacidade de trazer para fora a subjetividade, no sentido de expressa-la no mundo...Na perspectiva interna de quem sofre o processo, a internalização da racionalidade formal, exigida para se viver...cria na alma do individuo uma parte morta ou amortizada. Aqui, pode-se vislumbrar o vínculo com a área do desejo. É o desejo que motiva o ser humano a agir dessa ou daquela forma, como expressão do próprio fluxo de vida" (1991:65).

Diante das implicações nas vivências do professor e a relação com sua atuação não podemos esquecer que esta >

Especificamente pergunto: quais as inscrições psíquicas dessas pessoas na ordem da cultura que as levam a se identificar com o lugar de desqualificação perante a produção de conhecimento, de forma tão arraigada?

Penso o sujeito como constituído pela sua história e pelas suas experiências, o que significa considerar o coletivo e o singular nessa constituição. Assim, o entorno espaço-temporal, representado pelos valores, conhecimentos e ideais sociais predominantes em determinado período histórico, articula-se à elaboração de pressupostos coletivos no sentido da sua predominância em relação às pessoas que vivem nesse período e se singulariza nas idiosincrasias presentes nas experiências constitutivas das subjetividades dessas mesmas pessoas.

Trabalhar com o singular e com o coletivo, reconhecendo que eles não se separam e que a organização da constituição psíquica se articula à dimensão histórica e social, explicita a necessidade de conhecimento sobre a tradição cultural por onde o sujeito transita e sobre a apropriação que ele realiza dessa tradição, necessária a constituição da sua subjetividade.

Muito poderíamos estar relatando deste trabalho desenvolvido que foi para o pesquisador muito significativo, e que enfoca o lado da subjetividade em um grupo com seus conflitos diante de uma determinada realidade, e a dificuldade de compreender quais as relações existentes em sua aprendizagem e a sua atuação em sala de aula. Meus agradecimentos por poder compartilhar este momento de trabalho e reflexão com esta comunidade escolar...

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. W. & Horkheimer, Max. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- Dumont, L. O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1977.
- Gaulejac, V. Psicossociologia e sociologia clínica. São Paulo: editora Escuta, 2001
- Heidegger, M.- Sobre o Humanismo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- Lash, S. Introduction to the Ethics and Difference Debate. Theory, Culture and Society, 12 (2). 1996.
- Manzini-Covre, M. No Caminho de Hermes e Sherazade. Taubaté: Vogal editora, 1996.
- , O que é Cidadania. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- Merleau-Ponty, M. A estrutura do comportamento. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- Moscovici, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA COMUNITARIA. UNA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL

Baldrés, Norma; Carreras, María Paula; Castelli, María Gabriela; González Cowes, Valeria Laura
Universidad Nacional de Tucumán - CIUNT - CONICET. Argentina

RESUMEN

Reflejo de los cambios producidos en las últimas décadas en las ciencias sociales y como una forma de dar respuesta a un diagnóstico realizado colectivamente que puso en evidencia la crisis del modelo tradicional de formación profesional, una oferta educativa fragmentaria y escasas actividades en las que se articularan los tres ejes pilares de la universidad: docencia-investigación-extensión, se diseñó -en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán- un Proyecto Institucional que perseguía como objetivo general y último "la formación de un psicólogo comprometido socialmente". Resultante de este marco institucional surgió -a modo de experiencia piloto- la asignatura "Psicología Comunitaria: Redes Sociales y Prácticas de Salud", que propuso una definición/ redefinición de los criterios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje vinculando íntimamente la investigación con la docencia y la extensión al medio, produciendo conocimientos aplicados a la resolución de una problemática psico-social específica.

Palabras clave

Psicología Comunitaria Formación Investigadores

ABSTRACT

RESEARCHER FORMATION IN COMMUNITARIAN PSYCHOLOGY: AN INSTITUTIONAL EXPERIENCE

As a reflex of the changes produced in the last decades in the Social Science, and as a way of giving response to a collective diagnosis that put in evidence the crisis of the traditional model of professional education, a fragmentary educational offer and a small number of activities that were articulating the three university's pillars: teaching - investigation - extension, the School of Psychology of the National University of Tucuman designed an Institutional Project that pursued as a general objective "the formation of a psychologist who was social involved". As a result of this institutional frame emerged - as a trial experience- the subject "Communitarian Psychology: Social Networks and Healthy Practices". This subject proposed a new definition of the teaching and learning criteria and strategies, linking closely the research with the teaching and the communitarian work and producing relevant specific knowledges for the resolution of a specific psycho-social problem.

Key words

Community psychologist Researcher formation

Los cambios producidos en las últimas décadas en las ciencias sociales nos convoca a repensar indiscutiblemente el sentido y rol de la universidad en su transmisión y construcción de conocimientos: ¿a formar qué tipo de profesionales apuntan nuestras carreras y a producir qué conocimientos y para qué?, ¿qué modificaciones propone a nuestras prácticas docentes, de investigación y de extensión?, ¿qué pasos se podrían ir dando en esa dirección, en qué tiempos y con qué medios? Y hablamos de ciencias sociales, aunque en este trabajo nos referimos a la psicología social-comunitaria específicamente, porque pensamos en tendencias generales que atraviesan estas disciplinas y se proyectan aún más allá de ellas. Reflexiones que nos invitan a inmiscuirnos a quienes estamos inmersos en una situación de cambio y, a la vez, somos partícipes del mismo, en los debates epistemológicos actuales de

las ciencias sociales en general y de la psicología social -comunitaria en particular.

Haciendo una mirada retrospectiva vemos que la ciencia social surge como una empresa moderna, conformada a mediados del SXIX con el propósito de construir un conocimiento secular y empíricamente válido sobre la realidad histórico-social. Se inicia, con ello, un proceso de conformación similar a la *física social*, caracterizado por el monismo metodológico, la postulación de lo físico-matemático como modelo, el énfasis en la explicación causal como búsqueda de leyes generales y el dominio de la naturaleza como interés determinante del proceso científico.

Los signos de nuestro tiempo han ido generando, poco a poco, una *nueva sensibilidad* y una *nueva racionalidad*, que está emergiendo y tiende a integrar dialécticamente las racionalidades parciales; han creado y están creando una realidad que exige nuevos enfoques, demanda nuevos conceptos y, por ende, requiere nuevas soluciones. Esta nueva sensibilidad se manifiesta en diferentes orientaciones del pensamiento actual, como la *teoría crítica*, la condición *postmoderna*, el *postestructuralismo* y el de-construccionismo, un uso mayor y más frecuente de la *hermenéutica* y de la *dialéctica*, e igualmente en varias orientaciones metodológicas, como las metodologías cualitativas sugeridas por desarrollos teóricos provenientes de la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la teoría de las representaciones sociales, etc.

Esta nueva racionalidad se caracteriza por una posición crítica y de continuo cuestionamiento de lo que habitualmente es considerado como "natural", lo que supone que todos los fenómenos sociales son construidos y sustentados por las prácticas sociales -incluida la producción de conocimientos-, son portadores de la historia que los ha construido, surgen en un entorno cultural particular y contienen, por ende, efectos socio-políticos.

Estos cambios en los supuestos básicos -tanto filosóficos y metodológicos- de las ciencias, guían hacia otros cambios en las ciencias mismas: cambios en los diferentes problemas dignos de investigar, en la formulación de hipótesis de naturaleza diferente y en la metodología y técnicas a utilizar. Situación que tiene implicancias para la enseñanza y las prácticas investigativas.

La adopción de esta posición epistemológica implica partir del análisis de las prácticas concretas de enseñanza e investigación, tratar de entender cómo funcionan y exploran sus fundamentos gnoseológicos, sus condiciones lógicas e históricas de posibilidad.

Una de tales prácticas es la formación de investigadores dentro del ámbito académico. Formación que se sostiene - siempre - desde una posición epistemológica específica.

El estudiante de la carrera de psicología se encuentra en un momento de transición hacia el *científico-profesional psicólogo* y por ello es imperativo abrir espacios de formación que fomenten el sentido crítico, la toma de decisiones y la responsabilidad social y política que, no sólo su ciencia sino también su profesión le exigirán. Pensar de esta manera, es mirar a la psicología constituida por dos perfiles necesarios y complementarios: ciencia y profesión.

Reflejo de los cambios y las necesidades descritas anteriormente, y como una forma de dar respuesta a un diagnóstico realizado colectivamente que puso en evidencia la crisis del modelo tradicional de formación profesional, una oferta educativa fragmentaria y escasa actividades en las que se

articularen los tres ejes pilares de la universidad: docencia-investigación-extensión, se diseñó -en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán- un Proyecto Institucional que perseguía como objetivo general y último "la formación de un psicólogo comprometido socialmente".

Resultante de este marco institucional surgió -a modo de experiencia piloto- la asignatura "Psicología Comunitaria: Redes Sociales y Prácticas de Salud", que propuso una definición/redefinición de los criterios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje vinculando íntimamente la investigación con la docencia y la extensión al medio, produciendo conocimientos aplicados a la resolución de una problemática psico-social específica - dificultades existentes en sectores de mujeres de bajos recursos quienes presentan un escaso compromiso en conductas de auto-cuidado preventivo que impliquen una relación sostenida y planificada con los servicios de salud; hecho se acentúa en torno a los problemas de salud reproductiva.

El desarrollo de las actividades de la asignatura se llevó a cabo mediante encuentros presenciales en los cuales se trabajaron contenidos teóricos referidos, en general, a la contextualización del trabajo en Psicología Social Comunitaria y, en particular, a la problemática psico-social abordada, articulándose permanentemente estos contenidos con experiencias de trabajo en terreno. Encuentros que tenían por finalidad la formación y construcción participativa de los conocimientos teóricos, metodológicos, procedimentales y técnicos propios de esta área.

Entre las características generales de la dinámica de trabajo podemos destacar el empleo de saberes interdisciplinarios e intersectoriales y el trabajo en equipo supeditado a una problemática concreta. Ambas permiten pensar la relación dialéctica entre los sujetos y lo social -el actor y su contexto- y utilizar herramientas provenientes de otros campos que facilitan el abordaje de los fenómenos sociales y su incidencia en las subjetividades.

El impacto de haber implementado estas estrategias se produjo principalmente en relación a la incorporación de las actividades de campo como un aspecto inherente a la formación de psicólogos comprometidos con su realidad social y la modalidad de trabajo que rompió con la estructura aulica tradicional, permitiendo espacios de trabajo en equipos participativos en los que no existían las recetas únicas sino que cada encuentro se iba conformando en función del proceso comunitario, pensando y repensando acerca del mismo.

Estos cambios en la modalidad de trabajo no carecieron de dificultades y resistencias pues se requirió por parte no sólo de los alumnos sino también de los docentes de un período de adaptación y reacomodación marcado por fuertes estructuras institucionales.

A modo de conclusión, la línea de acción propuesta ha apuntado a generar y utilizar herramientas que produzcan impacto innovador en el ámbito de la enseñanza universitaria a partir de la apertura de espacios de integración teórico- práctico promoviendo tanto la formación de psicólogos capaces de responder a los requerimientos de la sociedad como de obtener el impacto social buscado. Dar respuesta a este objetivo implica, como ya lo señalamos, mirar a la psicología desde la perspectiva de la ciencia y de la profesión

Efectivamente se han generado las herramientas necesarias y pertinentes para producir el impacto propuesto. En esta experiencia se diseñó una asignatura específica sobre Psicología Comunitaria, inexistente en la actualidad en el plan de estudios de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Los resultados obtenidos en este proceso son altamente satisfactorios. El surgimiento del Proyecto Institucional se originó a partir de una de las mayores falencias actuales de la currícula de la carrera de Psicología: falta de actividades de campo; falencia que nos ha movilizado a trabajar en espacios diferentes y a brindar la posibilidad de las mismas en esta asignatura. El interés de los aprendices, la organización del equipo de trabajo, la infraestructura en el ámbito académico, como así también el equipamiento y el material provisto han posibilitado la implementación y continuación de estas estra-

tegias a partir de la incorporación de aquellos aprendices a las actividades de investigación del equipo de trabajo responsable de la asignatura en cuestión. Este ámbito sostiene espacios de trabajo que permiten la articulación entre docencia, extensión e investigación y espacios de debate y reflexión epistemológica acerca de la Psicología como disciplina, siempre entendiendo la formación como proceso activo de reconstrucción de conocimiento.

En este proceso de implementación de una asignatura específica sobre Psicología Social Comunitaria se produjo un adicional en la formación, tal vez impulsado por la historia de investigaciones de nuestro equipo, que puso en juego otro modo de formar investigadores en el campo de la psicología social-comunitaria. Esta forma reprodujo en el trabajo con los aprendices el mismo proceso de investigación - acción que eventualmente ellos tendrían que implementar en el trabajo con una comunidad. Esta modalidad, como sabemos, no es nueva pero tiene de interesante el haberse gestado en un espacio institucionalizado acotado en el tiempo -el Proyecto Institucional de la Facultad de Psicología-, pero que ha excedido aquel contexto que le dio origen ya que tiene posibilidades ciertas de institucionalización y formalización.

BIBLIOGRAFÍA

- Baldrés, N. y Carreras, M. P (2005): Investigación Científica y Sociedad. En: *Memorias de las XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Tomo II. Pág. 20-22.
- Bourdieu, P. (2000): *El sociólogo y las transformaciones recientes de la economía en sociedad*. Bs. As.: Libros del Rojas.
- Castells, J. M. (2001). *La era de la información. La sociedad en red*. México: Ed. Siglo XXI. Vol. I.
- Dagnino, R. y Davyt, A. (2000): Siete equívocos sobre la orientación de la investigación universitaria.
- De la Garza Toledo. "Subjetividad, Cultura y Estructura" en *Tesis y documentos de investigadores latinoamericanos*. En www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/biblioteca/fbiblioteca.html
- Dieterich, H. (2000): *La crisis de los intelectuales*. México: Editorial 21
- Ferullo, A. G. (2000) (Comp.): *Recorridos en Psicología Social Comunitaria. Perspectivas Teóricas e Intervenciones*. Tucumán: Facultad de Psicología. UNT.
- Gaitán Riveros, C. (2002): *Reflexiones acerca de las ciencias sociales y su enseñanza en la Universidad* [artículo en línea] (Fecha de consulta: 21/03/05). www.nombrefalso.com.ar.
- Garay, A., Iñiguez, L. y Martínez, L. (2002) Perspectivas críticas en psicología social: Herramientas para la construcción de nuevas psicologías sociales. En www.antalya.uab.es/liniguez/materiales/ana-lupi.pdf
- Iñiguez, L. "El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa". *Extractos de: Iñiguez, L. (Ed.) (1995) Métodos cualitativos en Psicología Social Revista de Psicología Social Aplicada*, Vol.5, N°1/2. y de Ibáñez, T. e Iñiguez, L. (1996) Aspectos metodológicos de la Psicología Social Aplicada En Álvaro, J.L., Garrido, A. y Torregrosa, J.R. (Coor.). *Psicología Social Aplicada*. Madrid: McGraw-Hill. pp.57-82] En www.antalya.uab.es/liniguez/aula/ic_metodologia_cualitativa.pdf
- Martínez, A.T. (2001): Las Ciencias Sociales. En: *Publicaciones del Instituto Pedro de Córdoba. Chile: Universidad Arcis*.
- Morín, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bs. As.: Nueva Visión.
- _____. (1998) : Sobre la reforma de la Universidad. En: J. Porta *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editores.
- Picardo, O. (2003): *El escenario actual de las ciencias sociales: la sociedad del conocimiento* [artículo en línea]. UOC. [Fecha de consulta: 25/03/2005]. <<http://www.uoc.edu/dt/20318/index.html>>
- Rush A. (1997): Interdisciplinariedad en Psicología. *Rev. PSICO-LOGOS* N° 7, pág. 111-123. UNT.
- Sautu, R. (1997): Acerca de qué es y qué no es investigación científica en ciencias sociales. En: C. Wainerman *La trastienda de la investigación*. Bs. As.: Editorial de Belgrano.
- Toledo M.D. Y Roitman, S. (2000): Equipos interdisciplinarios en Psicología Comunitaria. En: A. G. Ferullo (Comp.): *Recorridos en Psicología Social Comunitaria. Perspectivas Teóricas e Intervenciones*. Tucumán: Facultad de Psicología.
- Vizer, E. (2003): *La trama (in)visible de lo social*. Bs. As.: La Crujía Editores.
- Wallerstein, I. (coord) (1996): *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

LA RACIONALIDAD E IRRACIONALIDAD EN EL SUJETO DE LA ECONOMÍA: UN ANÁLISIS SOBRE DANIEL KAHNEMAN

Benbenaste, Narciso; Bershsky, Romina
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Desde el advenimiento de la teoría subjetiva del valor el análisis del comportamiento del sujeto se ha impuesto como lugar destacado en los análisis económicos. El supuesto de que el sujeto busca su beneficio personal eligiendo más de lo que le conviene en lugar de menos y que esa actitud tiende a ser consistente ha sido el modelo de lo que se entiende como comportamiento racional del sujeto de la economía. Un psicólogo, Daniel Kahneman, ha obtenido el premio Nóbel en el 2002 por sus investigaciones que, sobre bases experimentales, ha pretendido que el modelo de la racionalidad no es tan cabal en las elecciones que el sujeto realiza en la vida económica. En este trabajo, sobre la base de algunas situaciones experimentales presentadas por Kahneman, tratamos de mostrar que, desde la psicología, es posible un aporte para explicar, algo más profundamente, el comportamiento estimado económicamente irracional. Pero, sobretodo, sostendremos que las irrationalidades a las que se refiere Kahneman son compensadas por otra forma de irrationalidad - no advertida por él- que, en rigor, es parte sustantiva de la racionalidad de la economía y que, justamente por ello, constituye no un problema sino el motor del crecimiento del mercado.

Palabras clave

Racionalidad Irracionalidad Economía Psicología

ABSTRACT

RATIONAL AND IRRATIONAL ASPECTS OF THE INDIVIDUAL WITHIN THE ECONOMIC THEORY: AN ANALYSIS OF DANIEL KAHNEMAN'S WORK

Since the subjective-value theory, the focus of economic field has shifted to human behavior analysis. According to the traditional economic model of rational behavior, a person is motivated by self interest and therefore consistently chooses more rather than less of whatever he thinks is better. Psychologist Daniel Kahneman was awarded the Nobel Prize for economic in 2002 due to his experimental research which places a restriction on the common rational assumption that predicts economic choices in everyday life. This paper, based on some experimental situations provided by Kahneman, will propose that it is possible for the psychology field to provide further insight toward the understanding of the behavior commonly known as economically irrational. But mainly, it will be argued that the irrationalities described by Kahneman are largely compensated by other kind of irrationalities of which the author is not aware. In fact this irrational behavior is not a problem but an element that encourages market development and, therefore, it is one of the keystones of economy.

Key words

Rationality Irrationality Economy Psychology

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

En las últimas décadas, y a favor del camino abierto por la denominada teoría subjetiva del valor comenzada en el último tercio del siglo XIX[i], el análisis del comportamiento del sujeto en la economía se ha tornado crecientemente relevante. El concepto de comportamiento racional es cardinal en el pensamiento económico cuyas raíces pueden encontrarse ya desde los enunciados de Adam Smith[ii].

Uno de los supuestos de la teoría racional es que el sujeto elige siempre más que menos del bien o servicio que cree conveniente y que, además, lo hace de manera consistente, esto es que si A es preferido con relación a B y B con respecto a C, encontrándose con la alternativa de A ó C el sujeto elegirá A. Sin embargo, y más recientemente, algunos pensadores como Amartya Sen (Sen 1997)[iii] con la presunción de un sujeto con motivaciones altruistas -entendida por él como opuestas al beneficio individual- y Daniel Kahneman[iv] a través de situaciones experimentales, critican el alcance que se le ha atribuido al concepto de racionalidad como característica de las elecciones del sujeto de la economía.

Daniel Kahneman sostiene que, debido a determinantes psicológicas, la racionalidad definida desde la teoría clásica no es tan cabal para explicar la conducta del sujeto[v]. Afirma que se observan ciertos "errores" en el comportamiento de los individuos que sistemáticamente violan la teoría de la decisión racional. A continuación explicitaremos algunos de los principios por los cuales el autor considera que el modelo de racionalidad clásica no se verifica tan plenamente.

Kahneman asevera que al enjuiciar alternativas tendemos a compararlas en términos del impacto de ganancias o pérdidas y de cómo estas se hallan enunciadas más que la comparación puramente matemática del estado inicial y el estado final de riqueza. Así lo expresa el autor:

"It is customary in decision analysis to describe the outcomes of decision in terms of total wealth...this representation appears psychologically unrealistic: People do not normally think of relatively small outcomes, in terms of states of wealth but rather in terms of gains, losses and neutral outcomes"[vi]

Esta fragmentación en la evaluación de la situación se expresa en el incumplimiento del axioma de la invariancia. Kahneman define dicho axioma en estos términos:

"Invariance requires that the preference order between prospects should not depend on the manner in which they are described"[vii]

Se sostiene que al tomar decisiones racionales, las preferencias no deben ser afectadas por variaciones inconsecuentes en la descripción de los resultados.

Así el sujeto evalúa las situaciones económicas en forma fragmentada influido por la manera en que se enuncia el planteo de la situación, es decir del "efecto de marco"[viii]. Esto es lo que hace que el axioma de la invariancia no se cumpla y por consiguiente que la decisión tomada sea considerada irracional.

OBJETIVOS

En primer lugar presentar tres situaciones que ilustran lo que Kahneman considera comportamiento irracional. Luego, desde la contribución del conocimiento psicológico, fundamentaremos -para el caso de las dos primeras situaciones- cómo esas irrationalidades pueden ser compatibles con la racionalidad

general de la economía y, para el caso ilustrado en la tercera situación, cómo es factible un nivel de análisis más profundo en cuanto a los determinantes subjetivos para inteligir el sentido del comportamiento del sujeto.

Las situaciones presentadas por Kahneman y su análisis

Los siguientes problemas ilustran los conceptos definidos anteriormente.

Problem 1: Assume yourself richer by \$ 300 than you are today. You have to choose between

- A sure gain of \$ 100.

- 50% chance to gain \$ 200 and 50% chance to lose nothing

Problem 2: Assume yourself richer by \$ 500 than you are today. You have to choose between

- A sure loss of \$ 100

- 50% chance to lose nothing and 50% chance to lose \$ 200[ix]

Los dos problemas son equivalentes en términos de los estados iniciales y finales de riqueza. Ambas situaciones ofrecen una alternativa entre incrementar el capital en \$ 400 y un juego de azar con iguales chances de arribar a un estado final en \$ 300 ó en \$ 500. Si la gente espontáneamente evaluase las opciones en estos términos, elegiría los mismos resultados en ambos casos. Pero en las preferencias observadas se elige, con mayor frecuencia, el resultado seguro en el problema 1 (\$400) y el juego de azar en el problema 2 (\$300 ó \$500). Este error constante se debe a lo que Kahneman llama aversión a la pérdida[x]. El impacto psicológico tiene que ver, en este ejemplo, con la palabra "pérdida" que aparece en el planteo del segundo problema y que hace que los sujetos violen el principio de invariancia cambiando la opción elegida en la primera situación, sin percibir que se trata del mismo problema. A planteos como estos Kahneman los denomina de no transparencia en la información[xi], por lo cual llevan al individuo a evaluar las situaciones en forma no objetiva -en el sentido del cálculo matemático- sino influido por efectos subjetivos. El modo en que se hallan planteados los problemas entonces (efecto de marco) incide por encima del mero análisis matemático (que hace al concepto de racionalidad económica clásica). En este mismo sentido Kahneman cita otro ejemplo:

"A man who develops tennis elbow soon after paying the membership fee in a tennis club continues to play in agony to avoid wasting his investment....playing in agony we suggest, maintains the evaluation of the membership fee as a cost. If the individual were to stop playing, he would be forced to recognize the fee as a dead loss, which be more aversive than playing in pain"[xii].

Aquí la "aversión a la pérdida" es que el sujeto busca no *desperdiciar* la cuota del club que ya pagó. Esto aun cuando seguir jugando implica soportar un fuerte dolor que bien podría afectarlo en el bienestar por varios días y eventualmente mermar su eficacia en distintas tareas, lo que en suma haría, probablemente, a un efecto negativo mayor que el ocasionado por la pérdida de la cuota. La factibilidad de estas consecuencias negativas nos lleva a pensar que el sujeto persiste en el juego porque su subjetividad se halla embargada más allá de lo puntualizado por Kahneman. Querer aprovechar la cuota del club a expensas de un sufrimiento y probables consecuencias aún más negativas que la pérdida de la cuota, permite pensar que se juega algo afectivamente más significativo que la alícuota de dinero pagada. Es plausible pensar entonces que en esta clase de sujeto predomina un mandato primario que no le permite "emplear su potencia (dinero) sin sentirse autorizado lo que aquí es equivalente por la necesidad compulsiva de aprovechar lo que ya gastó". Es una representación inconsciente semejante a la que nos permitimos conjeturar la que debe estar sobreimpresa a la representación consciente de la aversión a la mera pérdida de la cuota como para explicar tamaña irracionalidad del sujeto al proseguir jugando con un dolor agónico.

Algunas consideraciones sobre lo hasta aquí presentado:

- Si estas "situaciones de no transparencia" fueran muy frecuen-

tes, los sujetos afectarían su poder adquisitivo dado que estarían eligiendo con probabilidades de perjudicarse. Al resentirse la capacidad de demanda a mediano plazo todo el circuito económico, es decir el desarrollo económico, se vería seriamente afectado.

- Pero en un mercado desarrollado y competitivo las ofertas no transparentes tienden a compensarse en tanto los oferentes necesitan esmerarse si bien para obtener ganancias en la venta del momento, también para conseguir mantener al cliente cuando esté compare con otras alternativas. Pero, sobretudo, el desarrollo del mercado hace que la cantidad de ofertas y excitaciones que recibe el sujeto lo induzcan a comprar más allá de sus meras necesidades. Así los sujetos se ven motivados a obtener más dinero, siendo más productivos, trabajando más o de otros modos, para poder incrementar su consumo en aras de obtener nuevos placeres o portar aquello que obre como indicadores de status social que facilitan los éxitos en las relaciones psicosexuales y psicosociales en general.

Por lo tanto, las pocas o muchas irracionalidades del tipo Kahneman en que el sujeto incurre o "cae" se compensan por la irracionalidad de buscar consumir cada vez más. Si bien el sujeto puede perjudicarse en el cálculo cuando compra ciertas ofertas "no transparentes", su carácter de sujeto de las ventas, lo impulsa a conseguir cada vez más ingresos para incrementar o actualizar su consumo, para de ese modo, no perder o mejorar su reconocimiento en la trama psicosocial. Esta última irracionalidad es la que predomina y favorece la racionalidad del mercado que consiste en tender al incremento indefinido del intercambio de compra y venta entre los sujetos.

Kahneman sostiene que el "efecto de encuadre", anteriormente explicitado, influye no sólo en las decisiones sino también en la forma en que las situaciones son experimentadas. El siguiente ejemplo ilustra tal circunstancia:

"An objective improvement can be experienced as a loss, for example, when an employee receives a smaller raise than everyone else in the office"[xiii]

Pero, en este ejemplo encontramos una reacción del sujeto que, a diferencia de Kahneman, estimamos racional. Veamos: El empleado en cuestión percibe que si los demás compañeros incrementan su ingreso en mayor medida, él, objetivamente, disminuye su status psicosocial (reconocimiento) relativo en la oficina. Kahneman cae en tal caso en la fragmentación que él mismo critica, es decir, analiza una situación acotada al ingreso pero comparando sólo al sujeto consigo mismo (su estado inicial de ingresos con su estado actual), pero sin considerar lo que representa el efecto psicosocial de los cambios relativos frente a los demás, en una sociedad que, como la contemporánea, es básicamente una sociedad de mercado[xiv].

CONCLUSIONES

Hemos tratado, en la limitación del espacio, de mostrar que la psicología puede tener una sustantiva contribución para entender, no sólo el comportamiento del sujeto en las decisiones económicas, sino también para elucidar cuál es la racionalidad de la economía. En este sentido hemos argumentado que la clase de irracionalidad establecida por Kahneman resulta no tan relevante en razón de la otra irracionalidad -consumo creciente como sentido de vida- promovida el mercado y que, en rigor, esta última es decisiva, esto es, hace a la racionalidad de su dinámica.

Vista así la racionalidad del mercado, el concepto mismo de "beneficio" del sujeto debe ampliarse. Ya no se trata sólo de lo que logra como incremento o decremento matemático en términos absolutos sino -como en particular lo vimos en el caso de la oficina- del cambio relativo respecto a los incrementos o decrementos de los demás que afecta a los status psicosociales en juego. La necesidad de reconocimiento es un aspecto básico del psiquismo pero en la sociedad contemporánea depende sustantivamente de su ubicación y tipo de relaciones

con respecto al dinero (y sus equivalentes simbólicos). Así el sujeto de la oficina no incurre en una irracionalidad en el sentido que le otorga Kahneman sino, por el contrario, es consciente de las implicancias de los cambios relativos y de su efecto en el reconocimiento interpersonal en una sociedad regida por el valor mercantil. Otra cosa muy distinta es señalar que percibir como decisivo para el reconocimiento el ingreso relativo -y solidariamente el mayor o menor consumo- es irracional. Pero esto último puede aseverarse sólo desde la perspectiva de una sociedad culta y donde el valor mercantil se hallara relativizado en su carácter estructurante de las relaciones.

NOTAS

[i] "De manera independiente y simultánea, la llamada escuela austriaca, por una parte, con Menger, Böhm-Bawerk y Wieser... [...] y Jevons en Inglaterra, construyeron el nuevo armazón dentro del cual -según la expresión de Jevons- la economía se mueve desde entonces". Dobb, Mauricio (1938), *Introducción a la Economía, F/C/E*. México. pp. 44.

[ii] Smith, Adam (1904) "*An Inquiry Into the Nature and Causes of Wealth of Nations*". London: Methuen and Co., Ltd., ed. Edwin Cannan, 1904. Fifth edition First published: 1776

[iii] Sen, Amartya (1997) *Sobre Ética y Economía*, Alianza Universidad, Madrid.

[iv] En el año 2002 se le concede el Premio Nóbel "Por haber integrado los avances de la investigación psicológica en la ciencia económica especialmente en lo que se refiere al juicio humano y a la adopción de decisiones bajo incertidumbre".

[v] "La teoría prospectiva es un intento de articular los principios de la percepción y el juicio que limitan la racionalidad" Kahneman D. And Tversky A (2000). "*Choices, Values, and Frames*" Cambridge University press, USA Pág. 17

[vi] "En el análisis de las decisiones habitualmente se describen los resultados de las elecciones en términos de riqueza total...esta representación no parece ser realista desde el punto de vista psicológico: no es común que la gente piense, cuando se trata de cifras relativamente pequeñas, en estados de riqueza sino en términos de ganancias, pérdidas o resultados neutrales." Kahneman D. And Tversky A (2000). Op.Cit Pág. 3

[vii] "La invariancia requiere que el orden de las preferencias de los posibilidades no dependa del modo en que estás son presentas" Kahneman D. And Tversky A (2000). Op.Cit Pág. 5

[viii] Lo que implica que eventualmente puede ser manipulado.

[ix] **Problema 1** imagine que su capital aumenta en \$ 300. Ahora debe elegir entre:

- Una ganancia segura de \$ 100.
- 50% de probabilidad de ganar \$ 200 y 50% de probabilidad de no ganar nada.

Problema 2 imagine que su capital aumenta en \$ 500. Ahora debe elegir entre:

- una pérdida segura de \$ 100
- 50% de probabilidad de no ganar nada y 50% de probabilidad de perder \$ 200

Kahneman D. And Tversky A (2000). Op.Cit Pág. 762

[x] "Loss aversion expresses the intuition that a loss of "X" is more aversive than a gain of \$ "X" Kahneman D. And Tversky A (2000). Op.Cit Pág. 3 "La aversión a la pérdida expresa la intuición de que una pérdida del bien "X" conlleva mayor aversión que una ganancia del mismo bien"

[xi] Kahneman sostiene que las elecciones que violan el principio de racionalidad clásico se dan en mayor medida en situaciones "no transparentes" Kahneman D. And Tversky A (2000). Op.Cit

[xii] "Luego de pagar la cuota del club, un hombre desarrolla "codo de tenista". El sujeto continúa jugando al tenis, a pesar del terrible dolor que experimenta, para evitar perder su dinero...jugar con dolor creemos, hace que el sujeto pueda seguir evaluando la cuota del club como costo. Si el individuo dejase de jugar, se vería forzado a reconocer que perdió el dinero de la cuota, dicha situación le genera más aversión que jugar con dolor" Kahneman D. And Tversky A (2000). Op.Cit Pág.15

[xiii] "Cuando en la oficina todos reciben un aumento en su ingreso, el empleado que ve incrementado su sueldo en menor medida puede experimentar esta mejora objetiva como una pérdida" Kahneman D. And Tversky A (2000). Op.Cit Pág. 16

[xiv]" La universalización del mercado es justamente lo que caracteriza a esta organización social...El aumento de intercambios de mercancías no se ha circunscrito a las cosas. El dinero, mercancía de las mercancías, ha ido incluyendo distintas facetas del hombre...en esa medida el dinero ha adquirido

el carácter no solamente de medida de lo intercambiado sino de los intercambiadores, ha devenido mediatizador de las relaciones...en este derrotero, el mercado contemporáneo ha adquirido la relevancia de máximo regulador psicosocial " "...Esa uni-versalización hace que tienda a no existir otra forma social por fuera del mercado; en esa medida, compele a que los sujetos se reconozcan como seres sociales y se valoricen solamente a través de sus posiciones, directa o indirectamente, respecto del dinero. Eso quiere decir que el dinero no sólo mide, sino que se hace mediación principal entre los sujetos." Benbenaste, N. "Democracia Mercantil" (1998) Eudeba Pág.71

BIBLIOGRAFÍA

Benbenaste, N (1998) *Democracia Mercantil* Eudeba

Dobb, M (1938), *Introducción a la Economía, F/C/E*. México

Kahneman, D. And Tversky, A (2000). "*Choices, Values, and Frames*" Cambridge University press, USA

Sen, Amartya (1997) *Sobre Ética y Economía*, Alianza Universidad, Madrid

Smith, Adam (1904) "*An Inquiry Into the Nature and Causes of Wealth of Nations*". London: Methuen and Co., Ltd., ed. Edwin Cannan, 1904. Fifth edition First published: 1776

POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA RACIONALIDAD ECONÓMICA COMO MODELO PARA EL ANÁLISIS DE LAS CONDUCTAS POLÍTICAS

Benbenaste, Narciso; Ibarra, María Carolina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

RESUMEN

Nos propusimos considerar el concepto de racionalidad económica y su validez para aplicarlo al campo de las decisiones políticas. Para ello tomamos como referencia el trabajo clásico "El Cálculo del Consenso" de James M. Buchanan y Gordon Tullock. Luego mostramos el nivel de similitud que esos autores plantean entre el sujeto del mercado -entendido como juego de suma mayor que 0 (cero)- y el sujeto de la democracia. Por último nos concentramos en la cuestión de hasta qué punto el modelo del enfoque económico sustentado por esos autores permite explicar la racionalidad de un sujeto de la política cuando éste se halla económicamente dependiente del Estado. Concluimos que de perpetuarse las condiciones de un sujeto dependiente económicamente del Estado se asiste a un juego asimétrico. Por una parte el político tiende a incrementar su Poder y por otra el sujeto económicamente dependiente del Estado a un decremento su soberanía como elector así como su calidad de vida institucional.

Palabras clave

Racionalidad Sujeto Economía Política

ABSTRACT

POSSIBILITIES AND LIMITS OF REASONABLENESS ECONOMY AS A MODEL FOR POLITICAL BEHAVIOUR ANALYSIS

We sited out to consider the concept of economic rationality and its validity for its application in the field of the political decisions. For it we took like reference the classic work "the Calculation from the Consensus" by James M. Buchanan and Gordon Tullock. Then, we showed the level of similarity that those authors raise between the individual of the market - understood like game of sum greater than 0 (zero) - and the individual of the democracy. Finally we concentrated ourselves in the question of to what extent the model of the economic approach sustained by those authors allows to explain the rationality of a individual of the politic when this one depends economically of the State. We conclude that if it perpetuates the conditions of the individual dependent of the State lead to an asymmetric game. On one hand, the politic try to increase his Power, and on the other hand, the individual economically dependents of the State decrease his sovereignty as elector and in his institutional life quality.

Key words

Rationality Individual Economy Politic

INTRODUCCIÓN

La contribución de la psicología a disciplinas como la economía y la política es creciente como lo atestiguan libros, publicaciones especializadas y congresos.

El estudio del comportamiento del sujeto en la vida económica data desde el siglo pasado en particular con la aparición de la denominada teoría subjetiva del valor[1]. Desde mediados del siglo XX una derivación de estos estudios - impulsado por la teoría de los juegos[2]- es el intento de utilizar la racionalidad del sujeto económico como modelo de comportamiento en las elecciones y decisiones públicas en particular de la política.

OBJETIVO GENERAL

Analizar, desde la contribución del conocimiento de la Psicología hasta qué punto la racionalidad en el sujeto de la economía, tomando como referencia los trabajos de Buchanan y Tullock, es aplicable a las decisiones del sujeto en distintos escenarios de la política.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Considerar cuál es la equivalencia entre la racionalidad del sujeto del mercado (entendido como un "juego" de suma mayor que 0 (cero) y su equivalencia con el sujeto político en condiciones de un régimen democrático.
- Cuál es la racionalidad del sujeto de la política en condiciones de dependencia del Estado para vivir o desarrollar su actividad económica.
- Solidario del punto inmediato anterior argumentar que, en la medida que para vivir esos electores dependen del Estado -no son sujetos libres- entre ellos y los políticos profesionales tiende a realizarse como un "juego" de creciente asimetría de Poder entre la clase política (Weber, M. 2000)[3] y los representados.

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación predominantemente lógico-teórica sobre el concepto de racionalidad en el comportamiento económico y sus posibilidades y límites como modelo para transferirlo al análisis del comportamiento político.

DESARROLLO

En primer lugar puntualizaremos la noción de racionalidad en el sujeto de la economía. Luego veremos en qué condiciones objetivas y subjetivas los autores de referencia lo consideran como modelo transferible para entender las elecciones y decisiones en la esfera política.

Por último veremos cómo, a nuestro juicio, es posible considerar el alcance de esa racionalidad cuando el sujeto que elige en la política no es libre (depende del Estado para vivir), o bien para realizar su actividad económica. Este último punto es un intento que, sin dejar de tomar como referencia el modelo considerado por nuestros autores, sin embargo así lo creemos, permite un acercamiento mayor a las realidades de muchos países con menor desarrollo relativo del mercado.

La Racionalidad en el sujeto de la economía

En su libro "El cálculo del consenso" Tullock y Buchanan definen

a la Teoría económica como "también una teoría de la elección colectiva y, como tal, nos proporciona una explicación de cómo los distintos intereses del individuo son reconciliados a través del mecanismo del comercio y el intercambio" (Tullok - Buchanan, 1993, p. 30). Tal como se desprende de esta definición, el sujeto económico se supone un sujeto libre y racional, por lo cual "...la acción privada obliga al individuo a ejercer su libertad mediante la obligatoria toma de decisiones." (Ibíd., p.66)

Con relación a la racionalidad del sujeto, "se dice que el comportamiento del individuo es <<racional>> cuando el individuo elige <<más>> en vez de <<menos>> y cuando es consecuente en sus elecciones." (Ibíd., p. 60)

En los intercambios económicos el objetivo para cada individuo es obtener el mayor beneficio posible, que se vislumbra en la elección más beneficiosa para su interés en las condiciones de intercambio.

Tal como lo expresan Tullok y Buchanan, "la acción racional requiere la aceptación de algún fin y también la capacidad para elegir la alternativas que conducirán hacia el logro del objetivo." (Ibíd., p. 64).

El cálculo económico aplicado a la política

Los autores del "Cálculo del Consenso" consideran, y su trabajo atiende a ello, que el cálculo económico puede aplicarse para inteligir los intercambios de la política en tanto los sujetos no se hallen en una situación que denominan de explotación política. Este traslado lo argumentan planteando que "la teoría <<económica>> que puede ser construida a partir de un análisis de elección individual proporciona una explicación para el nacimiento de una constitución política a partir del proceso de discusión llevado a cabo por individuos libres que intentan formular reglas generalmente aceptables, en su propio interés a largo plazo." (Ibíd., p. 33); agregando posteriormente que "tanto la relación económica como la política representan cooperación por parte de dos o más individuos. Tanto el mercado como el Estado son mecanismos a través de los cuales la cooperación se organiza y se hace posible. Los hombres cooperan a través del intercambio de bienes y servicios en mercados organizados, y tal cooperación implica beneficios recíprocos." (Ibíd., p.44)

Ahora bien, entendemos que aplicar el "modelo económico" al ámbito público de la política es dable en una Democracia sostenida en el carácter republicano de las instituciones y en condiciones de una economía en desarrollo y no monopólica[4]. Este contexto "...supone que el individuo, en tanto en cuanto participa en las decisiones colectivas, está guiado por el deseo de maximizar su propia utilidad y que los distintos individuos tienen distintas funciones de utilidad". (Ibíd., p.52) Lo cual, implica que el individuo percibe al proceso político como un juego de suma positiva, al igual que en el mercado. (Ibíd., p.50)

Si bien Tullok y Buchanan buscan la similitud entre el sujeto del mercado y el sujeto de la democracia, también destacan la diferencia. La elección en el ámbito político representa para el sujeto un mayor grado de incertidumbre que las realizadas por el sujeto del mercado. Tal como lo expresan estos autores, "...que los individuos sean en cierto modo menos racionales en las elecciones colectivas que en las privadas, radica en la diferencia del grado de responsabilidad en las decisiones finales. (...) El elector-votante reconocerá, desde luego, la existencia tanto del beneficio como del coste de cualquier acción pública propuesta, pero ni su propia participación en los costes ni en los beneficios puede ser tan fácilmente estimada como en las elecciones de mercado comparables. (...) Junto al factor de incertidumbre, que puede entenderse fácilmente que limita el alcance del cálculo racional, el individuo particular pierde el sentido de la responsabilidad de la toma de decisiones que es inherente a la elección privada." (Ibíd., p. 65)

Nosotros vamos a considerar hasta qué punto es transferible el modelo económico cuando las condiciones contractualistas

entre representantes y representados en la política no se dan cabalmente.

La aplicación del "modelo económico" al ámbito político por estos autores, se halla acotada a un modelo del deber ser de un Estado (Ibíd., p. 29), es decir, no se contempla aquellos casos de Estados con debilidad republicana en sus instituciones y su deficiente desarrollo económico relativo, y menos aún cuando una parte de la población se trata de sujetos que no pueden denominarse libres para elegir. Que no sean libres políticamente quiere decir que eligen condicionados por su dependencia económica al Estado.

El Sujeto políticamente no libre

El sujeto económicamente dependiente del Estado cumple con los dos requisitos de la racionalidad económica que son: A) lo que estima su beneficio personal, B) presenta cierta consistencia en sus preferencias ya que es capaz de elegir ante sucesivas alternativas siguiendo su criterio, por ejemplo cuando en una segunda vuelta electoral debe optar por alguien por quién no sufragó en la primera.

El punto distintivo entre la racionalidad de este sujeto y la racionalidad del sujeto definido libre es el alcance del objetivo. Como ya hemos mencionado, el sujeto del mercado busca su crecimiento económico; en contraposición el sujeto no libre de la política busca la reproducción sin fin de la satisfacción de sus necesidades, tal como son estimadas desde el régimen político vigente.

El sujeto económicamente dependiente del Estado elige al político que en su discurso satisface más su interés. Pero en esa clase de sujeto su preferencia se halla, psicológicamente, expresada en lo que nosotros hemos denominado "expectativa de un Estado paternalista"[5].

Visto en un corte momentáneo entre el político que promete seguir satisfaciendo la dependencia del elector y éste último, se puede establecer un modelo caracterizable como un juego de suma mayor que 0 (cero). Ambos actores obtienen o se hallan en vísperas de obtener sus respectivos beneficios, satisfacción de necesidades de un lado, y logro de incremento de Poder en el otro. De perpetuarse este tipo de situaciones y ampliarse la población de sujeto económicamente dependiente puede tornarse en un juego de creciente asimetría con incremento de Poder en el político y pérdida creciente de soberanía en el elector. Por lo cual, el político no tendría mayor interés en que, desde el Estado, se fomentaran aquellas políticas adecuadas para establecer las condiciones objetivas y subjetivas[6] para que el sujeto pueda insertarse efectivamente en el desarrollo económico.

Esa asimetría se puede concretar al menos en dos instancias: A) el socavamiento de la soberanía de los votantes. En este sentido los políticos (gobierno) pueden intentar modificar las constituciones con vistas a legalizar la posibilidad de una reelección indefinida de los gobernantes. Otro proceder que coayuda al mismo sentido es el uso de los recursos del Estado para privilegiar al Partido en el Poder y obstaculizar las posibilidades de publicidad y organización de la oposición. B) La degradación de la calidad republicana de las instituciones. La tendencia a indiferenciar los tres Poderes, específicamente que el Ejecutivo controle el Legislativo y en particular la Justicia. Esta clase de accionar ocurre a la vez que se verifica la búsqueda hacia la indiferenciación entre Partido (o líder en caso más extremo), Gobierno y Estado.

De manera muy escueta podemos señalar que la perpetuación del círculo vicioso antes descrito puede devenir por dos situaciones. En primer lugar, por procesos exógenos, la incidencia del desarrollo mundial del mercado que presiona para la mejoría de la productividad de la economía de los países y transitivamente de la capacitación de la población. En segundo lugar, la emergencia de líderes que percibiendo la creciente globalización de la economía, produzcan cambios a favor de la mayor inserción de la población en el desarrollo económico.

Con lo cual, se establece un factor para favorecer las posibilidades de un sujeto políticamente libre, en relación a la no dependencia económica del Estado.

CONCLUSIONES

Nos hemos interesado en discutir hasta qué punto el enfoque económico presentado por Buchanan y Tullock es transferible a las decisiones políticas. En particular consideramos la racionalidad en el sujeto cuando las condiciones en que la democracia no se halla claramente sustentada en el control del Poder, es decir en el carácter republicano de las instituciones ni, solidariamente, en un desarrollo que permita a la población no depender económicamente del Estado.

Sostuvimos que 2 (dos) atributos de la racionalidad del sujeto económico se mantienen en el sujeto de la política: la búsqueda del beneficio y coherencia para elegir "más" que "menos" de lo que el sujeto cree que le conviene. Pero es en el objetivo de la racionalidad donde, entendemos, se halla la diferencia sustantiva entre un sujeto no libre (económicamente dependiente del Estado) y sujeto, en ese sentido, libre. Consideramos que el objetivo hace a la búsqueda de un beneficio que, en un caso, puede perpetuar al sujeto como rehén del político e incluso deteriorar su calidad de vida institucional así como su libertad de elegir mientras que, por el contrario, el sujeto del mercado -entendido como juego de suma mayor que 0 (cero)- y de una democracia sustentada en instituciones republicanas, tiende a crecer en su beneficio económico y, con ello al menos, contar con un importante factor para seguir garantizando su soberanía como sujeto político.

[6] Las objetivas son aquellas condiciones para las inversiones y otros aspectos válidos para el crecimiento económico en un mercado competitivo. Las subjetivas son las mejoras de la calidad educativa y la mayor inclusión posible de la población.

BIBLIOGRAFÍA

- BENBENASTE, Narciso, (2003), "La madurez política en los argentinos", Buenos Aires, Editorial Eudeba.
- BUCHANAN, James - TULLOK, Gordon (1993) "El cálculo del Consenso". España, Editorial Planeta - Agostini.
- DOBB, M. (1938), "Introducción a la Economía" F/C/E. México.
- NEUMANN, Van J. y MORGENSTM, O. (1947) "Theory of Games and Economic Behavior", Princeton-New Jersey, segunda edición, Princeton University Press.
- WEBER, Max. (2000) "El Político y el Científico". España, Editorial Alianza.

NOTAS

[1] "La primera diferencia notable entre los viejos y los nuevos economistas consistía en un desplazamiento de la atención hasta entonces puesta en la oferta y el costo, hacia la demanda del consumidor y la utilidad como determinantes del valor de cambio". Dobb, M. (1938), *Introducción a la Economía*. F/C/E. México.

[2] Neumann, van J y Morgenstrn, O (1947) *Theory of Games and Economic Behavior*, segunda edición, Princeton University Press. Princeton-New Jersey.

Para una aplicación a la economía puede, por ejemplo, verse: Friedman, J. W. (1991): *Teoría de juegos con aplicaciones a la economía*. Editorial Alianza Universidad.

[3] "Hay dos formas de hacer de la política una profesión. O se vive "para" la política o se vive "de" la política. La oposición no es en absoluto excluyente. (...) Vive "de" la política como profesión quien trata de hacer de ella una fuente duradera de ingresos; vive "para" la política (...) ha de ser económicamente independiente de los ingresos que la política pueda proporcionarle". Weber, Max (2000), Primera Edición 1967. *La política como Vocación*. Alianza Editorial. España. P. 95

[4] Una fundamentación de estas implicaciones se halla en el trabajo de Dr. Narciso BENBENASTE "Psicología de las sociedades de mercado", Editorial Castellana, (en prensa).

[5] Por "Expectativa de un Estado paternalista" se entiende que el Estado debe satisfacer las necesidades como una característica permanente en oposición a un Estado que cree las condiciones para el desarrollo individual de la población.

Esta características de los sujetos se ha comprobado empíricamente en encuestas de 2003 y 2005, cuyos resultados se han publicado en: "La madurez política en los argentinos", 2003, Editorial Eudeba, p. 172 y "El paternalismo de Estado y su efecto sobre la democracia en los estudiantes universitarios" presentado en las Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología - UBA, 2005.

EXPERIENCIAS CULTURALES Y SUS INTENTOS DE APROPIACIÓN SIMBÓLICA: ¿UNIDOS ANTE LA EXCLUSIÓN?

Benito, Karina
Instituto de Investigaciones Sociales Gino Germani. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar un conjunto de experiencias culturales en Ciudad de Buenos Aires que desde el retorno de la democracia se desarrollan en espacios tales como fábricas recuperadas, andenes de tren correspondientes a líneas ya fuera de circulación, galpones de pymes en desuso. Nos referimos con el término experiencias culturales a los objetivos y actividades de grupos sociales que eventualmente se respaldan por la figura jurídica de asociación civil. Desde una perspectiva psicosocial, se trata esta complejidad heterogénea de grupos sociales adoptando una metodología cualitativa y un enfoque interpretativo de los discursos donde se plasman los motivos fundacionales de cada espacio, club y centro cultural. El espacio físico donde se desarrollan dichas experiencias culturales resulta significativo porque condensa las tensiones de un contexto socio histórico de extranjerización de las industrias, flexibilización y precarización laboral en el que se produjeron.

Palabras clave

Lazo social Apropiación simbólica

ABSTRACT

CULTURAL EXPERIENCES AND THEIR SYMBOLIC INCORPORATION ATTEMPTS: TOGETHER FACING EXCLUSION?

The purpose of this study is to analyze a set of cultural experiences in Buenos Aires City which, since the return of democracy in Argentina, have taken place in such places as factories restored by employees, former railway platforms or small and medium-size businesses' warehouses no longer in use. We use the term cultural experiences to refer to the aims and activities of social groups that may sometimes call themselves civil associations. From a psychosocial point of view, this heterogeneous complexity of social groups is studied using a qualitative methodology and an interpretative focus on speech, in which we find the reasons why each space, club or cultural center has been founded. The physical space where these cultural experiences take place is important since it gathers the tensions of a social-historical context in which companies became owned by foreign capitals and working conditions turned poorer and against the interest of workers.

Key words

Social link Symbolic incorporation

En Ciudad de Buenos Aires han emergido múltiples espacios, clubes y centros culturales que proliferan desde el retorno de la democracia. Me refiero a iniciativas culturales emprendidas por grupos que eventualmente se respaldan por una figura jurídica de *asociación civil*. [1] En este texto solo nos remitiremos a un conjunto particular de las experiencias culturales [2] que se desarrollan en espacios tales como fábricas recuperadas, andenes de tren correspondientes a líneas ya fuera de circulación, galpones de pymes en desuso. Inferimos que dichos espacios se produjeron en un contexto socio histórico de concentración económica, fuerte extranjerización de las industrias, flexibilización y precarización laboral. Dichos espacios probablemente denotan "las nuevas formas de exclusión sociocultural y económica (la aparición de "tribus" urbanas que no pueden ser integradas al sistema o que, más perversamente aún si cabe, son integradas "desintegradamente", son incluidas en tanto que *excluidas*), sometidas a su vez a la "esquizofrenia" de una industria cultural que moviliza sus deseos sin procurarles la posibilidad de satisfacerlos, en un contexto de pérdida de la identidad de clase y de una experiencia laboral compartida (la ya canónica ruptura de los lazos sociales tradicionales), todo ello produce formas de violencia inorgánica y desesperada, sin fines precisos que no sean puramente reactivos y desprovistos de una estrategia colectiva de ningún tipo." [3] Aunque las experiencias culturales se pronuncian como alternativas posibles a otras ya establecidos y hasta quizás lo sean por algún tiempo, o se institucionalicen adquiriendo un reconocimiento por parte del gobierno, o decididamente manifiesten su imposible realización, en el recorte de este trabajo de investigación, explicitaremos que emergen en un contexto socio-histórico donde no se trata de analizar si pueden o no modificar la sociedad sino lo que expresan sobre ella.

¿CÓMO TRAMITAR CIERTAS VICISITUDES? LA CAÍDA DE LOS ESTADOS-NACIÓN

¿Las experiencias culturales son víctimas de una coyuntura socio-histórica o emergieron por sus efectos?

Nos interrogamos si la universalización abstracta de los mercados, induciría un repliegue de identidades sociales que provocaría el relegamiento en grupos que autogestionan estrategias de sobrevivencia ante la pérdida de la identidad de clase y de una experiencia laboral compartida. En el sentido que ciertos grupos se recluyen en espacios que no fueron diseñados para finalidades culturales quizás para buscar alternativas de producción y también de socialización. Incluso dichas voluntades locales parecen auspiciarse desde organismos internacionales que promueven las iniciativas de la llamada sociedad civil, usualmente denominada como *Tercer Sector*, [4] en el que enmarcan a dichos grupos. Al *Tercer Sector* también se lo define como una parte de la sociedad que no pertenece al Estado ni al mercado aunque este relacionado con ambos. Este "sector voluntario" ha recibido particular atención por parte de la filantropía aunque omitiendo en algunas oportunidades el *contexto de exclusión* contemporánea en el que emergen dichos agrupamientos y las vicisitudes imbricadas en sus procesos de conformación.

La formas de *exclusión* contemporáneas poseen también sus formas de resistencia que en algunas circunstancias consisten en **voluntades descentralizadas que intentan responsabilizarse por el Estado** pero sin posibilidad aún de asumir el

mandato simbólico para realizar un gesto fundacional de todo lazo social ante una desestabilización social como la suscitada por las reformas implementadas durante la década del '80 y '90. Según Zizek "(...)el gesto del amo es el gesto fundacional de todo lazo social. Imaginemos una situación confusa de desintegración social, en la cual el poder cohesivo de la ideología pierde eficacia: en tal situación el amo es el que inventa un nuevo significante, el famoso **"punto de almohadillado" que nuevamente estabiliza la situación y la vuelve legible.**"[5] Es decir, se agrega un significante que convierte el desorden en orden. En esta perspectiva, no importa tanto la articulación regulatoria específica de una disposición sino más bien el punto de almohadillado, ese punto muerto fundamental que facilita los lazos sociales. Se conjetura que la existencia de las experiencias culturales analizadas denotaría la necesidad de esa articulación que el Estado alguna vez ejerció posibilitando el *lazo social*. Porque el punto de almohadillado no sólo opera en la producción de identidad simbólica de un sujeto sino en la vida comunitaria, designa esa capacidad vinculante que denominamos los *lazos sociales*.

Se trata de interrogarnos en torno a la violencia de una coyuntura socio-histórica que suponemos se imbrica en el surgimiento de dichas experiencias culturales en Ciudad de Buenos Aires desde el retorno de la democracia. Probablemente las experiencias mencionadas eligen lo cultural para intentar *tramitar*[6] ese factor de perturbación social ocasionado ante la pérdida de soberanía del Estado y su plan técnico administrativo que en clave racionalista diluye cierta normatividad que le compete. Así es que nos referimos a cierta desestabilización estatal que apostó a la privatización de lo nacional mientras el mercado desbordó sus fronteras. Es decir, se invistió al consumidor como soberano de una relación social donde los ciudadanos ya no comparten una historia sino que intercambian productos. Esta eficacia del discurso que instituye a los individuos como consumidores es la ficción del *lazo social* actual que posibilita que un conjunto de individuos constituya una sociedad. Entendemos que en nuestra sociedad se produjo el viraje del ciudadano (pilar del lazo social moderno) al consumidor en un cuadro de vaciamiento presupuestario, descentralización desfinanciada de servicios altamente deteriorados, desregulación y flexibilización de las relaciones de trabajo, de modo tal que se transfirió a las familias, a la comunidad y probablemente a las experiencias culturales las responsabilidades referidas a la cobertura de necesidades básicas que antes pertenecían a la esfera pública.[7]

El apogeo de experiencias culturales, posiblemente, se vincula con una población que esta al borde de la *exclusión* y de esa trama de intercambio de productos porque sufrió fuertes ajustes económicos. Grupos sociales que podrían desvincularse del consumo (por el nivel de sus ingresos) y de la producción (por el nivel de subempleo o pérdida del mismo) **en un contexto donde rige la ley de la oferta y la demanda.** Una pulseada de la ley del más fuerte donde las industrias nacionales quedan desprotegidas ante la competencia de las multinacionales. No obstante, en dichas industrias nacionales en quiebra, pymes a punto de colapsar, galpones de tren en desuso se emprenden experiencias culturales.

¿UNIDOS ANTE LA EXCLUSIÓN?

¿Espacios de conflictos irresolubles que desde la cultura articularían ciertas vicisitudes?

En relación con la industria nacional podríamos conjeturar que ante el deterioro y corrosión paulatina se estableció en algunos de los espacios, centros o clubes culturales de Ciudad de Buenos Aires una *estrategia estética* que operó como apropiación simbólica. Es decir, fábricas que intentaron invertir de estilo[8] su quehacer a los fines de tornar visibles también su padecer. **La ocupación y apropiación de ámbitos de trabajo precarizados requirió de una apropiación simbólica.** Se realizó un desarrollo estético particular de alto impacto comuni-

cativo que posibilitó traducir a un ámbito público cierta *representación* estilizada con el fin de ser reconocidas. Nos referimos a experiencias tales como IMPA Ciudad Cultural,[9] Chilavert Recupera[10] o Centro Cultural El Perro[11] entre tantas otras. De algún modo se puso en marcha la *fabricación cultural* sobre las *ruinas de industrias desprotegidas del avasallamiento del mercado*. La noción de fabricación de cultura postula cierta tensión con la categoría de *apropiación simbólica*, es decir, la primera parece más afín a la metáfora económica en tanto subyace la categoría de reproducibilidad[12] y consumo. Preferimos la idea de *apropiación simbólica* porque da cuenta que los sujetos sociales no se limitan a consumir los productos de la "fábrica cultural" ya que los reproducen pero tornándolos propios, transformándolos en el universo simbólico. "Es que lo cultural no es una simple mercancía que se extingue en el acto de su consunción: más bien, si se quiere insistir con la metáfora, es como la fuerza de trabajo, que produce un **"plusvalor."**"[13]

Los grupos sociales que emprendieron un horizonte cultural utilizaron hasta los "clichés"[14] de la industria cultural para apelar a cierta *legitimación* que permita sobrevivir a los proyectos. Es decir, logran el reconocimiento, en principio a través de ciertos medios de comunicación que otorgan difusión de los novedosos emprendimientos y luego gracias a ciertos intelectuales que los promocionan. La *legitimidad*[15], a la cual hacemos mención constituye una categoría (algunos prefieren llamar nativa) que opera discursivamente como contraposición de la *legalidad ausente* o *en trámite* en la mayoría de dichas experiencias culturales mencionados. De este modo nos remitimos a una *legitimidad ansiada* según el relato de emprendedores de dichas experiencias culturales que se encuentran en desventaja en el marco de un proceso socio-histórico que produjo una extranjerización de las industrias por la inserción de actores transnacionales.[16] Entendiendo que durante la década del '80 y '90 se produjo un marcado déficit de la balanza comercial del país. En términos de Adorno y Horkheimer: "Quien no se adapta resulta víctima de una impotencia económica que se prolonga en la impotencia espiritual del aislado. Excluido de la industria es fácil convencerlo de insuficiencia." [17] Quizás ante la impotencia de padecer la *exclusión* en un contexto de pérdida de la identidad de clase y de una experiencia laboral compartida se produjeron las mencionadas experiencias culturales para suplir la insuficiencia con **el fin (probablemente reactivo) de intentar una apropiación (simbólica).**

NOTAS

[1] Las asociaciones civiles están establecidas en el artículo 33 del Código Civil argentino y se caracterizan por finalidades sin lucro, un objetivo de bien común y no poseen legislación específica que las regule.

[2] En relación con el término experiencias culturales resulta necesario aclarar que es una noción construida *ad hoc*, con la intención de poder nombrar los objetivos y actividades de grupos sociales que conforman espacios, clubes y centros culturales. Las tareas agrupan a los individuos en las experiencias culturales por medio de procesos que implica *mecanismos de transferencia, identificación y atravesamientos históricos*.

[3] Grüner Eduardo. *Las formas de la Espada. Miserias de la Teoría Política de la Violencia*. Edit. Colihue. Buenos Aires. 1997. Pág.88

[4] VerRoitter. M. Rippetou. R.Y Salamon. L. *Descubriendo el sector sin fines de lucro en Argentina: su estructura y su importancia económica*. Buenos Aires. CEDES y John Hopkins University. 1999. Pág.15.

[5] S. Zizek. *Violencia en Acto*. Conferencias en Bs. As. Paidós 2004. Pág. 111.

[6] Se utiliza dicha categoría freudiana que en términos psicoanalíticos podría ser explicada brevemente como el intento de ligar cierta energía libre mediante la palabra.

[7] Ver Minujin. A. compilador. *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la Soc. Argentina*. Edit. Unicef / Losada. Bs. As. 1997.

[8] Estilo, según Mannheim consiste en describir los modos diferentes de ver las cosas y enfocar los problemas como si reflejasen las "perspectivas" cambiantes de sus grupos, esperando por este método hacer ver la unidad interior de un "estilo de pensamiento" y las modificaciones que el aparato

conceptual de todo el grupo tiene que sufrir dentro de la "constelación" cambiante de los factores teóricos y extrateóricos que afectan a la vida del propio grupo. K. Mannheim, "El pensamiento conservador", en su libro *Ensayos sobre sociología y psicología social*. México. FCE. 1963. Pág. 84

[9] Primer Centro Cultural ubicado en una fábrica en Ciudad de Bs.As, IMPA luego pilar del Movimiento de Empresas Recuperadas.

[10] Centro Cultural ubicado en una imprenta que se ocupa desde el 4 de abril del 2002 hasta el 17 de octubre del 2002. Su propia folletería explicita: "El sindicato se ve obligado a cedernos la tenencia de la imprenta gracias a la ley de expropiación que se le arrancó a la legislatura de la Ciudad. El 25 de noviembre del 2004 conseguimos la ley por la expropiación definitiva."

[11] El Centro Cultural El Perro ubicado en la antigua estación de cargas de los ferrocarriles correspondiente a la Estación Buenos Aires. Barracas. Calle Velez Sarfield s/n.

[12] Ver Benjamin W. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Discursos interrumpidos I, Filosofía del arte y de la historia*. Buenos Aires. Taurus.1989

[13] Grüner Eduardo. *Un género culpable*. Serie Estudios Sociales. Rosario. 2000.Pág. 55.

[14] Ver Adorno. Theodor W. y Max Horkheimer: *Dialéctica del Iluminismo*. Madrid. Trotta.1995.

[15] En esta perspectiva nos remitimos a las vicisitudes de las experiencias culturales ante el capital financiero que opera por velocidad (aspirando a la fluidez) y entonces el lazo social pareciera perder su capacidad vinculante ante la hegemonía del mercado como articulador.

[16] Ver Observatorio de Industrias Culturales de la Ciudad de Buenos Aires *Industrias Culturales en la Argentina. Los años '90 y el nuevo escenario post-devaluación*. Secretaría de Cultura. Gob. Bs. As.

[17] Adorno. Theodor W. y Max Horkheimer: *Dialéctica del Iluminismo*. Madrid. Trotta.1995. Cap. "El concepto de ilustración" Pág 161.

LA BÚSQUEDA DE PARÁMETROS ELECTORALES DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UBA

Beramendi, Maite Regina; Fridman, Jonathan; Fernández, Omar Daniel
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar las elecciones universitarias y legislativas en la población estudiantil de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Principalmente, remitiéndonos al estudio de posibles parámetros comunes que pudieran regir en ambas. Para ello hemos considerado a las dos agrupaciones más votadas en las elecciones de 2005 para Centro de Estudiantes. Y hemos focalizado sobre: las razones por las que votaron en las elecciones de Centro de Estudiantes y a quién votaron en las elecciones legislativas de 2005. Los resultados de los cruces mencionados anteriormente muestran que hay una diferencia importante (20%) entre la cantidad de votantes que recibió la primera agrupación EPA! y la segunda agrupación EDeA. Sin embargo, al analizar la pregunta "¿por quién votó en la última elección legislativa?" no se encontraron diferencias significativas entre los votantes de cada una de estas dos agrupaciones. Es decir, que en nuestro trabajo pudimos observar una polarización cuantitativa pero no así cualitativa. Este fenómeno fue atribuido a la falta de interés por debatir ideas y diferentes propuestas, abordándolo desde el concepto de Expectativa Paternalista de Estado. Este trabajo es un primer acercamiento a dicha temática por lo que consideramos esta investigación exploratoria.

Palabras clave

Estudiantes Elecciones Paternalismo Psicología

ABSTRACT

THE RESEARCH ON PSYCHOLOGY STUDENTS FROM UNIVERSITY OF BUENOS AIRES'S ELECTORAL PARAMETERS

In this paper authors analyze both the students' university and legislative elections at the School of Psychology, UBA. We analyze chiefly the possible similar patterns that might have governed in each of them. To achieve this, we took into account two of the most voted political parties at the elections held in 2005 for the students' union: EPA! and EDeA. We focus our analysis on the reasons why the students voted on the students' union elections and who they voted for at the legislative elections in 2005. The results show a significant difference (of the 20%) between the amount of votes that EPA! received and the amount of votes EDeA received. But when we analyze the question "Who did you vote for at the last legislative elections?", no major differences were found among the voters for each of these political parties. In our paper, we observed there was a quantitative but not a qualitative polarization. These events were understood as the results of lack of interest on debating ideas and different proposals, explaining these matters with the concept of paternalistic expectation of State. This is the first approach to the topic, so we consider this to be an exploratory research.

Key words

Students Elections Paternalism Psychology

INTRODUCCIÓN

Actualmente, según Larry Sabato (1981) la capacidad de convocatoria de las organizaciones partidarias declina, los candidatos se independizan cada vez más de la ideología del partido, han ganado énfasis las imágenes, las elecciones se vuelven más estrechas y centran su foco en temas aislados[2].

Relacionamos lo planteado por Sabato con investigaciones anteriores[3] focalizadas en el Estado Nacional argentino, a partir de las que se comprobó que tanto estudiantes universitarios como ciudadanos no universitarios presentan una alta expectativa paternalista de Estado.

Aquellos individuos con dicha expectativa, conciben al Estado como aquel que debe proporcionar soluciones particulares y coyunturales, en vez del que busca la libre evolución de los hombres, estableciendo las condiciones para el desarrollo personal de éstos. Las personas con alta expectativa paternalista de Estado, no asumirían su responsabilidad en la posibilidad del cambio y/o desarrollo social, es decir, presentarían un desinterés marcado por el debate de políticas, dejando estas cuestiones a cargo neta y casi exclusivamente al Estado. En palabras de N. Benbenaste:

"Este rasgo, consiste en la creencia que el sentido del Estado es asegurar la existencia de cada uno. Ello implica una intervención del Estado sobre el mercado para garantizar, bien las posibilidades laborales o, en su defecto, una asistencia (...). El Estado no aparece, prioritariamente, como la instancia para sostener reglas y generar condiciones de convivencia sino para garantizar la existencia de todos, sentido esto como un derecho natural."[4]

A partir de nuestra investigación arribamos a la siguiente hipótesis:

Consideramos que hay dos claras tendencias de votación: un 40.8% votó por la agrupación EPA! y un 18.1% votó a la agrupación EDeA, mientras que ninguna de las agrupaciones restantes sumó más de 5%.

Más allá de la polarización que se visualiza entre las dos primeras agrupaciones con el resto de ellas, podemos observar que hay una polarización entre las dos primeras ya que los votos de la primera agrupación sobrepasaron a la segunda por el doble de votos.

Cuando analizamos las razones por las que votaron a cada una o cuando realizamos los cruces con las elecciones legislativas, conjeturamos que **no hay una polarización conceptual**.

En este primer acercamiento, los datos obtenidos hasta la fecha no nos permiten establecer afirmaciones concluyentes, pero sí nos dan indicios que nos permiten conjeturar que la no polarización conceptual, se debe a que no hay un interés por debatir ideas y diferentes propuestas.

Por lo expuesto, podríamos relacionar el desinterés con la expectativa paternalista del Estado posiblemente presente en dicha población estudiantil. Aclaramos, que a la fecha, los resultados respecto a expectativa paternalista, refieren al Estado en términos de instituciones nacionales. Por lo tanto sólo estamos en condiciones de conjeturar que dicha expectativa podría trasladarse a nivel de la política universitaria (más específicamente a la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires).

OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es analizar los datos que arrojan las elecciones universitarias y legislativas en la población estudiantil de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Principalmente, remitiéndonos al estudio de posibles parámetros comunes que pudieran regir en ambas.

MÉTODO

La investigación es de tipo descriptiva-exploratoria. Su objetivo es la búsqueda de tendencias electorales de estudiantes universitarios a partir de una muestra intencional de 369 sujetos de la Facultad de Psicología (UBA).

Los datos obtenidos para el análisis de la investigación surgieron de una encuesta madre que consta de 5 secciones. Nosotros utilizaremos la información proveniente de la sección uno y cuatro. La misma estuvo compuesta por preguntas abiertas. Sobre la base de estas preguntas, realizamos un cruce entre los resultados obtenidos de las mismas. Con la finalidad de encontrar y relacionar posibles parámetros comunes entre las elecciones de Centro de Estudiantes y las Nacionales Legislativas.

RESULTADOS

A) Elecciones estudiantiles:

En relación a las agrupaciones estudiantiles se les preguntó:

- 1) ¿Por cuál agrupación voto en la última elección estudiantil de la Facultad de Psicología de la UBA (Elecciones 2005)?
- 2) Indique 2 de las principales razones en las que fundamentó la elección de esa agrupación (¿Por qué voto por esa agrupación?)

Respuestas:

1) Los datos muestran que un 40,8% ha votado por el EPA!, en segundo lugar se encuentra EDeA con un 18,1%; un 5,4% a Franja Psico; un 4,8% a La Corriente; un 4,5% votó a PDI; y un 15% se distribuye entre aquellos que refieren haber votado en blanco o que no recuerdan por quien votaron.

2) Tomaremos las dos agrupaciones estudiantiles mas votadas EPA! y EDeA para comparar cuales han sido las razones mas adjudicadas a cada una de ellas por las cuales los estudiantes refieren haber votado:

- En el caso del EPA! un 38,6% por sus propuestas; 11,4% por su trayectoria; 8,7% refiere que ha votado por posición a otros partidos; 7,7% porque no gusta ninguno; 7,7% por su ideología; 7,4% por desconocimiento; 7,0% por ser los menos malos; 5,4% por ser confiables/ sinceros; 2,7% por no estar de acuerdo con los actuales representantes; 2,0% por tener capacidad para el cargo; 1,3% porque saben administrar.

- Mientras que en caso de EDeA. un 20,1% por sus propuestas; 15,3% por ser confiables/ sinceros; 15,3% refiere que ha votado por posición a otros partidos; 13,2% por su trayectoria; 10,6% por su ideología; 6,3% por tener capacidad para el cargo; 6,3% por no estar de acuerdo con los actuales representantes; 4,8% por ser los menos malos; 3,2% porque no gusta ninguno; 2,6% por desconocimiento; 1,1% porque saben administrar; 1,1% por ser solidarios

B) Elecciones Nacionales Legislativas

En relación a esta temática se les preguntó:

¿Por quién votó en la última elección a nivel nacional (legislativa octubre 2005)?

Respuestas:

En primer lugar aparece Elisa Carrió con un 21%, un 17,2% refiere que ha votado en blanco, seguido por un 16,8% que ha votado a Cristina Kirchner; 8,7% a Luis Zamora; 8,1% a Mauricio Macri; un 7,4% a Rafael Bielsa; un 4,5% Patricia Walsh; 3,6% Patricia Bullrich; 3,6% "no me acuerdo"; 1,9% Luis Brandoni; 1,9% Ricardo López Murphy; 1,6% Norberto Laporta; 1,3% Hilda Duhalde; 0,6% Facundo Suárez Lastra; 0,6% Luis Patti; y 0,6% Partido Obrero.

C) Distribución de los resultados de la elección Nacional Legislativa por votantes de EPA! y EDeA

1) EPA!: 22,8% Carrió; 22,8% Cristina Kirchner; 16,4% voto en blanco o "no se acuerda"; 9,8% Zamora; 7,3% Walsh; 7,3% Bullrich; 6,6% Bielsa; 2,4% Macri.

2) EDeA: 23,7% voto en blanco o "no se acuerda"; 22,1% Carrió; 14,9% Macri; 9,4% Zamora; 7,2% Cristina Kirchner; 5,5% Bielsa; 2,8% Walsh; 2,8% Bullrich

CONCLUSIÓN

A partir del objetivo de nuestro trabajo, basado en la búsqueda de posibles parámetros comunes que pudieran regir entre las elecciones universitarias y las nacionales, concluimos que existe una falta de polarización conceptual y ésta radica en varias razones. Principalmente, a modo de conjetura, podríamos decir que no hay un interés por debatir ideas y diferentes propuestas. Y relacionamos esta falta de interés con una expectativa paternalista del Estado que se presentaría en dicha población estudiantil.

Nosotros esperábamos encontrar un parámetro, que refiriera posiblemente a una ideología o una posición política concreta, que identificara las tendencias electorales del universitario. Para este propósito consideramos la correlación de las variables: razones de las votaciones de Centro de Estudiantes y las elecciones legislativas.

Sin embargo, los resultados obtenidos no permitieron visualizar claros posicionamientos políticos o ideologías. Por lo tanto, y siguiendo los postulados de Sabato, creemos que será necesario realizar un próximo estudio para profundizar y pormenorizar el análisis de la falta de polarización, más allá de los términos hasta aquí planteados. Buscando nuevos indicios que reflejen asociaciones entre los resultados electorales y líneas directrices subyacentes.

BIBLIOGRAFÍA

Benbenaste, Narciso (2003); *La madurez política en el argentino*, Buenos Aires: Eudeba

Benbenaste, N.; Delfino, G. I. & Fernández, O. D. (2005). *El paternalismo de estado y su efecto sobre la democracia en los estudiantes universitarios. Memorias de las XII Jornadas de Investigación*, Tomo 2: 23-25. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. ISSN 1667-6750

Benbenaste, Narciso (2005); *Psicología Política y Social*, Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

Sabato, Larry (1981), *The rise of political consultants*. Nueva York: Basic Book

NOTAS

[1] Institución de pertenencia: Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

[2] Sabato, Larry (1981), *The rise of political consultants*. Nueva York: Basic Book

[3] Benbenaste, N.; Delfino, G. I. & Fernández, O. D. (2005). *El paternalismo de estado y su efecto sobre la democracia en los estudiantes universitarios. Memorias de las XII Jornadas de Investigación*, Tomo 2: 23-25. Pág. 23. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. ISSN 1667-6750

[4] Benbenaste, Narciso (2003); *La madurez política en el argentino*, Buenos Aires: Eudeba

LA EDUCACIÓN COMO DISPOSITIVO DE SOMETIMIENTO Y OPRESIÓN DEL SUJETO

Bonantini, Carlos; Rizzotto, Salvador; Quiroga, Víctor Fabián; Tartaglia, Horacio; Cattaneo, María Romina
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Esta ponencia es parte de un trabajo de investigación que venimos realizando en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario sobre la cuestión del poder y sus efectos sobre la vida académica de las organizaciones de educación superior. Realizamos relevamientos de documentos de la Universidad referidos a la temática. Hemos efectuado una recuperación de información por medio de técnicas cuantitativas (encuestas) y cualitativas (entrevistas en profundidad, historias de vida). Trabajamos sobre diversas poblaciones objetivo (docentes, estudiantes, investigadores, etc.) teniendo como objetivo: analizar las características de los imaginarios y representaciones sociales desde la perspectiva de las estructuras de poder en las organizaciones educativas. Estamos analizando la información obtenida y hasta el momento pudimos establecer que la Universidad tiene un estilo de gestión representativo pero no democrático, basado en la ausencia de participación de los actores de la misma y en el ejercicio de la conducción por un sector social diferenciado que es la burocracia de gestión.

Palabras clave

Poder Burocracia Sometimiento Universidad

ABSTRACT

EDUCATION AS A SUBMISSION AND OPPRESSION DEVICE OF THE SUBJECT

This paper is part of an investigation report that we're doing about the power and their effects in the academic life of organizations in high education. We did relevance of documents of the university that refer the theme. We also recovered information with quantitative methods (inquiries) and qualitative methods (interview in detail, chronicle, life). We worked in some objective population (teachers, students, researchers, etc.) trying to analyze the characteristics of the imaginaries and social representation's from the perspective of the power structures in education organization. We are working in this information that we obtain and from the moment we can establish that the university has a representative style but not a democratic style, the cause is the absence of participation of actors and a social sector that's the bureaucracy.

Key words

Power Bureaucracy Subjection University

La importancia que le asignamos a esta ponencia reside no solo en volcar los resultados de un proyecto de investigación, sino en poder reflexionar sobre una temática fundamental para el desarrollo de nuestra sociedad.

Como hemos afirmado en otro lugar (Bonantini 1994, 1996) no existe una relación unívoca entre educación y sociedad, podemos decir que estos dos términos guardan relaciones de ínter determinación y asimetría.

Ínter determinación, porque la sociedad construye sus instituciones educativas (la educación en sí es una institución social) y a la vez estas instituciones reproducen y regulan la vida social.

Asimetría, porque esta ínter determinación no es unívoca. En la historia de las sociedades podemos encontrar múltiples ejemplos de formas educativas que se corresponden a bloques hegemónicos anteriores, o dispositivos educativos que anticipan lo nuevo que esta germinando al interior de una sociedad.

La sociedad es un complejo sistema de fuerzas que pugnan y se entrecruzan determinando en cada momento socio histórico las diferentes formas de interacción entre los seres humanos. La educación no es ajena a esta dinámica, y mucho menos lo son las organizaciones de educación superior, que por la especificidad de sus estructuras organizativas en un espacio de enfrentamientos políticos e ideológicos.

Adherimos a la tesis que trata de desmitificar un cierto rol redentor de la educación, definiéndola como una institución que posibilita el desarrollo progresivo de las sociedades y al educador como un agente de cambio social.

Este concepto, propio del positivismo decimonónico del siglo XIX no considera los múltiples sentidos que atraviesan a la educación que hacen que pueda tener en distintos o en un mismo momento funciones contradictorias, pudiendo ser, como afirma Paín (1975) conservadora, represiva, transformadora o socializante.

Es que como todas las instituciones imaginarias sociales, la educación comporta esa multiplicidad de significaciones contradictorias que hacen de la misma un espacio muy preciado para que se desarrollen en su interior confrontaciones entre los actores sociales que construyen redes de poder. Y en la sociedad de las TICs esta posibilidad de anudamiento que formaliza redes de poder que se entrecruzan y convergen al mismo tiempo diferenciando nodos de poder esta característica de la educación alcanza un grado sumo, por cuanto el saber y el conocimiento adquieren en nuestra época categoría de herramientas de construcción de poder, de control social y de sometimiento del sujeto.

EL DISPOSITIVO EDUCACIONAL

En primer lugar, para abordar este punto, es necesario realizar una aclaración previa. Cuando hablamos a la educación no solo hacemos referencia a los dispositivos que se construyen en el sistema formal y que son manipulados por las burocracias de poder para lograr el control sobre el socius, también nos referimos a los dispositivos de control y sometimiento que la sociedad construye en todo su corpus, tanto en la escuela, en el trabajo, como en la familia y en los grupos informales de convivencia...

El dispositivo educacional va más allá de la escuela o la universidad, la función represiva de la misma se instala en el momento en que el sujeto tiene el primer sentido de conciencia

y percibe la posibilidad de la madre ausente o la madre presente. Mendel (1988) refiere de un primer mecanismo de construcción de la ideología autoritaria en el seno familiar a partir de las primitivas representaciones psíquicas que el lactante construye como consecuencia de su relación con la madre de la que depende biológicamente su existencia y psíquicamente la construcción de su psiquismo primitivo.

La familia, según este autor, es el primer eslabón, de una larga cadena formativa que tiene por objeto someter la carga pulsional primitiva a los dictados de la cultura en un determinado momento socio histórico.

Las organizaciones educativas del sistema formal, no constituyen el primer eslabón, son mas bien, los eslabones secundarios que van dando forma a la construcción subjetiva que la sociedad impone a la psiquis virgen del sujeto, logrando de esta manera que el mismo asimile como natural el conjunto normativo que ha sido construido por la sociedad a lo largo de su historia.

La educación viene a llenar los espacios vacíos que ha dejado ese primer momento de sometimiento de la psiquis creadora, y no lo hace en forma monolítica, sino respondiendo a los múltiples proyectos de construcción hegemónica de los distintos bloques históricos que se constituyen en una sociedad determinada en un momento dado.

Es importante destacar que no creemos que esa construcción que realizan los diferentes actores sociales sea producto de un plan predeterminado, es una resultante del concurso de una infinidad de fuerzas que tejen en el seno de la sociedad redes de poder y cada bloque representa un nodo de la red en el que se anudan los intereses de diferentes grupos sociales (o de un solo grupo).

Recordemos que educar es un término que proviene del Latín *educare* y esta emparentado con *dúcere* que significa conducir, por lo tanto educar es conducir al sujeto hacia una cierta forma requerida para el sostenimiento de las relaciones sociales. La educación se halla en relación directa con el desarrollo de hegemonías en una sociedad y es parte de un programa de construcción de poder sobre la base del intento de sometimiento de la imaginación radical del sujeto.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, INSIGNIFICANCIA Y PODER

Durante mucho tiempo se ha sostenido que la universidad debe ser un instrumento de liberación, que la misma debe estar al servicio de la producción de conocimientos, que debe ser una mirada crítica sobre la sociedad, etc.

Para ello se ha insistido en la necesidad de construir organizaciones democráticas que permitan la participación de todos sus actores en las decisiones y que sean abiertas a la sociedad. Para la burocracia de gobierno de las organizaciones de educación superior estas palabras no constituyen mas que consignas vacías. En un trabajo recientemente publicado Bonantini C. y Domínguez E. (2006) exponen extensamente los datos de una investigación realizada en la Universidad de Rosario y fundamentan porque, a su entender la Universidad esta gobernada por un sistema representativo pero no democrático. Tanto en la selección de sus dirigentes, que se realiza a través de listas sábanas que no admiten la lista incompleta (en lo que acuerdan todos los sectores del espectro político actuante en la universidad de derecha a izquierda), como en el carácter absoluto de esa representación que lleva a que una vez electos esos dirigentes obran con total independencia de los intereses de sus mandatarios, (y aún en contra de los intereses de los mismos) tomando decisiones que casi nunca se dan a publicidad en el ámbito de la organización y en ciertos casos que responden no solo a los intereses corporativos de la organización en la que participan, sino a sus limitados intereses personales.

Este modelo de gestión ha llevado al desarrollo de lo que los autores denominan una burocracia de gestión que actúa independientemente de los intereses organizacionales y por lo general en función de necesidades clientelares que tienen que

ver con los diferentes compromisos asumidos para lograr el apoyo de los distintos sectores políticos para ocupar los lugares de privilegio en las gestiones.

Como podemos especular, una vez instalados en el control de la organización, las acciones de la burocracia de gestión poco y nada tienen que ver con ese modelo de Universidad crítica, productora y transformadora que tantas veces han enunciado los teóricos de la educación.

Progresivamente se han ido instalando en las organizaciones de educación superior dispositivos que tienden a consolidar este modelo de dominio y sometimiento, que aunque no opera desde la represión lisa llana que existía en otros momentos de la historia argentina, lo hace por medio de sistemas de premios y castigos a quienes se someten o quienes intentan mantener una posición crítica frente a las autoridades. Este modelo ha permitido que en no pocas oportunidades los lugares de gestión que requieren un conocimiento técnico especializado y una capacidad de creación importante sean ocupados por personas sin los requerimientos de la tarea pero con un alto grado de sometimiento a sus superiores jerárquicos, mientras que quienes no se someten sean soslayados de todo tipo de participación en la vida universitaria.

Esta operación ha llevado a que en la Universidad se instale lo que Castoriadis (1997) denominó la insignificancia, que constituye para él un punto en que las disputas que existen en el seno de la sociedad carecen de un sentido trascendental, ya no existen diferencias entre proyectos sino solamente posicionamientos políticos o personales. En la universidad la insignificancia se expresa en una manera de reflexionar sobre la actividad académica, en una práctica carente de sentido, donde lo importante es un mero proyecto de permanencia en los resortes de gestión o al frente de una cátedra o cargo. El debate académico, la crítica social, la elucidación de las problemáticas que la atraviesan y atraviesan al corpus simplemente ya no existen, en su lugar se asiste a un monólogo egocéntrico en los docentes que ocupan un lugar de supuesto saber y los alumnos que solo esperan el momento de abandonar la clase. Prácticamente no existe debate entre las diferentes líneas teóricas no solo las que responden a un mismo paradigma, sino incluso aquellas que pertenecen a distintos paradigmas. Lo que define la posibilidad de desarrollarse en la "academia" no es el conocimiento construido, los aportes al desarrollo del saber, sino la mayor o menor cercanía que los actores tienen con los nodos de poder de gestión. Asistimos a una forma de "farandulización" de las prácticas académicas que han empobrecido notablemente la producción académica, al punto que, como refieren los autores antes mencionados (Bonantini, Rodríguez 2006), en la Facultad de Psicología de Rosario, casi no existe producción científica significativa en los últimos veinte años, mas aún se puede constatar que una gran mayoría de docentes de esta facultad no tienen una producción (a secas, sin el aditamento científico) significativa y se remiten a la retransmisión mecánica de los textos mas de moda en el campo del psicoanálisis.

Ponemos como ejemplo este caso porque producto de nuestro trabajo en la organización hemos podido conocer en profundidad muchas de las cuestiones problemáticas que la atraviesan. Así por ejemplo, en casi 25 años de gestión de la facultad, la burocracia de gestión no ha podido modificar el plan de estudios, manteniéndose un plan tan obsoleto, que en las representaciones sociales de la mayoría de los docentes aparece como palmario su ineficacia. En la información relevada por el trabajo que referenciamos, se pudo recuperar opiniones de los docentes y alumnos en el sentido en que la Facultad no forma, que la formación se debe adquirir una vez egresado en los círculos formativos privados que se extendieron durante las décadas de los 80' y 90'.

VOLVER A EMPEZAR

En el campo del management existe una expresión muy inte-

resante, en determinadas situaciones se habla de la necesidad de trabajar con "organización base cero" lo que significa recuperar una organización que se encuentra en crisis comenzando desde sus cimientos, y edificándola nuevamente. La Universidad hoy, pareciera que requiere de esta perspectiva, es necesario construirla nuevamente, desde sus cimientos, para poder recuperar las funciones que la sociedad le requiere. Hoy, a diferencia de 1918, se requiere, no una reforma, sino una transformación universitaria que posibilite desarrollar un nuevo entramado social entre sus diferentes actores (docentes, estudiantes, no docentes) pero desde la perspectiva de la autonomía que permita que sean los actores los que desarrollen las normas que deben regular la vida universitaria.

Para ello el camino es muy largo, es necesario en primer lugar romper los mecanismos que llevaron a las organizaciones a constituirse en brazo ejecutor de las políticas afines a los intereses de la burocracia de gestión, terminar con el proceso de destitución que ha pervertido las normas existentes haciendo que pierdan totalmente su significación, e iniciar un proceso democrático instituyente que nos permita volver a constituirnos en un colectivo reflexivo al servicio de los intereses sociales en su conjunto y no de pequeños sectores corporativos como ocurre en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

Bonantini C., Simonetti G et al. (2000) Ciencia y Poder. En Cuadernos Sociales 2. UNR Editora.

Bonantini C. Simonetti G. (1998) Debate metodológico en ciencias de la educación. En Revista Aula Hoy 11. Homo Sapiens Editores. Rosario

Castoriadis C. (1997) El avance de la insignificancia. EUDEBA. Bs. As.

Domínguez Rodríguez E., Bonantini C. (2006) Universidad y poder. Editorial Fundación Ross. Rosario.

Domínguez Rodríguez E., Bonantini C. (1998) Educación y desarrollo. Publisher Navalmaral S.L. División Editorial. Cáceres.

Mendel G., Vogt C. (1988) El manifiesto de la educación. Siglo XXI Editores. México.

Paín S. (1973) Diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje. Nueva Visión. Bs. As.

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
UNC - UNVM. Argentina

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar un conjunto de temáticas emergentes de un grupo de discusión realizado con jóvenes universitarios cuyo objetivo fue conocer su posicionamiento en relación a la política. A partir de la interpretación de algunos emergentes del clima grupal que caracterizó el proceso de trabajo realizado y de sus relaciones con los contenidos producidos, se propone una caracterización hipotética de la subjetividad política de estos jóvenes. Esta línea conjetural enlaza toma de posición subjetiva frente a la política con autoimagen de los jóvenes, ya que según se ha revelado en esta experiencia investigativa particular, la tramitación de los asuntos colectivos que la política supone parece estar indisociablemente articulada con los grados de reconocimiento público que los sujetos encuentran por esa vía y que se integra en el plano subjetivo en diversas modalidades, como por ejemplo su proyecto de vida. La emocionalidad que se despliega a propósito del impacto que produce constatar en la discusión grupal la distancia entre lo que creen ser respecto de la política y lo que deberían ser, modula las distintas objetivaciones (representaciones, concepciones, valoraciones) de la propia toma de posición subjetiva frente a la política.

Palabras clave

Subjetividad Política Autoimagen Jóvenes

ABSTRACT

SELF-IMAGE AND EMOTIONAL REGISTRATION. REFLECTION AROUND THE INQUIRY OF THE POLITICAL SUBJECTIVITY OF YOUNG THROUGH OF THE TECHNIQUE OF GROUP OF DISCUSSION.

The purpose of this work is to analyze a group of thematic emergent of a discussion group carried out with university youths whose objective was to know its positioning in relation to the politics. Starting from the interpretation of some emergent ones of the climate of the group that characterized the process of carried out work and of their relationships with the produced contents, I propose a characterization by way of hypothesis of the political subjectivity of these youths. This conjectural line connects taking of subjective position in front of the politics with the youths' self-image, since as it has been revealed in this experience investigative matter, the procedure of the collective matters that the politics supposes seems to be articulate with the grades of public recognition that the fellows find for that road and that he/she is integrated in the subjective plane in diverse modalities, I eat its project of life for example. The emotional registration that spreads concerning the impact that produces to verify in the discussion of the group the distance among what you/they believe to be regarding the politics and what you/they should be, modulates the different representations, conceptions, valuations of the own one taking of subjective position in front of the politics.

Key words

Political Subjectivity Young

I) PRECISIONES INICIALES

El propósito de este trabajo[i] es analizar un conjunto de temáticas emergentes de un grupo de discusión[ii] realizado con jóvenes universitarios[iii] cuyo objetivo fue conocer su posicionamiento en relación a la política. A partir de la interpretación de algunos emergentes del clima grupal que caracterizó el proceso de trabajo realizado y de sus relaciones con los contenidos producidos, se propone una caracterización hipotética de la subjetividad política de estos jóvenes.

Desde la perspectiva aquí asumida la política se define como una forma colectiva de gestión del poder, es decir la modalidad particular que asume - según condiciones socio-históricas determinadas - la definición de un ordenamiento posible de las relaciones que articulan a los hombres. Esto implica entenderla en un sentido amplio no sólo como el conjunto de estructuras estatales o gubernamentales sino como una dimensión referida a "los procesos de poder por los que los órdenes sociales se sostienen o desafían" (Eagleton, 1997).

La investigación en la que se inscribe esta ponencia focaliza sobre el registro subjetivo de la política, a través de la categoría "toma de posición" (Bourdieu, 1997), la cual siendo resultado de un campo de elección limitado para el agente según la posición que éste ocupa en la estructura social, se objetiva en representaciones sociales, valoraciones, sentimientos y prácticas referidas, en este caso, a la política.

En relación a la lógica de producción de conocimiento el trabajo se ubica en una perspectiva cualitativa, priorizando la reconstrucción de las significaciones que los jóvenes tienen respecto del objeto de estudio. La elección de la técnica obedece al supuesto que el grupo actúa dialécticamente como escenario interaccional-discursivo y como disparador intersubjetivo, movilizándolo significaciones acerca de diversos objetos sociales a propósito de la presencia de otro que interpela las propias.

Aunque en la práctica se presentaron entrecruzados, se distinguieron en el análisis dos ejes:

-el contenido producido, es decir los tópicos emergentes que aluden a las concepciones, valoraciones, opiniones, etc. acerca de la política y

-el proceso de trabajo observable a través de las interacciones entre los participantes y con la coordinadora (clima grupal), el cual es interpretado como una suerte de pantalla de proyección del impacto emocional que produjo en los jóvenes elaborar estos contenidos específicos que surgen a partir de las preguntas y la construcción colectiva de respuestas.

II) ANÁLISIS DE TEMÁTICAS EMERGENTES[iv]

a) Concepciones de política y definiciones de participación política

En la discusión grupal se plantea el eje público-privado como criterio para definir "política", a partir de lo cual se presentan dos concepciones.

Una "restringida": la política se define a partir de su relación con el poder -en tanto intencionalidad de influenciar a otros- y del impacto de las acciones organizadas a nivel colectivo, por

lo tanto la vida privada no es política.

Otra "ampliada" que parte de una supuesta tendencia humana a involucrarse en los asuntos comunes desde la cual se puede justificar la afirmación de que "todo es político", incluso aquello que hacemos en el ámbito de nuestra vida privada: "elegir un estilo de vida es hacer política, el no consumir ciertas cosas, elegir una carrera para estudiar o elegir qué cosas para leer." Si bien los estudiantes reconocen la existencia de múltiples maneras de accionar en política no necesariamente centradas en la lógica estado-partidos, persiste cierta puesta en valor de la militancia centrada en la cuestión actitudinal personal del "compromiso de cada uno", designando a esta forma de participación política como "activa". Uno de los entrevistados afirma que la participación en espacios culturales sirve para la discusión y "sería como para empezar", insinuando que debe ser completada con otro tipo de acciones tal vez de proyección transformadora a nivel gubernamental con "buena definición política".

b) Valoraciones del estado actual de la política y posibilidades de transformación.

Como inscribiéndose en una suerte de lugar común en la bibliografía sobre el tema, "corrupción" es el significativo que los jóvenes usan para caracterizar la situación actual de la política partidaria en nuestro país. La diferencia aparece en la intervención de uno de los participantes cuando afirma, utilizando como ejemplo una situación que se está viviendo en la misma entrevista, que pueden existir actos de corrupción en la vida cotidiana de los que no son políticos de carrera: "Si estamos permitiendo en este momento que acá no haya luz cuando en realidad debería haberla, nosotros si bien no estamos ejerciendo un acto de corrupción estamos dejándolo pasar por omisión. En una sociedad que suceden estas cosas somos corruptos". Las posibilidades de transformación que visualizan los jóvenes son improbables: las "buenas intenciones" individuales son superadas por las características corruptas del sistema político, ante lo cual el individuo "no puede hacer nada". Los aparatos partidarios imponen sus reglas de juego acerca de cómo hacer política operando como una estructura que "traga", ya que los individuos decentes "se terminan corrompiendo adentro", siendo imposible que "sobrevivan ahí".

c) La política en primera persona

Más allá de las definiciones, valoraciones u opiniones que puedan ofrecer: ¿cómo se vinculan subjetivamente con la política estos jóvenes?, ¿de qué manera impacta en ellos mismos, en sus vidas, esta imagen que tienen de la política?. Coinciden en que participan escasamente en política, mostrando reacciones contradictorias al respecto: "Por un lado no me molesta, pero por otro sí un poco me preocupa". La oscilación aparece también entre la autosanción por "no hacerse cargo" de la situación política del país y la autojustificación en la falta de energía por las exigencias que requiere asegurar la supervivencia cotidiana: "cada uno está en su lucha (...) y lo demás no me importa. En un país donde la mayoría de la fuerza está destinada a sobrevivir poco te queda para poder ver eso". Entre uno y otro juicio acerca de cómo se involucran en política lo que se dirime en última instancia es la cuestión de los márgenes de decisión que los sujetos manejan respecto de sus acciones. Desde un deber ser como ciudadanos democráticos, la autosanción que deriva de suponer una elección deliberada de no participar puede transformarse en autojustificación cuando se piensa al sujeto desde sus escasas posibilidades de operar en la realidad, superado por sus condiciones concretas de vida.

El limitado involucramiento en la cosa pública que ellos reconocen para sí es rechazado cuando se vuelve argumento para juicios negativos de parte de los padres o figuras adultas hacia ellos, sobre todo cuando surge por contraste con la juventud de hace treinta años: "A mí me irrita mucho que me vengan con ese verso de que en los '70 era mejor... hay mucha gente que se llena la boca con eso y fue la que votó en el '94 la reforma

de la constitución; y nuestra generación somos los que la estamos pasando. No tenés un contrato laboral que dure más de tres meses, no podés... Entonces, te digo, porque esto ya lo discutimos seguido en mi casa: cuando te dicen, más en las casas más viejas, así: uy que voy a hacer con mi hijo!! (exclama)".

Desde el ideal de sujeto democrático que parece estar presente en las familias de los jóvenes y que estaría reivindicando cierto "imaginario setentista", su escaso compromiso con la militancia se integra a un conflicto generacional que tiene como núcleo la indefinición de un proyecto de vida, cuestión clave para la problemática juvenil y que se expresa en la construcción social de la juventud como problema.

Esta suerte de defecto en la juventud actual que surge por comparación con la de generaciones pasadas se materializa en una imagen negativa que los adultos les devuelven a los jóvenes y que no contempla las condiciones sociales en las que las elecciones de éstos se producen, en el marco de las cuales la incertidumbre vital -precariedad laboral mediante producida por políticos "adultos"- es clave.

III) ANÁLISIS DEL PROCESO DE TRABAJO GRUPAL.

A lo largo de la experiencia grupal la relación con la política difícilmente es abordada desde el sentido común: los jóvenes apelan en reiteradas oportunidades a posiciones de teóricos reconocidos para fundamentar las respuestas, tal vez poniendo distancia con el involucramiento personal con el tema.

Esto se modifica cuando la situación de entrevista obliga a focalizar sobre ciertos tópicos que generan malestar y angustia como por ejemplo respecto de la objetivación de los escasos márgenes de maniobra que creen tener para transformar las estructuras políticas actuales y la posición dependiente de nuestro país a nivel mundial ("Argentina es un satélite de un sistema, no es nada"). Si bien persiste el recurso de la intelectualización, aparecen en primer plano los sentimientos y cierto tono de tristeza y resignación tiñe las intervenciones: "Que vamos a hacer, o sea si no es esto ¿qué hay? No hay nada, no hay nada. Perecía que iba a haber, pero no hay nada". La constatación de esta realidad dolorosa, produce un rechazo expreso a seguir hablando del tema puesto que es vivido como una "tortura", "un bajón".

A manera de hipótesis puede arriesgarse que el sentimiento de malestar psicológico que produce esta impotencia y frustración podría motivar cierta oposición o agresividad hacia la coordinadora del grupo, proyectando sobre esta figura la culpa por no poder lidiar con las contradicciones internas entre lo que ellos creen que se debe hacer y lo que efectivamente hacen, disparadas por la insistencia de la pregunta:

E: Si algo puede cambiar sería a un sistema que tenga otro tipo de gobierno más popular...pero es casi imposible.

C: ¿Por qué?

E: Y porque sí. [Se sonríe.] No hay... no sé, preguntenle a Laclau. [Risas]

IV) CONCLUSIONES

Si bien constatamos en estos jóvenes el ya trillado rechazo hacia la política partidaria, esta situación no aparece sin costos subjetivos: la angustia que produce la objetivación de la distancia entre su propia autoimagen ("no hacerse cargo", sentirse corruptos y sin embargo no hacer nada) y un ideal (valoración del compromiso de la militancia) es una suerte de telón de fondo de la experiencia grupal que, cuando los recursos de la proyección o de la intelectualización fracasan haciéndola inmanejable, obliga a pedir que se evite el tema, tal vez por el sentimiento de frustración que supone.

Otra fuente de angustia se ubica en la encrucijada que se produce cuando se asumen como co-responsables en la corrupción, abriendo nuevos sentidos en relación a la representación generalizada por la cual se la deposita masivamente en los políticos profesionales, a la vez que resulta casi un impensable

transformar esta situación desde los escasos márgenes de acción con que se conciben versus las estructuras de los aparatos políticos.

Para pensar la toma de posición subjetiva frente a la política de estos jóvenes lo emocional podría conjeturarse como un factor jerarquizante de lo cognitivo: separar lo público de lo privado reservando éste último como una esfera escindida de la política podría expresar la necesidad emocional de preservarse para evitar el contagio de las cualidades corruptas que se le adscriben a la política partidaria: "Ojalá que no, que la política no está dentro de mi vida privada", dice el joven.

Ahora bien, es posible hipotetizar que estas emociones se producen en este grupo de jóvenes cuando de alguna manera registran una amenaza hacia su autoimagen ideal, es decir cuando objetivan a propósito de la discusión grupal una frustración de las expectativas que tienen respecto de sí, en relación a un compromiso esperado frente a la cosa pública. En esa línea conjetural, la comparación con los jóvenes de hace tres décadas parece el punto culminante del malestar en la medida en que sintetiza el no reconocimiento del que son objeto por las generaciones adultas: la sanción moral por no participar de acuerdo al patrón de militancia de los 70' converge con el reclamo por la débil construcción de un proyecto de futuro, todo lo cual sirve como telón de fondo para proyectar la imagen social de "juventud problema". Si como sostiene Taylor (1997) nuestra identidad -en tanto comprensión de quiénes somos- está parcialmente moldeada por el reconocimiento que recibimos de los otros o por su ausencia, entonces resulta clara la importancia que tienen a nivel subjetivo los juicios de las figuras de autoridad[v] respecto del involucramiento de los jóvenes con la política en tanto producen o no reconocimiento y en segundo término, las emociones que se movilizan para tramitar la frustración de sentir que no se alcanza ese deber ser.

Estas interpretaciones hipotéticas que surgen a instancias de la fertilidad del grupo de discusión para poner en primer plano la tensión de los posicionamientos de los miembros que lo componen conducen a profundizar la línea conjetural que enlaza toma de posición subjetiva frente a la política con autoimagen de los jóvenes, ya que según se ha revelado en esta experiencia investigativa particular, la tramitación de los asuntos colectivos que la política supone parece estar indisociablemente articulada con los grados de reconocimiento público que los sujetos encuentran por esa vía y que se integra en el plano subjetivo en diversas modalidades, como por ejemplo su proyecto de vida. En esa dirección, la relación que los jóvenes construyen con la política no puede ser leída por fuera del impacto emocional que ésta supone toda vez que incide en la conformación de su autoimagen, pudiendo visualizarse modulando las distintas objetivaciones de la propia toma de posición subjetiva frente a la política.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- EAGLETON, T. (1997): *Ideología. Una Introducción*. Barcelona: Paidós.
- IBAÑEZ, J. (1983): *El grupo de discusión: fundamentación metodológica, justificación epistemológica y descripción teconológica*. Ponencia presentada en el Seminario sobre Métodos cualitativos organizado por la Fundación europea de la Ciencia. Madrid, 27 al 30 de junio de 1983.
- LETELIER, C. (1998): "Uso y producción de focus groups en moradores de asentamientos rurales". En *Política e Trabalho* 14. Setiembre de 1998. Universidad Federal de Paraíba. Brasil. Pp. 111-128.
- TAYLOR, Ch. (1997): *Argumentos filosóficos*. Buenos Aires: Paidós.

NOTAS

[i] El cual forma parte de dos proyectos de investigación articulados: Tesis Doctoral: "Identidad social y prácticas de participación política. Estudio comparativo de su génesis en grupos de jóvenes de dos sectores poblacionales contrastantes de la ciudad de Córdoba". Facultad de Psicología,

UNC (Beca de Formación Secyt) y co-dirección del proyecto "Concepciones y prácticas de participación política en jóvenes. El caso de los estudiantes de la UNVM" (Subsidio 2003-2005).

[ii] Esta técnica se ubica en un complejo campo donde abundan las vecindades y parentescos, pero también las diferencias. En tal sentido, prefiero hablar de "grupo de discusión" (Ibañez, 1983) para resaltar que se piensa al mismo como soporte para captar representaciones, valores, formaciones imaginarias y afectivas, etc. que son comunicadas pero también negociadas en el curso de las interacciones. De esta manera querría distinguir mi propuesta de la de los "grupos focales", sobre todo en el uso instrumental que de ellos hace el marketing y la publicidad (Letelier, 1998), en tanto su preocupación central suele ser orientar el consumo y no tanto conocer la implicación subjetiva en relación a un tema a partir de la construcción intersubjetiva, como en este caso.

[iii] El grupo estuvo integrado por cuatro estudiantes (tres varones y una mujer) de cuarto año de la carrera de Sociología, que se dicta en la sede Pilar de la Universidad Nacional de Villa María y fue coordinado por mí. Se contó con un ayudante alumno que actuó como observador no participante.

[iv] Por razones de extensión se consideran sólo los más representativos.

[v] Figuras de autoridad designa tanto a los padres -que aparecen expresamente en el relato como sancionando esta imagen negativa de los jóvenes- como a la propia coordinadora del grupo de discusión que es además una docente universitaria, superposición de roles que posiblemente potencia la eficacia del deber ser, por lo menos en lo referido a producir respuestas acordes a lo que ellos pueden creer se espera del involucramiento de los jóvenes en la política desde la investigación que motiva el grupo de discusión.

LAS ASAMBLEAS BARRIALES Y SUS RELACIONES CON EL ESTADO: VOLUNTADES AUTOGESTIVAS Y POLÍTICAS DE LA REPRESENTACIÓN

Borakievich, Sandra; Rivera, Laura Beatriz; Cabrera, Candela
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Interesa en este trabajo reflexionar acerca de diferentes estrategias desde las cuales el Estado ha operado en los devenires asamblearios, en permanente tensión con la voluntad política de autonomía de estos colectivos. En ese sentido, los imaginarios ligados a la "vuelta" del Estado a sus funciones y la reinstalación de las modalidades representativas, jerárquicas y clientelares que le son características, forman parte de una "pinza" que tiende a recodificar lo desterritorializado en tiempos de revuelta.

Palabras clave

Asambleas barriales Autogestión Estado

ABSTRACT

THE ASSEMBLIES MIRE AND THEIR RELATIONSHIPS WITH THE STATE: AUTONMY AND POLITICAL OF THE REPRESENTATION.

The interest of this paper is to make a reflexion related to different strategies in which the State has operated, in permanent tension with the political will of autonomy of the assemblies. In that sense, the imaginary related to the "back" of the State to their former functions and the reassignment of the representative ways, the hierarchical modalities and the "costumers ways of political" are its characteristics, that are a part of a "clip" that tends to re-codify the "un-territorialized", in times of revolt.

Key words

Assemblies mires Autonomy State

En trabajos anteriores se ha señalado que la singularidad política de las asambleas barriales ha radicado en la constante apuesta de la/os asambleístas a establecer modos de funcionamiento horizontales y autogestivos *en coexistencia* -en diversos grados de tensión- con modalidades representativas y jerárquicas de distribución del poder características de instituciones tales como el Estado, los partidos políticos, los sindicatos[i], etc. La tensión asambleas-Estado ha estado presente en el funcionamiento de los espacios asamblearios desde sus inicios[ii], y se ha tornado visible, por ejemplo, en los debates entre "democracia directa vs. democracia representativa" a la hora de decidir sus procedimientos y acciones políticas.

Mucho ha sucedido tanto en las asambleas como en el Estado en los últimos años.

En cuanto a las asambleas, han mutado y transformado mucho de sus objetivos y modalidades de acción, aunque muchas sostienen ciertas modalidades que caracterizaron la invención asamblearia y mantienen hoy en día conexiones en red[iii]. Si se toma el 19 y 20 de diciembre del 2001 y los meses subsiguientes es fuerte el contraste entre las asambleas multitudinarias de aquel entonces y el número de participantes en la actualidad.

A su vez el Estado ha operado de diferentes modos sobre las asambleas y si bien no es posible encontrar dos asambleas idénticas, con devenires equiparables, una cuestión fundamental -no la única- para pensar las condiciones de producción del desgranarse asambleario se puede localizar en la tensión *autogestión-Estado*.

El *amedrentamiento* ha sido una de las primeras modalidades en que el Estado se hizo presente en estos espacios colectivos: distintas formas de acción policial desde represión, rondar por las inmediaciones donde la asamblea se reunía, *e-mail* intimidatorios, llamadas telefónicas, amenazas personales, hasta incluir a las/os asambleístas en el marco de la judicialización de la protesta social, han sido resortes -sin duda efectivos- que el Estado ha empleado desde los inicios.

A diferencia de los modos habituales de la represión, la *captura* por parte del Estado de la consigna de diciembre de 2001 "*Que se vayan todos, que no quede ni uno sólo*" resulta una modalidad novedosa: esa consigna expresó el hartazgo de la población frente a la insensibilidad de la clase política, colapsando en ese momento la legitimidad del sistema de representación[iv]. Con la asunción del actual presidente poco a poco comienza a producirse la reinstauración -desde múltiples espacios y narrativas- de un imaginario relativo al "regreso" del Estado a sus funciones que contribuye a alejar a las/os vecinas/os de estos espacios autogestivos[v]. Dice un asambleísta "*Hay un retroceso fuerte de las asambleas, la gente no viene. Esperan que Kirchner logre la reactivación económica y no vienen a escuchar otras cosas...Esto duele...*"[vi].

La figura de Kirchner apuntó a reactivar la economía y buscó gobernar reivindicando la figura presidencial que la crisis de representación había erosionado. Supo capitalizar el "*que se vayan todos, que no quede ni uno sólo*" cuando emprendió rápidas y drásticas reestructuraciones de muchos aparatos de Estado, entre ellos la Corte Suprema de Justicia que había sido cuestionada desde los primeros cacerolazos. Intento de

reparación institucional que también dirigió contra algunos políticos corruptos del pasado menemista y contra los represores ilegales de la dictadura militar.

Por otro lado, desde el Estado no se desestimó la herencia que había dejado diciembre de 2001 y se implementaron políticas subsidiarias para "apoyar" los movimientos que en esos momentos habían nacido: diversas estrategias estatales han facilitado la reinstalación de la política tradicional -delegativa, jerárquica, representativa y clientelar- montada sobre organizaciones populares, simulando sostener desde el Estado la autogestión[vii] pero en muchos casos han logrado dismantlar estos espacios colectivos o desvirtuar su dinámica.

Uno de los espacios de participación promovidos por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires -al que la mayoría de las asambleas se acercó- fue el denominado Presupuesto Participativo[viii]. En esa instancia, cada asamblea presentaba en el Centro de Gestión y Participación de su barrio propuestas de emprendimientos autogestivos -comedores, centros culturales, cooperativas, emprendimientos productivos, etc.- que querían llevar adelante y que en su mayoría fueron pensados en función de lo que consideraban eran necesidades y urgencias a resolver en cada barrio. Solicitaron predios y locales públicos, transportes utilitarios, maquinarias etc. para los emprendimientos, los cuales fueron evaluados y aprobados de modo conjunto entre Gobierno y vecinos. También el Gobierno Nacional, a través de la Ministerio de Desarrollo Social, hizo entrega de maquinarias para la realización de emprendimientos productivos.

Uno de los modos de *capturar la autogestión* de las asambleas consiste en que junto con estos ofrecimientos se ha buscado ubicar la figura del puntero político para que coordine los emprendimientos. La aceptación de subsidios y/o maquinarias provocó entre los/as asambleístas enfrentamientos y desacuerdos, produciendo quiebres que ponen en evidencia que las acciones provenientes tanto del Gobierno Nacional como del Gobierno de la Ciudad funcionaron como estrategias estatales que se despliegan para apropiarse y/o esterilizar las iniciativas autogestivas que las asambleas habían iniciado. Al mismo tiempo que desde esas instancias gubernamentales se estimula la participación en un plano de debate de ideas y se busca apoyar los emprendimientos, se resguardan para su entidad la toma de decisiones y el control de las acciones.

Asimismo, muchos de los proyectos presentados por las asambleas -y que fueron aprobados- no recibieron los insumos necesarios para los emprendimientos que el Gobierno se había comprometido a entregar. La dilación en la entrega obligó a las/os asambleístas a peregrinar por diferentes dependencias del Gobierno para reclamar lo prometido, con el consiguiente desgaste en la participación y/o en el abandono del emprendimiento propuesto.

Sin duda desde las políticas estatales éstos fueron modos -para nada ingenuos- no sólo de capturar la potencia que estos colectivos producían en acto con sus acciones, sino de controlar la "participación" en esos espacios autogestivos. La aceptación de subsidios y planes enfrenta a los/as asambleístas con los tiempos, formas y reglas propias de lo instituido. Este ha sido uno de los modos en que la inercia de la organización burocrático-estatal ha operado fuertemente en los espacios asamblearios. La instalación de esa inercia en las asambleas ha operado mermando la participación, producto del desgaste de aquello que entra en la lógica burocrático-estatal.

Represión, cooptación clientelar, desgaste por "ineficiencias" burocráticas muchas veces hacen del Estado una eficiente y eficaz *máquina de impedir*[ix]. Sin embargo tanto las asambleas como las fábricas recuperadas consideran que no pueden prescindir de sus relaciones con el Estado[x].

Estos resultados muestran una pregunta que insiste y atraviesa los debates asamblearios: ¿Cómo articular las modalidades asamblearias con la lógica institucional propia de los dispositivos ofrecidos por el Estado?. Afirma un asambleísta: "Con

respecto al Estado, anduvimos golpeando todas las puertas y peregrinando de un lado para otro. Ha sido una experiencia desgastante pero nos sirvió por un lado para decir que en una primera etapa este tipo de proyectos, de emprendimientos no se pueden sostener por si solos; necesitan de un apoyo, de un subsidio hasta que cobren un vuelo y dimensión propia. Por el otro lado, el Estado o está directamente ausente o está mal presente; no hay una correspondencia entre lo que se proclama en el discurso oficial y los hechos concretos. Yo te diría más, que éste es, fue, un conflicto que siempre nos atravesó; la discusión sobre qué tipo de relación con el Estado; cómo es una construcción autónoma, alternativa, si tiene puntos de contacto o no los debe tener con el Estado, si los debe tener por dónde pasan. En eso hay visiones diversas no hay una visión unificada del grupo; la opinión es muy personal. Pero yo particularmente acepto eso, otros piensan que hay que moverse en una situación de orilla, de borde donde hay que utilizar ciertas fisuras y grietas que se presentan en esa relación y que sirven para construir lo auténticamente alternativo, autónomo, digamos. No podemos negar su existencia; el Estado está ahí, actúa, tampoco es algo homogéneo, compacto. Dentro de una misma institución puedes encontrar determinadas personas que pueden actuar facilitando las cosas. Es un problema más complejo: dónde hay que actuar en cada situación concreta; pero lo cierto es que en el caso de nuestro emprendimiento no vino ningún apoyo y nosotros lo necesitábamos, porque en un comienzo no había aportes solidarios; para llegar a la etapa del sustento propio se requiere una transición donde vayamos montando de a poco una red solidaria".

La *tensión Estado-autogestión* es una ardua y desigual configuración. Un elemento de suma importancia para este difícil sostenimiento ha sido la capacidad que los colectivos han podido desplegar en sus elucidaciones con respecto al papel del Estado; no se trata aquí sólo de elucidaciones teóricas, sino de los análisis políticos específicos de sus implicancias en cada situación concreta que hayan intentando poner en marcha.

Dice un asambleísta cuya asamblea tiene en funcionamiento varios emprendimientos: "A nosotros nos guste o no nos guste si bien empezamos por "que se vayan todos" y por querer cambiar este sistema capitalista mientras no lo cambiemos las reglas son éstas; en estas reglas concretamente lo único que podemos hacer si queremos hacer un emprendimiento que permita garantizar un salario digno manteniendo una organización interna absolutamente democrática es abocarnos todos a los emprendimientos y pelear gremialmente para arrancarle al Estado mejores condiciones de capacitación, de financiamiento del capital intensivo y de búsqueda de mercados concretos donde poder vender. Consignas muy similares a las que pueden plantear las empresas recuperadas.

Poder conformar a partir de nuestros emprendimientos un salario relativamente digno que supere la línea de la pobreza implica de alguna manera un trabajo dual. Por una parte tiene que haber un mercado relativamente asegurado por parte del Estado y por otro lado tiene que haber un mercado abierto por el propio emprendimiento a partir de su creatividad en técnicas de comercialización. El Estado tiene que ocupar el lugar que le corresponde de garantizar el derecho a la gente que quiere trabajar a que pueda trabajar, a que pueda conformar su sueldo. Ya que no puede garantizar un trabajo genuino y un salario digno, tiene que garantizar las herramientas, el capital de trabajo e inclusive las posibilidades de mercado para que los emprendimientos puedan funcionar; es así de simple. Nosotros tenemos capacidad operativa con las maquinarias que tenemos, tanto en lo textil como en la panadería como para poder abastecer a una pequeña porción del Estado, el problema es que obviamente el Estado privilegia ligarse a los proveedores con los que tiene transa, entonces hay truchadas de todo tipo. Los comedores escolares son un circuito de choreo infernal. Entonces los tipos obviamente no quieren largar ni un 5%".

Como las expresiones de estos asambleístas ponen de manifiesto, mantener modalidades autogestivas y establecer relaciones con el Estado no es sencillo. La pelea por no ser capturados necesita del abandono de cualquier ingenuidad política y de la elucidación permanente de sus propias prácticas. También de la flexibilidad e inventiva que les permitan sortear una y otra vez no sólo las estrategias estatales de distorsión y captura de sus emprendimientos, sino también que hagan posible resistir la permanente erosión de las potencias de los cuerpos que la eficiente y eficaz máquina de impedir trata de reterritorializar hacia la pasividad.

Máquina de impedir que controla reterritorializando los cuerpos hacia la pasividad, que uniformiza las prácticas a las que presta "ayuda", que despotencia los colectivos forzando nuevas delegaciones, pero que sin embargo está allí. La inventiva de los colectivos está puesta a prueba una y otra vez.

[x] Mucho se ha dicho del agotamiento del Estado, del vacío de Estado, de sociedades post-estatales. Preferimos hablar de *metamorfosis del Estado*, aludiendo a sus capacidades de mutación; más que un retiro del Estado de sus funciones estaríamos en presencia del agotamiento de una de las formas posibles de Estado propia de determinado momento histórico.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTORIADIS, C., *La exigencia revolucionaria. Reflexiones sobre filosofía política*, Cuarela Libros, Madrid, 2000.
- DELEUZE, G. - GUATTARI, F., *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Pre-textos, Valencia, 1988.
- FERNÁNDEZ, A. M., *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Nueva Visión, Bs. As., 1989.
- FERNÁNDEZ, A. M. Y COLS., *Instituciones estalladas*, Eudeba, Bs. As., 1999.
- ZIBECCHI, R., *Genealogía de la revuelta. Argentina: la sociedad en movimiento*, Letra Libre, Bs.As., 2003.

NOTAS

- [i] Véase Ana M. Fernández, "La lógica situacional de las asambleas. Los juguetes rabiosos de los barrios", Revista El Campo Grupal, Año 5, N° 40, Bs. As., 2002. También Ana M. Fernández, Sandra Borakievich y Laura B. Rivera, "Movimiento Asambleario y Producción de subjetividad", Actas IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, U.B.A., Bs. As., 2002. De las mismas autoras, "Asambleas barriales: la política como autogestión colectiva de la vida", *Memorias X Jornadas de Investigación "Salud, Educación, Justicia y Trabajo. Aportes de la Investigación en Psicología"*, Facultad de Psicología, U.B.A., Bs. As., 2003.
- [ii] Ana M. Fernández, Sandra Borakievich y Laura B. Rivera, "Las asambleas y sus tensiones: espacios colectivos de acción directa", Revista El Campo Grupal, Año 5, N° 44, Bs. As., 2003. También, de las mismas autoras, "Asambleas barriales: la tensión generacional y los nuevos modos de concebir la política", *Memorias XI Jornadas de Investigación "Psicología, Sociedad y Cultura"*, Tomo II, Facultad de Psicología, U.B.A., Bs. As., 2004.
- [iii] Para un análisis de las mutaciones de algunas asambleas hacia diversos emprendimientos, véase Ana M. Fernández, Sandra Borakievich, Laura B. Rivera y Candela Cabrera, "Estrategias ante la vulnerabilización social y producción de subjetividad", en *Reforma del Estado y de la Justicia. Discursos a la búsqueda de un nuevo rumbo*, Actas Jornadas Nacionales de Investigación y Discusión: "Reforma del Estado- Reforma de la Justicia: De qué reforma hablamos?", Universidad Nacional de Quilmes, 2004. Y, de las mismas autoras "Lógicas colectivas en la construcción de la multiplicidad", en Rev. El Campo Grupal N° 72, Bs.As., 2005.
- [iv] Ana M. Fernández, Mercedes López: "La vulnerabilización social: tensiones entre la destitución subjetiva y la potencia colectiva" en *XI Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, U.B.A., Buenos Aires, 2003.
- [v] Ana M. Fernández, Sandra Borakievich, Laura Rivera, Candela Cabrera: "El espíritu del alacrán: Las asambleas barriales y las dificultades en los nuevos modos de hacer política", trabajo presentado en Cornelius Castoriadis. Encuentro en Buenos Aires: "El avance de la insignificancia en el sujeto y en la sociedad", Bs.As., 2005. Y Sandra Borakievich, Laura Rivera y Candela Cabrera, "Estrategias colectivas ante la vulnerabilización social. Las asambleas barriales después de la revuelta", *Memorias XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Facultad de Psicología, U.B.A., Bs.As., 2005.
- [vi] Entrevista realizada a un asambleísta, a fines del 2003.
- [vii] Ana M. Fernández, Mercedes López: "Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: política y subjetividad" en Revista *Nómadas*, N° 23, Universidad central, Bogotá, Colombia, 2005.
- [viii] En dicho espacio el GCBA invita a los vecinos a resolver en forma conjunta el destino de parte del presupuesto de la Ciudad de Buenos Aires.
- [ix] Ana M. Fernández, Mercedes López: "Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: política y subjetividad", *Ob. Cit.*

PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN JÓVENES: UN ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Brussino, Silvina; Sorribas, Patricia Mariel; Gutierrez, Jael; Imhoff, Debora; Kerman, Leonardo; Medrano, Leonardo; Ricci, Pablo; Spinuzza, Fernanda; Vidal, Nilva
Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

En el presente estudio se aborda, desde la teoría de la cognición social, la relación entre diferentes variables psicosociales y sociodemográficas y las variantes de participación política realizadas por jóvenes de 18 a 30 años de la ciudad de Córdoba. Mediante procedimientos factoriales y bivariados se obtuvieron resultados que aportan a la discusión sobre las variables más potentes que permiten discriminar la no participación de las diferentes modalidades de participación. Dichos resultados son consistentes con los aportados por otros investigadores en diferentes contextos y grupos etáreos, más específicamente en relación a las variables eficacia interna, interés político, conocimiento político y sofisticación política. Igualmente se presentan algunos interrogantes respecto de la tendencia hacia prácticas de tipo no convencional y su asociación con algunas de las variables psicosociales, lo cual sugiere la revisión para el caso de esta población, de la clasificación utilizada que divide las acciones en convencionales y no convencionales.

Palabras clave

Participación Política Cognición Social

ABSTRACT

POLITICAL PARTICIPATION IN YOUNGSTERS:
A DESCRIPTIVE ANALYSIS

In the present study it's undertaken, from the theory of social cognition, the relationship between different psychosocial and sociodemographic variables, and the variants of political participation carried out by youngsters from 18 to 30 years in the city of Cordoba. Using factorial and bivariate procedures results were obtained, which contribute to the discussion on the most powerful variables that allow differentiating the lack of participation from the different modalities of participation. Said results are consistent with those contributed by other investigators in different contexts and age groups, more specifically relating to the variables of internal efficacy, political interest, political knowledge and political sophistication. Nonetheless some questioning occurs regarding the tendency toward practices of a non conventional sort and its association with some of the psychosocial variables, which suggests revision in the case of this population, of the classification used which divides the actions in conventional and non conventional.

Key words

Political Participation Social Cognition

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tuvo como objetivos por una lado, analizar la relación existente entre las variables interés en la política, conocimiento político, sofisticación política, eficacia política, confianza política y la participación política; asimismo estudiar la relación entre las variables edad, sexo, status socioeconómico, nivel educativo y la participación política y por último, identificar aquellas variables independientes que, en conjunto, mejor discriminen entre las distintas variantes de la participación política: convencional, no convencional, mixta y ausencia de participación política.

El abordaje se realiza específicamente desde la cognición social, que permite comprender el comportamiento político a partir de analizar los procesos a través de los cuales los individuos estructuran y representan cognoscitiva, actitudinal y afectivamente el mundo político.

Desde este marco entendemos que la participación política, puede definirse como toda actividad de los ciudadanos dirigida a intervenir en la designación de sus gobernantes o a influir en la formación de la política estatal. Comprende las conductas colectivas o individuales, legales o ilegales, de apoyo o de presión, mediante las cuales una o varias personas intentan incidir en las decisiones acerca del tipo de gobierno que debe regir una sociedad, en la manera cómo se dirige al Estado en dicho país, o en decisiones específicas del gobierno que afecta a una comunidad o a sus miembros individuales (Conway, 1990). El abordaje específico de la participación lo hacemos retomando una de las clasificaciones más amplias de la misma a cargo de Sabucedo (1984 y 1996) quien la divide en convencional (conductas consideradas legales, aceptadas y fomentadas desde las instancias del poder constituido) y no convencional (actividades de participación democrática legal e ilegal como manifestaciones, boicots, huelgas entre otras). Desde el punto de vista psicosocial las variables que han tenido mayor relevancia empírica a la hora de describir la participación política son: la obligación cívica (Milbrath, 1981; Aldrich y Simon, 1986; Almond y Verba, 1989; Soule, 2001), la identificación con el partido (Villaroel, 1998), la identificación con el grupo, eficacia política (Krampen, 2000; Soule, 2001; Klesner, 2001), confianza política (Cramer y Sabucedo, 1991; Krampen, 2000), conocimiento político (Krampen, 2000; Mondak, 2000; Delli Carpini y Keeter, 1996; Greene, 1990), interés por el mundo político (Cramer y Sabucedo, 1991, Soule, 2001, Klesner, 2001 y Sabucedo, 1996) y sofisticación política Godbout, 2003; Nicholson, Segura y Pantoja, 2002; DeWitt, 2002; Jacoby, 2001; Gidengil, Blais, Neviite y Nadeau, 2001).

Finalmente, siguiendo la línea de estudios empíricos sobre la participación política, se destaca la importancia de los factores sociodemográficos asociados a este comportamiento. El nivel socioeconómico evidencia relaciones disímiles entre los estudios de Mibrath (1981) y Hunt y Goel (1980) por un lado, y los de Barnes y Kaase (1979) por el otro. La variable edad muestra resultados también variados si comparamos los trabajos de Marsh y Kaase (1979) con los de Milbrath (1989). Al respecto resulta importante considerar que la incidencia de la edad sobre el modo de actuación política se ve mediatizado por otra circunstancia como el clima social y político de una comunidad, en un momento histórico determinado (Villaroel, 1998). Por su parte respecto del nivel educativo, si bien numerosos estudios

reportan datos similares de asociación con las variantes de participación política mencionadas (Wolfinger-Rosentone, 1980; Sabucedo, 1998; Nie, 1996 y Verba, 1993), en las investigaciones de Villaroel (1998), la educación no presenta una relación positiva con la participación política.

En base a estos antecedentes sobre poblaciones diferentes, nos propusimos conocer, de manera específica y detallada, las maneras en que los jóvenes conciben la política y se politizan. A nivel analítico, esta investigación provee importante material empírico para comprender las maneras en que los jóvenes construyen el mundo político. Lo que a su vez posibilita la comparación con otros sectores de la población. A nivel normativo, esta investigación pretende intervenir en el debate sobre las crisis de participación en las democracias contemporáneas.

2. METODOLOGÍA

Muestra: se utilizó un muestreo de tipo accidental de personas de ambos sexos, entre 18 y 30 años de edad de la ciudad de Córdoba. El tamaño de la muestra fue de N= 230 casos.

Instrumentos: para la evaluación de las variables sociodemográficas se construyeron preguntas cerradas de alternativa fija. El conocimiento político se evaluó mediante una adaptación de la escala de Conocimiento Político y Conocimiento Cívico (Acuña, Fernigrini y Brussino, 2003). Para el Interés político se adaptó la Escala Hahn de Interés Político (1999). La escala de Sofisticación Política, se constituye a partir de la sumatoria de la Escala de Conocimiento Político y la Escala de Interés Político. Para la Eficacia Política Interna y externa la escala seleccionada es la de Craig, Niemi, y Shingles (1987). Confianza Política, el instrumento seleccionado es la Escala Hahn de Confianza Política (1999). Para medir la Participación política se construyeron ítems que contemplan distintas acciones políticas, teniendo en cuenta las modalidades planteada por Sabucedo (1988).

3. RESULTADOS

Inicialmente se realizó un análisis de tipo univariado de las variables implicadas en el estudio, con el objeto de explorar su comportamiento.

3.1 Variables Sociodemográficas

Respecto de las características socio-demográficas de la muestra: las cuotas para cada categoría se establecieron en función de los datos provistos por el INDEC de acuerdo al censo de 2001 y de la AAM (2002). Aproximadamente el 50% de la muestra corresponde a jóvenes entre 20 y 24 años de edad, más del 60% cuenta con al menos el secundario completo y el nivel socio-económico bajo superior es el que cuenta con mayor número de casos (lo cual es coincidente con la estratificación de referencia utilizada para el muestreo). Debido al tipo de muestreo utilizado se produjo una sobre-representación de casos en la categoría socioeconómica superior (Alto, Medio Alto, Medio Típico).

3.2. Participación Política

Al analizar la participación política actual de los jóvenes, se observa que aproximadamente el 65% no realiza actividad política alguna, porcentaje que se eleva al 95% al indagar sobre la modalidad convencional de participación (sin considerar la conducta de voto). La segunda tendencia encontrada refiere a la orientación hacia la participación política de tipo no convencional como modalidad exclusiva o bien en combinación con formas convencionales (31,7%). En ambos tipos de participación se observa que la mayoría realiza una sola actividad política. Al discriminar las actividades implicadas en la participación política se incluyó el comportamiento de voto, con lo cual se observó que la mayoría (73, 4%) cumple con dicha obligación.

Respecto de las modalidades que adopta la participación política **no convencional**, observamos que la mayoría (36,7%) recurre a acciones directas de tipo colectivo (sin mediación institucional). En segundo término se ubica la acción de acudir

a los medios masivos de comunicación como recursos de expresión de sus demandas / reclamos.

Respecto de las modalidades de participación **convencional** además del voto que es obligatorio, un 10, 9% de los jóvenes recurre al contacto con punteros políticos. Las demás formas de participación, tanto convencionales como no convencionales no superan el 7%.

Antes de realizar el análisis bivariado se llevó a cabo un análisis factorial con el objeto de identificar aquellas actividades que revelaran ser discriminativas de las diferentes modalidades de participación. Las actividades identificadas son: afiliación a partido político, afiliación a gremio, trabajar en campañas partidarias, hacer llegar a los concejales o intendente ideas o propuestas que corresponden a la participación política convencional; y participación en marchas o manifestaciones públicas, participación en centro vecinal, búsqueda de apoyo de vecinos para demandas concretas, acudir a medios de comunicación masivos para la participación política no convencional. Mediante el análisis bivariado se estudió la relación entre las variables independientes (sociodemográficas y psicosociales) y la frecuencia de participación en actividades políticas. Respecto de la asociación entre las variables sociodemográficas y dicha frecuencia, se encontró que sólo el nivel educativo correlaciona con las modalidades convencional y no convencional (.015 y .001 respectivamente). En cuanto al nivel socioeconómico se observó la existencia de una relación significativa sólo con la modalidad convencional de participación (.002).

Todas las variables psicosociales mostraron una correlación moderada con la cantidad de actividades implicadas en la participación, excepto la variable eficacia política externa. Por otra parte es de destacar la alta correlación para la variable interés político (.000).

Al discriminar entre la frecuencia con que los jóvenes participan convencional y no convencionalmente, se evidenció un patrón similar de correlaciones. En la modalidad convencional la correlación no fue significativa con la eficacia política externa ni con la variable confianza política.

Las variables interés político, conocimiento político, sofisticación política y eficacia política interna se relacionan de manera positiva y significativa con la frecuencia de las actividades convencionales y no convencionales. Si bien las tendencias no son muy altas, la fuerza de la asociación se hace mas potente en el caso de las variables interés político y eficacia política interna con la frecuencia de la participación de tipo no convencional. Estas tendencias se dan en el sentido de que, a mayor interés, mayor conocimiento, mayor sofisticación y mayor sentido de eficacia interna se evidencia una mayor cantidad de participación tanto convencional como no convencional.

En relación a la variable confianza política y eficacia política externa, no se observa una relación consistente con la cantidad de actividades políticas convencionales realizadas. Al considerar la cantidad de actividades no convencionales se observa una relación directa con la variable confianza política y una correlación inversa con la eficacia externa.

Al analizar la asociación entre las variables psicosociales y la participación política en sus cuatro variantes conjuntamente (sin participación, participación convencional, participación no convencional y participación mixta) los resultados sugieren que existe una relación audible con el conocimiento político, el sentido de eficacia interna y la confianza política. En el mismo sentido se observa una asociación más interesante con las variables sofisticación e interés político (.44 y .51 respectivamente). No obstante podemos también afirmar que la relación con la eficacia política externa no es estadísticamente significativa.

CONCLUSIONES

En base a los resultados parciales obtenidos, podemos observar que aproximadamente 65% de los jóvenes no participa políticamente (excluyendo la conducta de voto). Por otra parte

y en coincidencia con lo explicitado en los antecedentes científicos, los resultados encontrados dan cuenta de una tendencia en los jóvenes hacia la participación política de tipo *no convencional*. Más allá de que la conducta de voto, por su carácter obligatorio, siga siendo la actividad política mayoritariamente efectuada (73%).

Si consideramos de manera global la participación, el presente estudio aporta resultados que nos permiten mostrar aquellas variables sociodemográficas y psicosociales más relevantes asociadas a la misma. Considerando las variables psicosociales, y más específicamente el conocimiento político, nuestros resultados obtenidos de una muestra de jóvenes, refuerzan los hallados por otros autores en base a diferentes grupos etarios (Krampen, 2000; Mondak 1998). De todos modos debido a la baja participación observada y el escaso involucramiento por parte de los jóvenes, es de suponer a la vez un bajo nivel de conocimiento político. En este sentido nuestro estudio permite confirmar lo sostenido por Soule (2001) en su trabajo sobre "Generation X and Y".

La asociación entre *eficacia interna*, *interés* y *frecuencia de participación* es mayor, positiva y más alta en el caso de las prácticas **no convencionales**. Estos hallazgos pueden interpretarse en relación al escaso conocimiento sobre asuntos políticos que poseen los jóvenes, su baja confianza en las instituciones y los gobiernos, lo cual los orientaría más hacia participaciones no convencionales de carácter colectivo o mediático, los cuales les ofrecería mayores oportunidades de éxito. Es decir se sentirían más capaces de influir sobre los asuntos políticos a través de este tipo de acciones, más que por los canales más institucionalizados. La relación positiva entre *confianza política* y la cantidad de actividades **no convencionales** realizadas, abre nuevos interrogantes acerca del carácter *no convencional* de las prácticas medidas por este estudio. En todo caso amerita una indagación más profunda que evidencie la incidencia del sistema de partidos sobre la organización de marchas o manifestaciones públicas y la gestión de los centros vecinales.

Por último destacamos la potencia de las variables psicosociales (excepto la eficacia política externa para diferenciar los sujetos que no tienen participación alguna, de aquellos que participan realizando diferentes tipos de actividades. Los resultados estadísticos obtenidos a través del análisis factorial y bivariado, sugieren que la división entre modalidades convencionales y no convencionales en el actual contexto social de los jóvenes, no resulta totalmente acertada, lo cual deberá ser revisado y problematizado en futuros estudios.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, M., Fernigrini, R. y Brussino, S. (2003) "Análisis Psicosocial de las Tipologías de Vinculación Política propuestas por Dalton". Tesis para la obtención del Título de Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba
- Almond, G. y Verba, S. (1989). *The Civic Culture. Political Attitude and Democracy in Five Nations*. Sage Publications, Estados Unidos
- Conway, M. (1990) *Political Participation in the United States*. Quarterly Press. New York
- Craig, S.; Niemi, R.; Mattei, F. (1991) Measuring Internal Political Efficacy in the 1988 National Election Study (NES). *The American Political Science Review*. Vol. 85 pp.1407-1413.
- Cramer, D.; Sabucedo, J. (1991) Sociological and psychological predictors of voting in Great Britain. *Journal of Social Psychology* Vol. 131 Issue 5. pp.647-8p 1 chart
- Delli Carpini, M.; Keeter, S. (1996) Measuring Political Knowledge: Putting First Things First. *American Journal of Political Science*. Vol. 37. pp. 1179-1206
- Godbout, J. (2003) Economic Voting: Does Political Sophistication Matters? A Study of Four American Presidential Elections (1988-2000). Artículo de Investigación presentado en Conferencia Anual de la Ciencia Política Medio-Oeste. Chicago, Abril 3-6
- Hahn, C. (1999) Citizenship Education: an empirical study of policy, practices

- and outcomes. *Oxford Review of Education*. Vol. 25 Issue ½. p231, 20 p
- Klesner, J. (2001) Political attitudes, social capital, and political participation: The United States and Mexico compared. Artículo de Investigación del Departamento de Ciencia Política, Kenyon College. Gambier, Ohio.
- Krampen, G. (2000) Transition of Adolescent Political Action Orientations to Voting Behavior in Early Adulthood in View of a Social-Cognitive Action Theory Model of personality. *Journal of Political Psychology*. Vol 21 N2. pp. 277-297
- Mondak, J. (2000) Reconsidering the Measurement of Political Knowledge. *Political Analysis* Vol. 8 pp 57-82
- Sabucedo J.M. (1984) "Psicología y Participación Política". *Bol. de Psicología* N° 5 p.61-77.
- Sabucedo, J. M. (1996). *Psicología política*. Editorial. Síntesis, Madrid
- Soule, S. (2001): Will they engage? Political knowledge, participation and attitudes of Generations X and Y. Artículo de Investigación preparado para la Conferencia Alemana y Americana, "Active Participation or a Retreat to Privacy".
- Villaroel, G. (1998): De tal palo tal astilla: patrones de socialización política en Venezuela. *Revista Interamericana de Psicología Interamericana*. *Journal of Psychology*. Vol 32. N1 pp 1-20

REPRESENTACIONES SOCIALES E IDEOLOGÍA: UN ANÁLISIS CONCEPTUAL DE SUS RELACIONES

Castorina, José Antonio; Barreiro, Alicia Viviana
UBA - CONICET. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se ocupa de las relaciones entre los conceptos de Representación Social e Ideología, tomando en cuenta su evidente importancia en los debates actuales. En este sentido nos proponemos reconsiderar: el carácter implícito o explícito de ambas categorías y sus vinculaciones con el sentido común y la ciencia. Finalmente, señalaremos la especificidad de cada una respecto a sus diferentes grados de generalidad y especificidad, así como de sus funciones sociales: las representaciones sociales orientan las conductas de los individuos al significar los fenómenos novedosos. Por su parte, la ideología se impone a los grupos subordinados para legitimar las formas de dominación, ocultando su naturaleza.

Palabras clave

Ideología Representaciones Sociales

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS AND IDEOLOGY:
A CONCEPTUAL ANALYSIS OF ITS RELATIONS

This work takes care of the relations between the concepts of Social Representation and Ideology, taking into account its evident importance in the current debates. In this sense, we intend to reconsider: the implicit or explicit character of both categories and their connection with common sense and science. Finally, we'll indicate the specificity of each one with respect to its different degrees of generality and specificity, as well as its social functions: social representations orient the conducts of the individuals giving sense to novelty phenomena. By other side, the ideology imposes itself to the subordinated groups to legitimize the ways of domination, hiding its nature.

Key words

Ideology Social Representations

INTRODUCCIÓN

En trabajos anteriores[i] hemos vinculado el concepto de representación social (en adelante RS) con otras nociones referidas al conocimiento del sentido común (teorías implícitas, representaciones colectivas, o cultura). En este trabajo nos ocuparemos de las relaciones con el concepto de ideología (en adelante ID) tomando en cuenta el interés puesto de manifiesto por los fundadores de la teoría de las RS y su evidente importancia en los debates actuales. En tal sentido se ha afirmado que las RS presentan rasgos comunes con la ID, más aún, se constituyen sobre su trasfondo (Jodelelet, 1991). Ahora bien, una comparación crítica debe asumir los cambios operados en ambas teorías en los últimos veinte años, lo que da lugar a la redefinición de los términos de la discusión, especialmente respecto del concepto de ID que ha sido interpretado de modo heterogéneo en el pensamiento contemporáneo (Eagleton, 1997; Žizek, 2003).

En síntesis, nos permitimos reconsiderar algunas de las cuestiones referidas a las relaciones entre RS e ID: por un lado, su carácter explícito o implícito; por el otro, sus vinculaciones con el sentido común y la ciencia. Finalmente, nos ocuparemos de la especificidad de cada una de las categorías.

LA TEMATIZACIÓN POR LOS SUJETOS SOCIALES

Las RS ofrecen un nivel explícito en el que los sujetos asumen y verbalizan sus creencias, en términos de: "yo creo que x". No obstante, son implícitas en tanto escapan a la conciencia individual por el hecho de ser producciones sociales y no solo individuales. Es decir, su vivencia implica para los sujetos la ignorancia de su carácter social, más aún, del hecho de ser parte de un mundo simbólico objetivo; ellos desconocen su origen y función social, aunque determinan su comportamiento y su comprensión de los fenómenos sociales (Marková, 1996). En este sentido, las RS proporcionan un marco para interpretar los fenómenos que nos rodean, incluso condicionan la percepción y las vivencias respecto de uno mismo.

En el caso de las ID, su carácter implícito o explícito depende de la perspectiva teórica asumida. En primer lugar, si consideramos la tesis de la falsa conciencia, se trata de un conjunto de creencias o argumentos -conscientes como tales- que son falsos respecto a los mecanismos que las han originado. Su función es convencer de su "verdad", pero ocultando su carácter legitimador del orden social. En este sentido, lo explícito sería la formulación directa del cuerpo de ideas, mientras que lo implícito sería lo que se esconde: la dominación.

Por su parte, Gramsci (1970) vincula la ID con el concepto de hegemonía, es decir, con la variedad de estrategias políticas por medio de las cuáles el poder dominante logra el consenso de los dominados sin violencia física. Básicamente, afirma la transición de la ID como conjunto explícito de ideas a una práctica social habitual de los sectores sociales. La filosofía se hace ID, ya que sus argumentaciones sistemáticas se encarnan en la vida cotidiana, devienen creencias concretas y vivenciadas sin una tematización. Al convertirse en ID, la filosofía adquiere "validez psicológica" para los actores sociales. En este sentido, aquella concepción del mundo se manifiesta implícitamente en el arte, el derecho, la actividad económica, en todas las manifestaciones de vida individuales y colectivas.

Bourdieu (1999) produce otro giro original en la interpretación de la ID: se ocupa de los modos en que las creencias naturalizadas (la *doxa*) se presentan en la vida cotidiana, como es el caso de las referidas al género o a los dones intelectuales. El núcleo de este enfoque reside en que las creencias dóxicas son tácitas, en el sentido de que dependen de los *habitus* encarnados en el cuerpo vivido. En otras palabras, no son creencias explícitamente formuladas por los actores sociales en su significación, sino que son vividas como naturales a partir de una experiencia corporal. Finalmente, las creencias dóxicas son el efecto de la violencia simbólica, en tanto imposición de un arbitrario cultural desde una relación de dominación. De este modo, las creencias naturalizadas suponen el reconocimiento de la autoridad legítima, pero a la vez el desconocimiento de aquella violencia.

Según nuestro análisis, no es posible distinguir a las RS y la ID por ser o no explícitas. Ambas presentan rasgos explícitos e implícitos, aunque debemos reconocer que estos últimos son dominantes si nos atenemos a las interpretaciones que hemos ofrecido.

RELACIONES CON EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y EL SENTIDO COMÚN

Tanto la ID como las RS han sido pensadas, en buena medida,

sobre un escenario en el que figuraban otros actores, como el sentido común y la ciencia. Si evocamos las ideas de Gramsci (1970), la ID en tanto concepción del mundo está asociada al sentido común, ya que es el modo en el que la filosofía se instala en las masas populares. El sentido común es un conglomerado caótico, contradictorio, de creencias que se mantienen implícitas en las prácticas cotidianas y en los distintos modos de expresión social. Cabe señalar que tal concepción popular del mundo es una visión hegemónica, ya que involucra la aceptación -no crítica- de la perspectiva filosófica más difundida, ligada a los sectores dominantes. Sin embargo, en los momentos de crisis política y social suele emerger una visión del mundo no hegemónica que expresa a los sectores dominados, el denominado "buen sentido".

A su vez, la ID enmarca a la propia ciencia, como un conjunto de certezas que son aceptadas de manera no reflexiva por los científicos, es decir, una versión casi mítica de las relaciones entre los saberes y el mundo. Por el contrario, el análisis filosófico tiene que situar a la ciencia en una concepción reflexiva y crítica.

En cambio, desde la mira estructuralista de Althusser (1988/2003), la ciencia es interpretada por su distancia radical con el carácter imaginario de la ID por la vía de la célebre ruptura epistemológica. En otras palabras, la ciencia es entendida en términos de un conocimiento con su propio objeto teórico y sus procedimientos de objetivación, que se opone a "la representación de una relación imaginaria con el mundo social". Mientras las teorías científicas son revisables y hay producción de nuevos objetos de conocimiento, el imaginario ideológico es cerrado y reiterativo, de modo tal que siempre hay respuestas seguras y terminantes para las situaciones experimentadas en la vida social.

Por su parte, las RS fueron elaboradas para dar cuenta de los aspectos cognoscitivos del sentido común, aunque no en su discontinuidad radical con el mundo de teorías científicas. El propio sentido común se constituye por la transmisión y difusión social de éstas últimas, mediante los procesos de objetivación y anclaje. Sin embargo, puede hablarse de cierta discontinuidad con la posición del científico, que las RS presentan un sesgo confirmatorio, ausencia de sistematicidad, y un predominio de las imágenes sobre la abstracción conceptual.

Sin embargo, para Moscovici (2001) las RS, pueden tener "la función de una ideología dominante". En este sentido, en su proceso de constitución distingue tres fases: a) *científica*, referida a la elaboración de las RS a partir de un conocimiento científico (por ej. el psicoanálisis o la biología); b) *representativa*, correspondiente a su difusión en una sociedad, a través de la cual las imágenes transforman a los conceptos originales y son aceptadas; c) *ideológica*, en la que una RS es apropiada por un partido, una escuela de pensamiento o una institución del Estado. De este modo, la apropiación institucional de las RS y el intento de legitimarlas como "científicas" es lo propio de las escuelas de pensamiento, las iglesias o los partidos políticos. En este sentido, la ID es pensada por los psicólogos sociales como inseparable de las instituciones y de cierta formalización discursiva.

Más aún, Moscovici llega a situar a las ID y a la ciencia en contraposición con las RS. Aquellas pertenecen a un mundo *reficado*, en el sentido de que fijan las situaciones como objetos, proponen cierta esquematización de las ideas y una apelación a procedimientos más o menos formales. Por su lado, el sentido común mantiene un nivel de fluidez y vivencialidad específicas, es una especie de conglomerado de experiencias que no alcanzan a ser tematizado por los sujetos. Estos no pueden tomar la distancia necesaria para convertir a la vida cotidiana en objeto de conocimiento.

HACIA UNA ESPECIFICIDAD DE LAS CATEGORÍAS.

Desde el punto de vista de su origen social, las RS y la ID se asemejan por ser producciones colectivas que dan lugar a la

naturalización de los fenómenos social. Además, son tanto implícitas como explícitas, y presentan modos de relación peculiares respecto del conocimiento científico y el sentido común. Sin embargo, es preciso destacar algunas particularidades de la función social que cada una cumple.

Como se ha dicho, las ID constituyen concepciones del mundo, mientras las RS siempre refieren a objetos específicos, tales como el SIDA, la inteligencia o el esquema corporal. En este sentido, las RS tienen por función orientar las conductas de los individuos ante los fenómenos novedosos en base a los significados preexistentes en algún grupo social. En cambio, las ID, aún en su conexión con la vida cotidiana, tienen una función básica: son impuestas a los grupos subordinados para legitimar las formas de dominación, ocultando su naturaleza.

Las RS se conectan con la dominación de modo no esencial, pero esto no quiere decir que no haya RS hegemónicas o vinculadas con la dominación. Sin embargo, los análisis psicosociales se han centrados en los rasgos cognitivos característicos de las prácticas sociales en las que aquellas se generan. Por su parte, desde una mirada "crítica" las ID son consideradas como modos de legitimación del "orden del mundo" por lo que su relación con la dominación es constitutiva del concepto, según la perspectiva propia de las ciencias sociales.

El análisis realizado hasta aquí indica, en principio, que habría dos proyectos intelectuales detrás de la elaboración de cada una de las categorías. Por un lado, la psicología social centrada en reivindicar el sentido común, buscando reconstruir la génesis de las RS en su especificidad y en los rasgos cognitivos que le corresponden. Más aún, en la diversidad de creencias relacionadas con la identidad social de los individuos. Por otro lado, la teoría social sitúa a la ID en bloques institucionalizados de creencias, desde la perspectiva de la imposición de concepciones del mundo hegemónicas.

Aunque tales proyectos no se superponen, es posible su articulación admitiendo una serie de diferencias, que van desde aspectos metodológicos hasta la heterogeneidad conceptual de ambas categorías. No obstante, encontramos argumentos para dar sustento a la tesis básica de Jodelet: las RS adquieren su especificidad cognitivo-social recortándose sobre un horizonte de creencias más amplias que justifican el orden en que vivimos.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1988/2003) *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. En E. Zizek (Comp.) *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 115-156). Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones pascalianas*. Anagrama: Barcelona.
- Eagleton, T. (1997) *Ideología. Una introducción*. Paidós: Barcelona.
- Gramsci, A. (1970) *Antología*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Jodelet, D. (1991) L'Idiologie dans l'étude des représentations sociales. En V. Aebischer, J.P. Deconchy E. Lipiansky (Eds.) *Idéologies et représentations sociales*, (pp. 15-29). DelVal: Cousset Suisse
- Markova, 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* (pp. 163-182). Madrid: Aprendizaje.
- Moscovici, S. (2001) The phenomenon of Social Representations. En S. Moscovici, *Explorations in Social Psychology* (pp.18-77). New York University Press: Whashington Square
- Zizek, E. (2003) El espectro de la ideología. En E. Zizek (Comp.) *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 7-42). Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

NOTA

[i] Proyecto UBACyT P017: "Problemas teóricos en investigaciones sobre el conocimiento social de los niños" Director: Dr. J. A. Castorina.

LAS MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES MUNICIPALIZADOS EN CHILE

Contreras, Paulina
Universidad de Chile

RESUMEN

En los últimos 20 años, ha crecido la preocupación respecto al tema de la violencia en las escuelas, lo cual ha originado distintas investigaciones tendientes a explorar el fenómeno, encontrar sus causas y elaborar modelos de intervención. Una de las perspectivas teóricas desde la que se puede analizar el fenómeno es la de las relaciones intergrupales, en el marco de la Psicología Social. El presente trabajo plantea un proyecto de investigación centrado en la intimidación, incorporando las relaciones intergrupales al estudio de la violencia escolar, incluyendo conceptos como el de exclusión social, entendida como el mecanismo psicológico que permite la desconexión moral necesaria para dañar a otros. De esta forma, el objetivo de la investigación es describir las percepciones de las manifestaciones de la violencia al interior de Establecimiento Educativos en Chile por parte de alumnos y profesores

Palabras clave

Violencia Escolar Exclusión Intimidación

ABSTRACT

MANIFESTATIONS OF SCHOOL VIOLENCE IN PUBLIC SCHOOLS IN CHILE

In the last 20 years, there has been growing concern about violence in schools, this has originated different investigations that try to explore it, find its causes and generate intervention models. One theoretic perspective that is useful to approach this issue, is the one provided by inter-group relationships, within Social Psychology. This paper presents an investigation project that focuses in bullying, incorporating inter-group relationships to the study of school violence, including concepts like social exclusion, which is the psychological mechanism that allows moral disengagement, necessary for harming others. The objective of the investigation is to describe the perceptions of students and teachers of the different manifestations of violence in Schools in Chile.

Key words

School Violence Exclusion Bullying

I. INTRODUCCIÓN

El tema de la violencia escolar se ha convertido en una preocupación a nivel mundial, tanto para la opinión pública como para el gobierno y las escuelas. Entre las múltiples razones dadas desde distintos puntos de vista, se encuentran las negativas consecuencias que tiene en el clima escolar (1) y el bienestar psicológico de quienes forman parte de un establecimiento escolar (2), lo cual dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta preocupación ha resultado en un abordaje de la problemática a distintos niveles, a nivel gubernamental, en Chile se ha enfrentado el problema de distintas formas, tales como la mediación de conflictos, capacitación, resolución de conflictos, convivencia escolar, etc. Quienes trabajan al interior de estas instituciones, por su parte, la perciben como una dificultad cotidiana, siendo preocupación de directivos, profesores, padres y los propios alumnos (3).

Uno de los enfoques que se pueden encontrar dentro de la Psicología y que permiten estudiar el fenómeno, es el psico-social, que pretende conjugar la mirada psicológica con la sociológica en un ámbito que le es propio, ya que "la psicología social analiza y explica los fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales". (4) Así, se utiliza el estudio de grupos como una estructura intermedia entre lo psicológico-individual y lo social, gracias a lo cual se puede dar cuenta tanto de factores socioculturales como psicológicos que inciden en este fenómeno.

En Chile, el tema de la violencia escolar ha sido estudiado desde diferentes perspectivas. Carla Ramos, analiza las percepciones de los jóvenes con respecto a la agresión en la escuela, encontrando que "las conductas agresivas más frecuentes serían las de carácter no violento" (5, p 305), esto es, basadas en un proceso subjetivo basado en la hostilidad que se le imprime, resaltando la importancia del contexto relacional, las características de la organización y la cultura escolar. Lecannelier, efectúa un estudio acerca de la violencia escolar entre pares, centrándose en el fenómeno del bullying, que define como "una conducta repetida e intencional que unos alumnos realizan en contra de otros, con fines intimidatorios, agresivos y de control" (6). Magendzo, también realizan un estudio acerca de la intimidación entre estudiantes. (16)

En este contexto, el abordaje psicosocial resulta relevante para agregar un componente más a las investigaciones realizadas, haciendo más exhaustivo y complejo el análisis, lo que a su vez permite generar intervenciones complejas que abarquen sus diversos factores causales, logrando un abordaje más eficiente y efectivo, evitando la marginación de sujetos individuales, y favoreciendo la adecuación de la institución a realidades conflictivas y el consecuente abordaje de éstas.

La presente investigación busca realizar un diagnóstico específico que considere los elementos teóricos de la Psicología Social, y de esta forma contar con los elementos básicos para una elaboración teórico-práctica que contemple esta visión. En el caso de la violencia escolar, deberán ser considerados los grupos como unidades de análisis, y a su vez, las relaciones entre estos grupos. En este punto cobra relevancia el concepto de exclusión social, que desde la Psicología Social se consti-

tuye como un mecanismo que permite y favorece la aparición de comportamientos violentos.

La violencia se da en un contexto social, y en el presente estudio se tomará a la escuela como este contexto. En este sentido interesa conocer las manifestaciones que esta adopta, en base a los conceptos teóricos de la Psicología Social. Es así como esta investigación pretende describir las manifestaciones de violencia en Establecimientos Educativos Municipales de la comuna de Peñalolén para obtener datos susceptibles de ser analizados desde la perspectiva antes descrita y así sentar las bases para análisis posteriores que permitan investigar las causas de la violencia y en última instancia, generar intervenciones tendientes a su prevención. Para esto se efectuará un estudio exploratorio y descriptivo, donde se aplicarán dos cuestionarios elaborados por el Defensor del Pueblo (7), a una muestra de alumnos de cada liceo y a representantes del Equipo de Gestión Educativa de los mismos. Luego se analizarán los datos a través de estadística descriptiva para obtener las conclusiones correspondientes.

II. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Existen múltiples definiciones acerca de la violencia, las que ponen énfasis en los distintos aspectos de ella (8). Para la presente investigación se utilizará la definición de Gloria Pérez (9), que señala que la violencia es el uso excesivo e injusto de la fuerza física, moral o psicológica que se ejerce de forma intencional para ocasionar un efecto físico, moral o psicológico. A esto se agrega, en el contexto escolar, el carácter permanente o no circunstancial de ésta.

Las teorías explicativas de la violencia son múltiples, y van desde aquellas que se centran en sus aspectos individuales hasta las que buscan las raigambres socioculturales de ella. Una de estas teorías es la del aprendizaje social y relaciones sociales, según la cual la agresividad sería una conducta aprendida por medio de condicionamiento clásico y operante, a nivel individual y social. (10).

La Psicología Social, en particular las teorías que estudian las relaciones intergrupales, parten de una crítica a diversas aproximaciones teóricas que implican la hipótesis básica del isomorfismo comportamental entre todos los contextos sociales, es decir, que el comportamiento será similar en distintos contextos, implicando que éste depende de características individuales. Esta hipótesis presenta problemas, ya que no explica el que las personas en situaciones intergrupales, pueden no ser conscientes de las relaciones entre ellas y los miembros del exogrupo, que la conducta de los miembros del grupo puede ser predecible y uniforme, aún cuando sus características personales difieran significativamente, y que la conducta de las personas difiere cualitativamente cuando se encuentra en contextos grupales. Es así como la conducta intergrupala significa actuar como miembro de un grupo, y se configura el continuo interpersonal-intergrupala, donde ambos polos representan niveles distintos de interacción social, por lo que las teorías de la conducta intergrupala deberán centrar su atención en cómo se relacionan las personas como miembros de un grupo, y no como personas individuales. (11). De esta forma, el estudio de las relaciones intergrupales corresponde a un nivel de análisis que no es ni interindividual ni social, sino de cómo los grupos con una identidad determinada se relacionan entre sí, involucrando a sus miembros en conductas propias del grupo que no efectuarían si no pertenecieran a él. En este contexto, la violencia puede ser una conducta dirigida a otros en que estos son miembros de un exogrupo, es decir, de un grupo que no es el de pertenencia, y por lo tanto ser estudiada desde las características de las relaciones intergrupales. En este punto, surge un concepto que da cuenta de los elementos intergrupales que inciden en las relaciones marcadas por la violencia, el concepto de exclusión social.

La exclusión social es definida por Bierbrauer (14) como "las prácticas de los grupos mayoritarios o dominantes de la socie-

dad en virtud de las cuales los grupos minoritarios o dominados quedan fuera del alcance de la justicia y de las preocupaciones morales de la población mayoritaria" (p 512), de forma tal que, aquellos que pertenecen a la mayoría "modifican sus juicios morales y de justicia cuando tratan con personas de grupos diferentes" (14, p 512), lo cual les permite justificar las acciones perjudiciales cometidas en contra de estos grupos.

Bandura, por su parte, ha planteado que existen una serie de mecanismos psicológicos de desconexión moral, es decir, cómo los estándares morales pueden quedar suspendidos, permitiendo la ejecución de acciones dañinas. Existen una serie de maniobras sociales y psicológicas a través de las cuales las auto-sanciones morales pueden ser desligadas de conductas inhumanas, dentro de las cuales podemos encontrar la justificación moral (el daño se redefine, convirtiéndolo en algo moralmente aceptable), la comparación ventajosa (el daño se define como necesario frente a la amenaza de un daño mayor) y el ignorar o distorsionar las consecuencias (el agresor no ve directamente las consecuencias de sus acciones, y así puede ignorarlas), entre otras.(12)

En el contexto escolar, Morales ha estudiado la intimidación como forma de exclusión social, en la medida en que se pueden distinguir tres categorías grupales que participan en la agresión, a saber, la víctima, el agresor y los espectadores. El silencio consentidor de los espectadores, la autojustificación del agresor e incluso la justificación que hace la víctima de la agresión, permiten entenderla como exclusión social. La intimidación, de esta forma, favorecería la pérdida del contenido del concepto de democracia en los centros escolares y existiría una posibilidad de ruptura del tejido social en una época clave como es la adolescencia, trayendo consigo la pérdida de solidaridad. Estos fenómenos pueden ser explicados por la desconexión moral propuesta por Bandura (13, 14, 15)

III. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Finalmente, se propone estudiar la situación de intimidación en Chile, para encontrar los elementos distintivos que la caracterizan, enfocando las dinámicas de relación intergrupala en que se da el acoso, la violencia y la agresión en las escuelas. Sólo a través de una comprensión más acabada del problema, se podrá intervenir efectivamente, sin caer en reduccionismos que oculten las causas reales, o que se centren en las manifestaciones superficiales del problema, permitiendo abordarlo en el corto plazo pero manteniendo intactas las dinámicas que se encuentran a la base.

Con el objetivo de describir las percepciones de las manifestaciones de la violencia al interior del establecimiento educacional por parte de alumnos y profesores, se adaptará el cuestionario elaborados por el Defensor del Pueblo en España, para su Estudio de la Incidencia del Maltrato entre Iguales en los Centros de Educación Secundaria Españoles (7). Una vez adaptado, el cuestionario se aplicará a una muestra representativa de alumnos, docentes, orientadores, jefes técnicos e inspectores generales que estudian y trabajan, respectivamente, en los Establecimientos Educativos Municipalizados de la Comuna de Peñalolén. El instrumento permitirá describir la prevalencia del maltrato, las circunstancias y escenarios en que este se produce, y las estrategias de comunicación y resolución de conflictos a las que recurren quienes la protagonizan, así como el papel del profesorado en la detección y resolución del problema. Una vez recogidos los datos, se procederá a analizarlos a través de estadística descriptiva

BIBLIOGRAFÍA

1. Banks, R.(1998). La intimidación en las escuelas. Eric Digest.
2. Vanderschueren, F. (2004). Violencia y Escuela. En S. Cáceres, (Ed.), *Prevención de la Delincuencia Juvenil: análisis de experiencias internacionales* (pp. 139-203), Santiago, División de Seguridad Ciudadana, Ministerio del

Interior.

3. Delgado, C (2003) Sobre educación, la Gente Sabe. *Revista de Educación*, N° 309, Santiago, Chile, p 14
4. Moscovici, S. (1985). *Psicología Social*, Ed. Paidós, Barcelona
5. RAMOS, C (2002). El fenómeno de la Agresión en el Liceo. Memoria para optar al Título de Psicólogo, Escuela de Psicología, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
6. Lenannelier, F (2005). Un Proyecto Bullying para la Detección e Intervención de la Violencia Escolar entre Pares en Chile. En UBA (Ed.), *XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, UBA: Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR: Avances, Nuevos Desarrollos e Integración Regional*. Vol. 3 (pp 298-300). Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.
7. Defensor Del Pueblo (2000) *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid
8. Piper, I. & Castillo, M. I. (1998). *Voces y ecos de violencia*. Chile, El Salvador, México y Nicaragua, Ed. CESOC/ILAS, Santiago de Chile.
9. Pérez, G. (2003). Educación Social y violencia. En Yubero, S., Larrañaga E., y Morales, J.F., *La Sociedad Educadora*, España
10. Infante, E., Marín, M. Y Pérez, A. (2002). Agresividad y violencia juvenil en contextos socioeducativos pp. 173-185. En Marín, M., Grau, R., Yubero, S. *Procesos psicosociales en los contextos educativos* Ed. Pirámide. España.
11. Canto Ortiz, M. (1998). *Psicología de los grupos, estructura y procesos*, ed. Aljibe, Granda, España
12. Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 3, No. 3, 193-209
13. Morales, J.F. (2003). El Estudio de la Exclusión Social en Psicología Social. En Morales, J.F. y Huici, C., *Estudios de Psicología Social*, Madrid
14. Staub, E. (1999). The roots of Evil: Social Conditions, Culture, Personality, and Basic Human Needs. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 3, No. 3, pp 179-192
15. Opatow, S. (1990). Deterring Moral Exclusion. *Journal of Social Issues*, Vol. 46, No. 1, pp 173-182
16. Magendzo, A. (2001). La intimidación entre estudiantes: una realidad presente en los establecimientos educacionales.

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
Instituto de Vivienda de la Ciudad (ICV) y Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En el siguiente trabajo se presenta una investigación bibliográfica sobre las primeras experiencias de psicología en Argentina en el ámbito de la comunidad que innovaron en cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados, diferenciándose de las prácticas psicológicas clásicas de carácter clínico. Se analiza especialmente la experiencia llevada a cabo por un grupo de psicólogos en el Programa de Erradicación de Villas de Emergencias que se inicia en el año 1968, a fin de dilucidar si la misma puede ser considerada como una práctica de psicología comunitaria (PC). De ser así, esto indicaría que contrariamente a lo que la bibliografía señala acerca del surgimiento de la PC en Argentina, en nuestro país existió una práctica temprana cuyo origen no estaría basado en la psicología social aplicada, como fue el caso de la PC latinoamericana, sino en el psicoanálisis, y por ende constituiría una línea o corriente de PC anterior y específicamente Argentina

Palabras clave

Historia Psicología comunitaria Argentina Villas

ABSTRACT

FIRST PRACTICES OF COMMUNITY PSYCHOLOGY IN ARGENTINA: THE CASE OF THE PROGRAM OF ERADICATION OF MARGINAL DISTRICTS

In the following paper we present a bibliographical investigation about the first experiences of psychology in Argentina in the scope of the community. We pay special attention on the experiences that used new techniques and instruments in order to innovate the practice, and because of these, how they were different from the clinical psychology practices. We analyse specially the experience of a group of psychologists in the Program of Eradication of Marginal Districts that began in 1968. We want to identify if it can be considered a practice of community psychology or not. In case we can, this would indicate that in our country existed an early practice in community psychology that was not based on social psychology like in the rest of Latin America, but in the psychoanalysis. Consequently, it would constitute a line or school of community psychology that arised previously and it's specifically argentine.

Key words

History Community psychology Argentina Districts

1. Caracterización de la Psicología Comunitaria en América Latina

Para poder rastrear los orígenes de la psicología comunitaria (PC) en la Argentina y analizar el caso del Programa de Erradicación de Villas de Emergencia, se realizará una caracterización de la PC en Latinoamérica para utilizar dichos criterios como guía de análisis.

a. La PC trabaja con fenómenos psicosociales de carácter comunitario (Montero, 2004). Por tanto, su campo de acción incluye preferentemente lo grupal/colectivo.

b. Considera a las personas como sujetos activos (Montero, 1994, 2004), portadores de capacidades y recursos, los cuales les permiten influir en su entorno simbólico y material a partir de procesos colectivos. Por eso hace énfasis en la participación y en la validación grupal de las propuestas (Quintal de Freitas, 1999). Así, el psicólogo funciona como dinamizador del cambio, no como su gestor.

c. Los sujetos, para la PC, son portadores de culturas particulares y de conocimientos y saberes propios contextualmente apropiados. Por eso, renuncia al rol de experto que todo lo sabe (Montero y Giuliani, 1999) y adopta una posición de relativismo cultural (Montero, 1994, 2004). Así, establece relaciones horizontales y dialógicas con la comunidad, favoreciendo que esta asuma un rol activo.

d. La PC trabaja con las necesidades sentidas de la población y no solamente con las que el técnico diagnostica externamente.

e. La PC Latinoamericana se orienta al cambio social. Busca desde su práctica mejorar las condiciones de vida de la población, incluyendo de manera particular la modificación de relaciones de poder, lo que implica una acción que incluye dimensiones políticas (Montero 1994, 2004).

f. La PC es una disciplina de carácter interventivo. Como señala Sánchez Vidal, la producción teórica siempre ha ido a remolque de la acción (1996:107) y por tanto se ha orientado a modelos de investigación con fines de intervención.

g. Este carácter pragmático es el que la lleva a utilizar técnicas y modelos teóricos provenientes de distintos campos. Es por eso que Montero la define como una subdisciplina de carácter interdisciplinario (2004).

2. Surgimiento de la Psicología Comunitaria en América Latina

La PC surge oficialmente en los EEUU en el año 1965 (Montero, 1994). Para el caso latinoamericano, la autora señala que "la vastedad del territorio, la pluralidad de naciones y la incomunicación dominante entre ellos" (p. 21) hacen que el panorama sea menos claro. Asimismo plantea que en el intento de reformular el rol profesional tradicional "comienza a desarrollarse una psicología que inicialmente, en muchos países latinoamericanos, no respondía al nombre de psicología comunitaria" (p. 22) y que "no siempre [...] tenía clara conciencia de haber comenzado a traspasar los límites de la psicología social tradicional" (p. 26). Parece, por tanto, que estas nuevas experiencias sufrían la *incomunicación* del territorio y por ende no estaban conectadas entres si, y no siempre tenían diferencias *radicales* respecto de sus predecesoras.

3. El "retraso" de la PC Latinoamericana en Argentina

Montero señala que algunos países como Argentina llegaron tarde al movimiento de la PC (1994:27). También, menciona que "En ese país, hacia las décadas del cincuenta y sesenta, hubo movimientos clínicos dirigidos hacia la comunidad, que seguían el modelo clásico terapéutico [...] No obstante se trató de algo distinto al movimiento que se inicia en muchos otros lugares de América Latina en los setenta [...] en todo caso, no se planteaba como una psicología comunitaria sino como una práctica clínica en comunidades" (p. 27). Al procurar rastrear estos antecedentes, Chinkes, Lapalma y Nicemboim parecen coincidir al decir que "pensar en una historia de la psicología comunitaria [en la Argentina], es en primer lugar, poder reflexionar en las razones de su retraso como práctica empírica y teórica" (1995:28). Sin embargo, otra autora argentina señala que, antes del surgimiento de la PC latinoamericana "han existido diversas prácticas psicológicas orientadas a la comunidad", movimiento que "ocurre simultáneamente en diversos países latinoamericanos", entre los cuales menciona a Argentina (Ortiz, 2000:56). La autora afirma que existieron experiencias de psicología que se vinculaban con la comunidad, pero coincidiendo con Montero, no parece estar dispuesta a nombrar estas prácticas como PC.

Chinkes *et al.* (1995) ubican como trabas para el desarrollo de la PC en Argentina: los gobiernos militares que -particularmente durante la segunda mitad de los '70- reprimieron como subversiva cualquier práctica comunitaria, y la vinculación casi exclusiva entre práctica psicológica y psicoanálisis. Finalmente proponen que con el retorno de la democracia en 1983, surgen una serie de transformaciones que posibilitan que los psicólogos repiensen su inclusión en la trama social incorporándose la versión latinoamericana de la PC. De todas formas perciben que las prácticas locales continúan teniendo un sesgo que las orienta al área de salud mental, dada la tradición clínica de nuestro país.

4. Antecedentes de la Psicología Comunitaria en la Argentina

Sería imposible construir un listado completo de antecedentes de la PC en Argentina, pero vale la pena reseñar algunas experiencias relevantes. Por ejemplo, en 1959, Pichón Riviere lidera la llamada 'Operación Rosario' (Chinkes *et al.*, 1995) destinada a trabajar con problemas concretos de la comunidad desde una perspectiva grupal y comunitaria. También Goldemberg, en el servicio de Psicopatología del Hospital de Lanús revoluciona las prácticas en psicopatología a partir de principios de la antipsiquiatría norteamericana y europea a partir de fines del 50. La experiencia fue replicada en Buenos Aires desde fines de los '60. En 1966 aparece el libro de Bleger "Psicohigiene y Psicología Institucional". Por primera vez en nuestro país se definía teóricamente el rol del psicólogo en el ámbito comunitario e institucional. Allí, Bleger señalaba la necesidad de avanzar hacia un enfoque social de la prevención y promoción de la salud. Sin dudas, estas nuevas experiencias, estaban marcando un cambio en las prácticas de intervención en la comunidad desde la psicología.

5. Análisis de las prácticas psicológicas en el Programa de Erradicación de Villas de Emergencia (PEVE)

En este apartado se analizará la experiencia presentada en el libro compilado por Harari "Teoría y Técnica Psicológica de Comunidades Marginales" (1974). La misma fue llevada a cabo dentro del Programa de Erradicación de Villas de Emergencia (PEVE) de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires (Ley 17.605 de 1967). Se establecían tres etapas en el proceso de erradicación. En la primera, en las mismas villas, se preparaba a la población para el traslado. La segunda, se refiere a la mudanza a los 'Núcleos Habitacionales Transitorios' (NHT) que son barrios de casas prefabricadas. La tercera etapa se refiere al acceso a la vivienda propia. En las dos primeras etapas operaba un equipo constituido por asistentes sociales,

psicólogos y educadores. El PEVE pertenecía al Ministerio de Bienestar Social pero, aunque en menor medida que en los programas de erradicación de la última dictadura militar, la Comisión Municipal de la Vivienda (actual Instituto de Vivienda de la Ciudad), participó en su ejecución.

A continuación se analiza la experiencia a partir de las características de descriptas de la PC:

a. Los psicólogos del PEVE trabajan explícitamente con fenómenos psicosociales a nivel individual, grupal, institucional y comunitario. Si bien hay una importante valoración de lo individual, se avanza hacia enfoques de nivel intermedio, a diferencia de las prácticas tradicionales.

b. La participación aparece como objetivo explícito de diversas intervenciones: "el objetivo básico que se tiene como meta al organizar una Junta Vecinal: la educación de la comunidad en las diversas formas de participación" (p. 259). A la vez, se reconoce que las actividades deben definirse con las personas y que por tanto no debe hacerlo exclusivamente el psicólogo: "El contrato se elabora en la primera reunión del grupo. Cada uno de los miembros va explicitando los objetivos que trae al grupo para lograr así un proyecto común" (p. 92). Sin embargo, también aparecen estrategias de trabajo en las cuales se les asigna a las personas un rol pasivo y una participación limitada o inexistente. Por tanto, puede verse que convive una visión clínica, más tradicional, con una visión comunitaria.

c. La diferencia cultural de la población villera es reconocida por el equipo de trabajo. Se percibe que los parámetros utilizados para intervenir en contextos de clase media/alta no son adecuados (p. 110). Sin embargo y aunque existe preocupación por el hecho que las instituciones asistenciales pasivizan a la población villera, los profesionales no renuncian al rol de expertos conocedores de las necesidades de la comunidad. Sin embargo, este análisis requeriría de una reflexión ulterior ya que desde el psicoanálisis, al reconocer un 'saber inconciente' y al utilizar entrevistas abiertas, se delinea un modo de intervenir que reconoce al otro como tal y no lo convierte en mero objeto pasivo. De todas formas, esto se aleja bastante del modelo de investigación participativa y relación dialógica de la PC.

d. En estas experiencias, hay una preocupación de quienes trabajan en el PEVE por identificar las necesidades de la comunidad, más en tanto *observadas* por el profesional que *sentidas* por la población. Sin embargo, en el contexto de trabajos participativos, de elaboración conjunta de contratos de trabajo, de entrevistas abiertas y de visitas a las familias, se avanza hacia una coincidencia de ambas visiones. Se percibe entonces que aparecen diferencias respecto de los modelos clínicos tradicionales pero sin llegar a cumplirse un criterio comunitario

e. Para la PC, los problemas psíquicos no suelen ser efectos de estructuras psicológicas sino de condiciones sociales. Esto opinan los profesionales del PEVE al observar el bajo desempeño de los niños en el Bender. Consideran que "la situación de estos niños se ve tan continuamente retroalimentada por las circunstancias, que sólo podría cambiar estructuralmente si la sociedad a la cual pertenecen también lo hiciera" (p. 182). Y aunque son escépticos sobre la posibilidad de cambio global, consideran que es posible a nivel comunitario, pese a que la práctica psicológica es de por sí 'reformista' (p. 96). Sin duda, estas posiciones, se reconocen como más características de la PC que de las prácticas tradicionales.

f. La experiencia del PEVE, por sus propias características, está orientada a la intervención como la PC. A diferencia de la psicología social, el psicoanálisis clásico siempre había estado orientado a la intervención, aunque a nivel individual.

g. Al igual que la PC, en esta experiencia podemos observar el carácter interdisciplinario. En primer lugar, en relación al trabajo del psicólogo junto con otras disciplinas (trabajadores sociales y educadores). El segundo lugar, por la incorporación de los aportes de otras disciplinas a la intervención, en este caso

la historia, la antropología y la sociología.

6. Conclusiones

Montero afirma, refiriéndose a los orígenes de la PC que "es difícil indicar el momento exacto del nacimiento de una disciplina científica" (1994:21), ya que van surgiendo experiencias que son diferentes de las previas a la vez que son sus continuadoras. Experiencias que son nuevas sin dejar de parecerse a las viejas, prácticas que en cierto modo son comunitarias, pero en cierto modo no terminan de serlo. La dificultad es mayor cuando hablamos de las disciplinas jóvenes o de los primeros pasos. Esta cuestión servirá para interpretar las conclusiones que siguen:

Atendiendo a la caracterización de la PC de manera flexible, se concluye que la experiencia del PEVE, realizada a fines de los '60, puede ser considerada una experiencia de PC, ya que comparte la mayor parte de los criterios identificados.

a. Siendo así, el origen de la PC en Argentina sería anterior (y no posterior) al de la mayoría de los países latinoamericanos (el PEVE se inicia en el año 1968).

b. Sin embargo, es posible afirmar que esta experiencia posee diferencias significativas respecto de la PC Latinoamericana. Particularmente, su origen no estaría en la psicología social sino en el psicoanálisis. Si aceptáramos que existieron otras experiencias similares en Argentina que puedan recibir la calificación de comunitarias, deberíamos aceptar también la existencia de una línea de PC argentina, diferente de la que surgió en los '70 en la mayor parte de América Latina.

c. Esta corriente de PC específicamente argentina, según los relatos de Chinkes *et al.* (1995), sufre los efectos del terror de Estado de mediados de los '70. Esto la hace prácticamente desaparecer. Luego del retorno de la democracia, se produce una apertura de los psicólogos y psicólogas argentinos a otras fuentes bibliográficas, en este caso, la PC Latinoamericana. Así, algunos aspectos de la PC argentina son recuperados como antecedentes por los actuales psicólogos comunitarios, pero la posición hegemónica reivindica a la línea latinoamericana invisibilizándose, de alguna manera, esta primera PC que surgió tempranamente en nuestro país y que no llegó a desarrollarse.

Por último y a modo de cierre, vale la pena señalar que con el regreso a la democracia, hay cambios radicales en las políticas relativas a las villas de emergencia, logros de la movilización de las organizaciones villeras, aunque recién en 1990 hay un primer Programa de Radicación de los pobladores en el mismo lugar que habitaban. Actualmente el Instituto de Vivienda de la Ciudad tiene una Gerencia de Radicación, Integración y Transformación de Villas cuyo punto fuerte es la urbanización (construcción de viviendas, trazado urbano y servicios) de las villas. Esta cuenta con un Departamento de Intervención Social, conformado por un equipo de profesionales cuyos antecedentes se fijan claramente en la experiencia analizada en este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Blaustein, E. (2001). *Prohibido vivir aquí. Una historia de los planes de erradicación de villas de la última dictadura*. Comisión Municipal de la Vivienda: Buenos Aires.
- Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Chinkes, S., Lapalma, A. y Nicemboim, E. (1995). "Psicología Comunitaria en la Argentina. Reconstrucción de una práctica psicosocial en Argentina". En: E. Wiesenfeld y E. Sánchez (comp.) *Psicología Social Comunitaria. Contribuciones Latinoamericanas* (27-66). Venezuela: Fondo Editorial Tropykos.
- Harari, R. (1974) (Comp.). *Teoría y técnica psicológica de comunidades marginales*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Montero, M. (1994). "Vidas paralelas. Psicología Comunitaria en Latinoamérica y en Estados Unidos". En: *Psicología Social Comunitaria* (19-46). México:

Universidad de Guadalajara.

Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos* (67-87) Ed. Paidós, Tramas Sociales.

Montero, M., y Giuliani, F. (1999). "La docencia en la psicología social comunitaria: algunos problemas". En: *Psyche*. Universidad Católica de Chile. 8(1), 57-63.

Ortiz, Ana María (2000). "Notas sobre algunos cuestionamientos teóricos y epistemológicos en relación a un nuevo paradigma para la Psicología Social Comunitaria. En: *Recorridos en Psicología Social Comunitaria* (51-63). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán.

Quintal de Freitas, M. (1999). "Grupos, entrevistas colectivas y producción de conocimiento popular en trabajos de psicología comunitaria". En: *Psyche*. Universidad Católica de Chile. 8(1), 189-194.

Sánchez Vidal, A. (1996). *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención*. Barcelona: PPU.

DEMOCRACIA: ¿ALCANZA CON LA REGLA DE LA MAYORÍA? APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA POLÍTICA

Delfino, Gisela Isabel; Estevez, Marilú
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Durante el último siglo, los gobiernos democráticos han tenido una importante expansión. Según destacados especialistas y distintos organismos, como la Freedom House, la expansión de la democracia ha coincidido con un progreso económico significativo asociado al desarrollo del mercado. En este contexto y desde los aportes de la Psicología se busca dar respuestas a 3 cuestiones: • ¿Qué se entiende por democracia? • ¿La regla de la mayoría es condición suficiente para considerar que una decisión es democrática? • ¿Qué relación existe entre democracia, república y mercado? • ¿Favorece la democracia el desarrollo del mercado, o es el mercado el que favorece el desarrollo de la democracia? • ¿Cuáles son las características del sujeto de la democracia? • ¿Qué lo diferencia de otros tipos de sujetos, por ejemplo, del sujeto del mercado?

Palabras clave

Democracia Psicología Política Individuo

ABSTRACT

DEMOCRACY: IS IT REACHED WITH THE RULE OF MAJORITY? POLITICAL PSYCHOLOGY'S CONTRIBUTIONS
During the last century, democratic governments have had an important expansion. According to outstanding specialists and different organisms, like Freedom House, this political trend has been matched by significant economic progress associated with the expansion of market economies. In this context and from the contributions of Psychology we look for to give answers to 3 questions: • What is understood by democracy? • The rule of the majority is enough condition to consider that a decision is democratic? • What relation exists between democracy, republic and market? • Does democracy favors the development of the market, or is the market which favors the development of democracy? • Which are the characteristics of the subject of democracy? • What differentiate him from other types of subjects, for example, of the subject of the market?

Key words

Democracy Psychology Politics Individual

INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XX, los gobiernos democráticos han tenido tan espectacular expansión que la Freedom House no duda en denominarlo "el siglo de la democracia". En el informe de prensa presentado por esta organización en el mes de diciembre de 1999 (Freedom House, 1999) se examina el tipo de sistemas políticos que gobernaban el mundo en 3 momentos distintos de la centuria: 1900, 1950 y 2000.

Aunque no es objetivo de este escrito sintetizar los resultados presentados en el informe de la Freedom House, hay algunos datos que son de interés y que servirán de introducción para el trabajo que aquí buscamos abordar.

La Freedom House define los sistemas democráticos como: Sistemas políticos en los cuales los líderes son elegidos en procesos de competencia entre varios partidos y candidatos y en cuya competencia los partidos políticos tienen una oportunidad legítima de alcanzar el poder o de participar en el poder (Freedom House, 1999, p. 1)

Según este reporte, la expansión de la democracia ha coincidido con un progreso económico significativo asociado al desarrollo del mercado:

1900. En 1900 no existían países que pudieran ser considerados como *democracias electorales*, es decir, que cumplan con el requisito de sufragio universal en elecciones multipartidarias. Sólo 25 países -12,4% de la población mundial de aquel momento- podían ser calificados como *prácticas democráticas restrictas* y predominaban las *monarquías* y los *imperios*.

1950. Para mitad de siglo, se registraban 22 *democracias* -31% de la población mundial- y 21 *prácticas democráticas restrictas* -11,9% de la población mundial-.

2000. Es en el final de siglo cuando la *democracia electoral* predomina, incluyendo 119 de los 192 países existentes y constituyendo el 58,2% de la población mundial, y las democracias liberales -libertad y respeto por los derechos humanos básicos y del estado de derecho- se encontrarían en 85 países que representan el 38% de la población mundial (Freedom House, 1999, p. 2).

Sin embargo, si bien es evidente que a lo largo del último siglo se ha asistido a un nunca antes visto proceso de expansión de la democracia, se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué se está entendiendo cuando se habla de democracia? • ¿La regla de la mayoría es condición suficiente para considerar que una decisión es democrática?
- ¿Qué relación existe entre democracia, república y mercado? • ¿Favorece la democracia el desarrollo del mercado, o es el mercado el que favorece el desarrollo de la democracia?
- ¿Cuáles son las características del sujeto de la democracia? • ¿Qué lo diferencia de otros tipos de sujetos, por ejemplo, del sujeto del mercado?

En las páginas que siguen intentaremos dar respuesta a estos planteos desde los aportes de la psicología política.

DESARROLLO

El concepto de Democracia y la regla básica

Para Bobbio (1996), la única manera de entenderse cuando se habla de democracia, en cuanto contrapuesta a todas las formas de gobierno autocrático, es considerarla caracterizada por un conjunto de reglas que establecen *quién* esta autorizado para tomar las decisiones colectivas y bajo qué *procedimientos* (p.24).

De este modo, por lo que respecta a quienes están llamados a tomar -o colaborar en la toma- de decisiones colectivas, el régimen democrático se caracterizaría por la atribución de este poder a un "número muy elevado" de miembros del grupo -porque aun en el más perfecto de los regímenes democráticos no votan los individuos que no han alcanzado cierta edad-

En lo que hace a la modalidad de la decisión, la **regla fundamental** de la democracia es la regla de la mayoría. Esto es, la regla con base en la cual se consideran decisiones colectivas y, por tanto, obligatorias para todo el grupo, las decisiones aprobadas al menos por la mayoría de quienes deben tomar la decisión.

Según lo hasta aquí planteado, la regla de la mayoría sería *condición necesaria* para considerar que una decisión es democrática. Sin embargo, surge la pregunta: ¿alcanza con la regla de la mayoría? ¿La regla de la mayoría es condición suficiente para considerar una decisión como democrática?

Dahrendorf (2003, p.9) explica que la democracia es un conjunto de instituciones tendientes a legitimar el ejercicio del poder político, brindando una respuesta coherente a tres preguntas:

- ¿cómo producir cambios sin violencia?
- ¿cómo controlar a quienes han sido elegidos representantes?
- y
- ¿cómo garantizar esta representación de los intereses de los ciudadanos?

Así, el sentido histórico de la democracia estaría relacionado con relativizar el poder y, en palabras de Popper (1981), lo que esencialmente distinguiría a un gobierno democrático de uno no democrático es que solamente en el primero los ciudadanos se pueden deshacer de sus gobernantes sin derramamiento de sangre.

Sin embargo, de considerarse la regla de la mayoría *condición suficiente* para la democracia, podrían surgir 2 inconvenientes:

- 1) Efecto paradójico. Puede suceder que la mayoría decida que las decisiones sean tomadas por uno o unos pocos.
- 2) Autoritarismo democrático. Puede considerarse una decisión como "democrática" por haber sido respaldada por mayoría cuando, desde un análisis psicológico, podría demostrarse que ésta tiene consecuencias no-democráticas (para un estudio este tipo ver Benbenaste, 1998). Asimismo, en la historia mundial pueden registrarse distintos casos de gobiernos que habiendo sido "elegidos por la mayoría" han tenido características claramente autoritarias.

Por tanto, la regla de mayoría sería *condición necesaria aunque no suficiente* para que una decisión pueda ser considerada democrática. De acuerdo con Bobbio (1996), para hablar de verdadera democracia no basta ni la atribución del derecho a participar -directa o indirectamente- en la toma de decisiones colectivas para un número muy alto de ciudadanos ni la existencia de reglas procesales como la de mayoría, sino que es necesaria una tercera condición:

Es indispensable que aquellos que están llamados a decidir o a elegir quienes deberán decidir, se planteen alternativas reales y estén en condiciones de seleccionar entre una u otra (p. 26).

Según Dahl (1991), para que la democracia sea posible es crucial asegurar que los ciudadanos accedan fácilmente a los medios de información, crear las oportunidades para que la ciudadanía intervenga, proveer de un cuerpo de opinión pública altamente informado que represente a todos los ciudadanos y que pueda participar en el proceso de toma de decisiones para el logro del bien común.

Considerando la importancia de ese criterio Kant dirá en *La Paz Perpetua*: "todas las acciones referentes al derecho de otros hombres cuya máxima no puede ser publicada, son injustas" (1946, p. 150). Lo fundamentará comentando que la obligación de mantener secreta una acción es un proceder no sólo injusto sino que en el caso de ser esta acción publicada provocaría una reacción en cadena que haría imposible su realización. De esta manera de plantear el problema deriva

que:

La obligación de la publicidad de los actos gubernamentales es importante, no sólo, como se dice, para permitir al ciudadano conocer las acciones de quien detenta el poder y en consecuencia de controlarlos, sino también porque la publicidad es en sí misma una forma de control, es un expediente que permite distinguir lo que es lícito de lo que es ilícito. (Bobbio, 1997, p. 37)

Así, dado que la regla de la mayoría es condición *necesaria pero no suficiente* para que una decisión pueda ser considerada democrática será necesario complementarla con la necesidad de instituciones republicanas.

Democracia, república y mercado

Cuando en un país la creencia en la legitimidad de las instituciones tiene mayor arraigo, aumentan las posibilidades que alcance un sistema de representatividad en el que la confianza, la competitividad y la cooperación de un pueblo fortalecen el mantenimiento del sistema democrático (Dahl, 1991).

Las instituciones republicanas colaboran en el sentido de hacer cumplir la validez histórica de la democracia, que es relativizar o amortiguar el poder. Las instituciones republicanas, son ninguna institución en particular, sino, justamente, la independencia de las instituciones que gobiernan la república y que comúnmente denominados "los 3 poderes: ejecutivo, legislativo y judicial". En tanto, los 3 poderes no son independientes, no funciona el carácter republicano de las instituciones y hay tendencias hacia el absolutismo.

Tal como mostraba el reporte de Freedom House (1999), la democracia moderna se ha desarrollado y hoy existe solamente allí donde los derechos de libertad han sido reconocidos constitucionalmente (Bobbio, 1997, p. 19-20).

Desde el pensamiento económico, Friedman refuerza esta idea haciendo hincapié en la necesidad de libertad económica, esto es, en el requisito de desarrollo individual para la vigencia de la democracia:

La libertad económica es un requisito esencial de la libertad política. Al permitir que las personas cooperen entre sí sin la coacción de un centro decisorio, la libertad económica reduce el área sobre la que se ejerce el poder político. Además, al descentralizar el poder económico, el sistema de mercado compensa cualquier concentración de poder político que pudiera producirse. La combinación de poder político y económico en las mismas manos es una fórmula segura para llegar a la tiranía. (Friedman & Friedman, 1983, p. 17)

De hecho, si no hay desarrollo económico, tienden a suceder 2 cosas:

- 1) Pugnas distributivas en las que prevalece un estado de agresividad
- 2) Corrupción. El gobierno tiende a establecer relaciones de connivencia con los sectores económicos más poderosos.

En cambio cuando hay un desarrollo económico no monopólico tiende a haber:

- Muchos y distintos grupos económicos en pugna que se auto regulan entre sí, ya que lo que prevalece es el interés porque la economía funcione independientemente de cual sea el grupo más poderoso. Esto, por ej. ha hecho posible que grandes empresas puedan ser sometidas juicio.
- El consumidor, en tanto tiene alternativas reales para elegir, cobra protagonismo.

El desarrollo mercantil no monopólico permite que existan múltiples actores y esto, a nivel político, es lo que denominamos "pluralismo", es decir, alternativas para elegir. Existen distintos grupos económicos que a su vez van tender a respaldar u "auspiciar" distintos grupos políticos.

El sujeto de la Democracia

El sujeto de la democracia, en buena medida, comparte características con el sujeto del mercado o de la economía. Así

como para el desarrollo democrático es necesario el desarrollo del mercado, para la existencia de un sujeto de la democracia en sentido fuerte también va a ser necesario un sujeto del mercado maduro.

El sujeto del mercado se caracteriza por:

- La necesidad de decidir. Debe decidir qué comprar, dónde trabajar, si es empresario dónde invertir, etc.
- Debe ser responsable de las consecuencias de su decisión. Si el producto comprado lo satisface, si el trabajo es el que quería o necesitaba, los resultados de las inversiones, etc.
- Necesita alternativas reales. Para que pueda ser responsable es necesario que el mercado no sea monopólico, que tenga de dónde elegir. Si no puede elegir dónde comprar, trabajar o invertir no se trata de una elección real. Para esto necesita de una economía desarrollada.

El sujeto del mercado es la misma persona que el sujeto político, que el sujeto que vota. Sin embargo, el sujeto del mercado tiende a ser más responsable que el sujeto político. Esto se debe a que en el caso de mercado, la responsabilidad y las consecuencias recaen sólo sobre el individuo. En cambio, en el ámbito político la cuestión es más difusa: el sujeto no tiende a hacerse cargo de todas las consecuencias de su decisión porque tampoco está claro qué eligió -muchas veces no sabe exactamente qué votó- y si realmente son alternativas (para un estudio sobre la extrapolación del "cálculo económico" al "cálculo político" puede verse Buchanan & Tullock, 1993).

En ambos casos hay una tendencia a actuar por conveniencia, pero en política es más difícil establecer cuál es la relación "costo-beneficio" -no conciente- y es justamente esto una de las cosas que favorece el desarrollo de escepticismo políticos -por ejemplo, el sujeto invierte determinado tiempo creyendo que obtendrá determinado resultado y luego los obtiene-.

Sin embargo, el sujeto político con formación puede ser más responsable que el sujeto del mercado.

Otro aspecto del sujeto político, del ciudadano, esta relacionado con el tipo de desarrollo o bienes que busca. Si tiende a preferir:

- La seguridad de las necesidades por sobre las libertades, anhelando seguridad para satisfacer sus necesidades básicas, o
- La búsqueda de la libertad para el crecimiento, y esta dispuesto a asumir ciertos riesgos.

En el primer caso, aunque vota, no hay ciudadano. Puede acudir a marchas, protestar, hacer escándalos pero no es un verdadero sujeto de la democracia porque no esta dispuesto a decir, teniendo en cuenta la necesidad de conocer las alternativas y asumir los riesgos, las consecuencias. No sería sujeto de la democracia porque no es responsable.

Desde la psicología, se puede pensar que cuando prevale el sujeto de las necesidad por sobre el sujeto de las libertades, Cuando la mayoría de la población no se anima a la libertad, tiene miedo a la libertad (Fromm, 1997), tiende a presentarse el fenómeno de la *envidia*: el que esta a la espera de que el Estado le satisfaga las necesidades básicas envidia -y acusa de "sospechoso"- al que tiene iniciativa, al que busca y vota por la libertad.

CONSIDERACIONES FINALES

La regla de la mayoría es condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de una democracia madura. A ésta regla fundamental es indispensable agregarle otros requisitos: alternativas auténticas, garantía de la periodicidad del poder y vigencia de instituciones republicanas, esto es, la independencia de los 3 poderes.

Uno de los factores decisivos para que el mecanismo electoral se utilice como ratificación de una democracia que contemple la vigencia de los requisitos antes mencionados y, no derive entonces en regímenes autoritarios, es el tipo de sujeto. El correlato subjetivo de esas condiciones objetivas para el desarrollo de la democracia es un individuo responsable, dispuesto

a buscar la libertad para el crecimiento. Es justamente el desarrollo del sujeto de la democracia lo que puede impedir las paradojas de la democracia: en tanto el sujeto busque las libertades va frenar el debilitamiento de las instituciones republicanas, va a ser reacio a que, por ej. el poder ejecutivo absorba la justicia y el parlamento. Pero si el sujeto no se anima a ser libre y sólo busca satisfacer las necesidades básicas, no se va a interesar por qué suceda con la república, con la educación, etc.

El estudio del perfil del sujeto político es un aporte de la Psicología Política y Económica para entender la disposición o posibilidades de una sociedad para sostener una calidad de vida democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- Benbenaste, N. (1998). *Democracia mercantil*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bobbio, N. (1996). *El futuro de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica. [Original *Il futuro della democrazia*, 1984].
- Buchanan, J. M. & Tullock, G. (1993). *El cálculo del consenso*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Dahl, R. (1991) *La democracia y sus críticos*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Dahrendorf, R. (2003). *Después de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. [Original *Dopo la democrazia*. Entrevista a cura di Antonio Polito, 2002].
- Freedom House (1999). *Democracy's century. A survey of global political change in the 20th century*. New York: Freedom House. [www.freedomhouse.org - Press Release, 7-12-1999].
- Friedman, M. & Friedman, R. (1983). *Libertad de elegir*. Buenos Aires: Orbis.
- Fromm, E. (1977). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós. [Original 1939].
- Kant, I. (1946). *La Paz Perpetua*. Buenos Aires: Colección Austral.
- Popper, K. (1981). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós.

PARTICIPACIÓN Y EMPODERAMIENTO DE CUIDADORES DE ANCIANOS

De los Reyes, María Cristina
Facultad Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo analiza avances de resultados de una investigación dirigida a promover la participación y el empoderamiento de los cuidadores en el Hogar Municipal de Ancianos de Mar del Plata a partir de la reflexión sobre los esquemas conceptuales y referenciales que guían las prácticas. La metodología es cualitativa y el diseño se corresponde con la metodología de la investigación acción participativa. Se realizaron entrevistas semiestructuradas al personal de atención directa, discutiéndose el contenido de las mismas con los entrevistados en dos etapas diferentes. La participación en el proceso investigativo está orientada a la construcción de nuevos encuadres de las prácticas.

Palabras clave

Participación Empoderamiento Cuidadores Vejez

ABSTRACT

PARTICIPATION AND EMPOWERMENT OF CAREGIVERS OF THE ELDERLY

This study analyzes progress in research results for a project aimed at promoting the participation and empowerment of caregivers in the City Hall Nursing Home in the city of Mar del Plata based on the conceptual and reference practice framework. Qualitative methodology is used and the design corresponds to the methodology of participatory action research. Semi-structured interviews with direct care staff were conducted, being their contents discussed with the interviewees at two different stages. The participation in the research process is aimed at developing new practice frameworks.

Key words

Participation Empowerment Caregivers Elderly

INTRODUCCIÓN

Mi propósito en este trabajo es abordar las relaciones de los *significados de la atención* en el Hogar Municipal de Ancianos de Mar del Plata (HMA) entre los cuidadores formales y la *participación en la organización y supervisión de los cuidados*. Partiré del análisis de las entrevistas realizadas a la totalidad de los integrantes del personal de enfermería para contrastar sus contenidos con las versiones de directivos y profesionales del HMA entrevistados con anterioridad, mi propia perspectiva sobre los problemas analizados y las versiones de autores de diversas disciplinas.

El cuidado de los residentes en el HMA se produce en un contexto de creciente demanda de internación, -sin un correlato en la ampliación y/o remodelación de sus instalaciones-, y de incremento progresivo de los cuadros de pluripatologías entre los nuevos ingresantes. Por otra parte, el aumento en la demanda de internación y el perfil socio-sanitario de la población atendida no se corresponde con una transformación en la cantidad y composición del equipo de profesionales, en el que no se han incorporado aún especialidades como neurología, psiquiatría y trabajo social, como así tampoco con la cantidad de personal de enfermería asignado a la atención.

La metodología es cualitativa, realizándose trece entrevistas profundas semiestructuradas a integrantes del personal de enfermería. el diseño se corresponde con la metodología de la investigación-acción-participativa. Posteriormente a la toma de las entrevistas, cuyas versiones desgrabadas fueron revisadas por cada entrevistado para permitir la ampliación de algunos temas y una primera reflexión acerca de sus perspectivas, se organizaron dos talleres. El primer taller involucró la participación de todos los entrevistados y de tres investigadores del grupo, y estuvo orientado a discutir los resultados del análisis de significados emergentes de las entrevistas. El segundo se realizó con directivos y profesionales con el objetivo de establecer un diálogo entre los diferentes sectores del personal acerca de los problemas señalados como centrales en las entrevistas, las responsabilidades en relación a la producción y resolución de los mismos, y las estrategias a seguir para avanzar en el establecimiento de un diálogo que contemple la diversidad. Desde nuestra perspectiva dicho diálogo deberá orientarse a la construcción de estrategias comunes de afrontamiento de los cuidados.

SIGNIFICADOS DE LAS PRÁCTICAS DE CUIDADO

Diversos autores han señalado las dificultades para superar la antigua concepción benéfica del asilo como establecimiento destinado a ancianos indigentes y abandonados[i] [ii] [iii] [iv] [v]. El HMA, con una capacidad de alojamiento de 137 ancianos, comienza sus actividades en 1927 con el objetivo de alojar ancianos autoválidos con carencias económicas y/o sociales. El perfil socio-sanitario de la población actual del establecimiento antes descrito denota la transformación de aquél objetivo fundacional, al quedar comprendidos todos sus residentes en alguna de las categorías utilizadas para definir a una población como "vulnerable" [vi]. Al mismo tiempo, la reproducción de los significados socialmente dominantes dificultan el diálogo, la construcción de nuevos discursos y el cambio de las prácticas de cuidado, realidad de la que dan cuenta resultados de anteriores investigaciones en el ámbito privado y público de la ciudad [vii] [viii] [ix]. En relación a la *participación*,

diversos autores desde la Psicología Social Comunitaria han aportado definiciones aplicables al contexto organizacional. Eneiza Hernández la define como "Ser parte, tener parte, tomar parte. Tres condiciones que resumen la involucración, el compromiso y sentido de identidad a ella relacionado, la co-gestión o colaboración y el beneficio tanto individual cuanto colectivo" [x].

Alipio Sánchez Vidal desde el mismo campo disciplinar relaciona participación y distribución del poder: "El objetivo -e indicador- último de la participación debería ser el grado en que -a través de ella- se tiene acceso al poder, se comparte ese poder en un grupo social... En última instancia, la participación relevante remite pues al empowerment, potenciación y desarrollo de las personas" [xi]. Desde la Gerontología Social se tiende a considerar al establecimiento geriátrico de larga estadía como centro de "desarrollo personal" [xii]. En consonancia con esta última concepción se ha formulado el modelo psicosocial de promoción de la salud, que adopta el "empowerment" como estrategia organizacional [xiii].

El avance de resultados de investigaciones realizadas por nuestro Grupo en el HMA[xiv] ha revelado la predominancia del modelo asilar en la atención, emergente de las dimensiones o temas más recurrentes en el discurso del personal de atención directa: a) Representaciones sociales de la vejez institucionalizada que asocian la misma a enfermedad, deterioro, pobreza, inutilidad, aislamiento y abandono social, y actitudes negativas de los residentes entre sí y hacia el personal de atención directa; b) Significados de calidad de vida asociados a aspectos materiales de la atención; c) Prácticas de cuidado discriminatorias hacia residentes demandantes y ambulatorios en general, y reparatorias hacia residentes postrados; d) Sobrecarga y estrés psico-físico asociado a la dificultad y el riesgo del desempeño en sus tareas diarias; e) Rigidez en el desempeño del rol y fracturas entre los distintos sectores de atención.

En lo referido a la *evaluación de la atención*, siete de los entrevistados la consideran "buena", asociando atención con el "trato" a los residentes. Sin embargo los mismos cuidadores incluirán en la descripción de los problemas la escasez de recursos materiales y de personal, mientras que cuatro de ellos referirán a la rigidez en las rutinas, la despersonalización y los conflictos entre el personal, y entre éstos y los directivos.

Evalúan la atención como deficitaria seis entrevistados, entre los cuales menos de la mitad señalan la escasez de recursos materiales y de personal, mientras que tres de ellos coinciden en señalar rigidez en las rutinas, despersonalización y conflictos entre las áreas de atención.

La evaluación de la necesidad de *capacitación* es marcadamente dispar entre los que calificaron inicialmente la atención como "buena" o "mala". Cinco de los siete entrevistados del primer grupo la consideraron "innecesaria", valorando la experiencia, la vocación y la voluntad por sobre los conocimientos. Entre los que consideran que la atención es deficitaria sólo uno de los entrevistados la considera innecesaria, mientras que los restantes cinco no sólo creen que es necesaria: algunos de ellos destacan las dificultades para concretar dicha capacitación, y otros señalan que algunos profesionales la necesitan.

Factor clave para el logro de una mejor calidad asistencial, el cuidador formal de los establecimientos de larga estadía para ancianos privados y públicos, -personal de atención directa, profesionales y directivos-, requiere *formación y capacitación adecuada y continua* para su desempeño. Ello implica no sólo la apropiación del conocimiento científico necesario para avanzar hacia la profesionalización y personalización de la atención. Al mismo tiempo la formación debe estar orientada al *empoderamiento de los cuidadores*, potenciando sus capacidades y competencias e incrementando el sentimiento y vivencia de ejercer control sobre su entorno. El empoderamiento ó

empowerment es un mecanismo por medio del cual las personas, las organizaciones y las comunidades ganan control sobre sus propios intereses[xv].

El personal del HMA ha recibido en los últimos años capacitación a través del Programa Gerontológico de la Municipalidad de General Pueyrredón, con el apoyo de la Asociación de Geriatría y Gerontología de Mar del Plata e investigadores de la Universidad Nacional de Mar del Plata que desarrollan investigación en el marco de un convenio entre la Facultad de Psicología y la Municipalidad (ver nota 15 pie de página). Sin embargo, esta capacitación no es sistemática, ni forma parte de un *programa institucional* que atienda las necesidades percibidas por los diversos sectores de atención en el HMA y evalúe los resultados de dicha capacitación.

Por último, las *responsabilidades por los déficits en la atención* recaen, desde la perspectiva de los entrevistados, en los directivos y profesionales del establecimiento, así como en los funcionarios políticos. Entrevistas previas realizadas a directivos y profesionales del HMA permiten contrastar perspectivas diferentes y contradictorias entre las versiones de estos últimos y las del personal de enfermería, confirmando la necesidad de la promoción de un diálogo genuino entre los diversos actores del establecimiento. Acerca de las responsabilidades de los funcionarios políticos, baste señalar que la relación personal de enfermería - residentes, muy baja en relación a normas nacionales e internacionales al momento de la toma de entrevistas, es aún menor en el año 2006.

DISCUSIÓN

Los significados de la vejez institucionalizada que surgen del análisis de entrevistas al personal de enfermería asocian la misma a enfermedad, deterioro, pobreza, inutilidad, aislamiento y abandono social, actitudes negativas de los residentes entre sí y hacia el personal de atención directa. Dichos significados guían las prácticas de cuidado prevalecientes, discriminatorias hacia residentes demandantes y ambulatorios en general, y reparatorias hacia residentes postrados. El personal de enfermería experimenta sobrecarga y estrés psico-físico asociado a la dificultad y el riesgo del desempeño en sus tareas diarias, inscribiéndose las prácticas en un marco rígido y prejuiciado respecto a los diferentes roles y sectores del personal.

Como resultado de la contrastación de perspectivas de los diversos actores institucionales se espera contribuir a la elaboración de programas de capacitación para los diferentes cuidadores formales y a la construcción de un programa institucional participativo.

La promoción de la participación permitirá aliviar la carga por estrés y prevenir el burnout entre los cuidadores, Avanzar en la consolidación de un programa participativo de la organización, potenciando los recursos existentes, contribuirá asimismo a la transformación de la calidad de vida de los residentes, con la consecuente disminución de los gastos por atención de enfermedades crónicas e invalidantes.

BIBLIOGRAFÍA

- [i] Contreras de Lehr E.: El anciano y su hábitat. La institucionalización. Medicina de la Tercera Edad, Año 6 (9), México, 1987.
- [ii] Stefani D.: Gerontología psicosocial: estudio de la acción de internar a un anciano en un geriátrico en sujetos de diferente sexo. Revista Argentina de Gerontología y Geriatría, Buenos Aires, T. 12, N°3, 1992.
- [iii] Matusевич D.: Envejecimiento e institucionalización geriátrica, en Ferrero G.A. (comp.), Envejecimiento y vejez. Nuevos aportes, Ed. Atuel, Buenos Aires, 1998 Matusевич, 1998.
- [iv] Muchnik E. (1989): Vejez e integración institucional, en Cuadernos de Gerontología (AGEBA), Año 2 (4-5-6), pág. 7-35
- [v] Yanguas J. y Leturia F.: Intervenciones con familias, en Los programas de intervención psicosocial, Cap. 7 en Rodríguez Rodríguez Pilar (coord.) Residencias para personas mayores. Manual de Orientación, 2da. Edición, 1999, Madrid: Ed. Médica Panamericana.

- [vi] Viveros Madariaga A.: Envejecimiento y vejez en América Latina y el Caribe: políticas públicas y las acciones de la sociedad. Serie Población y Desarrollo N° 22. Santiago de Chile: División de Población de la CEPAL, Naciones Unidas, 2001. <http://www.eclac.cl/publicaciones/Poblacion/7/LCL1657P/LCL1657p.pdf>
- [vii] de los Reyes M. C.: Familia e imagen del geriátrico, Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina. Buenos Aires, Vol. 47, N° 3, 243-249, 2001.
- [viii] de los Reyes M. C. y Buzeki M.: Significados de la atención y calidad de vida en un establecimiento de larga estadía, ponencia en colaboración, X Congreso Argentino de Geriátrica y Gerontología, Sociedad Argentina de Geriátrica y Gerontología. Libro de resúmenes, pág. 144. Mar del Plata, Octubre 2005.
- [ix] Buzeki M. y de los Reyes M.C.: Participación y discursos alternativos en los cuidados de larga estadía, Primeras Jornadas Nacionales de Transferencia Universitaria hacia Proyectos de Interés Social y Comunitario. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Agosto 2003. Edición electrónica, ISBN 950-29-0811-2
- [x]Hernández E.: Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario. En Montero M., Jaua E., Hernández E., Wyssenbach J., Medina S., Hurtado S., Janssens A., Participación, ámbitos, retos y perspectivas. Caracas: Ediciones CESAP, 1996: 211
- [xi] Sánchez Vidal A. (1991): Cap. 8 "Intervención comunitaria: concepto, proceso y panorámica", en Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y operativas, métodos de intervención. Barcelona: PPU: 276.
- [xii] Rodríguez P.: Las residencias. Concepto, destinatarios y objetivos generales, Cap. 2 en Rodríguez Rodríguez P. (coord.), Residencias para personas mayores, 1999: 50, Manual de Orientación. Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- [xiii] Zolotow D. M: Gestión de Hogares de Ancianos, en Zolotow D. M. Los devenires de la ancianidad, 2002, Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- [xiv] Proyecto 2003-2004 "Prácticas de cuidado y calidad de vida. Estudio de las perspectivas de ancianos y cuidadores en el Hogar Municipal de Ancianos de la ciudad de Mar del Plata, Beca de Perfeccionamiento Lic. Mariana Buzeki, Facultad de Psicología UNMdP; y Proyecto 2003-2005 "Significados de la atención en el Hogar Municipal de Ancianos y calidad de vida", Grupo de Investigación Psicología Social para la Prevención en Salud, Directora: Mg. María Cristina de los Reyes.
- [xv] Rappaport J.: Terms of empowerment/exemplars of prevention:toward a theory for community psychology. American Journal of Community Psychology, 1987, 15.

MODALIDADES DE INTERVENCIÓN EN HOGARES ASISTENCIALES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: INFANCIA, INSTITUCIONALIZACIÓN Y PRÁCTICAS DE MATERNAJE

Di Iorio, Jorgelina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo constituye un avance de la tesis de maestría en Psicología social comunitaria, la cual se desarrolla al interior del proyecto UBACyT P001. Con una modalidad de investigación cualitativa, y a partir de la utilización de entrevistas en profundidad, observación participante y rastreo documental, se ha intentado describir las modalidades de intervención de los equipos técnicos de hogares asistenciales de organizaciones no gubernamentales, en los que se encuentran institucionalizados niños y niñas a partir de la figura jurídica Protección de Persona. Se ha encontrado que la relación entre esa infancia institucionalizada y las instituciones que los albergan, estaría caracterizada y organizada a partir de la ideología del amor maternal.

Palabras clave

Infancia Institucionalización Intervención

ABSTRACT

MODALITIES OF INTERVENTION IN WELFARE HOMES OF THE CITY OF BUENOS AIRES: CHILDHOOD, INSTITUTIONALIZATION AND MATERNAL PRACTICES

The present work constitutes an advance of the thesis of masters in Community Social Psychology, which is developed to the interior of the project UBACyT P001. With a modality of qualitative investigation, and from the use of interviews in depth, participant observation and documentary tracking, it has been tried to describe the modalities of intervention of the equipment of welfare homes of non-governmental organizations, in whom children are institutionalized. One has concluded that that the relation between that institutionalized childhood and the institutions that lodge them, would be characterized and organized from the ideology of the maternal love.

Key words

Childhood Institutionalization Intervention

INTRODUCCIÓN

La *situación de riesgo* en la que pueden encontrarse algunos niños y niñas, la cual es definida de acuerdo al profesional interviniente, ha habilitado a distintas instancias institucionales - juzgados de menores, juzgados de familia, organismos dedicados a la infancia, asesores de menores, defensorías de menores e incapaces, entre otros- a intervenir *correctivamente*, siendo la institucionalización una de las diversas medidas cautelares de las que dispone el Sistema Judicial. Según G. Guemureman y J. Azcárate (2004) alrededor del 46,60% de los ingresos en programas gubernamentales durante el año 2003 suponen internación de niños y adolescentes, lo cual podría estar mostrando cómo pese a la pluralidad de programas y nuevas legislaciones de infancia, la institucionalización continua siendo una de las alternativas más utilizada.

La institucionalización parece situarse como una de las modalidades para proteger a la infancia, intentando de ese modo garantizar el goce de sus derechos. Las situaciones de privación y deprivación vividas (D. Winnicott: 1998), la institucionalización, la exclusión del grupo de pertenencia, las características de los programas sociales y políticas de infancia, así como también las políticas de ajuste de corte neoliberal, son susceptibles de dejar cierta impronta en los modos de intervención sobre este sector de la infancia. En este sentido, han surgido interrogantes sobre las modalidades de intervención de los equipos técnicos de hogares asistenciales de ONG's con los niños y niñas allí institucionalizados a partir de la figura jurídica Protección de persona.

El análisis de la práctica de quienes intervienen con estos niños y niñas constituye una forma de comprender el marco ideológico desde el cual se piensa y se opera en relación a esta problemática, y cómo a partir de allí se organizan acciones que tendrían distintos efectos sobre los denominados *menores judicializados*.

OBJETIVO GENERAL

Describir la modalidad de intervención de los equipos técnicos con niños y niñas institucionalizadas en hogares asistenciales de ONG's de la Ciudad de Buenos Aires.

SUPUESTO GENERAL

La ideología del amor maternal, caracterizada por la presencia de prácticas de crianza, cuidado y emotividad, predomina en la modalidad de intervención de los equipos técnicos de los hogares asistenciales de ONG's con la infancia institucionalizada.

METODOLOGÍA

Se ha propuesto un diseño descriptivo de tipo cualitativo, en el que se utilizaron fuentes primarias y secundarias de información. Entre estas últimas se incluyen documentos referidos al programa de prestaciones conveniadas, así como también sobre las organizaciones no gubernamentales seleccionadas. La información ha sido relevada a partir de entrevistas semi-dirigidas, observación participante y rastreo documental.

La muestra está conformada por 3 hogares, cada uno de los cuales posee un equipo técnico constituido por 8 personas aproximadamente, pertenecientes a diversas disciplinas - Psicología, Trabajo social, Educación. El muestreo ha sido intencional y por criterios (Patton:1990) a fin de asegurar la validez del estudio, de modo tal que la muestra sea homogénea en algunos aspectos, pero heterogénea en otros. Los criterios para la selección de las instituciones han sido:

- 1- Ser organizaciones no gubernamentales conveniadas con el Consejo de Niñez, Adolescencia y Familia, con un mínimo de 3 años de antigüedad.
- 2- Estar ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires.
- 3- Los niños y niñas que residen en las mismas han sido institucionalizados a partir de la figura jurídica de Protección de Persona.
- 4- Los equipos técnicos deben estar constituidos por personas de diferentes disciplinas, ya sean profesionales como no profesionales.

Por definición, el tamaño de la muestra en los procesos de investigación cualitativa depende de los objetivos de la investigación, no existiendo reglas para el tamaño de la muestra en la investigación cualitativa (Patton: 1990). Por lo tanto, se recurrirá al criterio de saturación teórica (Glasser y Strauss: 1967) según el cual en un momento del proceso de investigación no se hallará ninguna nueva información adicional a la que ya se ha relevado y analizado.

RESULTADOS

El análisis e interpretación cualitativa de datos, tal como plantea C. de Souza Minayo (2003) se efectúa a partir del método hermenéutico-dialéctico, modalidad según la cual la comprensión de los fenómenos sociales, sólo es posible a partir de que, el habla de los actores sociales involucrados esté situada en su propio contexto. El plan de análisis incluye sistematización y codificación de los datos, elaboración de categorías, establecimiento de relaciones entre categorías, así como también búsqueda de nuevos datos que permitan corroborar, refutar o realizar reformulaciones.

Pensar en la relación entre la infancia institucionalizada y las instituciones que los albergan, implicó definir las modalidades de intervención que se despliegan, como mediadoras de la interacción. Las modalidades de intervención se han definido a partir de los aportes de C. Dejours (1998), de modo tal que se excede la noción de técnica -conocimientos específicos tanto instrumentales como conceptuales- requeridos para llevar a cabo una tarea determinada- sino que implica hacer funcionar el tejido social y ciertas dinámicas intersubjetivas. Al hacer explícito el sistema de reglas implícito que regula las modalidades de intervención de los equipos técnicos, se ha identificado un conjunto de actividades organizadas en torno a la idea de cuidado. De este modo, las actividades que se realizan, así como las que no se realizan, en lo que respecta a la vinculación de estos niños y niñas institucionalizados con sus grupos de pertenencia, está atravesada por cierta idealización hacia el nuevo lugar de residencia, la peyorización del lugar de origen y la culpabilización de los grupos de pertenencia. Asimismo, las situaciones situaciones de violencia, abandono o negligencia de las que habrían sido víctimas estos niños y niñas, generan cierta necesidad de protegerlos, lo cual se manifiesta, en una primera instancia, a partir de la posibilidad de brindarles un nuevo ambiente -el hogar- relativamente estable. Al respecto, algunos entrevistados manifiestan: (...)Hay que mostrarles distintas posibilidades, que no se queden con que la vida es eso que les pasó (...) tienen problemas de familia y están en un hogar (...) son chicas que han tenido pocos cuidados (...)da la sensación que vivir armónicamente en un hogar, baja muchísimo la sintomatología que tienen a la que podría tener (...)

El énfasis puesto en los sentimientos hacia la infancia puede ser leído desde los aportes de los enfoques de género, ya que ha sido en torno a la idea de maternidad que se han articulado representaciones y prácticas en relación a los niños. En este

sentido se retoman los aportes de E. Badinter (1981) en lo que respecta al carácter ideológico del amor maternal, que se hace presente en la preocupación por la crianza y las prácticas de cuidado. Esto es denominado por J. Rojas Flores (2001) como ideología de los sentimientos. En esta línea, sería la lógica de hacer el bien y salvar a la infancia, en conjunción con una imagen de niño/a en déficit, lo que caracterizaría las intervenciones de los equipos técnicos en estos hogares asistenciales. (...) Estos niños con una marca... con una carencia afectiva que se ve desde distintos lugares (...) desde algún lugar se les cagó la vida (...) desde lo primario las cosas comenzaron mal (...)han tenido una situación de riesgo importante, lo que implica que necesitan de apoyatura bastante sostenida del equipo de profesionales (...) que nosotros podamos ponerles límites, no digo a modo de los padres, pero sí de marcarles muchas cosas que necesitan tener (...) Devolverles un entorno familiar seguro y efectivo (...) preservarles su crianza, devolverla... Ese sería el ideal... Que se críen en el hogar, que terminen la educación, que puedan conseguir un laburo (...) Acá tienen contención (...) Ellos piden límites que nunca tuvieron, la contención (...) Encuentran acá una familia (...) Y se quieren quedar (...)

CONCLUSIONES: HACIA NUEVOS INTERROGANTES

La infancia, de acuerdo a los desarrollos de P. Ariés (1987), es un invento de la Modernidad. Es decir, que durante el siglo XVIII se ha producido el pasaje de la sociabilidad sin límites propia de la familia de la Edad Media, hacia la privacidad de la vida moderna, transformando el desapego en proximidad y preocupación por los niños. El Estado, asumiendo la apariencia de la Gran Madre o el Gran Padre (de Mause, L., 1994: 468), pone en funcionamiento una serie de prácticas sobre el cuerpo del niño -el resguardo, la tutela y la asistencia- que no hacen más que instituir un conjunto de significaciones construidas y compartidas socialmente sobre lo que se entiende por infancia. Intentar describir la racionalidad desde la que se opera cuando el objetivo es proteger un sector particular de la infancia, ése que estaría en peligro y/o riesgo de abandono, ha abierto un nuevo campo de interrogantes, entre los que se incluye la posibilidad de describir el modo en que, al interior de las denominadas instituciones de minoridad, se sostendría la eficacia de un orden social de producción de subjetividad, sustentado en una modalidad binaria de inclusión-exclusión.

Repensar las instituciones, las prácticas y sus discursos, puede pensarse como un intento de descifrar un complejo entramado que legitima la intervención sobre esta infancia, colocándola como objeto de intervención para otros, más que como sujeto de derechos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariés, P. (1987) *La infancia y la vida en el antiguo regimen*. Madrid: Editorial Taurus
- de Mause, L. (1994) *Historia de la Infancia*. Madrid: Editorial Alianza.
- de Souza Minayo, M. (2003) *Investigación Social. Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Dejours, C. (1998) *El Factor Humano*. Buenos Aires: Lumen
- Duschastky, S. (2000). (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Badinter, E. (1981) *¿Existe el amor maternal?* Barcelona: Paidós
- Guemureman, G. y Azcárate, J. (2004) *Informe Población Alojada en institutos de seguridad y asistenciales. Una mirada necesaria*. Observatorio de Adolescentes y Jóvenes. En www.observatoriojovenes.com.ar.
- Patton, M.Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (2nd Ed) Newbury Park: Sage Publications.
- Rojas Flores, J. (2001) Los niños y su historia: un acercamiento conceptual y teórico desde la historiografía. En *Pensamiento crítico*, 1, 2-39. [versión electrónica]
- Winnicott, D. (1998). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.

MIGRACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN INDÍGENAS MIGRANTES: REFLEXIONES INICIALES SOBRE EL CASO DE MÉXICO

Estrada Maldonado, Sandra
Maestría en Psicología Social Comunitaria, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Como parte del proyecto de Tesis de Maestría en Psicología Social Comunitaria (UBA) sobre LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN INDÍGENAS MIGRANTES se analiza este tema pensándolo junto a la realidad de segregación, discriminación y racismo que viven los pueblos originarios. Se toma para este trabajo el caso de México, aunque la intención es mantener en la perspectiva las realidades de otros países latinoamericanos como la Argentina. En la primera parte del trabajo se presenta una panorámica general sobre la situación actual del fenómeno indígena migratorio haciendo hincapié en la vigencia del mismo. En un segundo momento se revisan conceptos teóricos importantes acerca del racismo y sus formas ligándolos a las lógicas particulares que adopta el fenómeno en países con pasado colonial y población mestiza e indígena. Intentamos finalmente ligar también estas expresiones con ideas respecto a la constitución e historia de la identidad nacional mexicana.

Palabras clave

Identidad Racismo Etnicidad Indígenas

ABSTRACT

AMERICAN INDIANS' MIGRATION AND IDENTITY CONSTRUCTION. REFLEXIONS ABOUT THE MEXICAN CASE As part of the project for a Master Thesis about THE IDENTITY CONSTRUCTION IN INDIGENOUS MIGRANTS we analyze this topic by thinking of it beside the reality of segregation, discrimination and racism lived by original populations. We have taken for this paper the case of Mexico, even though the goal is to keep in focus the realities of other Latin-American countries like Argentina.. In the first part of the work the author presents a general panoramic about the situation of the indigenous migration phenomenon and she focuses in the currency of it. For the second part, The author reviews important theoretical concepts about racism and its ways like segregation and discrimination. To this end she puts a link towards the particular logic that this phenomenon adopts in countries with a colonial past and whose population has lived miscegenation but still keeps indigenous groups. Finally she also tries to link these expressions with ideas about the Mexican national identity's constitution and history.

Key words

Identity Racism Ethnicity Indigenous

El presente trabajo forma parte de las primeras exploraciones del proyecto LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN INDÍGENAS MIGRANTES, que estoy desarrollando como parte de la Maestría en Psicología Social Comunitaria en la Universidad de Buenos Aires. Dicho proyecto busca indagar acerca de la identidad en indígenas migrantes en dos países: México y Argentina. Para este trabajo nos concentraremos en el caso de México pero sin perder de vista las similitudes o diferencias que pudieran tener entre ambos.

Nuestro objetivo hoy es:

- Plantear un escenario teórico y ligado a la realidad que actualmente viven los migrantes indígenas en México poniendo sobre la mesa los conceptos que nos han parecido prioritarios.
- Ligar estos conceptos entre sí manteniendo como eje transversal la Identidad y generando así interrogantes a tener presentes durante la Investigación.

Hablaremos de las migraciones actuales, de un fenómeno vigente y que va en aumento, "la población migrante mexicana no está creciendo solamente en términos de su diversidad geográfica; también está haciéndose cada vez más multiétnica" (Fox, 2004 : 9) Pues bien, puesto que nuestro tema hace referencia a la Identidad, es imposible pensarlo sin conocer el contexto en el que se desarrolla. Es por eso que decidimos presentar los conceptos que nos parecieron prioritarios: *Segregación y Discriminación, Etnia y Raza, Racismo e Identidad Nacional*.

El cambio de lugar de residencia implica un escenario en el que los distintos sectores de la vida cotidiana ponen en relación mundos de experiencia y significados distintos a veces discrepantes y al que Berger y Kellner se refieren como pluralización. Lo definen también como inherente a dos experiencias modernas: la vida urbana y la moderna comunicación de masas. Estas dos experiencias son características del proceso migratorio, especialmente en los casos de migración rural-urbana, lo que incrementa o tal vez mejor dicho ensancha el universo simbólico y debilita la posibilidad del mundo doméstico (Berger, citado por Arteaga, 2000:47)

En su historia como país independiente México contaba ya con rutas migratorias que atendían a la expulsión del campo (debida a políticas económicas nacionales y regionales) que sufrían los sectores campesinos, siendo al interior del mismo los indios el grupo más vulnerable y que presentaba y mantiene dos vertientes principales:

- La migración a ciudades atraídos por los grandes centros urbanos de desarrollo nacional como la Ciudad de México, Guadalajara, o más recientemente la zona de la Frontera Norte con su desarrollo industrial y empresas maquiladoras: Ciudad Juárez, Tijuana, etc. Actualmente la estimación del gobierno de la ciudad de México es que la población de indígenas asciende a medio millón en el Distrito Federal y a un millón en el área metropolitana (Yanes, 2002 : 202)
- La migración estacional con rutas ya tradicionales como los viajes de indígenas oaxaqueños que en busca de trabajo se desplazaban desde los años treinta con destino a las plantaciones de caña en Veracruz y que se extendieron después al Valle de San Quintín en el norte de Baja California (Fox,

2004:16) siguiendo posteriormente allende las fronteras especialmente después del programa Bracero (1942-1964). Sin embargo en los últimos 30 ó 40 años, la migración indígena ha tendido a intensificarse y diversificarse y se ha insertado en las grandes corrientes migratorias nacionales. "Desde la década 1980-1990, y siguiendo la tendencia nacional, al menos un tercio del total de la población indígena del país se ha visto involucrada en procesos migratorios." (Nolasco, Rubio, sin fecha:6)

Pero, pensar en migración (aún en la interna) no necesariamente implica un enfrentamiento étnico igual. Actualmente es en su mayoría interétnica, aun cuando estamos hablando de no pasar las fronteras nacionales. Nos referimos pues a "grupos étnicos minoritarios que se desplazan hacia regiones no indias dentro del país" (Nolasco, 1995:14) y también en la mayoría de los casos rural-urbana pues tiene como destino ciudades de habla nacional (el español) que visten a la manera occidental y participan de la tradición cultural euromestiza.

Este choque o enfrentamiento no puede pasar desapercibido para la permanente construcción Identitaria, pero sin embargo, ¿cuáles pueden ser sus efectos?

La migración afecta diversas dimensiones que atañen tanto a lo individual como a lo colectivo y comunitario, "afecta los modelos culturales, desde los mas cotidianos y domésticos...., pasando por los colectivos y públicos de carácter comunitario ..., hasta los simbólicos, dentro de los cuales es necesario analizar los factores identitarios, los procesos lingüísticos, las relaciones interétnicas, las relaciones derivadas del multiculturalismo...." (Nolasco, M., op cit.) Justamente, será sobre los factores identitarios que nos enfocaremos para esta investigación, al respecto Michael Kearney refiriéndose a las comunidades indígenas migrantes en los Estados Unidos plantea que esta experiencia (la de la migración) no solamente intensifica el sentido de diferencia étnica, sino que incluso el proceso de migración a un nuevo contexto social genera una identidad étnica más extensa (Citado por Fox, 2004:19)

En la misma dirección que Kearney, varios autores (NOLASCO, FOX, RIVERA SALGADO) han señalado que tanto dentro del país como cuando cruzan hacia otros (Estados Unidos principalmente) estos migrantes siguen siendo indios, identificados por su lengua y su cultura.

Nuestras interrogantes respecto a la identidad no sólo van en dirección a su conservación o pérdida sino que se orientan mas bien a su construcción y a los atravesamientos que implica, es por ello que a partir de aquí daremos un giro para hablar del contexto en el cual se generan estas identidades, para ello nos detendremos en algunos conceptos teóricos.

SEGREGACIÓN Y DISCRIMINACIÓN: LÓGICAS COMPLEMENTARIAS.

La segregación no es algo nuevo para las poblaciones y comunidades indígenas en México, a través de la Historia la mayoría de los grupos étnicos han sido "desplazados" hacia las zonas mas agrestes y con menos recursos naturales. Esta segregación ha tomado forma tanto de expulsión inmediata como de invasión paulatina.

Para Wieworka la segregación "mantiene al grupo racializado a distancia y le reserva espacios propios que únicamente puede abandonar en determinadas condiciones, más o menos restrictivas"

La segregación y la discriminación son lógicas complementarias y en este caso queda ejemplificada tal articulación si consideramos que la discriminación: "impone un trato diferenciado en diversos ámbitos de la vida social, [...] de una manera que puede llegar a humillarlo" (Wieworka,1992:129). Esto se acentúa al pasar de una comunidad mayoritariamente indígena a una urbana y con mayoría no indígena como es el caso que venimos tratando.

ETNIA Y RAZA

Cuando vemos que la mayoría de la población mexicana es mestiza y que en su propia fisonomía se presentan elementos de aquellos hacia quienes se ejerce esta dominación y discriminación (los indígenas) esta categoría sola resulta muy contradictoria. Incorporando la categoría "etnia" estamos reconociendo los elementos culturales por los que se puede discriminar, como el idioma, prácticas tradicionales, cosmovisión, etc. que son los que mayormente se usan como base para esta discriminación. Pero este racismo es visto no sólo contradictorio sino también parcial, forma parte de la paradójica forma de ser del mexicano: "exaltar y enorgullecerse de la enorme tradición cultural indígena (maya y azteca principalmente) pero oprimir e inferiorizar a los grupos étnicos que conservan sus propios rasgos culturales" De esta manera la sociedad vive una negación del racismo.

RACISMO

La discriminación no se ejerce solo bajo la base económica o cultural, sino mayormente sobre bases étnico-raciales. Si vamos a dos definiciones del racismo encontraremos que efectivamente las acciones ejercidas en general hacia la población indígena pueden incluirse en ellas:

Castoriadis propone la siguiente definición: "El racismo es un brote, o una transformación, particularmente agudo y exacerbado, incluso estaría tentado de decir que es una especificación monstruosa de un rasgo empíricamente universal de las sociedades humanas. *Se trata de la aparente incapacidad de constituirse en sí sin excluir al otro -y de la aparente incapacidad de excluir al otro sin desvalorizarlo y, finalmente odiarlo.*" (Castoriadis, 1989:26)

Voy a centrarme en la última parte de la definición, pues ilustra lo que mencionaba anteriormente respecto a la constitución de la sociedad mexicana y sus acciones no sólo encontradas sino contradictorias. Si coincidimos en que se trata de la incapacidad de *constituirse en sí sin excluir al otro*, cuanto más difícil será hacerlo sabiendo que ese otro al que pretendo inferior es también parte de lo que soy yo. Es decir que los mecanismos sociales serán mucho mas complejos y difíciles de desentrañar puesto que esta exclusión y desvalorización del otro implica dirigirlas también a sí mismo (a), al mismo tiempo una exclusión y desvalorización de una parte de sí.

Dice Foucault: "*....es el modo en que, en el ámbito de la vida que el poder tomó bajo su gestión, se introduce una ruptura, la ruptura que se da entre lo que debe vivir y lo que debe morir..... la distinción entre razas, la jerarquía de las razas, la calificación de unas razas como buenas y otras como inferiores, será un modo de fragmentar el campo de lo biológico que el poder tomó a su cargo, será una manera de producir un desequilibrio entre los grupos que constituyen la población.*" (Foucault, 1976: 264)

Cuando en general se califica a los indios se les atribuyen rasgos que los ubican como inferiores (sucios, holgazanes, tontos, fantasiosos, etc.) y que efectivamente fragmentan a la sociedad poniendo a los mestizos que al menos alguna herencia tienen de la raza colonizadora (los españoles) en un lugar superior.

Dice también Foucault que "La muerte del otro, la muerte de la mala raza, de la raza inferior (o del degenerado o del anormal) es lo que hará la vida más sana y más pura." (Foucault, 1976:265), esto se ha tomado como argumento mayormente en la primera mitad del siglo pasado aunque existen aún hoy resabios de esa tendencia por ejemplo al atribuir las fallas o faltas en el desarrollo económico de México a la existencia de pueblos indios. Justificación con una fuerte presencia en el imaginario colectivo de la clase media y alta.

RACISMO E IDENTIDAD NACIONAL

Este tipo de afirmaciones tienen una historia. A partir de la Revolución Mexicana de 1910 surgieron visiones llamadas "indigenistas" como la de Manuel Gamio y Alfonso Caso, quienes

vieron en el mestizaje la alternativa para alcanzar un ideal biosocial y cultural. Aunque con motivaciones diferentes (no de exterminio, sino de supervivencia) estos y otros autores contribuyeron a que se siguiera una hegemónica ideología de mestizaje como única vía para la construcción de la identidad nacional.

Además de la corriente indigenista estaba la llamada "mestizófila" cuyos principales representantes fueron Vasconcelos y Molina Enriquez y que contribuyeron a que se desarrollara un "racismo asimilacionista de Estado" (Gall, 2004:243) pues bajo el mito de la famosa **raza de bronce** que reuniría en sí misma lo mejor de dos razas y dos culturas dejaba *afuera y abajo* (1) de esta construcción nacional a quienes no fueran producto de dicha mezcla. Es pues, de esta manera como se va consolidando (hasta la década de los 80's) dicho asimilacionismo (también llamado integracionismo) que es una forma de racismo especialmente presente en el centro de México cuyos estados tienen mayoría de población mestiza.

Este asimilacionismo de Estado fue permeando mentalidades y visiones del conjunto de sectores socioculturales que, tal como lo menciona Olivia Gall "...introyectó la siguiente visión de sí mismo: **para ser mexicano hay que mestizarse.**" (Gall, 2004:243)

Siguiendo esta línea de pensamiento, no resulta extraño que bajo este "ideal de blanqueamiento progresivo" como lo llama Alicia Castellanos surgiera el "ya basta" zapatista de 1994 que fuera seguido por el "nunca más un México sin nosotros" clamado por el Congreso Nacional Indígena en 1996.

CONSIDERACIONES FINALES

-Los indígenas migrantes mexicanos se mueven en un panorama de constante segregación y racismo que los ha acompañado ya durante varios siglos. ¿Cómo afecta esta situación a la construcción de la identidad? Para pensar esta realidad no se debe perder de vista esta perspectiva.

-Los cambios tecnológicos y las estructuras económicas influyen para que se produzcan o intensifiquen nuevos fenómenos sociales como el de la migración de la que también forman parte los grupos indios y que incrementa muchas veces su vulnerabilidad social. Por esto nos parece necesario realizar estudios académicos en esta línea que nos permitan acercarnos al entendimiento de sus circunstancias, especialmente desde la Psicología Social Comunitaria. La idea es poder posteriormente brindar aportes al diseño de políticas públicas que atiendan a esta problemática.

- Nuestros países latinoamericanos tienen mucho que aportar en cuanto al análisis académico de las retorcidas formas que adopta el racismo y a los actuales flujos migratorios. En palabras de García Canclini "América latina no está completa en América latina. Su imagen le llega de espejos diseminados en el archipiélago de las migraciones" (Canclini, 2002:19). Siguiendo esta idea, al interior de nuestros países la construcción de identidad para los indígenas también les llega de su propio archipiélago de migraciones. El análisis de estos temas hacia el interior de nuestras realidades traerá mejores efectos que insistir en la negación de los mismos.

NOTAS

(1) Retomo aquí esta figura utilizada recientemente por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional cuando propone hacer una campaña "a la izquierda y abajo" de la política partidista.

BIBLIOGRAFÍA

Castoriadis, C.; El mundo fragmentado. Reflexiones sobre el racismo, España, Ed. Caronte. 1990

Foucault, M; Genealogía del Racismo, España. La Piqueta.

Fox Jonathan, Rivera-Salgado Gaspar (coord.) Indígenas Mexicanos Migrantes en los Estados Unidos. México. Ed. Porrúa. 2004

Gall, Olivia. Identidad, Exclusión y Racismo en México. *Revista Mexicana de Sociología*, Año 66, No. 2. 2004

García Canclini Nestor. "Latinoamericanos buscando lugar en este siglo". Paidós. México. 2002

INEGI (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática) "Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México 2002". México, 2002.

Nolasco, Margarita "Migración Indígena a las Fronteras Nacionales", Centro de Ecología y Desarrollo, México D.F. 1995.

-----; Rubio Miguel Angel. "La migración indígena: causas y efectos en la cultura, en la economía y en la población" en Proyecto Etnografía de las regiones indígenas de México en el nuevo milenio. INAH (Instituto nacional de antropología e historia México), Sin fecha. http://www.etnografia.inah.gob.mx/html/seminario/guia_sem.htm

Wievorka, M.; El espacio del racismo, Bs. As. Paidós. 1992

Yanes Rizo Pablo "Urbanización de los pueblos indígenas y la etnicización de la ciudad". Seminario Permanente, Dirección de Equidad, Gobierno del D.F. México, 2002.

SOCIEDADE DE CONSUMO E CONSUMO DE TERAPIA: A PERSPECTIVA EXISTENCIALISTA SARTREANA

Ewald, Ariane Patricia; Dantas, Marília Antunes; Gonçalves, Rafael Ramos; Danrtas, Jurema Barros
Universidade del Estado de Rio de Janeiro. Brasil

RESUMEN

Como pesquisadores e intelectuais temos continuamente estudado nossa contemporaneidade, procurando entender que caminhos temos definido como plenamente aceitáveis para o nosso viver cotidiano. A Sociedade de Consumo, que é a marca da modernidade, acabou por encontrar espaço na área Psi que, desde os anos 70 lista "soluções eficientes" para os problemas do viver cotidiano. A impressão que temos é que esta onda de soluções simples tomou novos rumos, atualmente demarcada pelo consumo de diferentes formas de terapia. O anúncio público dos dilemas existenciais, vividos na esfera privada, e consumido por milhões de espectadores emocionados e mortificados com os problemas alheios, foi só o primeiro passo para o indicativo que é preciso ter/adquirir algum tipo de terapia para escapar do que nos confronta cotidianamente. Esta supervalorização da necessidade de terapia, passou a demarcar um novo status na esfera do consumo, o consumo de terapia. Este trabalho procura discutir esta relação, tendo como fundamento o pensamento existencialista de Jean-Paul Sartre.

Palabras clave

Cultura Terapia Consumo Existencialismo

ABSTRACT

CONSUMER SOCIETY AND THERAPY CONSUMER:
THE SATREAN EXISTENTIALIST PERSPECTIVE

As researchers and intellectuals we have been studying our contemporaneity, trying to understand which ways we have defined as completely acceptable to our everyday life. The consumer society, the mark of modernity, has found some space in the Psi approach that, since the 70s has been listing "efficient solutions" to daily problems. We have the impression that this wave of simple solutions has taken other ways, established nowadays by the consumption of different forms of therapy. The public announcement of existing dilemma, lived in a private sphere, and consumed by millions of spectators that are moved and mortified by other people's problems, was only the first step to the indication that it is necessary to have/to purchase some sort of therapy in order to escape from what confront us daily. This super valorization of the necessity of therapy started to establish a new status in the consumption sphere, the therapy consumption. This work aims to discuss this relation, on the basis of the existentialist thought of Jean-Paul Sartre.

Key words

Consumption Therapy Culture Existentialism

2000; Solomon, 2002).

A depressão é uma doença danada de cara", afirma Andrew Solomon, em seu relato sobre sua experiência pessoal com a depressão. "Meu primeiro colapso custou a mim e ao seguro cinco meses de trabalho (...) Agora gasto cerca de 20 mil dólares por ano na manutenção de minha saúde mental, sem hospitalização. Mesmo a depressão mais simples exige pelo menos 2.000 ou 2.500 dólares por ano, e uma hospitalização de três semanas começa com 14 mil dólares"[1] (2002, p.332-3).

A "vida se psiquiatizou" e se "medicalizou" (Scliar, 1997) graças, afirma Pessotti, aos meios de comunicação de massa, à farta propaganda da indústria farmacêutica, [e] à difusão do DSM" (Pessotti, 2003, p. 7). Nosso cotidiano, que é permeado de sensações agradáveis mas também é atravessado pelo desânimo, tristeza, decepção, frustração, perdeu o sentido do que chamávamos de "vida dura" para se transformar em diagnóstico de "depressão", afirma ainda este mesmo autor (2003, p. 7).

Em texto sobre a subjetividade forjada na modernidade (Ewald, 1997), tomo as categorias de velocidade e movimento que, nesta reflexão sobre cultura do consumo, são bem adequadas. Elas podem ser vistas aqui como pólos antagônicos ao processo reflexivo, pois são amplamente matizadas pelas cores da "ação por impulso" e guiadas de maneira altamente significativa pela "emoção" (Campbell, 2001; Severiano, 2001; Carrascoza, 2004). Tudo parece seguir uma sequência automática em ritmo alucinado, como acontece nos fast-foods: "pague rápido, pegue rápido, passe rápido, coma rápido e retorne ao movimento" (Ewald, 1997, p. 50). Cultura do consumo e modernidade, portanto, se anunciam como temporalidade, como "o transitório, o efêmero, o contingente", na afirmativa de Baudelaire (1995, p.859), um dos primeiros a definir modernidade.

A cultura do consumo está inserida na lógica da modernidade (Roche, 2000; McCracken, 2003; Slater, 2002) cujos sinais estão ligados às consequências da Revolução Industrial e ao processo de expansão do capitalismo industrial; às novas máquinas e as novas tecnologias; à dinâmica entre o antigo e o moderno; à idéia de novidade; à crença irrestrita na evolução e no progresso; à antinomia barbárie *versus* civilização; a uma aceleração "subjetiva" do tempo; à velocidade; e à entronização do dinheiro que, gradativamente, passa a mediar todas as relações sociais (Ewald, 2000, 2001). A partir disso, surge uma nova "sensibilidade moderna" que pode ser percebida por uma nova atmosfera de agitação e turbulência, de aturdimento psíquico com expansão das possibilidades de novas experiências e destruição das barreiras morais e dos compromissos pessoais, auto-expansão e auto-desordem[2]. Gradativamente, como parte fundamental do desenrolar deste processo de construção dessa modernidade, forjou-se uma, cada vez mais sólida, "cultura do consumo", que passou a se incorporar à lógica da sociedade e que exerceu um forte impacto no jogo das sociabilidades e das convivialidades. Dentro desta lógica, cuja ênfase está concentrada na redundante autocracia do EU, o estudo de Colin Campbell (2001) aponta para a relação entre o movimento romântico e a nascente cultura do consumo, demonstrando a associação clara entre o "eu mereço" e o "eu consumo". Da mesma forma, o pequeno, mas significativo, texto de Gerd Bornheim sobre os *Aspectos Filosóficos do Romantismo* (1959), já enfatizava o surgimento de uma filosofia na qual o EU aparece como "incondicionado absoluto". O domínio do individualismo já estava estabelecido (Dumont, 1985; Burckhardt, 1991).

O vazio existencial do qual falamos hoje, é parte da ausência de sentido, sentido que deveríamos criar, ação que lentamente abandonamos para dispormos de sentidos "prontos", vendidos

Cultura do consumo e Práticas "Psis"

Com a indústria farmacêutica avançando a passos largos numa cultura do consumo, no que é apoiada pelos procedimentos diagnósticos preventivos feitos pelas áreas "psis", podemos perguntar: são as doenças que criam novos medicamentos gerando novos mercados de consumo, ou são os produtos, com vistas a novos mercados, que criam as doenças? Algumas estatísticas recentes sobre a depressão, nos EUA, apontam para um mercado potencialmente lucrativo, especialmente quando se trata de "doenças" cuja "cura" não é prescrita em duas a três caixas de medicamentos, mas sim de um uso que se estende por toda vida: 9,5% da população norte-americana sofre de depressão crônica, o que equivale a mais ou menos 19 milhões de pessoas; destas, dois milhões são crianças (NIMH,

no comércio virtual, nos supermercados, nas lojas de departamentos, nos *shoppings centers*, ou mesmo dispersos pelos meios de comunicação. É resultado de uma prática e de valores contemporâneos, do modo de viver e de estar-no-mundo cujo sentido é consumido como um produto descartável. O sentido da vida, afirma Albert Camus (1989) logo no início de suas reflexões em *O Mito de Sísifo*, "é a questão mais decisiva de todas" (p. 24-5). A rigor, a vida não faz sentido e nossa passagem aqui não tem nenhuma importância, afirma a psicanalista Maria Rita Kehl (2003). A rigor, continua ela, "o *eu* que nos sustenta é uma construção fictícia, depende da memória e também do olhar do outro para se reconhecer como uma unidade estável ao longo do tempo. (...) Contra esse pano de fundo de 'nonsense', solidão e desamparo, nos constituímos numa dinâmica permanente de estabelecimento de laços, de relações que nos sustentam diante do outro e diante de si mesmo" (p. 4). E, como afirma o filósofo brasileiro Ricardo Timm de Souza (2003), se o sentido não é uma questão puramente racional, mas antes relacional, ele só se dá no encontro com o outro, na possível relação a ser construída, na intervenção pessoal de cada um cujo desdobrar está assentado na construção de uma forma de agir, uma ética, afirma ele, "que significa, em última análise, que o sentido da vida não é uma questão de perguntar, mas de agir" (p.83).

É essa relação entre o pensar e o agir, desdobrando-se numa ética da ação, que percorre os escritos dos autores dentro do movimento conhecido como Filosofia da Existência, ou Existencialismo. Nele, autores como Sartre, por exemplo, procuram confrontar o ser humano com sua realidade concreta, com seus desejos e suas limitações, perdas e ganhos, e com o próprio esvaziamento de sentido da vida, chamando-o, com isto, para a ação, para a responsabilidade e as conseqüências do seu fazer cotidiano, fazer este que acaba por gerar infelicidade e sofrimento o qual tentamos, muitas vezes, resolver através de medicamentos. Não podemos ignorar o "movimento" da singularidade de cada um, muito menos as pressões sociais sobre o modo de viver na contemporaneidade. Não podemos, portanto, como afirma Alfredo Bosi (2001), ignorar "os abúlicos (sem vontade) que se estendem no sofá do psicanalista e não pretendem levantar-se tão cedo, não por fé no método, mas pela tibieza acariciante de uma distração (...) [Estes], são ineptos mornos que querem e não querem agir, são impotentes precoces, sem amor, mas curiosos de sensações e de prazer" (2001, p. 410). Ao encantamento pelo mundo dado, o mundo da facticidade, como chamamos no Existencialismo, contrapõe-se a descoberta da sua fragilidade, as contradições inerentes à vida, os processos de decisão e de responsabilidade, tempo em que se percebe que a vida se move porque você se move.

A medicalização da existência e do sofrimento psíquico nos reporta a este mundo estabelecido, o do "já pronto", do rápido e imediato. Essa nova forma de olhar para o sofrimento psíquico é revelada em expressões usadas no nosso cotidiano como esta que ouvi na televisão: "Você é *prozaqueiro*?" [3] Em 1994, quando o medicamento Prozac já havia adquirido o sinônimo de "pílula da felicidade" e arrecadava em torno de um bilhão de dólares anuais, falava-se de uma "geração Prozac". Em parte isto hoje se tornou realidade à medida que este e outros medicamentos aparecem como "milagreiros", e em parte porque se forma uma disposição para a banalização do seu uso: qualquer desconforto existencial é visto ou como uma pré-disposição para doença mental ou como a doença propriamente dita. A facilidade e a irresponsabilidade com que os diagnósticos são emitidos, acentuam o abuso do medicamento, pois eles são baseados num quadro de sintomas pré-catalogados por algum manual, afirma Pessotti (2003), que são tão diversos e suas combinações tão variadas. À medida que as pessoas são simplesmente "encaixadas" nestes quadros, que passam a "ser" a doença, continua ele, a cura está unicamente baseada na remissão dos sintomas. Desta forma, "o diagnóstico favorece a prescrição do fármaco que os abole. A resistência pessoal ao sofrimento e aos infortúnios da vida permanecerá intocada" (p. 7).

Essa discussão já tinha sido empreendida pelo psiquiatra norte-americano Thomas Szasz (1979, 1980), na década de 60. Seu foco principal, na época, era o modelo médico-psiquiátrico que

transformava os problemas existenciais em problemas médicos. Seu argumento sobre a proposição de que a doença mental é um mito, estava relacionado a medicalização dos conflitos morais nas relações humanas. Quando os problemas pessoais são vistos pelo que realmente são, segundo este autor, desamparo, medo, inveja, raiva e tantos outros tipos de atribuições que nos assediam cotidianamente, estar "mentalmente enfermo" deixa de ser um refúgio e a responsabilidade do indivíduo pela sua conduta pessoal pode ser então enfrentada.

Seguindo, de certa forma, este caminho, mas partindo de outro tempo e lugar, Joel Birman, psiquiatra e psicanalista, no seu livro *Mal-Estar na Atualidade* (2001), também discute os fundamentos da psiquiatria. Logo de início, num de seus textos, ele afirma: "Como se sabe, a psiquiatria sempre se encontrou em posição incômoda no campo da medicina pois, pretendendo ser uma especialidade médica, nunca conseguiu se fundamentar com os saberes advindos da racionalidade médica" (p.180). Para ele, a psiquiatria aparece como "falsa medicina" ou "pseudomedicina", que busca incessantemente um fundamento para sua área que, até o momento, flutua entre as causas morais, estabelecidas por Pinel no fim do século XVIII (Ewald, 1996, 1997), e as orgânicas, provenientes da psicofarmacologia e do discurso das neurociências. Da mesma forma, o sociólogo Alain Ehrenberg (2000) em seus estudos sobre depressão e sociedade, aponta como a psiquiatria se coloca entre o médico e a moral: "ela transforma entidades morais, das quais a pessoa é a responsável, em entidades médicas, que atuam nas pessoas" (p. 36).

A psiquiatria, para o psicólogo inglês Nick Heather (1977), retira essa responsabilidade dos pacientes psiquiátricos, na crença de que a experiência e o comportamento deles são determinados por algum processo patológico que age sobre eles e está, portanto, fora de seu controle. (...) [Desta forma,] a pessoa a quem acontece uma doença nada tem a ver com o assunto (p.69-70).

Desta forma, pode-se perceber que há um certo esforço para que as pessoas considerem sua doença como uma coisa isolada do contexto pessoalmente significativo de sua vida (p.89) e a raiz dos problemas do viver de alguém, que está nas suas relações pessoais, assevera o psiquiatra J. H. van den Berg (1994) infelizes ou não, tensas ou não, desaparecem completamente. A pessoa deixa de estar deprimida para ter uma depressão.

Esta forma, praticamente orgânica, de olhar para o sofrimento psíquico, cria uma estranheza para certas perspectivas psicológicas, especialmente aquelas que possuem uma preocupação evidente em não desconectar o indivíduo concreto do seu meio social, do seu tempo e dos dilemas advindos da sua própria situação e circunstâncias. Há pelo menos duas maneiras de pensar sobre esse aterrador estado de coisas que vivemos hoje na atualidade, afirma Heather (1977):

Se o número de pessoas na população que parecem necessitar de psicotrópicos for considerado uma indicação do *stress* da vida moderna, não deveríamos estar fazendo mais para reduzir as fontes desse *stress* na sociedade, em vez de recolhermos as suas baixas depois que ocorreram? (...) Por outro lado, pode ser verdade que os especialistas têm encorajado as pessoas a considerar qualquer grau de desconforto emocional como algo intolerável que deveria ser imediatamente anulado; a infelicidade deixou de ser parte natural da vida e passou a ser um indício de que a pessoa requer tratamento. Se partirmos do princípio de que pelo menos uma parte dessa infelicidade é um reflexo da alienação na sociedade contemporânea, então é conveniente para o sistema que as razões sociais e econômicas subjacentes não sejam examinadas minuciosamente demais. (Heather, 1977, p. 92)

Como, a partir dos anos 50, a psicofarmacologia possibilitou criar um nova identidade para a psiquiatria e também um referencial "consistente" para sua terapêutica, gradualmente vê-se um distanciamento cada vez maior da psicoterapia, especialmente da psicanálise que até então havia sido forte aliada no campo da psicopatologia. Para Birman, a pretensão a Psiquiatria de se tornar científica embasada no discurso da neurociência, leva-a a uma leitura reduzida do psiquismo, à sua dimensão biológica, limitando o funcionamento da vida psíquica ao funcionamento cerebral. Desta forma, no campo da intervenção

terapêutica, essa ação que corresponde a uma racionalidade puramente funcional, transforma as psicoterapias em elemento periférico, situado em segundo plano. Neste sentido, as diferentes modalidades de mal-estar corpóreo, os problemas do "espírito" como eram chamados, se transformaram em doenças mentais, em síndromes de todo gênero, colocando diante da farmacologia um mercado gigantesco e lucrativo. Talvez seja bom perguntarmos se isso é reflexo de um silenciamento da subjetividade na sociedade moderna, ou se essa é uma proposta de silenciamento bioquímico do sofrimento psíquico.

Sofrimento Psíquico e Medicalização da Sociedade

Podemos considerar que o advento do contexto da saúde mental constitui-se como uma nova perspectiva de consideração e de compreensão do sofrimento psíquico que se revela extremamente complexa, pois o domínio da saúde mental vem produzindo uma expansão dessa noção, a partir do advento de novas modalidades de representação e de expressão que considera sobre tal fenômeno, bem como a partir do conjunto de novas demandas que lhe são endereçadas. Desta forma, a própria noção de sofrimento psíquico se torna um "objeto de fronteira", isto é, um objeto que apresenta a capacidade de ser utilizado por diferentes atores e em diversas circunstâncias de uso, estendendo-se para além das fronteiras do espaço "psi", incrementando o que denominamos de mercado contemporâneo do sofrimento psíquico", isto é, um conjunto de dispositivos e de objetos multidimensionais colocados à disposição no mercado e cuja finalidade é a de oferecer alívio para o sofrimento psíquico. Neste contexto, além das psicoterapias já tradicionais, observamos, a partir da década de 80, uma apropriação pelo senso comum e, conseqüentemente, uma banalização da linguagem "psi", um aumento considerável de consumo de medicamentos psicotrópicos em nível mundial, o surgimento e multiplicação de inúmeras terapias alternativas cujo objetivo é o de proporcionar um "bem-estar físico e psíquico", o aparecimento de inúmeros programas de auto-ajuda ou de ajuda assistida no sentido de 'potencializar' o desempenho das indivíduos em todas as esferas significativas de suas vidas, tanto ao nível do desenvolvimento do sentimento individual, como o incremento de competências profissionais e/ou sociais, dentre outros fatores.

Neste contexto, seguindo as reflexões propostas pelo Laboratoire CESAMES - Paris V - Sorbonne, o uso recente e sistemático de um vocabulário de referência ao sofrimento psíquico e à Saúde Mental pode ser considerado sob três aspectos: a) primeiramente, sob o aspecto de *valor*: o sofrimento psíquico é atualmente considerado como um mal tão insidioso e grave quanto o sofrimento físico; b) em segundo lugar, podemos observar que o sofrimento psíquico concerne a todas as instituições (família, escola, organizações e Estado), mobilizando um grande e heterogêneo número de atores sociais (médicos, psicólogos, psicanalistas, educadores, trabalhadores, etc.); e c) o conceito de saúde mental produziu uma expansão no domínio do próprio conceito de sofrimento psíquico por incluir também uma perspectiva pertinente à problemática social, uma vez que o domínio da saúde mental compreende uma proposta de bem-estar e de equilíbrio psicológico indispensáveis em um contexto normativo que faz apelo à autonomia dos indivíduos e às suas capacidades pessoais de decisão e de ação.

Desta forma, não somente as 'patologias', mas todo um conjunto de situações sociais 'problemáticas' (delinqüência, desemprego, relação entre organizações e seus funcionários, etc.) não devem ser atualmente abordadas sem se tomar em consideração o sofrimento psíquico e sem a perspectiva de restauração da saúde mental. Aí está a novidade: esta preocupação em relação aos problemas em massa da subjetividade individual. (Dossier Scientifique - Cesames - 2002-2004, p.11)

A partir desta nova configuração em relação aos problemas mentais, as políticas, os discursos, as práticas e a própria noção de sofrimento psíquico vêm sendo transformadas, de tal sorte que o conceito de sofrimento psíquico, em sua acepção contemporânea:

Recobre todas as formas de vulnerabilidade psíquica ligadas a situações de precariedade, de exclusão ou de perda de suportes, de recursos, de laços, etc. São assimiladas ao sofrimento

psíquico os sofrimentos que o sujeito evidencia dificuldades em expressar através da palavra e que se manifestam através de problemas somáticos, adições ou comportamentos violentos (Santé Mentale et Société, 2004, p. 116).

Como bem nos assinala Alain Ehrenberg (2004), a noção de saúde mental é uma referência transversal que expressa uma reorganização da articulação entre socialização, saúde e patologia e que reformula todo o conjunto das relações normal-patológico, evidenciando que tratar-se-á de um problema de saúde mental todo sentimento de sofrimento psíquico. Neste contexto, o idioma da saúde mental passa a ser empregado em diversos domínios, do gerenciamento empresarial ao processo de ensino, dos hospitais ao cotidiano vivido pelos indivíduos, influenciando-os na maneira como percebem, representam e expressam seu sofrimento psíquico: "como eco desta confusão, a saúde mental tende a se tornar um conceito que recobre não só os sintomas, as representações populares e expressões de sofrimento psíquico, como também as noções científicas" (Ehrenberg, 2004, p. 140).

Desta forma, concomitantemente ao estabelecimento do modelo de saúde mental cuja base preponderante é a do bem-estar psíquico, assiste-se ao fenômeno da "banalização da linguagem psi", como modalidade de representação e de expressão do vivido e do sofrimento que modifica a maneira através da qual os indivíduos negociam suas relações consigo mesmo e com os outros, as múltiplas maneiras de "ser doente" e de ser equilibrado mentalmente assim como se observa um crescimento significativo de diagnósticos de depressão, bem como um aumento endêmico de consumo de medicamentos psicotrópicos.

Novas modalidades de representação e expressão do sofrimento psíquico e a especificidade da demanda para uma psicoterapia

A relevância da especificidade da demanda na área da saúde mental vem sendo cada vez mais reconhecida e estudada a partir da década de 80, sobretudo quando o ECA (Epidemiologic Catchment Area) revelou os resultados de investigações realizadas pelo Instituto Nacional de Saúde Mental dos EUA (NIMH), que indicam que cerca de 40-60% dos atendimentos na área da saúde mental estavam sendo atendidos, na Atenção Primária, por médicos generalistas (Simon, 1991; Shapiro, 1984), apontando alta porcentagem de atendimentos ligados ao sofrimento psíquico realizados na esfera da Atenção Básica.

Para além das dificuldades oriundas da variedade semântica do termo sofrimento, existe ainda e, mais especificamente no contexto "psi", questões pertinentes ao próprio lugar do observador - o profissional "psi", um observador que também é marcado pelas modalidades de representação do sofrimento estabelecidas a partir de sua própria formação, experiência e cultura. Pode-se observar, conseqüentemente, que as respostas produzidas na tentativa de compreensão do sofrimento, no contexto "psi", são produtoras e produtos da própria concepção acerca de uma psicoterapia, em seus aspectos teóricos e técnicos.

Contudo, o empreendimento psicoterapêutico dependerá da interpretação sobre a gênese do sofrimento: psíquico, produzido pela angústia ou por comportamentos desordenados manifestos? Como descrever um mundo subjetivo? Esta questão situa-se no cerne da problemática da psicologia e da psicopatologia revelando inúmeras divergências teóricas e metodológicas.

As divergências entre os diversos discursos e práticas "psi" engendram polêmicas dentro do próprio ambiente acadêmico, onde percebemos muitas vezes alguns alunos perdidos, não sabendo como se orientar em relação às diferenças entre teorias e sistemas psicológicos, além de assistirmos a seus reflexos também na expectativa que a sociedade tem em relação ao próprio papel do psicólogo em seu exercício profissional. Assim, observa-se que o termo "psi" é comumente utilizado para designar um conjunto de disciplinas freqüentemente mal diferenciado não somente pelo público leigo, mas também por um grande número de profissionais de uma ou outra dessas especialidades.

Ainda que a terminologia devesse permitir especificar diferentes campos teórico e clínico: psicologia, psiquiatria, psicoterapia,

psicanálise... as dificuldades persistem, como se as explicações não fossem claras. Sem dúvida, certas conotações imaginárias relativas à designação desses campos gerassem certo mal-estar. (Szpirko, 2003, p.01)

Parece não haver definição oficial e/ou consensual sobre psicoterapia, sendo múltiplas suas definições. Este fato reflete provavelmente uma encruzilhada conceitual neste domínio. A definição freqüentemente mais utilizada é a de Doron & Parot, psicólogos na Universidade Paris V -Sorbonne, em seu Dicionário de Psicologia (1998):

Método de tratamento dos sofrimentos psíquicos por meios essencialmente psicológicos. Conforme o procedimento empregado, a psicoterapia procura, ou fazer desaparecer uma inibição ou um sintoma incômodo para o paciente, ou recompor o conjunto de seu equilíbrio psíquico. Os critérios de cura também variam conforme o procedimento psicoterápico e a teoria que lhe serve de base: melhor adaptação familiar e social, maior liberdade interior e capacidade de ser feliz, conhecimento mais apurado de si, de seus limites e de suas possibilidades (Doron & Parot, 1998, p. 636).

Esta definição especifica a psicoterapia em relação a outras modalidades terapêuticas, mas não fornece os critérios precisos que permitem distinguir dentre a imensa diversidade de intervenções psicológicas existentes atualmente, aquelas que são efetivamente consideradas "psicoterapêuticas".

Historicamente, a psicoterapia foi definida >

As origens da psicoterapia moderna remontam ao tratamento moral, criado por Philippe Pinel e do tratamento magnético inventado por Franz-Anton Mesmer. O termo 'psicoterapia', em seu uso atual no vocabulário clínico, surge a partir de 1891, quando da publicação do livro, por Hippolyte Bernheim (1840-1919), "Hipnotismo, Sugestão e Psicoterapia". Bernheim propunha a substituição do hipnotismo pela sugestão, abrindo caminho para a concepção de uma terapia fundada numa relação puramente psicológica.

Em 1892, Freud traduz para o alemão o livro de Bernheim e, posteriormente, abandonando a hipnose, a catarse e a sugestão, Freud inventa a psicanálise como o método clínico baseado numa exploração do inconsciente e da sexualidade, considerados os dois pilares da subjetividade humana, tendo a transferência como a pedra fundamental do processo analítico. De modo geral, as escolas de psicoterapia do séc. XX nasceram inspiradas no modelo freudiano.

Todas as escolas de psicoterapia do séc. XX - havia no mundo 500 delas em 1995 - são identicamente organizadas. Sejam elas nascidas de dissidências, cisões ou separações do freudismo, todas são representadas por um líder, que serve simultaneamente de promotor da cura, terapeuta e mestre pensante para seu grupo (Roudinesco, 1998, p. 625).

Como não há uma definição oficial das psicoterapias, não existe também uma >

Contudo, a psicoterapia, seja qual for sua orientação teórico-técnica, implica numa intervenção clínica que se baseia num modelo de saberes e de práticas fundamentados numa epistemologia e numa ética que caracterizam a constituição e o balizamento do terreno propriamente psicológico, configurando deste modo a problemática da 'escolha'.

É bem verdade que a questão da escolha é, em parte, uma falsa questão. Os movimentos de aproximação e afastamento que os psicólogos e estudantes de psicologia realizam diante das teorias e sistemas psicológicos estão muito distantes do que poderia ser chamado de 'escolha'. Na verdade, o que parece estar ocorrendo nestes casos é atração e repulsão acionadas por afinidades e simpatias que dizem mais de ressonâncias afetivas do que de exercício racional. É como se, muito antes de estarmos em condições de escolher, já tivéssemos sido escolhidos, como que fisgados por dimensões muito pouco visíveis e objetiváveis das teorias nas suas relações subterrâneas com aspectos também obscuros de nós mesmos" (Figueiredo, 1996, p. 24).

A problemática da escolha reflete-se também nas sociedades, pois cada sociedade parece selecionar, dentre as inúmeras modalidades psicoterápicas, aquelas que porventura lhes corresponda mais em determinado contexto sócio-histórico-cultural, ainda que também ocorram questões que possam envolver

ressonâncias afetivas mais do que exercício racional.

Na gestação do espaço psicológico, como bem nos assinala Figueiredo (1996), encontramos a presença conjunta de três pólos axiológicos que balizaram o terreno 'psi', e que modelaram as representações das subjetividades: há o eixo representado pelo pensamento liberal, em que se sublinham os valores e exigências de uma identidade nitidamente estabelecida, com suas características autônoma, autocontida e autotransparente, cujas origens remontam ao projeto moderno de civilização; há o eixo representado pelo pensamento romântico, em que prevalecem os valores e exigências de uma espontaneidade impulsiva, do vitalismo, autenticidade e singularidade do sujeito e, ainda, há o eixo disciplinar, oriundo do surgimento de novas técnicas de poder, sejam elas racionalizantes, administrativas ou carismáticas. Este terreno sobre o qual foi erigido o pensamento psicológico revela tensões concernentes ao *ethos* da teoria, que se revelam nas divergências quanto o que seria propriamente a tarefa das clínicas psicológicas. Obviamente, há diferentes maneiras de se interpretar tal missão, que se articulam evidentemente em torno dos três pólos axiológicos citados:

No pólo disciplinar, trata-se de redução do excluído, ou seja, pratica-se aqui (ou tenta-se) a 'cura dos sintomas'; - no pólo do romantismo, a meta é a de dar vias de expressão ao excluído; - finalmente, sob a ótica liberal trata-se de proporcionar meios de representação e integração do excluído de forma a ampliar o autodomínio do sujeito, de ampliar o campo da sua autonomia (Figueiredo, 1996, p.39).

Assim, o que define a clínica psicológica é a ética que baliza a atuação do profissional em seu exercício e no âmbito da relação que estabelece com seu paciente, posto fornecer os princípios e critérios que focalizam os processos de configuração dos fenômenos clínicos.

Ser doente - Ter uma doença: Publicidade, Medicamentos e as configurações da doença mental

Ao longo do século XX profundas mudanças ocorreram na área de psicofarmacologia, com reflexos diretos em todos os campos da medicina, onde a psiquiatria ocupou um lugar de destaque pela introdução de novas e potentes substâncias, apresentadas como "novos milagres" para cura ou controle de várias formas de distúrbios ou comportamentos. Estes medicamentos estabeleceram um rompimento com as formas tradicionais de se lidar "cientificamente" com a loucura. Tornou-se fundamental, para a indústria farmacêutica, um meio eficiente de divulgação de seus produtos, que atingisse não só os médicos, responsáveis pelo conhecimento e administração da medicação, mas também o público em geral que, a partir do "esclarecimento" dos sintomas apresentados nas propagandas dos medicamentos, poderiam vir a se tornar possíveis consumidores da mercadoria. Não se pode negar que a saúde mental tem sido vendida, desde então, sob a forma de pílulas que regem estados de alegria e euforia. Os anúncios dos medicamentos, protagonistas desse processo, associam imagens de bem-estar, alegria e sociabilidade aos seus produtos. Trabalham com as expectativas e o imaginário social que são atravessados pela crença da "cura" para seu sofrimento. Preocupados com esta questão, pesquisadores têm se dedicado a estudar esta relação entre as indústrias farmacêuticas e os médicos.

Em tese de doutorado defendida no Instituto de Medicina Social da UERJ, Rita de Cássia Vieira (Mota, 2004) constatou que os médicos podem não conhecer verdadeiramente todas as características do medicamento que está receitando, pois eles estão se concentrando nas informações fornecidas pela publicidade do medicamento. Segundo ela, as informações farmacológicas incluídas nas propagandas, supostamente corretas cientificamente, foram comparadas com dados da literatura de referência e comprovou-se que existiam erros, ou mais freqüentemente, dificuldades em localizar os artigos fornecidos como base, quer por estarem mal indicados, quer por estarem mal traduzidos ou ainda por não existirem. Da mesma forma, Emília Silva e colaboradores (1999), já haviam indicado em estudo feito sobre as propagandas de medicamentos à >[4] diziam respeito às informações sobre precauções, advertências, contra-indicações e reações adversas. Conclusão extremamente preocupante para os usuários das dro-

gas indicadas por receituário médico nestas condições. Assim como para Rita de Cássia, Silva e colaboradores indicam a falta de tempo para o profissional se atualizar. Desta forma, o referencial do médico acaba por restringir-se ao folheto publicitário feito pela indústria farmacêutica.

Além da publicidade feita para a >

Preocupados com o uso racional de medicamentos, a Organização Mundial de Saúde - OMS (Cebrim, 2003) elaborou um documento procurando definir o uso irracional destes e, ao mesmo tempo, fornecer diretrizes de prevenção para este uso. Para a OMS, nas razões para o uso irracional de medicamentos, estão incluídos "falta de conhecimentos, experiências ou informação independente, disponibilidade irrestrita de medicamentos, sobrecarga de trabalho do pessoal da saúde, promoção inadequada dos medicamentos e vendas de medicamentos motivados pelo lucro" (p.38). Pode-se perceber que a OMS se preocupa com os mecanismos publicitários que atuam como mediadores da informação sobre os medicamentos.

O papel da publicidade, afirma Nelly de Carvalho (2002), "é tão importante na sociedade atual, ocidentalizada e industrializada, que ela pode ser considerada a mola mestra das mudanças verificadas nas diversas esferas do comportamento e da mentalidade dos usuários/receptores" (p.10). Ao olharmos para os folhetos publicitários distribuídos pela indústria farmacêutica, é impossível não perceber a relação estabelecida entre as imagens e a promessa inserida na mensagem escrita. O "sonho de consumo" de alguém diagnosticado como doente, é ficar melhor e feliz. Este "estado" de sentir-se bem é constantemente associado na mídia a imagens que correspondem hoje a um estado de alegria: pessoas rindo e falando muito, somado a um fundo musical que lembra a euforia do nosso carnaval. Estar rodeado de pessoas, rindo e brincando, passou a significar estar feliz e, conseqüentemente, a estar com saúde.

Em trabalho sobre comunicação, cultura e consumo, Everardo Rocha (1995) também analisa as pessoas dentro dos anúncios. Ali, como afirma um publicitário entrevistado por ele, "as pessoas seriam absolutamente resolvidas. Elas não necessitariam de psicanálise (...) os psicólogos não teriam muito trabalho (...). as pessoas de dentro dos mundo dos anúncios estão sempre vivendo o que desejam" (p.168). no anúncio, os dilemas existenciais desaparecem à medida que o cartão de crédito aparece. A felicidade passou também a ter a medida do seu crédito no Banco. O universo dos anúncios é também atemporal pois passado, presente e futuro se transformam em instantâneos, relação freqüente usada pela indústria farmacêutica. Nele, o impossível torna-se viável e num toque mágico sua vida se transforma.

No mês de maio de 2004, a revista francesa *Sciences Humaines* traz como reportagem de capa uma discussão sobre os "trans-tornos do Eu", depressão, fobia, ansiedade. Este dossiê inicia com uma pergunta: "A depressão, a ansiedade, a fobia são cada vez mais freqüentes. Devemos, como está sendo a tendência, considerá-las como verdadeiras doenças ou elas são simplesmente a manifestação de eventualidades da existência e da vida em sociedade?"

O psiquiatra Henry Ey, em 1969, afirmava a loucura como uma "patologia da liberdade ou da vida em relação" vindo engrossar as reflexões de Ronald Laing e David Cooper sobre a questão da loucura.

É à questão da organização individual do homem que se remete a noção de doença mental. (...) [O nó deste debate] é o da natureza moral do conceito de doença mental. (...) ou se trata de uma realidade patológica natural, infeliz atenuação da responsabilidade do homem, ou se trata de um artefato cultural, escandaloso efeito da repressão social. Nos dois casos, é a liberdade do homem que está em jogo" (Ey *apud* Ehrenberg, 2000, p.298, nota 10).

Mal-estar ou doença mental? Foucault já afirmava em 1961: "A loucura não existe senão numa sociedade" (1994, p. 169). Várias são as abordagens possíveis para tentar responder a esta questão. Talvez devamos apontar alguns pontos para reflexão. Compartilhando das inquietações de Thomas Szasz, devemos levar

em conta que, em grande medida, a doença mental é uma construção social, extensamente analisada em seus livros[5], como também nos trabalhos do historiador Roy Porter, especialmente no livro *História Social da Loucura*, e nos do filósofo e historiador das ciências Yan Hacking, que em dois de seus trabalhos - *Múltipla Personalidade* e *Les Fous voyageurs* - indica como as "doenças mentais" podem ser construídas socialmente e como elas respondem a questões culturais e existenciais de um período. Complementando esta perspectiva, podemos incorporar as reflexões do sociólogo Alain Ehrenberg, (1995, 2000) que aponta para a nossa estrutura social, fundada na responsabilidade e na iniciativa, como sendo o local onde a doença mental adquire forma. Para ele, as dificuldades da vida cotidiana hodierna, como fadiga, inibição, insônia, ansiedade, são inerentes a uma sociedade cuja norma de funcionamento e de organização social é depositada sobre o indivíduo, exigências às quais ele não está preparado para lidar. A doença mental, para este autor, é a contrapartida do esforço que cada um necessita fazer para tornar-se si-mesmo. A depressão seria uma exaustão da tarefa de ser mestre do seu destino, pois ele é obrigado a tomar decisões sem mesmo saber para onde deve ir. É uma fadiga de ser Eu.

Por fim, lançados então numa sociedade que cria cenários como um espetáculo, como já apontou Guy Debord (1997) em 1967, em que realidade e imaginação se confundem, em que a representação se torna a realidade final, não surpreende que, diante de inibições, vacilos, temores e emoções, passamos a construir uma "irrealidade cotidiana" em que a medicalização para estes "estados doentios" tenha se tornado a regra básica de tratamento. As dores das perdas, o confronto com a morte, com o outro e com seus próprios limites, o distanciamento e isolamento das pessoas propiciado pelos grandes centros urbanos, são formas de sofrimento psíquico na nossa modernidade e com a qual não estamos aprendendo a lidar.

Com um olhar socialmente atento, o psicólogo e psiquiatra J. H. van de Berg, em 1966, apontava para o que ele considerava como fatores neurotizantes da pessoa, cujo caráter é totalmente social. Entre eles cito:

1. A desunião da sociedade - pertencer a vários grupos e nenhum ao mesmo tempo; perda do sentido de pertencimento a uma comunidade de destino.
2. os meios modernos de comunicação entre os homens: propiciando movimentos a grandes, muitos contatos mas sempre superficiais e pouco intensos, levando a um isolamento social cada vez maior.
3. perecimento dos pequenos grupos: que eram a garantia de intimidade, contatos estreitos e laços de amizade mais fortalecidos. Ex: vizinhança, trabalho
4. retardamento no amadurecimento: ausência de fatores que propiciam o amadurecimento. Ex: a adolescência da >
5. afastamento da morte na existência cotidiana: a morre-se longe de todos em quartos isolados; morre-se em silêncio e solitariamente.

Não há solução eficiente para a vida pois ela é este vai e vem constante de alento e desamparo. "Infelizmente, afirma Birman, as perdas, as decepções e as insatisfações, pontuadas pelos ressentimentos de desesperanças, continuam a acossar a existência humana na experiência cotidiana" (2002, p.58).

Ainda assim, segundo o filósofo Jean-Paul Sartre (1997), mesmo no inferno do "prático-inerte", do que já está aí, pronto, da nossa realidade circundante, mesmo aí, o homem sente ser "possível" que as coisas não perdurem como estão, sente ser "possível" mudar, ser "possível" uma saída, ser possível uma outra vida.

BIBLIOGRAFIA

- AUGRAS, Monique. *O Ser da Compreensão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BAUDELAIRE, Charles. *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.
- BERG, J. H. van den. *Pequena Psiquiatria*. São Paulo: Mestre Jou, 1966.
- _____. *O Paciente Psiquiátrico. Esboço de uma psicopatologia fenomenológica*. São Paulo: Editorial Psy II, 1994.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

- BIRMAN, Joel. Relançando os dados: a psicopatologia na pós-modernidade, novamente. In: VIOLANTE, Maria Lúcia V. (Org.). *O (im)possível diálogo psicanálise psiquiatria*. São Paulo: Via Lettera, 2002.
- _____. *Mal-estar na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- BORNHEIM, Gerd A. *As pectos Filosóficos do Romantismo*. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1959.
- BOSI, Alfredo. Posfácio. In: SVEVO, Italo. *A Consciência de Zeno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- BURCKHARDT, Jacob. *A Cultura do Renascimento na Itália*. Brasília: UnB, 1991.
- CAMUS, Albert. *O Mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- CAMPBELL, Colin. *A ética romântica e o espírito do capitalismo moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- CARRASCOZA, João Anzanello. *Razão e Sensibilidade no texto publicitário*. São Paulo: Futura, 2004.
- CARVALHO, Nelly de. *Publicidade. A linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 2002.
- DARTON, Robert. *Edição e Sedição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CEBRIM. Centro Brasileiro de Informação sobre medicamentos. Conselho Federal de Farmácia. Ano VIII, número 01, Dez/2002 a Abr/2003. Disponível em: <http://www.cff.org.br/cebrim>. Acesso em: 08/07/2003.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. São Paulo: Cotraponto, 1997.
- DORON, R. & PAROT, F. *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- DUMONT, Louis. *O Individualismo*. Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.
- DOSSIER SCIENTIFIQUE (2004-2005) - CESAMES - Centre de Recherche Psychotropes, Santé mentale, Société - Université René Descartes - Documento interno.
- EHRENBERG, Alain. *L'Individu Incertain*. Paris: Hachette Littératures, 1995.
- _____. *La Fatigue d'être soi*. Dépression et société. Paris: Odile Jacob, 2000.
- _____. *Les Changements de la Relation Normal-Pathologique. À Propos de la Souffrance Psychique et de la Santé Mentale*. Paris: Esprit, 2004.
- EWALD, Ariane P. *Crônicas Folhetinescas: o nascimento da vida moderna no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
- _____. e SOARES, Jorge Coelho. Reflexões à sombra de Adorno: cultura do consumo, vazio existencial e sofrimento psíquico. *Nomadas, Revista Crítica de Ciências sociais y Jurídicas*, Madrid, Espanha, v. 1, n. 1, p. 1-1, 2004.
- _____. As Grandes Exposições e as Novas Tecnologias da Modernidade. *Sociedad y Utopia*, Madrid - Espanha, v. 21, p. 63-73, 2003.
- _____. Tecnologia e Progresso: o Brasil civiliza-se no século XIX. *Logos, Comunicação e Universidade*. Rio de Janeiro, UERJ, v. Ano 8, n. 14, p. 62-71, 2001.
- _____. Loucura e Direito: Subsídios para uma reflexão crítica. *Revista Interdisciplinar de Direito*, Valença/RJ, v. Ano 3, n. 03, p. 91-101, 2000.
- _____. Por uma razão não corrompida: pedagogia do Iluminismo e construção da ciência. *Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência*, n. 16, p. 3-19, 1996.
- _____. O real e o irreal no desvio da razão: imaginário e fenomenologia existencialista. *Cadernos de Psicologia*, UERJ, 1996, p. 27-38.
- _____. Philippe Pinel: a genealogia de um mito. *Psicologia & Práticas Sociais*, UERJ, 1993, p.15-31.
- FIGUEIREDO, L.C. *Revisitando as Psicologias: Da Epistemologia à Ética das Práticas e Discursos Psicológicos*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.
- FOUCAULT, Michel. La folie n'existe que dans une société (entretiens avec J.-P. Weber, 1961). In: _____. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994. p. 167-169.
- HACKING, Ian. *Múltipla Personalidade e as Ciências da Memória*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- GIOVANNI, Geraldo. *A questão dos remédios no Brasil*. São Paulo; Polis, 1980.
- HEATHER, Nick. *Perspectivas Radicais em Psicologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- KEHL, Maria Rita. Uma existência sem sujeito. *Folha de São Paulo*. Caderno Mais. Domingo, 26 de janeiro de 2003.
- LEFEVRE, Fernando. *O medicamento como mercadoria simbólica*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. LEFEVRE, Ana Maria C. *Depoimentos e discursos. Uma proposta de análise social em pesquisa social*. Brasília: Liber livro, 2005.
- LE NOUVEL OBSERVATEUR. *Les nouvelle addictions*. Hors-série, mai/juin, Paris, 2005.
- _____. *Psy ou médicaments. Comment choisir*. N° 2093 du 16 au 22 décembre, Paris, 2004.
- LOVELL, A. *Etats des Lieux de la Recherche en Sociologie et Anthropologie des Maladies Mentales et de la Santé Mentale*. CESAMES - Centre de Recherche Psychotropes, Santé Mentale et Société, Département des Sciences Humaines et Sociales, Université René Descartes Paris 5 - Sorbonne, Paris, 2003.
- MCCRACKEN, Grant. *Cultura & Consumo*. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MOTA, Jackeline. Tese aponta problemas na publicidade de medicamentos que é feita para a >Agência UERJ de Notícias Científicas. Disponível em http://www2.uerj.br/agency/htm/materias/materias/2004mes_05_21/00.htm. Acessado em 02 de junho de 2004.
- MOSCOVICI, Serge. *A Máquina de Fazer Deuses*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- NIMH, National Institute of Mental Health. Disponível em: <http://www.nimh.gov/publicat/depression.cfm>. Acesso em: 12 out. 2003.
- NASCIMENTO, M. C. de. *Medicamentos: ameaça ou apoio à saúde?* Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2003.
- OMS. *Crêterios éticos para la promoción de medicamentos* (1988). Disponível em <http://www.opas.org.br/medicamentos/docs/who-wha-41-17.pdf>
- PESSOTTI, Isaias. Para compreender a 'vida dura'. *Folha de São Paulo*. Caderno Mais, domingo, 26 de janeiro de 2003.
- PIGNARRE, Philippe. *O que é o medicamento?* Um objeto estranho entre ciência, mercado e sociedade. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- RESOLUÇÃO - RDC N° 102, de 30 de Novembro de 2000. Disponível em http://www.anvisa.gov.br/legis/consolidada/resol_102_00rdc.pdf. Acessada em 8 de julho de 2002.
- ROCHA, Everardo. *A Sociedade do Sonho. Comunicação, cultura e consumo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.
- ROCHE, Daniel. *História das Coisas Banais*. Nascimento do consumo séc. XVII-XIX. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- ROUDINESCO, E. & PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- SANTE MENTALE ET SOCIETE: Problèmes Politiques et Sociaux. N° 899. Paris: La Documentation Française, avril, 2004.
- SARTRE, Jean-Paul. *Crítica da Razão Dialética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. *Saint Genet. Ator e Mártir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.
- _____. *O Ser e o Nada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. *La transcendence de l'Ego*. Paris: J. Vrin, 1996.
- _____. *O Imaginário*. São Paulo: Ática, 1996a.
- _____. *A Imaginação*. São Paulo, Rio de Janeiro: Difel, 1980.
- _____. *Esboço de uma teoria da emoções*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- _____. Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl: l'intentionnalité. In: *Situations I*. Paris: Galimard, 1947.
- SCIENCE & VIE. *Le dossier Verité. Médicaments. Ceux qui soignent. Ceux qui tuent. Ceux qui servent à rien*. N°1027, avril, Paris, 2003.
- SCIENCES HUMAINES. *Ou en est la psychiatrie?* N°147, mars, Paris, 2004.
- _____. *Regards sur la Folie*. N° 40, juin, Paris, 1994.
- SCLIAR, Moacyr e SABINO, Mario. Paraísos Artificiais. *Revista Veja*. Entrevista. 28 de maio de 1997.
- SEVERIANO, Maria de Fátima. *Narcisismo e Publicidade: uma análise psicossocial dos ideais do consumo na contemporaneidade*. São Paulo: Annablume, 2001.
- SILVA, Emilia V.; HOEFLER, Rogério e MORAES, Lidiane B de. *Avaliação das propagandas de medicamentos distribuídas para a >*. Disponível em http://www.cff.org.br/cebrim/boletins/jul_ago_99/avalia.htm. Acessado em 07 de julho de 2003.
- SIMMEL, George. *La Philosophie de l'Argent*. Paris: PUF, 1999.
- SHÜTZ, Alfred. *Fenomenologia del Mundo Social*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- SLATER, Don. *Cultura do Consumo e Modernidade*. São Paulo: Nobel, 2002.
- SOLOMON, Andrew. *O Demônio do Meio-Dia*. Uma anatomia da depressão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- SOUZA, Ricardo Timm de. *Sobre a construção do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- SZASZ, Thomas S. *Ideologia e Doença Mental*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- _____. *O mito da doença mental*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *A fabricação da loucura*. Rio de Janeiro: Guanabara Coogan, 1984.
- SZPIRKO, J. *La Souffrance Psychique*. Disponível em: www.etatsgeneraux-psychanalyse.net/revue/texte6.html. Acessado em 23/11/2003.
- VAN DEN BERG, J. H. *O Paciente Psiquiátrico*. Esboço de uma psicopatologia fenomenológica. São Paulo: Editorial Psy II, 1994.
- VELASQUEZ, German. *Medicamento como bem público mundial*. Le Monde Diplomatique. Edição Brasileira, ano 4, N°42. <http://www.diplo.com.br/fechado/materia.php?id=698>. Acesso em: 07 de setembro de 2004.

[1] Neste montante está incluído remédios e terapia da fala, como ele chama.

[2] Ratificando assim, nestes termos, a conclusão de Marshall Berman sobre as consequências da modernidade para a subjetividade humana, apresentada em *Tudo que é sólido desmancha no ar* (1986, p. 18).

[3] Eu percebi a banalidade do uso deste medicamento como adjetivo, ao assistir uma entrevista de Marília Gabriela (2003) veiculada na televisão o Canal GNT. Ao entrevistar o jornalista Pedro Bial, ela pergunta sem nenhuma preocupação crítica: "- Você também é prozaqueiro?".

[4] Para esclarecimento e diferenciação entre propaganda e publicidade, ver RESOLUÇÃO - RDC N° 102, de 30 de novembro de 2000, e Carvalho (2002).

[5] *A Fabricação da Loucura, Ideologia e Doença mental, O mito da doença mental, Esquizofrenia: o símbolo sagrado da Psiquiatria*.

MICROEMPRESARIOS JUVENILES: DILEMAS ENTRE LA LÓGICA BUROCRÁTICO-CLIENTELAR Y LA PRODUCCIÓN DE AUTONOMÍA

Fernández, Ana María; López, Mercedes; Imaz, Xabier; Ojam, Enrique
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo presenta consideraciones acerca de algunos obstáculos institucionales encontrados en el desarrollo del Programa de Emprendimientos Juveniles (GCBA) que trabaja con jóvenes vulnerabilizados de entre 16 y 25 años. Las mismas se enmarcan en el proyecto de investigación del área de Urgencia Social de UBACyT: "Microemprendimientos autogestivos de jóvenes. Dispositivos de Acción Colectiva frente a la vulnerabilización social" (UBACyT P705).

Palabras clave

Jóvenes Vulnerabilización Autonomía Microemprendimientos

ABSTRACT

MICROENTREPRENEURSHIPS: DILEMMAS BETWEEN BUREOCRATIC LOGIC AND PRODUCTION OF AUTHONOMY
This paper presents some considerations about institutional obstacles founded along the development of Youth Entrepreneurships Programme, that works with vulnerabilized young people between 16 and 25 years old. It is framed in the project of Social Urgence "Autogestive Youth Microentrepreneurships. Collective actions devices facing social vulnerability" (UBACyT, P705).

Key words

Youth Vulnerabilization Authonomy Microentrepreneurship

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se desarrolla a partir de la experiencia del proyecto de investigación enmarcado en el área de Urgencia Social de UBACyT: "Microemprendimientos autogestivos de jóvenes. Dispositivos de Acción Colectiva frente a la vulnerabilización social" (UBACyT P705); dirigido por la Lic. Ana María Fernández, codirigido por la Dra. Mercedes López, e integrado por el Lic. Enrique Ojam, el Lic. Xabier Imaz y la Lic. Valeria Falletti. Esta investigación indagó el problema de la optimización de los recursos simbólicos, materiales y subjetivos, de un grupo de jóvenes vulnerables, de 16 a 25 años, para la construcción y sostenimiento de proyectos productivos y sociales, con el fin de construir dispositivos de acciones grupal/comunitarios eficaces y sostenibles en el tiempo[1]. Para ello se trabajó con el Programa Microemprendimientos Juveniles de la Dirección General de la Juventud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (DGJ), que agrupa a jóvenes en situación de vulnerabilidad social que residen en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Este proyecto es continuación de estudios[2] y trabajos previos[3] que nos han permitido identificar aspectos que vulnerabilizan a los jóvenes: fragilización de las referencias identitarias e institucionales, de los códigos público- laborales, satisfacción en la inmediatez, etc.[4], e indagar en las estrategias y prácticas que potencian sus proyectos: que sean colectivos, autogestionados e insertos en redes comunitarias.

METODOLOGÍA

Se trata de un proyecto de investigación participativa, en el que se utiliza metodología cualitativa para la recolección y pa-

ra el análisis de la información, con la particularidad de que tanto los integrantes del proyecto como los responsables de la DGJ y los jóvenes vulnerabilizados participantes del programa de microemprendimientos, participaron del diagnóstico de la situación, el diseño de los dispositivos de acción participativa y las diversas etapas de evaluación.

Se trabajó sobre tres grandes áreas específicas en las que se implementaron dispositivos grupales.

- Grupos de jóvenes emprendedores, con el objetivo de crear condiciones de posibilidad para optimizar las formas de agrupamiento -muchas veces casual- con que concurren a la DGJ y facilitar la formación de equipos de trabajo con la mayor cohesión grupal posible.
- Grupos de referentes de las ONG, que apadrinan a los grupos de jóvenes vulnerables con el objetivo de crear condiciones de posibilidad para favorecer los procesos de integración barrial/comunitaria de los jóvenes emprendedores.
- Dispositivos grupales mixtos, integrados por referentes de ONG y grupos de jóvenes en microemprendimientos: con el objetivo de facilitar la comunicación, el intercambio y la interacción entre ambos.

BREVE CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO DE JÓVENES VULNERABILIZADOS[5]

Esta investigación trabajó con jóvenes en situación de vulnerabilización social y económica, de 16 a 25 años que en su gran mayoría no tiene inserción en el mercado laboral formal, y casi nula posibilidad de lograr dicha inserción, se encuentran fuera del circuito educativo y sin pertenencias institucionales sólidas y/o sostenidas establemente en el tiempo. Junto a estas precariedades presentan diversas vulnerabilidades: problemas de adicciones, posibilidades de contagio de enfermedades de transmisión sexual, desvinculación familiar, conflictos de índole legal, indocumentación, etc.

Se trata de jóvenes en muchos casos segunda o tercera generación de desocupados y en vulnerabilidad social por lo cual no han armado una "cultura del trabajo", su exclusión social pone en riesgo el recambio generacional imprescindible tanto en la recuperación productiva del país como el afianzamiento de las prácticas de ciudadanía indispensables para la continuidad democrática.

CARACTERÍSTICAS DE LA OG Y DEL PROGRAMA DE EMPRENDIMIENTOS JUVENILES

La DGJ intenta presentar modalidades de gestión innovadoras y flexibles, está a cargo de jóvenes con militancia social y trayectoria con trabajo comunitario. Expresa el propósito de promover la inclusión social de esta población vulnerable a través del fortalecimiento del vínculo con las organizaciones comunitario/barriales y de propiciar espacios de capacitación, asesoramiento, provisión de becas, y algunos insumos, a efectos de que los jóvenes elaboren y desarrollen sus propias iniciativas y modos de organización. Para ello, pone marcha el Programa de Emprendimientos Juveniles que convoca a grupos comunitarios y ONGs para presentar proyectos destinados a capacitar a los jóvenes vulnerabilizados[6].

Si bien el diseño elaborado por la DGJ ha contemplado ins-

tancias institucionales de capacitación y seguimiento, que se proponen para la viabilidad de los microemprendimientos en cada una de las etapas, se han podido encontrar una serie de dificultades:

- No resulta sencillo armonizar las relaciones entre las ONG que los presentan y los grupos vulnerables y de ambas con la OG. En muchos casos el tipo de vínculo que establecen entre ambos responde a una modalidad clientelar todavía vigente en las prácticas políticas[7].
- Aún con los declamados propósitos de promover autonomía en los/las jóvenes, se advierte la vigencia de pensamiento estereotipado respecto al perfil de éstos que son considerados como "carentes" de saberes, de disposición, de capacidad de compromiso con los proyectos y las actividades, etc. lo cual deriva en una constante tensión entre los propósitos del Programa y actitudes paternalistas que neutralizan la potencia que sus dispositivos podrían desplegar.
- Muchos de los dispositivos implementados por la OG presentan características propia de la lógica de la inmediatez, que buscan efectos visibles a corto plazo, probablemente por las características estratégicas que este Programa posee a los efectos políticos de la DGJ.
- La burocracia institucional propia de las organizaciones gubernamentales, en muchas oportunidades va a contramano de las intenciones buscadas con estos dispositivos implementados. En tal sentido, se advierte en lo cotidiano la presencia de la burocracia que opera produciendo distinto tipo de obstáculos, ineficiencias, que se constituyen en una *máquina de impedir* que termina "naturalizándose" y por eso mismo muchas veces invisibilizada y otras veces aceptada con la resignación de lo inevitable[8].
- Probablemente por estos motivos, y porque las urgencias, demandas y limitaciones que les impone el aparato burocrático, el trabajo en equipo entre los/las profesionales del PEJ y de la investigación se ha visto dificultado, haciéndose difícil -cuando no imposible- avanzar con intervenciones que se alejaran de las ideas que ellos/ellas sostenían desde antes de iniciarse las actividades.
- El camino que se pretende que los jóvenes recorran para alcanzar los objetivos propuestos se fragiliza por las propias vulnerabilidades de las organizaciones que dan marco a los/las jóvenes vulnerabilizados. El espacio de la OG que desarrolla este Programa se encuentra en medio de las luchas político partidarias que atraviesan la organización y que definen tanto puestas en marcha como eliminación de actividades a partir de decisiones más vinculadas con tales intereses coyunturales antes que con las necesidades concretas de la población a la que se dirigen los programas. Por su parte, muchas de las ONGs se encuentran en situaciones de extrema precariedad material y financiera instalándose en una posición de dependencia de lo que el estado les provea[9], por lo cual están más dedicadas a conseguir los recursos que les permitan su propia subsistencia antes que de ocuparse de brindar a los/las jóvenes la capacitación, acompañamiento y respaldo al que se comprometen cuando ingresan al Programa.

ALGUNAS REFLEXIONES

La experiencia realizada ha estado atravesada por múltiples situaciones, no todas ellas gratificantes. Uno de los aspectos que nos interesa presentar aquí para avanzar en su reflexión y desarrollo son algunas cuestiones que nos resultaron útiles y consideramos estratégicas a la hora de avanzar con próximas intervenciones en las que se articulen diversas instituciones. Algunas consideraciones son:

- Es imprescindible hacer una lectura institucional que incluya la dimensión política, que permita visibilizar los espacios de oportunidad y de limitaciones concretas más allá de los propósitos que se declamen,
- promover espacios de reflexión sobre el propio trabajo para visibilizar si constituye una "prótesis" y/o una mera contención,

o si es un aporte a la construcción de autonomía,

- trabajar mancomunadamente entre todos los equipos a fin de consensuar acciones, incluyendo el complejo escenario (constituido a su vez por un entramado de varios escenarios institucionales) en el que deben desarrollarse y que excede en mucho las meras "buenas voluntades" de algunos de los actores sociales involucrados,
- diseñar e implementar dispositivos que contemplen el trabajo sobre la diversidad entre los propios equipos, no sólo respecto a la población beneficiaria,
- comprender que las características de algunas instituciones hacen casi imposible promover, instalar y sostener prácticas de autonomía, y que éstas son un componente indispensable para producir un tránsito desde el asistencialismo hacia una vida digna en la población vulnerabilizada.

Trabajar para mejorar la calidad de vida de personas en situación de vulnerabilización social implica trabajar sobre las estrategias biopolíticas que la producen y que luego se trata de paliar. Y esto incluye - al menos- dos aspectos: por un lado estimular organizaciones con autonomía, que produzcan y sean sostenidas desde lógicas alternativas a la lógica burocrático-clientelar, que favorezcan una mayor eficacia y capacidad de acción. De tal modo, la autonomía no será un propósito enunciado sino activamente promovido. Y simultáneamente, trabajar sobre los aspectos subjetivos que se orienten a la realización personal, la autonomía, la solidaridad de grupo, la posibilidad de apropiarse de los propios proyectos y sostener los propios anhelos, para ello encontramos que son herramientas útiles los dispositivos grupal-comunitarios que creen condiciones de posibilidad para ese tránsito hacia otros posicionamientos subjetivos.

NOTAS

[1] En el trabajo de campo colaboraron las Lic. Liliana Farruggio y Lic. Laura Gobet.

[2] Algunas de ellas publicadas en el libro Fernández, A. M. y Col *Instituciones Estalladas*, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1999.

[3] Este proyecto continúa las investigaciones anteriores sobre Imaginarios Sociales, Producción de Subjetividad y Prácticas Institucionales Ps 029 (1995-1997), TP016 (1998-2000), y Grupos de Vulnerabilidad Social P047(2001-2003), las cuales desde un marco descriptivo exploratorio nos han brindado conocimientos previos tanto sobre las particularidades del proceso de vulnerabilización como de los universos de significaciones imaginarias en el cual los jóvenes inscriben sus prácticas.

[4] Fernández, A. M. y López, M. "Imaginario Estudiantil" en Fernández, A. M. y Col *Instituciones Estalladas*, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1999.

[5] Hemos preferido hablar de jóvenes vulnerabilizados y de vulnerabilización, y no de vulnerabilidad, pues permite poner en evidencia la acción activa de las políticas económico sociales que vulneran a la población.

[6] Cada organización puede presentar hasta tres proyectos, pudiendo, cada uno, incluir hasta 10 integrantes. Los mismos son evaluados y aprobados por la Dirección de Juventud. Una vez aprobado se realiza una reunión con los beneficiarios donde se les informa sobre el reglamento del Programa y se firma un convenio con cada uno de ellos. Los jóvenes reciben capacitación en oficios, emprendimientos, salud y derechos; y participan de actividades grupales destinadas a conformar y/o consolidar los equipos, y reciben una beca de \$500.- en total.

[7] Ver: Ana Fernández, Mercedes López, Enrique Ojam, Xabier Imaz "Modos de vinculación en una experiencia de jóvenes vulnerabilizados involucrados en proyectos productivos" XI Jornada Anual AAPPG, 10 septiembre 2005.

[8] Ver: Ana Fernández, Mercedes López, Xabier Imaz, Enrique Ojam "Microemprendimientos de jóvenes en situación de vulnerabilización social: el difícil tránsito hacia la autonomía", Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, 2005, en prensa.

[9] Ver: Mercedes López, Valeria Falletti "ONGs en escenarios de vulnerabilización social: la dimensión política de las estrategias de supervivencia", II Congreso Marplatense de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre de 2005.

LAS FÁBRICAS RECUPERADAS COMO ESPACIOS DE INVENCION COLECTIVA

Fernandez, Ana María; López, Mercedes; Imaz, Xabier; Ojam, Enrique; Calloway, Cecilia
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo presenta algunas consideraciones en torno a la experiencia de la recuperación de diversas fábricas y empresas en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es un estudio exploratorio centrado en las transformaciones que estas experiencias implicaron tanto a nivel individual como colectivo, y en las estrategias que pudieron ir inventando para llevar estos proyectos adelante.

Palabras clave

Recuperadas Autogestión Subjetividad Colectivos

ABSTRACT

RECOVERED FACTORIES AS COLLECTIVE INVENTIONS SPACES

This paper presents some considerations around the experience of production and work recovering of several factories and enterprises of Buenos Aires City. It is an exploratory research focused on the transformations both individual and collective that this experiences developed.

Key words

Subjectivity Politics Collective Inventions

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta algunas consideraciones en torno a la experiencia de la recuperación de diversas fábricas y empresas en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires[i] que constituyeron el trabajo de uno de los subequipos[iii] de la investigación "Política y subjetividad: estrategias colectivas frente a la vulnerabilización social" UBACyT P052, dirigida por la Lic. Ana M. Fernández y codirigida por la Dra. Mercedes López. Estas experiencias se desarrollaron a partir de la crisis económica que comenzó a desencadenarse a partir del año 2000 en la Argentina. Durante el año 2001 fueron numerosas las fábricas y empresas que fueron cerradas, siendo frecuente que los obreros y empleados no recibieran ningún tipo de pago de salarios adeudados ni indemnizaciones. En muchos casos los trabajadores tomaron las empresas y comenzaron a producir en medio de grandes dificultades. Un rasgo característico de estos proyectos es que en su mayor parte se constituyeron como cooperativas autogestivas. Estas experiencias no hubieran podido generarse ni sostenerse sin transformaciones subjetivas de sus protagonistas y la capacidad de invención asociada a ellas, algunas de las cuales se presentan aquí.

METODOLOGÍA

Es un proyecto exploratorio descriptivo, en el que se utiliza metodología cualitativa para la recolección y para el análisis de la información. Se continúa con una metodología ya utilizada en investigaciones anteriores sobre Imaginarios Sociales, Producción de Subjetividad y Prácticas Institucionales (PS029 (1995-1997), TP016 (1998-2000), P047(2001-2003). Para relevar la información se recurrió a recursos cualitativos tales como las entrevistas individuales y grupales, observación participante y observación no participante. Para la elección de cada experiencia indagada se tomó en cuenta la factibilidad de acceso a la misma y a diversidad de tipos de experiencia.

Acciones colectivas, invenciones y cambios

Las actuales experiencias de fábricas y empresas recuperadas realizadas en Argentina se fueron desarrollando en condiciones muy particulares, en medio de un entorno de economías neoliberales y de un Estado mutado en sus funciones y objetivos prioritarios. Este contexto les ha dado una impronta muy particular a su desarrollo y su organización. Si bien casi ninguno/a tenía demasiados conocimientos previos sobre cooperativismo o sobre autogestión, han adoptando un modo autogestivo de organización, más que por inscribirse en linajes políticos insurreccionales, como una forma de estrategia colectiva de supervivencia. En este recorrido, día a día, fueron inventando para sobrevivir. Se fue así configurando un campo de invenciones en el que hemos recortado cuatro dimensiones: la productiva, la política, la legal y la subjetiva. Se trata de dimensiones que se articulan entre sí en simultáneo y que no pueden pensarse unas sin las otras.

1) La dimensión productiva

El modo previo en que estas fábricas estaban organizadas era el de la organización fabril propia del capitalismo industrial, que sostiene una división del trabajo de tipo taylorista, donde cada quién está restringido a lo específico de su función, modalidad se caracteriza por producir alienación y enajenación. La verticalidad de las relaciones fabriles sostenía en dos formas de autoridad bien definidas: por un lado aquella basada

en cierto monopolio del saber por parte de los profesionales técnicos que organizaban la producción. Y por otra parte la dirección de la empresa con una autoridad de tipo patriarcal, corporizada en el lugar del patrón, quien al asumir el riesgo empresario se convierte en una autoridad que ordena y manda. Se establece de esta manera un modo de contrato de trabajo asimétrico, que permite la extracción de la plusvalía del trabajo de los obreros. Este sistema se basa además en prácticas disciplinarias muy estrictas y en imaginarios fabriles que naturalizan estos modos de organización de la producción como los únicos posibles. Entre sus supuestos básicos está fuertemente arraigada la idea de que una fábrica no podría funcionar sin la dirección de un patrón, gerentes y jefes de fábrica, en función de ciertos saberes que ellos poseen y que los trabajadores no. Se presupone además que es mejor que sea una sola persona la que comande y tome las decisiones. Estos imaginarios no solo los sustentan patrones y gerentes sino también los propios trabajadores.

En estas experiencias, todo este modo de organización se transforma, cae de hecho. Cuando las empresas comenzaron a tener dificultades económicas los cuadros gerenciales y administrativos de a poco fueron migrando a otras empresas. Incluso, un día, los propios patrones dejaron de ir a la fábrica. Así fue como los trabajadores fueron quedándose solos y para sobrevivir empezaron a producir con los elementos materiales y simbólicos con los que contaban. Al hacerlo "descubrieron" que poseían más saberes técnicos de los que pensaban, que podían decidir colectivamente, que sus decisiones no resultaban tan erradas y que se podía producir sin instalar sistemas jerárquicos. "Descubrieron", de hecho, la plusvalía al darse cuenta que con dos días de producción podían pagar todos los sueldos. Este nuevo modo de producir -en la experiencia- va demostrando que es viable económicamente y que contrariamente a lo que muchos podrían creer, estas fábricas podían llegar a producir mejor que cuando estaban bajo patrón. Una de las razones es que redujeron significativamente su costo empresarial al no existir ya los retiros de los patrones ni los sueldos gerenciales. Esto les brindó una ventaja competitiva. La principal invención en esta dimensión productiva ha sido la de imaginar modos de producir sin patrón, sin gerentes y sin una división del trabajo estricta, basándose en una dirección colectiva y un modo más flexible de pensar la producción. Este cambio en el modo de organizar la producción puede relacionarse con los cambios subjetivos que se fueron realizando tanto a nivel personal como colectivo.

2) La dimensión política

Si *lo político* está implicado en toda actividad humana, toda organización tiene que enfrentar las cuestiones y complejidades del poder y de la toma de decisiones mediante dispositivos específicos. Puede pensarse que en estas experiencias se fueron produciendo dos tipos de estrategias políticas específicas, aunque fuertemente articuladas. Unas dirigidas a organizarse internamente, estableciendo mecanismos de decisión. Otras dirigidas al exterior destinadas a producir alianzas con el universo de *la política* y con las otras fábricas y empresas recuperadas.

Respecto a la toma de las decisiones, en todos los casos se fueron tomando por asambleas. Muchos fueron adoptando un modo particular de *dispositivo asambleario* que no era tomado de los clásicos reglamentos de cooperativas, sino que se configuraba en un proceso de afirmación de la importancia de tomar las decisiones entre todos. Rechazan los mecanismos de delegación, quizás a partir de las duras experiencias sufridas con sus antiguos jefes y con sus delegados gremiales, se muestran reacios a la reinstalar nuevas jerarquías o formas de representación.

Su modo de hacer política al exterior se caracterizó por la permanente defensa que realizan de la *"autonomía"* lograda. Si bien existen movimientos tales como el FECOOTRA, el

MNER y el MNFR, que colaboran con estas fábricas recuperadas para ayudarles a conformar cooperativas y asesorarlos en los temas legales, la mayoría de las fábricas no mantiene un compromiso de militancia o subordinación con los mismos. Sostienen una adhesión, conservando siempre cierto grado de la *"autonomía"*. Sostienen acuerdos y alianzas con diversos sectores, negocian con ellos y toman todo aquello que les resulta útil para salir adelante.

3) La dimensión legal

Frente a la situación de la toma surge desde un comienzo el problema de buscar salidas legales que al menos provisoriamente suspendieran las amenazas de los desalojos y permitieran poder empezar a producir con ciertas garantías. La invención legal consistió en el uso imaginativo de las actuales leyes aplicado al caso de las fábricas recuperadas. Los abogados encontraron una serie de salidas coyunturales que en la mayoría de los casos consistieron en que los trabajadores formaran cooperativas, a las que luego los jueces les dieron usufructo de la fábrica y las máquinas por dos años de modo de permitirles vivir de su trabajo. En muchas de las fábricas las deudas eran con el Estado, los trabajadores y proveedores. Lo que permitió este tipo de salidas alternativas en tanto el Estado aceptaba reorientar lo que se le debía hacia la cooperativa, este trámite se facilitaba. Esto se logra por la modificación del artículo 190 de la Ley Nacional de Concursos y Quiebras, esta modificación tuvo lugar en abril de 2002.

4) La dimensión subjetiva

Es muy significativo el grado de empoderamiento que fueron adquiriendo estos trabajadores y trabajadoras en sus prácticas, y los cambios en sus posicionamientos y actitudes. No hay que perder de vista que las fábricas modernas instituyeron necesariamente dos subjetividades claramente establecidas y diferenciadas: la del patrón y la del asalariado. Esquemáticamente, el primero es subjetivado para decidir, mandar y tener ambición, mientras que el segundo lo es para aceptar un papel instrumental, ser sumiso y aceptar con naturalidad su inferioridad. Cierta posicionamiento subjetivo propio de la organización fabril tradicional va cayendo en estas experiencias apareciendo en su lugar diversos potenciamientos personales y colectivos; muchos amplían sus universos de recursos simbólicos y sus capacidades se encuentran desplegando posibilidades de acción, de decisión, de pensamiento que desconocían. Nunca todos por igual. El nuevo tipo de cotidianidad va produciendo otros vínculos. Los/as trabajadores/as se empiezan a conocer más, charlan de sus problemas, sus afectos, sus proyectos, sus sueños, su historia. Casi sin proponérselo, terminan conformando una comunidad donde se comparte mucho más que las pequeñas ganancias. Conviven y comparten el trabajo, las comidas y las decisiones. Produciéndose transformaciones en las subjetividades y en los vínculos. El abordaje de estos fenómenos permite repensar algunas cuestiones tales como:

- La fuerte relación que aparece entre la intensidad de las luchas para sostener la ocupación y el grado de autogestión implementado y sostenido.
- La estrechez de considerar la subjetividad como "mental". En tanto que los dispositivos de dominio se basan tanto en la producción de imaginarios sociales, como en el control que opera sobre los cuerpos, a través de la instalación de prácticas repetitivas que los vuelven cuerpos dóciles, cuerpos productivos. Se trata de procesos de objetivación-subjetivación. Cuando hay resistencia y lucha contra esta dominación, se desarrollan nuevas producciones de subjetividad que implican transformaciones en ambas dimensiones.
- Los empoderamientos de los colectivos nunca se instalan de una vez para siempre, ni operan en todos los integrantes por igual.
- La inercia de lo instituido, las operaciones de captación, etc. son un asedio permanente a las libertades que se construyen.

En las entrevistas realizadas aparecen una y otra vez como muy valoradas las libertades que fueron ganando, como poder tomar mate, charlar o moverse por la fábrica, o vestirse a su gusto. Son conquistas que los/as enorgullece. Se trata de libertades que les permiten "*habitar*" la fábrica de otra manera, con alegría de producir, construyendo nuevos vínculos, quebrando procesos de fragmentación, dejando de ser una masa operaria uniforme e indiferenciada, restituyendo dignidades, construyendo subjetividad. El dispositivo de control fabril disciplinario se abandona. Se lo reemplaza por mecanismos de autoregulación individual y grupal. Por ejemplo es importante por un lado la motivación personal, ya no se trabaja para otro sino para sí. Por otra parte opera un fuerte compromiso grupal que también lleva a cumplir con el trabajo, ya que "*se le debe mucho al grupo*" y "*no se quiere defraudar a los compañeros*". Sin embargo no todos configuran iguales niveles de compromiso. Para muchos el trabajo sigue siendo sólo trabajo y tratan en lo posible de reducir su esfuerzo. En estos casos se inventan y establecen formas de regulación colectiva, que apelan a la pertenencia grupal.

En la producción de estos cambios en la subjetividad parecen haber operado tres factores decisivos. Uno de ellos sería "*la lucha*", que para muchos fue muy difícil y angustiante pero que los llevó a desarrollar recursos y potencias, aumentando su protagonismo y produciendo fuertes cambios en sus vidas privadas. Otro de los factores parece haber sido la larga "*convivencia*" que esa lucha ha supuesto, en la que se conocieron en aspectos que habitualmente no se ponen en juego en una relación laboral convencional, y que rompió un sistema de vínculos laborales despersonalizados. El tercer factor parece haber sido la construcción de un "*proyecto compartido*" muy significativo para la vida de todos, que los implica en lo personal y en lo colectivo.

CONSIDERACIONES FINALES

Los procesos autogestivos de las fábricas y empresas recuperadas parecen haber surgido como estrategias de supervivencia adoptadas ante situaciones de adversidad extrema. Una vez superados los primeros desafíos de su puesta en marcha tienen que lidiar con la tentación de volver atrás, a lo conocido, que reinstalaría la alienación y la sumisión. Por eso sería tan importante para el establecimiento y consolidación de estos procesos y de las diversas invenciones que los hacen posibles, la constitución y el sostenimiento de *espacios elucidativos*, espacios que permitan una auto reflexión permanente sobre las construcciones políticas que van desplegando, de modo que se sostenga la tensión de impedir que se reinstale aquello que se desaloja. Es imprescindible no subestimar estos riesgos si se tiene el firme propósito de sostener la radicalidad de estas invenciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre, "Cosas dichas". Editorial Gedisa, Bs.As. 1993.
- Bourdieu, Pierre, "Meditaciones pascalianas", Ed. Anagrama, Bs.As. 1999.
- Carpanelli, Fabio. "L'Autogestione nell'Industria - Analisi di alcune esperienze delle imprese cooperative in Italia". De Donato Editore SpA, Bari, Italia 1978.
- Carpintero, Enrique; Hernández, Mario (compiladores), "Produciendo Realidad, Las Empresas Comunitarias". Editorial Topía, Bs.As., 2002
- Cornelius Castoriadis. "La institución imaginaria de la sociedad". Tusquets Editores Barcelona, 1983.
- Fernández, Ana María. "El Campo Grupal" (Notas para una genealogía). Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1986.
- Fernández, Ana María. "Instituciones Estalladas". Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1999.
- Fitoussi, Jean-Paul; Rosanvallon, Pierre, "La nueva era de las desigualdades" Editorial Manatíal, Buenos Aires, 1997.
- Foucault, M.: "Vigilar y castigar", Ed. Siglo XXI, México, 1987
- S/A, Artículo "Brukman bajo control obrer@". Publicado en la Revista

"Subjetividades". Numero 1, Año 1. Buenos Aires, Marzo 2003.

[i] Si bien se hace referencia a fábricas y empresas recuperadas de la Ciudad de Buenos Aires, también se toman en consideración experiencias del resto del país.

[ii] El proyecto consta de dos sub-equipos cada uno de los cuales se focaliza en: 1) fábricas recuperadas, y 2) asambleas barriales.

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; Ferreyra, Yanina
Centro de Estudios Avanzados - Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

El presente escrito es un avance teórico de un proyecto que investiga el fenómeno de las "Empresas recuperadas" y que toma en particular el caso de la "Clínica Junín" en la Ciudad de Córdoba. Las categorías de estudio son: las identidades políticas y el poder trabajadas desde una articulación teórica entre el Psicoanálisis y la Sociosemiótica. Desde este lugar, cobra valor la figura del héroe moderno como posición subjetiva, recuperada en la época actual, denominada por Bauman "modernidad líquida".

Palabras clave

Empresas recuperadas Identidades Subjetividad

ABSTRACT

RECOVERED COMPANIES AND IDENTITY CONSTRUCTION. THE MODERN HERO IN "LIQUID" TIMES

This paper is a theoretical advance of a project that investigates the phenomenon of "the recovered Companies" and that takes in particular the case of "the Clinic Junín" in the city of Córdoba. The categories of study are: the political identities and the power, worked from a theoretical articulation between the Psychoanalysis and the Socialsemiotics. From this place, gain value the figure of the modern hero as subjective position, recuperated in the current time, designated by Bauman "liquid modernity".

Key words

Recovered companies Identities Subjectivity

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto pretende estudiar cierta práctica que, desde hace más de una década, se viene desarrollando en el país cuyo conjunto se denomina "empresas recuperadas", en el marco de lo que se considera "nuevos movimientos sociales". El mismo se desarrolla en el marco del Programa de Investigación: "Psicoanálisis, Ciencia y Época" del Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Por encontrarnos aun en una etapa preliminar, presentamos aquí partes de avance, fundamentalmente, vinculados al marco teórico contextual.

La intención de este trabajo es indagar el fenómeno de las empresas recuperadas tomando como caso particular la actual "**Cooperativa de trabajo de la salud Junín Ltda.**" de la Ciudad de Córdoba, recuperada por sus trabajadores desde el año 2002.

En ese sentido se analiza lo acontecido, poniendo el acento en indagar las relaciones entre los aspectos vinculados a la construcción de identidades y de poder, en tanto categorías que atraviesan dicho objeto de estudio.

Al mismo tiempo, interesa comparar este tipo de práctica, en cuanto a su efectos subjetivos, procesos identitarios y espacios de poder con otra de las prácticas que también se consideran parte de los nuevos movimientos sociales como, por ejemplo, los "cortes de ruta".

Por otro lado y en una segunda etapa, intentaremos indagar cómo esta práctica autogestiva y colectiva impacta en los aspectos socio-sanitarios de los sectores mas excluidos de los sistemas de salud producto de los actuales modelos socio económicos.

Finalmente, el marco teórico, se constituyó a partir de una articulación entre la Sociosemiótica y la teoría Psicoanalítica, en tanto ambas teorías son capaces de dar cuenta de cuestiones tales como el **poder** y las **identidades sociales**, categorías estimadas como operativas para el desarrollo de la problemática dominante, dado que los procesos de producción de sentido cuando se enlazan con lo social remiten a lo ideológico y al poder, quedando lo ideológico a cargo de las condiciones de producción de los discursos sociales y el poder como condiciones de reconocimiento de los efectos producidos por estos discursos (Verón, 1984).

Así, los aportes provenientes de los campos de estudio mencionados como Verón, Foucault, Zizek, Lacan y el mismo Freud nos orientan en la comprensión sobre la interacción de este tipo de práctica social con el desarrollo de los procesos identitarios y del poder.

DE LA CRISIS AL DESEO DE TRANSFORMACIÓN.

La reestructuración del capital en los '90 en la Argentina afectó el consumo y reproducción de la fuerza de trabajo, centrándose las principales reformas en una disminución del gasto público a partir de la privatización de empresas estatales. Esta situación estuvo acompañada por una política de apertura económica que posibilitó la libre competencia entre empresas locales y extranjeras con el fin de garantizar inversiones extranjeras y el acceso a una mayor abundancia de bienes de mejor calidad (Tessi, 2004).

A su vez, el trabajo, durante esta etapa, pierde su centralidad.

Al dispersarse, descentrarse y flexibilizarse el ámbito de la producción, las relaciones sociales se constituyen en torno a una nueva actividad que implica un nuevo orden, el consumo (Benitez Larghi, 2004).

Esto fue produciendo una matriz de disolución o de deterioro de los lazos sociales y pérdida de sentido de la identidad y se da como parte de un proceso de empobrecimiento general contextualizado en el marco de la ideología neoliberal, propia de la época, que se dirigía a legitimar el abandono por parte del estado del cumplimiento de funciones asumidas históricamente, como, por ejemplo, la prestación de servicios básicos o del trabajo estable. Así el empobrecimiento no sólo se da en términos económicos, sino también en términos sociales y éticos, ya que la hegemonía de esta ideología fue introduciendo poco a poco, un estilo de pensamiento darwiniano basado en la supervivencia del más apto según las vías del mercado (Feijoo, 2003).

Con la crisis de fines de la década, esta tendencia se potencia. Se produce una progresiva vulneración de las relaciones salariales, bajo las modalidades de despido e incumplimiento salarial. Paralelamente, las compensaciones laborales por despidos comienzan a desaparecer, así la indemnización deja de existir, de hecho, para una porción importante de los asalariados de las empresas que cierran (Fajn, 2003).

A su vez, se evidencia una crisis del mando capitalista de la sociedad. Su expresión más contundente se observa en los hechos de masas de diciembre de 2001 que enmarcan la caída del gobierno de Fernando de la Rúa. Con la crisis del "modelo" económico se desarrolla una creciente crisis de dirección. La direccionalidad, hasta ese momento dominante en la sociedad argentina, comienza a ser cuestionada también por la clase dominante. Esto genera, también, una crisis de legitimidad de la clase política de inusitada magnitud que abarca a otras instituciones, como la justicia, las fuerzas armadas, el empresariado y los sindicatos (Fajn, 2003).

Así, se desarrolla uno de los más importantes ciclos de protesta social de los últimos tiempos de la historia argentina. Desde fines de los '90, diversos movimientos sociales entran a la escena pública del país. Grupos de diversa identidad y ubicación en la estructura social ponen en cuestión los disciplinamientos sociales y sus obediencias anticipadas; en su punto más alto, la protesta desencadena un embrionario proceso de *autonomización* que encuentra su forma central en la acción directa (Fajn, 2003).

De este modo, los grupos sociales más afectados por la crisis económica y social comienzan a desarrollar una serie de prácticas autogestivas y autónomas que apuntan a generar relaciones productivas innovadoras y, sobre todo, a lograr un espacio de reconocimiento e identidad en la sociedad.

Una de estas prácticas son las "empresas recuperadas" por los trabajadores que se instalan con fuerza en el país entre los años 2001 y 2003[i]. Estas prácticas son protagonizadas por trabajadores que, ante la falencia empresarial, sólo les queda la opción del desempleo o el de la ocupación de la empresa.

Así, gran cantidad de empresas son recuperadas por sus trabajadores con el objetivo de defender sus fuentes de trabajo y mantenerlas en funcionamiento. En torno a este fenómeno, se abre un conjunto de procesos sociales, dinámicas políticas, estrategias jurídicas y desarrollos económicos que proporcionan a esta problemática una gran complejidad y riqueza. Estas empresas representan uno de los emergentes más originales de la lucha de los trabajadores por conservar sus puestos de trabajo frente a la sistemática destrucción del aparato productivo. A su vez, este fenómeno se transforma en una nueva expresión social que puede entenderse como una forma de respuesta y propuesta a la crisis (Fajn, 2003).

Vemos como la pérdida de componentes estables que conforman la identidad del sujeto trabajador (pérdida de la posibilidad de ser reconocido a través de un hacer), más la exclusión social acompañada de la significación estigmatizante que implica

también la pérdida de determinados valores sociales, termina por dar lugar a la construcción de nuevas identidades sociales laborales y políticas gestadas en este nuevo hacer.

En palabras de Foucault, se trata de "crear una historia de los diferentes modos por los cuales en nuestra cultura los seres humanos son convertidos en sujetos, sea una revelación de las formas de gobierno y de autogobierno a las cuales han sido sometidos los seres humanos, donde el concepto de gobierno se refiere al modo en que la conducción de individuos y grupos podría ser dirigida, que es una acción o práctica sinónima del logro o ejercicio de la hegemonía" (Foucault en Couzens, 1988: 178)

De esta manera, el síntoma social (Zizek, 1992) de la paralización, deja su lugar a un "saber hacer" con él. Las empresas recuperadas se constituyen así, en actos colectivos, capaces de instaurar un nuevo orden, una nueva ley, desde la potencia que implica lo colectivo.

Entonces si, como dice Bauman, "en nuestros modernos tiempos líquidos, donde el héroe popular es el individuo sin trabas que flota en su libre albedrío y 'estar fijo', 'estar identificado' inflexiblemente y sin vuelta atrás, tiene cada vez peor prensa" (Bauman, 2005: 68), la configuración de nuevas identidades en torno al trabajo y el ejercicio de la autogestión irían a favor del surgimiento de "nuevos héroes" capaces de vencer lo instituido y lo que eso conlleva.

Esta figura del héroe a través de la tradición literaria, legendaria e histórica, ha recorrido un camino evolutivo permanente y se presenta ahora, bajo la luz de este nuevo tiempo de la fluidez, del movimiento "líquido", al decir de Bauman, con una nueva forma y revestido de atributos recuperados de épocas anteriores. Con el surgimiento de la modernidad el héroe -en términos generales- fue aquel que intentó "*hacer corresponder ideas, valores y acción*" (Forster. 2003: 69). En la era postmoderna, en cambio, el héroe se desdibuja, pierde esa misión de vocero de muchos, de representante de los deseos de su comunidad, para transformarse en el mayor antihéroe de la historia: "*sin ejemplos absolutos, sin vidas ejemplares...la pequeña humanidad de nuestros días sin historia regresa sobre su cotidianidad, se afianza en sus acciones intrascendentes, ... los habitantes de este siglo que se inicia no desean otra cosa que vivir sus vidas sin inquietudes...*" (Forster. 2003. 70). Por eso, esta nueva posición de los individuos frente a su universo laboral reinstala el concepto de héroe moderno, en la medida en que se vuelven seres atravesados por un deseo de transformación, activos agentes del cruce "*entre escrituras, ideales y acciones*" (Forster. 2003: 71). De alguna manera lo que el héroe moderno intentó fue salvar esa conexión ideal entre el lenguaje y las cosas del mundo, que el lenguaje, la escritura pudieran conservar esa capacidad de identificarse entre sí. Y en esa tarea se encontraría el héroe moderno al proponerse sostener y reforzar el nexo entre lo individual y lo social, entre lo privado y lo público. "*El héroe moderno representaba el nacimiento del individuo autónomo, de aquel que se había convertido en el artífice de su propio destino*" (Forster. 2003: 76). Según esta definición, este grupo de sujetos encomendados a recuperar su fuente de trabajo, configuran un modelo de héroe recuperado de épocas anteriores en las cuales aún era posible el sueño del conjunto.

Entonces, lo más importante que podemos hipotetizar de este tipo de fenómenos sociales es la significación que adquiere para los trabajadores valerse de sus propias fuerzas. Pero además, la posibilidad de darse una nueva identidad, un nuevo nombre, cuestión que se corresponde, en la tradición literaria, con el verdadero héroe moderno, aquel que se engendra a sí mismo, el que libre de todo determinismo, actúa sobre su propia persona y sobre el mundo con total libertad, sin atender a lo que el contexto social espera de él, construyendo la propia identidad. Una identidad construida sobre la tarea que implica organizar el proceso productivo a partir del desarrollo de métodos de trabajo desde un "saber del trabajador", recalificando

puestos de trabajo y subvirtiendo estrategias empresariales que impliquen un pasaje de la explotación a la autogestión, y que permita, a su vez, mejorar las condiciones laborales en beneficio de la salud de los trabajadores. Es decir, ceder, en términos hegelianos, la posición de esclavo (Zizek, 1992). Así, a diferencia del fenómeno "piquetero", podemos decir, también a modo de hipótesis, que en estas experiencias encontramos "algo más". Si bien en el "piquetero" hay, presuponemos, una búsqueda de identidad, no estaría en éste la posibilidad de nombrarse "trabajador", ya que es el trabajo lo que precisamente no existe, terminando este tipo de luchas, muchas veces, en el pedido de "planes" al gobierno. Con las empresas recuperadas la situación es bien distinta. Aquí habría un sujeto trabajador, que se define e identifica como tal, que se nombra y construye a sí mismo, lo que permitiría, de esta manera, recuperar la centralidad de la clase trabajadora, desbaratando, así, el mito de la función social de los empresarios y gerentes en cuanto a su capacidad para "organizar" la producción.

EL CASO DE LA "CLÍNICA JUNÍN"

En Córdoba uno de los casos más resonantes es el de la ex Clínica Privada Junín SRL, gestionada por sus trabajadores desde el año 2002 y luego de un atraso salarial de 10 meses a partir de que la patronal hubiera vendido la Clínica a un grupo que no se hacía cargo de la misma, al tiempo que era vaciada de aparatología e infraestructura. Los trabajadores, entonces, ocupan la Clínica, lo que motiva telegramas de despido para todos. Finalmente, éstos deciden ponerla en funcionamiento (en su primer nivel: consultorios externos, guardia y enfermería).

Por otro lado, la acción de los trabajadores permite sacar a la luz varios hechos: en principio, el carácter ilegal de la venta. También se logra que el Ministerio de Trabajo rechace los despidos.

Finalmente, el juez que tiene a su cargo el control de la Fiscalía y que investiga la denuncia penal que hicieron sus trabajadores, dispone entregar en custodia el edificio de la ex-Clinica Privada Junín SRL, a la Cooperativa.

En la Clínica Junín no había experiencia de gestión anterior de parte de los trabajadores y tampoco había un colectivo consolidado, ya que quienes condujeron la recuperación habían sido incorporados en los últimos meses a la ex-empresa. Los trabajadores no tenían militancia sindical y el sindicato de la sanidad no apareció como actor relevante (Buffa, Pensa, Roitman, s/d)

Actualmente, la Clínica lleva adelante un Plan de Salud Solidario, el cual brinda cobertura a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Así, esta empresa recuperada no sólo tiene como objetivo la preservación de la fuente de trabajo, sino que además va en contra del impacto de las políticas neoliberales en salud acompañadas de programas selectivos y asistencialistas que viene provocando un consecuente deterioro de la salud colectiva, el desmantelamiento del sistema público de salud y el corrimiento del Estado como garante del derecho a la salud, afectando principalmente a los sectores más excluidos.

de la cultura moderna. Bs. As. Paidós

Orsatti, A. y Saavedra, L. Comps. (2003) Documentos de apoyo. Seminario -Taller La Economía Social en Argentina. Nuevas Experiencias y Estrategias de Institucionalización. UNSAM/ JGM. 21 de abril. Buenos Aires.

Verón, E. (1984) "Semiosis de lo ideológico y del poder" en *Espacios* N° 1, Buenos Aires.

Zizek, S. (1992) *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.

NOTAS

[i] Si bien, estos procesos tiene su punto de mayor expresión con la crisis del 2001 ya en los primeros años de la década del 90 habían comenzado a desarrollarse las primeras empresas autogestionadas y recuperadas por los trabajadores, incluso con antecedentes previos (por ejemplo, como experiencia similar, Saavedra (2003) menciona el control de los ritmos de producción por parte de los trabajadores en la empresa General Motors y en la petroquímica PASA en la década del 70). Así, entre los años 1993 y 2001 en el país 2723 trabajadores ex -asalariados formales constituyeron 44 emprendimientos, en su mayoría bajo la forma de cooperativas, en el marco del Programa Sistema de Capitalización del Seguro de Desempleo o Pago Único del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación. Este sistema, establecido en la Ley Nacional de Empleo de 1991, posibilita el cobro en un solo pago del importe correspondiente a las prestaciones del Seguro de Desempleo. Este Pago Único tiene como fin impulsar la iniciativa de aquellos trabajadores que han identificado la posibilidad de generar su propio puesto de trabajo en emprendimientos de carácter asociativo nuevos o preexistentes. Así, se intenta promover puestos de trabajo a los desocupados (ex trabajadores formales) beneficiados por dicha prestación (Saavedra, 2003)

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z., (2005) *Identidad*, Buenos Aires, Losada.

Buffa, A., Pensa, D., Roitman, S., (s/d) *Movimientos sociales, economías solidarias y el papel de la Universidad pública en Córdoba*. SECYT

Caputo, S. y Saavedra, L. (2003): "Las Empresas autogestionadas por los trabajadores. Una nueva forma de organización económica y social" en *Revista Observatorio Social* N°:11. Economía Social . Bs. As.

Couzens, D. (comp) (1988) *Foucault* Buenos Aires, Nueva Visión.

Fajn G., y otros (2003) *Fábricas y empresas recuperadas: Protesta Social, autogestión y rupturas en la subjetividad*, Buenos Aires, Editorial CCC.

Forster, R. (2003) "La muerte del héroe" en *Crítica y sospecha. Los claroscuros*

PARTICIPACIÓN EN EL CAMPO DE LA SALUD DE USUARIOS ADOLESCENTES

Grippo, Leticia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo se inscribe en el proyecto "Representaciones de participación en el campo de la salud de adolescentes usuarios del sistema público de salud de la CABA" que corresponde a una Beca de Maestría UBACYT y se da en el marco del P064 "Representaciones de cuidado y salud en docentes y padres de Nivel Inicial" bajo la dirección de la Dra. María Cristina Chardon. El proyecto propone indagar las representaciones de participación en el campo de la salud de adolescentes usuarios del sistema público de salud de la CABA. Se trata de un estudio cualitativo de carácter descriptivo y exploratorio. La recolección de datos se realizará por medio de entrevistas en profundidad, observación simple/participante y grupos focales. Se triangulará la información obtenida a partir de los instrumentos mencionados. En este trabajo, nos interesa identificar los factores favorecedores e inhibitorios de la participación en el campo de la salud en los niveles personal, institucional y comunitario.

Palabras clave

Participación Campo Adolescentes

ABSTRACT

PARTICIPATION IN HEALTH FIELD OF TEENAGER USERS. This paper is part of the project "Representations of participation in health field in teenager users of health public system of CABA" which corresponds to a Master Subsidy UBACYT and is subsidiary of the project of P064: Teachers' and fathers' representations of care and health in kindergarten under the direction of PhD. Professor María Cristina Chardon. Its purpose is to research the representations of participation in health field in teenager clients of health public system of CABA. The project's framework is qualitative, descriptive and exploratory. Data collection will be done using deep interviews, observations and focal groups. Methodological triangulation will be applied to the information gathered by the above mentioned instruments. We are interested to identify favorable and inhibition factors of participation in health field in personal, institutional and community levels.

Key words

Participation Field Teenagers

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en el proyecto "Representaciones de participación en el campo de la salud de adolescentes usuarios del sistema público de salud de la CABA", que se trata de un estudio de tipo cualitativo, exploratorio y descriptivo donde se utilizarán como instrumentos de recolección de datos entrevistas en profundidad, grupos focales y observación simple/participante. El plan de análisis de los datos se realizará desde la perspectiva de la Teoría Emergente y se empleará el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti. Dado que la investigación se encuentra en su etapa inicial, no contamos todavía con resultados preliminares, de manera que el presente trabajo solamente se propone profundizar en la descripción de los conceptos teóricos y el estado actual del conocimiento en relación con uno de los objetivos específicos del proyecto: identificar los factores que los/as adolescentes perciben como favorecedores e inhibitorios de la participación en el campo de la salud en los niveles personal, institucional y comunitario.

SITUACIÓN DE SALUD DE LOS/AS ADOLESCENTES

Los/as adolescentes constituyen un sector importante de la población de nuestro país, siendo los menores de 18 años el 34, 9% de la población total. Este grupo fue uno de los más perjudicados por la crisis económica y social que afecta a la Argentina. En la actualidad la situación social de los/as adolescentes en nuestro país es crítica, del total de adolescentes de 15 a 18 años, el 68, 9% se encuentra bajo la línea de pobreza y el 37, 9% es indigente (UNICEF, 2003). En la Ciudad de Buenos Aires, el 36% de los menores de 18 años es pobre mientras que el 13% es indigente (INDEC, octubre 2002). La inequidad que se genera a nivel de la reproducción social general, repercute a nivel de la salud colectiva (Breilh, 2003). Se podría hablar de una inequidad relacionada con el grupo etáreo según los datos de pobreza e indigencia en la adolescencia, que repercute a nivel de la salud de los/as adolescentes. Los datos que surgen del Análisis de Situación de Salud (ASIS) de la CABA del 2003, indican que las principales causas de muerte de los varones jóvenes son los accidentes, suicidios, homicidios y SIDA; y de las mujeres el SIDA, edema pulmonar y exposición a factores no especificados. Los nacidos vivos de madres menores de 20 años constituyen el 5, 9% del total de nacimientos. Ante esta situación epidemiológica, nos preguntamos de qué manera se pueden mejorar las condiciones de salud en la adolescencia. Entendemos que el deterioro de las condiciones de salud de los/as adolescentes es un campo de problemas colectivo susceptible de modificación y que la participación, al ser un motor de la transformación social, se convierte en una herramienta estratégica para mejorar las condiciones de salud de los/as adolescentes.

EL CAMPO DE LA SALUD

El campo, según Bourdieu, está estructurado por un sistema de relaciones de fuerza, donde se dan luchas de los agentes por legitimar sus posiciones actuales así como por alcanzar nuevas y mejores posiciones. "Así, en su aprehensión sincrónica, se trata de espacios estructurados de posiciones, a las cuales están ligadas cierto número de propiedades que pueden ser analizadas independientemente de las características de quienes las ocupan, y se definen, entre otras cosas, definiendo

lo que está en juego (enjeu) y los intereses específicos de los mismos, que son irreductibles a los compromisos y a los intereses propios de otros campos" (Gutiérrez, 2003). En el campo de la salud de la CABA el sistema público se organiza en torno a los espacios establecidos en la Ley Básica de Salud 153/99 que reconoce en el Art. 24 como efectores a "los hospitales generales de agudos, hospitales generales de niños, hospitales especializados, centros de salud polivalentes y monoivalentes, médicos de cabecera..." y como usuarios/as en el Art. 2º a "todas las personas sin excepción, sean residentes o no residentes de la ciudad". La ley establece como uno de los principios de la garantía del derecho a la salud "la participación de la población en los niveles de decisión, acción y control, como medio para promover, potenciar y fortalecer las capacidades de la comunidad con respecto a su vida y su desarrollo" (Art. 3º). Sin embargo, aunque la ley organiza en líneas generales el campo, las posiciones se conquistan o defienden recurriendo a determinado capital, y están dispuestas según la distribución del capital específico que está en juego en determinado momento (Gutiérrez, 2003). Dicho capital está integrado en parte por disposiciones duraderas y transferibles, estructuras simbólicas que son estructuradas, a la vez que son estructuras simbólicas estructurantes, principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones; donde las prácticas y representaciones están orientadas a un fin (Bourdieu, 2003). Las leyes son parte del habitus que el actor que se encuentra en el campo de salud debe asimilar, pero no modifican directamente las prácticas del campo. A pesar de que la ley reconoce a los usuarios con derecho a la participación, existe una historia de prácticas y representaciones basadas en un Modelo Asistencialista, que no reconoce a la participación como parte del derecho a la salud. De hecho, la mayoría de los efectores desconoce la participación en términos teóricos y prácticos (Güida y otros, 1999). Existe en el campo un habitus preexistente que condiciona la aplicación de la ley y limita la implementación de las mejoras que esta pudiera importar.

LA PARTICIPACIÓN EN EL CAMPO DE LA SALUD:

Factores inhibitorios y favorecedores La participación es un proceso complejo que se estructura en el campo de la salud de maneras diversas, las cuales conviven simultáneamente, siendo diferentes sus alcances y límites. Nos interesa la "participación real" que tiene lugar cuando los miembros de una comunidad pueden decidir sobre todos los procesos de la vida cotidiana, institucional y comunitaria. Esto implica un cambio en quiénes deciden, qué se decide y a quiénes se beneficia; cambiando consecuentemente la estructura de poder (Sirvent, 1998; Montero, 1994). La participación en el campo de la salud supone un proceso de aprendizaje social que va del "ser parte": en referencia a la identidad y pertenencia a la comunidad de manera crítica y activa; pasando por "tener parte": que significa asumir los derechos y deberes que se tiene como integrante de la comunidad y exigir los beneficios sociales; y "tomar parte": que consiste en la participación en su dimensión activa por medio de la realización de tareas concretas de transformación (Montero, 1994). Si bien la participación en el campo de la salud "es una necesidad y un derecho que se aprende y se conquista... Supone un proceso de ruptura de prácticas sociales aprendidas que la obstaculizan" (Sirvent, 1998; Montero, 1994). El sistema de actividades referido al campo de la salud se organiza alrededor de posiciones y disposiciones de los agentes del campo que establecen quién/es tiene el poder de expresarse y quién/es no, lo cual está íntimamente relacionado con la "tensión en la ubicación del conocimiento" y "los modos de producción": consenso, reflexión grupal, participación democrática o imposición (Chardon y otros, 2005). En cada nivel del campo de la salud: institucional, comunitario y personal, se desarrollan factores inhibitorios y favorecedores de la participación con características específicas. En el nivel institucional, es frecuente que frente a los

intentos de participación, el ejercicio del poder se materialice de varias maneras que se erigen en factores inhibitorios: a) la toma de decisiones efectiva por medio de leyes acompañadas de amenazas y/o cooptación, b) procesos de no-decisiones institucionales que terminan por desalentar las demandas colectivas (Sirvent, 1998), c) la participación simbólica, en tanto oculta una situación de opresión y autoritarismo creando la "ilusión de tener poder" cuando no existe una verdadera "influencia política" (Sirvent, s/d), d) el paternalismo de los técnicos entendido como "las actitudes de los técnicos de hacer prematuramente las cosas por los otros", e) el autoritarismo hacia los usuarios desde las autoridades jerárquicas, f) el "tecnicismo" entendido como "arrogancia profesional", g) los tiempos burocráticos de las instituciones y h) el modelo asistencialista. Entre los factores favorecedores de la participación en el campo de la salud a nivel institucional se encuentran: a) la descentralización, b) la planificación basada en las necesidades de la población, c) la formación de los profesionales de la salud referida a la capacidad de respetar los tiempos de la comunidad y a ceder espacios de poder, d) la co-gestión y e) la información y difusión de los espacios de participación institucionales (Güida y otros, 1999). En el nivel comunitario, los factores inhibitorios se relacionan con a) la pérdida de espacios y forma de lo colectivo, lo cual está íntimamente relacionado con b) el funcionamiento autoritario de los espacios comunitarios, c) los conflictos entre los vecinos, d) la desinformación, e) la dicotomía ellos/nosotros que revela la lógica única subyacente, f) el modelo asistencialista que aparece con fuerza en los usuarios, acarreando una actitud pasiva frente a los problemas de salud (Güida y otros, 1999) y g) procesos de educación/aprendizaje social que generan representaciones que previenen a las personas de distinguir las injusticias o lo que es lo mismo "inhiben el crecimiento de una cultura popular como campo de lucha por los derechos humanos y la justicia social" (Sirvent, 1998). Podemos considerar como factores favorecedores a) la identificación colectiva de necesidades considerada de carácter emocional y cognitivo, que se constituye en el motor de la participación y en la base de su continuidad en el tiempo (Montero, 1994) y b) el fortalecimiento de la organización de los grupos ya que permite "enfrentar los mecanismos de no-decisión sin abandonar las demandas colectivas" (Sirvent, 1998). Finalmente a nivel personal, funcionan como factores inhibitorios a) la concepción asistencialista de la salud, b) la falta de tiempo producto de las largas jornadas laborales, c) el estilo de vida y d) el deseo de resultados inmediatos (Güida y otros, 1999). Se identifica como factor favorecedor la historia familiar de participación ciudadana en organizaciones colectivas que realizan demandas sociales (Chardon y otros, 2005).

CONCLUSIONES

Entendemos que la participación no se da en un vacío cultural sino dentro del campo de la salud, el cual es el resultado de prácticas y representaciones producto de la historia de luchas anteriores. En la historia del campo de la salud, la participación es un componente que se ha incorporado recientemente al igual que el reconocimiento de los/as adolescentes como sujetos de derechos civiles, sociales y políticos con capacidad real de participar en cuestiones públicas (Sidicaro, 1998). Nuestra hipótesis es que la participación real de los/as adolescentes en el campo de la salud dependerá en última instancia de la relación entre los actores del campo, que se materializa en los factores inhibitorios y favorecedores de la participación a nivel institucional, comunitario y personal y no se puede reducir a las iniciativas de los usuarios adolescentes. Es importante recordar que la participación en el campo de la salud es el resultado de un proceso de aprendizaje social e histórico.

BIBLIOGRAFÍA

Análisis de Situación de Salud (ASIS) de la población de la Ciudad de Buenos Aires- Año 2003 (2004). Departamento de Epidemiología. Dirección General Adjunta de APS. Secretaría De Salud. GCBA. Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2003). Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura. Grupo editorial Aurelia Rivera. Buenos Aires.

Breilh, J. (2003). Epidemiología Crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad. Lugar Editorial. Argentina.

Chardon, M; Bottinelli, M; Ferreira, M; De la Cruz Mayol, J; Nakache, D; Scavino, C; García Lavandal, L. (2003). Escuela, salud y prácticas cotidianas: las concepciones de cuidado de los padres. Proyecto UBACYT PS019. Memorias de las X Jornadas de Investigación. Salud, Educación, Justicia y Trabajo. Facultad de Psicología. UBA.

Chardon, M; Bottinelli, M; Ferreyra, M; Cruz Mayol, J; García Lavandal, L. (2005). Prácticas de cuidado en educación para la salud. XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. Avances, nuevos desarrollos e integración regional. UBA.

Güida, C; Perea y otros. (1999). Participación Comunitaria en el 1er Nivel de Atención en Salud. Universidad de la República. Intendencia Montevideo.

Gutiérrez, A. (2003). "A modo de introducción: los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu" en Bourdieu, P. (2003). Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura. Grupo editorial Aurelia Rivera. Buenos Aires. Ley Básica de Salud 153/99. www.buenosaires.gov.ar.

Montero, M. (1994). Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencia. Universidad de Guadalajara. México.

Sidicaro, R. (1998). La Argentina de los jóvenes. UNICEF. Losada.

Sirvent, M.T. (1998). Poder, participación y múltiples pobreza: la formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Sirvent, M.T. (s/d). Educación de adultos: investigación y participación . Desafíos y contradicciones. Ed. Libros del Quirquincho. UNICEF. (2003). www.unicef.org/argentina.

REPRESENTACIÓN DE DEMOCRACIA Y VOTO ESTUDIANTIL

Hasperué, Hernán; Fernández, Omar Daniel
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación UBACyT PO16. Intentaremos indagar la representación de democracia existente en los estudiantes de psicología y la posibilidad de establecer una conexión entre aquella y la conducta electoral en las últimas elecciones. Partiendo de las características de los sujetos y su relación con las instituciones se podría inferir la calidad de la democracia. Para este propósito se utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa. La recolección de datos se hizo a través de un cuestionario semi-dirigido, autoadministrable. La muestra la constituyen 185 casos de estudiantes de psicología de la Universidad de Buenos Aires. La definición de democracia evidenciada en la mayoría de la población coincide con una representación que es propia de un sujeto del mercado (el 68,1%), Minoritariamente aparecería una idea propia del sujeto político (7,6%). Además, la presencia de una definición coincidente con el sentido histórico de la misma (22,2%). Se observa que no hay diferencia entre la representación de democracia y la elección de determinado partido político. Se evidenciaría que la representación de democracia que predomina se corresponde con el tipo de sujeto de la necesidad, caracterizado por la preponderancia de los rasgos regresivos.

Palabras clave

Democracia Voto Estudiantes

ABSTRACT

DEMOCRACY REPRESENTATION AND STUDENTS VOTE
The present work is framed inside the UBACYT PO16 project. We will try to inquire the representation of democracy that exists in the psychology students and the possibility of establish a connection between this and the electoral behaviour in the last elections. We could deduct the quality of democracy by analysing the subject characteristics and their relations with the institutions. In order to achieve this purpose it has been utilised a qualitative and quantitative methodology. The data collection was made through a self-administrated semi-directed questionnaire. The sample is formed by 185 cases of psychology students from Bs. As University. The definition of democracy evidenced in the majority of the population matches the representation that is typical of the market subject (68,1%) In a minority appears an idea typical of the political subject (7,6). In addition to this, the presence of a definition that fits with the historical sense of itself (22,2%). We can observe that there is no difference between the representation of democracy and the election of a particular political party. It is evident that the representation of democracy that predominates corresponds with the subject type of necessity, characterised by the predominance of regressive features.

Key words

Democracy Students Vote

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación UBACyT PO16 y pretende ser la continuación de estudios anteriores.

Intentaremos indagar la representación de democracia existente en los estudiantes de psicología y la posibilidad de establecer una conexión entre aquella y la conducta electoral en las últimas elecciones. Partiendo de las características de los sujetos y su relación con las instituciones se podría inferir la calidad de la democracia.

Se entiende por régimen democrático un conjunto de reglas procesales para la toma de decisiones colectivas en el que está prevista y propiciada la más amplia participación posible de los interesados (Bobbio, 1997, p. 18).

No obstante no es suficiente hablar de participación (directa o indirecta) para la toma de decisiones colectivas ni la presencia de la Regla de la mayoría como el exponente de reglas procesales. Es indispensable contar con otras condiciones como la presencia de alternativas reales:

Es indispensable que aquellos que están llamados a decidir o a elegir quienes deberán decidir, se planteen alternativas reales y estén en condiciones de seleccionar entre una u otra (p. 26).

Para Bobbio el supuesto básico de la democracia se basa en la garantía de la libertad, como libertades de culto, libertad de prensa y libertad de organizarse políticamente, donde los derechos de libertad han sido reconocidos constitucionalmente (Bobbio, 1997). Por tanto la democracia excedería la función electoral. La regla de la mayoría es condición necesaria aunque no suficiente de la democracia.

Estudios anteriores, (Benbenaste, 2003; Benbenaste & Delfino, 2004; Benbenaste & Delfino, 2005) han demostrado que la democracia también se halla condicionada por la idea que se tenga de Estado y a su vez esta idea de Estado se encuentra condicionada por el tipo de inserción y expectativas que el sujeto tenga en el mercado.

Otros estudios indican que, tanto estudiantes universitarios como ciudadanos no universitarios presentan una alta *expectativa paternalista de Estado y alto grado de rasgos regresivos* (Benbenaste & Delfino, 2005).

A mayor expectativas paternalistas de Estado y una baja inserción en el mercado laboral y desconocimiento de la dinámica mercantil, más débil será la noción de democracia, la que aparecería como una instancia de demandas de un sujeto de la necesidad, como aquel preocupado por un Estado que le garantice la satisfacción de sus necesidades. Se observa que en la medida que la idea de democracia es restringida al voto y está determinada por expectativas paternalistas de Estado se diluye el papel de las instituciones republicanas, quedando allanado el camino para la institución de un autoritarismo democrático, conforme al cual se considera el aval de la mayoría como condición suficiente de la democracia, aun cuando esa mayoría desestime el desarrollo conquistado por la humanidad, impidiendo en tal caso que se cumpla el sentido histórico de la democracia, que es relativizar el Poder y evitar el autoritarismo.

Para que existan instituciones republicanas, es indispensable introducir el aporte del pensamiento económico, en donde las libertades económicas darían la posibilidad de la existencia de las libertades políticas. (M. Friedman 1983)

Siguiendo esta línea, el desarrollo económico no monopólico permite la emergencia de un orden republicano que tiende a ser condición suficiente del régimen democrático y garantiza la

realización de su sentido histórico que es evitar el autoritarismo. El pluralismo económico permitiría, entonces, el pluralismo político, posibilitando la existencia de alternativas reales de elección.

El propósito general que persigue este trabajo es conocer la relación entre la idea de democracia y ver si existe relación con la conducta electoral, con el voto, en las últimas elecciones estudiantiles.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio exploratorio que intenta dar cuenta de la relación entre la representación de democracia y el comportamiento electoral de los estudiantes universitarios en 2005, para lo cual se utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa.

Para la recolección de datos se utilizó una encuesta diseñada sobre la base de estudios anteriores realizados por el equipo de investigación. La misma estuvo compuesta, básicamente, por preguntas abiertas para indagar la noción de democracia: "¿Qué entiende por democracia?"

En el mismo cuestionario se indagaba cuál había sido su voto en la última elección

Integraban el instrumento, además, preguntas orientadas a evaluar datos socio-demográficos como: edad, sexo, estado civil, lugar de residencia, situación laboral y educación de los padres.

Descripción de la muestra: n= 185 estudiantes de psicología UBA; varones= 46 (24,9%) mujeres= 139 (75,1%); edad promedio 28,19 .

RESULTADOS

"¿Qué entiende usted por democracia?" El 37,3% de la población define a la Democracia como el gobierno del pueblo o de la mayoría. El 15,7% daría una definición de democracia en donde se vislumbra el reclamo al Estado, en donde éste debería otorgar todo aquello que los sujetos demanden. El 18,4% la define a través de la representación que a través de ella se ejercería. El 29,2% define a la democracia como la posibilidad de votar como atributo suficiente. En la definición de democracia aparece una característica, la igualdad, con dos valores diferentes y opuestos, en tanto homogeneidad 6,5%, y sólo el 2,7% se remite a la igualdad jurídica como atributo indispensable de la democracia. El 15% resalta la característica de libertad de elección. La libertad de expresión es otro atributo que definiría democracia, evidenciado en un 13%.

Otras definiciones de democracia serían aquellas que la enuncian (9,7%) como un tipo de organizador social. Sólo un 3,2% haría alusión a la democracia como una forma de evitar abusos de poder, en oposición a regímenes totalitarios. En el 2,7% de las definiciones se encuentra la democracia como fórmula de la tolerancia y el respeto por las diferencias

El 2,2% la define como el contexto para lograr el desarrollo individual y el aumento de la calidad de vida ciudadana.

El 4,3% alude a la democracia como la forma de garantizar los derechos y obligaciones ciudadanos, entendiendo derechos como jurídicos y ya no como reclamos paternalistas al Estado.

La posibilidad de comportamiento político sería otra forma en que definirían democracia en un 1,1%. Sólo en un 1% de las respuestas las definiciones de democracia aluden a calidad de vida y alternativas reales. Y el 2,7% de la muestra hace alusión a las instituciones republicanas, definidas a partir de la división de los tres poderes.

No hay ningún tipo de alusión al desarrollo económico, lo que nos permite inferir que que la idea de democracia es insuficiente.

Cabe aclarar que no existe diferencia por sexo, ni por edad, debido a lo cual no será desarrollado en este trabajo.

Tanto la presencia de las instituciones republicanas como el desarrollo económico serían las condiciones para un democracia que armonice con el cumplimiento de su sentido histórico.

La definición de democracia evidenciada en la mayoría de la población coincide con una representación que es propia de un sujeto del mercado (el 68,1%), que denominaremos, a los fines de esta presentación, grupo 1. Un minoría haría alusión a un tipo de representación de democracia, cercana a la que daría un sujeto político, en tanto ciudadano (aunque cabe destacar que esta tendencia, si bien aglutina valores públicos, no enuncia en ningún caso el desarrollo económico, y sí hay una mínima referencia a las instituciones republicanas como determinantes de una democracia) (7,6%), a la que llamaremos grupo 2. Existiría, además, la presencia de una definición de la democracia que coincidiría con el sentido histórico de la misma (22,2%), que nombraremos grupo 3. Sólo un 2,2% no definiría democracia.

Otra variable trabajada en la encuesta fue el voto en la última elección estudiantil de la Facultad de Psicología, 2005. Los resultados fueron los siguientes: EDEA 14,1% (26); EPA 41,1% (76); LA CORRIENTE 4,9% (9); DESDE LA BASE 1,1% (2); FRANJA PSICO 5,4% (10); EN BLANCO 8,6% (16); NO ME ACUERDO 7,6% (14); PDI 3,8% (7); NO VOTE 7,6%(14); PAN Y ROSAS 1,6% (3); EL BROTE 0,5% (1).

Al relacionar a través de una tabla de contingencia la variable definición de democracia y la variable voto estudiantil, no se encontrarían diferencias entre la elección a través del voto de una agrupación política y la representación que los sujetos expresan sobre la democracia. Entre los que votaron a la agrupación política EDEA: El 73,1% pertenecería al grupo1, el 7,7% enuncia un tipo de representación perteneciente al grupo 2, y el 19,2% enuncia un tipo de representación que se corresponde con el grupo 3. Aquellos que votaron por la agrupación EPA, el 72,4% pertenecería al grupo 1, el 3,9% se ubicaría en el grupo 2 y el 22,4% en el grupo 3. Los que votaron a la agrupación LA CORRIENTE, el 55,6% estaría en el grupo 1, el 11,1% en el grupo 2 y el 33,3% pertenecería al grupo 3. Los que votaron a la agrupación DESDE LA BASE el 50% se encontraría en el grupo1, ningún caso en el grupo 2, y el 50% en el grupo 3. Aquellos que votaron a la agrupación FRANJA, el 50% daría respuestas del tipo grupo 1, el 20% del tipo de grupo 2, y el 30% del grupo 3. Los estudiantes que dicen haber votado EN BLANCO, el 81,3% daría respuestas del grupo1, ningún caso se encontraría en el grupo 2, y el 12,5% enunciaría respuestas del tipo 3. De los estudiantes que dicen no recordar a quién votaron en la última elección estudiantil, sólo el 28,6% enuncia respuestas del grupo 1, el 21,4% del grupo 2, el 42,9% del grupo 3. Existe una proporción de estudiantes que dice haber votado al PDI, de los cuales el 71,4% daría respuestas del grupo 1, ningún caso daría respuestas del grupo 2, y el 28,6% del grupo 3. Los que dicen haberse abstenido de votar, el 85,7% pertenecería al grupo 1, el 14,3% al grupo 2 y ningún caso al grupo 3. Los que votaron PAN Y ROSAS, el 66,7% al grupo 1, ningún caso al grupo 2 y el 33,3% al grupo 3.

CONCLUSIÓN

Se observa que no hay diferencia entre la representación de democracia y la elección de determinadas agrupaciones políticas estudiantiles. Se evidenciaría que la representación de democracia que predomina se corresponde con el tipo de sujeto de la necesidad, caracterizado por la preponderancia de los rasgos regresivos, entendidos como rasgos infantiles que se perpetúan y obstaculizan el desarrollo racional del sujeto (Benbenaste et.al.2005). Por lo cual el voto debería estar determinado por otros factores, como son los rasgos regresivos, y no por la concepción racional de democracia que expresan. La manifestación verbal que realizan los estudiantes sobre el concepto de democracia no explicaría la conducta del voto.

Los resultados obtenidos no proporcionarían elementos que nos permitieran concluir una conexión entre la representación de democracia de los estudiantes y el resultado de las elecciones estudiantiles. Si bien a lo largo de la investigación lle-

vada a cabo desde 2001 se evidencian indicios, en esta muestra no encontramos relación directa entre ambas variables; esto nos abre el camino para una indagación más profunda. Es decisivo para entender la economía y la política que la psicología permita conocer las características del sujeto en tanto sujeto político y sujeto económico. Porque es justamente la calidad del sujeto lo que puede determinar la calidad de la democracia. Partiendo del supuesto de que un sujeto que está en busca de las libertades va a ser reacio a que se anulen las instituciones republicanas, y que el poder ejecutivo absorba la justicia y el parlamento, y si resulta crucial que la democracia se apoye en instituciones republicanas y en el desarrollo económico, llegamos a inteligir la necesidad de un sujeto como el presupuesto para un adecuado funcionamiento de una democracia que evite los efectos paradójales (como la anulación del parlamento) y los efectos de autoritarismo (que acotarían la democracia a lo electoral). Opuesto a esta noción, estaría el supuesto del sujeto que carece de responsabilidad política, cuyo fin es obtener la seguridad de la mera satisfacción de sus necesidades por sobre sus libertades, desentendiéndose de las instituciones republicanas, el nivel educativo, y la adquisición de bienes de conocimiento. El tipo de sujeto y la calidad de las mediaciones simbólicas que se utilicen determinarán o serán un indicador de la calidad de la democracia.

BIBLIOGRAFÍA

- Benbenaste, N. (2003). *La madurez política en el argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Benbenaste, N. & Delfino, G. I. (2002). Alcance y límites de la madurez política de los ciudadanos argentinos. (pp103-112) En *Anuario de Investigaciones*, 10.
- Benbenaste, N. & Delfino, G. I. (2004). Conocimiento y Actitudes sobre la Política en Estudiantes Universitarios y Ciudadanos comunes. (pp19-41). *Investigaciones en Psicología*. Año 9, tomo I.
- Benbenaste, N.; Delfino, G. I.; Fernández O. (2005). El paternalismo de Estado y su efecto sobre la democracia en los estudiantes universitarios. (pp.23-25). En *Memorias de las XII jornadas de investigación*, primer encuentro de investigadores en psicología del Mercosur, tomo II.
- Benbenaste, N.; Delfino, G.; Zubieta, E. (2005) Democracia, instituciones cívico-políticas y desarrollo individual: un estudio con estudiantes universitarios. *Revista Anuario Facultad de Psicología* (En prensa)
- Bobbio, N. (1997). *El Futuro de la Democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Friedman, M. & Friedman, R. (1983). *Libertad de elegir*. Buenos Aires: Orbis.

IMPLICACIONES SOCIALES Y SUBJETIVAS DE PRÁCTICAS DE CONTROL EN JÓVENES DETENIDOS

Jiménez, Cristina

Centro de investigaciones Sociológicas - Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Este trabajo tiene, como objetivo, lograr un conjunto de conceptos relacionados con la temática de la producción y reproducción del delincuente juvenil provenientes de la exclusión social y los efectos en lo social y subjetivo de prácticas de control. El atravesamiento por el sistema penal los subsume en discursos ideológicos que emanan del poder y son convertidos en grupos objetivos de prácticas jurídicas. Prácticas que producen vulnerabilidad y estigmatización. El joven además de ser incluido en el discurso jurídico, debe resignificarse a sí mismo y producirse como sujeto de derecho, la intervención externa, el ser tipificado, juzgado, le comunica a las claras que su condición como sujeto ha cambiado. La población estudiada pertenece a los sectores de exclusión social, con familias desintegradas, sin sostén educativo y sin trabajo estable. Esta situación provoca estigmatizaciones e identidades deterioradas Castel (1997). Los grupos de pares se organizan en base a rasgos identitarios muy fuertes, anulando lo diferente, los actos violentos, la transgresión a las normas, la oposición al orden, son algunas de las manifestaciones más frecuentes.

Palabras clave

Delincuencia Control Social Implicaciones

ABSTRACT

SOCIAL AND SUBJECTIVE IMPLICATIONS OF SOCIAL CONTROL PRACTICES ON IMPRISONED YOUNGSTERS
This paper has, as goal, to achieve a group of concepts related with the thematic of production and reproduction of juvenile delinquency that come from social exclusion and the effects in the social and subjective control practices. Going through the penitentiary system subsume them in ideological speeches and they are turned into objective groups of juridical practices. Practices that produces vulnerability and stigmatisation. The youngster besides being included in the juridical speech, must resignify himself and make himself as a subject of right, the external intervention, being typified, judged, clearly tells him that his condition as a subject has changed. The studied population belongs to social exclusion sectors, with shattered families, without steady job, without educational support, this situation causes stigmatisation and deteriorated identities (Castel 1997). The groups of pairs are organized based on strong self-defined traits, setting aside the different. Violent acts, transgression of the rules, opposition to the order, are some of the most frequents manifestations.

Key words

Delinquency Social Control Implications

El presente trabajo se inscribe en el marco de la tesis de maestría: "de la Vulnerabilidad Social al Delito Juvenil: Implicaciones Sociales y Subjetivas"; por sus contenidos conceptuales y metodológicos es subsidiario del proyecto PAV 065/005 "Delincuencia, Control Social, Justicia Penal e Institución Carcelaria. Practica y Representaciones en Torno al Incremento del Delito". La problemática del delito y de su control social es objeto de una renovada atención por parte de científicos sociales, trabajadores sociales y repercute en diversas instituciones atravesando un amplio arco que va desde los medios de difusión pública hasta instituciones del estado y de la sociedad civil. Incluso, está enmarcada en una suerte de malestar generalizado que asume la figura, difusa en su definición, aunque no menos concreta de la "inseguridad" .. término con el cual se ha instalado como materia de debate.

El objetivo de la investigación es estudiar el fenómeno delictual juvenil y sus aspectos sociales y subjetivos, subsidiarios de profundos cambios estructurales (políticos, culturales e ideológicos) en el orden social. En particular interesa echar luz sobre los mecanismos de control social y la cultura del poder internalizada subjetivamente en la población de jóvenes procesados penalmente.

LA PROBLEMÁTICA DEL DELITO JUVENIL EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD ACTUAL.

En la actualidad el estatuto de la sociedad moderna se encuentra en crisis y en proceso de disolución. El concepto de la nación como espacio de ajuste abstracto de los papeles sociales cede frente a la noción de un estado que no define sus fronteras, que ya no es el responsable de sus ciudadanos.

La sociedad capitalista moderna planteó la organización social en torno al mercado y el consumo como valores supremos y estableció metas de realización social como ser: la estabilidad laboral, la educación, la salud, el esparcimiento y la vivienda. Las clases medias organizaban parte de sus proyectos existenciales en pos del valor educativo, el orden, el trabajo y el respeto. Las clases bajas también tenían sus objetivos: la educación primaria y luego el trabajo.

Hoy en día, se habla de un nuevo estadio social, una sociedad fragmentada y globalizada signada por la dinámica de la exclusión social. En oposición al pensamiento de Durkheim, diremos que la sociedad fragmentada es aquella en absoluto incapaz de organizar un cuadro común de normas, por tanto incapaz de establecer cotas para las aspiraciones de cada una de las personas

La provincia de Tucumán, no escapa a los grandes cambios que ocurren a nivel mundial y nacional, ya que los efectos de la globalización se encarnaron en todas las relaciones sociales, políticas y de producción. La provincia tiene índices elevados de desocupación, lo que significa que aquí se da la negación de la sociedad de clases y la exclusión social; y lo que es más grave, porque no tiene retorno, es el quiebre de solidaridades y de voluntades humanas, con un sentido subjetivo de desorientación, pesimismo y resentimiento, lo que a veces se traduce en conductas anómicas con gran montante de agresividad. Los jóvenes detenidos provienen de esos márgenes sociales no absorbidos por las instancias mediadoras como la escuela, el trabajo pleno o la familia, provienen de lo que Castel (1997) llama la zona de exclusión social.

Los jóvenes son resignificados y producidos como sujetos

sociales delincuentes y criminales cuando son atravesados por el sistema legal; por la policía primero, luego por la justicia y más tarde por el sistema penal. Los procesos sociales de exclusión colocan a estos individuos en un estado de vulnerabilidad social, cultural (en cuanto son estigmatizados) y legal (por cuanto son definidos a priori como "núcleos de peligrosidad" y, en consecuencia, criminalizados). Por otra parte, son subsumidos en discursos ideológicos que emanan del poder (el estado) como el de la "inseguridad social" y convertidos en "grupos objetivo" de prácticas jurídicas de endurecimiento penal y represivo fundamentados en discursos jurídicos.

También ocurren procesos al interior de estos sectores para que puedan reproducirse como transgresores primero y delincuente después, estas identidades y estigmatizaciones no son solamente impuestas sino que son refundadas y las relaciones de poder reestablecidas mediante la producción de discursos que se realizan en sus espacios subjetivos individuales y grupales, es decir interiorizadas.

Diversos autores (Foucault, M, Wacquant, L. 2000), han llamado la atención sobre una característica de la sociedad actual, a medida que avanza el proceso de globalización y cristalizan los mecanismos de la exclusión, la "inseguridad social" para un sector de la población (los incluidos, las "víctimas", reales y potenciales de la delincuencia, al menos las víctimas que interesan a la prensa) se traduce en "inseguridad legal" para el otro sector (los excluidos, los delincuentes reales y potenciales, particularmente los estratos juveniles). Los "victimarios" son "victimizados"[i] en un *continuum* que va desde la policía hasta la cárcel pasando por la Justicia. El sistema penal y en particular "lo penal" son productores de delito.

Hay sujetos que son "criminales" antes del crimen, son "núcleos de peligrosidad". La asignación jurídica de responsabilidad da lugar a la asignación social de responsabilidad. El discurso penal se diferencia sutilmente del discurso jurídico, hay un sujeto que se ha deslizado desde lo contingente a lo permanente (Foucault. 1984).

En la población de Jóvenes detenidos (procesados y juzgados) suceden dos cosas importantes, una de ellas es que pasan a ser un elemento activo y pasivo en la reproducción de un espacio singular: la prisión, y otra, que generan un proceso de re-significación a ellos mismos como delincuentes produciendo discursos de valoración del delito (y del crimen) y se posicionan en sus términos (el sistema legal ya lo hizo cuando son detenidos y/o juzgados). Se trata de la criminalización de los excluidos, de los villeros. En esencia, se trata del mismo fenómeno de la criminalización de la miseria al mismo tiempo que del reforzamiento de la presión disciplinaria para los sectores incluidos, en particular su inmensa mayoría que son los trabajadores precarios.[ii]

HIPÓTESIS DE TRABAJO

1. El alejamiento del círculo productivo del joven con ausencia de integración en el mundo laboral, no permite la articulación de lazos sociales, situación que produce crisis de identidad aislamiento, exclusión, desafiliación, factores estos que operan como antecedentes de conductas anómicas.
2. El ingreso a la cárcel (el ser capturado por los mecanismos de control) plantea al joven una situación traumática. La ausencia de una infraestructura adecuada y la violencia en los procedimientos carcelarios, producen desestructuramiento afectivo con crisis de identidad, sentimientos de pérdida y estigmas.

METODOLOGÍA

Estudio Cualitativo, se aplicaron las técnicas de entrevista en profundidad (31 casos). Muestreo Intencional (años 1998 - 1999). Se utilizó el programa Nud Ist- Vivo para la identificación y codificación de las categorías y para la elaboración de modelos teóricos, y los pasos que señala Cartwright D. para la

interpretación.

CONCLUSIONES

I) Sobre la población en estudio

La población tiene entre 18 a 21 años. Los delitos más frecuentes son el robo agravado (12%), homicidio (10%), e infracciones a la Ley 23737. El 50% vive con su familia de origen o con subrogados; fueron sometidos a malos tratos y el 90% posee instrucción primaria incompleta.

De los 31 jóvenes 18 tienen antecedentes previos. Relatan su inicio en la actividad alrededor de los 12 años y ya han pasado por instituciones de menores.

II) Análisis e interpretación de entrevistas en profundidad

En un primer nivel analizo las categorías: A) experiencia y representaciones con agentes del control social, B) Trastornos en la identidad personal y social, y C) Grupo de pares

IIa) Experiencia con el control social

Toda organización, por su propia naturaleza conservacionista, es de control social o de mantenimiento de un orden social constituido para que el sistema funcione. En otras palabras "identifica a los sectores de la población considerados como peligrosos para aislarlos y recuperarlos". Donde los criterios de los controles de control social están en función del modelo socioeconómico y del consecuente nivel de participación de los sectores populares en el mismo. (M. Puebla 1998).

Se controla a los sujetos que no están insertos dentro de un modelo productivo, los detenidos son vendedores ambulantes ocasionales, hacen changas o están desocupados. La distribución del control es inequitativa, está en manos de la policía y estos descargan sus frustraciones, se justifican y mantienen su trabajo arrollando a los más desposeídos y vulnerables.

Los mecanismos de control social y los excesos de poder desplegados en los procedimientos de detención y en la custodia en el penal impactan negativamente en la subjetividad de los jóvenes detenidos.

Relatan haber sido castigados, atemorizados y burlados El objetivo principal en el penal es "hacer conducta", a costa de domeñar todo deseo de participación o de realizar actividades grupales.

Por lo general, la detención se produjo en la casa de los detenidos o son recogidos en las esquinas de los barrios donde viven.

[...vivo en un barrio, y la policía cualquier cosa que pasa dicen los Alderetes...] [...cuando vivíamos en el campo vinimos al barrio de los pata sucia y ya la policía empezó a perseguirnos...]

[...la policía me persigue no es que caigo preso, pero caigo por ebriedad o por razzia... la policía me pegó mucho, la policía me pegó mucho en la brigada querían que yo diga que fue el muchacho ese, porque al que asaltaron era policía,...ahí me desmayaron tres veces y pido al forense porque tenía miedo,... el policía que cuida el calabozo me dice que pida el pase que me van a seguir pegando...] [... me preguntaban y yo decía que no y me agarraron a piñas y patadas con las manos atadas, yo firmé, en la brigada me vendaban los ojos y no se quien me siguió pegando, a las 2 de la mañana me sacaron del calabozo y firmé...] [...acá también me castigan feo, me pusieron una pastilla y merca y hemos cobrado, por mí que me peguen ya estoy acostumbrado pero hay otros dos que lloraban y me hacían acordar cuando era chico y yo hacía lo mismo, por eso hice que me peguen más a mí para que los dejen...][iii]

IIb)-Crisis de identidad

Para Gerez Ambertin (1996:110) el concepto de identidad remite a "la diferencia" donde el precipitado de identificaciones dará como resultado la identidad individual. Hay una compleja y dialéctica trama de las identificaciones que no se refiere a la unificación, ni al yo conciente. El sujeto porta una cadena significativa que, por un lado lo hace diferente, y por otro, lo conecta con un conjunto mayor (su grupo, su pueblo, su nación) al que pertenece.

La autora advierte sobre los riesgos de la degradación y estig-

matización de los sujetos quienes son portadores de una historia, una genealogía que representan su identidad. Los actos y palabras descalificantes "roban y saquean la íntima identidad" (1996:124), estos procesos despersonalizan y alienan al sujeto, lo desubjetivizan e impactan sobre el sistema identificador. El sistema penal al imponer otros códigos de vida, un sinnúmero de veces arbitrario y represivo, aniquila al sujeto. El control social maneja asimismo códigos no manifiestos que son los que ejercen las instituciones encargadas de la socialización y rehabilitación. Los códigos manifiestos se desarrollan coactivamente en relación a las estructuras de poder que reproducen la dialéctica del amo y el esclavo.

La situación del detenido en instituciones carcelarias produce efectos negativos en la salud física y en los procesos psíquicos, aquí se ven afectados ciertos aspectos que tienen que ver con la experiencia, la posición subjetiva, la memoria, que se degradan en la institución. Ante una pregunta la contrapregunta reiterada es ¿antes o ahora? o ¿adentro o afuera?...la cárcel se apropia de los cuerpos para disciplinarlos de las identidades, de las voluntades y las memorias.

La exclusión social, el aislamiento, la escasa participación en instancias mediadoras (club, escuelas, centros vecinales), producen efectos en los procesos de identidad social, en la autoestima de las personas. En suma, son situaciones de privación personal. El sujeto pierde su identidad social y se aísla de la participación gremial, política y social. El sentido de pertenencia social dado por su rol en el mundo laboral, donde a veces permanecía hasta su jubilación, se ha perdido ante lo fugaz y esquivo de las nuevas contrataciones laborales.

Es tan significativo este hecho que cuando antes se nombraban a sí mismos por su trabajo: "...soy hachero en tal lugar...", hoy en día se traducen como "...no tengo un lugar y una meta en esta sociedad". Castel (1997) señala con el término "desafiliación" esta pérdida de pertenencia.

Los jóvenes detenidos tienen identidades estigmatizadas que son aceptadas por ellos mismos al considerarse diferentes a los demás dando lugar a formaciones estereotipadas, que son asignadas, en primer lugar por los integrantes de las diferentes instancias de control social y en segundo lugar asumidas por ellos mismos. Las identidades asignadas son por lo general peyorativas o aluden a la clase social, situaciones de pobreza y exclusión social. Así se autodiscriminan diciendo: [...somos una clase distinta...] ó [...los otros mandan...]

IIc) Grupo de pares

La Subjetividad, afirma Galende E. (2001) se construye a lo largo de la vida por la intermediación con el otro y a través del lenguaje. Cierta orden social con roles adscriptos permiten hablar de una organización social. Describimos la sociedad de hoy como una sociedad fragmentada, en disolución, donde predomina el individualismo y donde se subvierte el orden normativo, así, las subjetividades se expresan de diversas modalidades que reflejan el momento histórico, social y económico de crisis social.

Leukowicz I., citado por Duschatzsky y Corea (2002), se refiere a la alteración fundamental en el suelo de la constitución subjetiva originaria en el desplazamiento de la promesa del estado a la de mercado, el consumidor sustituye al ciudadano, anulando las diferencias en pos de la necesidad de considerar a todos los ciudadanos iguales. En estas nuevas existencias sociales los jóvenes y niños construyen sus subjetividades signadas por la violencia social. La misma ha aumentado en los últimos años, adoptando una modalidad de supresión del otro, acompañada por problemas de desconfianza y narcisismo, estas actuaciones tienen un sustrato de frustración, con ausencia de ideales y proyectos

Es, a través de la violencia, que el joven se relaciona con el otro, dando lugar a múltiples expresiones (social, familiar, escolar) de habitar los espacios sociales. La composición social se sostiene más en bandas que en partidos, en agrupamientos que circulan fuera del orden social y que tienen rasgos iden-

titarios muy fuertes, de repudio de todo rasgo de diferencia. Uno de los motivos nuevos de la violencia actual está íntimamente relacionado con estas formas de agrupamiento.

Es significativo que, cuando deben valorar un delito, más allá de la propia tipificación que hacen de los mismos, reaccionan con la misma violencia con la que son tratados. Se produce una anomia estructural crónica, sin palabras (valor del lenguaje imaginario no de la simbolización), sin compromiso ni límites, sin ley (fracaso del límite paterno). Pero lo que aparece en el joven, se revierte sobre ellos mismos y se destituyen, dando lugar a prejuizamientos valorativos negativos de los otros actores sociales

Los internos relatan sus modos de habitar los espacios sociales y el modo como van construyendo su subjetividad:

[...yo no lo maté, solo miraba cuando lo mataban...cuando terminamos de matar nos fuimos...] [...nos peleamos mano a mano con mi compañero, éramos como diez en un momento dado, yo lo levanto y le digo vamos, nos tiraban con piedras...] [...antes a los 12 robaba con mis amigos, cosas de los jardines y los quioscos...] [...peleaba en los bailes, mi barra era muy nombrada...nos defendíamos si alguien atacaba, éramos como veinte...] [...llevo siete calabozos de tanto que he peleado, desde los 7 años que vendo bolsas plásticas, iba a los bailes, tomaba y peleaba...]

Aparece la posición del aguante y el pacto fraterno, "no ser buchón" es común que digan [...de eso no se habla...] o [...yo sé quienes fueron pero no voy a hablar, aquí no se habla...]

La débil vida social, circunscripta a la visita ocasional de la familia y a amigos ocasionales, denotan una situación de inserción social frágil fragmentada, la situación de encierro los aísla de los intercambios afectivos cotidianos, ésta es la génesis de las enfermedades psicósomáticas, la drogadicción y episodios de violencia en el penal que se dan cíclicamente con períodos de sometimiento y calma

Son mayoría los que prefieren "ranchear" evitando el contacto con menores sin experiencia delictiva anterior. Así se establece una división entre los que tienen experiencia por haber transitado desde niños por instituciones de control y los novatos que desconocen los códigos. Se producen hechos de intensa violencia y autoagresiones. El alcohol, la droga y la violencia parecen ser la marca de los encuentros con los semejantes tanto en prisión como en libertad. [...con los menores no me junto porque son muy quilombos...] o [...yo aquí tengo conocidos no amigos...] [...aquí tuve problemas con los menores, son drogadictos yo no quería, "ya te van a empezar a apretar las rejas", me decían...]

Los relatos se suceden, teniendo un hilo conector muy fuerte relacionado con los conceptos desarrollados y las hipótesis de trabajo.

CONCLUSIÓN

El control social fracasa desde tiempos remotos en su objetivo de socialización y reinserción social. Es necesario que el estado interrogue a otros campos del saber sobre políticas adecuadas que contemplen para sostener a los jóvenes para que puedan sentirse ciudadanos. Al parecer, cualquier perspectiva de que se produzca un cambio tiene que ver con que se modifiquen los mecanismos de control social y la misma estructura y relaciones de poder que los generan.

Un segundo nivel de análisis permitirá estructurar modelos teóricos que devengan en políticas de prevención y en prácticas de control acordes a la problemática de los jóvenes.

NOTAS

[i] "La victimización de estos menores da razón a su rebelión y los hace ineptos para el futuro dentro de los cánones del sistema social, sistema que no tardaran en atacar mediante su revolución individual que se denomina delito..." Basaglia "Los Crímenes de la Paz" (1985:45)

[ii] "La utilidad del reforzamiento del aparato penal en la era postkeynesiana del empleo inseguro (precario) es triple: sirve para disciplinar a los sectores de la clase obrera reacios al nuevo trabajo asalariado precario; neutraliza y excluye a sus elementos más disociadores a los que se consideran superfluos con respecto a las mutaciones de la oferta de empleos y reafirma la autoridad del estado en el dominio restringido que en lo sucesivo le corresponda." (L. Wacquant. 2000. Pp: 166)

[iii] "...hospitales, manicomios, fábricas, escuelas son lugares en donde se perpetúan estos crímenes en nombre del orden y la defensa del hombre. Un hombre escindido, separado, dividido, sobre el cual es posible esta manipulación para su total adaptación a este orden social que vive la criminalización y el crimen..." Basaglia F. (1985. Pp: 17)

BIBLIOGRAFÍA

- Baratta, Alessandro. (1993). *Criminología crítica y Crítica del Derecho Penal*. México: Siglo XXI.
- Berger, P., Lukmann T. (1998). *La Construcción Social de la Realidad*. Bs As.: Amorrortu editores.
- Basaglia, O. (1977). *Los Crímenes de la paz*. Mimeo UBA
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Bs As.: Paidós.
- Duschatzky, S., Corea, C. (2002). *Chicos en Banda*. Bs As.: Paidós.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. El nacimiento de las prisiones*. Barcelona: Siglo XXI.
- Gerez Ambertin, M. (1996). *La identidad robada...injurada...* en Revista Psicólogos UNT N° 6 (Pp 106, 127). S. M. de Tucumán: Facultad de Psicología.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas Reflexiones sobre la Revolución en Nuestro Tiempo 2*. Bs As: Nueva Visión.
- Neuman, E. (1985). *Las víctimas del sistema penal*. Córdoba: Marcos Lerner.
- Rauls, J. (1986). *Justicia como equidad*. Madrid: Tecnos.
- Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Bs. As.: Manantial.

ANOMIA EN LA FAMILIA. UNA SITUACIÓN DE MARGINALIDAD SOCIAL

Jiménez de Zimmerman, Dora Angélica Clemencia; León, María Claudia; De Muzzio, María Cristina Soria
Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Nuestro trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación "Salud Mental y responsabilidad de los padres en instituciones formadoras de subjetividad" evaluado y financiado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Dicho proyecto de investigación propone investigar como incide en las familias tucumanas, el quiebre de las instituciones formadoras de subjetividad como así también investigar las relaciones entre la responsabilidad de los padres y la calidad de vida de las familias tucumanas. Los objetivos específicos del proyecto de investigación marcaron nuestro punto de partida: Investigar la relación entre: 1. La anomia de los padres y la educación de los hijos 2. Responsabilidad de los padres en planificación familiar y calidad de vida. 3. Anomia de los padres y la atención de la salud de la familia. Se realizaron entrevistas a mujeres de diferentes edades, nivel de educación, estado civil, ocupación y situación económica que viven próximas al CAPS "Corazón de María" ubicado en la zona sur de San M. de Tucumán. La concepción de familia humana será el conocimiento fundamental en el que, nos apoyaremos para la captura de las tramas psíquicas presentes en los casos estudiados.

Palabras clave

Anomia Familia Marginalidad Subjetividad

ABSTRACT

ANOMIA IN THE FAMILY.

A SITUATION OF SOCIAL MARGINALITY

Our work frames within "Mental Health and responsibility of the parents in training institutions of subjectivity" Investigation Project, evaluated and financed by the Investigations of the National University of Tucumán's Council. This investigation project tries to found out the effects which are produced by the subjectivity training institutions, also to investigate the relation between the parents responsibility and the life quality of Tucumán's families. The specific objectives of the investigation project marked our departure point: Investigate the relation between: 1. Parents anomia and children's education. 2. Parents responsibilities on family planning and life quality. 3. Parents anomia and the attention of the family health. Interviews to women of different ages, education, civil state, occupation and economic situation that live next to "Corazón de María's" CAPS were made. This CAPS is located on the south of San M. of Tucumán. We will support on the family perspective as the fundamental knowledge for the social and psychological phenomenon understanding on the studied cases.

Key words

Anomia Family Marginality Subjectivity

Como miembros integrantes del Proyecto de Investigación "Salud Mental y responsabilidad de los padres en instituciones formadoras de subjetividad" evaluado y financiado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán nos proponemos informar algunos de los resultados obtenidos a partir de una experiencia de campo; cuyo eje referencial son los objetivos generales y específicos planteadas en el Proyecto que detallamos:

Objetivo general: investigar como incide en las familias tucumanas, el quiebre de las instituciones formadoras de subjetividad, como así también las relaciones entre la responsabilidad de los padres y la calidad de vida de las familias tucumanas.

Objetivos Específicos:

- 1) La anomia de los padres y la educación de los hijos
- 2) Responsabilidad de los padres en planificación familiar y calidad de vida.
- 3) Anomia de los padres y la atención de la salud de la familia.
- 4) Responsabilidad de los padres en planificación familiar y calidad de vida.

EL TRABAJO DE CAMPO: SUS CARACTERÍSTICAS

Para evaluar los distintos aspectos se realizaron entrevistas a mujeres de diferentes edades, nivel de educación, estado civil, y ocupación que viven en el Barrio 25 de mayo, próximo al CAPS "Corazón de María" ubicado en la zona sur de San M. de Tucumán.

El barrio tiene calles de ripio, sucias, y con gran acumulación de aguas servidas. Las viviendas son precarias y la mayoría se asientan en terrenos fiscales. Frente a lluvias y tormentas el barrio tiende a inundarse y las precarias viviendas a derribarse.

Cuentan con servicio de agua potable insuficiente e inseguro, en los hogares más pobres, cuyos propietarios no pueden realizar una instalación de agua en el interior de la vivienda, sólo disponen de un caño ubicado generalmente en el patio; hay casos en que el suministro se realiza a través de mangueras, en otros por medio de conexiones clandestinas, otros utilizan baldes, modalidades que además de generar incomodidad, exponen al usuario a riesgos de salud por consumir agua contaminada.

La falta de red cloacal es otro factor generador de contaminación ambiental. En una de las áreas hay casas que cuentan con baños instalados, poseen pozos ciegos que frecuentemente se rebasan y ante la imposibilidad económica de desagotarlos o la falta de espacio para realizar otros, se eliminan las aguas servidas a la calle y luego al canal adyacente a las vías del ferrocarril.

Otro dato importante a tener en cuenta es la inseguridad extrema de la zona. Se puede observar presencia policial en determinadas calles por considerarse demasiado peligrosas. En una oportunidad pudimos presenciar un tiroteo entre jóvenes.

La concepción de familia humana será el conocimiento fundamental en el que, nos apoyaremos para la captura de las tramas psíquicas, la estructura y las interrelaciones presentes en los casos estudiados.

La familia humana es una estructura compleja en la que desde un comienzo existen prohibiciones y leyes; la familia como institución lleva implícita la operación que el término instituir designa - del lat. instituire- fundar erigir dar principio a una

cosa.

La institución familiar organiza la relación entre los miembros integrantes; los apelativos padre, madre, hermanos especifican el sistema de parentesco y un orden jerárquico; así también funda las leyes de transmisión y establece en el adulto el gobierno de la familia y la función de múltiples transmisiones: de la lengua, de la educación inicial, de la represión de los impulsos primarios, de la organización de las emociones, de conductas y representaciones. Su función activa insta una continuidad psíquica entre las generaciones y desempeña un papel primordial en la transmisión de la cultura.

Cabe señalar que el concepto de familia entraña una polaridad según cumpla o no su función instituyente; esa polaridad se explicita a través del término anomia que indica desorganización pero también incapacidad de unir.

Las "estrategias familiares de vida se refiere a aquellos comportamientos de los agentes sociales de una sociedad dada, que -estando condicionados por su posición social- se relacionan con la constitución y mantenimiento de unidades familiares en el seno de las cuales pueden asegurar su reproducción biológica, preservar la vida y desarrollar todas aquellas prácticas, económicas y no económicas, indispensables para la optimización de las condiciones materiales y no materiales de existencia de la unidad y de cada uno de sus miembros." (Torrado, S. pág. 28)

La interpretación de las entrevistas se basa principalmente en el esquema que evalúa la capacidad de la familia para instituir o bien para generar rasgos de anomia en su grupo. El análisis especifica los matices de posibilidades presentes en las realidades de las mujeres consultadas.

El grupo de mujeres que entrevistamos tienen entre 20 y 50 años. Dentro de ese abanico de edades hay aspectos comunes en la vida de estas mujeres aparte de vivir en el mismo barrio. Respecto a la constitución de la familia se presentaron casos de variadas formas de uniones conyugales:

Cynthia casada, de 36 años y 2 hijos integra un grupo familiar en el que se advierte solidez en los vínculos, respeto entre los miembros integrantes. La vivienda construida por el jefe de familia aparece como resorte que genera un sentimiento de pertenencia. El beneficio de "un gobierno familiar" que ejerce su función produce otras ventajas como por ejemplo el cuidado de la salud familiar, la educación de los hijos, la unión familiar; estos beneficios atemperan los problemas de inestabilidad laboral y la baja educación de los progenitores.

Se observa un rasgo en común; en su mayoría el primer hijo constituye un disparador para la formación de un grupo familiar, por ejemplo Mirta 29 años no está casada y convive con su pareja a partir del nacimiento del primer hijo. Cuenta "Yo soy del Chaco toda mi familia está allá, no cuento con el apoyo, tenía que salir sí o sí con todos, siempre con mis hijos, cuando él quería salir siempre salía sólo.." (refiriéndose al marido).

Fabiana 29 años vive en pareja desde hace 13 años, su primer hijo tiene la misma edad y actualmente tienen 6 hijos. Siente que las cuestiones escolares de sus hijos constituyen una tarea y responsabilidad exclusiva de ella, no aparece una manera de ser reemplazada por el padre u otro familiar en las ocasiones en que la entrevistada tiene dificultades. Ella manifiesta: "Yo era la única que podía ir a la escuela, pero estuve casi un mes con angina", no pudo hablar con la maestra en aquel momento en que su hijo Diego, desaprobó el grado. Pero no hay ninguna alusión al apoyo escolar que la familia puede hacer en forma continua con disciplina y trabajo, solo hablar con la maestra.

En el relato de Emma la calificación que utiliza para nombrar el vínculo con el padre de sus hijos "estamos peleados" expresión que entraña en potencia la posibilidad de un reencuentro sin embargo "estar peleados" implica en los hechos que el padre no se haga cargo de la hija, el sostén del hogar y la crianza de la niña en todo momento están a cargo de la madre y la abuela.

Conviven una niña de 4 años, su madre y su abuela en el

marco de una paternidad que sólo cuenta con la madre. Es Emma la que le proporciona una precaria vivienda y la que percibe un subsidio del gobierno; La abuela cumple un rol contenedor y responsable en el sostén del hogar, ella cuida a su nieta cuando la madre se ausenta y también aporta económicamente en la medida de sus posibilidades.

Susana sufre una situación familiar irregular que describe cuando se le pregunta -¿cómo es la relación con el padre de los nenes? Responde: "Es muy buena, pero él tiene otra familia y tiene que solucionar eso" se refiere a que está pendiente la separación matrimonial, sin embargo ella acepta y sostiene esta relación desde hace 15 años.

Ha tenido cuatro hijos con su pareja sin convivir con él, sin que él se haga cargo plenamente de la manutención ni educación de los hijos como expresa cuando afirma, ante la pregunta si alguien la ayuda en la manutención de la familia responde: "Sí, mi pareja, pero sobre todo con medicamentos cuando los chicos se enferman, también los visita".

Retomando el análisis anterior e integrándolo con estos últimos datos podemos evaluar que es reiterada su actitud resignada ante la vida: ella acepta una pareja que tiene otro hogar y no se involucra totalmente con ella y sus hijos. Ella debe solucionar los desafíos de ser madre y mantener a su familia sin un compañero que trabaje y ayude en las decisiones difíciles.

No se observa en el caso que estamos analizando capacidad de gobierno para con sus hijos. Ella está con ellos, no los gobierna en tono de queja manifiesta: "Ellos se pelean todo el tiempo".

Mercedes de 50 años y 17 hijos tiene un gesto revelador de acciones que tienden a sostener los problemas en lugar de procurar soluciones, se refleja en su modo de evitar la participación del marido, camionero, en los problemas de los hijos, manifiesta: "Yo nunca le cuento lo que ha pasado con los hijos, cuando él está y nos sentamos a tomar mate yo no le cuento nada de los hijos y él tampoco del viaje; todo lo malo que yo he pasado no le cuento, siempre me lo he ido guardando, no hay derecho que venga cansado, desesperado a ver a sus bebés y yo le dé un mate con amargura, no me gusta que esté mal con los hijos. Él si se hubiese enterado se hubiera enfermado". Una vez más, la posición activa que sostiene la entrevistada, como así también los demás casos estudiados muestran una concepción firme de maternidad, como algo privativo de las mujeres, que no se comparte con la pareja.

Los padres son figuras borrosas que no tienen el protagonismo y la presencia que tuvieron en las familias nucleares de hace veinte años. Los abuelos no se involucran.

La procreación temprana y no planificada lleva implícita estrategias de reproducción de la pobreza por los embarazos precoces unidos al abandono de los estudios formales, y la ausencia de capacitación laboral.

Respecto a la educación de los hijos también se observa la actitud de algunas mujeres de asumir eso como responsabilidad exclusiva de la madre, aunque se presenten problemas de gravedad, como expresa Mercedes "A mí me gustaría que mi hijo sea más amigo de nosotros, él se me dispara, se drogaba hasta hace unos meses; yo creía que se cansaba y lo mandaba a dormir. Y mis hijas me decían y de ahí me he dado cuenta, usaba Poxirran y de esos cigarrillos que fuman, marihuana. Dos meses lo tuve en el Instituto Belgrano...no me lo quiere estudiar, y por lo menos yo le digo que se quede en la casa donde yo lo vea, si no quiere estudiar, ni aprender un oficio, no quiere nada, que se quede en la casa." Advertimos la ausencia absoluta de intentos comprometidos de solución para el problema de fondo de su hijo. Se nota la actitud de ella de mantener a su marido al margen de la educación de los hijos. Tampoco observamos en Mercedes interés por lograr una comunicación auténtica y explicar al hijo la importancia de la educación y del trabajo a pesar de no haber recibido ella misma estudios básicos.

Se observó un número mayoritario de mujeres que se iniciaron

tempranamente en la maternidad entre 15 y 17 años; sólo dos lo hicieron a la edad de 23 y 24 años. Sin embargo la diferencia en las edades, no implica lo que podríamos suponer una mayor madurez, para tomar decisiones vinculadas con la formación de una familia. Al contrario, predomina un común denominador entre las adolescentes de 15 años y las jóvenes de 23 años en ambos casos el inicio fue de modo espontáneo y sin ningún tipo de planificación.

Se hace evidente una concepción de vida que designa el lugar de "la calle" para el hombre y el de "la casa" para la mujer. Se observa en general ausencia de proyectos que ayuden al avance y al crecimiento familiar.

El protagonismo en la maternidad y en la escolaridad de los hijos es un asunto de las mujeres que en general no trabajan, o se ocupan de una tarea de pocas horas o bien cobran un subsidio del Estado.

En la educación de los nietos se advierte la desvalorización de los hábitos de esfuerzo y perseverancia por ejemplo Marcela 21 años refiere que la hija no asiste a la escuela porque no hay quien la prepare y la lleve, pero ella y el marido están desocupados, la abuela de la niña que vive en el mismo lote trabaja de modo discontinuo o sea que podría ocuparse.

Desde nuestra perspectiva de esperar que el adulto muestre en su conducta el reflejo de la educación y hábitos de trabajo con que fue criado, pensamos que el futuro de la niña será también de pobreza, pero en un mercado laboral más exigente y con desarrollo tecnológico muy superior, lo que incidirá disminuyendo la creación de nuevos puestos de trabajo y aumentando las exigencias en la formación.

Hay otros riesgos para los niños criados en estas condiciones: el subdesarrollo biológico e intelectual debido a la deficiente alimentación y escasa estimulación ambiental.

Los "planes" parecen destinados a alimentar el conformismo y mantener a esta población "tranquila" y con escasa actividad, ya que no están unidos a la capacitación laboral y exigencias de educar a los hijos.

Solo se advierte un pequeño esfuerzo por sobrevivir, pero ningún intento de mejorar por ejemplo adquiriendo alguna capacitación laboral.

CONCLUSIONES

La familia se presenta a través de un tipo de configuración distinto del modelo de la modernidad integrada por padre, madre e hijos. Es común encontrar un grupo formado por la madre, algún otro pariente y los hijos. Siempre en los casos estudiados aparece la madre con los hijos y no encontramos ningún grupo familiar organizado a partir de la figura paterna. Las situaciones descriptas permiten considerar a esta una población en riesgo. Pero si se enfoca la mirada en niños y adolescentes y se considera que en ellos están ocurriendo "procesos de construcción de la identidad, de construcción y de apropiación del espacio subjetivo, y los procesos de emancipación. Los fracasos en el pasaje por cualquiera de estos escenarios darán lugar a fenómenos de desubjetivación que implican vivencias de desapropiación y vaciamiento emocional e intelectual, anomia o sujetamiento a pautas arcaicas o infantiles, bloqueos o directamente detención en el desarrollo." (pag. 36 de R. Efron).

Se estima que los niños y adolescentes de este Barrio que presentan un aspecto de descuido, físico y social, cuyas familias tienen pautas y figuras paternas borrosas, que sufrieron sucesivos fracasos escolares, algunos adictos a la marihuana y al poxirran, están en la situación descrita por R. Efron, y reproducirán la anomia de sus familias de origen en condiciones sociales más difíciles, de mayores exigencias laborales que las que vivieron sus progenitores. Esto ocurre en una sociedad donde los lazos sociales se debilitan, la fragmentación emerge y las normas pierden su capacidad reguladora.

BIBLIOGRAFÍA

Efron, R.1996. "Subjetividad y adolescencia" en I. Konterlink y C. Jacinto *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Losada. UNICEF. Bs. As.*

Granges Gilles y otros. 1975. *Estructuralismo y Epistemología*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.

Jiménez de Zimmerman Dora y otros.2003. "Anomia y Delincuencia en menores infractores", Revista Investigando en Psicología Facultad de Psicología U.N.T

Lacan Jaques: *La Familia*. Editorial Paidós. Bs.As.

Levi-Strauss. 1984. *Antropología Estructural*. Siglo XXI. México.

Lewkowicz I., Corea C. 2004. *Pedagogía del aburrido*. Editorial Piados. Buenos Aires.

Torrado, S.: 2001. *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.

LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA EN EL DESARROLLO LOCAL. EL CASO DE UN PLAN ESTRATÉGICO DE DESARROLLO RURAL EN FORMOSA

Landini, Fernando Pablo
Universidad Politécnica de Madrid y CONICET. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo, se exponen los avances de una investigación-acción orientada a la formulación e implementación de una estrategia de desarrollo rural para el departamento de Pilagás y su zona de influencia en la provincia de Formosa, Argentina. Para este fin se exponen las diferentes metodologías utilizadas para abordaje de la multidimensionalidad de la realidad local desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos. A la vez, se presentan las principales conclusiones haciendo énfasis en los aspectos psicosociales y culturales pero sin excluir otros de carácter sociopolítico, económico y territorial. A partir de ellas, se presenta un Plan Estratégico de Desarrollo Local que se deriva del análisis de los problemas y las potencialidades identificadas en el territorio y en sus habitantes. Finalmente, en las conclusiones se sintetizan los principales aportes de esta propuesta: la apertura de un nuevo campo de intervención para el psicólogo y la importancia de una mirada psicosocial para el desarrollo rural.

Palabras clave

Desarrollo Rural Comunidad Psicosocial

ABSTRACT

COMMUNITY PSYCHOLOGY IN THE LOCAL DEVELOPMENT. A STRATEGIC PLAN OF RURAL DEVELOPMENT IN FORMOSA. In the present paper, I expose the advances of an action-research work. This investigation is oriented to formulate and to implement a strategy of rural development in the department of Pilagás and its zone of influence in the province of Formosa, Argentina. In order to achieve these aims, I expose different methodologies that I used to approach the local reality using the perspective of the theory of complex systems. At the same time, the main conclusions are presented, doing emphasis in the psycho-social and cultural aspects, without excluding others such as: sociological, political, economic and territorial. From this aspects, a Strategic Plan of Local Development is commented; it arises from the analysis of the problems and the potentialities identified in the zone by the research. Finally, in the conclusions, the main scientific contributions of this project are synthesized: the opening of a new field of intervention for the psychologists and the importance of a psycho-social point of view in rural development.

Key words

Development Rural Community Psycho-social

INTRODUCCIÓN

En el siguiente trabajo presento mi Proyecto Final de Master, requisito de la 4ta Maestría Internacional en Desarrollo Rural/Local de la Universidad Politécnica de Madrid, curso 2005/2006. El proyecto se titula "Propuesta de un modelo y una estrategia de Desarrollo Local para los municipios de General Belgrano, Misión Tacaaglé y El Espinillo, provincia de Formosa, Argentina". Dichos municipios se encuentran ubicados en el noreste de la zona central de la provincia a unos 150 kilómetros al noroeste de la capital provincial.

MARCO CONCEPTUAL: PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y DESARROLLO LOCAL

Desde la década del 80, pero fundamentalmente desde los años 90, se hizo evidente que los modelos tradicionales de desarrollo centrados en las grandes inversiones, el capital exógeno, las grandes empresas y la tecnología de punta, se mostraban inadecuados para promover crecimiento sostenido, reducción de la pobreza y sostenibilidad ambiental (Grupo de Reflexión Rural, 2003). Así, se va posicionando el concepto de Desarrollo Local. Los análisis exclusivamente macroeconómicos centrados en políticas de desarrollo globales, van dejando paso a consideraciones microeconómicas que recuperan la importancia de los actores como promotores y gestores de su propio desarrollo. Pérez Ramírez y Carrillo Benito definen al desarrollo local como: "aquel proceso reactivador de la economía y dinamizador de la sociedad Local que mediante el aprovechamiento de los recursos endógenos existentes en una determinada zona o espacio físico es capaz de estimular y fomentar su crecimiento económico, crear Empleo, Renta y Riqueza y sobre todo, mejorar la Calidad de Vida y el Bienestar Social de la comunidad Local" (2000:48).

Es en el contexto de la recuperación de la sociedad local y de los actores locales como promotores del desarrollo que cobra relevancia la participación de la psicología comunitaria en este proceso. Esto se debe a que a ella le incumben los fenómenos psicosociales de carácter local (comunitarios) y se orienta al cambio social considerando a las personas como actores de la propia realidad en la que viven (Montero, 2004). La incumbencia de la psicología comunitaria en este campo es aún más evidente si tenemos en cuenta que su preocupación por el problema del desarrollo no algo nuevo, ya que la temática estaba presente desde los escritos iniciales (Montero, 1994:27).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Como ya señalara Bleger (1966:108), la comunidad es una estructura compleja constituida por una constelación multifactorial, integrada por el conjunto de actividades, instituciones, normas e interacciones que se dan en ella. Para el abordaje de esa complejidad se utilizaron los aportes de García (1986) sobre sistemas complejos. En este sentido, fueron definidos cuatro subsistemas básicos: 1) territorial/ambiental, 2) sociopolítico, 3) económico y 4) psicosocial/cultural.

El abordaje central fue realizado con una metodología etnográfica con una permanencia en terreno de dos meses divididos en cuatro períodos, desde el año 2003. En este contexto se

entablaron conversaciones y entrevistas informales con diversos lugareños. Esto permitió -mediante un trabajo de categorización de fragmentos de entrevistas y de descripciones de acontecimientos cotidianos-, identificar características destacadas de la población (creencias, valores, etc.) e identificar las prácticas económicas cotidianas y las modalidades de organización política local. A continuación, se trabajó con entrevistas a actores clave. Al mismo tiempo, se recopiló y analizó información estadística del INDEC (censos de población, censo agropecuario y censo económico) e información cartográfica (INTA e Instituto Geográfico Militar). Finalmente, se recurrió a informes oficiales sobre producción y actividades económicas. A continuación se presentan las conclusiones más salientes de cada subsistema pensando en su relevancia para la construcción de una estrategia de desarrollo local.

SÍNTESIS DE RESULTADOS

1) *Subsistema territorial/ambiental*: la comarca se encuentra ubicada en el noreste de la franja central de la provincia de Formosa y a una distancia importante de los grandes centros de consumo. Posee aproximadamente 26.500 habitantes y una superficie de 4.300 km². El clima es subtropical con estación invernal. Las precipitaciones son suficientes aunque con predominio en invierno. La red de transportes es limitada. Existe una sola ruta asfaltada (la 86), la cual vertebró el territorio en dirección este-oeste. Posee una importante cantidad de suelos con aptitud agrícola (tipo III), aunque con limitaciones por humedad y salinidad. La provisión de servicios básicos (agua, electricidad, cloacas...) es deficiente al no alcanzar a gran parte de la población.

2) *Subsistema sociopolítico*: en la zona la pobreza alcanza a más del 50% de la población (INDEC, segundo semestre de 2004). Dados los altos niveles de pobreza, existen numerosos planes de asistencia pública, especialmente el Plan Jefes y Jefas. Según estimaciones conservadoras, el 30% de las familias estaría recibiendo algún plan de asistencia social. A nivel de empleo, se observan altos índices de empleo público (superiores al 35%) y de cuentapropismo (pequeños productores rurales). Estos datos contextualizan una situación favorable para el funcionamiento de prácticas políticas de tipo clientelar dado el manejo muchas veces discrecional de las ayudas sociales y los empleos públicos.

3) *Subsistema económico*: Formosa es una de las provincias de menor desarrollo relativo del país. El sector de servicios es el mayor productor de riqueza. En él, el Estado juega el rol más importante. El sector manufacturero posee escaso desarrollo y baja incorporación de tecnología. En la zona se destacan el desmotado de algodón y la producción de muebles. En el ámbito agropecuario, la región se caracteriza por un alto porcentaje de pequeños productores, dedicados a la producción de algodón, cítricos y hortalizas. Los medianos productores poseen el mismo esquema productivo agrícola. En cambio, los establecimientos de mayor superficie se dedican a la ganadería vacuna poco tecnificada. Como potencialidades productivas más importantes hay que destacar la producción de muebles, al aserrado de madera, las primicias hortícolas y la producción de cítricos de calidad (pomelos y limones).

4) *Subsistema psicosocial/cultural*: no es usual incluir el análisis de este tipo de factores en los estudios previos para la implementación de planes de desarrollo. Sin embargo, es necesario comprender las características de la población local para planificar de acuerdo con las especificidades culturales de la población.

Uno de los rasgos más destacados que la caracteriza es aquel que puede ser interpretado como pasividad o fatalismo por parte de los agentes externos. Se trataría de una actitud poco propicia al cambio y poco dispuesta a movilizar los recursos a la mano para modificar las propias condiciones de vida. Sin embargo, más que considerar a la pasividad como una característica intrínseca del campesino, se hace necesario analizar

las relaciones que establecen con éstos los diferentes actores sociales en el ámbito local. Tanto las prácticas clientelares como el asistencialismo público o el vínculo con profesionales en las instituciones educativas y de salud, usualmente los colocan en una posición pasiva, convirtiéndolos en objetos de asistencia y no en sujetos de desarrollo. Así, muchas veces esta pasividad no es más que un observable de dichas relaciones en las cuales técnicos, profesionales y planificadores tienden a desconocer la cultura, las prácticas y los saberes locales.

En la misma línea del análisis de la pasividad y cuando es enfocado el ámbito empresarial, se describe escasa cultura emprendedora en la población. Esto se asocia al hecho de que la racionalidad del lucro, de búsqueda de beneficio económico, culturalmente no está considerada como un valor central e incluso es vista como ilegítima. Sin embargo, posiblemente sea más importante para este análisis tener en cuenta que la población carece de habilidades para realizar evaluaciones adecuadas de emprendimientos económicos que cavén dentro de la 'legitimidad' (como la elección entre cultivos alternativos). Las decisiones económicas complejas suelen ser tomadas de manera intuitiva, sin estar fundadas en un análisis económico de alternativas.

Respecto de las posibilidades de organización y cooperativización de la producción, llama la atención la fuerte desconfianza que existe entre los pobladores para emprender este tipo de actividades. A nivel de relación entre actores sociales, esto se traduce en relaciones conflictivas entre campesinos, intermediarios, políticos, etc. ya que se tiende a interpretar que el beneficio o fortalecimiento de unos de ellos opera siempre en detrimento de los otros. Así, esto hace difícil la construcción de un consenso social amplio fundado en el diálogo.

PLANIFICACIÓN Y PROPUESTA DE UN PLAN ESTRATÉGICO DE DESARROLLO LOCAL

Para generar un Plan Estratégico de Desarrollo Local para la zona, se aplicaron varias técnicas para resumir y sistematizar la información recabada para hacerla operativa. En primer lugar, se realizó un análisis de actores sociales para analizar la viabilidad política. Luego, se construyó un listado de problemas y un modelo problemático integrado para obtener una imagen sistémica de la realidad local (Robirosa, Cardarelli, Lapalma, 1990). Posteriormente y para incorporar a la planificación las potencialidades, se realizó un análisis FODA que, a partir del análisis cruzado de los elementos, permitió identificar líneas estratégicas de trabajo.

Posteriormente, a partir de la síntesis diagnóstica, de los principios conceptuales del Desarrollo Local y del análisis de experiencias exitosas, se propuso un Plan Estratégico de Desarrollo. En él se establecieron cinco objetivos específicos:

1. Institucionalizar el desarrollo local en las estructuras locales.
2. Fomentar la actividad económica y la cultura emprendedora de la población.
3. Formar recursos humanos y apoyar la investigación aplicada al desarrollo.
4. Incorporar la sostenibilidad ambiental como un elemento esencial del desarrollo
5. Fomentar la participación de la población y de las organizaciones locales.

El Plan Estratégico fue estructurado según el modelo europeo en EJES, MEDIDAS y ACTUACIONES (ideas de proyectos). Los EJES indican las líneas centrales de trabajo y se corresponden con los objetivos. Cada eje está compuesto por MEDIDAS, las cuales indican áreas en las que hay que trabajar para cumplir con los objetivos indicados en los ejes. Finalmente, las medidas están compuestas por ACTUACIONES, es decir, conjuntos de proyectos o de ideas de proyectos que permiten concretar las medidas y alcanzar los objetivos. La propuesta prioritaria del Plan propuesto es la formación de un Grupo de Desarrollo Rural (GDR) con los diferentes actores del territorio

para generar consenso por medio de un proyecto de territorio que permita coordinar y sinergizar voluntades y acciones, hoy descoordinadas.

REFLEXIONES FINALES

Luego de haber expuesto las líneas principales del trabajo de investigación y de haber comentado la propuesta derivada, es posible indicar dos aportes al campo científico-profesional, más allá de los aportes al ámbito local.

En primer lugar, debe señalarse que el trabajo realizado corrobora la importancia que tienen los aspectos de carácter psicosocial y cultural a la hora de implementar programas de desarrollo rural. Numerosas experiencias muestran que la falta de consideración de dichos factores es causa del fracaso de diversas iniciativas. Si el carácter supuestamente 'inasible' de estos aspectos ha hecho pensar que eran irrelevantes o que podían ser manejarlos por cualquier profesional, las recientes críticas a la cooperación internacional y la ineficacia demostrada de muchos de los proyectos de desarrollo, señalan que este punto es prioritario.

El segundo aporte del trabajo se relaciona con la identificación de un nuevo campo de intervención para el psicólogo. Se trata del desarrollo local, un área poco delimitada pero en franca expansión. Este hecho coloca a los profesionales de la psicología ante un desafío: concretizar sus habilidades y competencias psicosociales en metodologías e instrumentos pertinentes para trabajar en planes de desarrollo. Esperemos no perder esta oportunidad a manos de otras ciencias sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Bleger, J. (1966), *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós.

García, R. (1986), "Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos" En: Leff, E. (coordinador) *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental de desarrollo* (45-71). México: Siglo XXI.

Grupo de reflexión rural (en diálogo con I. Lewkowicz) (2003). *Estado en Construcción*. Buenos Aires: Editorial Tierra Verde.

Montero, M., (1994). Vidas paralelas. Psicología Comunitaria en Latinoamérica y en Estados Unidos. En: *Psicología Social Comunitaria* (19-46). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Montero, M., (2004). "¿Qué es la psicología comunitaria?". En: *Psicología Social Comunitaria* (67-87). México: Universidad de Guadalajara.

Pérez Ramírez, B. y Carrillo Benito, E. (2000). *Desarrollo Local: Manual de Uso*. Madrid: ESIC Editorial.

Robirosa, M., Cardarelli, G. y Lapalma, A. (1990). *Turbulencia y Planificación Social*. Buenos Aires: UNICEF-Siglo XXI.

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
UBACyT. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es investigar de que forma los cambios ocurridos a nivel social, económico y cultural en nuestro país, durante los últimos años, influyen en los aspectos emocionales de la estructura vincular de familias de alto y bajo riesgo de maltrato infantil. Conocer como interactúa el empeoramiento de la calidad con diferentes estilos de personalidad, el desempeño parental y los estilos familiares en el fortalecimiento de comportamientos emocionales disfuncionales en padres y madres, constituye un aporte sustancial para incrementar la predicción y comprensión del maltrato infantil. La muestra está constituida por 60 familias divididas en dos grupos (alto y bajo riesgo de maltrato) de Capital Federal y Pcia. De Buenos Aires (actualmente se ha relevado el 20%). Se mide potencial de riesgo de abuso con el CAP (Child Abuse Potential Inventory), Personalidad con EPQ-A (Eysenck Personality Questionnaire) y tanto manejo y ajuste emocional como situaciones estresantes cotidianas y características sociodemográficas con encuestas semiestructuradas. Los resultados son procesados mediante el programa SPSS/PC. Pueden observarse tendencias (preliminares) que indican relación entre Neuroticismo, Psicoticismo, sentimientos de decepción, baja frecuencia en expresión verbal de cariño, alta frecuencia en expresión de emociones negativas, y potencial de abuso.

Palabras clave

Maltrato Infantil Personalidad Emociones

ABSTRACT

INFLUENCY OF SOCIAL CHANGES IN INFANTILE MALTREATMENT: STYLES FROM PERSONALITY, PARENTAL PERFORMANCE, FAMILIAR STYLES AND DISFUNCIONALES EMOTIONAL BEHAVIORS IN HIGH AND LOW RISK FAMILIES

The objective of the present study is to investigate of which it forms the changes happened at social level, economic and cultural in our country, during the last years, they influence in the emotional aspects of the structure in families of low and high risk of infantile maltreatment. To know as it interacts the worsening of the quality with different styles from personality, the parental performance and the familiar styles in the fortification of disfuncionales emotional behaviors in parents and mothers, constitutes a substantial contribution to increase the prediction and understanding of infantile maltreatment. The sample is constituted by 60 families divided in two groups (high and low risk) of Capital Federal and Pcia. of Buenos Aires (at the moment it has released 20%). potential of risk of abuse with the CAP is moderate (Child Abuse Potential Inventory), Personality with Epq-a (Eysenck Personality Questionnaire) and as much handling and fits emotional like daily estresantes situations and characteristic sociodemográficas with semistructured surveys. The results are process by means of program SPSS/PC. Can be observed tendencies (preliminary) that indicate relation between Neuroticismo, Psicoticismo, feelings of deception, low frequency in verbal expression of affection, discharge frequency in expression of negative emotions, and potential of abuse.

Key words

Infantile Maltreatment Personality Emotions

INTRODUCCIÓN

Los acusados cambios producidos después de la crisis político-social y económica ocurrida en diciembre de 2001 impactó severamente sobre los vínculos sociales en nuestro país, poniendo de manifiesto la necesidad de conocer en que medida se vieron afectadas las familias con distinta situación de riesgo social en general, y, en particular, de riesgo hacia la violencia a la infancia.

Aunque los estudios sobre la estructura y dinámica familiar han aumentado en las últimas décadas, la determinación de lo que es funcional y disfuncional para el desarrollo de los miembros más jóvenes de las mismas, aún son conceptos discutibles; sometidos a continua revisión, no solo por el desarrollo de modelos teóricos sino además porque son sensibles a los permanentes cambios socioculturales de cada país. Las investigaciones sobre maltrato infantil en nuestro contexto indican que el mismo sufre un progresivo aumento, siendo un indicador de alarma de los problemas familiares en sus distintos niveles de análisis.

La presente investigación está orientada a evaluar indicadores, en su mayoría sensibles a los cambios socioestructurales del contexto, relacionados a la dinámica familiar, que se relacionan con el maltrato a la infancia. Parte de la hipótesis que la disminución de la calidad de vida ocasionada por los cambios sociales sufridos en nuestro país, en los últimos años, interactúa, en forma diferencial, con los estilos de personalidad y desempeño de habilidades parentales de padres y madres en situación de alto y bajo riesgo para el maltrato infantil, reflejando distintos niveles de ajuste socioemocional en ello y sus hijos.

Se espera conocer si, efectivamente padres con mayor Neuroticismo y Psicoticismo que, a su vez, presentan dificultades en el desarrollo de sus tareas parentales o modalidades más extremas o inconsistentes como agentes transmisores de normas, ante un contexto estresante, presentarán mayores déficits en su comportamiento socioafectivo hacia sus hijos y si los mismos presentarán mayores inconvenientes en la relación con sus pares.

MÉTODO

Sujetos:

La muestra está conformada por 60 familias de Capital federal y Provincia de Buenos Aires, 30 de bajo riesgo de maltrato infantil y 30 de alto riesgo, que tengan por lo menos un hijo en edad de asistir a la escuela primaria o ciclo general básico (CGB). Actualmente se está realizando el relevamiento.

Instrumentos:

Los instrumentos administrados son:

Planillas de datos sociodemográficos: incluye sexo, estado civil, edad, nivel educativo y ocupación de los miembros que habitan el hogar, características de la vivienda y nivel socioeconómico de la familia, residencia y nacionalidad.

Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ_A para adultos) TEA Ediciones (1984): permite conocer cuatro dimensiones de personalidad: Neuroticismo, Extraversión, Psicoticismo y Sinceridad (Deseabilidad Social).

Inventario de Potencial de Abuso de Milner, adaptación de Bringiotti, Barbich y Samaniego (2001): arroja un puntaje general de potencial de maltrato infantil.

Escala FACES III de Olson, Portner y Lavee (1985), adaptación de Schmidt, Vanina ("002): se administraron la primera serie de preguntas referidas a la familia real. Consta de una serie de 20 items para evaluar dos variables: adaptabilidad y cohesión familiar.

Inventario de Suceso de Vida resumido: Se seleccionaron 24 sucesos estresantes de alto impacto referidos a enfermedad, accidentes, fallecimientos, cambios de vivienda, cambios en la estructura familiar, problemas legales, económicos y laborales de importancias, ocurridos durante el último año.

Inventario de Situaciones Estresantes Cotidianas: se construyó esta escala para la investigación y consta de 28 items referidos a las siguientes áreas de problema: trabajo, economía, pareja, hijos, familia extensa, salud, relaciones sociales e institucionales. Se preguntó por la frecuencia de ocurrencia y el nivel de impacto sobre la familia de cada uno de los problemas, siendo las respuestas en sendas escalas tipo Likert. Para cada área se dejó una opción de otro problema, ¿cual?.

Dos preguntas abiertas sobre los cambios percibidos en el país en los últimos 5 años que impactaron sobre la familia y de que manera.

Encuesta sobre desempeño parental: indaga áreas de nivel de cumplimiento, tipo de rol, distribución de funciones, transmisión y aplicación de normas. La modalidad es de entrevista semi estructurada.

Se divide en las siguientes partes:

Cumplimiento de funciones respecto al hijo: se indaga por quien cumple habitualmente las funciones de apoyo en la educación formal, alimentación, cuidados personales y aseo, juego y esparcimiento, salud, socialización, transmisión de normas y estimulación hacia la autorrealización. Consta de 15 preguntas.

Transmisión y aplicación de normas: consta de dos preguntas donde se indaga sobre el comportamiento habitual cuando el niño desobedece un pedido y cuando tiene un comportamiento indebido de cierta importancia (como sacar dinero sin permiso). Se ofrecen 15 opciones de respuesta en las que debe marcarse la frecuencia con que se reacciona a cada una (escala tipo Likert).

Encuesta sobre ajuste socioemocional: Se divide en 2 partes. Una para padres donde se pregunta por sentimientos, comunicación y actividades compartidas (con respuestas tipo likert para 12 preguntas en total) y preguntas sobre el hijo y su desempeño social (también con respuestas tipo Likert en las 6 preguntas). Otra parte para ser respondida por el niño subdividida en una pregunta sobre cual sería su comportamiento en una situación social con amigos donde se presenta la necesidad de decisión ante una situación conflicto (está jugando y un compañero debe abandonar la actividad por lastimarse). La otra parte es una modificación del test de percepción sociométrica y se pregunta por su relación con otros chicos, cuales son sus amigos y por qué, cuales chicos no son sus amigos y por que, en ambos casos se pregunta tanto por su decisión como por la de los otros (para este caso se indaga lo que supone).

RESULTADOS

Informe de avance

Debido a que se está realizando aún el relevamiento, no pueden determinarse resultados. Se ha volcado el 20% de las encuestas y no es suficiente para realizar los análisis estadísticos en forma correcta. Sin embargo y en forma provisoria, se observaron algunas tendencias. Los Ss que puntuaron como alto riesgo de maltrato presentaron mayores puntajes en Neuroticismo y Psicoticismo en el Cuestionario de Personalidad, mayores sentimientos de decepción hacia sus hijos, mayor frecuencia de expresión de sentimientos negativos (en forma verbal y gestual), menor frecuencia en expresión verbal de cariño.

Todas las familias menos una se evaluaron como muy flexibles. Todas, a su vez, con baja cohesión. La inclusión del resto de los Ss de la muestra determinará si se mantienen estas tendencias.

BIBLIOGRAFÍA

Bringiotti, M.I., Barbich, A. y De Paúl J., (1998) Child Abuse Potential Inventory: un estudio preliminar para su validación en Argentina, *Revista Child Abuse and Neglect*, vol. 22, nro 9, p.p. 881 - 888.

Bringiotti, M.I. (1999) *Maltrato Infantil. Factores de Riesgo para el maltrato físico*, Miño y Dávila Editores, Madrid.

Bringiotti, M. I. (2000), *La escuela ante los niños maltratados*, Paidós, Temas de Educación, Bs. As.

Bringiotti, M.I. (2000) Niños maltratados: alumnos "problema", *Revista Ensayos y Experiencias*, Nro 32: Infancia en riesgo, Bs. As.

Cerezo Ramírez, F. (1999) *Conductas agresivas en edad escolar*, Madrid, Ed. Pirámide.

Gracia Fuster E., Musitu Ochoa G., (1993), *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

Hernández, P (1990) TAMAI. Test autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil. TEA

López, F.; Etxebarria, I.; Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1999) *Desarrollo afectivo y social*, Madrid, Editorial Pirámide.

Schmidt, V (2005) Escala de evaluación de cohesión y adaptabilidad familiar, tercera versión (faces III) y su uso en nuestro medio. *Técnicas Psicométrica* 1.

Zegers y otros (2003) Validez y Confiabilidad de la versión española de la escala de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (CAF) de Olson, Russell y Srenkle para el diagnóstico del funcionamiento familiar en la población chilena. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, vol4, N° 1.

ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN: RECURSOS PSICOLÓGICOS Y SOCIALES

Lazcano, Ana María; Litvak, Mirta; Gaggiotti, María Florentina
Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Esta temática es objeto de estudio de un grupo de investigadores (del consejo de ciencias y técnicas) de la UNT preocupados por conocer la situación de vulnerabilidad psicosocial en el gran San Miguel de Tucumán, República Argentina. Para ello se iniciaron los contactos con instituciones del medio que concentran información relativa a asociaciones civiles formalmente constituidas y a las que es necesario identificar, relevar; categorizar y caracterizar según sus objetivos, sus funciones, su territorio de influencia y el tipo de población a la que beneficia los recursos psicológicos y sociales que permiten sostener el vínculo y restablecer redes sociales. He ahí uno de los ejes fundamentales de esta investigación. Se parte de conocimientos previos acerca de que las comunidades pobres en situación de vulnerabilidad identifica a la asociatividad como estrategia válida para resistir al fenómeno de la exclusión, aun sin desconocer las dificultades que esto ocasiona en un contexto social marcado por el individualismo. ¿Cuáles son los recursos psicológicos y sociales, individuales y colectivos que permiten afrontar los problemas en forma asociativa? ¿Cuáles son los estilos de afrontamiento prevalentes? Qué aportes podemos hacer a partir de nuestro estudio? Son los interrogantes que enmarcan nuestro quehacer interdisciplinario.

Palabras clave

Inclusión Vulnerabilidad Recursos psicológicos sociales

ABSTRACT

STRATEGIES OF INCLUSION, PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL RESOURCES

This theme is the object of study of a group of investigators (from the council of sciences and techniques) of the National University of Tucumán in an intent to know the psycho-social vulnerability situation in the San Miguel de Tucumán area, Argentine Republic. With this purpose, contacts were carried out with institutions concentrating information regarding civil associations formally structured and which it is necessary to identify, relieve, rank, depending on their objectives, their functions, territory of influence and type of population benefitted by the social and psychological resources which allow to support the link and to re-establish social nets. This one of the fundamental axes of this investigation. It is started from previous knowledge regarding poor communities in a situation of vulnerability that identifies associativity as a valid strategy to resist the phenomenon of the exclusion even recognizing the difficulties that this fact causes in a social context denoted by individualism. Which are the psychological and social, individual and collective resources that enable to face the problems in an associative way? Which are the styles of prevalent conflict? What contributions can we make, considering our study? These are the queries which conform our interdisciplinary work.

Key words

Inclusions Vulnerability Psychological and social resources

En el marco del Estado de Bienestar que prevaleció hasta la década de 1980, el Estado era el principal actor para formular y ejecutar las políticas sociales. Su obligación era proteger a grupos vulnerables de la población que estaban en riesgo debido a los mecanismos del mercado de la sociedad capitalista y su rol era el de equilibrar la relación entre capital y trabajo, atemperar el conflicto entre clases y mediar la pugna de intereses característico del capitalismo liberal. A partir de la década de 1980 y principalmente la de 1990 la crisis del Estado de Bienestar se acentuó debido a las políticas neoliberales y a la globalización de la economía; el Estado perdió su rol de proveedor de protección social y sus recursos (déficit fiscal, deuda externa, etc). Se profundizó la brecha entre clases y la creciente reducción y empobrecimiento de la clase media debido al progresivo aumento del desempleo trajeron como consecuencias la exclusión de amplios sectores de la población. A esto se suma un crecimiento de la drogodependencia, la delincuencia, el alcoholismo, etc.; situaciones que van dejando generaciones marcadas por un creciente deterioro personal, familiar y social y una sociedad con una gran ausencia o distorsión de sus valores sociales, con sujetos o ciudadanos con falta de compromiso, participación, pertenencia, solidaridad y serios problemas de convivencia; es decir, una sociedad en crisis y con alto riesgo social. Esta nueva situación enfrentó a la población a procesos de transformación social, caracterizados por un crecimiento sostenido de la inseguridad y la incertidumbre en relación al futuro, dejándola sin utopías, y sin sentido (J.C. Tedesco, 2000) donde la desconfianza dañó la cohesión social. No hay duda de los traumáticos efectos que el modelo neoliberal dejó en términos de empobrecimiento y exclusión en toda América Latina, lo que deriva en desintegración social y en dificultades para la construcción de ciudadanía. La pobreza es actualmente una de las formas más lacerantes de la pérdida de la ciudadanía, de la exclusión y su abordaje es un serio y dilemático problema. Para contextualizar el ámbito en el que se desarrolla esta investigación, resultan ilustrativos algunos indicadores económicos y sociales de la provincia de Tucumán obtenidos por el INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censo). Tucumán es la décimo séptima provincia argentina de un total de 22 por su expectativa de vida, escolaridad, calidad educativa, tasa de mortalidad infantil que llegó a ser del 60% en la década 1990/2000, tasa de empleo y desempleo, ingreso per cápita. Probablemente la alta tasa de mortalidad infantil se debió a fallas en la prevención y el tratamiento oportuno durante la gestación como así también a patologías pulmonares y a las condiciones ambientales y sanitarias que rodean al infante y que determinan deterioro del ambiente físico y social de la población. En el 2002 había un 61% de hogares por debajo de la línea de pobreza que incluye un 70,8% de hogares pobres/indigentes. La tasa de analfabetismo de 3,6% es mayor también que la del país que es de 2,6% y es más frecuente en los varones. Sin embargo, ha descendido la tasa de desempleo de 23 a 12,1%. ¿Por qué? Por los planes sociales oficiales que, si bien ayudan a descomprimir la situación social en el corto plazo, al no ser productivos no representan empleo genuino. La exclusión social es provocada por procesos modernos como la globalización y el nuevo rol del Estado, que incluyen a ciertos sectores y excluyen a otros. Podemos distinguir tres dimensiones fundamentales de la exclusión social:

- la económica, que se refiere sobre todo a la satisfacción de ne-

- cesidades, especialmente a través del empleo y los salarios;
- la institucional, que concierne a las instituciones, formales e informales, que regulan la vida social, y al mercado del trabajo; y
- la cultural, que se refiere sobre todo a los valores y pautas de conducta que guían a los miembros de la sociedad.

Por lo tanto el proceso inverso, la integración, sería aquel mediante el cual los miembros de una sociedad van siendo considerados como miembros de derecho pleno en términos económicos, institucionales y culturales. Por otro lado, lo más frecuente es que existan situaciones mixtas de inclusión y de exclusión; o bien, dicho en otros términos, formas precarias de inclusión social. La principal manifestación de exclusión social se da en el desempleo, y sobre todo en el desempleo de larga duración y por los trabajadores que sólo logran acceder a empleos de baja calidad, poco estables, con malas remuneraciones, deficientes condiciones de trabajo. Se interpreta que tanto el contexto como el sujeto interactúan dinámicamente dando lugar a diferentes modos de exclusión cuyos efectos serán muy distintos dependiendo del tipo de factores que lo desencadena, de la intensidad de estos factores y de la resistencia del contexto en el que tiene lugar. Los estudios realizados sobre este tema son diversos y de la bibliografía consultada se desprende que es importante tener en cuenta una taxonomía de los factores prevalentes en el proceso de exclusión. Los enfoques actuales relacionados al tema indican, por ejemplo, que un buen nivel de cualificaciones y una estructura de personalidad y de motivaciones adecuada parece operar, en principio, como factor de inclusión y potenciación de las posibilidades ocupacionales. Sin embargo, en determinados momentos puede que influyan más otros factores "críticos" vinculados a la coyuntura económica; por ejemplo, las menores oportunidades de empleos "de calidad" para jóvenes y mujeres en un período concreto de evolución de los sistemas de producción. Robert Castel propone una imagen espacial de la integración social, diferenciando analíticamente tres zonas en el continuo que va de la integración a la exclusión:

- de integración: en la que se encuentran los individuos que tienen un trabajo estable, y una inscripción sólida, familiar y de vecindad, lo cual no quiere decir que no tengan problemas.
- de vulnerabilidad: es una zona inestable, caracterizada por un trabajo precario o intermitente; con fragilidad en los soportes familiares y sociales.
- de marginalidad o de exclusión: que se caracteriza por la ausencia de trabajo y por el aislamiento social.

Desde esta perspectiva se entiende al concepto de exclusión social como multidimensional y dinámico, definiéndolo como el "conjunto de procesos estructurales, pautas ideológicas y culturales, tendencias sociales y mecanismos que producen el empobrecimiento personal o colectivo, y no permiten el desarrollo integrado dentro de una sociedad". La vulnerabilidad social es el resultado de los impactos provocados por este sistema económico, pero también muestra la dificultad de los grupos más débiles de la sociedad para enfrentarlos, neutralizarlos u obtener beneficios de ellos. A partir de este contexto podemos diferenciar:

- factores de carácter objetivo como la acentuación de la heterogeneidad productiva, con impacto directo en la ocupación, la segmentación y mayor precariedad del trabajo, a lo que se le agrega la desregulación laboral (o flexibilización), sin seguros de desempleo, y con impacto en la protección de los asalariados. Además los sistemas mixtos de educación, salud y previsión, de carácter privado para las familias de altos ingresos, y públicos para las de medios y de bajos ingresos,
- factores de carácter subjetivo como la percepción subjetiva de esta situación, con aumento del sentimiento de indefensión en los estratos medios y de bajos ingresos, debido a la falta cada vez mayor del Estado en su función protectora y la preponderancia de los valores que fomentan el esfuerzo individual en la lucha por la vida por sobre los valores colectivos, es decir que la competencia ha reducido los hábitos solidarios y la

responsabilidad social de los individuos.

El enfoque de vulnerabilidad se convierte desde esta perspectiva en un interesante concepto explicativo de la problemática social actual y del impacto psico-social al dar cuenta de la "indefensión, inseguridad, exposición a riesgos, shocks y estrés" (Chambers, 1989), provocados por eventos socioeconómicos extremos, brindando una visión más integral sobre las condiciones de vida que experimentan las comunidades, familias e individuos y, al mismo tiempo, considera la disponibilidad de recursos y el manejo de las estrategias que hacen las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de estos eventos traumáticos que los afectan". Esta vulnerabilidad en las relaciones, los vínculos y redes sociales que tienen las personas y familias son muy importantes para acceder a oportunidades de trabajo, información y posiciones de poder: Tomamos redes sociales como aquellas estructuras de sociabilidad a través de las cuales circulan bienes materiales y simbólicos entre personas más o menos distantes. Las redes sociales operan como uno de los recursos básicos de supervivencia de familias en condiciones de precariedad. Se trata de uno de los mecanismos importantes de movilidad social y aprovechamiento de oportunidades. No obstante, en la actualidad también se puede observar en la sociedad civil que se están creando formas nuevas de organización de iniciativas ciudadanas o reactivando otras para enfrentar la vulnerabilidad y desafiar a las políticas de los gobiernos, como por ejemplo, las organizaciones de consumidores, de defensa del medio ambiente, de protección de los derechos humanos, contra la violencia e incluso de defensa por los efectos negativos de la globalización, las ONG, fundaciones y el movimiento cooperativista. Valorar las iniciativas, capacidades y recursos existentes en los grupos vulnerables de la sociedad no debiera significar, en ningún caso, que el Estado prescinda de su actividad reguladora, compensadora y de protección social de los grupos más débiles. Frente al fuerte impacto en la subjetividad provocado por la crisis social descrita, los sujetos pueden posicionarse de diferentes maneras, ya sea en la ilusión y la búsqueda o bien en la desilusión y el abandono, ser actores o espectadores de ese movimiento social. En este marco intentamos -desde el proyecto de investigación- identificar y analizar cuales son los recursos psicológicos y las estrategias sociales que los sujetos utilizan y cual es la dinámica interna o la interrelación entre estos dos aspectos para lograr la inclusión social Trabajaremos desde la perspectiva del concepto de resiliencia que permite una nueva epistemología del desarrollo humano, puesto que pone énfasis en promover el potencial humano y no en el daño que se ha causado. Luthar define la resiliencia como "un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad" (2000). Los componentes importantes de este concepto son la noción de adversidad o riesgo, la adaptación positiva o superación de la adversidad y que es un proceso que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano. Además, la resiliencia debe ser entendida como un proceso de superación de la adversidad y de responsabilidad social y política que tiene como objetivo la promoción de la calidad de vida como una labor colectiva y multidisciplinaria. Este cambio de paradigma implica trabajar ya no sobre un modelo de riesgo basado en las necesidades y en la enfermedad sino sobre un modelo de prevención y promoción basado en las potencialidades y los recursos que el ser humano tiene en sí mismo y a su alrededor.

A modo de cierre, consideramos importante recalcar que la interdisciplina es fundamental para lograr intervenciones propias de una práctica complementada con legislaciones y políticas sociales que apunten a disminuir los factores de riesgo y que favorezcan la inclusión de los sujetos en una sociedad que los acoja como agentes productivos capaces de una inserción activa.

BIBLIOGRAFÍA

- Castel, Robert: De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso - Revista archipiélago - Nº 21 Barcelona - 1995
- Cela, Jorge: La otra cara de la pobreza - V Centro de Estudios Sociales - Rep. Dominicana - 1997
- Gonzalez, Cowes, V. y Ricci, S.: "Problemáticas psicosociales de Tucumán" - Cap. 2 "Situación psicosocial de Tucumán" - Fac. de Psicología, U.N.T. - Impresión: Industria Gráfica del N.O.A. - 2004
- Melano, María Cristina: Un trabajo Social para los nuevos tiempos.- Ed. Lumen Humanitas - Bs. As. 2001
- Melillo, A. y otros (compiladores): "Resiliencia y subjetividad" - Paidós - Bs.As., Argentina - 2004
- Organizaciones Comunitarias y democracia - GRIPAC - Rep. Dominicana - 1999
- Ruiz, Violeta: "Organizaciones comunitarias y gestión asociada" - Paidós - Bs.As., Argentina - 2004 • Ulanovsky Sack: "Los desafíos del nuevo milenio" - Ed. Aguilar - Argentina - 1999
- Vargas, Tahira: "De la casa a la calle. Estudio de la familia y la vecindad en un barrio de Santo Domingo" - Centro de Estudios Sociales - Rep. Dominicana - 1998

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA, ESCOLA, SOCIEDADE E PODER PÚBLICO NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA

Lelis, Marcia

UNISA - Universidade de Santo Amaro. Brasil

RESUMEN

O presente trabalho teve por finalidade analisar como a participação da Família/ Escola/ Sociedade /Poder Público influencia o adolescente autor de ato infracional na medida socioeducativa de Liberdade Assistida. Sabemos que a adolescência é um período de mudanças biopsicossociais, onde o adolescente sofre influência direta da Família/Escola/ Sociedade/Poder Público, de acordo com o meio onde se encontra inserido, tornando-se vulnerável ou não. Minha experiência em clínica enquanto psicóloga e educadora levou-me a pesquisar a importância da Família/Escola/Sociedade/Poder Público no processo da medida socioeducativa de Liberdade Assistida imposta em casos de adolescente envolvidos em atos infracionais de mais variadas espécies. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa com pesquisa bibliográfica e estudo de casos. Concluímos que a medida sócioeducativa de liberdade assistida deve ser uma interação Família/Escola/Sociedade/Poder Público, quando isto não ocorre nossas crianças e adolescentes ficam privados de todos os seus direitos, o que os torna vulneráveis a criminalidade e a violência de todas as instâncias.

Palabras clave

Adolescente Liberdade Assistida Público

ABSTRACT

THE INFLUENCE OF THE FAMILY, SCHOOL, SOCIETY AND PUBLIC POWER IN MEASURE SOCIOEDUCATIVA OF ATTENDED FREEDOM

The present work had for purpose to analyze as the participation of the Family School Society To be able Public influences the adolescent author of infracional act in the socioeducativa measure of Attended Freedom. We know that the adolescence is a period of biopsicossociais changes, where the adolescent suffers to direct influence from the Family School Society To be able Public, in accordance with the way where if it finds inserted, becoming vulnerable or not. My experience in clinic while psychologist and educator took me to search it the importance of the Family School Society To be able Public in the process of the socioeducativa measure of Freedom Attended imposed in involved cases of adolescent in infracionais acts of the most varied species. One was about a qualitative research with bibliographical research and study of cases. We conclude that the sócioeducativa measure of attended freedom must be an interaction Family School Society To be able Public, when this does not occur our children and adolescents are private of all its rights, what she becomes them vulnerable crime and the violence of all the instances.

Key words

Adolescent Attended Freedom Public

INTRODUÇÃO

Segundo o Censo de 2000, existem no Brasil 21.249.557 habitantes na faixa etária de 12 a 18 anos. Ou seja, um em cada oito brasileiros, é adolescente. A importância desse grupo demográfico é, portanto, inquestionável (IBGE, 2000).

A adolescência é um período de mudanças biopsicossociais, onde observamos a contestação dos padrões vigentes e a busca de novos modelos de identidade. Junto a isso, temos a tendência grupal, a necessidade de se intelectualizar e fantasiar, a evolução sexual, flutuações de humor, contradições sucessivas, separação progressiva dos pais, escolha profissional, etc.

Enfim, ser adolescente é entregar-se ao desconhecido. Portanto, podemos considerar que esta é uma idade em que há maior probabilidade para o aparecimento de conflitos; nesse período da vida, o indivíduo é obrigado a se reformular, tendo a obrigação de deixar sua auto-imagem infantil e se perceber no futuro como um adulto (OSÓRIO, 1992). Desta forma, entendemos que se trata de um período de inúmeros desafios.

O ATO INFRACIONAL: NECESSIDADE DE UMA ABORDAGEM SOCIOEDUCATIVA

Sabemos que a prática do ato infracional é um fenômeno histórico e também universal, pois está presente em países pobres e ricos. É também um fenômeno transversal na sociedade, ou seja, está presente em todos os estratos sociais. Isto nos reafirma que tais atitudes e comportamentos não estão restritos a população de baixa renda. Contudo é claro que adolescentes provenientes de famílias de baixa renda são os mais afetados na questão violência /ato infracional (FONTE, 2004).

A violência presente na sociedade atinge de forma contundente o adolescente. Segundo Sudbrack e Alcântara (2002), somente no ano de 2000 foram 9.302 mortes de adolescentes por causas externas. Entre essas causas, destaca-se a mortalidade por homicídio.

No entanto, percebe-se que a violência existente não é só familiar, ela também provém do Estado e da sociedade civil. A Constituição Federal, no artigo 227, trata dos direitos da criança e do adolescente, de modo amplo, correlacionando os deveres da Família, da Sociedade e do Estado. Assim, é dever da Família, da Sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, direitos sociais, além de colocá-los a salvo de todas as formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (FONTE, 2004).

As leis estabelecidas pelo ECA (Estatuto da criança e do Adolescente) coloca à disposição da sociedade mecanismos e instrumentos para salvaguardar a integridade física e moral das crianças e adolescentes. Nos artigos 3º e 4º por exemplo diz-se que:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que se trata esta Lei. Assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar os desenvolvimentos físicos,

mentais, morais, espirituais e sociais, em condições de liberdade e de igualdade.

Art.4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, através da abordagem socioeducativa, propõe um modelo de intervenção sistêmica, possibilitando ao adolescente refletir sobre seus atos e buscar novas formas de se relacionar no mundo. As medidas sócio-educativas estão divididas em dois grupos distintos: o que inclui as não privativas de liberdade (Advertência, Obrigação de Reparação do Dano, Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida); e o que inclui as restritivas ou privativas de liberdade (Semiliberdade e Internação) (ECA, 1990).

Sabemos que o encarceramento, bem como as instituições manicomial, têm como finalidade segregar os indivíduos tidos como anormais e perigosos. Isso faz com que a sociedade faça "vistas grossas" e deixe de enfrentar os reais motivos que levam crianças e adolescentes a cometerem atos infracionais ou de serem portadoras de sofrimento psíquico.

LIBERDADE ASSISTIDA: POSSIBILIDADE DE REINserÇÃO

Quanto à Liberdade Assistida, através da experiência adquirida ao longo destes anos observamos que temos tido bons resultados quando existe a integração Família/Escola/Sociedade/Poder Público.

Contudo, são explícitas as dificuldades encontradas para a realização deste trabalho de reinserção do jovem autor de ato infracional na sociedade.

Deparamos, a princípio, com a reinserção deste adolescente em unidade de ensino da rede pública onde é degradante a falta de vagas e também do preconceito e discriminação existente em relação a este adolescente. Contamos ainda com o descaso dos profissionais envolvidos, diretores/professores/educadores, que não estão capacitados para lidar com estas situações e se encontram cristalizados em um cargo público. Assim sendo, muitas vezes, não exercem sua profissão em sua plenitude, contribuindo para o alto índice de semi-analfabetos existentes.

Este mesmo jovem que é excluído da unidade escolar, não tem condições dignas de moradia, alimentação, emprego, lazer, assistência médica, sendo, portanto excluído também desta sociedade. As moradias normalmente encontram-se localizadas em regiões de difícil acesso, em terrenos invadidos com infra-estrutura deficitária e com políticas públicas ineficientes ou ainda em alguns casos, dependendo da região, inexistentes.

A rede pública de saúde, não dispõem de número suficiente de profissionais, nem condições satisfatórias para que estes atendimentos tenham qualidade. É comum realizarmos encaminhamentos para adolescentes com suspeita de transtornos psiquiátricos, onde o profissional da área de saúde, através de uma consulta de 10 minutos, determina que o jovem está em condições físicas e psíquicas "perfeitamente normais". Ressaltamos que em alguns casos encaminhados, chega a ser gritante a comorbidade apresentada.

Diante de tudo isso, ainda existem pessoas que acreditam na

redução da maioria penal e isto nos leva a crer que esta é apenas mais uma forma de diminuir a responsabilidade do Poder Público em relação aos jovens brasileiros, pois temos um sistema carcerário falido que viola os Direitos Humanos e brutaliza os sujeitos que estão dentro e fora o que é o caso de nossa polícia. Em vez disso, pensamos que as leis deveriam ser mais rígidas em relação a criminosos adultos que aliciam adolescentes.

CONCLUSÃO

Concluimos que a medida sócioeducativa de liberdade assistida é eficiente quando conseguimos atrelar Família/Escola/Sociedade/Poder Público, o que diante de nossa realidade não é coisa fácil e deve ficar claro que não procuramos culpados e sim soluções para este tema.

Esta realidade vivida em nosso país, leva-nos a refletir sobre o papel de cada um na política e na sociedade. Precisamos de soluções viáveis para esta população de crianças e adolescentes que não podem continuar a serem vistos como ameaça ao "status quo".

A juventude é o recurso mais rico de um país. A integração da família, comunidade e Poder Público podem garantir os direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade. Somente a implementação de políticas públicas adequadas e eficazes serão capazes de reduzir a criminalidade e a violência.

Assim, acreditamos que quando o ECA for exercido em sua integralidade, teremos crianças e adolescentes preparados para lidar e conviver nesta sociedade e conseqüentemente passarão isto a seus descendentes diretos. Estes por sua vez, terão direito à educação, ao preparo para o exercício da cidadania, o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, às oportunidades e facilidades para promover seus desenvolvimentos físicos, mentais, morais, espirituais e sociais, acesso à informação, cultura, lazer, esportes, diversões e serviços que respeitem sua condição de pessoa em crescimento.

Desta forma haverá a redução da criminalidade, da violência do uso de drogas, pois entendemos que um povo que tem seus direitos assegurados é um povo que pode exercer plenamente sua cidadania.

BIBLIOGRAFIA

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988 / obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antônio Luiz de Toledo e Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt - 20.ed.atual. e ampl. São Paulo: Saraiva - Coleção Saraiva de Legislação, 1998.

ESTATUTO da Criança e do Adolescente: Lei Federal número 8.069/ promulgada em 13 de julho de 1990.

FONTE, Rose Magalhães da. *Famílias da Liberdade*: mudanças nas relações familiares a partir do acompanhamento da medida sócioeducativa de Liberdade Assistida no Centro assistencial Cruz de Malta. São Paulo, 2005.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE Departamento de Estatísticas e de Indicadores Sociais, IBGE, 2000. Censo 2000.

OSORIO, Luiz Carlos. *Adolescente hoje*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SUDBRACK, Maria Fátima Olivier e ALCÂNTARA, Pedro Ivo. *Situação da adolescência brasileira*. Brasília: UNICEF, 2002.

SALUD COMUNITARIA Y HEGEMONÍA EN TRABAJADORES DE ENFERMERÍA

Lenta, María Malena; Novo Foti, María Luisa; Liffschitz, Cecilia; Pérez, Katty
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo indaga sobre el desgaste profesional de enfermería y las condiciones de producción de Actos de Salud en contextos comunitarios, a partir de un acercamiento a un colectivo de trabajadores/as de un hospital de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco del proyecto UBACyT, Praxis Psicosocial Comunitaria (2004-2007) y el Observatorio en Prevención y Promoción de Salud Comunitaria, dirigidos por G. Zaldúa. Partiendo de la demanda de la supervisión del área de enfermería, coincidente con el inicio de un proyecto comunitario, el equipo de investigación da comienzo a una etapa de evaluación ex - ante

Palabras clave

Praxis Investigación Participativa Enfermería

ABSTRACT

COMMUNITY HEALTH AND HEGEMONY IN NURSING WORKERS

The main goal of this paper is to portray the development of an experience in the health assessment of the nursing workers. This research belongs to the UBACyT project "Psychosocial Community Praxis" (2004-2007) in the framework of "The Observatory for Prevention and Promotion about health of the workers", directed by Zaldúa. The methodology combines Participative Research with Associated Management techniques. Our point of view emphasizes on the social, institutional and collective responsibility over the condition of health acts production. During the research in the field, there was a moment in which we focused in the worker's perception in an intensive and qualitative way. That includes data collection and qualitative analysis. Health questionnaire, focus groups, observations and burnout scale were used also as a means to achieve our ends. As a conclusion, we found important contradictions and a sense of unease because of the hegemonic models used in the community practices of nursing. Gender inequality is an important fact that define the nursing profession. Use of time and working places has built a negative combinatory that generated more flexible conditions of labor and, as a result, labor precariousness.

Key words

Praxis Participative Research Nursing

El presente trabajo indaga sobre el desgaste profesional de enfermería y las condiciones de producción de Actos de Salud en contextos comunitarios, a partir de un acercamiento a un colectivo de trabajadores/as de un hospital de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco del proyecto UBACyT, Praxis Psicosocial Comunitaria (2004-2007) y el Observatorio en Prevención y Promoción de Salud Comunitaria, dirigidos por G. Zaldúa. Partiendo de la demanda de la supervisión del área de enfermería, coincidente con el inicio de un proyecto comunitario, el equipo de investigación da comienzo a una etapa de evaluación ex - ante.

OBJETIVOS

1. Identificar problemas de salud prioritarios, necesidades, representaciones, saberes y prácticas en APS, como parte de un monitoreo estratégico en un escenario de salud y trabajo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
2. Explorar la co-construcción con los/as trabajadores/as, estrategias de prevención y promoción de autonomía, que revaloricen la especificidad de la salud comunitaria.

MARCO TEÓRICO

El desmantelamiento del Sistema de Salud de la Ciudad de Buenos Aires y su profundización a partir del año 2001, producto de la crisis económica, política y social, han avanzado en el modelo de corrimiento del Estado respecto del espacio público. En este contexto, los nuevos y viejos usuarios se acercan a los centros de atención encontrándose con un sistema que no puede responder en forma suficiente; y, en donde los/as trabajadores/as de la salud se hallan cada vez más flexibilizados y, por lo tanto, precarizados. Así, se empobrece la producción de Actos de Salud.

En salud como en todos los otros ámbitos de producción de bienes y servicios de la sociedad, la organización del trabajo sigue el modelo taylorista-fordista. Este se caracteriza por la fragmentación y aumento de la intensidad del trabajo, disminución de los "tiempos muertos", el "apoderamiento de la capacidad intelectual del trabajador para discernir y programar su tarea" (Battistini:1995) y la automatización que limita su creatividad. Todo ello implica un distanciamiento entre el trabajador y el resultado de su trabajo (alienación) que conlleva altos grados de malestar. En este contexto, la asistencia en salud es percibida simplemente como una "línea de producción".

Este modelo es hegemónico, configura relaciones laborales que expresan distintos niveles de dominación entre los actores intervinientes y se traduce al mismo tiempo en formaciones epistémicas y prácticas reproductoras de las relaciones de poder.

Tomando en cuenta la remuneración y el reconocimiento (prestigio) dentro del sistema de salud, la enfermería ocupa uno de los últimos lugares. A su vez, claramente se identifica con el género femenino. Su rol está asociado a una interpretación de ese género en términos de maternidad, cuidado, servicio, protección, solidaridad, etc. La profesión queda asociada a una "vocación" de servicio más que a un trabajo o empleo remunerado; y por tanto, en una sociedad que se basa en la acumulación de capital y el lucro, dicha labor está discriminada en términos de ingreso y reconocimiento social.

La organización del trabajo configura las características del espacio y del tiempo en el que se desarrollan las prácticas laborales. En el modelo fordista, de lo que se trata es de crear un espacio que discipline a los actores, apuntado a sus cuerpos, sus movimientos y sus deseos. Las tecnologías utilizadas consisten principalmente en la distribución de los individuos en un espacio serial. El tiempo también se "administra", se lo vuelve útil y lineal.

La necesidad de mantenerse en el trabajo en este contexto, pone en pie una serie de estrategias por parte de las/os trabajadoras/es, colectivas e individuales, que en la mayoría de los casos no llevan a acciones salutíferas. Así, la violencia, el agotamiento psíquico y físico, el desgaste emocional o la escasa realización personal en el trabajo, llevan a implementar

ideologías defensivas (Dessors: 1998) o a recurrir a medicamentos y/o a la automedicación como formas de resistencia (Ghio-Bailly: 1998).

METODOLOGÍA

El desarrollo del presente trabajo combina la Investigación Acción Participativa y la Gestión Asociada. Este enfoque plantea la elaboración de dispositivos de evaluación de salud, a partir de las experiencias y saberes colectivos en torno a procesos de trabajo. Implica una prevención crítica y reflexiva sobre las condiciones de trabajo y salud, poniendo el acento en las responsabilidades sociales, institucionales y colectivas que se relaciona con el control de los trabajadores sobre las condiciones de producción de los actos de salud.

Este momento de la investigación es de tipo intensiva y cualitativa sobre la percepción de la situación de salud y los cambios operados en el trabajo y en trabajo comunitario. Incluyó recolección de datos cuantitativos, y análisis cuali-cuantitativos. Se utilizó un cuestionario sobre las condiciones de trabajo y salud, entrevistas grupales con detenimiento y además se administró la Cuestionario Breve de Burnout (Rivera: 1997).

RESULTADOS

De acuerdo a una lectura cualitativa de los datos, las situaciones de maltrato, la carencia de recursos y la desarticulación entre los distintos espacios de atención, aparecen una vez más como problemas principales que interfieren en los actos de salud. Al haber sido desarrollados en otros trabajos, no serán abordados en esta comunicación.

Nos centraremos en el conflicto entre el modelo hegemónico y el modelo comunitario de salud, y su impacto en el trabajo.

A lo largo de las diferentes entrevistas, este grupo de enfermeras/os manifestó un fuerte interés en llevar a cabo un proyecto de enfermería comunitaria, una práctica en prevención de salud dentro del área programática del hospital.

A partir de los testimonios y respuestas rastreamos tanto el impacto del desgaste y protección profesional como las incidencias de las políticas en salud, "mar de fondo" de la cuestión planteada.

De manera recurrente el trabajo hospitalario está asociado con el nivel asistencial y la valoración propia del modelo hegemónico. El trabajo comunitario en cambio es relacionado con la práctica "extramuros" en los centros de salud y en tal sentido, desvalorizante, sin reconocimiento social y vinculado a la "peligrosidad". Una de las enfermeras afirma "(...) *muchos enfermeros no quieren trabajar en APS porque no quieren trabajar con la gente pobre*". "Se subestima el trabajo en el centro de salud (...) los que ya no pueden más, vienen a trabajar acá, trasladan a los profesionales con problema psicológicos o que ya están cansados o no tienen fuerza para trabajar (...)".

Se puede advertir la presencia de dos modelos de atención en salud que no logran integrarse, en discursos dicotómicos referidos a lo "extramural". Existe una valoración positiva en relación a la práctica comunitaria: "(...) *para este trabajo se necesita gente que le guste salir a la comunidad, que tenga una disposición especial*" porque es necesario "(...) *concientizar a la gente de su derecho a atenderse*".

Pero también, aparece una valoración negativa cuando, por ejemplo, una enfermera que trabaja en una villa de emergencia cuenta que en la *calle*, le dicen peyorativamente "*pareces de la villa*". El modelo hegemónico se expresa en la mirada que homogeneiza a los/as profesionales de la salud comunitaria con la población a la que asisten.

El signifiante "*calle*" condensa este acento negativo. Es por un lado, el eje del trabajo comunitario: "*salir a la calle es costoso y no se recibe ningún tipo de reconocimiento*". En otro nivel, está anudado a las condiciones de vida: "(en algunos Centros de Salud) *cierran temprano (...) porque están en barrios violentos*". Pero también, la *calle* se inscribe en los sentidos del contexto de desocupación y pérdida de empleo: "*en el pasado me quedé en la calle...quebré*".

Con respecto a la formación, los/as enfermeras/os señalan los

obstáculos generados por el propio sistema de salud para poder llevar a cabo un proyecto de enfermería comunitaria. Por ejemplo, explicaron que su formación está "*centrada en la biología*" y que "*no existe la especialidad de enfermería comunitaria*". Otro ejemplo es que "(...) *la representación de la medicación es muy fuerte, (...) es el objetivo central de los usuarios*".

Las estructuras jerárquicas que subyacen a este modelo médico hegemónico, capturan las prácticas comunitarias reproduciendo situaciones de sumisión entre medico/enfermera y profesional/paciente; como en la distribución de los espacios comunes. Por ejemplo, señalan que "(...) *ahora nos dividieron en dos comedores distintos*". Asimetría que también es de género cuando la profesión aparece representada menos como un empleo remunerado que como una actividad natural, femenina, en la que como dicen, son consideradas "*las mamás de la sala*".

Con el empleo del "tiempo" en el trabajo, se configura otro modo de control jerárquico y de precarización, instituida a través de los "módulos" de horas extras. Además de la percepción de agotamiento, en las entrevistas surgieron cuestiones relacionadas a la competencia, los celos y el individualismo que hace obstáculo al trabajo comunitario en equipo. "*Se hace difícil compartir, cada una tiene su criterio de trabajo y hay una cierta idea de que si no lo hace como yo, lo hace mal*".

El señalamiento de la automedicación y la sobre medicación aparece como un dato significativo en los cuestionarios y entrevistas. Esta situación generalmente silenciada, se constituye muchas veces en una estrategia de resistencia para soportar las tensiones de las largas jornadas de trabajo.

La necesidad de generar espacios de reflexión y la organización de las tareas en el trabajo, surgen como las estrategias más buscadas por este colectivo, al momento de pensar en las formas de resolver las situaciones que generan desgaste psíquico y físico en el trabajo.

CONCLUSIONES

Existen prácticas en la comunidad pero ello no implica un abordaje comunitario. Desde un enfoque de prevención crítica, la salud comunitaria se propone la apropiación de saberes y prácticas potenciadoras de autonomía creadoras, facilita la identificación y transformación de situaciones de marginación, subordinación, dependencia y estigmatización. Intenta romper el espacio alienante y las relaciones así instituidas.

El presente trabajo, se enmarca en una cierta demanda de cambio y prevención en relación con malestar que producen estas condiciones laborales y los déficits de recursos y al lugar degradado de la formación comunitaria. Como decía una enfermera, se pretende "*articular un trabajo intramuros con lo extramuros*".

BIBLIOGRAFÍA

Battistini, E.(1995): *Desocupados, precarizados y estables: alienación y subjetividad del trabajo*. En "Desempleo", Realidad Económica N°134,1 ADE.

Dessors, D., Ghio Bailly, M. (Comp.) (1998) "Organización del trabajo y salud. Asociación Trabajo y Sociedad. Programa de investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo (CONICET)", Parte I, Introducción. Bs. As., Editorial Lumen Humanitas.

Guío-Bailly (1998): El cuerpo drogado. En Organización del Trabajo y Salud. De la Psicopatología a la psicodinámica del Trabajo. PIETTE (CONICET) Dessors, D., Ghio-Bailly M.P (comp). Arg. Ed. Lumen.

Rivera, Delgado (1997): Cuestionario Breve de de Burnout

CRISIS SOCIALES Y SUBJETIVIDAD

López de Martín, Silvia Roxana

Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Este artículo fue realizado tomando como marco conceptual de referencia a la Psicología Social basada en el pensamiento de Enrique Pichon Riviere. Voy a analizar las incidencias de las crisis sociales en la configuración subjetiva. En los momentos de crisis se enfrentan los intereses de las distintas clases sociales cada una de las cuales tendrá una manera diferente de mirar la realidad. Siempre los cristales de las ideologías se anteponen a toda lectura de la cotidianeidad. Para abordar esta problemática voy a tomar a modo de ejemplo la crisis de la producción de limón sufrida en Tucumán durante la campaña 2005. La producción citrícola constituye la actividad productiva más importante de esta provincia, no obstante debajo de las exitosas campañas de exportación se esconde una realidad social marcada por la pobreza e indigencia de sus trabajadores. El trabajo es un organizador psíquico y social, la inestabilidad laboral, abarca un horizonte de amenazas, genera inseguridad y puede llegar a convertirse en una crisis subjetiva o crisis existencial.

Palabras clave

Crisis Subjetividad Clases sociales Ideología

ABSTRACT

SOCIAL CRISIS AND SUBJECTIVITY

This paper was written taking the Social Psychology based in Enrique Pichon Riviere's developments, as its conceptual reference. It attempts to analyse the incidences which social crisis have over subjective configuration. During crisis periods, social classes' interests confront and each social class focuses reality in a different way. Ideological glasses always prefix any reading of reality. To approach this issue, I will take as an example the crisis in lemon production which took place in Tucumán during the 2005 campaign. Citrus production is the most important productive activity in this province. However, the successful exportation campaigns hide a social reality marked by poverty and misery of the working class. Work constitutes a psychic and social organizer; labor uncertainty is a threatening horizon, it generates insecurity and it can become a subjective or existential crisis.

Key words

Crisis Subjectivity Social classes Ideology

Este trabajo se encuadra dentro de la investigación planteada por el proyecto "El malestar en los discursos y en los lazos sociales". El objetivo que persigue es mostrar la incidencia de los procesos sociales en la configuración subjetiva. Voy a tomar como marco conceptual de referencia a la Psicología Social basada en el pensamiento de Enrique Pichón-Rivière.

El campo de la Psicología Social constituye una complejidad casi infinita, en la medida que se trata de los hechos y relaciones que son escenario de nuestra experiencia cotidiana, escenario en el que somos protagonistas, actrices y actores. A su vez, esos hechos y procesos hacen a la relación entre orden socio-histórico y configuración y desarrollo del sujeto.

Enrique Pichon-Rivière (1975) fundamenta una Psicología definida como social, a partir de una concepción del sujeto como social e históricamente determinado, configurándose en un interjuego con un contexto siempre interpenetrado de vínculos y relaciones sociales.

La Psicología Social fundada en el pensamiento de Pichon-Rivière se orienta específicamente hacia la indagación de un nexo dialéctico y fundante, entre el orden socio-histórico y la génesis y desarrollo de la subjetividad. Este carácter dialéctico implica una mutua determinación, afectación, fundación ya que un polo reenvía al otro, sin que uno pueda existir sin el otro (Quiroga, 1998)

La cotidianidad está marcada por esa particular forma de movimiento al que se denomina crisis. Ana Quiroga sostiene que la actual crisis económica, social y política nos enfrenta con distintas contradicciones: quiebra la cotidianidad y simultáneamente le da forma, instalándose en ella y transformándose en el plano de las representaciones sociales y los discursos en un referente universal, omnipresente y abstracto.

Si naturalizamos la crisis, corremos el riesgo de no cuestionar sus causas cayendo en una alienante familiaridad que impide intentar resolverla.

La crisis social es un proceso objetivo que se desarrolla en el plano de las relaciones sociales pero que a la vez nos trasciende. Pone en evidencia las contradicciones propias del sistema. Se acentúa el antagonismo entre diferentes clases, confrontándose fuertemente intereses sectoriales.

Siguiendo a Quiroga se puede decir que la crisis económica hiere al sujeto en su condición de productor, daña su autoestima, se intensifican los sentimientos de vulnerabilidad, la vivencia de "estar a merced de los acontecimientos" y en soledad. La actividad productiva se deteriora rápidamente y queda cercenada como posibilidad de acceso a la satisfacción de las necesidades básicas.

El destino de los sujetos en situaciones de crisis será diferente si estos se incluyen protagónicamente con posibilidades de acción y decisión o si se sitúan en un lugar de exclusión y pasividad.

Claudio Spiguel (2005) sostiene que toda política expresa de algún modo los intereses de una u otra clase social, en contra de una, a favor de otra. En una sociedad dividida en clases, todas las ideas sobre la sociedad, la cultura, etc. están impregnadas por un punto de vista de las mismas.

La clase dirigente tiende a mantener su visión y lo hace valiéndose de ciertos mecanismos: se universaliza lo que es particular: "todos somos responsables o todos somos corruptos". Se eterniza la historia: "siempre fue así, siempre lo será". Se naturaliza lo social: "si las mujeres han ocupado un rol secundario, algo de genético habrá". Se culpabiliza a las víctimas: "por algo no tendrá trabajo".

Las ideologías dominantes permean todas las representaciones

científicas, literarias, la vida política, la cultura. Chocan con las prácticas y nos someten a una operatoria que Quiroga llama la desconfirmación o la desmentida de la propia percepción: se dice todo el tiempo una cosa que es exactamente lo contrario de lo que sucede.

El Estado es el instrumento de dominio de las clases económicamente dominantes y que por eso necesitan ser también las políticamente dominantes. Los mecanismos de los que se vale el estado son la coacción y el consenso. Los dos aspectos son las caras de una misma moneda porque el consenso, no es un consenso donde se dirimen todas las opiniones y gana el mejor, sino que hasta las ideas hegemónicas tienen que ver con medios de difusión monopolizados, garantizados por un aparato de coacción que preserva la propiedad de quien tiene los medios de difusión frente a quien no los tiene.

A MODO DE EJEMPLO: TUCUMÁN, CORAZÓN DE LIMÓN.

El viernes 29 de julio de 2005 una noticia impactó a los tucumanos desde los titulares del diario La Gaceta: "*Los precios bajos obligan a los citricultores a tirar los limones*". A continuación se explica que este año la citricultura atraviesa una crisis sin precedentes ya que debido a los bajos precios que las citrícolas pagan por los limones, hay una sobreoferta de la fruta que no puede ser absorbida por el mercado interno. Los productores al no poder asumir los altos costos de cosecha y transporte de la mercadería, prefieren deshacerse de la producción tirándola o enterrándola.

Paralelamente, otras informaciones en el mismo matutino aplauden el importante papel de Tucumán en la producción citrícola así como los generosos rindes derivados de la exportación.

Los distintos hechos se contraponen: por un lado, las exitosas campañas de exportación, ya que la fruta considerada de mayor calidad destinada a la exportación se vende sin mayores inconvenientes alcanzando cifras millonarias. Por otro lado, existe una realidad social marcada por la pobreza e indigencia de las familias de cosechadores, quienes organizados en sindicatos reclaman mejores salarios (APT, 2005)

LA CRISIS DE LA PRODUCCIÓN DEL LIMÓN: TUCUMÁN EN JULIO DE 2005.

En Tucumán, el crecimiento del cultivo de cítricos ha sido tal que en la actualidad es el primer productor y tercer exportador de limones del mundo. Paralelamente se ha desarrollado una fuerte industrialización para la obtención de jugo de limón, aceites esenciales y pectinas que también se destinan a la exportación.

Al analizar las relaciones de producción que se establecen en torno al cultivo y procesamiento del limón, se descubren diversos grupos, con intereses y necesidades distintas, un conjunto de sujetos que interactúan entre sí con roles diferenciados, con diversos niveles de acceso al manejo del dinero.

La actividad productiva define las relaciones y a la vez el lugar que ocupan los distintos grupos concentrados en torno a la actividad citrícola. En este caso se encuentra a los productores, a los recolectores, a los operarios de la industria, a los exportadores...

Los Productores

Este grupo está conformado por los dueños de las plantaciones de cítricos. Existen pequeños, medianos y grandes productores, lo que se establece según las hectáreas de cultivo que posean. Los grandes productores son también los dueños de las empresas empaquetadoras (packing) que realizan las exportaciones.

La producción del limón no es sencilla ni barata: los costos de los insecticidas y abonos se pagan en dólares.

El productor resuelve a quienes va a vender lo cosechado y conviene precios para la misma, según el producto esté des-

tinado a las industrias o a la exportación.

La crisis de julio del 2005 se originó en este sector, cuando los pequeños productores optan por tirar la producción ante la caída de precio del limón destinado a la industria y al mercado interno. En ese interjuego, la industria debido al excedente de la producción no puede recibir más limones. El productor debe cosechar la fruta porque si queda en la planta, incidirá negativamente en la producción del año venidero.

Los trabajadores

El trabajo como actividad humana tiene un papel central como organizador y articulador del sujeto en los espacios de vida cotidiana. Brinda un lugar social, una identidad, es constructor de un espacio de pertenencia, real o simbólico.

La caída del precio del limón y el sobre stock incide en los magros salarios de los cosecheros y trabajadores eventuales de la industria, quienes ante la situación quedan en riesgo de desocupación e inseguridad laboral.

Los jornales se fijaron en 2005 con la intervención gremial. Los obreros encontraron en la organización colectiva la mejor alternativa para resistir y defender sus intereses, la solidaridad y ayuda mutua puede ser una salida para resolver los problemas de la vida cotidiana, para enfrentar sus dificultades laborales, su subsistencia.

La aparición de las organizaciones gremiales (UATRE y SUTIL) comenzó a modificar el panorama de la desprotección laboral, pero los insuficientes controles del Estado para hacer cumplir las leyes y el desempleo estructural en la provincia, alentó el trabajo en negro y la ilegalidad.

Los empresarios y las empresas

Las industrias comercializan los productos elaborados para el mercado mundial. Seis empresas producen aceite esencial de limón en la provincia, concentrando cinco de ellas, casi el 90% de la producción.

Los grandes packings, actualmente son establecimientos automatizados y manejados electrónicamente. La mano de obra ha sido reemplazada por la nueva tecnología.

El destino de la producción de limón es la siguiente: 6% del consumo fresco para Argentina. 14% para exportación y el 80% restante es para la industrialización que luego se exporta.

No obstante en ese interjuego de oferta y demanda, se han configurado nuevas relaciones de producción: obreros, cosecheros, productores, exportadores, industriales se enfrentan respondiendo a sus intereses.

EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA...

CONCLUSIONES GENERALES.

Los humanos nos formamos como hombres y mujeres dentro de una sociedad determinada, somos al mismo tiempo, productores y producidos. En ese sentido, en la particularidad de nuestra organización social y de nuestro tiempo histórico, el trabajo como producción es condición de vida; en consecuencia es la condición última de emergencia, de posibilidad de los procesos psíquicos, condición última de la subjetividad (Quiroga, 2003: 8-9)

El trabajo como acción planificada compromete la capacidad psicofísica del sujeto, le permite transformar la realidad y cumplir sus objetivos (Quiroga, 2003: 24) Las necesidades que se cumplen con el trabajo, ligadas a la conservación de la vida, vinculan al sujeto con el mundo, es apropiación de lo real en tanto aprendizaje, resultando fundamental en la constitución de la identidad.

La pérdida de un trabajo, la permanente desocupación, afecta a los sujetos imposibilitando la identificación con el producto de ese trabajo; si no hay trabajo no hay producto. Pero tampoco existe el sujeto como productor: "*No trabajo, luego no existo*"

El trabajo proporciona al hombre la posibilidad de satisfacer sus necesidades de vida, pero estas necesidades humanas

trascienden lo puramente económico, van más allá de lo orgánico y corporal; buscan propiciar el estado de bienestar, que comprende el entorno físico y social, con un fuerte acento en lo anímico.

La situación planteada consta de aristas muy definidas que revela el interjuego de relaciones sociales en la que se puede observar una dinámica donde cada uno de los sectores o clases sociales implicados se ve mutuamente afectado.

Las leyes de oferta y demanda impuestas por las industrias a raíz de las necesidades del mercado mundial generaron una gran expectativa con respecto a la producción 2005, que debía superar la del año anterior y de esta forma se produjo una superproducción que significó una caída del producto, hasta tal punto que los pequeños productores evaluaron como más rentable desprenderse del excedente arrojándolo a los costados de la ruta. Y como el hilo se corta por lo más fino, gran parte de los costos fue absorbido no solamente por los pequeños productores sino también por los trabajadores quienes debieron aceptar salarios degradantes, relegando su lucha por condiciones cada vez más dignas y deseables.

En este contexto de reacomodación en torno a las necesidades de producción requeridas por el mercado, ante un desajuste en alguna de las variables, el que pierde es siempre el sector más débil: los obreros.

Marx y Engels a través de sus investigaciones sobre las relaciones entre las formas de producción y las formas sociales, revelaron la existencia de las clases sociales y sus luchas y la conciencia de clase como condicionante de la conciencia individual. De esta forma el proceso histórico en movimiento engloba unitariamente y en relaciones específicas, sus aspectos económicos, sociales, políticos, culturales.

Para concluir en este sentido, se puede resaltar que el diario de mayor tirada en nuestra provincia conjuntamente con los medios televisivos y radiales, sólo reprodujeron en los últimos días las voces de los exportadores y empresarios reflejando esa postura hegemónica representante de la ideología de las clases dominantes.

Esta concepción choca con las producidas por los grupos de trabajadores y orienta a la opinión pública en forma unilateral, desconociendo los sufrimientos de la clase obrera y encubriendo los otros factores intervinientes en la crisis.

Asociación Tucumana de Citrus: <http://www.atcitrus.com/atcitrus/noticias/>

Diario La Gaceta: <http://www.lagaceta.com.ar>

BIBLIOGRAFÍA

Pichon-Rivière, E. (1969). *Ecología, Ecología humana y Psicología Social*. Clase. Escuela de Psicología Social. Buenos Aires (Fotocopiado)

Marx, K. y Engels, F. (1973 [1845]). *La ideología alemana*. Buenos Aires: Editorial Pueblos Unidos.

Engels, F. (1992). *El origen de la familia, la propiedad privada y del Estado*. Barcelona: Planeta.

Quiroga, A. (2003 [1981]). La psicología social como crítica de la vida cotidiana. En A. Quiroga y J. Racedo, *Crítica de la vida cotidiana* (pp. 7- 14). 6° edición, Buenos Aires: Editorial Cinco.

Quiroga, A. de P. de (1998). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Buenos Aires: Editorial Cinco.

Quiroga, A. P. de. (2001). *Enfoques y perspectivas en psicología Social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon Rivière*. 7° edición, Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Quiroga, A. P. de; Racedo, J. (2003). *Crítica de la vida cotidiana*. 6° reimpresión. Buenos Aires: Editorial Cinco.

Racedo, J. (2003 [1985] [1986]). Vida cotidiana en comunidades del Norte argentino IV. En: A. Quiroga y J. Racedo, *Crítica de la vida cotidiana*. (pp. 65- 88). 6° edición. Buenos Aires: Editorial Cinco.

Spiguel, Claudio (2002) Ficha: Relaciones entre sociedad y estado. Análisis de sus particularidades en la Argentina. Buenos Aires: Editorial cinco.

FUENTES DOCUMENTALES

Portal de noticias APT (Asociación de Prensa de Tucumán): <http://www.primerafuente.com.ar>

Revista Opciones PNUD (octubre 2003): <http://www.undp.org.ar/boletines/Octubre/Notas/Nota7.htm>

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 Gemmis, Vicente; Krotsch, Patricio; Pambudkdjian, Marina; Laino, Cecilia; Barbieri, Adrián; Fanelli, Ana María; Luzuriaga, Claudia; Camera, Omar; Rodríguez, Gustavo; Giordano, Paula
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo describe el alcance de la participación estatal en la efectivización, defensa y resguardo del derecho a la salud de los niños/as y adolescentes de la Ciudad de Bs. As. en situación de desamparo y desafiliación social, a partir del análisis del "Programa de fortalecimiento del circuito de protección contra toda forma de explotación, visible o no, remunerada o no, de niños y niñas menores de 15 años". La experiencia se realiza en articulación con el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires, organismo que implementa el mencionado programa. Enmarcada en el enfoque teórico denominado Investigación en Sistemas y Servicios de Salud, la investigación privilegia la vinculación con la acción concreta; incluye en la delimitación de la investigación la visión de los actores directamente involucrados en la problemática y en la implementación de los resultados; e intenta relacionar la actividad académica con la toma de decisiones en políticas sociales. En este sentido, promueve la producción de conocimientos y la transformación de políticas públicas y programas destinados a garantizar la efectivización de derechos de niños/as y adolescentes.

Palabras clave

Salud Derechos Políticas Infancia

ABSTRACT

CHILDHOOD RIGHTS AND PUBLIC POLICIES:
AN APPROACH FROM A POINT OF VIEW OF RESEARCH
INTO HEALTH SYSTEMS AND SERVICES.

The aim of this paper is to describe the extent of State participation in the implementation, defense and protection of the right to health of unprotected and socially excluded children and adolescents in the city of Buenos Aires focusing on an analysis of the "Programa de fortalecimiento del circuito de protección contra toda forma de explotación, visible o no, remunerada o no, de niños y niñas menores de 15 años" ("Programme for the Strengthening of the Protection Circuit against all forms of un/visible, un/paid exploitation of under-15-year-olds"). This experience is carried out jointly with the "Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires" (Buenos Aires City Council for the Rights of Children and Teenagers), which is the entity in charge of the implementation of the aforementioned programme. Framed within the theoretical approach known as "Research into Health Systems and Services", this investigation prioritizes the links with specific action and includes in the research-demarcation the view of those participants directly involved in the situation as well as in the implementation of results. Furthermore, it aims at establishing a connection between academic work and decision-making at the level of social policies.

Key words

Health Rights Policies Childhood

INTRODUCCIÓN.

Niños en situación de Calle y Derecho a la Salud.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, es ratificada por el Congreso Argentino en 1990, instituyéndola como ley nacional 23.849; siendo incorporada en 1994 a la nueva Constitución Nacional.

Instrumento jurídico donde el respeto y la protección de los derechos del niño/a es el punto de partida para el total desarrollo del potencial individual en una atmósfera de libertad, dignidad y justicia (Abrile de Vollmer; 1997). Dicha herramienta debiera atravesar el campo de la infancia en lo que hace a políticas públicas sociales, programas y prácticas, de la misma manera en que la Ley de Patronato lo viene haciendo desde hace 100 años.

El menor, incapaz e inmaduro, corresponde a una subjetividad construida en el marco del Paradigma de la Situación Irregular (Contreras Largo; 1997). La construcción de otro Paradigma, el de la Protección Integral, requiere que la CDN se refleje en la relación adulto/a - niño/a, en las prácticas sociales en las cuales ellos/as se incluyen, en las políticas y programas públicos sociales a ellos/as destinados/as.

La adhesión de nuestro país a la CDN dio comienzo a un lento proceso, a veces contradictorio, de reformas legislativas y de transformación de los mecanismos institucionales del Estado con relación a la infancia adolescencia con el fin de adecuar su normativa a las nuevas circunstancias. La sanción de la Ley 114 de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia y la ley 937 que dispone la erradicación del trabajo infantil en la Ciudad de Buenos Aires se enmarcan dentro de este proceso.

Uno de los problemas sociopolíticos clave que debe enfrentar el nuevo sistema de protección integral a la infancia y adolescencia es la creciente pobreza de la población infantil. Para los 28 aglomerados urbanos del país en el primer semestre del 2004, la incidencia de la pobreza en menores de 14 años alcanzó el 60% (INDEC, EPH, 2004). El pico de pobreza se alcanzó en octubre de 2002 cuando los datos del INDEC, arrojaron una pobreza del 57,5% del total la población urbana, que entre los menores de 14 años ascendía al 73,5%.

En el año 2001, existían en la Ciudad de Buenos Aires 1.645 chicos en situación de calle. De los cuales su mayoría (1.282 chicos) vivían en una casa y acudían a las calles para realizar algún tipo de actividad económica. Actualmente, la cantidad de niños/as en situación de calle aumentó considerablemente, estimándose la existencia en Ciudad de Buenos Aires de alrededor de 3.300 chicos entre 5 y 14 años (CDNnyA; 2003).

Las políticas neoliberales llevadas adelante en las últimas décadas en nuestro país, han decantado en profundos procesos de exclusión social dejando por fuera del sistema a una creciente parte de la población. Como consecuencia de esta situación, ha aumentado el sector informal de la economía y con ello la población que se encuentra realizando tareas económicas en la calle.

La incorporación prematura en el trabajo ocasiona un desgaste precoz y la aparición temprana de patologías crónicas. Según la Comisión Nacional de Erradicación del Trabajo Infantil

(CONAETI; 2002) los indicadores sociales del bienestar infantil, revelan una neta desventaja de los niños y niñas trabajadores/as con respecto a los que no trabajan, siendo las tasas de mortalidad infantil, desnutrición, invalidez, analfabetismo, repitencia escolar, abandono y/o egreso con sobre-edad, más elevadas. Los niños/as que se ven obligados a trabajar, tienen limitadas sus posibilidades educativas, y de acceso a servicios integrales de salud. En el contexto de la "emergencia sanitaria", el 40,5% de los/as niños/as de 0 a 4 sólo cuentan con cobertura en salud de hospital público, en tanto que la cifra alcanza el 50,7% para el tramo de 5 a 14.

Respecto de los problemas de salud, entre los principales motivos de consulta de chicos/as en situación de calle se destacan: Problemas Respiratorios (22%), Dermatología (14%), Odontología (14%), Control (17%), Herida y/o Traumatismo/Quemaduras (12%) (CDNNyA; 2001).

MARCO INSTITUCIONAL Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La experiencia de investigación es llevada adelante por un colectivo de docentes investigadores de la II° Cátedra de Salud Pública y Salud Mental de la Facultad de Psicología - UBA, en conjunto con profesionales del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. El equipo cuenta con una experiencia de trabajo en común de tres años, en el marco del Convenio de Extensión Universitaria firmado por las dos instituciones participantes.

El **objetivo general** del proyecto es describir el alcance de la participación estatal en la efectivización, defensa y resguardo del derecho a la salud de los niños/as y adolescentes en situación de desamparo y desafiación social a partir del análisis del "Programa de fortalecimiento del circuito de protección contra toda forma de explotación, visible o no, remunerada o no, de niños y niñas menores de 15 años".

Los **objetivos particulares**, por su parte, son: 1- Describir y contextualizar el proceso de implementación de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires (período temporal: 1998 - 2004). 2- Describir y analizar las políticas y las respuestas institucionales de los actores estatales de la Ciudad de Buenos Aires vinculados a la protección de derechos en la infancia y adolescencia. 3- Analizar las representaciones, opiniones y valoraciones construidas por los profesionales que trabajan con niñas, niños y adolescentes en situación de desamparo y desafiación social en torno a la efectivización del derecho a la salud en la Ciudad de Buenos Aires y acerca de sus propias prácticas al respecto. 4- Analizar las representaciones, opiniones y valoraciones construidas por los niños y adolescentes en situación de desamparo y desafiación social acerca de la efectivización de sus derechos, particularmente el derecho a la atención integral de la salud. 5- Identificar los factores que en el nivel institucional interfieren en los abordajes dirigidos a la restitución de derechos de niños/as y adolescentes en situación de desamparo y desafiación social. 6- Identificar y analizar las estrategias discursivas y las prácticas, implementadas por los actores sociales del campo de las Políticas Públicas dirigidas a la Protección Integral de derechos. 7- Identificar la presencia de Organizaciones de la Sociedad Civil que desarrollen prácticas relacionadas a la efectivización del derecho a la salud de niños/as y adolescentes con participación en el contexto local de estudio.

Los **supuestos previos** que orientan la experiencia son: 1- La presencia creciente de instrumentos legales que se encuentran en el marco de lo enunciado por la Convención Internacional sobre los derechos del niño, paradójicamente, se presenta en el contexto de las políticas neoliberales actuales, acompañado por un aumento alarmante de niños/as y adolescentes cuyos

derechos se encuentran vulnerados (pobreza, inaccesibilidad a servicios de salud, explotación, etc.). 2- En la Ciudad de Buenos Aires las intervenciones destinadas a la restitución de derechos vulnerados en la infancia son desarticuladas e insuficientes, por lo cual el desarrollo de proyectos de investigación volcados a la solución de los problemas enfrentados por los organismos y organizaciones que trabajan en esta área, y la producción y difusión de informaciones que puedan facilitar las tomas de decisiones y la implementación de nuevas políticas contribuirá a mejorar la calidad de estas intervenciones para este sector de población. 3- Las estrategias discursivas implementadas por los actores involucrados en la construcción de políticas públicas sobre infancia y adolescencia promueven procesos de subjetivación y modificaciones en las representaciones de la población beneficiaria de estas prácticas.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio exploratorio descriptivo inscripto en una línea de desarrollo teórico denominada Investigación en Sistemas y Servicios de Salud (Paim; 2000).

Este enfoque privilegia en la delimitación del objeto: el estar vinculado a la acción concreta desde una perspectiva transformadora de la realidad; incluir en la delimitación de la investigación la visión de los actores directamente involucrados en la problemática y en la implementación de los resultados; e intentar relacionar la actividad académica con la toma de decisiones en políticas sociales. Incluye como estrategias de integración metodológica procedimientos de combinación, y de triangulación en cuatro de sus vertientes de datos (cualitativos), teórica, de investigadores y disciplinas.

Las Unidades de Análisis seleccionadas son: A) Trabajadores del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que participan del "Programa de fortalecimiento del circuito de protección contra toda forma de explotación, visible o no, remunerada o no, de niños y niñas menores de 15 años". B) Niños y niñas beneficiarios del citado programa".

Se obtuvo información primaria a través de: a) Revisión de Documentos Oficiales, b) Entrevistas con informantes clave (Presidenta del Consejo y Coordinadores de Programas), c) Observación participante en campo, d) Entrevistas en profundidad a trabajadores del Programa en estudio, e) Talleres con niñas y niños en situación de calle.

La información secundaria directa se obtuvo a través de: a) Estadísticas de las características generales de la situación social de la infancia y adolescencia en la Ciudad de Buenos Aires. La información secundaria indirecta, por su parte, se obtuvo por medio de: a) Revisión bibliográfica y b) análisis de datos producidos por organizaciones dedicadas a esta temática.

El análisis de los datos cualitativos se realizó siguiendo los enfoques procedimentales (Rodríguez; Gil; García; 1996), que incluyen el desarrollo de tareas de reducción de datos, disposición de datos, y extracción / verificación de conclusiones (Huberman and Miles; 1994). El método utilizado para el análisis de los datos se centra en el estudio de las estrategias discursivas (Edwards and Potter; 1994;) y retórico - argumentativas presentes en los corpus delimitados en relación a las categorías analíticas de interés de la investigación. El procesamiento de los datos de las observaciones participantes se llevó a cabo a través del software Atlas - Ti.

Se trabajó con las siguientes dimensiones de análisis, que orientaron el proyecto anticipatorio: 1-Representaciones y valoraciones en torno al derecho a la salud y al acceso a servicios de salud 2- Representaciones y valoraciones acerca de las prácticas vinculadas a niños/as y adolescentes en situación de desamparo y desafiación social, 3- Representaciones y valoraciones acerca del trabajo infantil.

Se incorporaron estas dimensiones en la medida en que posibilitan deconstruir y construir los sentidos que estas adquieren en y desde las prácticas sociales cotidianas de las personas

involucradas en el proceso de investigación.

RESULTADOS DEL PROYECTO EN CURSO^[i]

La articulación intersectorial a través del trabajo en conjunto entre el Consejo por los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la II^o Cátedra de Salud Pública Salud Mental de la Fac. de Psicología de la U.B.A., permitió por un lado la introducción en el currículo de la carrera de una temática que hasta el momento no se encontraba desarrollada en nuestra casa de estudio; este intercambio posibilitó a un número importante de alumnos y docentes conocer y pensar un campo de problemáticas del cual en muchos casos no se tenía conocimiento. Y por otro lado, abrió la posibilidad de brindar información e insumos concretos a la población que trabaja con niños, niñas y adolescentes en Ciudad de Buenos Aires.

Consideramos que estos resultados fueron posibles en base a que la experiencia en curso aborda la necesidad de pensar los procesos de investigación relacionados con la infancia en un ámbito académico, planteándose la cuestión acerca de los modos de investigación adecuados en el marco del compromiso con la Convención. En este sentido intentamos aportar a la construcción de un marco de pensamiento en relación a los modos de producción de procesos de investigación encuadrados en el compromiso con el cumplimiento de la CIDN. Esto supone tener en cuenta entre otros los principios de integralidad, de responsabilidades compartidas, de participación y de universalidad, criterios estos que identifican las buenas prácticas en el marco de la Convención.

Por su parte, el enfoque teórico denominado Investigación en Sistemas y Servicios de Salud (Paim, 2000), nos permitió generar un proceso que privilegia la vinculación con la acción concreta y posibilita la transferencia inmediata de los conocimientos producidos en el proceso de investigación al incluir en la delimitación misma del problema tanto como en la posterior implementación de los resultados a los actores directamente involucrados.

Entendemos que así ayudamos a romper la dicotomía entre "saber práctico" y "saber académico" favoreciendo la reflexión conjunta entre docentes y trabajadores del programa sobre los discursos y las prácticas implementadas y generadas en la construcción de las políticas públicas referidas a la infancia, en este caso aquellas relacionadas con la problemática del trabajo infantil en particular.

Relacionar la actividad académica con la toma de decisiones en políticas sociales promueve desde este abordaje la configuración de un campo de prácticas constituido a partir de la articulación de un programa público estatal y de un proyecto de investigación, ambos comprometidos con el cumplimiento de la CDN.

Esto último nos permite avanzar en metodologías de análisis y evaluación sobre políticas sociales de la infancia integrando y promoviendo la producción de conocimientos y la transformación de políticas públicas y programas destinados a garantizar la efectividad de los derechos de niños/as y adolescentes a partir del trabajo en conjunto.

ciudadanía". En *De la Tutela a la Justicia*. UNICEF - Corporación Opción Chile.

Edwards, D. and Potter, J (1992) *Discursive Psychology*. London. Sage.

Huberman, A. and Miles, M. (1994) "Data management and analysis methods" in *Handbook of qualitative research* (edited by N. Denzin, Y. Lincoln) London. Sage.

INDEC (2004) Encuesta permanente de hogares.

Luciani Conde, L.; Barcala, A.; Corradini, A.; De Gemmis, V.; Barbieri, A.; Krotsch, P.; Fanelli, A.M.; Camera, O.; Pambukdjian, M.; Laino, C.; Luzuriaga, C.; Giordano, P.; Rodríguez, C (2005) "De la infancia en los márgenes a la ampliación de los márgenes de la infancia: ¿Es posible la efectivización del derecho a la salud de niñas y niños en situación de calle?" En *Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida*. Gisela Untoiglich (Coord.) Pág. 107-120. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Luciani Conde, L. ; Barcala, A.; Corradini, A.; De Gemmis, V.; Barbieri, A.; Krotsch P.; Fanelli, A.; Camera, O.; Pambukdjian, M.; Laino, C.; Luzuriaga, C.; Giordano, P.; Rodríguez, C. (2006) "*Relevamiento de recursos de salud en tres zonas seleccionadas de Ciudad de Buenos Aires. Una mirada desde la protección integral y las políticas públicas de infancia y adolescencia*". Anuario de Investigaciones N° XIII. Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología, UBA. En prensa.

Paim, J. S.; (2000) "*Redefiniciones posibles en la investigación en sistemas y servicios de salud*". En Investigación en Sistemas y Servicios de Salud. Cuadernos para discusión N° 1 - 2000. Celia Almeida (Editora).

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores J.; García Jiménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.

NOTAS

[i] Debido a la extensión de este informe, se exponen aquí consideraciones generales relacionadas a los resultados alcanzados. Para una presentación más detallada de los mismos, pueden consultarse las publicaciones realizadas (Luciani Conde, Barcala, Corradini, De Gemmis, Barbieri, Krotsch, Fanelli, Camera, Pambukdjian, Laino, Luzuriaga, Giordano, Rodríguez; 2005 y 2006).

BIBLIOGRAFÍA

Abrile de Vollmer, M. I. (1997) "*Las Políticas Públicas y la Programación Social para la protección de los derechos de los niños y adolescentes*". Ministerio de Desarrollo Social y Salud. Gobierno de la Pcia.de Mendoza - Argentina

CDNNyA (2003) "*Programa de Fortalecimiento del Circuito de Protección Integral contra toda forma de explotación visible o no, remunerada o no de niños y niñas menores de 15 años*". GCBA.

CDNNyA. (2001) "*Programa de atención de la salud de chicos en situación de calle - Móvil Sanitario*". GCBA.

CONAETI (2002) "*Propuesta Nacional para la Erradicación Progresiva del Trabajo Infantil*".

Contreras Largo, C. (1997) "*Hacia un diagnóstico para el ejercicio de la*

INFANCIAS PÚBLICAS Y SITUACIÓN DE RIESGO

Medina, Mirta Liliana

Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo aborda la situación de riesgo en la infancia, determinada por el abandono, la marginalidad y la ausencia de políticas sociales que contribuyan a su inclusión. Plantea reflexionar sobre ello y propone estrategias de intervención socio comunitarias. Nuevas gestiones en torno a la infancia, pueden ser posibilitadas.

Palabras clave

Infancia Riesgo Marginalidad Inclusión

ABSTRACT

PUBLIC CHILDHOOD AND RISK SITUATIONS

The present work approaches the situation of risk in the childhood, determined by the abandonment, the marginality and the absence of social policies that contribute to their inclusion. It raises to reflect on it and it proposes strategies of communitarian intervention partner. New managements around the childhood, they can be made possible.

Key words

Childhood Risk Marginality Inclusion

El presente trabajo se contextualiza en el ámbito de la Psicología Social Comunitaria, en el marco del Proyecto de Investigación: "Psicología Social Comunitaria. Liderazgo y Fortalecimiento (Empowerment)" de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.

Desde una de sus líneas de trabajo el Proyecto se ha planteado abordar, aquel universo de niños y adolescentes que constituye desde la representación social, la otra cara de la infancia: la del abandono y la marginalidad.

El incremento de la violencia, que aparece simultáneamente, con el aumento del desempleo y de la pobreza, tanto como la inseguridad colectiva, son las marcas de nuestro tiempo. Ello ha traído inevitablemente aparejada la exclusión social, de quienes representan la mayor vulnerabilidad: niños, jóvenes, ancianos o grupos familiares completos. En ese contexto la infancia aparece, como el síntoma que hace visible la ruptura del lazo social.

Se considera, que se encuentran en situación de riesgo, aquellos niños y jóvenes que carecen de las condiciones materiales, familiares y comunitarias mínimas necesarias para su desarrollo. Dentro de ellos se hallan en situación de alto riesgo, aquellos que por sus condiciones familiares pueden ser expulsados a la calle, los que desertan del sistema escolar, los que sufren explotación laboral, los que caen en drogadicción, delincuencia o prostitución. Siguiendo esta línea, toda vez que un niño o adolescente carece de posibilidades de realización, es decir cuando se le niegan derechos esenciales a su condición de sujeto, está en riesgo. Si los Derechos Humanos empiezan por casa, resulta ciertamente auspicioso empezar por nuestros chicos.

Puede decirse que, los significados sociales en torno a la niñez, se han conformado en relación a las representaciones que, históricamente se fueron construyendo, sobre lo que debe ser la niñez: su evolución esperable y normal y las desviaciones con respecto a esa norma.

Así, dos circuitos básicos parecen surgir en la articulación de estas configuraciones vivenciales y representativas. Uno de estos circuitos se mueve entre la familia y la escuela donde se

define un modelo político normativo de niñez, que habilita determinadas intervenciones. El otro circuito tiene como centro la calle, entendida como lugar de desamparo y abandono, por ausencia de un ámbito familiar contenedor; la calle como el espacio de la vagancia, la mendicidad, la explotación del trabajo infantil, la prostitución, la delincuencia, en suma la marginalidad. Lugar este que opera como fuente de referencias para otro abanico de representaciones y de intervenciones sobre la niñez.

La calle a su vez se vincula en forma necesaria a otros espacios de alternancia, con objetivos específicos de intervención protectora y/o regeneradora: los Institutos de Menores en un sentido amplio, los cuales abarcan desde correccionales hasta orfanatos, dirigidos tanto desde los poderes públicos estatales, provinciales, municipales, como desde organismos no gubernamentales o religiosos. Es justamente a partir de la legitimación de estas intervenciones, que se irá conformando otra infancia en tales circuitos.

El surgimiento de tales instituciones obedece a fines políticos y de control social tendientes a sostener el circuito de marginalidad; la hipótesis es que excluye y coloca fuera del lazo social a sus usuarios forzosos, es decir niños y adolescentes en los cuales la subjetividad se irá construyendo a partir de esa marca.

Las intervenciones institucionales sobre los niños y la familia se organizan así, en dos direcciones: a una infancia "protegida" que se sujeta a las normas y una infancia "vigilada" que se presenta como peligrosa. Si bien las instituciones trazan esas diferencias de modo práctico, al mismo tiempo la existencia de esos límites es indispensable, para legitimar la intervención práctica sobre la niñez y entonces: educar, controlar, asistir, prevenir, tutelar...

De este modo, encerrar a la infancia, capturarla, implica la existencia de afinados dispositivos de vigilancia que responden a una determinada física-política de ordenamiento, dentro de la cual el poder se asegura el control sobre los cuerpos. Y esta matriz de base, epistemológicamente trabajada por Michel Foucault cuando analiza el surgimiento de los procedimientos panópticos en el siglo XVIII, mantiene su vigencia hasta el presente. El encierro ha partir de ello se ha legitimado como modalidad de intervención.

Parece que de vigilar y castigar se trata, pero a quienes ¿a nuestros niños? Mary Ana Beloff, abogada argentina, dice: "... en las calles hay Chicos, en las cárceles para niños y adolescentes- eufemísticamente institutos- hay Menores" y esta diferencia terminológica no se agota en los significantes, muy por el contrario tiene relevantes consecuencias en el plano de los significados. Se trata en realidad, del mismo sujeto social, sobre el que en algún momento se produjo un corte que determinó dos formas diferentes de referirse a él; una reconociéndolo como tal: chico, niño, joven, adolescente, otra negándole tal carácter, objetualizándolo, cercenando su posibilidad de sujeto singular: menor.

En Argentina resulta interesante observar, como se pasó de la batalla por sujetar al niño al orden cultural moderno, esto es un orden simbólico estructurado por el Estado, la Escuela y la Familia, a la desujetación. De la clasificación entre niños y menores ambos capturados por instituciones del estado, a su no-clasificación; o a su más arcaico ordenamiento entre niños buenos y malos, entre integrados y paupérrimos, entre normales y delincuentes. Tal pasaje, no pudo sino producirse sobre un particular y complejo escenario social político y económico. Ello no fue sin consecuencia, en la determinación de políticas

sociales para la infancia.

En este sentido el peronismo por ejemplo, en tanto movimiento nacionalista popular produce una nueva relación entre Infancia y Nación. Interesado en perpetuarse como cultura política formulará políticas para la infancia de inclusión social, en pro de la dignificación de la niñez, que ha dejado marcas en la memoria de las generaciones.

En los llamados "años dorados" que van de 1947 a 1973, es decir de la posguerra a la crisis del petróleo, se producen una serie de discursos acerca del niño y su educación, en general de corte psicoanalítico o freiriano, donde será privilegiada la lógica del pensamiento infantil, su inconciente, su singularidad, su autonomía.

Pero este clima de debate acerca de la infancia es "clausurado" políticamente por efecto de la Dictadura y del acelerado cambio político y económico mundial, a partir de los años setenta.

Un nuevo escenario se fue perfilando, sin dar tiempo a procesar el cambio acelerado de los vínculos entre las generaciones y las identidades infantiles en una sociedad crecientemente globalizada. Los adultos conmocionados por las políticas Neoliberales, no pudieron reposicionarse en un lugar de transmisión a la población infantil, capturada por el Mercado que la convirtió en público consumidor y la desarticuló de las políticas del Estado. Allí se produjo una ruptura, una brecha no solo generacional sino también social: no se avanzó en la construcción de un nuevo Contrato Social que pusiera freno a la expulsión de niños, ante la desresponsabilidad del Estado. De ser un problema público de la Nación, la infancia pasó a ser el síntoma más destacado de la fragmentación y fractura social. Los chicos de la calle, la explosión de casos delictivos, la mitad de la población infantil por debajo de los quince años con NBI, así lo testimonian.

Los niños hoy se ubican en distintas cadenas significantes, siendo lo común la precariedad del lazo social. En un escenario social, político y económico complejo y excluyente, instituciones como la familia, el estado o la escuela se encuentran afectadas.

Jorge Volnovich afirma que la constitución de la subjetividad en la infancia, tanto en lo que se refiere a las determinaciones concientes como inconcientes de la misma, no pueden ser comprendidas fuera de este marco político-social; entendiéndose que lo político no es una mera contingencia sino también una condición de subjetivación.

El síntoma dominante es la Marginalidad y el principal desafío, descubrir el momento preciso de pasaje de la vulnerabilidad a la marginalidad social. La salvedad es que esta marginalidad de la que habla no es solo económica y relativa a los niños pobres, en quienes la subjetividad se irá construyendo desde las carencias y la exclusión; sino que también está ligada a la profunda soledad, a la que están expuestos los niños y adolescentes de nuestro tiempo, cualquiera sea su condición socio-económica.

En este contexto también los Modelos Proteccionales en vigencia, destinados a la internación de niños "en situación de riesgo" deben ser revisados críticamente. La existencia todavía de Macroinstituciones, donde el causal de internación remite en forma recurrente a problemática socio-económica, no hace sino revelar la cristalización de las políticas sociales ¿se les castiga por ser pobres? En realidad tal internación, al desarraigarnos de sus grupos familiares, contribuye a reforzar la exclusión social de los mismos y esto no es sin consecuencias, muy por el contrario suelen ser severas las marcas que se producen sobre la subjetividad de estos chicos. De lo que se trataría en verdad, es de poder sostener Programas Alternativos a la internación, que posibiliten la restitución de los mismos al entramado social.

Desde una ética que se sostiene en la defensa de la vida, ligada a los valores de solidaridad, cuidado del otro, valores que implican el reconocimiento de lo diverso y de lo diferente a uno, los profesionales psi estamos necesariamente implicados

y por fuera de toda práctica que convalide o refuerze la discriminación y la exclusión. El cruce de miradas con sociólogos, asistentes sociales, abogados, antropólogos, educadores se hace necesario para abrir visibilidad y diseñar abordajes desde criterios multirreferenciales. Otra gestión sobre la infancia puede ser posibilitada.

En este punto nuestro Proyecto se propone el trabajo en espacios barriales de integración, por fuera de las instituciones tradicionales de encierro, apostando al retorno de niños y jóvenes a su comunidad de origen. Entendiendo que pueden servir a tales fines, los Centros de Integración Comunitaria creados en la provincia recientemente, es que se analizan dispositivos de trabajo posibles desde ese espacio social comunitario.

Intentar devolver a niños y jóvenes su condición de sujetos, ayudarles a recuperar el espacio simbólico de la palabra y junto a ella las posibilidades de anudamiento social será sin duda nuestro mayor desafío.

BIBLIOGRAFÍA

Foucault, Michel (1989) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión* - Argentina. Siglo XXI Editores.

Devoto, Fernando - Madero, Marta (2000) *Historia de la vida privada en Argentina* - Buenos Aires. Editorial Taurus.

Dubaniewicz, Ana María (1997) *Abandono de Menores. Historia y problemática de las instituciones de protección. Análisis Monográfico* - Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Duschatzky, Silvia - Corea, Cristina (2002) *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* - Buenos Aires. Editorial Paidós.

Volnovich, Jorge R. (1999) *Los cómplices del silencio. Infancia Subjetividad y prácticas institucionales*. Buenos Aires. Editorial Lumen Humanitas.

FACTORES PSICOSOCIALES, DE PERSONALIDAD Y DEMOGRÁFICOS QUE PREDICEN LA CONDICIÓN DE FUMAR O NO FUMAR

Mestre W., Arianna V.
Universidad Católica Andrés Bello, Caracas - Venezuela

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue observar como factores sociales/interpersonales, culturales/actitudinales e intrapersonales, discriminan a las personas que fuman de las que no fuman. Las variables fueron: relaciones interpersonales con amigos que fuman, tener padres o familiares fumadores, estado civil de los padres, creencias y actitudes personales hacia el fumar, ansiedad como rasgo y estado, además el sexo y la edad. Se realizó un análisis discriminante, con la condición fumar o no fumar, como variable dependiente. Se obtuvo que los fumadores tienen creencias positivas hacia el cigarrillo relacionadas con los riesgos de salud, lo que indica que las personas que fuman creen que el fumar no tiene implicaciones negativas sobre la salud; actitudes positivas hacia otras personas que fuman y tienen amistad con fumadores, lo que señala que están dispuestas a establecer relaciones interpersonales con personas que fuman. Además se observó que las personas que han fumado al menos una vez tienden a ser más ansiosas y sus edades se encuentran entre los 20 y 25 años; y que, por otra parte, las personas que fuman actualmente evalúan en forma negativa las leyes que restringen la conducta de fumar, por lo que no están de acuerdo con medidas legales que la regulan.

Palabras clave

Fumar Creencias Actitudes Ansiedad

ABSTRACT

PSYCHOSOCIAL, OF PERSONALITY AND DEMOGRAPHICS FACTORS THAT PREDICT THE CONDITION OF SMOKE OR DOT NO SMOKE

The aim of the research was to observe how social/interpersonal, cultural/attitudes and intrapersonal, factors discriminate between the people who smoke of that do not smoke. The interpersonal relations with friends who smoke, to have parents or relatives smokers, marital state of the parents, personal beliefs and attitudes about smoking, anxiety (attribute or state), as well as the sex and the age were the variables. It was performed a discriminant analysis with the condition "smoke or no smoke" as a dependent variable. It was found that the smoker have positive beliefs about health risks of the smoke, this indicates that people who smoke believe that smoking a cigarette does not have any negative implication on their health. In addition, positive attitudes about other persons who smoke and also have a relationship with smokers, what tell us that these persons are prepared to have interpersonal relations with people who smoking. In addition it was observed that the people who have smoked at least once tend to be more anxious and their ages are between the 20 and 25 years; and that, the people who smoke at the moment evaluate in negative form the laws that restrict the conduct to smoke, reason why are not in agreement with legal measures that regulate it.

Key words

Smoking Beliefs Attitudes Anxiety

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas la conducta de fumar ha sido un tema de gran controversia, por los costos personales, sociales y de salud que supone. El fumar se ha relacionado con enfermedades graves tales como el cáncer, complicaciones respiratorias, problemas cardiovasculares, entre otros; por su parte, los costos personales y sociales se relacionan con el rechazo por parte de las instituciones que sancionan el uso del cigarrillo, tales como la iglesia, escuela y familia (Petraitis, Flay y Miller, 1995; Wills y Cleary, 1999; Chassin, Presson, Rose y Sherman, 2001).

A pesar de estos efectos negativos, numerosas personas incurren en esta conducta por los diferentes beneficios que obtienen de su ejecución, esos beneficios se relacionan con la relajación, aceptación social, regulación del estado de ánimo, aumento de la sensación de control personal, control de peso (Jenks, 1994a; Britt, Cohen, Collins y Cohen, 2001).

Para aumentar la comprensión de este fenómeno, científicos que laboran dentro del ámbito de la Psicología Social, específicamente dentro del área de la salud, han intentado llegar a las posibles causas del fumar, así como factores asociados con la iniciación y mantenimiento del fumar cigarrillos. Al respecto se han propuesto una gran cantidad de teorías que toman en cuenta variables sociales/interpersonales, culturales/actitudinales e intrapersonales (Petraitis y cols, 1995).

Considerando el planteamiento elaborado por Petraitis y cols (1995), en la presente investigación, las variables estudiadas dentro de los factores sociales/interpersonales fueron tener amigos que fuman, tener padres o familiares fumadores y estado civil de los padres.

Con respecto a las variables culturales/actitudinales, se consideraron las creencias y las actitudes, debido a que las personas que mantienen creencias y actitudes positivas hacia el fumar tienden a fumar en mayor frecuencia que las personas que poseen creencias y actitudes negativas hacia esta conducta (Browson, Jackson-Thompson, Wilkerson, Davis, Owens. y Fisher, 1992; Norman, Bell y Conner, 1999; Chassin y cols, 2001).

Por otro lado, dentro de las variables intrapersonales, se tomó en cuenta la ansiedad, ya que los hallazgos científicos reportan constantemente que las personas que presentan altos montos de ansiedad tienden a fumar más que las personas que son menos ansiosas. Por último fue pertinente estudiar las variables demográficas, como el sexo y la edad, ya que se ha encontrado que pueden influir en la pertenencia o no de los grupos fumar o no fumar (Ellickson, Tucker y Klein, 2001).

De esta forma, tomando en cuenta lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue determinar en qué medida las variables antes mencionadas permiten asignar a los sujetos a la condición de fumar o a la de no fumar.

MATERIAL Y MÉTODO

Se estudiaron 310 estudiantes universitarios, fumadores y no fumadores de primero, tercero y quinto año de la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela, seleccionados a través de un muestreo intencional no aleatorizado, los cuales participaron en la investigación voluntariamente. En cuanto a la

edad y sexo de los sujetos, 131 (42.3%) pertenecen al sexo masculino y 179 (57.7%) pertenecen al sexo femenino; las edades están comprendidas entre 16 y 27 años y la media fue de 20.5 años.

Las variables independientes estudiadas fueron: ansiedad, creencias hacia el fumar, actitudes hacia fumar, amigos fumadores, padres o familiares que fuman, estado civil de los padres, edad y sexo que influyen en la condición de ser fumador o no fumador como variable dependiente, por lo que éstas variables permiten discriminar entre los sujetos que fuman de los que no fuman.

LOS INSTRUMENTOS EMPLEADOS FUERON:

- Cuestionario IDARE: Inventario de ansiedad rasgo - estado, (Spielberger y Diaz-Guerrero, 1975), versión en español del STAI (State Trait Anxiety Inventory).
- Escala de creencias hacia el fumar: elaborada por Chassin y cols (2001) el cual consta de 53 ítems relacionados con comportamiento de fumar, intención de fumar, dependencia nicotínica, fumar en hermanos, fumar en amigos, actitudes hacia el fumar conducta de fumar en la adolescencia, creencias personales hacia el fumar (relacionadas con estados psicológicos, con la salud y con interacciones sociales), creencias generales de los efectos del fumar en la salud, valor que se le da a la salud y estilo de vida saludable.
- Escala de actitudes hacia el fumar (Shore y cols, 2000): consiste en 17 ítems relacionados con la conducta de fumar.
- Instrumento Final: Consta de tres páginas. La primera contiene 8 preguntas tomadas del instrumento realizado por Chassin y cols (2001), las cuales se relacionan con la conducta de fumar, fumar en padres, fumar en hermanos, fumar en amigos y el estado civil de los padres. El resto contiene las escalas mencionadas.

Análisis de datos: se tabularon los datos y se realizaron los respectivos análisis estadísticos con el programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Específicamente se llevó a cabo un análisis descriptivo para evaluar el comportamiento de la muestra, seguido de un análisis discriminante a través del cual se pudo observar en que medida las variables estudiadas discriminan la pertenencia de los sujetos de la muestra a la condición de fumar o no cigarrillos. Seguidamente se realizó un análisis de regresión para observar la relación entre las variables.

CONCLUSIONES

Considerando los aspectos teóricos, así como los resultados obtenidos, se puede concluir que sí existen diferencias entre los grupos de las variables dependientes estudiadas, fumar alguna vez y fumar en el último mes. Específicamente las variables que diferencian ambos grupos son creencias de salud hacia las implicaciones y riesgos del fumar, actitudes hacia el fumar, tener amigos que fuman, poseer montos moderados de ansiedad como rasgo característico de personalidad y la edad del participante.

En cuanto a las creencias, se observa que la mayor cantidad de personas presentan creencias negativas hacia el fumar, esto se obtuvo tanto para las creencias sobre los beneficios personales, así como también las creencias relacionadas con los riesgos de salud implicados en el fumar cigarrillos; pero, en relación a la discriminación entre fumadores y no fumadores, se observó la variable con más poder de discriminación fue creencias de salud, lo cual quiere decir que las personas que fuman tienden a tener creencias de salud positivas hacia el fumar, por lo que parecen ser más propensos a rechazar los efectos negativos que influyen sobre la salud.

Respecto a las actitudes, los resultados evidencian que hay una mayor parte de la muestra que presenta actitudes negativas hacia el fumar en lo que se refiere a fumar en forma pasiva y restricciones y leyes relacionados a la conducta de fumar cigarrillos; Las actitudes hacia las personas que fuman

permite clasificar a los sujetos en el grupo de fumar o no fumar. Así, las personas que fuman tienden a presentar actitudes positivas en cuanto al establecimiento de relaciones interpersonales con personas que realizan esta conducta y tienden a omitir las leyes y restricciones que moderan el uso del cigarrillo.

En relación a la influencia de personas significativas que fuman, los resultados sugieren que las personas que tienen más amigos que fuman, así como familiares cercanos que llevan a cabo esta conducta, tienden a realizar la conducta de fumar cigarrillos.

Con relación a la ansiedad, se encontró que la mayoría de las personas evaluadas presenta montos moderados de ansiedad al momento de la evaluación, y a su vez reportan ser poco ansiosos en general, lo que quiere decir que la ansiedad no es un estado permanente o rasgo característico de esta muestra. A pesar de esto, en cuanto a las personas que han fumado alguna vez, se observó que suelen tener como característica personal una ansiedad de rasgo levemente mayor en comparación las personas que no han fumado.

Finalmente, respecto a la edad se evidencia que los fumadores se ubican en el rango superior del promedio de edad de la muestra, se asume que estas personas suelen iniciarse en la adolescencia y luego adoptan esta conducta regularmente.

BIBLIOGRAFÍA

- Britt, D., Cohen, L., Collins, F. y Cohen, M. (2001). Cigarette smoking and chewing gum: Response to a laboratory - induced stressor. *Health Psychology, 20*, 361-368.
- Browson, R., Jackson-Thompson, J., Wilkerson, J., Davis, J., Owens, N. y Fisher, E. (1992). Demographic and socioeconomic differences in beliefs about the health effects of smoking. *American Journal of Public Health, 82*, 99 - 103.
- Chassin, L., Presson, C., Rose, J. y Sherman, S. (2001). From adolescence to adulthood: Age - related changes in beliefs about cigarette smoking in a midwestern community sample. *Health Psychology, 20*, 377-386.
- Ellickson, P., Tucker, J. y Klein, D. (2001). Sex differences in predictors of adolescent smoking cessation. *Health Psychology, 20*, 186-195.
- Jenks, R. (1994a). Actitudes and perceptions toward smoking: Smokers views of themselves and other smokers. *Journal and Social Psychology, 134*, 355 - 361.
- Norman, P., Bell, R. y Conner M. (1999). The Theory of Planned Behavior and smoking cessation. *Health Psychology, 18*, 89 - 94.
- Petraitis, J., Flay, B y Miller, T. (1995). Reviewing theories of adolescent substance use: Organizing pieces in the puzzle. *Psychological Bulletin, 117*, 67 - 86.
- Shore, T., Taschian, A. y Adams, J. (2000) Development and validation of a scale measuring attitudes toward smoking. *The Journal of Social Psychology, 140*, 615 - 623.
- Spielberger, Ch. y Diaz-Guerrero, R. (1975). *IDARE Inventario de Ansiedad: Estado-Rasgo*. México: El Manual Moderno, S. A.
- Wills, T. y Cleary, S. (1999). Peer and adolescent substance use among 6th - 9th graders: Latent growth analyses of influences versus selection mechanisms. *Health Psychology, 18*, 453 - 463

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

Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos. Facultad de Psicología

RESUMEN

El Proyecto en el que se incorpora el presente trabajo, tiene como objetivo general describir el alcance de la participación estatal en la efectivización, defensa y resguardo del derecho a la salud de niños/as y adolescentes en situación de desamparo y desafiación social a partir del análisis del "Programa contra la explotación sexual y el trabajo infantil" implementado por el Consejo de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. En el marco de dicho Proyecto, esta investigación analiza las representaciones sociales (Souza Minayo; 1997) sobre el trabajo infantil (CNNyA; 2003), construidas por los trabajadores del citado programa. Se analizan los discursos de estos actores, quienes trabajan directamente en la problemática mediante el abordaje de niños, niñas y adolescentes. En esta prestación se describen los objetivos de la investigación en curso y la metodología empleada, se informa sobre el estado de avance alcanzado, y se presentan los resultados obtenidos a través del relevamiento documental realizado. Se profundiza asimismo en la problemática "pobreza y trabajo infantil" en relación a los paradigmas de niñez y adolescencia.

Palabras clave

Trabajo infantil Paradigma Pobreza

ABSTRACT

CHILDREN'S WORK IN BUENOS AIRES CITY. THE REPRESENTATIONS AND PRACTICES OF THE "PROGRAMME AGAINST SEXUAL EXPLOITATION AND CHILDREN'S WORK" PROFESSIONALS.

The project in which this work plan is included, points to describe the extent of the involvement of the government in carrying out, defending and protecting the right to health of abandoned and not covered by social security boys/girls and adolescents in the city of Buenos Aires. According to this purpose, the analysis will be based in the "Program against sexual exploitation and children's work", set by the Buenos Aires city's Council of Girls, Boys and Adolescent's rights. As part of the project, this investigation proposes to analyze children's work social representations, built by the above mentioned programme's professionals. We will analyze these actor's discourses, as they are the ones who deal with these boys, girls and adolescent's issues. In this report we will describe which this ongoing investigation's objectives are, the chosen methodology, as well as communicate the latest obtained results through documentary research. We will deepen on the poverty and children's work problems, linking them with the childhood and adolescence paradigms.

Key words

Children's work Paradigm Poverty

ÁREA DE INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Los paradigmas de niñez y adolescencia

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989. En nuestro país la CIDN fue ratificada por ley del Congreso de la Nación (23.849) en el año 1990, y posteriormente en 1994 fue incluida en el artículo 75 de la nueva Constitución Nacional. En lo que refiere a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, desde 1998 cuenta con la ley 114 de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia.

En concordancia con esta herramienta jurídica la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aprobó en noviembre de 2002 la Ley N° 937 de Erradicación del Trabajo Infantil, cuyos principales objetivos son la detección, prevención y erradicación del trabajo infantil, así como la atención de las niñas y los niños afectados por esta problemática y de sus familias. (CNNyA; 2003)

Estos aspectos mencionados dan cuenta de un proceso creciente de institucionalización del denominado "*paradigma de la protección integral de los derechos del niño*", concepción acerca de la infancia que ubica a los niños y adolescentes como sujetos plenos de derechos, habilitando de este modo el ejercicio de la ciudadanía (Schulman, N; 2005). Siendo el Estado el responsable de cumplir una función tanto de garante como de promotor de los mismos. También les debe garantizar el pleno acceso, la gratuidad y prioridad en la atención.

Sin embargo, pese a la presencia del marco legal mencionado, en la actualidad las intervenciones y prácticas sociales destinadas a los niños/as continúan teñidas por el Paradigma de la Situación Irregular (Ley de Patronato sancionada en 1919). Este paradigma configurado en torno de la noción de "menor", considera a los niños/as como incapaces e inmaduros, los cuales son objetos de abordaje e intervención. Esta Ley responde a un modelo tutelar donde el Estado es considerado el patrón, pudiendo disponer de la vida de los niños/as y adolescentes, principalmente de los sectores más vulnerados, a través de su guarda y cuidado. Siendo el juez de menores el depositario de este poder dando respuestas de carácter judicial y penal donde se deberían poner en práctica políticas y programas sociales destinados a los niños/as y a sus familias.

La problemática del trabajo infantil

Considerando la situación de las familias más vulneradas y la problemática del trabajo infantil, el último paradigma al que se hizo referencia, genera un aumento de la desigualdad, condenando a que los/as niños/as trabajadores sean encerrados, maltratados, o separados de sus familias, por considerarlos que se encuentran en peligro "material o moral".

Por lo tanto, uno de los problemas sociopolíticos que debe enfrentar el nuevo sistema de protección integral a la infancia y adolescencia es la pobreza de la población infantil. Actualmente las cifras oficiales marcan que en la Argentina hay 10,2

millones de chicos menores de 14 años y de ese total, casi 5,6 millones viven en hogares pobres (Indec; 2005; Encuesta permanente de hogares. La Nación; 2005).

En junio del 2002, en la 90ava sesión de la Conferencia Internacional del Trabajo, se presentó un informe global que incluía los siguientes datos: 246 millones de niños y niñas entre 5 y 17 años eran trabajadores y 171 millones estaban trabajando en situaciones o circunstancias peligrosas (OIT, 2002). En cuanto a datos y cifras en nuestro país, el 6,5% de los niños de entre 5 y 13 años declaró haber trabajado alguna vez, según una encuesta oficial de trabajo infantil que se realizó en cuatro regiones del país. En el Gran Buenos Aires, Mendoza, el Noroeste (Jujuy, Salta y Tucumán) y Nordeste (Formosa y Chaco), sobre 2,9 millones de menores, 193.000 realizaron alguna actividad laboral, dato revelado por la Encuesta de Actividades de Niñas, Niños y Adolescentes, elaborada por el Ministerio de Trabajo y la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Según esta encuesta, en el Gran Buenos Aires el trabajo infantil abarca a 113.175 niños. Si estas cifras se proyectan a todo el país, el trabajo infantil se extendería a 450.000 niños. (La Nación; dic. 2005)

En cuanto a los números en la Ciudad de Buenos Aires se observa que la cantidad de niños/as en situación de calle aumentó considerablemente. En el año 2003 se estimaba la existencia de alrededor de 3.300 chicos entre 5 y 14 años (CNNyA; 2003). En el año 2004, según datos oficiales, 300 chicos/as vivían en la calle y unos 3500 deambulaban y realizaban diversas tareas (de mendicidad, cartoneo o limpiavidrios) durante el día y regresan a sus casas a la madrugada (CASACIDN; 2004).

En cuanto a la relación de estos chicos/as con los servicios de salud, la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP) realizó una investigación en donde se entrevistó, mediante encuestas semi-estructuradas a cien pediatras miembros de SAP y/o guardias hospitalarias, que hubieran atendido chicos de la calle en los últimos dos años. Los resultados de la investigación fueron los siguientes: Los motivos de consulta más frecuentes referidos por los médicos fueron: intoxicaciones-drogas, accidentes callejeros, heridas. El 56,6% de los chicos llegó acompañado por la policía. El 59,6% de los casos fue el médico quien dio intervención a la policía o la justicia. El 15% de los entrevistados desconocía la Convención Internacional de los Derechos del Niño. De quienes la conocían sólo un tercio logró identificar con precisión sus contenidos (SAP; 1999).

Con respecto al acceso de los chicos/as en situación de calle a los servicios de salud según Diana Maffia¹ la Defensoría del Pueblo recibe numerosas denuncias por la negativa de los hospitales a atender a menores de edad, porque consideran imprescindible la presencia de una persona adulta y con esta omisión, se niega el acceso a un derecho básico como el de la salud.

En este contexto, la pobreza es, sobre todo, pobreza de ciudadanía (Bustelo; 2000), es decir, una situación social en la que las personas se encuentran imposibilitadas de vivir de acuerdo con determinadas condiciones materiales e inmateriales que favorezcan la participación plena como ciudadanos en la vida económica, política y social de una comunidad (UNICEF; 2002).

La ciudadanía se basa en el principio de igualdad y permite potenciar la inclusión del niño/a a la sociedad, a través de un conjunto de derechos ejercibles y exigibles (Contreras Largo; C.; 1997), por lo tanto la pobreza de ciudadanía implica también la imposibilidad de estos niños, niñas y adolescentes en reconocer y hacer valer sus derechos.

Para esta población excluida, según Alberto Bialakowsky, se torna imposible la supervivencia y la realización social, adviniendo de este modo un "*proceso de extinción social y material*" de los sectores más vulnerados, dinámica en la que participan las múltiples caras de la intervención gubernamental: la criminalización, la patologización y la guetificación (Bialakowsky y

otros; 2004; Pag. 88). Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado por este autor podríamos agregar en este sentido a los procesos de judicialización y penalización de la pobreza infantil.

Retomando el concepto de extinción al que hacíamos referencia, el mismo es conceptualizado como un proceso de trabajo social que tiende a anular la capacidad de sobre vivencia de los sujetos de la "*clase que vive del trabajo*" (Antunes, 2001); proceso social de desalojo que concluye con una producción mortífera (Bialakowsky y otros; 2002; Pag. 322-323)

Ya no se estaría hablando en términos de exclusión social (Castel, R.; 1991), sino que puede formularse lo dicho en términos de la existencia de un proceso de extinción social de los chicos/as y adolescentes en su devenir en la calle. Planteo que dada su importancia e implicancias requiere profundizarse y continuarse en líneas de indagación futuras.

La construcción del Paradigma de Protección Integral, como se desprende del breve desarrollo realizado, excede la sola implementación de un marco legal apropiado (aunque lo requiere). Necesita, además, que la CIDN se refleje en la relación adulto/a - niño/a, en las prácticas sociales en las cuales ellos/as se incluyen, en las políticas y en los programas públicos sociales a ellos/as destinados/as.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación en curso es analizar las representaciones sociales sobre el trabajo infantil, construidas por los trabajadores del Programa en estudio.

Los objetivos específicos, por su parte, son:

1-1 Rastrear información y construir el estado del arte sobre la problemática de trabajo infantil.

1-2 Rastrear, identificar y analizar representaciones sociales sobre el trabajo infantil que sustentan las intervenciones de los trabajadores del programa citado.

1-3 Analizar las representaciones sobre el trabajo infantil y su relación en torno a la efectivización del derecho a la salud en la Ciudad de Buenos Aires.

1-4 Identificar las transformaciones que se produjeron en el programa.

METODOLOGÍA

La Unidad de Análisis seleccionada para este estudio la constituyen los trabajadores del Programa mencionado. El número de participantes es seleccionado por muestreo teórico (Goetz, J.P.; Lecompte, M.D. 1988).

La información primaria se obtuvo a través de: a- Entrevistas a informantes claves, de carácter intencional, dinámico y secuencial; y b- Entrevistas semiestructuradas, de carácter individual, holístico y no directivo (Ruiz; 1996). Las mismas han sido grabadas con el consentimiento de los entrevistados.

Se selecciono como informante clave a la coordinadora del programa y a partir de esta entrevista se procedió a seleccionar a los participantes entrevistados en función de que sean operadores de calle con inserción en las diferentes áreas de intervención del programa: área cartoneros, área explotación sexual, área escuelas y área DIE (Dispositivos de Intervenciones Especiales). En función del criterio de selección mencionado, se realizaron 4 entrevistas a operadores de calle del mismo programa.

El análisis de los datos, se realizará siguiendo los enfoques procedimentales (Rodríguez; Gil; García; 1996), que incluyen el desarrollo de tareas de reducción/disposición de datos, y extracción de conclusiones (Huberman and Miles; 1994). El método utilizado para el análisis se centrará en el estudio de las estrategias discursivas y retórico - argumentativas (Luciani Conde; 2002) presentes en los corpus delimitados en relación a las categorías analíticas (Souza Minayo; 1997) de interés de la investigación. El procesamiento de los datos cualitativos se llevará a cabo a través del software Atlas - Ti.

Se prevé la realización de Grupos Focales, según criterio se-

cuencial de selección no aleatoria de los participantes.

RESULTADOS ALCANZADOS

A continuación se describen brevemente los resultados alcanzados hasta el momento, en función de cumplimentar con los objetivos propuestos por la investigación.

Se realizó un rastreo bibliográfico con el fin de construir el estado del arte sobre la problemática de trabajo infantil (Objetivo 1.1.).

En base a esto, se identificaron dos grandes momentos a ser diferenciados, que modifican sustancialmente las políticas públicas destinadas a esa problemática: uno marcado por la utilización del concepto de erradicación (OIT-Convenio 138/73); y otro orientado por el uso del concepto de eliminación de las peores formas (OIT-Convenio 182/99).

El primer momento se podría situar a partir del año 1919 cuando la OIT (Organización Internacional del Trabajo) adopta su primer convenio sobre el trabajo infantil (prohíbe el trabajo de los niños/as menores de 14 años). Luego en 1973 la misma organización adopta el convenio 138 el cual establece que la edad mínima de admisión al empleo no deberá ser inferior a la edad en que cese la obligatoriedad escolar, y en todo caso nunca antes de los 15 años. También obliga a los estados miembros a dotarse de una política nacional para asegurar la erradicación progresiva del trabajo infantil.

El segundo momento se encuentra orientado por la adopción de la OIT del convenio 182 (en el año 1999), el mismo encuentra caracterizado principalmente por empezar a diferenciar formas explotadoras de formas apropiadas de trabajo infantil.

Actualmente se encuentran en proceso de análisis las entrevistas realizadas, emergiendo como interrogante a profundizar en la indagación, si la nueva legislación y los cambios observados en el Programa se presentan acompañados por nuevas prácticas e intervenciones en torno de esta problemática (Objetivos 1.2. y 1.3.).

En cuanto al Programa (Objetivo 1.4.), se realizó una reconstrucción histórica del mismo, identificándose transformaciones relacionadas tanto al nivel de su estructura, como a las conceptualizaciones sostenidas. Se considera como un avance imprescindible la derogación de la Ley de Patronato (Ley 10.903), y la reciente sanción de la Ley Nacional 26.061.

Huberman, A. and Miles, M. (1994) "Data management and analysis methods" in *Handbook of qualitative research* (edited by N. Denzin, Y. Lincoln) London. Sage.

Luciani Conde, L. (2002) "Metáforas de la salud. Retórica y argumentación en el discurso de la sociedad civil". En *Investigaciones en Psicología*. Rev. Inst. Investig., Año 7 N° 2. Bs As. Fac. de Psicología, UBA.

OIT; (2002) Informe: "El Trabajo Infantil, Lo intolerable en el punto de mira."

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores J.; García Jiménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.

SAP; (1999) Comité de psicopatología Infanto-Juvenil y Familia (Grupo de investigación sobre los chicos de la calle) Artículo: "Modalidades de abordaje médico a los chicos de la calle en los hospitales públicos de la Ciudad de Buenos Aires." Autores: Dra. Marcela Akman, Dra. Judit Arcusin, Dra. Noris Pignata, Lic. Julieta Pojomovsky, Lic. Frida Riterman, Dra. Graciela Triñanes, Dra. Monica Waisman.

Shulman; (2005) Comité Argentino de Seguimiento y Aplicación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Souza Minayo, M. C. (1997) El desafío del conocimiento. Investigación Cualitativa en Salud. Bs. As. Lugar Editorial.

UNICEF; (2002) Chicas y Chicos en riesgo educativo. El trabajo Infantil en la Argentina. Por Duro E. y Marcon A. Coordinación Editorial. Área de Comunicación. Oficina Argentina.

NOTAS

1- Dra. Filosofía. Ex defensora del pueblo adjunta de Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

Bialakowsky, A.; Reynals, C; Costa, M; Zagami, M.; Crudi, R; y equipo; (2005) "Núcleos urbanos segregados. Proceso de exclusión - extinción social y practicas institucionales." Cap. 1. Enfoques: núcleos urbanos segregados hacia la gestión de un habita sostenible. Comp. Portha, Garay, Instal, Wainstein y Krasuk comp editorial Nobuko.

Bialakowsky, A.; (2002) Reynals, C; Costa, M; Zagami, M.; Crudi, R; y equipo; (2005) "Núcleos urbanos segregados. Proceso de exclusión - extinción social y practicas institucionales." América Latina: hacia una nueva alternativa de desarrollo. XXIV Congreso ALAS. Editores: Zeballos, Tavares y Salinas.

CASACIDN; (2004) Artículo: Niños presos por ser pobres. La justicia y la Policía persigue a los chicos que están en la calle.

Castel, R.; 1991; "La dinámica de los procesos de marginalización", Revista Topia, Bs. As.

CNNyA; (2003) "Programa de Fortalecimiento del Circuito de Protección Integral contra toda forma de explotación visible o no, remunerada o no de niños y niñas menores de 15 años". GCBA.

Contreras Largo, C. (1997) "Hacia un diagnostico para el ejercicio de la ciudadanía". En De la Tutela a la Justicia. UNICEF. Corporación Opción Chile.

Diario La Nación Revista; (18/12/2005); Artículo: "El Trabajo Infantil: el fin de la inocencia."

Goetz, J.P.; Leconte, M.D.; (1988) "Selección y muestreo: el comienzo de la investigación etnográfica". En Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid. Morata.

RESISTENCIA E IMPOSICIÓN EN LA FORMACIÓN DE LA MEMORIA COLECTIVA

Muller, Felipe; Oberholzer, Nicolás; Zamitto, Verónica; Iglesias, María del Pilar; Hirst, William
Universidad de Belgrano, Argentina - New School University, Estados Unidos

RESUMEN

Este trabajo estudia cómo la resistencia contribuye a la formación y transformación de la memoria colectiva. Se centra en dos factores que afectan el grado en que los participantes de un grupo pueden resistirse a que otros influyan sus recuerdos: 1) el grado de desarrollo y coherencia que tienen las historias de cada individuo en comparación a la ofrecida por el narrador, y 2) una advertencia explícita acerca de que el narrador puede ofrecer información desorientadora. Se llevaron a cabo dos experimentos que utilizaron una versión adaptada del paradigma experimental diseñado por Sheriff (1996) y una técnica desarrollada por Bransford y Johnson (1972) para generar versiones consistentes de los estímulos. En el experimento 1, los resultados obtenidos mostraron que los recuerdos de los sujetos que no poseían una versión coherente del estímulo eran proclives a ser influenciados por el recobro grupal. En el experimento 2, los resultados mostraron que las advertencias solamente eran efectivas bajo determinadas circunstancias. Se produjo un efecto paradójico cuando los participantes se apropiaban de las versiones ofrecidas por los sujetos a desconfiar

Palabras clave

Memoria colectiva Imposición Resistencia

ABSTRACT

RESISTENCE AND IMPOSITION IN THE FOLK MEMORY

This paper is concerned with how resistance contributes to the formation and transformation of collective memories. It attends to two factors that affect the degree to which group members might resist the influence of others in shaping their memories. These are: (1) the degree to which group members have a coherent and well developed alternative to the accounts offered by the speaker, and (2) the presence of an explicit warning about the potential misleading nature of what the speaker is saying. We carried out two studies using an adapted version of an experimental paradigm design by Sheriff (1996) and a technique developed by Bransford and Johnson (1972) in order to generate cohesive accounts of the stimuli. In study 1, the results showed that subjects' memories without a coherent version of the stimuli were influenced by the group recounting. In Study 2, results showed that warnings were effective, but only in well-defined circumstances. A paradoxical effect was produced in one condition, in which participants ended up appropriating more often the Not Trusted participant's version of the stories than the trusted participants.

Key words

Collective memory Imposition Resistance

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en uno de los procesos que subyacen a la formación y transformación de la memoria colectiva, más específicamente el proceso de resistencia. Nos centramos en dos aspectos de la resistencia: el rol que cumplen las diferentes versiones coherentes y bien estructuradas del pasado y el rol de las advertencias.

En un sentido amplio definimos memoria colectiva como los recuerdos compartidos por un grupo de individuos (Fentress, 2000). Nos referimos usualmente a la emergencia de este recuerdo consensuado como "memoria colectiva". Hay ciertos factores que contribuyen a la formación de una memoria colectiva. Uno es la presencia de un narrador que toma protagonismo en la conversación imponiendo con más fuerza su versión de la historia. Otro es las dificultades para monitorear la fuente del recuerdo (determinar quién dijo qué).

Una de las maneras de entender la formación de la memoria colectiva es en términos de apropiación y resistencia a distintas versiones del pasado. Según Werscht (1998) la apropiación es el proceso de tomar algo que pertenece a otro y hacerlo propio y la resistencia es el rechazo a lo que otros ofrecen. En su trabajo sobre la memoria colectiva de los estonios estudió cómo esta población se apropiaba de las versiones del pasado ofrecidas por sus amigos y resistía las versiones del Estado Soviético.

La mayor parte del trabajo realizado en psicología sobre memoria colectiva ha hecho énfasis en el proceso de apropiación, utilizando una versión del paradigma experimental que diseñó Sherif (1996) para su estudio de la psicología de las normas sociales. Este paradigma, en el cual nos basamos, tiene una primera fase en la que se les pide a los miembros de un grupo que lean unas historias y que luego las recuerden individualmente (recobro individual pregrupal). En un segundo momento se lleva a cabo una reunión grupal en la que se recuerdan conjuntamente las historias (recobro grupal). Finalmente los miembros del grupo recuerdan individualmente el material (recobro individual postgrupal). Un grupo control realiza tareas de recobro individual en las tres etapas. La memoria colectiva se forma cuando la proporción de recuerdos compartidos postgrupales es mayor que la proporción de recuerdos compartidos pregrupales. Uno puede determinar la contribución del recobro grupal a la formación de una memoria colectiva comparando el grupo experimental con el grupo control.

Estudios sobre memoria colectiva que utilizaron el paradigma de Sherif han obtenido dos resultados. Primero, el recuerdo colaborativo en una conversación puede influenciar los recuerdos subsiguientes (Basden, Basden, Bryner & Thomas, 1997; Diehl & Stroebe, 1991; Findlay, Hitch, & Meudell, 2000; Weldon & Bellinger, 1997). Segundo, el recuerdo en una conversación puede promover la formación de memoria colectiva (Cuc et al., in press; Wilkes-Gibbs & Kim, 1991).

En el presente estudio nos focalizamos en dos aspectos del proceso de resistencia que subyacen a la formación de memorias colectivas. Uno de los aspectos es las versiones alternativas: cuando participamos de una conversación sobre un mismo hecho puede haber distintas versiones; para que no nos impongan las versiones que otros sujetos tienen del pasado, nuestra versión debe ser una representación organizada y bien articulada. El otro aspecto es el de las advertencias: una de las razones para resistirse a la influencia de los otros es la

desconfianza hacia nuestro interlocutor ya sea porque consideramos que nos quiere mentir o porque no es competente en la tarea. En psicología este problema ha sido estudiado al incluir advertencias acerca de información desorientadora. (Loftus, 1975; Loftus & Hoffman, 1989)

EXPERIMENTO 1

Se utilizó una adaptación del paradigma experimental de Sherif y una técnica experimental desarrollada por Bransford y Johnson (1973), para manipular la variable de coherencia en las historias. Utilizamos la historia de Bransford y Johnson y desarrollamos tres historias más. Las historias son cortas y para cada una hay cuatro versiones que difieren entre sí en determinadas palabras. Uno de los sujetos escuchará que los únicos sobrevivientes serán "las cucarachas", otro escuchará "las ratas", otro "las palomas", y otro "las ardillas" (ítems claves). Por cada historia hubo dos sujetos que oyeron las versiones con dibujo y dos sujetos que oyeron las versiones sin el dibujo.

Manipulamos una variable intersujeto: algunos participantes tuvieron recobro grupal (grupo experimental) mientras que otros solamente recobros individuales (grupo control). Además manipulamos una variable intrasujeto: para algunas historias los participantes tenían un dibujo (Contexto) y en otras historias no (No Contexto). Las variables dependientes medidas fueron: recobro libre, recobro por reconocimiento, y escala de confianza asignada a la respuesta.

Otro análisis realizado fue el conversacional en términos de Narrador o No Narrador. Para este análisis utilizamos la clasificación propuesta por Hirst y Manier (1995). En ella una unidad narrativa tiene un sujeto y un predicado, lo cual describe un estado, una acción o un evento. Se considera narrador cuando alguien dice más de un 25% de unidades narrativas por cada historia.

Resultados

Recobro libre: Los sujetos en la condición contexto produjeron más cantidad de unidades narrativas que los sujetos en la condición no contexto. En la condición experimental hubo un mayor recobro postgrupal que en el grupo control.

Recobro por reconocimiento: Nos enfocamos en los ítems claves que fueron mencionados en la conversación durante el recobro grupal. Se encontró que hubo mayor reconocimiento de ítems claves impuestos entre los sujetos en la condición no contexto.

Escala de confianza asignada a la respuesta: respuestas acertadas y respuestas falsas por azar obtuvieron resultados diferentes. Por otro lado no hubo diferencias entre respuestas acertadas y respuestas falsas por imposición. Esto indica que los sujetos tenían el mismo nivel de confianza al reconocer ítems falsos como verdaderos y al reconocer las respuestas correctas.

Roles conversacionales: Se transcribieron los recobros grupales y se los analizaron en términos de unidades narrativas y no-narrativas. El número de narradores en la condición contexto era mucho más elevada que en la condición no contexto. Los narradores en la condición no contexto producen significativamente menos unidades narrativas que en la condición contexto. Los narradores en la condición contexto imponen significativamente más ítems que en la condición no contexto. Incluso los no-narradores en la condición no contexto imponen significativamente más que los narradores en la condición no contexto.

Discusión

Los sujetos sin una versión coherente del pasado son más proclives a que se les impongan otras versiones del mismo hecho por sujetos que posean una historia coherente. La resistencia parece difícil sin una versión alternativa bien estructurada.

Los narradores no siempre imponen. Deben demostrar que ellos saben de lo que están hablando. En el experimento

podían hacerlo al alegar que poseían un dibujo.

El recobro grupal tiene dos efectos diferentes: 1) genera mayor cantidad de recuerdos sobre un hecho en contraste con los sujetos que recuerdan individualmente; 2) el recobro grupal parece socavar la precisión en la tarea de reconocimiento en todos los miembros del grupo.

EXPERIMENTO 2

En el experimento 1 vimos que los narradores con versiones coherentes imponen su versión. En el experimento 2 indagamos si era posible resistirse a estos sujetos. Utilizamos la misma modalidad que en el experimento 1 con una adaptación: generamos una situación de desconfianza hacia uno de los integrantes del grupo. Nos interesamos en el grado de resistencia a los ítems claves mencionados por el sujeto no confiable durante el recobro grupal versus los mencionados por los sujetos confiables. Para esto manipulamos una variable intersujeto (confianza-desconfianza) y una intra-sujeto (contexto-no contexto).

Resultados

Recobro libre: no encontramos efectos principales ni interacciones. El recobro de ítems claves era demasiado escaso como para mostrar diferencias.

Recobro por reconocimiento. Los sujetos no confiables impusieron significativamente más ítems claves que los sujetos confiables cuando los mencionaban desde la condición de contexto (efecto paradójico). Cuando la condición desde la que se mencionaban los ítems claves era no contexto los sujetos confiables impusieron significativamente más ítems que los no confiables (efecto clásico de las advertencias).

Escala de confianza asignada a la respuesta: Fue afectada por la variable confianza. Los sujetos no confiables tuvieron un nivel de confianza en sus respuestas mayor que los sujetos confiables porque desconocían la situación de desconfianza generada por el experimentador. El grado de confianza de los ítems claves impuestos por sujetos no confiables fue menor que el de los ítems impuestos por sujetos confiables. Esto evidencia que existía cierto nivel de conciencia de que había un problema con la fuente.

Discusión

Lo más destacable de este estudio es que las advertencias produjeron dos tipos de resultados: un efecto paradójico y el efecto clásico de las advertencias. El efecto paradójico puede ser explicado mediante la hipótesis de descarte. Los sujetos descartan la advertencia del experimentador cuando el sujeto no confiable relata una historia con características compartidas por todos los miembros del grupo salvo por los ítems clave. Pero como focalizan su atención en cuáles son los aspectos incorrectos del discurso del sujeto no confiable terminan apropiándose de los ítems claves mencionados por este sujeto.

Por otro lado, el efecto clásico de las advertencias mostró que la resistencia era sólo posible cuando los sujetos no confiables hablaban poco. En esos casos el descarte de la advertencia no tuvo lugar porque el sujeto no confiable producía poco material en el recobro grupal facilitando la tarea de monitoreo y contrastación. Los sujetos con una versión alternativa coherente se resistieron porque percibieron las diferencias sutiles y no descartaron la advertencia del experimentador.

DISCUSIÓN GENERAL

La importancia de la emergencia de un narrador dominante como un resultado de la dinámica de la conversación indica la relevancia de los factores sociales. Procesos como el monitoreo de la fuente implican factores psicológicos. Hay un interjuego permanente entre estos factores: tal como ocurre en el proceso de resistencia donde cada sujeto hace uso de "herramientas culturales", en nuestro estudio éstas se representan por diferentes versiones de las historias. Los resultados obtenidos muestran la importancia de estudiar los factores psicológicos y sociológicos en la formación de la memoria colectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Basden, B., Basden, D., Bryner, S. & Thomas, R. (1997). A comparison of group and individual remembering: Does collaboration disrupt retrieval strategies? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 23, 1176-1191.
- Bransford, J., & Johnson, M.(1973). Considerations of some problems of comprehension. In W. G. Chase (Ed.). *Visual information processing*. (pp. 383-462). New York: Academic Press.
- Cuc, A., Ozuru, Y., Manier, D., & Hirst, W., (in press). On the formation of collective memories: The role of a dominant narrator. *Memory and Cognition*.
- Diehl, M., & Stroebe, W. (1991). Productivity loss in idea-generating groups: Tracking down the blocking effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 392-403.
- Fentress, J. (2000) Memory in the wild: Thingness, embodiment, and the strong sense of social memory. In W. Hirst, D. Manier, & J. Miller (Eds.), *Social Remembering*. New York: Rusell Sage
- Findlay, F., Hitch, G., & Meudell, P.R. (2000). Mutual inhibition in collaborative recall: Evidence of a retrieval-based account. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 6, 1556-1567
- Hirst, W., & Manier, D. (1996). Social influences on remembering. In D. Rubin (Ed.), *Remembering the past*. New York: Cambridge University Press.
- Loftus, E. (1975). Leading questions and the eyewitness report. *Cognitive Psychology* 7: 560-72.
- Loftus, E. (1975). Leading questions and the eyewitness report. *Cognitive Psychology* 7: 560-72.
- Sherif, M. (1996). *The psychology of social norms*. New York: Harper-Row
- Weldon, M., & Bellinger, K. (1997). Collective memory: Collaborative and individual process in remembering. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23, 1160-1175.
- Wilkes-Gibbs, D. ; Kim, P. (1991). *Discourse influences on memory for visual forms*. Paper presented to the 1991 meeting for the Psychonomic Society, San Francisco.

ANGÚSTIA E RESTRIÇÃO DE SENTIDO NA ERA DA TÉCNICA

Novaes De Sá, Roberto
Universidade Federal Fluminense. Brasil

RESUMEN

A partir das reflexões de Heidegger sobre o horizonte histórico da época contemporânea, por ele denominada como Era da Técnica, procuramos discutir os limites a que se restringe cotidianamente a experiência de sentido da existência. Em face ao esvaziamento de sentido existencial, cada vez mais acentuado em nossos dias, achamos apropriado utilizar a noção de "patologia cultural" para caracterizar o modo como o homem contemporâneo, legitimado pelo pensamento "técnico-calculante", busca de forma sistemática e compulsiva desviar-se de qualquer experiência de angústia e sofrimento psíquico. Seja através do consumismo irrefletido e imediatista ou do planejamento e do controle exacerbados, os projetos existenciais característicos de nossa época não conseguem integrar de forma adequada algumas das experiências mais essenciais do existir humano, tais como a dor, o amor e a morte. Para Heidegger, somente a habitação paciente na angústia, que insiste em emergir mesmo onde tudo parece assegurado pelo controle da técnica, pode levar o homem a uma ampliação de seu horizonte de sentido e a uma relação mais livre com o mundo da técnica.

Palabras clave

Angústia Contemporaneidade Heidegger

ABSTRACT

ANXIETY AND MEANING RESTRICTION IN THE AGE OF TECHNOLOGY

From the perspective of Heidegger's thought about contemporariness that he named as the age of technology, this communication proposes a discussion about the limits in which quotidian existential sense is restricted. Face to the missing of existential meaning, more and more intense nowadays, we think proper to employ the notion of "cultural pathology" to characterize the contemporary men's way of being, which systematically and compulsively look for avoiding every anxiety experience and psychic suffering. Through the immediate consumerism or the increased regulation and control, the peculiar existential projects of contemporariness cannot integrate some essential experiences of human existence like pain, love and death. Heidegger argues that only the patient habitation in anxiety can lead men to an enlargement of meaning horizon and to a releaser relation with technological world.

Key words

Anxiety Contemporariness Heidegger

Numa conferência publicada sob o título "A Época das Concepções de Mundo" (*Die Zeit des Weltbildes*), Heidegger (1962) aponta cinco fenômenos característicos dos tempos modernos. Os dois primeiros são a ciência e a técnica, sendo esta visada não como aplicação daquela, mas como "uma transformação autônoma da prática" que justamente impõe a aplicação da ciência. O terceiro fenômeno é a redução da arte à dimensão da Estética, isto é, a obra de arte torna-se objeto de uma vivência estética do sujeito humano. O quarto fenômeno é a redução da História ao horizonte da cultura - das realizações históricas importa aquilo que diz respeito aos valores da cultura humana. Finalmente, o quinto fenômeno apontado é o desa-

parecimento dos deuses, o que não significa uma exclusão da religiosidade e, sim, a sua transformação em vivência religiosa do sujeito com a proliferação das interpretações históricas e psicológicas dos mitos e das religiões.

Entre esses fenômenos, Heidegger analisa mais detidamente a ciência e a técnica. Afirma que a essência da ciência moderna é a pesquisa, e que esta pode ser compreendida segundo três características: o projeto, o método e a exploração organizada. O projeto determina, *a priori*, os limites de um campo já aberto de entes, sobre o qual se restringe a investigação em seu rigor. O fato de o modelo científico ser matemático expressa exatamente que ele se dirige nos entes àquilo que é de antemão conhecido. Mas, o rigor da pesquisa somente se desenvolve através do método: representar as variações e determinar a constância de sua variabilidade é a via de objetivação da complexidade inscrita no campo aberto ao projeto. Por fim, este desenvolvimento do projeto, pelo método, se expande em áreas de especialização como reflexo do caráter de exploração organizada, inerente à natureza da pesquisa. A síntese desses processos assegura, ao sistema das ciências enquanto pesquisa, a prevalência da representação objetiva dos entes e sua planificação.

Entendendo que uma das transformações históricas mais essenciais para a plena instauração da chamada Época Moderna é justamente a constituição desse modo de saber como lugar de verdade e legitimação dos discursos nas mais diversas áreas da existência, podemos perguntar em que sentido se dá para o mundo moderno, de modo geral e cotidiano, a questão do sentido. Quando o homem moderno pergunta pelo sentido de algo, e aqui se trata de uma relação intencional e não obrigatoriamente de uma pergunta explícita, dentro de que limites de abertura a questão está *a priori* circunscrita?

Perguntar pelo sentido significa, para o mundo moderno, perguntar pela "razão" de algo. Segundo o "princípio da razão suficiente", enunciado por Leibniz, nada é, sem que haja uma razão para que seja. Que tal princípio seja tomado ao nível lógico ou ontológico, o *logos* que aí está em causa é entendido como razão, isto é, como faculdade ou princípio que permite legislar num sentido universal sobre a verdade das representações. Conforme Heidegger (1962b, p. 252), o princípio da razão suficiente diz: "uma coisa qualquer só é aceita como real na medida em que for assegurada, por nossa atividade representativa, como objeto calculável". Calcular não se refere aqui ao significado restrito de operação numérica e, sim, a toda apreensão das coisas por meio de representações exatas e metódicas.

O sentido das coisas (seu ser, sua essência) para a Modernidade dá-se a partir da sua "objetividade", sua representabilidade para o sujeito. Seja num entendimento realista, determinado pelo objeto, ou idealista, determinado pelo sujeito, só se dá sentido a partir da distinção sujeito-objeto. Este é, portanto, o limite de abertura ao sentido para a cultura ocidental moderna. A distinção enquanto tal não pode ser pensada, não faz sentido, porque é ela que faz o sentido, ela é simplesmente dada como a identidade de fundo da realidade, sua estabilidade mínima. Fora dessa distinção não há ponto de apoio para a representação e, por isso, não há pensamento ou sentido. Nos limites da abertura moderna, o que se privilegia, portanto, é o nível do sentido lógico, em que o *logos* traduz, aqui, o espaço das representações entre sujeito e objeto, os dois extremos impensáveis da abertura. Sentido lógico (na conotação disciplinar restrita), psicológico, ideológico, etc., falam apenas das

diferenciações regionais desse único espaço.

O mundo moderno opera uma inversão com relação às perspectivas tradicionais que procuram manter em aberto, através da experiência de sacralidade do verbo, a tensão entre as manifestações existenciais do sentido e sua fonte inefável, irredutível. O *logos* moderno, ao invés de ser tomado como uma manifestação parcial do *logos* enquanto abertura originária de sentido, silêncio de onde brota qualquer linguagem, tornou-se uma estrutura abstrata e universal, um meta-modelo formal capaz de gerar, por cálculo combinatório, todos os modelos possíveis de informação. Como diz Pierre Lévy (1987, pp. 207-9), linguagem e cálculo inverteram suas relações: o cálculo não é mais uma possibilidade restrita da linguagem, mas o transcendental que fundamenta e governa qualquer linguagem possível. O fato de que todas as disciplinas modernas que tomam, de algum modo, a linguagem por objeto, sentem-se cada vez mais à vontade no âmbito da sintaxe, em detrimento do semântico, expressa tal inversão.

É em virtude desta redução do campo de possibilidades de sentido da existência, que Muniz de Rezende (1978) chega a diagnosticar uma patologia cultural da Modernidade. O termo "patologia" pode ser perigoso na medida em que usualmente remete a uma positividade essencial como critério normativo. Mas, se o pensarmos não como medida em relação a um parâmetro pré-fixado e, sim, em função da vitalidade da conversação cultural em termos da sua abertura ao excedente de sentido que pode tornar uma conversa um processo vivo de transformação, então, sob esta compreensão, cremos ser útil e apropriado falar em patologia cultural. Segundo Muniz de Rezende (*ibid.*, p. 160):

"A patologia da cultura é a própria patologia da existência em termos de sentido. Em outras palavras, a patologia da cultura diz respeito ao que o homem tem de mais original, a saber, sua capacidade de a si mesmo dar sentido, na percepção de suas possibilidades e limites como ser-no-mundo-com-os-outros. Uma cultura está doente na medida em que, a seu respeito e no seu âmbito, ao colocar-se a questão do sentido, o homem não encontra respostas satisfatórias".

Um sintoma desta "patologia" das sociedades contemporâneas é a sua incapacidade evidente de lidar com os fenômenos que resistem de modo mais persistente a um enquadramento sob as categorias de significação disponíveis: a dor, a solidão, o amor, o envelhecimento e a morte. Na medida em que as experiências de angústia parecem sempre refratárias às respostas que o planejamento técnico da vida oferece, amplia-se a necessidade de desvio e controle dessas experiências. Eliminar rapidamente o sofrimento psíquico é eliminar qualquer experiência que questione o limite aceitável de sentido e remeta para o sem-sentido sob o horizonte de nossa cultura, e que, portanto, questione a sua hegemonia e superioridade enquanto possibilidade de realização cultural. É por essa necessidade compulsiva de abafar tudo que ameaça a autonomia absoluta de sua perspectiva técnica, que a cultura do séc. XX tornou-se, na adequada expressão de L. Kolakowski, (1981, Cap. IX) a "cultura dos analgésicos".

Enquanto "projeto", isto é, enquanto correspondência intencional à manifestação existencial do sentido, a cultura moderna oscila entre o pessimismo cético e o otimismo ingênuo. No primeiro caso, uma abertura unilateral à dimensão do presente esgota todo sentido ao imediatismo do consumo, que visa à satisfação dos pequenos desejos; no segundo caso, domina a dimensão do futuro como realização assegurada pelo progresso, planejamento e estocagem de recursos. Ou nada depende de nós e, ante essa alienação fatalista, é melhor aproveitar o momento, ou tudo depende exclusivamente de nós, e assim, não há tempo para viver frente à necessidade de garantir a sobrevivência futura. Na verdade, essas posturas alimentam-se reciprocamente, caracterizando o aspecto da patologia

cultural que A. Muniz de Rezende (1978, pp. 177-9) denomina "doença do projeto" ou "patologia cultural da esperança". Segundo esse modo de correspondência ao sentido do tempo e do mundo, a esperança só pode ser vivida como espera, da parte de um sujeito, por um objeto que será acessível num dado instante de tempo. Por isso, a esperança moderna, quando se dá, é sempre desconfiada, porque a esperança, como confiança, só tem lugar onde há lembrança da conjuntura originária de homem, mundo, tempo e ser.

Entretanto, quanto mais a Modernidade se afirma como realização cultural do modo calculante de correspondência ao sentido, mais realiza também, sem o querer, a experiência das limitações desse modo de abertura. Quanto maior o esforço "técnico-calculante" de nivelamento do sentido em que pode haver sentido, maior o pressentimento incômodo do que não se deixa nivelar. Justamente aí, na experiência do fracasso e da insuficiência do planejamento técnico global (principalmente quando ele é, do ponto de vista técnico, plenamente eficaz e bem-sucedido), é que se geram as possibilidades de transformação do nosso modo moderno de escuta e correspondência ao sentido. O homem não pode, através da previsão e do controle, conduzir a essência da técnica a uma transformação, nem evitar o perigo, apenas impondo uma ética ao uso instrumental da técnica, mas a meditação do homem, guiada pela angústia perante a incontornável dimensão trágica e finita da existência, pode conduzi-lo a uma relação mais livre com a era da técnica. "Essa liberdade se assemelha àquela de um homem que 'supera' sua dor no sentido em que, longe de dela se desfazer ou de esquecê-la, ele a habita." (Heidegger, 1976, p. 144)

Pagamos, pelo contínuo desvio da angústia, com algo que nos é essencial, nossa capacidade de ver, de corresponder à realidade em suas múltiplas e misteriosas possibilidades de sentido. Só é possível livrarmo-nos da angústia, livrando-nos igualmente da realidade. A solidão existencial e a antecipação angustiada da morte não são meros estados mórbidos ou patológicos, a serem resolvidos pela intervenção dos técnicos da saúde. Apenas no silêncio da hora mais solitária, quando se cala o alarido impessoal dos desejos e representações correntes do "todo mundo", é que podemos nos pôr à escuta das demandas e dos questionamentos de sentido que nos são mais próprios e singulares. As práticas psicoterápicas podem acolher tal reflexão, não em virtude dos conhecimentos teóricos e das técnicas que as legitimam enquanto lugar institucional, mas sim enquanto espaço de suspensão da atitude natural, tanto científica quanto do senso comum, e de correspondência às perplexidades e questionamentos legitimamente provocados por nossa condição existencial.

BIBLIOGRAFIA

- HEIDEGGER, M. *Chemins que ne mènent nulle part* (Holzwege). Paris: Gallimard, 1962.
- HEIDEGGER, M. *Le principe de raison*. Paris: Gallimard, 1962b. p. 252.
- HEIDEGGER, M. "Le tournant". In: *Questions IV*. Paris: Gallimard, 1976.
- KOLAKOWSKI, L. *A presença do mito*. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.
- LÉVY, P. *La machine univers*. Paris: La Découverte, 1987.
- REZENDE, A. M. "Pistas para um diagnóstico da patologia cultural". In: *Construção social da enfermidade*. Organizado por J.F. Regis de Moraes. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

LAS PAREJAS Y LA TOMA DE DECISIONES ECONÓMICAS

Oggero, Haydeé

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

Partiendo de las modificaciones que se han ido produciendo en las últimas décadas en la configuración de parejas y grupos familiares, este proyecto se propone indagar de qué modo los miembros de distintas parejas establecen sus acuerdos económicos (entendiendo por ello la determinación explícita o no del presupuesto de gastos necesarios para la convivencia) y la modalidad de toma de decisiones, es decir las negociaciones para acordar inversiones, compra o ahorro. Se ha decidido trabajar con metodología cualitativa indagando con técnica de entrevista semiestructurada a una muestra intencional compuesta por distintos tipos de parejas que acepten participar voluntariamente en la investigación. Los datos obtenidos se interpretan utilizando el modelo de Fred van Raaij.

Palabras clave

Pareja Conducta Decisión económica

ABSTRACT

THE COUPLES AND THE ECONOMIC DECISIONS

Since the modifications that have take place in the last decades in the configuration of couples and family groups, this project pretends to investigate the way that the members of different couples establish their economic agreements (understanding for it the explicit or not determination of the budget of necessary expenses for the coexistence) and the modality of make decisions, that is, the negotiations to agree investments, buy or saving. This work is based on qualitative methodology investigating, with technique of semiestructurada interview, an intentional sample composed by different types of couples that accept to participate voluntarily in the investigation. The obtained data are interpreted using the pattern of Fred van Raaij.

Key words

Couple Behavior Economic decision

Tal como todos conocemos, la segunda mitad del siglo XX se ha caracterizado por que la humanidad ha sufrido tantos cambios, desde el punto de vista tecnológico, cultural, social y todo eso se traduce en modificaciones significativas en la modalidad en que se producen las relaciones interpersonales. Según observa E. Galende (2005), dos elementos revolucionarios que cambiaron la vida de todos nosotros han sido lo que llamamos *mercado*, por un lado y, por otro, todo el movimiento liderado por el *feminismo* y su impacto en las problemáticas de género.

Los cambios mencionados produjeron otras condiciones en la vida social y estos se manifiestan actualmente en diversas formas de vinculación que generan nuevos modos de gestionar la convivencia, la toma de decisiones, las conductas en todos sus niveles. Tal como lo señala E. Galende, en el modelo tradicional de pareja era "natural" la diferencia de roles y la asunción de determinadas tareas según el género, actualmente ya no lo es, hay que discutirlo y consensuarlo uno con otro. Las razones que sostenían la identidad de hombres y mujeres se han modificado, esto puede ser entendido entre otras cosas como la expresión en la pareja misma de un ámbito que ya no es de complicidad, sino de negociación. Se ha modificado la idea de

pasividad y actividad vinculados anteriormente a los roles de hombre y mujer no sólo en las tareas del hogar y en las cuestiones de la economía sino en el interior mismo de los vínculos sexuales.

No hay duda que el estatuto y la identidad de lo femenino está en proceso de cambio y que los espacios de libertad y autonomía se han ensanchado para las mujeres. El hombre tuvo que ceder lugares en la calle y en la vida social y tuvo que asumir roles en la casa y en la vida íntima. Algunos hombres han comprendido el cambio y se van acoplado a estos nuevos parámetros, intentando generar nuevas formas de vínculos más igualitarias.

Hay dos temas a tener en cuenta en la pareja, uno se refiere a los contratos implícitos en la pareja y el otro a los presupuestos. Existe un contrato implícito que generalmente determina la presencia de acuerdos económicos sobre los cuales se estructura esa parte de la relación de pareja, por ejemplo quién, cómo, cuánto, de qué manera aporta cada miembro a vida economía de ambos.

Las relaciones afectivas no son contractuales en el sentido que adoptan las reglas de un contrato en el ámbito público; sin embargo, están regidas inexorablemente por disposiciones implícitas en donde figura lo que se espera recibir y el castigo por los incumplimientos. Se trata de un contrato sobre cuyo fondo se legitiman expectativas profundas y se establecen compromisos mutuos inconscientes y de los cuales el otro no siempre está enterado. Se trata, de un contrato implícito, el que a pesar de sus dificultades para ser explicitado, se le exige estricto cumplimiento.

Las parejas comparten espacios, no sólo físico sino también simbólicos. El manejo de un presupuesto, por ejemplo, en tanto es el que determina que no se podrá hacer ese mes o de ahí en adelante, se convierte en uno de los lugares donde toman cuerpo los contratos implícitos en el vínculo y donde es imprescindible establecer nuevos acuerdos en función de las decisiones económicas que sea necesario enfrentar.

El manejo del presupuesto se convierte, por todo lo ya expuesto, en uno de los aspectos económicos en donde se materializa una parte significativa del contrato, se pone en evidencia el basamento que subyace a la sociedad que conforma la pareja.

Es claro que estamos viviendo una etapa en la cual se producen relaciones de pareja y se constituyen grupos familiares de muy variadas características, por lo tanto se despierta el interés y la necesidad de las ciencias sociales de indagar acerca de ellas, de sus nuevas formas de contrato, de sus conductas, evolución etc. En este universo, tomando en cuenta que vivimos en una sociedad fuertemente determinada por los procesos económicos y que, con suma frecuencia, se ignora en que medida inciden las decisiones de los individuos, las parejas y las familias en el mercado, se impone la necesidad de conocer cómo se establecen los acuerdos económicos para la convivencia y, dentro de estos, cómo se toman las decisiones económicas (compras, ventas, suministros y provisiones, ocio, salud, educación, etc.) que enmarcan la vida cotidiana.

A los fines de este trabajo se entiende por pareja a dos personas vinculadas afectivamente, que conviven en un mismo espacio físico, pudiendo o no compartirlo con sus hijos, otros familiares u otros convivientes. También es posible encontrar parejas en distintos momentos de su evolución, por ejemplo constituidas recientemente, convivientes de larga data, matrimonios sin hijos, matrimonios con hijos dependientes, matrimonios con hijos emancipados, etc. Son muchos los factores

que hacen que la toma de decisiones económicas pueda diferir de una pareja a otra, por ejemplo, condicionando los acuerdos establecidos por los miembros de la pareja seguramente se encuentra muy presente la forma en que cada uno de sus miembros ha sido socializado económicamente en su familia o en su medio social infante juvenil, los recursos que produce cada uno, el nivel educativo, el proyecto de vida personal y el que se encuentren diseñando en conjunto, etc..

De especial utilidad, a los fines de esta investigación, es la conceptualización que W. Fred Van Raaij (1981), realiza en un análisis secuencial de los conceptos nodales de la Psicología Económica, El modelo de integración que permite un análisis de la conducta económica también ha sido desarrollado por Fred Van Raaij (1981) Este modelo se propone integrar las variables económicas con las psicológicas. Insiste en la necesidad de considerar la retroalimentación entre la conducta económica y las condiciones del medio. Gráficamente este modelo se observa compuesto por 8 variables distribuida en dos cuadradas superpuestas en cuyos vértices se ubican cada una de ellas las que se interrelacionan del modo que se describe a continuación:

1. Al centro se origina un cuadrado en cuyos vértices estarían el medio económico (E) y en su diagonal la conducta económica (B), el ambiente percibido (EP) y en su diagonal el bienestar subjetivo (SW).
2. El medio económico incluye las disponibilidades personales, la situación del mercado, el tipo de empleo, las fuentes de ingreso y la influencia del contexto general (GE) que puede ser de recesión o de expansión. Se ve influido además por las políticas económicas a nivel medioambiental, la inseguridad y la situación internacional del país.
3. Este medio económico (E) se percibe de manera diferente por los consumidores y los directivos de empresas o los proveedores, lo que da lugar al ambiente percibido (EP) que traduce el clima de los negocios, los precios y la idea que poseemos del reparto de los ingresos y la posición social.
4. Así la conducta económica (B) se ve más determinada por el ambiente percibido (EP) que por el medio económico (E). La relación entre medio económico y ambiente percibido depende de la experiencia personal y la comunicación social. Los factores personales (P) como valores, aspiraciones, estilos cognitivos también intervienen en el proceso al igual que las variables sociodemográficas (edad, profesión, composición familiar, nivel socioeconómico etc.)
5. La conducta económica (B) puede alterarse por la influencia de un suceso esperado o inesperado (S). Por ejemplo, elegir una casa en función del N° de miembros del grupo familiar o variar las intenciones por la influencia de un premio o una pérdida de poder adquisitivo.
6. El bienestar subjetivo (SW) es consecuencia de la conducta económica. Este bienestar puede incluir la satisfacción o el descontento asociado a la compra o sus reclamaciones. También el aprendizaje y la búsqueda de reducción de la disonancia cognitiva, los resultados negativos del consumo (polución, ruido etc.) contribuyen a degradar, o si es positivo a mejorar, el bienestar subjetivo. Este bienestar se transforma en clima social cuya forma más extrema es el descontento (SD) que a su vez influye sobre el ambiente percibido (EP) y el medio económico (E)
7. Por su parte, la conducta económica (B) puede influir directa y decisivamente sobre el medio económico (E)

Es evidente que este modelo incorpora un aspecto de dinamismo que lo hace muy interesante. Permite múltiples combinaciones a la vez que puede servir de base de modelos más específicos que puedan ser integrados en este. Debido a las características descritas de este modelo se estima que puede facilitar la comprensión de la problemática en estudio en este proyecto, por lo cual se lo ha seleccionado.

OBJETIVO

Explorar los modos en los cuales las parejas establecen acuerdos y toman decisiones económicas.

MÉTODOS Y TÉCNICAS

Se ha decidido trabajar utilizando metodología cualitativa mediante el uso de entrevista semiestructurada en una muestra intencional conformada por parejas en distinto momento del ciclo vital familiar (unidas recientemente, casados sin hijos, casados con hijos en edad preescolar, con hijos en distintas etapas educativas, con hijos adolescentes, con hijos emancipados, etc.) las que serán invitadas a participar voluntariamente en la investigación.

La guía de entrevista considera elementos que permitan tipificar claramente las características del vínculo de la pareja como así también determinar, en primer lugar, los acuerdos económicos, entendiendo por estos las pautas establecidas por los miembros para determinar el origen y monto del presupuesto que manejan, y finalmente las negociaciones cotidianas para la toma de decisiones económicas (compra, venta, inversión, ahorro). Mediante el logro de los objetivos propuestos en este proyecto se espera poder complementar aportes de la Psicología Económica en la comprensión de la toma de decisiones económicas por parte de las parejas en su condición de actores sociales que interactúan con el mercado, generando tendencias y modificando hábitos. También se espera que la descripción de estas conductas facilite a profesionales que se desempeñan en el ámbito clínico la comprensión de diferentes conflictivas de las parejas que se manifiestan en, o involucran, sus procesos económicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Coria, C. (1991a) *El dinero en la pareja*. Barcelona. Paidós.
- Coria, C. (1991b) *El sexo oculto del dinero*. Barcelona. Paidós
- Denegri, M. (2000). *Introducción a la Ps Económica*. Documento de trabajo. Universidad de La Frontera., Temuco, Chile.
- Denegri, M., Delval, J. Ripoll, M y Keller, A. (1998) *Desarrollo del pensamiento económico en la infancia y adolescencia*. Boletín de Investigación Educativa. Vol.13 pag 291-308.
- Denegri, M.; Fernández, F.; Iturra, R.; Plalavecinos, M.; Ripoll, M. (1999) *Consumir para vivir y no vivir para consumir*. Universidad de la Frontera. Temuco Chile . Kolping Impresores.
- Galende, E. (1998) *De horizontes inciertos*. Buenos Aires. Paidós.
- Galende, E. (2001) *Sexo y Amor*. Buenos Aires. Paidós contextos.
- Galende, E. (2005) Conferencia, Mar del Plata. Contexto Psicológico. Año II N° 10.
- Leon, J. L. y Olabarria, E. (1993) *Conducta del consumidor y marketing*. Bilbao. Deusto.
- Luna-Arocas, R. (1998a). *Dinero, Trabajo, y consumo* . Valencia: Promolibro.
- Luna-Arocas, R. (1998b). *El dinero como motivador laboral en la gestión de los Recursos Humanos*. Revista de Estudios Empresariales de Cartagena , 3, 45-59
- Luna-Arocas, R. (1999). *La estrategia de Recursos Humanos: el valor del dinero*. Anales de Economía y Administración de Empresas, 7, 59-72.
- Madanes, C. y Madanes, C (1997) *El significado Oculto del Dinero*. Buenos Aires. Granica
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Van Raaij, W. F. (1981) *Economic Psychology*, Journal of Economic Psychology, 1.

VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL EN POBLACIÓN ADOLESCENTE DE BARRIOS CARENCIADOS DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Pequeño, David
Maestría en Psicología Social Comunitaria, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se pretende describir la situación de vulnerabilidad psicosocial en que se encuentran los adolescentes que habitan los barrios carenciados del sur de la Ciudad de Buenos Aires y señalar algunas de las estrategias de afrontamiento presentes en las redes de "multi-filiación" que los jóvenes construyen para superarla. La relevancia del mismo está en que estos jóvenes viven en situaciones de intensa pobreza, la que se constituye para los mismos en un sesgo negativo determinante de su potencialidad como personas.

Palabras clave

Adolescentes Vulnerabilidad Multifiliación Estrategias

ABSTRACT

PSICOSOCIAL VULNERABILITY IN TEENAGER POPULATION OF UNDER PRIVILEGED NEIGHBORHOODS IN THE SOUTHERN BUENOS AIRES.

We intend to describe the psico-social vulnerability situation in which teenagers from under privileged neighbourhoods in southern Buenos Aires are in and point out some of the actual facing strategies in the "multifiliation" webs teenagers build up to overcome that situation. Its relevance lies on the fact that these youngsters live in intense poverty situations which becomes an obstacle to develop their potential as individuals.

Key words

Teenagers Vulnerability Multifiliation Strategies

INTRODUCCIÓN

La presente descripción forma parte de la investigación propuesta como tesis en la Maestría en Psicología Social Comunitaria. Facultad de Psicología -UBA-, conteniendo los aspectos fundamentales del contexto y el arte crítico sobre el particular. Se pretende describir la situación de vulnerabilidad psicosocial en que se encuentran los adolescentes que habitan los barrios carenciados del sur de la Ciudad de Buenos Aires y señalar algunas de las estrategias de afrontamiento presentes en las redes de "multi-filiación" que los jóvenes construyen para superarla.

La relevancia del mismo está en que estos jóvenes viven en situaciones de intensa pobreza, la que se constituye para los mismos en un sesgo negativo determinante de su potencialidad como personas.

1. UNA APROXIMACIÓN CONTEXTUAL:

Esta investigación se hace en el barrio de Villa Lugano, en el sudoeste de la Ciudad de Buenos Aires, en un contexto de pobreza aguda, con una relativa homogeneidad de su población de jóvenes provenientes de sectores pobres, de las denominadas "familias con bajos logros educativos", cuyas historias personales son las de individuos pertenecientes a estratos de "viejos" pobres (pobres estructurales), tanto como de "nueva"

pobrezas. Los adolescentes de los que hablamos vienen de familias que han migrado para establecerse donde actualmente están, primero de manera precaria, en tanto que luego han constituido su arraigo a partir de un desarraigo original. Los jóvenes criados en estos contextos ya no conciben la perspectiva de volver a transitar el desarraigo, ya que son adolescentes afincados, arraigados a su territorio. En estas condiciones, la convivencia en el hacinamiento, condiciones insalubres y de precariedad producen desde el punto de vista psíquico alteraciones que devienen en violencia, irrupción de sentimientos de indefensión o comportamiento impulsivos y desbordados, acuerdos con esa precariedad social y el desanclaje comunitario.

2. LA NOCIÓN DE VULNERABILIDAD PSICOSOCIAL:

Para intentar un acercamiento a la noción de vulnerabilidad diremos que esta son las condiciones objetivas de indefensión en que se encuentran los sectores subordinados de la sociedad como la percepción subjetiva de inseguridad de las mismas (Alderete y otros, 2005 y Castel, 1991). La vulnerabilidad psicosocial a la que alude el trabajo es de tipo múltiple: esta íntimamente articulada con la sintomatología propia tanto de la vulnerabilidad psíquica, como de la vulnerabilidad social. Estas condiciones se internalizan a nivel del imaginario colectivo afectando las propias relaciones sociales en el vínculo relacional, extendiéndose a un gran conjunto de sujetos afectados por las condiciones de miedo y peligro permanente de agresión, lo que dificulta en los sujetos sometidos al mismo la articulación y mediación en procesos psíquicos.

2.1. Vulnerabilidad psíquica y estrategias de afrontamiento de la misma:

Los síntomas de los sujetos inmersos en este magma amenazante, muchas veces invisten sus subjetividades de una tendencia a la inmovilidad y a la parálisis. Sin embargo, sobre todo en los jóvenes, también se despliegan estrategias y prácticas de resistencia, las denominadas *estrategias de afrontamiento*, que consisten en un variado arsenal, simbólico, cognitivo, conductual y afectivo que los pone en condiciones de enfrentar la adversidad construyendo esas condiciones. El ser un sujeto vulnerado o encontrarse en condiciones de vulnerabilidad psíquica depende del grado de compromiso con la situación, ya que éste será un índice clave del grado de stress psicológico y por lo tanto de su vulnerabilidad psíquica expresada en temor, miedo y parálisis frente a la adversidad.

3. LA SITUACIÓN DE LOS JÓVENES EN UN MARCO DE POBREZA AGUDA:

Mi aproximación metodológica a la temática es de tipo cualitativo, etnográfica, y realizada desde los meses de julio a diciembre de 2005 en su primer tramo exploratorio en campo. Una clave de análisis con la cual enfocar nuestro objeto de estudio son los contenidos identitarios con los que los jóvenes constituyen su subjetividad. Estos hablan de un proceso sumamente heterogéneo y complejo, en el cual no puede verificarse una única identidad que enmarque al conjunto etario considerado simplemente como chicos "villeros" (Islas, Lacarrieu y Selby, 1999), especialmente a partir del hecho de

que los jóvenes que cuentan con el apoyo de redes de contención, son los que a su vez verifican la posibilidad de integración a los marcos formales de la inclusión, en tanto que aquellos que carecen de dicha contención se ven inclinados a tomar el camino de la marginalidad e incluso la ilegalidad al buscar su subsistencia.

A pesar de los matices, el marco general es de implicación marginal respecto de la afiliación social (Castell, 1991), con una marcada tendencia hacia la desvinculación respecto a las estructuras de protección comunitarias, con lo que los jóvenes se ven permanentemente tentados a dirigir la definición de sus perspectivas y sus conductas hacia salidas individualistas e informales. Las condiciones de vulnerabilidad de perspectivas en los barrios pobres dinamizan estrategias de subsistencia que buscan superar la fragmentación a través de la acción individual y aislada. La organización de estrategias de afrontamiento comunitario de la vulnerabilidad, basados en la solidaridad y la mancomunidad de esfuerzos es relativamente marginal, obstaculizado por la legitimidad de la salvación individual que es la que prevalece (Feijoo, 2001, 57). Esta situación exige la instrumentación, por parte de los adolescentes, de nuevas estrategias reflexivas para posicionarse en ese marco de lo que Castell denomina desafiación social, lo que por su complejidad amenazante constituye un entramado de estrategias basadas en una verdadera multifiliación (Merklen, 2000) en acuerdo con las nuevas necesidades de subsistencia. Estas estrategias de adaptación promueven la ligazón de múltiples lazos en reemplazo de las antiguas estructuras de protección disueltas.

Pese a la persistencia de una dinámica individualista, un activo "saber-hacer" de la resistencia se constituye como una suerte de saber-ambiente disponible ante la instrumentalización juvenil de estrategias ante la hostilidad y la desprotección. Estas constituyen una forma de establecer modalidades de denuncia, propaganda o convocatoria ante situaciones de violencia o injusticia, al alcance de las víctimas, o de redes que se constituyen a veces espontáneamente ante este tipo de situación. La dinámica de los jóvenes en cuanto a sus estrategias de resistencia está alineada con la de los tiempos que les toca vivir, ligada a la aceleración del cambio y la dependencia de la centralidad del conocimiento, al que acceden de manera más dificultosa y desordenada que otros sectores adolescente más acomodados, pero que al igual que estos, signa su comportamiento adaptativo.

3.1. Un tema relevante en la cuestión de la vulnerabilidad. Los jóvenes y las adicciones:

Este tópico tiene un peso singular en este contexto. La toxicomanía y la presunta tratabilidad que ésta adquiere cuando se la escinde del contexto social en el que está enmarcada (Le Poulichet, 1996) es un aspecto a despejar para una adecuada prospección del tema. Es necesario hacer hincapié en el carácter de la peligrosidad que las adicciones adquieren en jóvenes que proceden de marcos de extrema pobreza (miseria en la mayoría de los casos) y vulnerabilidades diversas. Y se hace especial mención del asunto porque la cuestión toma relevancia por el intenso tratamiento que recibe el tema en la opinión pública (en sus diversas expresiones como el *vox populi*, la exposición en medios audiovisuales, radiales y gráficos, etc.), tanto como por la gravitación concreta que sus consecuencias causan. En este caso se ve la bifrontalidad de la capacidad de las redes comunitarias en las que los jóvenes están inscriptos: unas positivas -proclives a la salud, como las de aquellas madres que luchan y encuentran respuesta institucional y comunitaria en sus reclamos, como por ejemplo, la instalación de una escuela o la expulsión de un "dealer" de su propio barrio-; otras negativas, cuando los jóvenes encuentran complicidad en sus familias o grupos de pertenencia cuando proveen el sustento económico ligado a actividades de tráfico de drogas. La ley provee a los toxicomanos del doble estatuto

de enfermo y delincuente, y es en ese complejo entramado en el que el imaginario de los adolescentes se ve influenciado al constituirse.

4. CONSIDERACIONES DEL PRIMER TRAMO ETNOGRÁFICO. LOS JÓVENES Y SUS RECURSOS DE AFRONTAMIENTO:

Existen recursos de afrontamiento en los jóvenes que los llevan poder establecer marcos para re-fundar su capacidad de forjar sus propios destinos, disolviendo o neutralizando los determinismos sociales fuente de estigmatización. Las redes de multi-afiliación en las que están insertos pueden interponerse como fuente de recursos para superar la vulnerabilidad a la que están sujetos, tanto la política que no los deja visualizar alternativas para la propia práctica transformadora de su realidad, como la psicológica que los sume en el miedo y la parálisis de reconocerse y ser reconocidos por y en los otros, reconociendo otro solidario y confiable no ya un enemigo (Alderete y otros, 2004), tanto en los lugares comunes de la propia territorialidad, superando la alienación y el extrañamiento respecto al propio territorio.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDERETE, ANA MARÍA, BARRAULT, O., CEDRÓN, C., PLAZA, S., PEREZ, S., POMARES, N., VASQUEZ, V. (2004), "Aproximación a la vulnerabilidad política en contextos adversos", Ponencia presentada en VI Jornadas de Encuentro Interdisciplinario. Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba, F.F.y H.U.N.C.
- BECCARIA, L. y LÓPEZ, N. (1997) "El debilitamiento de los mecanismos de integración social" en: Sin trabajo, las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina. Losada, Bs. As.
- BLEICHMAR, SILVIA (2002), "Dolor país", Bs. As., Libros del Zorzal.
- CASARAVILLA, DIEGO (2006) "Sobre villeros e indocumentados. Hacia una teoría sociológica de la exclusión social" ponencia Foro Internacional UNESCO Ciencias Sociales y Políticas. 23 y 24 de febrero 2006. Bs. As. Taller "La sociedad civil piensa la política".
- CASTEL, ROBERT (1991), *La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión*, en "El espacio institucional". Bs.As., Lugar Editorial.
- CASTEL, R. (1997) "La metamorfosis de la cuestión social". Paidós, Bs. As.
- D'ADAMO, O. GARCÍA BEAUDOUX, V.; MONTERO, M. (Comps) (1995) "Psicología de la Acción Política". Ed. Paidós. Bs. As.
- EDELMAN Y KORDON (1997) "El apuntalamiento del psiquismo". En Desarrollos sobre grupalidad, Bs. As., Editorial Lugar.
- FEIJOO, M., EIJOO M. (2001) "Nuevo país, nueva pobreza", Bs. As, Fondo de cultura Económica.
- GARCÍA CANCLINI, N., (1995) "Consumidores y Ciudadanos", México, Grijalbo.
- GIBERTI, EVA (2002) "Generación de psicoanalistas, política e historia", en "Actualidad Psicológica". Año XXVII. N° 296.
- GOFFMAN, I., (1963) "Estigma, la identidad deteriorada", Bs. As., Amorrortu.
- KAËS, RENE (1991) "Apuntalamiento y estructuración del psiquismo". AAPPG
- LE POULICHET, SYLVIE (1996) "Toxicomanías y psicoanálisis. La narcosis del deseo", Buenos Aires, Amorrortu, trad. J. L. Etcheverry.
- MERKLEN, DENIS (2000) "Pobres ciudadano", Bs. As, Biblos.
- SVAMPA, M., (2000) "Desde abajo. La transformación de las Identidades Sociales", Bs.As., Ed. Biblos.
- TILLY, C., (2000) "La desigualdad persistente", Bs. As., Ed. Manantial.
- VILLAREAL, J., (1996) "La Exclusión social", FLACSO, Bs. As., Ed. Norma.

LA NIÑEZ EN CONDICIONES DE DESIGUALDAD - INTERROGANTES Y DESAFÍOS

Perez, Edith Alba; Guido, Valeria Agustina; Chairó, Luciana; Ciari, Germán; Alessandro, Carlos; Delfino, Juan Gabriel; Corral, Luciana
Comisión de Investigaciones Científicas, Provincia de Buenos Aires. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Significaciones y sentidos del trabajo infantil en dos barrios de la zona sur de La Plata". El mismo se plantea como un intento exploratorio para abordar las producciones de sentido y las marcas subjetivas en relación al trabajo infantil, tanto en adultos como en niños y niñas residentes en dos barrios periféricos de la ciudad de La Plata. Los ejes de análisis que conforman este proyecto de investigación-acción son tres: niñez, trabajo infantil y subjetividad. Teniendo en cuenta que estas tres categorías conceptuales son consideradas como universales, partimos por pensarlas como construcciones socio-históricas. El objetivo central que se plantea en el equipo de investigación es la elucidación crítica de las mismas, revisando sus variadas y posibles articulaciones. En condiciones de fragmentación y exclusión social, los universales pierden su efectividad instituyente. Nuestro trabajo intenta indagar las marcas subjetivas de los procesos de expulsión social vinculados a la problemática que definimos como trabajo infantil. ¿Hay una acomodación de la subjetividad instituida a estas nuevas situaciones? ¿Se habilitan nuevas estrategias de subjetivación? El punto de partida del desafío propuesto es necesariamente el análisis de la implicación de quienes emprendemos esta tarea, para poder analizar y poner en juego, los nuevos (¿nuevos?) sentidos que atraviesan las producciones subjetivas en estos contextos específicos (¿sólo en ellos?).

Palabras clave

Niñez Trabajo Infantil Subjetividad

ABSTRACT

INEQUALITY OF CONDITIONS IN CHILDHOOD - QUESTIONS AND CHALLENGES

This work is part of the research "Significances and senses of child labour in two neighborhoods of the south of La Plata". This project deals with sense elaboration and the subjective marks in connection with child labor related to adults and to boys and girls living in the outskirts of La Plata. The analytical focal points of this project are three: childhood, child labor and subjectivity. Taking into account that these conceptual categories are considered as universal, we should think of them also as socio-historic constructions. The main aim we consider is the critical clarification of them and their varied and possible articulations. In fragmentation and social exclusion conditions, the universals lose their institutor effectiveness. Our work investigates the subjective marks of social expulsion processes linked to child labor. Is there a subjectivity adaptation established in these new situations? Is there un-subjectivity? Are new subjective strategies enabled? The starting point of the suggested challenge is necessarily the analysis of the implication of those who embark on this task, so as to analyze and bring to bear the new (new?) imaginary senses that the subjective productions go through in these specific contexts (just in these ones?).

Key words

Childhood Child Labour Significances

Este trabajo es producto de las primeras experiencias en campo, que forman parte del Proyecto de Investigación "Significaciones y Sentidos del Trabajo infantil en dos Barrios de la Zona Sur de La Plata". La misma es realizada por un equipo de la Cátedra de Psicología Institucional (FaHCE-UNLP) y está aprobada y subsidiada por la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Destacamos que las líneas de análisis y los esquemas preliminares fueron enriqueciendo nuestras miradas, a la vez que posibilitaron nuevos abordajes y articulaciones teóricas en vinculación directa y constante con la práctica. Es en estas articulaciones que surgieron las interrogaciones que plantearemos.

El trabajo de campo se diseñó en **dos etapas centrales**. En la **primera de ellas**, en curso en la actualidad, se realizan entrevistas en profundidad con informantes claves que trabajan en los barrios mencionados, residentes y no residentes en los mismos. En una **segunda instancia**, el trabajo en talleres con adultos (técnica de grupos de reflexión), y niños y niñas (técnicas de expresión artística) será la metodología empleada para relevar los aspectos simbólicos, discursivos y situacionales, objetivos de nuestra investigación.

Los **ejes centrales** que configuran el proyecto son tres: **niñez, trabajo infantil y subjetividad**. Consideramos que en la intersección de estos ejes es posible observar tensiones, "lo invisibilizado" y las articulaciones que quedan por fuera de las definiciones convencionalmente aceptadas.

El desarrollo de la presente exposición recorre estos mismo ejes e intenta dar cuenta, de manera más acabada, del proceso que estamos llevando adelante, no sólo en las acciones, sino además, en nuestra propia producción del conocimiento.

El **análisis de la implicación** de los miembros del equipo fue la instancia previa y necesaria para comenzar este camino exploratorio. La reflexión acerca de los esquemas valorativos y los propios marcos referenciales se presenta aún como una tarea concomitante al desarrollo y análisis de las prácticas y teorías. Estos intentos de elucidación crítica que nos coloca en el lugar de "objetos de estudio" nos permitió debatir significaciones y marcas subjetivas que nos atraviesan y constituyen, evitando adoptar posturas lineales o unidireccionales que invisibilicen aspectos de aquello que intentamos abordar.

La **niñez**, como categoría moderna de construcción reciente, era uno de los presupuestos desde los que emprenderíamos este trabajo de exploración. La intervención de diferentes saberes, como la medicina, la pedagogía, la filantropía, el higienismo, etc., configuraron el "deber ser" de la niñez a fines del siglo XVIII. Siguiendo a Donzelot, puede pensarse dos modelos de infancia establecidos, "liberación protegida" y "libertad vigilada", que dan cuenta de los múltiples atravesamientos que el nuevo dispositivo cristalizaba en diferentes grupos socio-económicos. Nos proponemos indagar las condiciones que lo hicieron posible, la urgencia histórica que lo habilitó.

A partir de lo recogido en las entrevistas realizadas hasta el momento, intentamos abordar la infancia a partir de esta particular configuración de su emergencia. Frente a esta construcción histórica sostenida desde su nacimiento por instituciones tradicionales en el disciplinamiento, como la escuela y la familia, la realidad nos devolvía significaciones que desbordaban nuestro intento de mirada inicial y que coexisten con "las infancias" manifiestamente instituidas.

Expresiones de los entrevistados como "*los chicos están más*

allá de todo" nos plantea un más allá y un más acá, pero... ¿qué es "más allá" y "más acá"? ¿Dónde puede leerse ese límite que divide a los sujetos, y a la vez multiplica estrategias? Algunas propuestas teóricas postulan la destitución de la niñez por medio de la figura del consumidor y la consideración de los niños y niñas como sujetos de derecho hoy[1]. ¿Pero es posible, efectiva, una clave de lectura general que nos habilite para aprehender lo particular, lo singular?

Por **trabajo infantil**, entendemos a las actividades económicas realizadas por niños y niñas de hasta 14 años de edad, en forma visible o invisible, para su propio sustento (en forma indirecta) o contribución al sustento del grupo familiar de pertenencia, ejercidas en el ámbito del hogar o fuera de éste, tanto en el ámbito urbano como rural. La Convención sobre los Derechos del Niño considera al trabajo infantil como cualquier actividad remunerada o no, que se convierta en una interferencia con la normal participación y permanencia de niños y niñas en el sistema educativo.

Al intentar abordar las características del trabajo infantil visible, a través del testimonio de informantes claves, en su mayoría, en esta etapa, profesionales que se desempeñan laboralmente en la zona, sin residir en estos barrios, se nos presentaron algunas dificultades. El primer obstáculo fue la polisemia del término, en tanto evocaba en los entrevistados diversos sentidos, algunos novedosos para nosotros, que al intentar indagarlos se volvían más difusos e inaprehensibles. Las múltiples problemáticas que estas personas detectan en los diagnósticos que realizan como requisito o herramienta importante de su práctica laboral, parecieran fundirse en algo impreciso que pueden enunciar a través de la vulnerabilidad.

En este sentido, definimos el **trabajo infantil** como un recorte analítico que debíamos operacionalizar de otra manera para su abordaje. Sin embargo, las características centrales de esta temática eran identificadas por los entrevistados, presentándose como una práctica reglada, espacio socializador podría decirse, que incluye a niños y niñas y que posibilita la intervención o puesta en práctica de estrategias articuladas con otros actores sociales en respuesta a otras problemáticas consideradas prioritarias. Observamos que el objetivo primordial de las intervenciones profesionales que se realizan en el barrio es la preservación de la integridad física de los niños y niñas. En esta línea de indagación, a modo de interrogante, nos planteamos: la concepción de la salud, ¿se acota sólo a los aspectos físicos?, ¿qué sucede en la salud mental de estos niños y niñas?, ¿hay heridas y cicatrices?

En torno a la problemática de la subjetividad, tercer eje de este trabajo, se suscitaron, al interior del equipo, intercambios y discusiones, reflexiones sobre los atravesamientos propios y recorridos teóricos para lograr una aproximación al concepto. Algunas autores sostienen que existe una modalidad universal e invariable de constitución, composición, transformación, reproducción y extinción del sujeto. Siendo los contenidos representacionales, significantes y las modalidades de configuración de los fantasmas, o función de los mecanismos lo que varía de un sujeto a otro dándole el carácter de singularidad (Baremblytt, 2005, Pág.177).

A partir de la crisis y transformación que han sufrido las instituciones mismas productoras de subjetividad, creemos necesario adoptar nuevas herramientas de pensamiento que nos permitan abrir nuevos campos de interrogación. En esta línea otros enfoques consideran que es imposible concebir una estructura universal del sujeto (Baremblytt, 2005, Pág.177). Desde esta postura, en la cual nos situamos, existen procesos de producción de subjetividad. Consecuentemente, nos proponemos pensar a las distintas producciones de subjetividad desde una perspectiva socio-histórica y *en situación*, con el fin de poder dar cuenta del modo particular de configuración que adoptan las prácticas discursivas de los sujetos en la niñez y al trabajo en los barrios delimitados para la ejecución de la investigación.

El testimonio de una docente que brinda apoyo escolar en uno de los barrios, presenta a los niños y niñas como "más allá de

todo", "del otro lado", "en otra", poniendo de relieve que "lo que para nosotros es normal, no lo es para ellos". Una de las mujeres residente en el barrio, sostiene como meta principal de la institución en la que trabaja el "recuperar el valor de la vida" para los niños y niñas, "que sepan que hay futuro", colaborar para que puedan "adaptarse a la sociedad para ser aceptados como son".

¿De qué están dando cuenta estos testimonios? ¿Qué tipo de marcas subjetivas producen estos discursos? Notamos claramente, desacoples en lo enunciado desde la pertenencia institucional de los entrevistados y los sujetos y prácticas que se presentan a "instituir". ¿Qué insuficiencias o faltas se suponen tienen estos niños y niñas sobre las que se intenta intervenir? ¿Lo diferente puede definirse como insuficiente o faltante?

La inquietud que identificamos como atravesando las producciones de sentido en las entrevistas acerca de los tres ejes analíticos es la identificación de lo diferente como insuficiente, y en algunos casos, como nada. ¿Cómo juega esta concepción de lo diferente en el diseño, la aplicación y la evaluación de las políticas sociales desde las diferentes entidades con presencia en el barrio? ¿Diferencia en referencia a qué? ¿Cómo nos interpela este interrogante multiplicador en nuestras concepciones de cada uno de los ejes propuestos?

El título de nuestra investigación nos posiciona en un lugar de búsqueda y de identificación de construcciones subjetivas efectivas, reales. Es por ello que proponemos los grupos de reflexión como un espacio colectivo que propicie la puesta en juego de los sentidos que configuran estas formas particulares de producción de subjetividad.

Estas primeras acciones en nuestro trabajo de investigación, nos han posibilitado plantearnos las cuestiones que hemos venido enunciando pero, también interrogar nuestros saberes hasta aquí. Sin duda, es el trabajo con estos sectores sociales en condiciones de expulsión, lo que nos hace evidente las limitaciones de pensar una categoría universal y única de infancia.

También, nos hace replantearnos, como decíamos más arriba, una constitución subjetiva única y procesos de producción de subjetividad uniformes.

Los discursos de los técnicos y profesionales entrevistados los entendemos como el producto de un pensamiento único que invisibiliza lo diverso y se constituye en un analizador no sólo de las prácticas, sino, además, de la formación y capacitación de quienes diseñamos y ejecutamos las políticas sociales.

No nos consideramos exentos de ninguno de estos procesos, por ello, indagamos nuestros atravesamientos e interpelamos nuestras implicaciones. El desafío que nos proponemos es pensar y pensamos "en situación".

BIBLIOGRAFÍA

- Baremblytt, Gregorio Compendio de Análisis Institucional. Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires. 2005.
- Duschatzky, S. y Corea, Chicos en Banda. Paidós. C. Tramas Sociales. Buenos Aires. 2002.
- Fernández, Ana M. La Vulnerabilidad Social y las Prácticas Psicológicas - Conferencia - Segundo Congreso Marplatense de Psicología. Diciembre. 2005.
- Lewkowicz, Ignacio. Pensar sin Estado - La Subjetividad en la Era de la Fluidez. Paidós. Buenos Aires. 2004.
- Macri, Mariela (Directora) El Trabajo Infantil no es un Juego. Editorial y otras Stella - La Crujía Ediciones. Buenos Aires. 2005.
- Volnovich, Jorge. Los Cómplices del Silencio - Infancia, Subjetividad y Prácticas Institucionales. Editorial Lumen - Humanitas. Buenos Aires. 1999.
- Convención sobre los Derechos del Niño - Publicación UNICEF. Buenos Aires. Octubre. 1998

DEBATES ACTUALES EN EMPRESAS RECUPERADAS POR SUS TRABAJADORAS Y TRABAJADORES

Robertazzi, Margarita; Bancalari, Hebe; Pérez Ferretti, Liliana; Calcagno, Ana UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Se presentan resultados parciales sobre una investigación en curso abocada al estudio de las empresas recuperadas por sus trabajadores y trabajadoras, y el proceso mediante el cual se constituyen en bienes de utilidad social. La perspectiva teórica toma como marco a la Psicología Comunitaria desarrollada en América Latina, la que plantea una visión psicosocial histórica-crítica, política y cultural. El método es cualitativo, de características participativas y consiste en el diálogo entre protagonistas y equipo de investigación. Se discuten en este artículo dos nuevos acontecimientos que señalan procesos de divergencia y convergencia en el campo popular en general, y en el campo de estas empresas en particular. Al analizar la convocatoria a una consulta en torno a la reestatización de la empresa YPF, se intentarán establecer las circunstancias en las que aparecen nuevos posicionamientos en torno a la defensa de los mencionados bienes de utilidad social. Se enmarcan los puntos de coincidencias y disidencias encontrados en función del análisis del material relevado en las empresas y en el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas y en algunos sucesos vividos recientemente en el escenario político.

Palabras clave

Empresas recuperadas Bienes sociales

ABSTRACT

CURRENT DEBATES IN THE ENTERPRISES RECOVERED BY THEIR WORKERS

We are presenting the first results about a research still in progress regarding the study of recovered enterprises at the hands of their former workers, as well as the process in which they became social assets. Community Psychology developed in Latin America draws a psychosocial, historic, politic and cultural vision. Such view is applied in this present work. The method is qualitative, in a participative conception produced by the dialogue focused in the interests and the needs of those who are the key players. In this article we are addressing two new issues that outline diverging and converging processes, both applied in the general population as well as the particular area in question. By analyzing the language used in a petition for a general poll regarding the renationalization of YPF (a previously state-owned Oil company), we will try to establish the circumstances in which these diverging and converging processes regarding social assets appear. Furthermore, we will try to single out and highlight these processes, based on the experiences of the workers involved in this undertaking, which includes the presence of the group known as MNER (Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas). Political scenery will be considered.

Key words

Recovered enterprises Social assets

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan resultados parciales obtenidos durante la ejecución de un proyecto de investigación UBACyT que se titula: "Estudio psicosocial comparativo del proceso de constitución de bienes de utilidad social. Resiliencia comunitaria en empresas recuperadas" (P057) que tiene por sede el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA.

El objetivo general de la investigación es reconstruir críticamente la historia de transformaciones individuales y colectivas desplegadas en ese proceso.

Desde el punto de vista metodológico se trata del estudio de tres casos intencionalmente seleccionados, que incluyen tres imprentas de diferentes características situadas en la Ciudad de Buenos Aires.

El método es cualitativo, la estrategia participativa y las técnicas principales son el relato de vida y la observación. La selección de los casos ha respondido al trabajo previo realizado con dirigentes del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER).

SUJETOS Y EMPRESAS EN TRANSFORMACIÓN

Desde la perspectiva de la Psicología Comunitaria latinoamericana se entiende por identificación de las necesidades al conjunto de actividades grupales, colectivas, de carácter participativo, mediante las cuales se busca que una comunidad o grupo señale aspectos de su vida en común que sienten como insatisfactorios, inaceptables, problemáticos, perturbadores, limitantes o imposibilitantes, de tal manera que les impiden alcanzar un modo de vida diferente que se percibe como mejor y al cual se aspira (Montero, 1994).

La recuperación de empresas en Argentina se ha instalado como un fenómeno novedoso a partir de la necesidad de trabajadores y trabajadoras de conservar sus puestos de trabajo, evitar la desocupación y preservar fábricas -que podrían haber desaparecido- y sostener así sus propias vidas -las que sin trabajo resultaban inviables- (Malfé, 1998, Seligmann, 1992). El impacto de este acontecimiento en los modos de actuar, pensar y sentir -en la subjetividad- de las personas involucradas y los cambios en las organizaciones autogestionadas son datos que -aunque resulten consistentes- no indican la presencia de un discurso único o de prácticas homogéneas, ya sea dentro de una organización o comparando distintas empresas.

Los procesos psicosociales desplegados como la desnaturalización, la problematización y el desarrollo de una visión crítica y política (Montero, 2004) presentan diferencias en cuanto a su alcance. Podría decirse que se trata de procesos psicosociales en construcción y de subjetividades e identidades también en construcción. Las transformaciones no surgen de manera automática -y aunque lo hicieran- es necesario profundizar para problematizar sobre lo ya construido. Sostener el debate, la diversidad y la horizontalidad requiere de un trabajo cotidiano personal, con los otros y las otras, especialmente cuando se realiza en el marco de una sociedad donde tales tópicos aún son solamente discursivos y, a lo sumo, políticamente correctos. Los procesos psicosociales mencionados son parte del desarrollo personal y colectivo que se logra en los espacios participativos y formativos en los que es posible conversar acerca de la vida cotidiana y de las acciones que se

realizan, reflexionar y analizar lo que sucede en la sociedad. En la perspectiva de Hernández (1996) sobre el trabajo comunitario, los aspectos reivindicativos son los que conducen a los grupos a organizarse en función de sus necesidades, para posteriormente ampliar y profundizar objetivos, acciones, participación, organización, adquiriendo de este modo una visión crítica y política. A partir de una primera toma de conciencia es que puede producirse una transformación que conduzca desde lo particular hasta considerar las problemáticas zonales o nacionales e inclusive a sostener el compromiso y la participación para modificar la realidad global, o algunos de sus aspectos. Las personas se transforman de este modo en sujetos políticos, en el sentido amplio de la aceptación.

Diferentes modos de organización y posicionamientos en torno a las empresas recuperadas por sus trabajadores y trabajadoras

En la presente comunicación se tomarán en cuenta dos últimos acontecimientos en función de las características dinámicas y participativas de esta investigación:

1. Las fragmentaciones evidenciadas en el colectivo de empresas y otras similares visibles en otros movimientos populares
2. Un comunicado de prensa emitido por Murúa para realizar una consulta popular en torno a la reestatización de la empresa YPF

Reconstruyendo la historia, desde la primera convocatoria que se realiza en IMPA[i] y que da origen al MNER, en 1999, ya se habían planteado líneas diferentes que reflejaban proyectos socio-económicos y políticos también diferentes. Según Eduardo Murúa, uno de sus líderes, la necesidad de recuperar puestos de trabajo fue el factor de cohesión: "(...) bueno, como la razón del movimiento y la reivindicación era salir a pelear para recuperar empresas -y en eso estábamos todos de acuerdo- empezamos a caminar y al tiempo se fueron dando las diferencias..." (entrevista realizada en 2005).

En ese momento inicial no se agotó "toda la discusión política" -según el entrevistado-, sólo se revisaron algunos aspectos y se conformó una organización "(...) capaz de ir y ser solidaria con otros compañeros a quienes les iban a cerrar su fábrica. Entonces, ir y convencerlos que había que recuperar la fábrica y que había que recuperar el trabajo o ayudar a los que no estaban convencidos que había que recuperar..."

La "discusión central", que no se profundizó entonces era si correspondía hacer "(...) un movimiento central, para afuera (...) un movimiento solidario con el conjunto de los trabajadores para asumir este nuevo proceso (...) teníamos claro que se iba a profundizar la crisis y teníamos que estar preparados para ser solidarios...". O bien si se trataba solamente de un aspecto reivindicativo que no cuestionara los aspectos centrales del actual modelo económico: "(...) entonces no se discute la posibilidad general. Si a mí me dan, no importa lo que hacen con los piqueteros, no importa lo que hacen con el país".

A pesar de las divergencias iniciales presentes, lo urgente requería de la acción y algunos de los protagonistas decidieron seguir juntos, aunque posteriormente se produjeron escisiones[ii]. En el año 2005 las fragmentaciones y conflictos habían adquirido una mayor visibilidad (Bancalari, Calcagno, Ferrari, Pérez Ferretti, Robertazzi, 2005). Los sucesos vividos en IMPA, tomada por un grupo de trabajadores; el cuestionamiento que el MNER realizó al Ministro de Trabajo Carlos Tomada -y por extensión a todo el gobierno nacional- en el acto del 1 de mayo de ese mismo año, debido a la continuidad del modelo económico marcaron límites claros. Como consecuencia de ello -y por haberse constatado el otorgamiento de subsidios a las empresas no opositoras al gobierno- Murúa denuncia persecución política y discriminación.

Desde que comenzó la vida en democracia cada uno de los gobiernos de turno ha planteado a su modo la desmovilización y el actual no es la excepción. En el estudio sobre criminalización

de la protesta de Scribano y Schuster (2004) se establece una semejanza entre las críticas que reciben los grupos que actualmente protestan y se movilizan y las que, en la década del '70, recibían los militantes de organizaciones populares, sintetizadas en la frase "algo habrán hecho". La naturalización del "no protestar" parece estar cada día más instalada, a medida que se toma distancia de los sucesos críticos del 19 y 20 de diciembre de 2001 y, según los autores citados, supondría que "el que no está de acuerdo con el gobierno, confronta con el Estado y por lo tanto, atenta contra los intereses de la Nación". Quienes protestan no estarían apreciando todo lo bueno que está sucediendo, tendrían una visión negativa o bien poca paciencia para esperar los cambios que se encuentran por venir[iii].

Una de las líneas divisorias que fragmentan el campo popular está dada por el posicionamiento respecto del actual gobierno, dado que, frente a la imagen de la catástrofe vivida poco tiempo atrás, con un país al borde del precipicio, parece obvio advertir los cambios positivos que hasta el momento se han logrado y que, sin embargo, no resultan suficientes.

En el contexto de una economía en crecimiento, según los datos del INDEC para el primer semestre de 2005, la mitad de la clase trabajadora ganaba menos de 550 pesos por mes, es decir que no cubría la canasta de alimentos para una familia tipo, estableciéndose así un nuevo fenómeno social: el de la pobreza con empleo. La situación de quienes poseían un empleo en negro era aún peor, sin considerar decididamente a los no tenían ninguno (Bermúdez, 2005). La redistribución del ingreso y la discusión sobre el poder adquisitivo, desde la salida de la convertibilidad hasta el momento, son debates que aún no se han producido.

Temas en debate en el aniversario de los treinta años del golpe militar

En el palco donde se conmemoraba el aniversario de los treinta años del golpe militar del 24 de marzo en Argentina, diferentes posicionamientos quedaron expuestos frente a las personas que hasta allí se movilizaron y frente a los medios de comunicación de masas. Hay diversos análisis posibles sobre lo actuado por los distintos sectores y las consecuencias de la lectura del documento con que se daba cierre a la marcha. Algunas voces manifestaron claramente que silenciar las injusticias económicas es un modo de aceptar algunas de las duras enseñanzas que el golpe dejó en quienes habitan este país y también de desarticular las formas incipientes de nuevas organizaciones sociales. Se acentuaba así que el principal propósito del terrorismo de Estado fue eliminar el cuestionamiento y la rebeldía para instalar una desigualdad feroz, con el consiguiente empobrecimiento de la clase media y de los sectores populares (Aliverti[iv], 2006; Rivera, 2006; Svampa, 2006).

Las dificultades que presenta el tomar posición frente a esos hechos resulta indiscutible: por un lado las Madres y las Abuelas y por otro diferentes organizaciones y militantes del campo popular; no es posible olvidar que fueron ellas las primeras en salir a la calle a pedir por sus hijos, mostrando coraje y amor en una lucha sin claudicaciones y convirtiéndose en el primero de los nuevos movimientos sociales en Argentina. En este marco, se analiza el comunicado de Murúa para ese mismo aniversario y su propuesta de consulta popular que tiene como eje la reestatización de YPF.

Si bien el autor denuncia la plena vigencia del modelo económico instalado en el '76, que condujo a la indigencia al 50% de la población del país, hay otros aspectos del discurso que tal vez resulten menos divergentes:

- La lucha como articulador entre las Madres y otros movimientos sociales
- La relación materno-filial simbólica entre las Madres de los mejores luchadores y las mejores luchadoras y quienes hoy siguen ese camino

- La reivindicación de todo tipo de luchas, según las épocas.
- El reconocimiento a la lucha inicial de Madres y Abuelas, a sus enseñanzas y al legado recibido: continuar la lucha por la liberación
- La necesidad de buscar objetivos comunes que unifiquen al campo popular

El debate y la consulta en torno a la reestatización de YPF es un objetivo que algunos de los trabajadores de la empresa recuperada Chilavert planteaban ya en 2003, cuando este equipo inició la investigación, no obstante quienes lo hacían ya habían profundizado algunas de sus iniciales posiciones reivindicativas y pensaban en el trabajo como una necesidad de la sociedad actual y en las empresas privatizadas como bienes de utilidad social que debían recuperarse para la comunidad.

CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de la investigación se han podido observar avances y retrocesos en los que inicialmente fue un hecho inédito, exitoso y con repercusiones a nivel mundial, luego de la crisis argentina del 2001. Hoy, con fracturas y desmovilización se sigue produciendo en empresas como las gráficas estudiadas. Se impone una revisión crítica, nuevos replanteos y dar lugar a los debates pendientes. En la medida en que buena parte de la ciudadanía continúa experimentando que en el día a día aún se vulneran sus derechos más elementales. ¿Debería sostenerse una posición contemplativa?. ¿Podría suponerse que tal comportamiento resultaría más adecuado?. ¿Para quiénes? Como dato final conviene recordar que los logros actuales de las empresas estudiadas se han obtenido mediante la protesta, la presión y la participación.

NOTAS

[i] IMPA es una de las primeras empresas que trabajadoras y trabajadores recuperan. Se encuentra ubicada en el barrio de Almagro y se dedica a procesar el aluminio. Es todo un símbolo dentro del MNER.

[ii] Un grupo de empresas que exigían la estatización bajo control obrero, otras que constituyeron el Movimiento Nacional de Fábricas Recuperadas y las que siguieron su propio camino por fuera de estas organizaciones más amplias.

[iii] Los medios de comunicación de masas han dado cuenta para el mismo período de los procesos de "oficialización" de militantes populares en este y otros colectivos, entre ellos organizaciones piqueteras y organismos de derechos humanos, basta recordar la diferenciación entre "piqueteros blandos" y "piqueteros duros".

[iv] En su editorial del 25/3/06, en el programa Marca de Radio por La Red, Eduardo Aliverti incluye como dato el hecho poco comentado respecto de los dichos del general Santiago Omar Riveros, quien representaba al país ante la Junta Interamericana de Defensa, tres meses antes del golpe. Ese general había asegurado la derrota de las organizaciones armadas y el final del poder de fuego de la guerrilla luego del intento de ataque al batallón de Arsenales 601, lo que hace difícil sostener la hipótesis de una guerra cuando ya no existe el enemigo. El periodista incluye este "detalle" y argumenta así la necesidad de seguir explorando todos los aspectos económicos, políticos, éticos y culturales de la vida actual en los que aún "el golpe está vivo", sin dejar de considerar por cierto otras conquistas que proporcionan una vida mejor. En palabras de Aliverti sería: "¿cerramos en que las dos cosas son ciertas?".

BIBLIOGRAFÍA

- Aliverti, E. (2006). Memoria del presente. Recuperado el 15 de abril de 2006, de <http://www.marcaderadio.com.ar/tex/edit/060325edit.html>
- Bancalari H, Calcagno A, Ferrari L, Pérez Ferretti L, Robertazzi M. (2005). Liderazgo y vínculos en empresas recuperadas. Ponencia no publicada. VI Congreso Internacional de Salud Mental y Derechos Humanos. Universidad Popular de Madres de Plaza de Mayo.
- Bermúdez, I. (2005, 11 de noviembre). La mitad de los trabajadores gana menos de 550 pesos mensuales. *Clarín*, p.22.
- Galli, y Malfé, R. (1998). Desocupación, identidad y salud. En L. Beccaria, y N. López, N. (comp.). *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Hernández, E. (1996). La comunidad como ámbito de participación. Un

espacio para el desarrollo local. En E. Hernández (coord.). *Participación, ámbitos, retos y perspectivas* (pp. 21-44). Caracas: CESAP

Montero, M. (Coord.) (1994). *Psicología Social Comunitaria*. México: Universidad de Guadalajara.

_____ (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Scribano, A y Schuster, F. (2004, septiembre). La protesta social y su criminalización. *UBA: encrucijadas*, 27, 6-10.

Seligmann-Silva, E. (1992). Trabajo y salud mental en Brasil. En H. Riquelme (coord.), *Otras realidades, otras vías de acceso. Psicología y Psiquiatría transcultural en América Latina* (pp. 111-131). Caracas: Nueva Sociedad.

Svampa, M. (2006, 18 de marzo). El golpe inauguró una forma atroz de desigualdad. *Ñ Revista de cultura*, 3,129, 8-9.

Rivera, A. (2006). El fascismo aguarda. *Ñ Revista de cultura*, 3,129, 19.

INSIGNIFICANDO, SIGNIFICANDO, RESIGNIFICANDO LA CIUDADANÍA. REPRESENTACIONES SOCIALES DE Y DESDE LAS EMPRESAS RECUPERADAS

Robertazzi, Margarita; Ferrari, Liliana Edith; Kalpschtrej, Karina Alejandra; Cebey, María Carolina
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Intentaremos plasmar en esta comunicación una mirada sobre los modos de interpretar la "pérdida involuntaria del trabajo" en un contexto de precarización laboral generalizado, delineando las representaciones que esta experiencia produce a partir del posicionamiento actor-observador. Si una concepción del desempleo/desafiliación como "estado de catástrofe" se asocia a la pasivización de la agencialidad del trabajador, no repercute menos en otras dimensiones: ciudadanía, relacionalidad cotidiana, autoconcepto. Sin embargo, el caso de la experiencia de recuperación de empresas por sus trabajadores, muestra un conjunto de condiciones por las que esa pasivización no es psicosocialmente "naturalizable". Las formas de agencialidad que las recuperadas desarrollan cuestionan los ejes pasividad / necesidad de intervención paliativa, en pos de una acción - autogestión que despliega un fortalecimiento psicosocial complejo. Contrastando esta experiencia, trabajaremos las voces de la "academia" y la intervención estadual, y del afrontamiento cooperativo de la precariedad laboral - vital, relevado en posiciones que van de la insignificación a la resignificación de un paradigma, el del trabajo empleo paralelo a la introducción del azar y la incertidumbre en la experiencia laboral y ciudadana. Integra el proyecto UBACyT P057 2004-2007 "Estudio psicosocial comparativo del proceso de constitución de bienes de utilidad social. Resiliencia comunitaria en empresas recuperadas".

Palabras clave

Naturalización desempleo Pasividad resistencia Ciudadano trabajador

ABSTRACT

UNSIGNIFY, SIGNIFY, RESIGNIFY CITIZENSHIP AND WORK. SOCIAL REPRESENTATIONS OF AND FOR RECOVERED COMPANIES

It is our aim to express a view on ways of interpreting the "involuntary loss of work" in a context of generalized labor precarization, delineating the representations that this experience produces from the actor-observer positioning. If a conception of the unemployment/disafriliation like a "catastrophe state" is associated with the passivization of worker's agentiality, it does not reverberate less in other dimensions: citizenship, everyday relationship, self-concept. Nevertheless, the case of the experience of companies recovered by their workers, shows a set of conditions for which this passivization is not psychosocially "able to be naturalized". The forms of agentiality that the recovered companies develop, question the axes passiveness/need of palliative intervention, in pos of an action - self-management that extends a complex psychosocial strengthening. Contrasting this experience, we will analyze the "academy" and state's intervention voices, as well as those of the cooperative confrontation of labor-vital precariousness, reassured in positions that go from the insignificance to the resignificance of a paradigm, that of the work employment, in parallel to the introduction of random and uncertainty in labor and civil experience. It integrates UBACyT project P057 2004-2007 "Psychosocial comparative study of the process of social assets constitution. Communitarian resilience in recovered companies".

Key words

Naturalization unemployment Passiveness resistance Citizen worker

INTRODUCCION

Trabajo y ciudadanía son componentes de una ecuación que aparecen y desaparecen del imaginario diario al pulso de los medios de comunicación y las experiencias complejas que enfrentan los actores en su vida cotidiana. La actual conjuntura revisibiliza modos de esta relación que preferíamos desaparecidos de los horizontes de reflexión: trabajo esclavo - inmigración. De las discusiones sobre el trabajo digno y las diversas retóricas políticas que lo enmarcan (FERRARI, 2006) hemos pasado a las representaciones del trabajo esclavo como anatema -no por repetido conjurado- sobre las formas de ser humano, trabajadores y ciudadanos. Pero el trabajo esclavo vuelve a ocultar en tras sombras las distintas formas que la relación vital con el trabajo adquiere en un contexto de flexibilización no sólo de lo laboral sino de la experiencia social en general. **¿Qué dinámicas aparecen cuando la "pérdida involuntaria del trabajo" emerge y es resistida en el horizonte cotidiano** y qué experiencias, discursos y representaciones se conjugan a su alrededor? El caso de las empresas recuperadas por sus propios trabajadores se ha construido como un tipo de respuesta - si bien no homogénea - a los tipos de intervención sobre el trabajo: pasivización - desempleo.

LAS IMÁGENES DE LA "CATÁSTROFE"

Son lugares comunes ya los diagnósticos referidos a los cambios contemporáneos de la organización socioproductiva globalizada: fluidez de los intercambios materiales y simbólicos, salida de la sociedad salarial, crisis del Estado Social, desempleo estructural, inseguridad social (PIPITONE, 1986; RIFKIN, 1996; HARDT, NEGRI, 2002; CASTEL, 1997). En este contexto, la transformación societal general, si bien no es un fenómeno homogéneo ni unívoco, muestra tendencias hacia un modelo de excedencia productiva, caracterizado por: a) la reducción de la fuerza de trabajo viva empleada en los procesos productivos y la consiguiente deflación del archipiélago salarial formal; b) la ampliación de la zona generalizada de precarización laboral y desempleo estructural; c) la preeminencia cualitativa de formas de trabajo inmaterial donde el intelecto es el medio de producción por excelencia y el eje de la valorización mercantil (DE GIORGI, 2002).

Desde un punto de vista psicosocial, la reducción del empleo y sus garantías sociales es paralela a la ampliación de zonas flexibles - precarias - ausentes de empleo - no de trabajo[i] - que modifican el panorama del mundo laboral propagando la experiencia de desafiliación, de desanclaje y ruptura de los soportes inclusivos que el trabajo otorgaba en la sociedad salarial (CASTEL, 1997). Esta diferencia entre empleo y trabajo, que implica la salida de la sociedad aseguradora - salarial conlleva la expansión de la precarización al mundo del trabajo todo, tiñendo de incertidumbre ambas zonas, la periferia precaria y la del mundo de vida laboral "estable - flexible". Precariedad - flexibilización hacen de esta experiencia un espacio de fragilización generalizada de los lazos intersubjetivos fundamentales que conformaban un espacio de seguridad social - ciudadana, identitaria y subjetiva, que desemboca en un proceso de "reindividualización" del trabajo y de desafiliación masiva, efectiva o potencial (CASTEL, 2005). Este énfasis en el individuo ya no puede entenderse como la recuperación de algún tipo de "libertad" frente a la regulación estatal anterior respecto del mundo del trabajo - rasgo de libertad hipostasiado por las críticas neolibere-

rales al Estado social-. En la sociedad salarial, era el sistema de protección social colectivo el que permitía al individuo enfrentar el mundo de tal manera: en términos individuales y positivos. En la sociedad post protectora, el peso de los éxitos y fracasos se vuelven individuales, pero en sentido negativo: al individuo sólo le queda remitirse a sí mismo frente a cualquier vicisitud de la vida laboral y social, lo que implica tener en sus manos el "protegerse a sí mismo" sin recurrir o anclar este gesto en ningún colectivo (CASTEL, 2005).

INSIGNIFICANDO[1]

Reindividualización y desafiación masiva del mundo del trabajo se interpretan como caras visibles de un fenómeno catastrófico y condición de riesgo a la que se está expuesto. El rasgo de catástrofe que tiene esta mutación contemporánea, al diagnosticar, no queda libre de coadyuvar a su profundización y consecuencias negativas. La experiencia psicosocial del desempleo masivo, de la precarización del mundo laboral y de los lazos intersubjetivos que lo componían, es caracterizada desde las reflexiones clásicas en este campo como generadores de malestar psicológico profundo (EISENBERG, LAZARSFELD, 1938; JAHODA, 1979)[ii]; deterioro de la salud mental, apatía, caída de la autoestima son, entre otros, los rasgos centrales de la experiencia del estar afuera del mundo laboral. Cuando el estar fuera no es transitorio sino crónico, esta condición puede acentuar la pasivización de los actores, "objetivizados" y sumidos en un estado de exclusión vital, de negación social del sentido de su existencia, lo que conduce a una nueva "victimización de la víctima" a la que se le niega, desde el análisis, oportunidad de agencia con respecto a su situación.

Distinguiremos dos formas de representación social contemporánea de la insignificantización al percibir y valorar la agencia de los trabajadores de empresas recuperadas:

1. Secundarizar el fenómeno, lo menos relevante, la supervivencia

"Es un fenómeno muy secundario, recibió subvenciones del Estado, con fábricas trabajando con viejas máquinas, con muros sin pintura, sus productos son de calidad muy modesta para población de escasos recursos. Pero sobreviven. No es el paraíso. Es una cosa interesante, que los argentinos muestran como si fuera un símbolo del nuevo régimen. Es respetable, interesante..., pero hablemos de otra cosa. Todo eso es respetable, es una parte muy minoritaria de lo que se llama movimiento obrero, pero no constituye una solución. Hay que saludar, hay que esperar que sigan recibiendo apoyos. Hubiera preferido ver a los piqueteros." (TOURAINÉ, 2006)[iii]

La mirada exterior desconoce que estas formas de inclusión se realizan en contextos no tutelados; se minimizan al ser "minoritarios", cuanto productores de bienes de calidad modesta. Su valor es símbolo de un régimen, se disuelve por inoperante la solución que construyen, y cualifican por supervivencia porque no alcanzan un ideal paradisíaco.

2. Emprendimientos loables, pero imperfectos. Valores buenos, métodos perfectibles

Un sistema que ha dejado de proteger a los sistemas sociales vía la protección del trabajo en general como lazo social en el cuerpo de los trabajadores incluidos - protegidos, revaloriza el gesto de recuperación pero le añade la necesidad de gestos de intervención, de cooptación del fenómeno de precarización generalizada.

"El Gobierno de la Ciudad se acercó a estas experiencias comprometiéndose a recursos concretos para los trabajadores que asumieron la responsabilidad y el desafío de defender su fuente de trabajo. El camino recorrido junto a las empresas recuperadas demuestra la necesidad de pasar de las estrategias de subsistencia, a una política orientada a recuperar la capacidad productiva, mejorar los procesos de elaboración y a garantizar la viabilidad económica de las cooperativas. La recuperación de empresas ha mostrado un camino virtuoso para la sociedad, contrariando prejuicios y poniendo en evidencia que la voluntad, la solidaridad y el trabajo, son valores que no se han extinguido."[iv]

SIGNIFICANDO, RESIGNIFICANDO

¿Puede ser vista - vivida - desarrollada esta situación más allá de *fenómeno apto para la supervivencia/fenómeno perfectible*? Para que surjan los contrastes es necesario dar expresividad a las representaciones sociales de los protagonistas mismos. Una mirada al interior del campo de los argumentos y responsabilidades que comparen, no sin controversia, los trabajadores de empresas recuperadas requiere la representación de condiciones y posibilidades comunes:

a. Una producción en ausencia empresaria: Donde la experiencia de la recuperación tiene características que las miradas del desempleo como catástrofe no registran: la posible pérdida del trabajo no es percibido como un fenómeno "natural" sino en tanto consecuencia de la ausencia de responsabilidad empresaria, de un actor que no ha cumplido con su rol esperable. Aquí aparece una clave de lectura relacional para la definición de la situación previa a la recuperación.

b. Una producción que se decide afrontar colectivamente: El matiz que adquiere la ya mencionada necesidad de "autoprotgerse", no se hace en términos tradicionales -desde el Estado protector hacia los agentes desprotegidos. Por el contrario, los propios agentes en el desarrollo de la experiencia de la recuperación plantean la posibilidad de la autoprotección de la fuente de trabajo con su actividad y con las redes barriales de su entorno.

c. La lógica de la "reindividualización" que se desarrolla en términos de un colectivo, microsocio en este caso, de instancia no individualista, procurando un soporte grupal para la inclusión interindividual. Una construcción que implica la argumentación y controversia del modo de organización productiva y del valor del trabajo para el entorno societal en el que se insertan.

Es precisamente en estos rasgos donde se resignifican los lazos entre el trabajo y la ciudadanía[v]: el peligro y la desprotección se asumen como asunto común, demanda insatisfecha del mantenimiento de la fuente de trabajo que conforma al grupo, constituyendo el cemento de su unidad frente a un orden que no puede absorber dicha petición y la convierte en reclamo (LACLAU, 2005). Una asunción del reclamo que hace nombre propio al grupo: **ocupar, producir, resistir, recuperar**. Así, el lazo entre trabajo y derechos es reconstruido desde la práctica social y no funciona como un dato externo esperable: trabajo y derechos son creados y reinventados en el proceso mismo de la recuperación, en el desarrollo de la producción material y en la articulación de la identidad de los trabajadores mismos con diversos actores y demandas sociales.

Para este análisis podemos distinguir dos dimensiones. La de significación como autotipificación que se expresa a partir de los documentos públicos, que presentan los argumentos de unidad inicial -la fuente de trabajo-, y a su vez un segundo momento, el del reclamo de derechos más amplios que el de la condición trabajadora. La segunda dimensión la focalizamos en las transformaciones de los propios trabajadores involucrados, entendiéndola como resignificación. Los dos niveles se exponen en lo que sigue:

1. La autorepresentación de un movimiento de recuperadas. Culturas del trabajo que producen espacio público.

*"Que los medios de producción pasen a manos de los trabajadores significa una cultura del trabajo distinta a toda experiencia anterior vivida por los compañeros. La lógica es otra, la **autogestión**, con su poder en la toma de decisiones, se contraponen a responsabilidades que antes sólo le competían a los dueños de las unidades productivas, la **igualdad en los ingresos**, de todos los trabajadores, deja atrás los salarios según escala jerárquica, la **solidaridad** da la espalda a la competencia. En el espacio físico de la fábrica opera también otra transformación en el plano simbólico. La fábrica es recuperada para abrirse al afuera. La comunidad la hace propia desde distintos lugares: el conflicto deja de ser exclusivo de los trabajadores y se convierte en una realidad a reivindicar por el barrio, pueblo o comunidad. La fábrica abre sus puertas para convivir en ella, expresiones artísticas, centros culturales, centros de formación, de educación formal (bachillerato para jóvenes y adultos), atención sanitaria. La fábrica pasa así a convertirse de un espacio privado a un **espacio público**."*[vi]

2. En otro nivel de análisis, recuperación, autonomía, demandas y articulaciones políticas nuevas surgen de la particular experiencia identitaria generada a partir de la recuperación de la fuente de trabajo por los mismos trabajadores, nominaciones de los propios actores que configuran, ya no un trayecto catastrófico e inamovible, sino un terreno de accionar basado en el fortalecimiento de capacidades, interacciones y saberes que se transforman en negativo de la tendencia general del mundo de la producción y el trabajo (ROBERTAZZI, et. al. 2004). En términos de prácticas de trabajo, entonces reaparecen resignificadas la multiplicidad de tareas asumidas, las obligaciones extendidas de horario, el reaprendizaje de lo que se hacía bajo subordinación realizado bajo responsabilidad y costo colectivo. En palabras de Gerardo de Chilavert, el trabajo se transforma:

Edor: ¿Cambió tu manera de trabajar de alguna forma?

Edo: Bueno, yo ahora estoy en todos lados, soy el comodín, estoy más que nada en la parte de encuadernación, pero estoy en todos lados. Aprendí un poco de cada cosa, digamos que el más completo sería yo. Todo pasa un poco por mí, recién me vinieron a buscar porque vino el cliente, y como trato también con los clientes...

Edor: ¿Le gusta no dedicarse a una sola tarea sino a varias?

Edo: No es que me guste, pero lo tomo como una obligación para la cooperativa... Yo me puedo ir a las seis de la tarde como cualquier compañero, pero me quedo siempre hasta las 9, porque tengo que preparar el trabajo para el otro día. Y el que está en la máquina, o en la encuadernación, si no hay otra cosa para hacer, se pueden ir. Digamos que yo me lo tomé como una obligación.

Edor: Y además como un aprendizaje...

Edo: Sí, gracias a la cooperativa aprendí otros trabajos. Bueno, en realidad los modelos ya los hacía, porque el mismo jefe de taller, en lugar de hacerlo él, te lo mandaba a hacer a vos. Cuando nos quedamos sin los encargados, cada uno tenía que hacer lo que hacía el encargado. Cortar revistas, por ejemplo, lo hacía muy cada tanto. Ahora estoy en la guillotina mucho tiempo. Demasiado trabajo ya."[vii]

CONSIDERACIONES FINALES

Hemos puesto en juego cuatro representaciones sociales referidas a las empresas recuperadas. Dos de ellas se generan por fuera del campo mismo de la experiencia de afrontamiento autogestiva y por lo tanto marcan la distancia social que objetiviza el proceso mismo. La tercera, como declaración de uno de los movimientos que las agrupaba hasta principios del 2006, las expone en términos de sus fundamentos y aspiraciones compartidas, no menos fragmentables en cada paso contingente de sus relaciones internas y de su articulación con el conjunto de la sociedad. Finalmente, la última, retoma la condición práctica del trabajar en un contexto que se propone cooperativo para enfrentar la producción.

En las dos últimas representaciones, asistimos primero a una generación de trabajo que se pretende público y propositivo de modelos sociales solidarios más amplios, y que expone luego las condiciones personales de realización que requiere en la vida laboral concreta.

En suma, si insignificanzar es reducir el trabajo recuperado a un mundo sin expectativas de sentido y de potencia exponencial de aprendizaje y red social, resignificarlo puede ser devolverle su carta de ciudadanía que produce lazo y procura futuro sin por ello renunciar a su tradición trabajadora.

NOTAS

[1] Retomamos este término en relación al proceso de merma de sentido, propio del entrecruzamiento de las representaciones antagónicas de la madurez de la modernidad: el fordismo y la autonomía, según como lo trabaja Castoriadis (1997) en *El Avance de la Insignificancia*. Buenos Aires. EUDEBA.

[i] Para tomar la explícita definición de esta diferencia que realiza Alessandro De Giorgi (2002), señalaremos que "En realidad aquello que tenemos el hábito de llamar "desocupación" tal vez no corresponde más a la falta de un

trabajo sino de un empleo, si por empleo entendemos un conjunto de seguridades de las cuales el postfordismo ha expropiado a la totalidad de la fuerza de trabajo contemporánea: estabilidad, acceso a determinadas garantías, titularidad de un complejo de derechos socialmente reconocidos. (...) La falta de empleo no equivale para nada a la desaparición del trabajo. Es más, en el postfordismo el trabajo, entendido como un conjunto de acciones, performances, prestaciones de todos modos productivas, se extiende cada vez más hasta cubrir la existencia social entera". DE GIORGI, A. (2002) *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud*. Facultad de Psicología - UBA. Traducción: Lic. A. LOGIUDICE. P. 5. Publicación original: DE GIORGI, A. (2002) *Il governo dell' eccedenza. Postfordismo e controllo della moltitudine*. Verona. Ombre Corte.

[ii] El estudio etnográfico original resulta mucho más rico que las conclusiones por las que se divulga. Así como las enfrentadas polémicas entre los investigadores que intervinieron en el mismo acerca de los resultados comunicados y los intereses de la investigación.

[iii] Entrevista a Alain Touraine. Diario Página 12, 26 de febrero de 2006, edición web en www.pagina12.com.ar. Se extracta aquí la respuesta del sociólogo francés ante la pregunta por su opinión respecto de las fábricas recuperadas.

[iv] http://www.buenosaires.gov.ar/areas/com_social/emp_recup/lista_empresas

[v] No se trata de las únicas condiciones en las que puede producirse este enlace "demanda-reclamo", "trabajo-ciudadanía", y sin embargo, por sus características, conforma transformaciones sustanciales en torno a la concepción ciudadana que su protesta toma, una protesta que propone su concepción de trabajo como actividad sustantiva al tejido social y de producción de bienes como bienes de utilidad pública.

[vi] Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, "Empresas recuperadas en la Argentina". La página oficial del MNER se encuentra off line desde hace un tiempo, sin indicación de fecha posible de reapertura. Esta declaración está disponible en http://www.nodo50.org/derechosparatodos/EmpRecu/Home_empresas.htm

[vii] Entrevista a Gerardo, trabajador de la Cooperativa Chilavert Artes Gráficas.

BIBLIOGRAFÍA

CASTEL, R. (2005) Conferencia: "Estado e inseguridad social". INAP, Subsecretaría de la Función Pública, República Argentina, 3 de agosto de 2005. Disponible en sitio web: http://www.sgp.gov.ar/novedades/Robert_Castel_Estado_e_inseguridad_social.pdf

CASTEL, R. (1997) *Las Metamorfosis de la Cuestión Social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires. Paidós.

CASTORIADIS, C. (1997). *El Avance de la Insignificancia*. Buenos Aires. EUDEBA.

DE GIORGI, A. (2002) *Il governo dell' eccedenza. Postfordismo e controllo della moltitudine*. Verona. Ombre Corte.

EISENBERG, P. y LAZARSFELD, P. F. (1938) "The psychological effects of unemployment". *Psychological Bulletin*. APA, 35, 358-390.

FERRARI, L. (2006) Ponencia: "Ciudadanía y trabajo decente. Reexaminando el mercado laboral a partir del imaginario de grupos e individuos". 33ª Conferencia General de la UNESCO- integrando el Foro Internacional sobre el Nexo entre Ciencias Sociales y Políticas (IFSP) - febrero 2006, Buenos Aires.

FERRARI, L.; KALPSCHTREJ, K.; ROBERTAZZI, M. (2004) Ponencia: "Estudio cualitativo de una Cooperativa de trabajo recuperada en Buenos Aires. Aportes para una concepción vincular del bienestar personal-relacional y colectivo en Psicología Social Comunitaria". IV Jornadas sobre etnografía y métodos cualitativos - Centro de Antropología Social - IDES.

JAHODA, M. (1979) "The impact of unemployment in the 1930s and the 1970s". *Bulletin of the British Psychological Society*, 32, 309-314.

HARDT, M. y NEGRI, A. (2002) *Imperio*. Buenos Aires. Paidós.

LACLAU, E. (2005) *La razón populista*. Buenos Aires. FCE.

Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas, "Empresas recuperadas en la Argentina". La página oficial del MNER se encuentra off line desde hace un tiempo, sin indicación de fecha posible de reapertura. Disponible en http://www.nodo50.org/derechosparatodos/EmpRecu/Home_empresas.htm

PIPITONE U. (1986) *El capitalismo que cambia*. México. Editorial Era.

RIFKIN J. (1996) *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo; el nacimiento de una nueva era*. Barcelona. Paidós.

SEN, A. (1997) "Desigualdad y desempleo en la Europa contemporánea". *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 116, número 2, verano. Disponible en <http://www.ilo.org/public/spanish/support/publ/revue/download/pdf/sen972.pdf>

TOURAINÉ, A. (2006) entrevistado por VIAU, S.: "ALAIN TOURAINÉ, SOCIÓLOGO FRANCÉS, VIEJO CONOCEDOR DE ARGENTINA". *Diario Página 12*, 26 de Febrero de 2006. Edición web en: www.pagina12.com.ar

ZIPCIOGLU, P. (2004) "La fragilidad de la "cuestión social". Laboratorio/n line, Revista de Estudios sobre Cambio Social, año IV, número 14, invierno 2004. Disponible en http://laboratorio.fsoc.uba.ar/textos/14_7.htm

FACTORES QUE INFLUYEN SOBRE LA CALIDAD DE VIDA DE LOS ANCIANOS QUE VIVEN EN GERIÁTRICOS

Rodríguez Feijóo, Nélida
CONICET-USAL. Argentina

RESUMEN

Se realizó un estudio descriptivo para analizar la influencia de ciertas variables sobre la calidad de vida de los ancianos que viven en geriátricos. Con tal fin se seleccionó una muestra accidental integrada por 145 ancianos autoválidos, institucionalizados, entre 66 y 99 años (68% mujeres y 32% varones) pertenecientes al nivel socioeconómico medio y que vivían en un gran centro urbano como es la Ciudad de Buenos Aires. Se administraron los siguientes instrumentos de medición: un cuestionario de datos personales (que incluía además todo lo referente a las actividades de tiempo libre), la escala S.S.Q. abreviada de Sarason, para medir apoyo social y un cuestionario breve para medir el grado de bienestar psicológico. Los resultados muestran que el nivel educacional, el uso del tiempo libre y el apoyo social percibido influyen significativamente sobre la calidad de vida del anciano institucionalizado.

Palabras clave

Vejez Institucionalización Apoyo social Calidad de vida

ABSTRACT

PREDICTORS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AMONG ASSISTED-LIVING RESIDENTS.

A descriptive research was carried on to analyse the influence of the certain variables upon psychological well-being among assisted-living residents. To meet these objectives an intentional sample of 145 elderly subjects was obtained in geriatric confinement, of either sex (68% woman and 32% men), belonging to the middle socioeconomical level and between the ages of 66 and 99 years old. All of them lived in Buenos Aires City. To them were administered the following measurement instruments: a questionnaire of personal data including free time activities, a questionnaire of social support (Sarason) and a short questionnaire to measure the psychological well-being among assisted-living residents. The results show that level of education, the free time activities and the social support have a significant influence on the level of psychological well-being of the confinement elderly people.

Key words

Elderly People Confinement Geriatrics Social support Psychological well being

INTRODUCCIÓN

Debido al aumento constante de la cantidad de personas que llegan a edades cada vez más avanzadas, se produce un incremento de su grado de vulnerabilidad ante diferentes estresores y como consecuencia de ello, de su nivel de dependencia. Comienzan a aparecer desórdenes físicos y mentales que conducen finalmente a un aumento de las internaciones geriátricas. Como opina Passanante (2005), "aumentar la probabilidad de un envejecer saludable, vinculado a la autonomía y a la calidad de vida, es un tema de interés social". En 1970, sólo el 11,5% de la población Argentina con más de 65 años, tenía más de 80 años, en 2005, ese porcentaje aumentó al 21,7%. Se está produciendo el llamado "aging of the aged". La tasa de dependencia de los mayores es igual a: Población activa (15-64 años) / Población inactiva (> de 65 años), ha descendido notablemente. De acuerdo a las tendencias demográficas actuales (aumento de la esperanza de vida y disminución de la natalidad), la población activa va a tener que realizar aportes cada vez mayores para poder sostener a la clase pasiva. Al prolongarse la vida, cada vez hay más ancianos dependientes de la atención y cuidados de otros, así como de la ayuda económica de los familiares, amigos y vecinos. Algunas veces los hijos de estas personas longevas también están jubilados, contando con escasos recursos para atender al familiar más anciano a cargo (Rodríguez Feijóo, 1996). En nuestro país, sólo un pequeño porcentaje del total de jubilados vive sin apremios económicos, mientras la mayoría vive casi en la pobreza y necesita de alguna ayuda económica por parte de sus familiares más cercanos. Sería justo que las personas que han trabajado gran parte de su vida, reciban luego del cese laboral una retribución que les permita vivir dignamente, tal como ocurre en otros países del mundo. Desafortunadamente, en nuestro país esto no ocurre debido a múltiples factores, ya sea económicos, de malas administraciones gubernamentales (utilización de los aportes jubilatorios para otros fines), de falta de equidad en la asignación de los haberes, etc. Desde hace mucho tiempo atrás, la mayoría de los jubilados no perciben un haber jubilatorio proporcional a los aportes realizados para tal fin durante toda su vida laboral. Los avances de la Medicina para prolongar la vida deben ir acompañados por el mejoramiento de la calidad de esa vida que se prolonga. La calidad de vida no sólo se refiere al estado de salud sino también, entre otras cosas, al nivel de independencia económica que otorga autonomía a la persona. Para determinar si el aumento de la esperanza de vida (En Argentina, para los varones es de 70 años y para las mujeres es de 77 años) implica el aumento de una longevidad saludable, se creó un indicador denominado "expectativa de salud" que estima la expectativa de vida sin discapacidad (Robine, 2000).

Actualmente lo que se observa en el nivel socioeconómico medio, es que los últimos años de las personas muy mayores, viudas o solteras, que viven en su propio hogar, transcurren con la compañía de una empleada doméstica a tiempo completo, que cumple el rol de cuidador del anciano, acompañándolo a los consultorios médicos, a realizar alguna compra, a pasear, etc. Resulta lamentable observar que en el uso del tiempo libre muchos ancianos no son acompañados por sus familiares sino que estos delegan en los cuidadores también lo referente a las distracciones y los paseos. Esto, si bien es mejor que vivir en un geriátrico, está muy lejos de ser una

situación ideal dado que a veces resulta muy difícil que se establezca una buena comunicación entre el anciano y el cuidador. Esto se debe entre otras cosas, a que no comparten las mismas necesidades e intereses, además a veces existe entre ellos una gran diferencia en cuanto al nivel educacional y al hecho de que el anciano es conciente que paga para ser cuidado y acompañado, por lo tanto la relación carece de la espontaneidad y sinceridad que puede tener cuando el cuidador es un familiar que se ocupa por cariño y desinteresadamente. Por ello es tan importante el rol que cumple el apoyo social (familiares, amigos y vecinos) para que el adulto mayor sienta que cuenta con la colaboración de ellos el día que le haga falta. La necesidad de contar con apoyo afectivo, más que instrumental, se hace indispensable cuando el adulto mayor vive en una institución geriátrica. Todos sabemos que es conveniente para el bienestar psicofísico del anciano, que éste viva en su propio hogar aún cuando necesite para ello algún tipo de ayuda externa, pero existen ancianos que por tener una edad muy avanzada, alto nivel de dependencia funcional, necesidad permanente de cuidados, falta de recursos de apoyo informal, etc., les queda como último recurso la internación en una institución geriátrica. En esta, como en toda institución total, (Goffman, 1961) los ancianos deben dormir, comer y usar su tiempo libre siempre en un mismo ámbito, acompañado de las mismas personas y bajo las mismas autoridades. Las actividades están generalmente programadas en forma rígida por funcionarios que obedecen a una organización burocrática, siendo muy escasos los contactos de los ancianos con el mundo exterior. El anciano debe dejar el ambiente familiar de su casa para internarse en una institución en la cual el entorno es mucho más regulado, formalizado e impersonal. Como señalan Buendía y Riquelme (1997), la reducción del tamaño de la familia, la pequeña dimensión de los departamentos urbanos, la incorporación de la mujer al mercado laboral (siendo a ella la que tradicionalmente se le adscribe el rol del cuidado y la atención de los mayores), la falta de recursos y soluciones comunitarias, etc., generan el aumento de la internación geriátrica. El anciano debe dejar el ambiente familiar de su casa para internarse en una institución impersonal donde no va a poder tomar decisiones sobre asuntos cotidianos y llevar a cabo tareas de todos los días. Se produce el llamado "estrés por reubicación", ya que el ingreso a una residencia implica desarraigo y sobre esfuerzo de adaptación (De Las Heras et al., 1990). Un aspecto fundamental del traslado de la casa al geriátrico es el cambio en el anciano de la percepción del control sobre los sucesos de la vida cotidiana (Rodríguez Feijóo, 1991). En la mayoría de las instituciones geriátricas se castiga la autonomía y se premia la obediencia. Existe evidencia empírica de que la internación geriátrica, la mayoría de las veces, acelera el deterioro del internado, aumentando su grado de dependencia.

OBJETIVO

Analizar la influencia de ciertas variables, tales como: Edad, género, nivel educacional, estado de salud, modalidad de la internación (voluntaria o involuntaria, con o sin preparación previa), frecuencia y calidad de la interacción con otros internos y con el personal de la institución, apoyo social percibido (familia, amigos y vecinos), uso del tiempo libre, etc. sobre la calidad de vida del anciano institucionalizado.

METODOLOGÍA

Sujetos:

La muestra fue de tipo accidental y estuvo integrada por 200 ancianos autoválidos que vivían en diferentes geriátricos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que pertenecían al nivel socioeconómico medio. Como se deseaba controlar la variable estado de salud, fueron eliminados 55 casos que expresaron tener muy mala salud. Finalmente la muestra quedó reducida a 145 ancianos. En cuanto a la edad de los entrevistados, esta

oscilaba entre 66 y 99 años, con un promedio de 83,08 años y un desvío estándar de 6,78 años. El 32% de los ancianos eran varones y el resto (68%) eran mujeres. En cuanto al estado civil, la mayoría eran viudos, solteros o separados. Sólo el 17% tenía pareja. Con respecto al nivel educacional, el 66% tenía sólo estudios primarios, el 28%, secundarios y el resto (6%) universitarios.

Instrumentos de medición:

Se construyó un cuestionario, en donde, además de los datos básicos, como edad, sexo, nivel educacional, estado de salud, etc.; se requería información del anciano sobre su grado de acuerdo con la internación, si tuvo o no una preparación previa (si visitó el geriátrico antes de internarse, si conoció a algunas de las personas del mismo que están a cargo del cuidado y la atención de los ancianos, si alguno de los internados le explicó cómo era la vida en el geriátrico, etc.). Se incluyeron algunas preguntas referidas al uso del tiempo libre, la frecuencia de salidas del instituto, los lugares a los que iba, etc. Para medir apoyo social, se seleccionó la Escala S.S.Q. abreviada de Sarason (1983). La confiabilidad, medida a través del alpha de Cronbach, fue igual a 0,78. Se construyó un cuestionario para medir el grado de bienestar subjetivo en el que se incluyeron preguntas referidas a si siente o no satisfacción por las tareas que realiza cotidianamente, si es optimista, si cree que sus metas principales ya las logró en su vida, si tiene una actitud positiva hacia sí mismo y hacia los demás, etc.

Técnicas estadísticas:

Se calcularon Jí cuadrados para analizar la relación entre las variables independientes y la variable dependiente (bienestar psicológico). Se utilizó Jí cuadrado por ser una prueba no paramétrica que no requiere el supuesto de la distribución normal de los datos y de la homogeneidad de sus variancias como ocurre con el análisis de variancia (Cortada de Kohan, 1994). En los casos en que las frecuencias teóricas o esperadas eran menores que 5 y por lo tanto, no resultaba posible calcular Jí cuadrado, se realizó la interpretación de la asociación entre las variables a partir de las diferencias entre los porcentajes.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos con respecto a la población anciana institucionalizada coinciden en parte con los obtenidos por Marín et al. (2004) en cuanto a que la mayoría son mujeres viudas, solteras o separadas con bajo nivel educacional. Con respecto al estado de salud de los ancianos entrevistados, era bueno en el 49% de los casos y regular en el 51% restante. En cuanto a la preparación previa a la internación, solamente el 27% recibió algún tipo de preparación. Con respecto a la frecuencia y calidad de la relación con los otros internos y con el personal de la institución, en términos generales, resulta insatisfactoria, así como el grado de satisfacción con el apoyo familiar recibido. Si bien el apoyo que reciben no les resulta suficiente, justifican a sus familiares, que generalmente son sus hijos (en mayor proporción varones) argumentando que si no se ocupan más de ellos es porque no pueden, debido a que tienen que cumplir con otras obligaciones (laborales, familiares, etc.). De acuerdo a los Jí cuadrados que resultaron significativos, en los cruces de variables realizados, hemos encontrado que las variables nivel educacional, apoyo social y uso del tiempo libre influyen en forma estadísticamente significativa sobre la calidad de vida de los ancianos institucionalizados. Así observamos que a mayor nivel educacional, mayor grado de satisfacción con el apoyo social percibido y mayor grado de satisfacción con el uso del tiempo libre, mejor calidad de vida. Si bien se han encontrado otras relaciones como: los ancianos más viejos, los varones, los de peor estado de salud, los que no estuvieron de acuerdo con la internación y no recibieron ningún tipo de preparación previa presentan una cierta tendencia a una peor calidad de vida, pero en ninguno de estos cruces de variables se dio una asociación estadísticamente significativa.

Sintetizando, en primer término sería conveniente concentrarse en la creación y mantenimiento de diferentes servicios que permitan asistir al anciano en su propio hogar, evitando de este modo su traslado a un geriátrico. Para aquellos que no pueden evitar la internación, se debe mejorar la calidad de los geriátricos existentes, así como emplear profesionales y asistentes con una buena formación gerontológica. La institución debe ofrecer diferentes alternativas de actividades para que el anciano pueda realizar aquellas que le resultan más interesantes y atractivas, aumentando así, su sensación de autoeficacia, en términos de Bandura (1977) y de control de los sucesos, tal como lo entiende Shapiro (1996) y evitando así, el comportamiento pasivo y abúlico que se halla tan generalizado en los ancianos institucionalizados. Por último, los directivos del geriátrico deben informar claramente a los familiares, la importancia que tiene para el anciano contar con su apoyo, recibir visitas, sentir que su familia sigue siendo su grupo de pertenencia, para disminuir de este modo los sentimientos de soledad, desarraigo y abandono, contribuyendo de este modo, en la medida de lo posible, a mejorar su calidad de vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1993). Self-efficacy mechanism in psychobiological functioning. *Stanford University Psychologist*. 1, 5-6.
- Buendía J. y Riquelme, A. (1997). Residencias para ancianos ¿solución o problema? *Gerontología y Salud*. Cap. XI. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Cortada de Kohan, N. (1994). *Diseño Estadístico*. Buenos Aires. EUDEBA.
- De Las Heras, F.J.; Polaina, J.M.; Gaona, F.A. y Dueñas, M. (1990). Depresión e ideación suicida entre ancianos que viven en régimen de internamiento dentro de una institución geriátrica. *Revista Española de Gerontología y Geriatria*, 25, (2). 83-88.
- Goffman, E. (1970). *Internados*. Buenos Aires. Editorial Amorrortu.
- Marín, L., Guzmán, M. y Araya G. (2004). Adultos mayores institucionalizados en Chile: ¿Cómo saber cuántos son? *Revista Médica*. Vol.132. N° 7. p. 832-838.
- Passanante, M. (2005). El envejecimiento: un desafío para la sociedad de hoy. *Revista "Cuestiones sociales y Económicas"*. UCA. Año III, N° 6, p. 7-14.
- Robine, J. M. (2000). Prolongación de la vida de los seres humanos: "Longevidad y Calidad de vida" en *CEPAL-CELADE*. Encuentro Latinoamericano y Caribeño sobre las personas de edad. Santiago de Chile.
- Rodríguez Feijóo, N. (1991). Psicosociogerontología: estudio de la adaptación del anciano a la internación geriátrica. *Revista Argentina de Gerontología y Geriatria*, N° 11 p.213-224
- Rodríguez Feijóo, N. (2005) Influencia de la violencia urbana sobre el nivel de estrés de los adultos mayores que viven solos. *Memorias de las XII Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología. UBA.
- Sarason, I., Levine, H., Basham, R., Sarason. B. (1983). Assessing Social Support. The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 44. N° 1, 127-139.
- Shapiro, D., Schwartz, C. y Astin, J. (1996) "Controlling Ourselves, Controlling our World" *American Psychologist*, Vol.51, N°12, 1213-1230.

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DEL PSICÓLOGO Y LA SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Scaglia, Héctor; Santos, Julia Susana; Lodieu, María Teresa
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo forma parte de la línea de investigación iniciada en el año 2000 que tiene el propósito de indagar acerca de las representaciones sociales que del quehacer profesional del psicólogo tienen los estudiantes de la carrera de Psicología que cursan sus estudios en Universidades Nacionales. Hasta la actualidad, se han relevado las Universidades de Buenos Aires (UBA), de La Plata (UNLP), de Tucumán (UNT), de San Luis (UNSL), de Rosario (UNR) y de Mar del Plata (UNMdP). En esta presentación nos referiremos a algunos de los datos recabados en las primeras cuatro casas de estudio. Consideraremos también algunos elementos del proceso de socialización profesional y la conformación de la identidad profesional. La información fue relevada mediante un cuestionario semiestructurado, entrevistas, grupos focales y técnicas gráficas. La representación social hegemónica del psicólogo en los estudiantes de psicología de las Universidades Nacionales indagadas responde a una caracterización que hemos denominado Modelo Psicológico Psicoanalítico Hegemónico.

Palabras clave

Representación social Socialización profesional

ABSTRACT

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE PSYCHOLOGIST
AND THE PROFESSIONAL SOCIALIZATION IN STUDENTS
OF PSYCHOLOGY

This work is part of a series of investigations started at 2000 about the representation of psychologists professional duty. We have analysed this professional representations between students of the career of Psychology in four different national universities: Buenos Aires (UBA), La Plata (UNLP), Tucumán (UNT) and San Luis (UNSL). Concerning the results, we found a predominance of the clinical area: we have characterised that prevalence as a psychological-psychoanalytical hegemonic model. In this paper, we focused the study of the professional socialization process, and the professional identity. Data sources: sequential questionnaires, focal groups, interviews and graphic techniques.

Key words

Social representations Professional socialization

OBJETIVOS

Presentar algunas reflexiones y conclusiones en relación a la representación social del psicólogo en estudiantes de psicología de Universidades Nacionales, y a las particularidades que reviste el proceso de conformación de la identidad profesional.

La socialización es, acorde a la concepción de Percheron (1)(2), la adquisición de un código simbólico que es el resultado de las transacciones entre el individuo y la sociedad. El término transacción indica el proceso continuo de negociaciones entre los deseos y necesidades del sujeto y los valores, normas, reglas de los grupos o instancias sociales con las que interactúa. La socialización es esencialmente una representación del mundo. En relación al campo profesional, es una representación de un "mundo especializado", que conlleva no sólo una programación sistematizada destinada al aprendizaje de los contenidos teóricos prácticos y de las normativas ético-legales sino también una serie de representaciones: ideas, valores, imágenes.

La socialización profesional -en nuestro caso, del psicólogo- es un proceso en el que intervienen tanto las instituciones de formación académica como otros múltiples agentes socializadores. El código simbólico adquirido constituye un sistema de referencias, de evaluación de lo real y de comportamientos adecuados a las distintas circunstancias. La identidad profesional será el resultado de una convalidación académica, de una identificación personal y de un reconocimiento social. La identidad profesional otorga una pertenencia y una relación con un colectivo social. Las características de esa pertenencia estarán determinadas por la singularidad de cada sujeto y por situaciones contextuales.

Teniendo en cuenta la concepción de Tajfel (3) sobre identidad social y la de Dubar (4) sobre identidades profesionales consideramos que la identidad profesional implica el "autoconcepto" que un sujeto tiene sobre sí mismo derivado de su pertenencia a un grupo profesional, -autoconcepto-autoreconocimiento imbuído de un significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia- y un reconocimiento de ese colectivo profesional y de la sociedad de su pertenencia profesional. El reconocimiento formalizado en una determinada categoría social autoriza el desempeño laboral específico.

La identidad profesional tiene un vínculo estrecho con las representaciones sociales de las actividades profesiones que circulan en un contexto sociocultural determinado. Estas representaciones pueden ser analizadas siguiendo su decurso histórico, en la medida en que son producto de un proceso sociogenético (5). En los lugares de interacción social, por ejemplo en ámbitos académicos, se ponen en juego las representaciones relativas al quehacer profesional y acorde a procesos valorización y de poder se crean, modifican o refuerzan las representaciones de los actores intervinientes. En el caso de la psicología, puede analizarse siguiendo los lineamientos con los que Moscovici (6) estudia, en la década del 60, como se produce la propagación de una disciplina científica en el medio social. Moscovici a ese fin toma como objeto de estudio el psicoanálisis. La propagación de una

ciencia tiene desde su punto de vista un carácter creador, el medio social no reproduce el saber científico sino que crea un nuevo conocimiento adaptado a las necesidades o intereses sociales. Moscovici denomina "socialización" a esta apropiación social de una disciplina; en este proceso se configuran las representaciones sociales relativas a ese objeto científico socializado. "Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes"(7). Una representación social produce y determina comportamientos en la medida en que atribuye significados a los fenómenos cotidianos.

El psicoanálisis en el medio social argentino ha tenido un impacto particular y desde muy tempranamente, es conocida la referencia de Freud a un trabajo de German Greve de 1910 (8), actualmente, en forma cotidiana y permanente, el lenguaje y la gráfica de los medios masivos dan cuenta de esta psicologización-psicoanalización. En las representaciones sociales la diferenciación entre psicología y psicoanálisis es inexistente.

La representación social del psicólogo en los estudiantes de las distintas carreras de psicología de las universidades nacionales muestra la hegemonía de una práctica profesional identificada al modelo asistencial clínico, modelo que valoriza la tarea asistencial individual realizada en un consultorio privado.

Los estudiantes ingresan a las carreras de psicología conformados por esta matriz representativa; en varias de las carreras indagadas la currícula y/o los docentes suelen acentuar esa orientación. Al mismo tiempo en el interior de algunas de las carreras se va produciendo una valorización del psicoanálisis y una diferenciación y desvalorización de la psicología, al punto tal que el egresado, "Licenciado en Psicología" se nominará al presentarse "Psicoanalista".

En nuestras investigaciones, en relación a los estudiantes los procedimientos metodológicos que hemos utilizado han sido cuestionarios semiestructurados y entrevistas y grupos focales. A los efectos de considerar el proceso de constitución de la identidad profesional de los estudiantes de psicología desde otra perspectiva, se procedió a solicitarles una producción gráfica a un pequeño subgrupo de ellos, con la consigna "dibuje un psicólogo trabajando". Para el análisis, se tuvieron en cuenta sólo los aspectos de contenido (Hammer (9), Jaitín (10)), que pudiesen ser útiles como indicadores de la identidad profesional.

El encuadre característico es el de dos personas: un psicólogo/a y un paciente (principalmente adultos, pero también en algunos casos, niños). Lo más frecuente es el diván, seguido por dispositivos cara a cara en los que el profesional y el paciente se enfrentan, separados por una mesa u escritorio. Otros encuadres que se presentan, pero en grado mucho menor, son el grupal (un psicólogo ante un grupo de personas), y el que representa a un solo sujeto en actitud reflexiva, o leyendo.

Respecto de los objetos graficados, los más frecuentes son las sillas que aparecen en casi todos los dibujos. Lo siguen los divanes y las mesas u escritorios.

Respecto del grado de interacción que manifiestan las figuras dibujadas puede decirse que es escaso, aunque se presenten ciertas variaciones. Los personajes rara vez se miran: cuando se enfrentan, por lo general tienen los ojos cerrados, o uno mira hacia otro lado (por lo general, el psicólogo/a).

En varios dibujos aparece un globo de diálogo, del estilo del que aparece en las historietas, saliendo de la figura del psicólogo y con la leyenda "bla-bla". Ningún paciente es representado de tal manera.

Otro elemento digno de mencionar es que en ninguna de las producciones aparece representado más de un psicólogo/a.

A considerar los datos obtenidos mediante el cuestionario,

encontramos que respecto de la variable que refiere a cuál creen los estudiantes que podría ser su actividad futura como psicólogos, en las tres universidades se consigna en primer lugar la actividad clínica, si bien en grados variables: en la UNLP y la UNSL se la selecciona en un poco más del 40% de los casos, mientras que en la UNT este porcentaje no llega a 30.

Por último, al contemplar lo que los estudiantes consideraban su trabajo ideal como psicólogos, nuevamente el área clínica encabeza las preferencias en las tres universidades (UNLP 22%, UNT 16% y UNSL 15%); mientras que en la UNLP es seguida por consultorio privado (17%) y hospital público (14%), en la UNT lo es también por el consultorio privado (13%) al que sigue la actividad forense (8%). Por último, en la UNSL ocupan el segundo y tercer puesto el trabajo en clínicas privadas (14%) y diversas actividades no reconducibles a las categorías principales, que fueron agrupadas en el valor "otros" (12%).

Los resultados obtenidos hasta la fecha confirman el sesgo hacia la clínica en los aspectos representacionales ligados a la profesión del psicólogo, en relación a la población trabajada. Si bien en este trabajo se ha hecho hincapié en presentar las recurrencias encontradas en las distintas poblaciones estudiantiles relevadas, hemos hallado también una serie de diferencias respecto de otras variables consideradas (por ejemplo, materias y autores preferidos, ámbitos de ejercicio profesional, etc.) que deben ser estudiadas en relación con los planes de estudio de las distintas casas y atendiendo a cada contexto sociocultural particular.

BIBLIOGRAFÍA

- (1) Percheron (citado por Dubar, 2002): *La crisis de las identidades. Una interpretación de una mutación*. Barcelona. Ediciones Bellatierra
- (2) Percheron teoriza la socialización política, en este trabajo aplicamos su conceptualización a la socialización profesional.
- (3) Tajfel, H. (1984): *Grupos humanos y categorías sociales*. Estudios de Psicología Social. Barcelon. Herder.
- (4) Dubar, Claude (1991): *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris. Armand Colin.
- (5) Gerard Duveen y Bárbara Lloyd diferencian la sociogénesis, dimensión histórica de las representaciones sociales; la ontogénesis, centrada en los cambios evolutivos individuales y la microgénesis, ligada a la interacción entre las personas. Duveen, G.; Lloyd, B.(2003): "Las representaciones sociales como una perspectiva de la Psicología Social" en Castorina, A. *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona. Gedisa.
- (6) Moscovici, Serge (1979): *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. ANESA- HUEMUL.
- (7) Moscovici, op. cit pag 16.
- (8) Vezzetti, H. (comp) (1989): *Freud en Buenos Aires. 1910/1939*. Bs. As. Puntosur.
- (9) Hammer, E. (1969) *Tests proyectivos gráficos*. Barcelona, Paidós
- (10) Jaitín, R. (1989): *Efectos psicológicos de la masividad en la educación superior*. Departamento de Publicaciones - Facultad de Psicología - UBA

LA DEMANDA DE INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE OTRA INVESTIGACIÓN

Schejter, Virginia; Cegatti, Julia; Selvatici, Laura; De Raco, Paula Paulette; Ugo, Florencia; Jesiotr, Malena
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En este artículo reflexionaremos sobre la demanda de investigación con metodología cualitativa. Este trabajo fue producto del análisis de tres investigaciones exploratorias solicitadas por médicos que desarrollaban o habían concluido otro tipo de investigaciones. En la literatura psicológica no son frecuentes las conceptualizaciones relacionadas con demandas de investigación. A partir de estas demandas vamos constituyendo un campo de trabajo para la Psicología Institucional.

Palabras clave

Demanda Investigación Psicología Institucional

ABSTRACT

A RESEARCH DEMAND WITHIN ANOTHER RESEARCH

In this article we shall reflect upon qualitative research requests. We analysed three exploratory researches asked by physicians. These professionals were researching or had concluded other investigations related to the same subject. Conceptualisations related to research requests are scarce in Psychology literature. In fact, these requests constituted a new work field for the Institutional Psychology.

Key words

Request Investigation Institutional Psychology

INTRODUCCIÓN

Los escasos desarrollos existentes en investigación en Psicología Institucional, que fueron inicialmente un escollo en nuestra experiencia, nos han exigido un trabajo de conceptualización de cada paso. Esto resultó, a nuestro entender, muy fructífero.

En un escrito anterior pensamos acerca de la devolución en la investigación en el estudio de casos como un articulador entre el trabajo de investigación y el de intervención. En esta presentación desarrollaremos el tema de la demanda de investigación como otro aspecto de estos dos quehaceres.

En la literatura psicológica son muy frecuentes las referencias a demandas de análisis en la clínica asistencial y a demandas de intervención en el ámbito institucional. Ambos temas han sido extensamente tratados, pero no conocemos conceptualizaciones relacionadas con demandas de investigación.

En este artículo comunicaremos cómo fuimos constituyendo este campo de trabajo para profesionales que ejercen desde una perspectiva de Psicología Institucional. Las investigaciones con metodología cualitativa fueron solicitadas por médicos que desarrollaban o habían concluido otro tipo de investigaciones.

EXPERIENCIAS DE DEMANDA DE INVESTIGACIÓN

Este artículo es producto del análisis de tres investigaciones realizadas a partir de mediados del 2004.

La primera se centró en el estudio de las Oficinas de Comunicación a Distancia de Centros de Salud y Hospitales de diferente nivel de complejidad de una provincia y su conexión con un hospital pediátrico de la Ciudad de Buenos Aires, institución de referencia a nivel nacional. Estas oficinas arman una red asistencial para la interconsulta y seguimiento a distancia de pacientes pediátricos y simultáneamente -aunque sin ser un objetivo

explícito- posibilitan la capacitación de los agentes de salud que participan de los intercambios interinstitucionales. Los coordinadores del proyecto al convocarnos buscaban entender por qué existían dificultades para la realización de interconsultas a pesar de contar con los equipos técnicos necesarios. El trabajo de campo consistió en una indagación exploratoria de la cultura organizacional de las Oficinas de Comunicación a Distancia de esa provincia y de los facilitadores y las dificultades existentes en la comunicación entre los profesionales de distintos hospitales y centros de salud participantes.

En el segundo caso un médico especialista nos convocó para investigar el impacto psicosocial de una enfermedad crónica en los familiares de los pacientes. Esperaba que los resultados de esta investigación ayudaran a establecer prioridades para proponer políticas de prevención. El objetivo que nos planteó fue completar la información producida en una investigación anterior en la que se había estudiado con metodología cuantitativa los costos directos e indirectos de esa patología. A partir de la discusión conjunta se incluyó la producción de sugerencias a los profesionales para otorgar sentido a los cuidados cotidianos de las familias y acompañarlas a entender la enfermedad y su tratamiento.

El tercer ejemplo trata sobre una investigación cualitativa relacionada con el Proyecto de aplicación de una prueba de pesquisa pediátrica en un Municipio del Gran Buenos Aires. El director del proyecto nos convocó para caracterizar cómo tomaban los padres tanto la propuesta de que sus hijos fueran evaluados con dicha prueba como la información sobre el resultado transmitido y, en caso de que se les realizaran exámenes diagnósticos, las conclusiones derivadas de los mismos. En un segundo momento se consideró importante incluir en el estudio la percepción que tenían los profesionales de su propia experiencia y de la de los padres, además de visualizar las dificultades para constituir un equipo interdisciplinario, programar su funcionamiento y mantener la comunicación necesaria para el logro de los objetivos propuestos en el Proyecto.

CARACTERIZACIÓN DE LA DEMANDA INICIAL

Al conceptualizar los casos planteados encontramos tres características que distinguen estas investigaciones de otras:

- a) Un equipo de profesionales nos convocó para investigar acerca de un tema previamente estudiado en donde la formulación inicial del problema fue planteada por ellos.
- b) Nos solicitaron un saber metodológico en el marco del paradigma de las Ciencias Sociales.
- c) El pedido fue reinterpretado conjuntamente y además, a medida que avanzamos hacia otras etapas de la investigación, fueron surgiendo nuevas preguntas no visualizadas inicialmente.

El análisis de estas experiencias nos permitió tipificar algunos objetivos, no excluyentes entre sí, que estaban presentes en las demandas iniciales de los profesionales que solicitaron los trabajos:

Completar la investigación realizada, utilizando otra metodología para obtener resultados que no pudieron conseguir anteriormente.

Enriquecer la investigación realizada, estudiando un aspecto no contemplado hasta ese momento.

Estudiar los sentidos otorgados a la investigación realizada

por los distintos participantes.

En todos los casos realizamos investigaciones exploratorias de temas que no habíamos indagado previamente, por lo que nos acercamos con preguntas suficientemente abiertas como para nutrir las variables identificadas con otras que no podíamos anticipar e incluso con nuevas preguntas.

IMAGINARIZACIÓN DE NUESTRO ROL

Al poner el acento en el método de investigación los profesionales convocantes nos identificaron como investigadoras expertas en metodología de investigación cualitativa.

A fin de ubicar el contexto en el que se formularon los pedidos cabe mencionar que en la actualidad el uso este tipo de metodologías comienza a tener prestigio en algunos ámbitos médicos.

En todos los casos resaltaron la importancia de un enfoque desde las Ciencias Sociales sin hacer referencia específica al marco de la Psicología Institucional, a pesar de conocer a la directora del equipo como consultora institucional desde hace muchos años. Es pertinente aclarar que tampoco nos solicitaron una intervención desde este marco.

Por otro lado, la demanda de una investigación en vez de una intervención implica que no se consideran parte del campo de relaciones a estudiar. La piensan como la producción de "un conocimiento científico y objetivo" sobre un problema del que ellos no forman parte.

LA PREGUNTA

El esclarecimiento de la demanda de investigación constituye la primera etapa de trabajo del mismo modo que en una intervención institucional. En este proceso se construyen de manera conjunta las preguntas dando lugar al surgimiento de problemáticas sobre las que no se había pensado previamente.

Llegamos a las investigaciones sin tener conocimientos específicos sobre el tema investigado por los médicos, pero comprendemos el contexto institucional en el que surge la pregunta. Estamos dispuestas a aprender sobre el tema junto con ellos, a elucidar los saberes en juego, a la vez que a incorporar otras perspectivas a la comprensión del problema.

Enfocamos el trabajo con la curiosidad que nos despierta entender no sólo lo que los otros saben sino también los modelos de pensamiento desde los que enfocan el problema. Desde la perspectiva de la Psicología Institucional es nodal entender las concepciones instituidas de las que se parte y el sentido que se da a las prácticas desde la posición que cada uno ocupa, inclusive la nuestra.

La reinterpretación de la demanda es realizada no sólo al inicio sino también durante todo el proceso de investigación. En su esclarecimiento se produce un cambio en el recorte del tema. Por ejemplo, en dos de los casos en el planteo inicial el foco fue puesto en los pacientes y al profundizar visualizamos la importancia de considerar también al equipo de salud.

En el trabajo de repensar las preguntas y el modo de enfocarlas a medida que avanza la investigación ésta adquiere las características de una intervención. Intervención sobre los modos de mirar, sobre las lógicas con las que se piensa. Es la inclusión de una mirada desde otra perspectiva la que introduce el cambio.

En el transcurso de la investigación nos unen los desafíos compartidos de encontrar códigos para entendernos y de responder a las preguntas.

En uno de los casos, finalizada la investigación solicitada, invitamos a un equipo asistencial a co-investigar, participando de proyectos que fueron presentados en instituciones de nuestra disciplina y en los que fuimos nosotras las gestoras de las preguntas.

UN TIMING DERIVADO DE LAS DIFERENCIAS

Una vez efectuado el pedido de investigación el proceso de construcción de nuestro proyecto implica familiarizarnos con el

tema. Nuestro equipo necesita un tiempo para entender y para definir el propio lugar en un trabajo que hasta el momento había sido terreno de interrogación de otros investigadores. Es un tiempo en el cual sistematizamos los datos relevados e intercambiamos con ellos.

Luego formulamos la pregunta de la investigación en conjunto. Los actores de la institución nos transmiten aspectos de un tema que desconocíamos hasta entonces. Empieza una investigación exploratoria con algunas preguntas guía que conducen la investigación.

Esta primera etapa exploratoria que nos permite entender es, paralelamente, un tiempo que les posibilita a ellos revisar la propia práctica desde otras perspectivas. La transmisión de su experiencia asistencial retorna al que explica con un efecto de descubrimiento de su propia capacidad de conceptualizarla. En este sentido, vivir la situación de tener que explicar a otro colabora en demostrar a cada uno lo que sabe sobre el tema. En este proceso nuestro interés y curiosidad sobre lo que pasa opera como una intervención porque estimula las preguntas, construye saber acerca de algo que no se conocía, reordena y revaloriza lo obvio, creando nuevos sentidos.

CONCLUSIONES

En una especialidad poco institucionalizada como la Psicología Institucional, la práctica en la intersección de la investigación y la intervención ha significado un desafío personal y profesional. Proponemos para seguir pensando nuevos entramados entre investigación e intervención que amplían los desarrollos de un anterior artículo:

- El vínculo de colaboración que se establece durante el proceso de investigar-intervenir disminuye las fantasías persecutorias que suelen asociarse al hecho de ser observados. Este dispositivo genera una alianza entre consultantes y consultados al reunir el esfuerzo de las distintas disciplinas en un trabajo de construcción de un nuevo conocimiento.
- El hacer y la producción de conocimiento se aúnan en el deslizamiento entre ambas prácticas: investigar a partir de los problemas emergentes del quehacer y dialogar con la producción teórica de otros autores.
- En una intervención la etapa diagnóstica es una investigación, una sistematización de los sentidos que le otorgan los actores a su quehacer. En ese contexto enmarcamos nuestro trabajo como un *diagnóstico participativo* en el que, en conjunto con los actores institucionales, indagamos ideas no explicitadas o desconocidas.

En las fronteras entre ambas prácticas surge la novedad y la revisión de instituidos aceptados acríticamente. Crecen nuestro entusiasmo y curiosidad al aprender con otros, vemos interpeladas nuestras creencias y también ensayamos respuestas a preguntas propias.

BIBLIOGRAFÍA

- Davini y Birgin, "Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones", en Riquelme, Brusilovsky, Davini, Birgin, López Yañez, Mayor, Sánchez, Vaysse. "Políticas y sistemas de formación". Formación de Formadores. Serie Los Documentos: 8. Ediciones Novedades Educativas. Universidad Nacional de Buenos Aires. Agosto 1998
- Dejours, C. "De la psychopathologie a la psychologie du travail" Addendum a la 2ª edición de Travail, usure mentale. Essi de psychopathologie du travail. 1992
- Lourau, R. "El análisis institucional". Amorrortu Editores. Buenos Aires. 1991.
- Schejter, Virginia; Selvatici, Laura; Cegatti, Julia; Samarelli, Marisa; Barceló, María Eugenia; De Raco, Paulette; Piacentini, Sergio. "La devolución: Una metodología instituyente en investigación". XI Jornadas de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Julio 2004. Tomo II. Pág. 116-118.

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 UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

En el marco de una investigación mayor se realizó un estudio con el objetivo de conocer las representaciones sociales de la crisis en jóvenes argentinos entre 20 y 30 años. Se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas de género de 100 jóvenes residentes en Capital Federal. Se les solicitó asociaciones con la palabra "crisis". A través de un análisis cualitativo se establecieron categorías emergentes y, luego, los datos fueron analizados estadísticamente. Se encontró que la cantidad de palabras asociadas era mayor en los jóvenes con trabajo que en los que no lo tenían. Las palabras con mayor frecuencia de evocación fueron: angustia, problema, cambio, tristeza, depresión, dolor, soledad, económica, miedo, llorar, desorden y pérdida. Existieron diferencias significativas en el contenido y organización de la representación social según género, escolaridad y situación laboral. Las mujeres presentaron mayor cantidad de palabras relativas a sentimientos y acciones negativas; al igual que quienes no poseían trabajo. Los hombres y las personas con mayor nivel de escolaridad (secundario completo o más) evidenciaron en cambio una mayor evocación de palabras referidas a sentimientos y acciones positivas. Esto pone en evidencia la flexibilidad de las representaciones en función de las condiciones sociales de las personas.

Palabras clave

Crisis Representación social

ABSTRACT

A CHALLENGING TENSION: CRISIS SOCIAL REPRESENTATIONS IN YOUNG ARGENTINEANS

A study was carried out, as part of a greater research, in order to know crisis social representations of young Argentinean people in ages between 20 and 30 years old. A non probabilistic sample was realized with gender quotas of 100 young inhabitants in the Capital City of Buenos Aires. Associations with the word "crisis" were asked to them. Emergent categories were established through a qualitative analysis and afterwards the data were statistically analyzed. The findings show that a greater number of words were associated in young working people. More frequent words were: distress, trouble, change, sadness, depression, pain, loneliness, economic, fear, cry, disorder and loss. There were significant differences in the content and organization of the social representation related to gender, educational level and working situation. Women presented a bigger quantity of words associated to negative feelings and behaviors. So did idle people. Men and people with higher education (secondary school or more) showed more words referring to positive feelings and behaviors. This shows the evidence of the flexibility of representations connected to the peoples' social conditions.

Key words

Crisis Social representation

INTRODUCCIÓN

Hablada por poetas, teorizada por estudiosos, vivida en sus múltiples dimensiones por todos nosotros, la simple mención de la palabra *crisis* genera indudablemente algún movimiento, por sutil que sea. ¿Quién no las vivió de alguna manera?

Por más que se la presente de forma ontológica en la contemporaneidad, y por qué no, naturalizada en nuestro cotidiano, de su complejidad se despliega una tensión difícil de captar, tensión de ambivalencia que desafía el pensamiento de la psicología social.

Y es en la experiencia cotidiana de jóvenes argentinos, entre 20 y 30 años, que indagamos sobre *crisis*, desde la postura epistemológica de la Teoría de las Representaciones Sociales. Como conocimiento, las representaciones sociales son el resultado de un proceso complejo constituido por las condiciones objetivas del sujeto y por el conjunto de las experiencias vividas y de relaciones que ellas mantienen con el mundo objetual (Abric, 1987) y, acumulativamente, por la interiorización de los roles sociales y las significaciones que dan a las personas, una lectura de la realidad y un sistema de acción coherente, al menos al nivel de los procesos mentales y en la línea de pensamiento desarrollada por Bourdieu (1989), de la incorporación de *habitus* de clase.

Este tipo de conocimiento no es uniforme, como no lo es tampoco el sistema de acción, dada la naturaleza diferenciada de las condiciones y de las disposiciones asociadas a cada sujeto (Moscovici, 1961; Doise, 1973).

En el discurso sobre el mundo social se destacan juicios de valor que, al modo de *marcadores sociales* (Doise, 1993) jerarquizan los contenidos de las representaciones sociales. Las personas toman posición según su implicación en las relaciones y grupos sociales y la promoción de modelos de pensamiento, información y conocimientos se da a través de la tradición, la comunicación social y la educación que atribuyen significado a los actos y eventos, haciéndolos habituales y forjando evidencias sobre la realidad (Jodelet, 1997).

El estudio de la representación social de *crisis* conlleva una perspectiva de reflexividad en el propio acto del conocimiento de la misma.

La *crisis* se presenta como un momento privilegiado que permite la mediación reflexiva de los acontecimientos en la cotidianidad y genera condiciones para el surgimiento de nuevas subjetividades colectivas, formas de percepción, apropiación simbólica y acción (Gómez, 2002).

La experiencia vivencial de la *crisis* impacta en el modo en que las personas sienten y elaboran, a través de un trabajo psíquico y cognitivo, las relaciones y acciones sobre los eventos fortuitos de la vida (Jodelet, 2005).

OBJETIVO GENERAL

Conocer las representaciones sociales en jóvenes argentinos entre 20 y 30 años, desde una perspectiva de género.

METODOLOGÍA

Sujetos y muestra: 100 jóvenes de edades comprendidas entre 20 y 30 años, residentes en la ciudad de Buenos Aires. Para seleccionarlos, se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas de género (44% mujeres, 44% hombres y 12% homosexuales (gays y lesbianas). Los participantes tenían un pro-

medio de edad de 25,2 años, un 38% tenía estudios primarios y el resto, secundarios completos o más. El 80% de los jóvenes trabajaba.

Procedimiento: En el marco de una investigación mayor, se solicitó a los participantes asociaciones con la palabra *crisis*.

Análisis de datos: Se utilizó un método cualitativo para la elaboración de categorías emergentes - *Grounded Theory* - y un análisis cuantitativo para estudiar los vínculos existentes entre los distintos contenidos representacionales correspondientes a las respuestas evocadas por los sujetos y variables sociodemográficas relativas a las características de inserción social de las personas (género, trabajo, escolaridad). Se consideraron dos indicadores de la organización de la representación social: frecuencias y rangos medios. "*La congruencia de los dos criterios (frecuencia y rango) constituye un indicador de la centralidad del elemento*" (Abric, 1994:68)

RESULTADOS

El promedio de asociaciones encontradas fue de 5,3 palabras y se observaron diferencias estadísticamente significativas ($F=4,32$ y $p\leq 0,05$) entre las medias de asociaciones de las personas que no trabajan (6,5 palabras) y las que sí lo hacen (4,9 palabras).

En cuanto al contenido de la representación se encontraron que las palabras con mayor frecuencia de evocación fueron: *angustia* (37 menciones), *problema* (25), *cambio* (17), *tristeza* (16), *depresión* (16), *dolor* (15), *soledad* (11), *económica* (10), *miedo* (10), *llorar* (9), *desorden* (7), *pérdida* (7).

Las asociaciones fueron organizadas a partir de las siguientes categorías emergentes, al lado de las cuales se consignan algunos ejemplos:

- sentimientos negativos: *sufrimiento, angustia, desesperación, depresión, tristeza, dolor, incertidumbre.*
- sentimientos positivos: *fe, fortaleza, luz, paz, libertad.*
- acciones personales positivas: *reflexionar, decidir, búsqueda, solucionar, éxito, esfuerzo, autosuperarse.*
- acciones personales negativas: *drogarse, alcohol, llorar, lamentarse, perderse, locura.*
- acciones interpersonales positivas: *ayuda*
- acciones interpersonales negativas: *peleas, separación, ruptura, enfrentamiento, venganza, abandono.*
- fenómenos socio históricos: *pobreza, dinero, trabajo, política, desocupación*
- fenómenos naturales: *terremoto, catástrofe, inundación*
- conceptualización básica: *conflicto, desequilibrio, problema, cambio, desorden, desorganización, quiebre.*
- ámbitos: *afectiva, familiar, matrimonial, económica, sentimental, personal.*
- momentos evolutivos: *crecimiento, casamiento, nacimiento, muerte, etapa.*

Posteriormente, se realizaron cruces de estas categorías con las variables sociodemográficas y se encontró lo siguiente:

a) Las mujeres presentaron un mayor porcentaje (48,2%) de sentimientos negativos que los hombres (33,8%) y los homosexuales (40,6%), asimismo presentaron un mayor porcentaje de acciones personales negativas (10,6%) que los hombres (3,8%) y los homosexuales (7,2%). Inversamente, los hombres fueron los que presentaron mayor porcentaje (10%) de asociaciones con acciones personales positivas (mujeres 5,5% y homosexuales 4,3%) y mayor proporción de referencias a fenómenos externos como los sociohistóricos (14,8% vs. 2,7% en las mujeres y 8,7% en los homosexuales) y en los ámbitos donde pueden darse las crisis (3,3% vs. 1,6% en mujeres y 1,4% en los homosexuales). Estas diferencias resultan estadísticamente muy significativas ($c^2=50,3$ y $p\leq 0,001$).

b) Las personas con estudios primarios presentaron mayores porcentajes de sentimientos negativos (48,2%), acciones personales negativas (8,7%) e interpersonales negativas (8,7%) que aquellas que tenían estudios secundarios completos o más (37,8%, 5,8% y 4,9% respectivamente). De modo inverso,

los participantes con estudios secundarios realizaron una mayor proporción de asociaciones correspondientes a sentimientos positivos (4,7%), acciones personales positivas (9,4%) y fenómenos sociohistóricos (9,7%) que los que presentaban menores niveles de escolaridad (1,5%, 3,1% y 5,6% respectivamente). Estos resultados también presentaron diferencias significativas desde un punto de vista estadístico ($c^2=23,02$ $p\leq 0,05$).

c) Respecto a la influencia de la situación laboral sobre el contenido de la representación social, se observó lo siguiente: los participantes que dijeron tener un empleo presentaron mayores porcentajes de sentimientos (positivos 4% y negativos 42,9%) y de mención a fenómenos sociohistóricos (10,2%) que quienes no lo poseían (2,3%; 37,4% y 2,3%, respectivamente). En cambio, quienes dijeron no tener empleo evidenciaron un mayor número de asociaciones relativas a acciones personales negativas (9,9%) y a acciones interpersonales negativas (14,5%) y a la conceptualización básica del fenómeno de la crisis (19,8%). Estas diferencias también resultaron estadísticamente significativas ($c^2=30,4$ y $p\leq 0,01$).

CONCLUSIONES

En la representación social de *crisis* se observa un aspecto cognitivo (*problema, cambio, desorden*) que permitiría a los jóvenes operar con la misma y un aspecto afectivo con una connotación fuertemente negativa (*angustia, tristeza, depresión, dolor*).

En cuanto a las diferencias de género resultó significativo el hecho que las mujeres se refirieran a las crisis, no sólo con un gran porcentaje de sentimientos negativos, sino también con acciones centradas en la pasividad, la evasión y la autodestrucción. Los hombres, en cambio, presentan asociaciones vinculadas con un papel activo exitoso y de crecimiento personal en la resolución de problemas, los cuales estarían situados en el plano externo y en la enumeración de los tipos de crisis. Todos contestan desde los estereotipos de género imperantes en nuestro medio.

Los jóvenes con menor escolaridad también evidencian más sentimientos negativos y acciones negativas personales así como interpersonales, que los que tienen estudios secundarios o más. Estos datos, junto con los que indican una actitud más activa y positiva de quienes tienen estudios secundarios, resultan congruentes con hallazgos previos (Seidmann y cols., 2002, 2005).

Finalmente, las diferencias sobre la representación social de crisis que imprime el estar o no empleado (mayor número de asociaciones y de frecuencias de palabras relativas a la conceptualización básica de la crisis y sentimientos negativos asociados) pueden interpretarse como una mayor necesidad de los desocupados de recursos cognitivos para operar con la crisis que están atravesando.

La representación social de la crisis hallada resultó de un conocimiento compartido por un grupo de personas y se diferenció a partir de las peculiares condiciones de vida, la herencia cultural y social y la inserción en los grupos y en la sociedad. La tensión desafiante que engloba la representación social de la *crisis* alude a las aristas de oposiciones y contradicciones de la experiencia vivida y recae sobre las elecciones vitales futuras de nuestros participantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC, J. C.; (1987); *Coopération, Compétition et Représentations Sociales*. Friburgo, Delval.
- ABRIC, J. C.; (1994); *Pratiques Sociales et Représentations*, France, PUF.
- BOURDIEU, P. (1989); *O Poder Simbólico*, Lisbonne, Difel.
- DOISE, W. (1973); *Relations et représentations entre groupes*, en Moscovici, S.(ed.) « Introduction à la Psychologie Sociale », Paris, Larousse.
- DOISE, W. (1993); *Logiques sociales dans le raisonnement*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

GÓMEZ, M. (2002); *Crisis del capitalismo, formas de conciencia y resurgir de la acción colectiva*, en *Revista THEOMAI. Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo*. Número especial.

JODELET, D. (1997); *Les Représentations Sociales*, Paris, PUF.

JODELET, D. (2005); *Experiência e Representações Sociais*, en MENIN, M.S.; SHIMIZU, A. M. (orgs.) "Experiência e Representações Sociais-Questões Teóricas e Metodológicas", São Paulo: Casa do Psicólogo.

MOSCOVICI, S. (1961); *La Psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF (2ª ed. 1976).

SEIDMANN, S. et al. (2002); *El efecto de la educación sobre el afrontamiento de la enfermedad crónica en cuidadores familiares*, en: "Revista Argentina de Clínica Psicológica", vol. XI, No. 2, agosto.

SEIDMANN, S. et al. (2005); *Tamaño y composición de las redes sociales de apoyo en relación a los estilos de afrontamiento en dos crisis vitales: divorcio y viudez, según nivel educativo*, en *Memorias de la Xª Reunión de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*, Mar del Plata: 467-477.

ANALFABETISMO FUNCIONAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA SITUAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Siqueira de Andrade, Márcia
Centro Universitário FIEO. Brasil

RESUMEN

O objetivo desta pesquisa foi o de estabelecer parâmetros para análise da situação do analfabetismo funcional na América latina. Foram coletados dados sobre a situação da alfabetização dos principais órgãos de estatística dos países da América latina. A análise comparativa sugere que apesar do aumento da cobertura do sistema educativo durante as últimas décadas, o analfabetismo e o analfabetismo funcional seguem sendo problemas relevantes e urgentes para a coesão das sociedades latino-americanas e que em termos comparativos, temos um processo de aumento das disparidades entre as nações latino-americanas. Esta diversidade de cenários sociais constitui um desafio original para as necessárias e urgentes políticas de educação de adultos.

Palabras clave

Analfabetismo funcional América Latina

ABSTRACT

FUNCTIONAL ILLITERACY LATIN AMERICA'S:
SITUATION IN ANALYSIS

The paper pretended establish parameters for functional illiteracy in Latin America's situation. They had been collected given on the situation of the alfabetização of the main Latin America's statistics agencies. The comparative analysis suggests that despite the increase of the covering of the educative system during the last decades, the illiteracy and the functional illiteracy they follow being excellent and urgent problems for the cohesion of the Latin American societies and that in comparative terms, has a process of increase of the disparities between the Latin American nations. This diversity of social scenes constitutes an original challenge for the necessary and urgent politics of education of adults.

Key words

Functional illiteracy Latin America

É por demais óbvio assinalar a importância da alfabetização para um país, seja do ponto de vista econômico, social ou político. Os problemas educacionais, manifestos pelos altos índices de evasão e repetência escolar, revelam-se fenômenos complexos que ultrapassam os limites pedagógicos ou didáticos, abrangendo a esfera social, econômica, cultural e política.

Relembrar o grande número de pessoas que estão alijadas desse processo parece não ter sido suficiente para modificar esta situação. As conseqüências se fazem sentir não apenas nos mencionados índices de evasão e repetência, particularmente alarmantes nas séries elementares do 1º grau, como também entre aqueles que, mesmo oficialmente alfabetizados, são incapazes de utilizar a leitura e a escrita como meio de apreensão do objeto, de compreensão do mundo e de atuação inteligente sobre ele.

A leitura e a escrita são formas de expressão e comunicação que funcionam como evidência de equilíbrio do desenvolvimento biológico, psicológico e social. Essa forma de manifestação humana se explica a partir da interação do ser com o mundo, determinando uma crescente consciência de si, dos outros, dos objetos e do meio.

A alfabetização, de acordo como o papel social da linguagem, permite ao indivíduo acesso aos bens culturais, para então reproduzir mudanças cognitivas (internas) que possibilitem uma visão crítica frente às contingências que o cercam.

O ANALFABETISMO NO BRASIL

No Brasil, o quadro do analfabetismo é secular e chega aos nossos dias sem alterações substanciais. Alguns dados estatísticos ilustram a dramática situação das nossas primeiras séries. O censo demográfico de 1980^[1] nos mostra que o analfabetismo na população de cinco anos e mais é de 31,9%; de dez anos e mais é de 25,5%; de quinze anos e mais é de 25,5%.

Há cerca de quarenta anos que 50% das crianças não conseguem ultrapassar a primeira série e, apesar de um ligeiro declínio percentual de analfabetos, houve um aumento absoluto nesse número. Assim, em 1970, tínhamos 30,7 milhões de analfabetos e, em 1980, 32,7 milhões, o que nos conduz à constatação de uma crescente "produção" de novos analfabetos, quer por pura e simples exclusão do processo, quer por ineficiência do sistema.

Em 1980, na faixa de dez anos e mais, 25% das crianças eram analfabetos, índice muito elevado já que indica que 1/3 das crianças brasileiras de dez anos não foram alfabetizadas. De 23 milhões de crianças de sete a quatorze anos, em 1980, 7,5 milhões não frequentavam a escola.

Dados do SEEC-MEC nos mostram que, de cada mil crianças que entravam na primeira série, em 1963 só 449 passavam para a segunda série, só 438 passavam para a segunda série em 1975. Observa-se que, se mais da metade dos alunos regulamente inscritos são reprovados, então o mais sério estrangulamento do ensino de primeiro grau ocorre no início da escolarização, na passagem da primeira série para a segunda série.

Dados mais recentes demonstram que, no primeiro grau, de cada cem alunos que ingressam na primeira série, cerca de 18 concluem a oitava série. Retenções consecutivas conduzem a taxas de repetência que variam de cerca de 50% na primeira

série até pouco menos de 25% na oitava série, mantendo-se próximas de 20% nas três séries do segundo grau (Goldemberg, 1993)^[2].

Tão grave quanto antiga, a questão do analfabetismo tem sido estudada continuando a apresentar, porém, resultados insatisfatórios. O problema da alfabetização é complexo e tem nítidas implicações sócio-políticas, pois repetência e "evasão", baixo nível econômico da clientela e alta seletividade do ensino estão claramente associados. A proposta de "democratização do ensino" anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, e busca novas alternativas para solucionar o problema.

O retrato do processo de expansão do ensino durante o século 20 revela que, apesar da urbanização decorrente da industrialização, a taxa de alfabetização não sofreu praticamente modificações entre 1900 e 1920. Nesse período, a densidade demográfica e o índice de urbanização se modificaram ligeiramente. Entre 1900 e 1999, porém, as diferenças são bem sensíveis no que tange ao crescimento da população e dos índices de alfabetização.

A taxa de analfabetismo declinou de 39,5%, em 1960, para 19%, em 1990, seguindo um ritmo relativamente lento de 0,63% ao ano, o que indica que programas de alfabetização como o antigo Mobral não tiveram eficácia. No entanto, na década de 90, o analfabetismo começou a recuar a uma velocidade bem maior, registrando-se uma redução média anual de 1,08%. Outra tendência positiva observada no período mais recente é o decréscimo do número absoluto de pessoas analfabetas no grupo etário de 15 anos e mais. A reversão acelerada dos índices de analfabetismo, sobretudo entre os grupos mais jovens da população, está diretamente relacionada com o processo de universalização do ensino fundamental.

TENDÊNCIAS DO ANALFABETISMO NA AMÉRICA LATINA

Por convenção, considera-se analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples. A evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais em vários países participantes do Pisa 2000, indica que, apesar da redução da taxa, ainda é possível encontrar um contingente expressivo de analfabetos entre os brasileiros. Países da América Latina considerados no mesmo grupo de nível econômico do Brasil apresentam taxas de analfabetismo bem mais baixas, como, por exemplo, México (8,9%), Chile (4,4%) e Argentina (3,3%).

O analfabetismo é uma das expressões mais graves de um processo de exclusão e marginalização social. As políticas que se vêm implementando para obter sua erradicação entre a população adulta e a tendência à universalização da educação básica repercutiram em um processo contínuo de redução da taxa de analfabetismo na América Latina. Entretanto, estes esforços não são suficientes para superação das desigualdades e do aumento da fragmentação social.

Em todos os países da região que se conta com informações do início e do final da década de 1990, as pesquisas de domicílio indicam uma redução da taxa de analfabetismo. Na Argentina, Chile, Brasil e Honduras, a redução relativa do analfabetismo durante este período foi mais acentuada do que no México. Este país apresentava no começo da década uma situação intermediária -com uma taxa de 11,2%- comparada com as altas taxas de analfabetismo do Brasil e Honduras (18,6% e 25,4% respectivamente) e as taxas mais baixas de analfabetismo (da ordem de 5% ou menos) da Argentina e Chile. Entretanto, o decréscimo relativo entre inícios e fins da década foi de 12% no caso do México, enquanto que no resto dos países foi de 25% ou mais.

No ano de 2000, entre os países com índices de analfabetismo mais alto se encontram a Guatemala -onde quase um terço da população maior de 15 anos é analfabeta-, Nicarágua e Honduras. A estes países seguem o Peru, Brasil e Bolívia com taxas entre o 11% e o 14% e, México e Paraguai com taxas de 10%. Os índices mais baixos (de 4% ou menos) registram-se

no Chile e na área urbana da Argentina.

Embora só se conte com informações desagregadas por área geográfica para início e fim da década para quatro países, cabe destacar que - a diferença do que ocorre com outros indicadores educativos - as disparidades entre áreas urbanas e rurais no analfabetismo se mantiveram. Para o ano 2000, os países que apresentam as disparidades geográficas mais altas são o Peru, Bolívia e Chile onde o índice de analfabetismo rural quase quintuplica em relação à zona urbana. No México, a relação é de 4 a 1, enquanto que no resto dos países as taxas rurais triplicam em relação às urbanas.

A associação entre disparidades geográficas e disparidades de gênero só se verifica nos países com alta presença de população indígena. No Peru e Bolívia as altas brechas geográficas correspondem com brechas de gênero também altas; em troca, Chile e Brasil apresentam desigualdades geográficas pronunciadas em condições de igualdade de gênero.

Outro dado destacável é que as desigualdades de gênero nas áreas urbanas são maiores que nas áreas rurais.

Das taxas de analfabetismo por grupo de idade se depreende que na grande maioria dos países da região a incidência do analfabetismo entre os jovens de 15 a 24 anos é muito baixa. Exceto no Nicarágua, Honduras e Guatemala onde até a percentagem de jovens que não lêem nem escrevem é significativo, no resto dos países o índice é de 4% ou menos.

Os maiores lucros no decréscimo da taxa de analfabetismo se registram ao comparar o grupo de 50 anos ou mais com o que tem entre 35 e 49 anos. No Chile, Peru, Bolívia e México a percentagem de população analfabeta deste último grupo de idade equivale à terceira parte ou menos que o que apresenta a população de 50 anos ou mais.

Resulta chamativa a redução do ritmo de decréscimo do analfabetismo entre a população de 25 a 34 anos e a mais jovem em países com índices altos ou intermédios como o Nicarágua, Paraguai e Honduras.

O ANALFABETISMO FUNCIONAL ENTRE A POPULAÇÃO ADULTA DA AMÉRICA LATINA

Apesar do aumento da cobertura do sistema educativo durante as últimas décadas, o analfabetismo e o analfabetismo funcional seguem sendo problemas relevantes e urgentes para a coesão das sociedades latino-americanas.

O conceito de analfabetismo mudou muito durante os últimos anos. Em 1958, a UNESCO definia como analfabeto ao indivíduo que não conseguisse ler ou escrever algo simples. Vinte anos depois, adotou-se o conceito de analfabeto funcional: uma pessoa que ainda sabendo ler e escrever frases simples não possui as habilidades necessárias para desenvolver-se pessoal e profissionalmente. Seguindo recomendações da UNESCO, na década de 1990 se começaram a divulgar índices de analfabetismo funcional definindo como analfabetas funcionais às pessoas com menos de quatro anos de escolaridade.

Entre os países considerados, Guatemala é o que apresenta a situação mais crítica com mais da metade de sua população de 15 anos ou mais sem educação ou com escolarização escassa. Nesta situação se encontram aproximadamente um terço da população de El Salvador, Nicarágua e Honduras, a quarta parte da população do Brasil e da Bolívia e 20% da população do México, Peru e Paraguai. Costa Rica e os países do cone sul -Argentina, Chile e Uruguai- apresentam as situações mais favoráveis.

As probabilidades da população de 15 anos ou mais nas áreas rurais ter um nível educativo extremamente baixo são pelo menos duas vezes maiores às que apresenta a população urbana. De maneira mais da metade da população rural de 15 anos ou mais nos países centro-americanos -à exceção da Costa Rica- e no Brasil é analfabeta ou analfabeta funcional. Peru, Bolívia e Chile- são os que têm brechas geográficas mais pronunciadas com uma percentagem de população rural

com educação escassa que triplica com acréscimo ao da população urbana.

O decréscimo da presença de população funcionalmente analfabeta é um indicador do esforço realizado nas últimas décadas nestes países tanto por conseguir universalizar a educação básica entre a população em idade escolar como pelas políticas orientadas à educação de adultos.

Nas áreas urbanas percebe-se uma enorme concentração do fenômeno entre a população de 50 anos ou mais e uma diminuição muito pronunciada da incidência já no grupo que tem entre 35 e 49 anos. Por outro lado, nas áreas rurais a ampliação da cobertura do sistema educativo se produziu de forma muito mais gradual e portanto as disparidades entre os grupos de idade são menos pronunciadas.

O decréscimo intergeracional do analfabetismo funcional foi muito significativo em todos os países da região. As variações percentuais entre os grupos extremos de idade foram maiores nas áreas urbanas que nas rurais onde até entre os mais jovens a presença de analfabetos funcionais segue sendo significativa.

Observa-se uma tendência nos países que partiram de situações mais favoráveis, quer dizer aqueles nos que a população de maior idade apresenta percentagens mais baixas de analfabetos funcionais, sejam também os que obtiveram os menores níveis de incidência do fenômeno entre os jovens. Chile e Guatemala são casos extremos. No Chile 24% dos que têm 50 anos e mais são analfabetos funcionais e só o 1,2% dos de 15 a 24 anos o que implica uma variação relativa do -95%. Na Guatemala estes valores alcançam 79% dos mais velhos e 36% dos mais jovens com uma variação relativa do -54%.

Embora a correlação entre a presença de população com educação incipiente ou nula nos grupos extremos de idade seja bastante alta -a maior incidência entre os de mais idade, maior incidência entre os mais jovens e vice-versa-, Brasil e México se distanciam do alinhamento. De fato, ambos os países partem de situações similares com aproximadamente 53% de analfabetos funcionais no grupo de 50 anos e mais, mas enquanto no Brasil a presença de analfabetos funcionais entre os jovens de 15 a 24 anos alcança aos 13%, no México -com um decréscimo intergeracional mais acelerado- dito valor é inferior na metade do brasileiro (6%).

Em termos comparativos, temos um processo de aumento das disparidades entre as nações latino-americanas. Esta diversidade de cenários sociais constitui um desafio original para as necessárias e urgentes políticas de educação de adultos.

inec.gob.ni

Instituto Nacional de Estadística e Informática de la República del Perú - INEI
<http://www.inei.gob.pe>

Instituto Nacional de Estadística de la República Oriental del Uruguay.- INE
<http://www.ine.gub.uy>

Ministerio de Planificación y Cooperación - Chile - CASEN de MIDEPLAN -
<http://www.mideplan.cl/Rocco>. Crise na Linguagem: A Redação no Vestibular. São Paulo, mestre Jou, 1981.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina - SITEAL
[-http://www.siteal.iipe-oei.org/](http://www.siteal.iipe-oei.org/)

Vygostky, L.S. *Pensamento e Linguagem*, Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

NOTAS

[1] Fonte "IBGE, Censo Demográfico do Brasil de 1980" in: Cadernos de Pesquisa (52): 38, São Paulo, 1985.

[2] Goldemberg, José. "O Repensar da Educação", São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da USP, "Coleção Documentos", 1993.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banco Mundial. *Indicadores do Banco Mundial*, 2001. IPEA 2001. (Séries Históricas e Indicadores).

Dirección General de Estadísticas y Censos - DIGESTYC - El Salvador -
<http://www.digestyc.gob.sv>

Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos del Paraguay-
DGEEC -<http://www.dgeec.gov.py/>

Goldemberg, José. *O Repensar da Educação*, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da USP, Coleção Documentos, 1993.

IBGE, *Séries Estatísticas Retrospectivas*, 1970 e 1986.

IBGE, Censo Demográfico do Brasil de 1980" in: Cadernos de Pesquisa (52): 38, São Paulo, 1985.

Instituto Nacional de Estadística Y Censos de La Republica Argentina - INDEC -
<http://www.indec.mecon.gov.ar>

Instituto Nacional de Estadística - Bolivia - INE - <http://www.ine.gov.bo>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE- <http://www.ibge.gov.br>

Instituto Nacional de Estadística y Censos - Costa Rica - www.inec.gov.ec

Instituto Nacional de Estadística - INE - Guatemala - <http://www.segeplan.gob.gt/ine/index.htm>

Instituto Nacional de Estadística - INE - Honduras - <http://www.ine-hn.org/>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática -INEGI - México -
<http://www.inegi.gob.mx>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Nicaragua - INEC - <http://www.inec.gob.ni>

DIMENSIONES DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN SALUD EN EL MOVIMIENTO DE TRABAJADORES DESOCUPADOS

Sopransi, María Belén; Veloso, Verónica Inés
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Desde el paradigma de la Psicología Social Comunitaria Crítica, la presente investigación acción participativa en el Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) de zona sur del conurbano bonaerense tiene como propósitos: 1- historizar las estrategias de abordaje de las problemáticas de la salud desde el MTD; 2- explorar el contexto de producción de la participación social en salud (PSS) en el MTD; 3- definir y analizar las dimensiones de la PSS; y 4- promover el fortalecimiento de las prácticas participativas en salud, propiciando la transferencia técnica entre movimientos sociales y Universidad Pública. Basada en una ética relacional, la metodología de IAP concibe a la investigación y la intervención como momentos dentro de un mismo proceso de producción de conocimientos. Se combinan técnicas cualitativas (entrevistas en profundidad, grupos focales, observación participante) y cuantitativas (encuestas colectivas, relevamiento documental) de recolección y análisis de datos, y triangulación de fuentes e instrumentos, asistida por procesadores Epi Info y Atlas Ti. El trabajo brinda información actualizada sobre las prácticas en salud desplegadas desde el MTD en el contexto de la tensión la vulnerabilidad y la resiliencia. Éstas se enmarcan en una propuesta alternativa-progresista de la PSS.

Palabras clave

Psicología social comunitaria Salud Movimientos sociales Participación social

ABSTRACT

DIMENSIONS OF SOCIAL PARTICIPATION IN HEALTH IN THE UNEMPLOYED WORKERS MOVEMENT

From the view of the paradigm of the Social Community Critical Psychology, the present action participative research in the Unemployed Workers (UWM) has the following purposes: 1- to describe the strategies of boarding of health's problems from the UWM; 2- to explore the context of production of the social participation in health (SPH) in the MTD; 3- to define and to analyze the dimensions of the SPH; and 4- to promote the strengthening of participative practices in health, causing the technical transfer between social movements and Public University. Based in the relational ethic, the methodology of APR includes research and participation as part of the knowledge production process. We use qualitative and quantitative techniques to analyze and systematize data. The triangulation methodology is a process that involves the use of several frame of references and perspectives in the analysis of data. This research brings actual information from health conditions of excluded population and from the new collective auto-management and participative experiences.

Key words

Social communitarian psychology Health Social movements Social participation

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de la investigación acción participativa con el Movimiento de Trabajadores Desocupados (MTD) de zona sur del conurbano bonaerense dentro del proyecto "Praxis Psicosocial Comunitaria en Salud"[i]; y se inscribe en el paradigma de la Psicología Social Comunitaria Crítica, que propicia valores de autodeterminación, justicia distributiva y empoderamiento frente a la subordinación y opresión de clase, género, cultura y etnia, promoviendo el compromiso comunitario, la satisfacción de necesidades radicales y la ciudadanía plena.

Basada en una ética relacional, la metodología de IAP concibe a la investigación y la intervención como momentos dentro de un mismo proceso de co-construcción de conocimientos dirigidos a la transformación social de las condiciones de vida de los sectores sociales excluidos. Se combinan técnicas cualitativas (entrevistas en profundidad, observación participante) y cuantitativas (encuestas colectivas, relevamiento documental) de recolección y análisis de datos, y triangulación de fuentes e instrumentos, asistida por procesadores Epi Info y Atlas Ti.

La configuración de territorios de exclusión plantea las condiciones objetivas y subjetivas que le dan sentido al orden social y simbólico delineando un contexto signado por la vulnerabilidad. Paralelamente, en estos espacios tienen lugar las estrategias de los habitantes para resistir su relegación y transformar autogestivamente su estar en el mundo desplegando procesos resilientes. Es en esta tensión entre vulnerabilidad y resiliencia en la que situamos las prácticas en salud desde el MTD, y analizamos en lo concreto de su cotidianeidad las dimensiones de la participación social en salud.

Los propósitos centrales son: 1- historizar las estrategias de abordaje de las problemáticas de la salud desde el MTD; 2- explorar el contexto de producción de la participación social en salud (PSS) en el MTD; 3- definir y analizar las dimensiones de la PSS; y 4- promover el fortalecimiento de las prácticas participativas en salud, propiciando la transferencia técnica entre movimientos sociales y Universidad Pública.

LA PARTICIPACIÓN SOCIAL EN SALUD (PSS) Y SUS DIMENSIONES

La población participante (N=54) integra el área salud del MTD autónomo de zona sur del conurbano bonaerense (la organización no está vinculada a partidos políticos, Iglesia, sindicatos u otras instituciones estatales). La distribución por género es 77,3% de mujeres y 22,7% de varones, y por franjas etáreas: 18,5% menor a 18 años, 57,4% de 21 a 35 años, 18,5% de 36 a 50 años, y 5,6% de 51 a 65.

"A fines de 2002, en La Plata, se empiezan a juntar una serie de organizaciones, [...] se arma un espacio de coordinación en salud popular [...], empezamos a discutir así varias cosas, cómo trabajar [...], la necesidad más urgente es que no había medicación en ninguna de las salitas y en los centros de salud de los barrios de los distintos movimientos [...], se empiezan a hacer movidas a los laboratorios por medicamentos [...], formamos una red de farmacias barriales en el conurbano [...] también planteábamos [...] que tenemos que empezar a construir una propuesta de salud desde los movimientos".[ii] (varón, 25 años).

Llamamos dimensiones de la PSS a los polos tensionales que atraviesan dicho proceso. La posibilidad de pensar en estos términos permite dialectizar e integrar las contradicciones presentes en la complejidad de los aspectos de la realidad abor-

datos. A continuación delimitamos algunas dimensiones de la PSS ubicando en las acciones en salud desde el MTD los diversos momentos que remiten a la tensión entre los polos.

AUTONOMÍA-HETERONOMÍA: ¿quién define las propuestas participativas?

El eje señala la tensión entre las propuestas de PSS generadas interna o externamente del colectivo participante. Un ejemplo más cercano al polo de la autonomía lo encontramos en la creación de una posta de salud autogestionada por el MTD en el barrio Kennedy de Pergamino. Y situamos la relación con los programas sanitarios vinculados al polo de la heteronomía, puesto que refieren a una heterogestión, a políticas y programas en las que los sujetos destinatarios no estuvieron vinculados en el diseño. Existe un movimiento recíproco entre heteronimia y autonomía, las acciones emprendidas en salud son creativas y emergen desde la dependencia con instituciones estatales que presentan un orden heterónimo. Autonomía y dependencia se nutren entre sí (Morin, 1995: 97-99). Las gestiones, las acciones comunitarias en salud y la apropiación del derecho a la salud ponen en interrogación al orden establecido de las instituciones heterónomas provocando un desorden necesario para lograr nuevas formas justas. Las acciones autónomas cuando se dan con la suficiente fuerza instituyente logran modelar las instituciones heterónomas que aparecen como cerco de clausura de sentidos (Castoriadis, 1997: 271).

FOCALIZACIÓN-INTEGRALIDAD: ¿cuál es la amplitud de las propuestas participativas?

La integralidad abarca los aspectos contradictorios y complementarios puestos en interacción y constelación. La focalización es disyuntiva, recorta y a menudo reduce la complejidad, descontextuando los abordajes de los problemas (Morin, 1995: 89-91). Se hace necesario, focalizar para incidir en la realidad concreta de los colectivos, pero desde la mirada integral de la cotidianidad y sus condicionantes.

Entre las acciones que señalan los referentes de salud del MTD, se encuentran acciones focalizadas: campañas de prevención de VIH-SIDA, detección de desnutrición infantil, gestiones para el equipamiento de postas sanitarias, talleres sobre salud mental, etc. Pero estas acciones focalizadas surgen de una visión de integralidad de la apropiación del derecho a la salud. Se abocan a lo urgente en salud en el marco de la lucha por un cambio radical de sus condiciones de vida. Las acciones reivindicativas y políticas en salud son sólo un eje de su lucha que se vertebra junto al trabajo digno y al acceso a los bienes: alimentación, vivienda, hábitat saludable, educación y justicia, en el marco integral del cambio social que proponen.

EMPODERAMIENTO-COOPTACIÓN: ¿cuáles son los objetivos de la participación?

En algún momento el sistema tiende a mostrarse comprensivo en relación a la exclusión flagrante, propiciando actos reparadores-reformistas, "resoluciones de conflictos sociales a través de la adaptación de sus miembros a la violencia de la sociedad" (Basaglia, 1976: 166-167). La cooptación es el movimiento siempre presente que intenta devolver a los sujetos, que señalan contradicciones sociales y despliegan su empoderamiento constituyéndose como minoría activa (Moscovici, 1981), a la lógica hegemónica mediante la canalización o la evitación del conflicto social. Los referentes en salud del MTD relatan que el movimiento surge a partir de un intento de organizarse para resolver los problemas más urgentes del barrio, entre ellos los relacionados con la salud comunitaria. Formaron de ese modo un frente no oficialista con el fin de exigir al Estado una solución a las múltiples problemáticas, al tiempo que trabajan activamente y de modo eficiente sobre la concientización de problemáticas de riesgo en sus territorios. Como contracara de las políticas sociales neoliberales "...se hace un análisis de que más allá de que el Estado es un actor importante que tiene mucho que ver con lo que nos pasa en la salud, también el capital privado influye mucho en como vivimos" (mujer, 51 años). Desde una

situación adversa signada por la desocupación estructural y sus efectos devastadores sobre la calidad de vida, los sujetos en colectivo generan estrategias resilientes empoderándose a través de esta nueva organización. El establecimiento de redes, mas allá de lo difícil que resulta "llegar a un marco mínimo de acuerdo para llevar adelante acciones", propiciado básicamente por la lucha común, se presenta como esencial para el fortalecimiento tanto singular como comunitario, "ligado a la reconstrucción colectiva a través de la organización" (mujer, 27 años).

CRÍTICA-CONFORMISMO: ¿cómo es el posicionamiento colectivo en la participación?

Este eje se expresa en la relación conflictiva entre los movimientos autónomos, como el MTD, y el Estado; donde el propio posicionamiento colectivo debe ser cuestionado y puesto a prueba constantemente siendo autocrítico con el propio hacer. ¿Cómo incidir socialmente en la escena política sin ocupar cargos de funcionarios? ¿Cómo definir las propias necesidades y sus satisfactores para el diseño de políticas sociales que den respuestas integrales? ¿Cómo mantener la autonomía cuando se necesita recuperar mediante la gestión frente al Estado lo que se cree justamente propio? ¿Cómo instalar en la escena social la denuncia sobre las condiciones de vida y salud cuando no se tienen los medios de comunicación? Estos interrogantes intentan ser abordados al plantear aspectos reivindicativos intrasistémicos y más inmediatos junto a una propuesta política transistémica y mediatizada a través de la lucha por el cambio social. Pero no es suficiente, se requiere un ejercicio constante de auto-reflexividad. Se pueden implementar ciertos principios, como el de horizontalidad descripto, pero resulta difícil desplegar una ética crítica (Dussel, 2000) cuando uno se subjetiva en el capitalismo (Castoriadis, 1997). Se reproduce más allá de la voluntad de los sujetos aspectos de la lógica capitalista hegemónica. Los rasgos conformistas se relacionan con la dependencia a las instituciones heterónomas, por ejemplo, las experiencias negativas de gestión realizadas en Berazategui, en la que los vecinos no acompañaban las acciones porque "la gente tenía miedo, la gente estaba acostumbrada a que se le dé" (mujer, 57 años). La actitud crítica se expresa sobre su propio accionar, como modo de caminar en dirección a la construcción de ese cambio deseado: "...dar una respuesta más sistemática a las necesidades, rearmar esa experiencia pero tratando de hacer valer todas las cosas malas que tuvimos antes.." (varón, 25 años). En este sentido, es notable el pasaje del punto de partida sobre la gestión de recursos materiales (medicamentos) a la inclusión de capitales simbólicos como la formación en los talleres de promotores en salud que apuestan a multiplicar el trabajo en salud del MTD, apropiándose del conocimiento como una herramienta más de lucha. Una acción que sintetiza la tensión en la relación entre la autonomía del MTD y el Estado, fue el reparto masivo de preservativos con folletería sobre prevención de VIH-SIDA (gestionados a través del programa LUSIDA) en el Puente Pueyrredón en la conmemoración de los tres años de la Masacre de Avellaneda: "Lo hacíamos para mostrar el laburo nuestro, una contracara de lo que son las políticas estatales que muchas veces plantean distribución masiva de preservativos en lugares de concentración masiva de población de riesgo y lo hacen en avenida Santa Fe, entonces dijimos ¿dónde se concentran las personas que realmente tienen riesgo? ¿dónde existen los mayores bolsones de HIV del país, que tienen los menores recursos para conseguir los medios de prevención?, entonces lo hicimos como una acción desde esa mirada [...] (mujer, 27 años).

ACTORES-RECURSOS: ¿cómo es la modalidad de participación subjetiva?

En el ejemplo anteriormente mencionado, se observa la capacidad analítica sobre una situación en salud particular, el VIH-SIDA: definición de la necesidad, de la población a la que se dirige la acción, del recurso al que no se tiene acceso (y su gestión) y de planificación en el abordaje. Esto refiere a la

intervención de los sujetos como actores y creadores de las estrategias que intentan incidir en la generación de bienestar comunitario a través de la promoción de la salud.

La creación de una coordinación popular en salud que nuclea a los movimientos, para considerar las necesidades del grupo desde el grupo mismo, rompe con las creencias descalificantes que portan los sujetos, como por ejemplo, la sacralización del saber médico, para considerarse actores y por ende activos, constructores de su realidad y su futuro. Esta toma de conciencia desnaturaliza la posición pasiva ante las instituciones de salud y el rol del médico, que duplican la relación unilateral-hegemónica de poder y de saber, creando como contrafigura un paciente-dependiente-ignorante. La crítica al saber hegemónico de la medicina fractura esta relación desigual, transformando la posición de objeto de dependencia en la posición de usuarios-activos. Los referentes en salud afirman que a partir del taller de formación autodeterminada en salud, el logro radical consistió en el reconocimiento de la diada "poder-saber" como recurso principal, a través de la visibilización de las necesidades reales percibidas, y fundamentalmente, de la posibilidad de acción motivadora de cambio desde la propia actividad, como ruptura del sistema regido por un clientelismo asistencialista, que opaca el "saber exigir" ante el Estado. Desde allí, la actividad se dirigió, siguiendo la línea de la ciudadanía plena y activa, a controlar el accionar de las instituciones y a mejorar su función de servicio.

FLUJO-REFLUJO: ¿cómo son los niveles de participación y sus movimientos?

Un momento de flujo es donde la participación en la vida política societal se hace visible, resistencia abierta a la dominación. En un momento de reflujo se regresa a niveles infrapolíticos de participación. La infrapolítica engloba al conjunto de formas discretas de resistencia que se expresan en formas indirectas de expresión (Scott, 2000).

Con respecto a la constitución de la coordinación en salud del 2002, podemos situar sus primeros momentos organizativos en el nivel de la infrapolítica, hasta que esa articulación se hace pública con sus primeras acciones de gestión frente a los laboratorios privados, ingresando así al terreno político propiamente dicho, delineando un flujo en la participación. El siguiente relato nos marca un momento siguiente de reflujo: "...cuando se desactivó ese eje más reivindicativo, más concreto de los medicamentos muchas de las organizaciones que habían participado en un primer momento junto a la coordinadora dejaron de participar, quedamos un par de organizaciones mantenido medio a pulmón el espacio de la coordinadora" (varón, 25 años). Durante el 2003 esta coordinación desplegó escasas acciones y no consiguió integrar nuevos movimientos. A partir del 2004, con el reagrupamiento de los movimientos piqueteros opositores al gobierno de Kirchner, vuelve a tener un momento de flujo que se desarrolla a partir de la experiencia adquirida "...empezamos a recorrer las distintas columnas de los distintos movimientos viendo si había trabajo en salud, como que ya estaba el espacio éste de la coordinadora que podíamos utilizar, que ya tenía una historia [...] y así nos fuimos juntando y empezó a surgir, se rearmó" (mujer, 51 años). Este momento de flujo estuvo signado por varias movilizaciones y negociaciones vinculadas al Ministerio de Salud y Educación, pasando en el territorio por el relevamiento sistemático de las problemáticas y los recursos de salud en los barrios y culminando en el proyecto de creación de postas sanitarias en los comederos comunitarios de los movimientos participantes y la formación de promotores en salud. La situación actual señala un nuevo momento de reflujo: "el trabajo en salud es mas fácil por el lado organizativo porque ya tenemos como experiencia acumulada, pero la situación que vivimos hoy en día para salir a la calle y hacer valer el reclamo no es la misma [...] que a fines del 2002, donde las organizaciones estaban muy fuertes, había consenso entre la gente [...] el gobierno ha sido muy hábil, generó un aislamiento de las organizaciones, ahora hay mucho mas consenso para la represión [...] también las organizaciones no

son todo lo lindo que uno quisiera que sean, hay un montón de cuestiones internas que favorecen la fragmentación" (mujer, 51 años).

COMENTARIOS FINALES

Cuando existe un compromiso con el intento de abordar las problemáticas de la salud colectiva que se presentan como prioritarias, cuando las tareas comunitarias son planificadas hacia la búsqueda de los satisfactores, hablamos de una PPS ligada a procesos de concientización sanitaria. En la PSS se intersectan la participación popular, política, ciudadana y comunitaria[iii]. Uzcátegui (2005: 23-24) describe tres propuestas de PSS: la neoliberal o conservadora, la reformista y la alternativa-progresista. Define ésta última como un proceso de construcción de ciudadanía que rechaza la consideración de las personas como clientes, y reivindica su condición de sujetos de derechos, asumiendo una concepción de salud como derecho social, derecho humano y responsabilidad del Estado, es decir, un bien público. Esta propuesta destaca el carácter político de la participación popular dirigida a lograr la democratización-redistribución del poder; promueve la provisión pública de los bienes públicos regida por los principios de universalidad y gratuidad; plantea una relación con el Estado que no comprometa la autonomía de los movimientos sociales; considera los aspectos sociales, históricos, políticos y culturales del proceso salud-enfermedad; sostiene una visión holística e integral de la salud con énfasis en el bienestar, la promoción de la salud y la vida; y reivindica el saber popular en conjunción con el saber científico como "encuentro de saberes". Las acciones del Área Salud del MTD se enmarcan en esta propuesta alternativa-progresista de la PSS. A partir de las dimensiones analizadas en el proceso reconocemos la necesidad de visibilizar las tensiones a las que se enfrentan estas propuestas para favorecer su auto-reflexividad y su empoderamiento, fortaleciendo los caminos de la autonomía colectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Basaglia, F. (1976). *La institución negada. Informe de un hospital psiquiátrico*. Ediciones Corregidor. Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. EUDEBA. Buenos Aires.
- Dussel, E. (2000). "Sobre el concepto de ética y ciencia crítica". En *Revista Herramienta*, N° 12, otoño, Año V.
- Morin, E. (1995). "Capítulo 3: El paradigma de la complejidad". En *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Era. Madrid.
- Uzcátegui, J.L. (2005). "Salud y participación popular. Hacia una ciudadanía plena". En *Cuadernos para la Emancipación Salud*, Venezuela.
- Zaldúa, G., Sopransi, M.B. y Veloso, V. (2004). "La praxis psicosocial comunitaria en salud, los movimientos sociales y la participación". En *XII Anuario de Investigaciones*. Fac. de Psicología de la UBA. Buenos Aires.

NOTAS

- [i] Han participado en calidad de Investigadores-estudiantes de Apoyo, quienes cursaron las Horas de Investigación "Praxis psicosocial comunitaria en salud" durante el 1° y 2° cuatrimestre de 2005: Sol Bajar, Adriana Bollar, María Carolina Cebey, Roberto David Díaz Fridman, Mariela Garat, Estela Gorski, María Elsa Leguizamón, Ana Lizziero, Jorgelina Piccoli, María Alejandra Primi, Pablo Radusky y Alejandro Unzaga. Cecilia Calós, Viviana Cornejo, Mario Dupont, María Silvia Gaggioti, Paola Martinek, Emiliano Medus, Ana Rosa Perdomo, Carolina Piero, Soledad Purvis, Laura Rossi, Paola Taglioretti.

[ii] Los fragmentos en itálica corresponden a partes de entrevistas a integrantes del Área Salud del MTD.

[iii] Para una revisión crítica del concepto de participación social y una delimitación de las características que entendemos como centrales de cada una de estas participaciones, ver: Zaldúa, G., Sopransi, M.B. y Veloso, V. (2004). "La praxis psicosocial comunitaria en salud, los movimientos sociales y la participación", en *XII Anuario de Investigaciones*. Fac. de Psicología de la UBA. Buenos Aires.

A REDE DE PROTEÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Souza Neto, João Clemente de
Centro Universitário FIEO. Brasil

RESUMEN

Pesquisa sobre abrigos para crianças e adolescentes, que busca compreender a construção da rede de proteção para essa população nos municípios, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, artigo 86. A rede de proteção é uma ferramenta pedagógica geradora de autonomia, criatividade, capacidade de escolher e de transformar em vantagens as fragilidades do cotidiano. Na correlação entre objetividade e subjetividade, as pessoas se apropriam de diferentes territórios, modificam conteúdos e encontram formas de reagir à opressão e de satisfazer necessidades radicais, firmadas no pragmático, no desejo e no imaginário, muito mais do que numa racionalidade científica. O autor denomina esse mecanismo de estratégia de sobrevivência no cotidiano, que é o locus da construção da subjetividade e de políticas públicas comprometidas com o desenvolvimento humano. A rede de proteção permite a formação do sujeito, como alguém capaz de alterar padrões sociais, encontrar linhas de fuga ou responder a uma realidade em mudança. Mais do que um conjunto de ações justapostas, sobrepostas e articuladas, ela compreende relações humanas saudáveis, circunscritas na ética da amizade ou na política da vida, podendo amenizar as práticas de violação dos direitos humanos e a violência.

Palabras clave

Proteção Município Sujeito Cidadania

ABSTRACT

THE PROTECTION NET AND THE CHILDREN AND ADOLESCENTS SUBJECTIVITY CONSTRUCTION

Work concerning shelter-houses for neglected children and adolescents. Tries to understand the protection net construction in a local space, in conformity with the Child and Adolescent Statute - ECA, art. 86. The protection net is a pedagogical tool for construction of autonomy, creativity and make choice capacity, in order to transforming the quotidian fragilities in advantages for child and adolescents under vulnerable social situations. Through objectivity and subjectivity relationship, people can change their situation, react against tyranny and satisfy radical needs. The searcher calls this mechanism "quotidian survival strategy". The quotidian is the locus of subjectivity and public policy construction. The protection net is a possibility field to reduce violence practices against the human rights and to perform people able to modify social patterns and circumstances, to find answers and escape lines in a changing reality. More than side-by-side actions, the protection net includes healthy human relationships, a friendship ethic and a policy of life.

Key words

Protection Municipality Person Citizenship

A REDE DE PROTEÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O objetivo deste artigo é descrever a construção da rede de proteção de crianças e adolescentes na cidade de Diadema e o modo pelo qual esse processo se transforma numa ferramenta pedagógica, capaz de despertar o sujeito para a autonomia, a criatividade e a capacidade de fazer escolhas. Neste cenário, emerge uma nova concepção de homem público e de cidadania, uma forma de "competência politizada [...] em oposição à cultura

tecnocrata em seu viés despolitizado" (Manzini-Covre, 1996:77). Uma outra questão é a busca dos motivos que conduzem determinadas crianças e adolescentes a transformar em vantagens as fragilidades do seu cotidiano. Quais seriam as bases da renovação das biografias e da construção de caminhos bem sucedidos em pessoas submetidas a revezes de tal monta que poderiam facilmente aniquilá-las? Acreditamos que o conteúdo central dessas categorias e questionamentos deve se circunscrever na ética da amizade ou na política da vida.

Relações de solidariedade, amizade, justiça e confiança, geradas no cenário das tragédias, promovem um certo tipo de subjetividade. Como tem demonstrado a história da humanidade, a práxis de um compromisso com a construção de experiências humanas marcadas pela solidariedade é uma estratégia importante na superação das adversidades humanas. Por este foco, é possível observar que a formação da subjetividade lança raízes no entrelaçamento de diferentes acontecimentos ou territórios, do objeto transicional à dinâmica da cidade e das relações cotidianas. Neste sentido, concebemos o sujeito como aquele que é capaz de produzir uma reação que altera os padrões sociais ou que busca resistir e encontrar linhas de fuga, ou, ainda, que consegue responder a uma realidade social e cultural cotidiana em mudança. Podemos compreender melhor essas facetas ao analisar a construção da rede de proteção de crianças e adolescentes.

A rede de proteção a que nos referimos tem sua base no *Estatuto da Criança e do Adolescente* - ECA, artigo 86. Nossa perspectiva, contudo, procuramos ir além, uma vez que vemos a rede de proteção como um conjunto de ações justapostas, sobrepostas e articuladas, que abrangem as políticas, a formação da subjetividade e as relações intersubjetivas. A pessoa humana necessita da garantia dos direitos sociais, bem como de relações humanas saudáveis, fundadas na experiência do amor, da amizade e da ética. Estudos de Heller sobre o instinto humano radicado em *drives* constituídos de impulsos e motivações contêm fundamentos para a análise da interferência recíproca entre a objetividade e a subjetividade. É nessa correlação que as pessoas se apropriam dos diferentes territórios no cotidiano, assimilam e modificam conteúdos e encontram formas de reagir à dominação e à opressão, de satisfazer suas necessidades e carecimentos radicais. Elas se firmam no pragmático, no desejo e no imaginário, muito mais do que numa racionalidade científica. Defino esse mecanismo de estratégia de sobrevivência no cotidiano entendido como *locus* peculiar da construção da subjetividade. Ele adquire visibilidade, quando se transforma em políticas públicas pela ação de lideranças públicas comprometidas com o desenvolvimento humano.

Pela articulação entre objetividade e subjetividade, a rede de proteção oferece possibilidades ao sujeito que foi lesado em seus direitos sociais. Mais do que teorizar sobre esse espaço, o que temos em mente é descrever sua processualidade. Uma farta bibliografia a respeito de cidadania, políticas sociais, subjetividade e cultura já se encontra disponível. Mas é necessário descrever algumas experiências de redes de proteção, para formular um paradigma que dê conta da realidade de crianças e adolescentes que têm os direitos violados, assim como da realidade dos violadores de direitos. Por esta perspectiva, a rede de proteção deve ter em vista a proteção da criança, do adolescente e da família.

A proposta da rede de proteção é pedagógica no sentido de propiciar uma alternativa alternativa de conquista e construção de um espaço de cidadania, à medida que permite capturar as dimensões de subjetividade e objetividade do sujeito, perscrutar

sua formação, interferência e interdependência recíprocas. No cotidiano dessas redes, o corpo e o espírito adquirem vida. Nelas, o "Zé Ninguém" (cf. Reich, 1993:22) encontra um lugar para falar e ser escutado, perder o medo de tudo e de todos, aprender a lançar-se para a vida, olhar para si, sem fugir de si mesmo, recuperar a coragem de lutar por seus direitos e de viver a liberdade de modo criativo (cf. Gramsci, 1978:42). Numa prática de abertura que desestrutura a negação dos sonhos elas devem contribuir para que o sujeito seja capaz de lutar pelos ideários pessoais e da humanidade, de sustentar o patamar de cidadão e de refletir sobre sua história como estratégia para evitar que se instaurem projetos de dominação.

A rede de proteção para crianças e adolescentes que têm os direitos violados ou que se encontram em situação de vulnerabilidade pessoal e social, dependentes de abrigos ou de outros serviços sociais, requer um orientador, educador ou liderança comunitária, com uma boa formação humana, que possa compreender os emaranhados da situação de abandono. A criança e o adolescente têm necessidade de compreender o porquê de sua situação, para que não se sintam culpados e abandonem o protagonismo de suas biografias. Um bom formador pode ajudar. "[...] a criança a colocar seus sentimentos em palavras e a elaborá-los, de forma que ela possa aceitar realmente a situação. Entregue a si mesma, a criança provavelmente permanecerá neste conflito emocional confuso, o que pode resultar em incidentes [...]. Não raro as crianças suportam, por exemplo, que seu lar se desfeze devido ao seu mau comportamento ou que foram mandadas embora como castigo" (Bowby, 2002:140).

A noção de sujeito humano[1] como aquele que faz o cotidiano e é por ele feito permanece controversa e ainda distante de um consenso. Nessa relação dialética, podemos compreender a prática da autonomia[2] do sujeito e superar explicações reducionistas de fundo mecanicista, que o excluem dos processos de transformação social e histórica, como simples objeto de manipulação e um ser amorfo, incapaz de reagir. A idéia de que o homem faz a história dentro de certas circunstâncias não o elimina da história e nem exclui o papel da infra-estrutura; ao contrário, compreende a história enquanto resultado das formas pelas quais os homens se organizam para manter a vida. Em decorrência, a cidadania é um processo inventivo, em que cada um dispõe de oportunidades para o autodesenvolvimento.

Os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, conforme descritos no ECA, são responsáveis, em cada município, pela articulação e formulação das redes de proteção.

1. Os conselhos e a construção da política da vida ou da amizade no Brasil

Para concretizar os ideários de igualdade, fraternidade e justiça social, as forças sociais que atuam no município devem criar uma rede de proteção fundada na ética, na transparência e no direito, que produza serviços de atendimento público de qualidade. Esses pressupostos têm como consequência o emergir de uma ferramenta pedagógica que pode despertar o sujeito público caracterizado pela politicidade. Os conselhos, sobretudo o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA, têm caminhado bastante nessa direção, constituindo um espaço de alargamento da democratização do poder público. À medida que os princípios do ECA se consolidam, mais se evidencia o papel da rede de proteção, cujos gestores são os conselhos.

O desafio que enfrentam as políticas sociais em todo o Brasil é a promoção da justiça distributiva, na linha do que Oliveira denominou de antivalor. Quando prevalecem a desigualdade e a exploração, os direitos sociais só aparecem no discurso e nas leis, sem realizar as transformações sociais. Os conselhos têm o papel de aglutinar forças para reverter a dinâmica das políticas sociais que funcionam mais como reprodutoras da desigualdade. No município, os conselhos são organismos que buscam agregar as forças sociais e canalizá-las para mudanças sociais. Eles dão certa visibilidade às lutas políticas, uma vez que sua natureza é influir nas decisões do Estado, por meio de reivindicações ou de indicação de caminhos.

"Os conselhos constituem-se em instâncias de caráter delibe-

rativo, porém não executivo; são órgãos com função de controle, contudo não correcional das políticas sociais [...] O conselho não quebra o monopólio estatal da produção do Direito, mas pode obrigar o Estado a elaborar normas de Direito de forma compartilhada [...] com a sociedade civil. [...] Os conselhos devem se deter, também, sobre medidas que visem ao reordenamento institucional dos órgãos da administração pública responsáveis pela execução das políticas sociais dentro do seu campo específico de intervenção." (Moreira, em Dagnino 2002:50.)

O papel dos conselhos é promover uma política dos direitos, sensibilizar o Estado e a sociedade no cumprimento desses direitos, e defender quem têm os direitos violados ou ameaçados. O fato de serem espaços públicos não significa que resolverão todos os problemas do processo de democratização ou impedirão as violações de direitos, ainda mais quando pesa na balança o autoritarismo tradicional da cultura política brasileira, que traz certas fragilidades e limites a sua atuação. Eles se apresentam como ferramentas para construção de uma sociedade mais equitativa, num processo participativo de avanços e recuos, de continuidade e descontinuidade, de ruptura e retrocesso. Uma conselheira da Região Oeste da Grande São Paulo assim descreve sua percepção dos conselhos:

"Temos que discutir a noção e a atribuição dos conselhos. Apesar de seus limites, é um modelo que foi adotado na Constituição e no Estatuto, para conquistar, garantir e transformar a cultura de negação de direitos em democracia. É uma prática democrática que é resultado de um processo histórico que precisa ser aperfeiçoado. Um dos maiores limites é que nem o poder público e nem a sociedade conseguiram assimilar a proposta do conselho. O conselho não é uma coisa privada, um espaço de amigos. É um espaço que concretiza as lutas em favor dos excluídos. As autoridades não respeitam os conselhos, nem mesmo a sociedade [...] as conquistas dos conselhos são também dos trabalhadores e excluídos. Como quem está no poder só pensa em si, não vai aceitar as propostas do conselho. Mas, aos poucos, vamos mudando esta visão." (Dep., Conceição, 10/05/2003.)

O depoimento mostra que uma concepção de fundo coronelista, presente nas políticas municipais, trava o avanço da democracia. Este é um dos obstáculos à conformação de um padrão de políticas sociais suficientemente competente para reduzir a desigualdade social e avançar por caminhos democráticos. Talvez uma das maiores dificuldades nesse campo é que pessoas e instituições, muitas vezes, usam esses espaços como moedas de troca e braços de interesses políticos e econômicos. Daí o desafio de fortalecer mecanismos institucionais de gestão pública para que sejam capazes de superar e romper a dinâmica de reprodução e produção da exclusão social no Brasil (cf. Pochmann, 2003:33).

Para se desenvolver, o sujeito necessita de escoras e de estrutura interna, conjugadas de modo a fortalecer o nascimento do sujeito criativo, empreendedor e ético. A organização social está dentro e fora da subjetividade do indivíduo e, por sua vez, também afeta as organizações sociais. A subjetividade é uma força impulsionadora que não é dada de uma só vez, mas construída no decorrer da existência. Não há mudanças no cotidiano e na história sem participação do sujeito que, neste processo, produz sentidos. É o que se destaca no depoimento do pedagogo Raimundo, um migrante nordestino, em 2002:

"Graças à ajuda do Estado, eu pude estudar. Tenho dentro de mim uma força que luta para superar toda dificuldade. Tem dia que não tenho dinheiro para pagar o ônibus para vir à escola. Ando duas horas a pé. Gasto todo meu dinheiro pra estudar. Às vezes, não tenho nem tempo de sair com minha mulher. E também porque não temos dinheiro. Mas espero terminar o curso e voltar pra minha terra, e lá ajudar as pessoas a descobrirem o gosto e o prazer de conhecer o mundo. [...] Meu pai e meus primos, quando vou lá, ficam me perguntando o que é a universidade. Eu falo dos quadros, dos professores, dos colegas, mas também recordo dos professores da quinta à oitava e do colegial."

A nosso ver, o processo de participação desencadeado no espaço local é uma ação transformadora e criadora, capaz de oferecer ao município as condições para instaurar uma nova realidade social. Esse movimento não se restringe ao município

ou aos sujeitos, mas envolve um conjunto de forças articuladas interiores e exteriores aos limites municipais, que se empenham na redução das formas de exploração e de exclusão. É nas brechas dessas lutas por melhores condições de vida que pessoas como Raimundo encontram as estratégias para alterar seu cotidiano.

Livres por natureza, os homens criam para si mecanismos de aprisionamento, cadeias e sistemas de exploração, e julgam, assim, satisfazer suas necessidades. A política de municipalização em que acreditamos é a da vida ou da amizade, cuja finalidade última é propiciar ao indivíduo a liberdade e a autonomia. "As puras amizades que fazemos suplantam aquelas que nos unem pela comunicação do clima e do sangue. A natureza nos põe no mundo livres e sem cadeias; somos nós mesmos que nos aprisionamos nos lugares." (Montaigne, em *La Boétie*, 1986:209.) O processo de participação e a construção da subjetividade, pautados na ética, ensinam que a justiça, a liberdade e o desejo nunca morrem, só ficam adormecidos. Vez a vez, despertam e se recriam pela ação das forças sociais e dos sujeitos. Esse processo pode desencadear no município a política da vida ou da amizade, que foge à servidão.

A noção de política da vida ou da amizade que aparece neste artigo é capturada nos textos de La Boétie, Gramsci, Luxemburgo, Giddens, Heller, Deleuze, Guattari e Manzini-Covre, entre outros. Mesmo por diferentes perspectivas, esses autores têm a emancipação da humanidade como elemento comum. A política da vida ou da amizade é a utopia da humanidade para romper com as formas de exploração e deixar emergir a fraternidade, a solidariedade, a justiça e o amor entre as pessoas. Sua implantação não deixa as coisas sossegadas e tranquilas, porque seus operadores sabem que a desigualdade social e a exploração desumanizam e coisificam as relações sociais. Ela convoca e procura dar condições ao sujeito em sua dimensão de guerreiro para construir a *res publica* e produzir subjetividades saudáveis que saibam viver com as diferenças e evitar a destruição de outras pessoas e dos seres vivos. Os sujeitos que não conseguem adquirir a bioética devem ser orientados até conquistar essa condição humana.

A tradição marxista contém um acervo crítico sobre essas questões. Marx e Gramsci fazem um balanço teórico metodológico crítico sobre as concepções dos direitos humanos e a democracia que, na maioria das vezes, coloca-se a serviço do capital e da > Acreditamos que todos os seres humanos podem adquirir e desenvolver a auto-ética. A política da vida é uma utopia a ser circunscrita e construída no cerne das relações sociais, das correlações de forças sociais e da intersubjetividade. O *locus* privilegiado de sua concretização é o município, onde estabelece relações mais fecundas entre governo e governados. Longe da perspectiva de eliminar conflitos e contradições sociais, mas sim de qualificá-los, ela nunca pode ser instrumento para legitimar práticas de exploração ou justificar o desenvolvimento do capitalismo em detrimento do social.

O bem-estar social no município não se realiza apenas via eleições, comícios e propaganda. Envolve lutas contínuas, que transformam a consciência política dos gestores das políticas públicas e a transformação radical da subjetividade dos municípios, especialmente dos usuários de políticas de assistência e educação. A municipalização das políticas sociais é um momento pedagógico para realizar esses pressupostos e disseminar uma consciência crítica dos deveres e direitos na cidade. Gramsci, em 1919, perguntava-se como unir o presente ao futuro, respondendo às necessidades do presente e disciplinando e trabalhando com as forças sociais para criar uma sociedade mais justa e antecipar a realização das utopias libertárias.

O processo de municipalização tenderá a ser bem sucedido quando fizer "[...] convergir sobre seus termos a atenção dos companheiros e das associações. Somente através de um trabalho comum e solidário de esclarecimento, de persuasão e de educação recíproca, nascerá a ação concreta de construção" (Gramsci, 1981:33). Isto significa política da vida ou da amizade. Defendemos que os conselhos e o processo de participação, instaurado nos municípios brasileiros, devem se libertar da cultura autoritária e do projeto político de corrupção e de exploração

dos coronéis, da >

A política da vida tende a desenvolver laços humanos saudáveis para que o indivíduo, desde criança, perceba que a felicidade do outro é também a sua. Estar ligado a um ser humano significa estar conectado com a raça humana e o cosmos. A concretização da vida depende das políticas sociais. Entretanto, a vida não se reduz a elas. Os laços de amor e de solidariedade no município permitem ao sujeito satisfazer os seus carecimentos. Por este olhar, evidencia-se, novamente, a necessidade do intercâmbio entre as subjetividades e o meio ambiente, para o desenvolvimento da personalidade. A meu juízo, a política da vida está sendo desenhada, no Brasil, por meio das práticas de solidariedade, dos movimentos que lutam pela democracia e pela garantia dos direitos, e pelos conselhos, nos âmbitos federal, estaduais e municipais. Mesmo que tênues em todo o Brasil, estas ações formam padrões dinâmicos da vida social, que reúnem condições para aglutinar e oferecer à sociedade um espírito de entusiasmo e de vontade operativa em busca de mudanças que proporcionem a redução da desigualdade social.

As transformações dependem da ação humana, sem cuja intervenção, não pode emergir o novo. As soluções encontradas têm um certo tempo. Depois, surgem outras necessidades, que requerem novas soluções. Por isso, podemos afirmar que a práxis criadora é permanente. Os conselhos e os movimentos que lutam pelos direitos sociais devem sempre percorrer um movimento criador. Quando se burocratizam, perdem a força. O ordenamento burocrático só se justifica quando a vida não reclama novas soluções. Num primeiro momento, as soluções são sempre repetidas. Numa nova etapa, há necessidade de se encontrar novos caminhos. A realidade brasileira não é somente construída pelo caos, pelo fracasso, mas também pelas possibilidades e potencialidades.

Os conselhos são espaços públicos diferenciados, "[...] órgãos deliberativos e controladores das ações [...] em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária, por meio de organizações representativas" (ECA, Artigo 88, Inciso II). Constituem arenas de negociação que podem ser compreendidos e assimilados pela sociedade como instrumentos de conquista e implantação de novos programas sociais que respondam as suas necessidades efetivas. O CMDCA é um canal jurídico que confere exigibilidade às organizações e à população para cobrar do poder público a implantação e o implemento das políticas de atendimento à criança e ao adolescente.

A construção de um modelo de políticas sociais que tenham por objetivo a cidadania da criança e do adolescente pressupõe: a) vontade política para formulação de políticas sociais que garantam o bem-estar, superando concepções clientelistas e populistas que constituem uma tradição na política brasileira; b) articulação interinstitucional e propostas de trabalho integrado, em vista da superação de paralelismos e superposições de programas (cf. Costa, 1995:46); c) prioridade das ações voltadas à criança e ao adolescente, frente à impossibilidade de atendimento de toda a demanda reprimida da população; d) capacitação de agentes, profissionais, políticos e educadores da área das políticas sociais dirigidas à população infanto-juvenil; e) disponibilidade de recursos físicos e materiais, como prédios e equipamentos; f) mecanismos de acompanhamento e critérios de avaliação da ação estabelecidos com objetividade; g) definição de quem controla e acompanha os programas.

Para reverter o quadro do mal-estar social, investe-se nos conselhos. Acredita-se que existem mais de 27 mil conselhos distribuídos em mais de 5.500 municípios.[3] Além destes, existem os conselhos nacionais, estaduais e os do Distrito Federal. Diante desses dados, podemos crer que existem cerca de cinco conselhos em cada município. No território brasileiro, são aproximadamente quatro mil e trezentos CMDCA's e uma média de três mil conselhos tutelares.

2. O papel do abrigo na organização da rede de proteção da criança e do adolescente em Diadema[4]

A rede de proteção à criança e ao adolescente começou a ser organizada na cidade de Diadema por volta de 1980, antes da aprovação do ECA, a partir das entidades assistenciais e movi-

mentos sociais que interagiram com as crianças, adolescentes, o poder público e as lideranças comunitárias da cidade. Na série dos bons encontros de cidadania (cf. Manzini-Covre, 1996) que aconteceram no município, o Lar de Menores São José, LMSJ, tornou-se um espaço de referência para a população infanto-juvenil cujos direitos eram violados, num movimento de feição dialética (cf. Lefebvre, 1974:30-31), que resultou na constituição do CMDCA, gestor da rede de proteção.

De acordo com o *Relatório do Departamento de Promoção Humana da Cidade de Diadema - 1984*, o município caracterizava-se pela ausência ou precariedade das políticas sociais, sobretudo para crianças e adolescentes empobrecidos. Os indicadores sociais, tais como mortalidade infantil, evasão escolar, patologias advindas de desnutrição e falta de saneamento, trabalho infantil, falta de médicos, hospitais e postos de saúde, precariedade habitacional e acidentes domésticos, apontavam para o mal-estar social do município (cf. *Relatório e Parecer Final da CEI*, constituída pelo Decreto-Legislativo Nº 03/84, página 10).

Nesse quadro de mal-estar, vários movimentos sociais de luta pela melhoria de qualidade de vida emergiram na cidade. O que mais se destacou foi o da habitação, diante da precariedade das moradias, pois um terço da população morava em favelas. Havia casos de até dez pessoas num só quarto, em locais insalubres e sujeitos a desbarrancamentos, soterramentos e inundações. Aos poucos, a administração pública foi revertendo esse quadro, principalmente a partir de 1982, quando a gestão foi assumida por prefeitos ligados ao PT, Gilson Menezes, José Augusto e José de Filippi. Para melhoria da qualidade de vida da cidade, essas gestões tinham como princípio norteador transformar as reivindicações individuais em coletivas, chamando à responsabilidade cada munícipe, como sujeito de sua história. O imperativo filosófico era o da participação, uma vez que já havia um tecido político e diversas organizações na cidade. Assumiu-se a interação entre a administração e as organizações populares como carro-chefe do poder público.

Para reverter o quadro de mazelas sociais, as gestões reconhecidamente do campo democrático popular tiveram que abrir um processo de discussão "[...] sobre tendências, diretrizes e estratégias de desenvolvimento sócio-econômico [...] visando à qualidade de vida, equidade social e qualidade ambiental [...] da população que mora na cidade" (*Sumário*, 1995:11). Como resultado da perspectiva administrativa fundada na qualidade ambiental e na equidade social, Diadema reduziu a mortalidade infantil, com a participação dos movimentos e das organizações. Em 15 anos, o índice de 83 por mil, de 1983, em 1995, caiu para cerca de 20 por mil. Em 1995, 11 mil crianças freqüentavam a Emei, em contraste com 1980, quando havia apenas 1.618 delas na escola. E assim ocorreu nas áreas da saúde, habitação, lazer e cultura, sendo que 90% das ruas receberam saneamento básico, asfalto e iluminação. Mesmo com o aumento da população, a cidade continuou a manter a qualidade na prestação dos serviços públicos (cf. Souza Neto, 2002). A partir de 1983, "[...] Diadema começou a ganhar jeito de cidade e sua população sentiu o gosto da cidadania. Dez anos depois [...], somos referência para o país e até para setores da oposição" (Prefeito José de Filippi Jr., *Diadema Jornal*, 08/12/1993:23). O "gosto da cidadania" impregnou a cidade e influenciou a formulação das políticas sociais. Os movimentos de habitação, saúde, educação, assistência, urbanização e transporte conseguiram a municipalização dessas políticas. A fala de D. Maria revela sua satisfação diante dos melhoramentos feitos na cidade:

"Vivo nesta cidade faz 40 anos. Meus filhos nasceram aqui. [...] Ninguém respeitava a gente. Agora, [...] até o médico conversa com a gente. A gente aqui tem direito, agora. A gente lutou muito, andamos na lama, tínhamos vergonha de ir pra São Paulo, porque o sapato estava sempre sujo de lama. Hoje, gosto da minha cidade, tudo asfaltado." (Dep., D. Maria, 55 anos, dona-de-casa, 1994.)

O bom encontro entre o PT e a população permitiu a urbanização da cidade, a criação de UBSSs, algumas funcionando como pronto-socorro, mais hospitais públicos, escolas, centros de cultura, esporte e lazer, creches. Para ampliar o atendimento à criança, o poder público estabeleceu convênios com entidades

assistenciais, igrejas de vários credos e associações populares. No que se refere a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal e social, a prefeitura e o CMDCAD firmaram convênio com o LMSJ. Nesse contexto, pode-se compreender que a municipalização das políticas sociais extravasou os reducionismos jurídicos e burocráticos, que a definem no limite das atribuições, competências e responsabilidades. A municipalização vai além dos trâmites burocráticos, por ser uma estratégia de democratização das coisas públicas. A democracia possui um caráter subversivo, porque evidencia os conflitos sociais e possibilita a construção de canais para equacioná-los. A administração dos últimos doze anos conseguiu fazer a passagem do mal para um certo bem-estar social, por meio da municipalização das políticas de assistência e da participação popular:

"O espaço da assistência social, entendido como espaço de direito, traz em seu contexto [...] o resgate da cidadania, leva a população a sentir o prazer de participar e de ser bem atendida nos equipamentos públicos. [...] A nossa ação é construída dentro deste caráter que se funda em dois eixos, organizar o poder público como prestador de serviços e criar canais de participação da população no controle da administração. [...] Somente com a participação é que o poder público poderá priorizar suas ações e satisfazer as necessidades básicas e a mais elementar é o direito à vida, à sobrevivência." (Dep., assistente social do Departamento de Ação Social e Cidadania, 1993.)

A cidade de Diadema, entre 1978 e 1981, época em que nasceu o LMSJ, era marcada por um conjunto de mazelas sociais,^[5] cujas maiores vítimas eram crianças e adolescentes. Esta realidade sensibilizou e forçou a comunidade a buscar a ajuda de empresários, autoridades e outros segmentos sociais. O cenário social do país repercutia na cidade e no cotidiano da população mais vulnerável, exigindo respostas criativas para garantir sua sobrevivência, até o ponto de sensibilizar mesmo os responsáveis pela fábrica da miserabilidade. Diante dessa realidade, a entidade passou a ser um instrumento que podia garantir, pelo menos, um mínimo de satisfação de seus carecimentos. A líder comunitária e fundadora do LMSJ, D. Lázara Silveira Pacheco, assim descrevia este período (*Diário*, 1980:7): "[...] uma crise de desemprego muito grande, por causa de uma mudança de tecnologia nas empresas automobilísticas que não absorviam a mão-de-obra de Diadema, pelo seu alto índice de desqualificação, de gente oriunda da Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, que tinha sido expulsa de sua terra de origem e que, não tendo nenhuma raiz em São Paulo, ficava [...] desnor-teada e perdida e acabava abandonando seus filhos. [...] É o desinteresse total pelos homens. Os comissários de Diadema reuniram-se em minha pobre casa e conversaram muito tempo sobre as crianças abandonadas nas inúmeras favelas do lugar. Nós não temos nem sequer um juiz de menores próprio da cidade. As crianças ficam nas celas dos presos [...] para não permanecerem jogadas na rua [...], pois não há nenhum lugar para deixá-las".

As práticas de solidariedade, diante desse mal-estar social, aparecem também como uma estratégia. De uma forma ou de outra, o sujeito pode apropriar-se delas como linhas de fuga de uma sociedade que se estratifica (cf. Deleuze, 1993:19). Na cidade de Diadema, o LMSJ participou ativamente do processo que transformou a assistência em política social, como um direito de cidadania. Os atores envolvidos nesse processo defendiam os seguintes critérios de negociação:

"1) Que as crianças não percam o vínculo com a comunidade. 2) Que sejam tratadas com dignidade. 3) Que não se destrua nelas o sonho de ser crianças. 4) Que a solidariedade, a articulação entre o poder público e a sociedade, e a comunhão não estejam presas a ideologias políticas ou religiosas, mas que a criança esteja acima de tudo e de qualquer interesse. 5) Que as ações voltadas para as crianças priorizem a qualidade do atendimento dessas." (*Jornal Folha de Diadema*: 26/07/94.)

Esses cinco princípios norteavam a presença política do LMSJ nas negociações com as ONGs, o poder público e os políticos, para articulação de uma rede de proteção, conforme preconiza

o ECA, artigos 86 a 102. A base dessa rede é constituída pelas ações governamentais e não-governamentais, que incluem as esferas locais, regionais, estaduais e federais. Essas ações são interligadas com a finalidade de garantir a proteção integral da criança e do adolescente, para superar a doutrina de situação irregular que faz parte do complexo da doutrina de segurança da época da ditadura militar na América Latina. Essa cultura culpa o pobre pela pobreza, especialmente as faixas mais vulneráveis, entre as quais estão a criança e o adolescente. O modelo econômico latino-americano gerou uma catástrofe de mais de cem milhões de crianças e adolescentes destituídos de quaisquer direitos, que eram tratados pela doutrina de situação irregular. Esta forma de construir a política de atendimento à criança e ao adolescente respondia às exigências da doutrina de segurança na América Latina, em que a vítima, quando pobre, era sempre culpada. Era uma forma de compaixão-repressão. Na América Latina, os meninos e meninas pobres, vítimas de abusos, maus-tratos e outras mazelas eram julgados pela instância judicial.

Dois movimentos foram organizados para responder a essa realidade, um a partir do poder público, durante a gestão do PT, e outro liderado pelas entidades assistenciais dedicadas à criança e ao adolescente, com o objetivo de pressionar o governo municipal e estadual na formulação de políticas sociais e no estabelecimento de convênios, para melhorar sua qualidade de atendimento. Nos embates que se seguiram, o LMSJ foi acusado de participar de tráfico de crianças para o Exterior, junto com os comissários, e de manter uma prática assistencialista. Essas acusações tinham como objetivo desmobilizar, de um lado, sua força de participação nas pressões populares e, de outro, encerrar suas atividades:

"Nós, aqui do Lar mexemos com um vespeiro. Fomos acusados. Mas ninguém acreditava nas acusações de que nós fazíamos tráfico de crianças para o Exterior. Nem mesmo nossos inimigos acreditavam nisso. Mas era uma maneira de desviar a atenção. Todos nós sofremos muito nesse período, principalmente D. Lázara e as crianças. A prova de que nós éramos inocentes é que nós não podíamos fazer um movimento que fosse contra nós mesmos. Nós queríamos que nossas crianças vivessem bem, que não sofressem violência dessas pessoas que estão no poder público, vestidas de carneiro e que são lobos. Mas o movimento foi bom, porque nós ficamos mais amigos. O resultado final foi que as autoridades passaram a olhar melhor para as crianças. O PT pôde trabalhar melhor [...] nós conseguimos comprar um terreno de 2.000 m² para fazer nosso trabalho. Só uma coisa era verdade, do que foi dito na CEI contra o Lar. É que nossa casa era pequena, que era suja e desorganizada [...] Mas o coração também é pequeno e sustenta o corpo. No final da CEI, Diadema e o Lar saíram ganhando, porque a democracia é isto. O autoritarismo, como o que tivemos, é que esconde tudo." (Dep. de Expedito, diretor do LMSJ, 1992.)

Três elementos destacam-se nesse depoimento: a participação não é dada, mas construída e, às vezes, machuca os próprios protagonistas, mas é necessária para a consolidação do novo; o município é o local por excelência para se construir a *res publica*, onde todos podem participar, mas também pode ser o *locus* da tirania, que os munícipes são convidados a exorcizar; finalmente, a democracia é o espaço da desreificação e do estabelecimento de uma rede de proteção. De início, ao partir em defesa de seus usuários, o LMSJ foi acusado de algumas fragilidades, mas conseguiu reverter essa situação e ampliou o número de amigos, como um sinal do tecido democrático que se urdira durante o processo. Sob um outro ângulo, ao envolver-se em confrontos pela implantação das políticas sociais, começou a tomar consciência de que também deveria rever sua prática.

Um caráter dialogal, de entendimentos e convencimentos perpassa a democracia. No processo democrático, deparamo-nos com as dificuldades de consolidação do novo. Mesmos os defensores das mudanças podem se equivocar num universo impregnado de cultura autoritária avessa às ações de garantia de direitos. É nesse sentido que se defende que o cotidiano é o espaço próprio das transformações, território dos movimentos

que necessitam de interlocutores, no qual a prática vai apontando os caminhos para a novidade. O LMSJ tornou-se um dos agentes desse movimento no interior do município, junto com outros grupos e o poder público. Ao se enredar na teia democrática, a entidade viu-se obrigada à autocrítica e compreendeu que não é apenas o poder público que tem que se rever, mas também a própria sociedade civil.

Acreditamos que o desconhecido está também nos nichos do cotidiano e que um dos papéis do educador é ajudar a fluir o germe da autonomia de que são mensageiros os educandos. Esta é uma concepção pedagógica portadora de esperança, pois acredita na criatividade dos homens, que se esperam e atraem o futuro. Uma atividade pedagógica que subsidie a criança e o adolescente para aprenderem a dialogar, interagir e "negociar" com o cotidiano poderia ajudá-los a conquistar a cidadania, a desenvolver a criatividade e a inventividade, numa "[...] espécie de psicanálise histórica, social, cultural e política" (Freire, 1994:106). O sujeito faz suas escolhas dentro dos limites históricos pessoais e coletivos. Neste sentido, a cidadania ocorre numa

"[...] práxis coletiva que coaduna os pólos da construção social: o indivíduo e o da coletividade, quando se observa que o exercício contemporâneo da cidadania tende a ter por suporte a pessoa (suas necessidades e desejos), ao mesmo tempo que se desenvolve via organismos sociais que têm por referência o coletivo" (Manzini-Covre, 1996a:70).

A pedagogia que envolve e perpassa este movimento só consegue ganhar visibilidade em sujeitos abertos e disponíveis a uma práxis ética. Há uma sinergia entre os protagonistas e mesmo com a conjuntura política e a estrutura econômica. Gramsci (1978:362) considera as novas relações sociais como a atividade revolucionária que faz aparecer o novo homem. Muitas vezes, o "[...] canto do cisne é de admirável esplendor, o novo une-se ao velho, as paixões abram-se nele de um modo incomparável". Poderíamos dizer que o LMSJ e o movimento que se instaurou na cidade foram o canto do cisne, o prenúncio de um devir. Após este canto, a realidade não é mais a mesma como não o são as pessoas. A relação em que o homem faz a história e a história o faz não é uma partenogênese, exige intervenções. Talvez, no caso do LMSJ, a prática solidária de D. Lázara só pode ganhar vida porque a cidade também se desenvolveu para acolhê-la. O mesmo espírito perpassou a comunidade, o poder público, a Igreja e as crianças e adolescentes. A fecundação foi propiciada por necessidades objetivas e subjetivas. A realidade não é monolítica e nem a soma de todos os elementos que a constituem. Depende de como esses elementos se articulam, em diferentes colorações e formas caleidoscópicas.

À medida que o LMSJ e outras entidades assistenciais lutavam para garantir os direitos das crianças e adolescentes, e o poder público criava as políticas sociais, melhorava a qualidade de vida da cidade. Este processo foi de muita negociação e de acordos entre os envolvidos. Dentro do espírito democrático, os sujeitos éticos cumpriam os acordos firmados. Por esse aspecto, é que recordamos, aqui, o pensamento helleriano de que na democracia há melhores condições de se satisfazerem necessidades radicais. Mesmo que nem todas possam ser atendidas, mantém-se o espaço de discussão para o estabelecimento de prioridades. Isto não significa a perda da politicidade, mas seu fortalecimento. O processo de negociação fez do LMSJ uma entidade sempre combativa. Participou

"[...] na cidade de todos os movimentos pela melhoria da qualidade de vida da criança e do adolescente. Lutou pela implantação do ECA na cidade. Essa luta não foi muito tranquila, pois, apesar do Lar acreditar nesses princípios, muitas vezes tinha que rever sua prática, porque negava esses mesmos princípios. Como diz um educador, todos nós temos um oprimido e um opressor dentro de nós. O Lar também tem um oprimido e um opressor dentro de si, que, às vezes, lutam entre si, cometem equívocos. [...] A história de nossas lutas não foi fácil, pois o poder público tem um certo receio de nossa participação, mesmo a gestão sendo do PT, os técnicos tiveram muita dificuldade, no início, para entender nossas reivindicações, principalmente, na área

da assistência. Eles tinham medo, porque achavam que a assistência social era a base de toda a alienação. [...] Às vezes, quando um técnico tinha que redigir um texto-lei para ser um decreto municipal, redigia errado e a lei se voltava contra nós. Mas tudo isso conseguimos superar nessa história" (Dep., assistente social do LMSJ, 1994).

O processo democrático é sempre subversivo e, quando fundado na ética, produz mudanças na conduta do sujeito, do poder público e da cidade como um todo. Este contexto possibilita aos sujeitos comprometidos com a ética resgatar "a reserva de solidariedade" existente na sociedade (cf. Manzini-Covre, 1996:79), num movimento que produz uma revolução cultural e subjetiva, enquanto "[...] um processo que não se dá sem sofrimento, pois é um elaborar sentimentos que podem levar a novos valores e a possíveis práticas novas" (cf. Manzini-Covre, 1996:83). Portanto, o processo democrático produz novos sentidos que permitem a construção de diferentes projetos, que fortalecem a alegria de viver. Por essa lógica, é que os abrigos não devem funcionar desligados de uma rede ou de um movimento, para não correrem o risco de perder sua politicidade criativa. Ao invés de serem espaços de proteção, passariam a competir com o poder público, entre si e com as famílias, deixando de servir à formação do protagonismo de seus usuários.

Um levantamento nacional dos abrigos que recebem recursos do Governo Federal, feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea, estima em vinte mil o número de crianças e adolescentes abrigados. Desta população, 87% possuem família; 58,5% dos meninos são negros, pobres e vivem há mais de dois anos em abrigos. A rede é importante quando dá prioridade à família; caso contrário, não passam do exercício de uma pseudobondade, contrária ao direito constitucional e internacional da convivência familiar.

3. A religião como um meio de impulsionar a solidariedade criativa

O LMSJ nasceu como resposta às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo e adquiriu força não somente por responder aos carecimentos radicais da população infanto-juvenil, mas também porque buscou penetrar em outras esferas do município, numa prática que acabou por gerar uma rede de proteção. Consolar os aflitos e acolher os indigentes, órfãos e abandonados como um meio para conquistar o "reino dos céus" (*Evangelho de São Mateus*, Cap. 25) é a crença presente na origem do LMSJ. Esse projeto de vida, permeado de sonho e esperança numa sociedade fraterna, deixa o mundo da subjetividade e penetra na vida da comunidade, de onde se expande, numa prática solidária direcionada às crianças e adolescentes abandonados e, por vezes, aos adultos empobrecidos. À medida que saboreavam o acolhimento, a partilha, a confiança e a amizade, os envolvidos experimentavam o desejo de mudar de vida, evidente tanto em pequenas coisas - como encontrar motivação para freqüentar a escola - quanto na vontade de abandonar a violência e a criminalidade. Os membros da comunidade que fundou o LMSJ descrevem como a religião ajudou o grupo:

"Tudo era movido a partir do dar, do se doar, porque refletíamos o texto bíblico do fim do mundo, onde está escrito para dar comida a quem tem fome, vestir os nus, visitar os doentes e presos, consolar os aflitos. A partir desse texto, não ficamos só entre nós, mas pedíamos comida para umas pessoas e nós íamos distribuir para os outros, que não pertenciam ao nosso grupo. O que nos movia naquela época era o sentido de grupo, e [...] D. Lázara, mesmo aqueles que faziam coisas erradas, ela acolhia. E quando a gente estava junto, ninguém roubava e nem usava drogas. Era regra do grupo. Alguns conseguiram deixar. Outros não tiveram tempo, porque foram mortos." (Arquivo do LMSJ, 1992.)

O testemunho de fé dessa comunidade é uma experiência árdua que tem como último refúgio um Deus provedor e remunerador, que interpela "os pobres" e os convoca a lutar pela justiça e pelo direito, na fraternidade e solidariedade. "Acolher o dom gratuito do Pai supõe comprometer-se na luta pela justiça e criação da fraternidade; esta encontra, por sua vez, seu pleno sentido no

reconhecimento da presença do amor libertador de Deus." (Richard, 1983:38.) Esta a mística (ideologia) conduz a comunidade. Neste caso, a religião não aparece como o "ópio do povo", e sim como uma estratégia de enfrentamento das desilusões, frustrações e privações existentes no cotidiano dessas pessoas, para as quais traz um sentido de esperança. Talvez se encontre aí uma visão escatológica da fé cristã, de que a nova Jerusalém não ocorre apenas na eternidade, mas já se inicia na vida presente. "Libertar-se é humanizar-se. Humanizar-se é corresponder à [...] vocação de homem, é dizer sim a Deus, mesmo desconhecendo-o." (Catão, 1985:79.) A concepção de fé que perpassa a vida deste grupo repercute na ação das pessoas, que começam a lutar por fraternidade, solidariedade e justiça (cf. Souza Neto e Schramm, 2005). Por meio do acolhimento e da participação num grupo de referência, os indivíduos passam a ter noção de pertença, a responder a novos estímulos, a abandonar a situação anterior e a dar sentido à vida. O grupo ajuda-os a descobrir a possibilidade de melhorar a qualidade de vida: famílias são refeitas, crianças voltam a brincar e a freqüentar a escola. O sentido de grupo e a identidade entre os participantes movem a todos, com repercussões em toda a comunidade, como se vê num depoimento de uma das mães que tinham crianças atendidas por D. Lázara:

"[...] na minha porta sempre tinha a polícia ou um vizinho pra reclamar de meus filhos. Quando chegava do serviço, cansada, tinha que ouvir reclamações e às vezes [...] ir até à delegacia. Um tempo depois, foram desaparecendo a polícia e as reclamações da porta de minha casa, e as crianças começaram a ir pra escola. Perguntei pra eles o que estava acontecendo e eles me disseram que era a mulher gorda que morava lá embaixo, perto do rio, que ensinava eles. Então, eu fui conhecer D. Lázara e D. Luíza. [...] Meus filhos até hoje têm muito carinho por elas" (Dep., D. Maria, 1993).

O tecido que se formava no decorrer do processo constituía as bases para a formação de uma rede de proteção fundada nas necessidades da população infanto-juvenil empobrecida. A comunidade buscava meios de responder à necessidade de carinho e encontro, para dar sentido à frustração das crianças e adolescentes que não possuíam sequer um espaço de lazer. A maioria deles já perdera o pai, e a mãe permanecia ausente o dia inteiro. "*Se fico em casa, cuidando dos filhos, o dinheiro não vem. Se vou trabalhar, os filhos ficam abandonados.*" Esses versos rezados nas liturgias das comunidades reproduziam o dilema das crianças, adolescentes e mães. Na gênese do LMSJ, o princípio norteador da comunidade era ser " *[...] movido a partir do dar, do se doar [...] dar comida a quem tem fome, vestir os nus, visitar os doentes e presos, consolar os aflitos*". Sensibilizada por esse princípio, a comunidade ia ao encontro daqueles que dela necessitavam e buscava, com eles, saídas para a melhoria da qualidade de vida. As alternativas encontradas não iriam alterar as estruturas sociais por métodos de guerrilhas. Mas iniciavam no cotidiano uma "guerra de posição ou passiva", como estratégia política, na visão gramsciana. Crianças e adolescentes passaram a freqüentar a escola, a criar identidade grupal, a aprender a lidar com os fracassos, ilusões e frustrações, a respeitar a si e aos outros. Esses elementos constitutivos são o tecido social da cidadania, que permite ao indivíduo encontrar o sentido de sua existência.

O LMSJ é fruto de uma experiência cuja peculiaridade é a abnegação e generosidade de D. Lázara. Este espírito de doação o converte num meio facilitador da satisfação dos carecimentos da comunidade, em especial das crianças e adolescentes. O cenário deprimente de uma realidade de miserabilidade provoca o eu individual e coletivo, numa relação permanente com a exterioridade, a responder às exigências e necessidades do cotidiano. Os garotos ficavam à beira do córrego, torturando animais e bêbados, provocando as pessoas:

"Eu tinha muito medo daquilo que eles faziam. [...] Então eu passei a pensar em agradar aquela 'molecada', para protegê-los também. [...] Comecei convidando-os para estourar pipocas [...] Eles entraram na minha casa, que era só de quarto e cozinha [...] Coloquei um disco na vitrola [...] A partir daí, eles vinham

todos os dias. [...] Eu iniciei a formação religiosa e humana." (Dep., D. Lázara, 1994.)

Os projetos sociais nascem a partir dos apelos do cotidiano, em que se experimentam as manifestações da vida, dos sentimentos, das paixões e podem gerar as condições propícias à autonomia e à criatividade do sujeito. Poderíamos caracterizar as lideranças comunitárias, a exemplo de D. Lázara, como novos sujeitos públicos (cf. Manzini-Covre), que têm a sensibilidade de aglutinar em torno de si todas as forças vivas de um determinado espaço, para alcançar um bem comum. D. Lázara tinha o hábito de buscar na oração respostas para enfrentar as adversidades e encontrar sentido na vida:

"Em oração me entreguei nas mãos do Cristo Mestre: Se é tua vontade que eu cuide dessas crianças abandonadas, acolhendolas, educando-as, amando-as e servindo-as em minha própria casa, Senhor, coloca-as em minha porta. [...] Não quero glória e nem pagamento, quero, servindo-as, viver, concretizar minha fé em tua palavra." (Dep., D. Lázara, 1995.)

Talvez se possa dizer que o LMSJ é expressão do encontro entre objetividade e subjetividade, num cotidiano impregnado de alienação, fetiche e reificação, mas onde é possível encontrar o novo, os "fragmentos de emancipação". Na luta com o velho, para que o novo possa nascer, os agentes envolvidos precisam ter discernimento para consolidar o diferente, sem desgastar a energia do novo nem condená-lo ao fracasso, mesmo antes de nascer. O desafio está posto e delineado no ensinamento bíblico de que o trigo deve crescer junto com a erva, para que não pereça.

Todo processo de mudança causa medo e desconfiança. D. Lázara e a comunidade não tinham claro nenhum projeto político. Entretanto, o que faziam era um movimento que sensibilizava e levava algumas pessoas a tomarem determinadas atitudes. A ação interna do sujeito deve ser constantemente confrontada com a realidade (cf. Morin, 1989:162). A objetividade é necessária ao sujeito para reduzir os enganos que possam ser provocados pela subjetividade. O sinal de que D. Lázara está fazendo a vontade de Deus são as crianças e adolescentes abandonados que são acolhidos. Nessa mesma perspectiva, a subjetividade pode também clarificar a objetividade. Diante dessa dinâmica, o sujeito é auto-organizador de sua vida.[6]

Essas iniciativas foram produzindo um tecido social propício ao nascimento do LMSJ, como resultado da atuação carismática de D. Lázara[7] na comunidade local. Informa sua irmã que, no início, faziam muitas festas entre as famílias e cada um levava o que podia. "A Lázara dizia para as pessoas, dentro lá do seu espírito franciscano, que ser feliz é dar com alegria" (Dep., D. Luiza, 1994). É certo que D. Lázara, ao fundar o LMSJ, tinha por objetivo o crescimento do Reino de Deus e transformar a cidade dos homens em cidade de Deus. Contudo, analisada pela ótica da teologia da libertação, sua luta pela instauração desse Reino de justiça, igualdade, fraternidade e solidariedade espalha sementes de democracia:

"Nós pensamos, no início, formar uma grande família, vivermos como vivem as famílias, pois a casa e a família são lugares de encontro, de troca de idéias, de um ajudar o outro, do maior ajudar o menor, de estabelecer uma rede de proteção. Na hora do banho, de fazer comida, os maiores ajudam os menores. Quanto à educação e saúde, freqüentar fora, usar aquilo que a [...] comunidade usa, fazer alguns trabalhos na casa para aprender a cuidar de suas coisas, pois somente num espaço assim, eu acredito, com uma pedagogia do amor, se pode gerar uma outra experiência para essas crianças superarem e aprenderem a lidar com as decepções, pois muitas delas desde que nasceram, foram sempre rejeitadas e passaram fome, tratadas como objetos, como lixo. Algumas parecem valer menos do que o lixo, porque em nossa sociedade o lixo é mais valorizado, é ensacado e tem um lugar para ficar." (Dep., D. Lázara, 1994.)

No LMSJ, desde o início, estavam presentes interesses da comunidade e das crianças e adolescentes jogados na cidade, sem nenhum planejamento social, que, de alguma forma, haviam perdido a esperança e podiam encontrar novas utopias possíveis na atitude solidária da comunidade. É um erro apagar

a esperança, em nome de uma pseudodenúncia do fracasso ou em nome da verdade, minando "[...] as ilusões. Os homens se desviam do que não oferece mais nenhum projeto onde investir sua esperança" (Bertrand, 1989:30). O LMSJ não é expressão de um planejamento estratégico, mas a manifestação da fragilidade e da força humana, em que aparecem a fraqueza e a grandeza do sujeito. Nasce de um movimento em que o imaginário alimenta a ação e é por esta retroalimentado. Esta ação está circunscrita num conjunto de esferas sociais, econômicas, políticas, religiosas, comunitárias. Conta D. Lázara que, por volta de 1977, após a costureira leitura bíblica da comunidade, foi visitar a favela:

"Não era impulso meu que eu chegasse até lá. Vi uma garotinha deitada numa caixa. Era de uns três meses, mais ou menos, cheia de mosquitos no rosto. Eu afastei os mosquitos, limpei a chupeta e coloquei em sua boca. Aí, fui para dentro da favela visitar umas famílias. [...] No dia seguinte, voltei ao mesmo lugar e a criança estava lá, com uma mamadeira com água e trigo, que a mãe tinha deixado lá para qualquer criança ou adulto dar. Então eu resolvi fazer uma outra mamadeira e dar para a criança. Depois de uns dias, a criança ficou doente e foi internada no hospital. [...] Então, nós resolvemos cuidar dela. Ela ficou com desidratação e foi novamente para o hospital. Quando teve alta, acolhemos a criança e a mãe." (Arquivo do LMSJ, 1985.)

Que o sujeito necessita da exterioridade para se conhecer, transformar, confirmar as possibilidades de concretização dos sonhos, satisfazer desejos e necessidades, aparece nesses depoimentos. Os relatos descrevem a face pobre e o mal-estar da cidade de Diadema, retratam a condição das crianças nessa situação social e mostram como as pessoas criam e encontram determinadas estratégias de sobrevivência nessa realidade.

Não falamos aqui de ações iluminadas por uma consciência sistematizada dos fatos correntes. Ao contrário, sua clareza consiste numa atuação que une a comunidade na luta por mudanças, impulsionada por uma ordem divina ou assumida como uma herança do passado. Os sujeitos do processo aceitam a tarefa como uma missão, conduzidos por um sentimento de justiça. Em função desse comprometimento dos agentes envolvidos, essa ação, no decorrer da história, articula-se com outros projetos políticos e pode chegar a adquirir um caráter emancipatório mais abrangente. Quando a realidade os convocar para a luta, se ninguém aparecer, as reivindicações não se transformarão em atos libertários e o resultado se apresentará a todos como uma derrota. O LMSJ surge ao se estabelecer um tecido comunitário amadurecido pelos valores da solidariedade, da partilha e da amizade, constituintes da ética da vida. Observa-se o comprometimento da comunidade com a realidade que aponta para a necessidade de alguém ajudar as crianças e adolescentes, e com a religião, pois a líder da comunidade espera um "sinal da divina providência", para iniciar os trabalhos. Este sinal se traduz no fato de "[...] Deus colocar uma criança" em sua porta, o que ocorre num curto espaço de tempo.

Uma mistura de subjetividade e objetividade caracteriza os acontecimentos, em que a realidade apresenta uma exigência correspondente a um anseio subjetivo. Neste caso, Deus, o sentimento religioso, se desvela na realidade, como a objetividade se projeta na subjetividade. Esta realidade fica mais clara na resposta que D. Lázara dá a sua irmã, quando desafia sua prática religiosa, dizendo: "Rezar é muito fácil e fazer reuniões ainda mais. Quero ver você cuidar das crianças jogadas na beira do córrego. Se Deus colocar uma criança aqui na porta, eu aceito. Posso cuidar até de cinco." (Arquivo do LMSJ, 1986.) Se D. Lázara acredita que Deus vai mandar a criança, também é certo que o contexto a encaminha. Jamais se chegará a uma clareza absoluta sobre a origem dessa criança, numa história em que realidade e ilusão se confundem, mescladas no cotidiano. Deus move D. Lázara - ela crê nisso - e a realidade confirma essa moção. O fato torna-se um sinal que corporifica a subjetivação e a objetivação presentes nos agentes dessa história. Podem ser uma manifestação de Deus como da própria realidade a indignação e desproteção da criança que se apresenta a D. Lázara para ser cuidada.

A partir da moção desse momento, D. Lázara entrou em contato

com a mãe da menina. Constatada sua impossibilidade de cuidar da criança, ambas procuraram o Fórum de Diadema, com o objetivo de regularizar a guarda da criança. Lá encontraram uma garota de sete anos, com a mãe chorando: "Por caridade, quem vai ficar com minha filha? Ela vai morrer de fome. A mãe, que estava com D. Lázara, disse o seguinte: A senhora já está com minha filha. Pode ficar com mais uma." (Arquivo do LMSJ, 1985.) D. Lázara aceitou, recebendo o termo de guarda provisório das duas crianças. Sem negar o empenho e o compromisso da comunidade, essa história revela como a criança e o adolescente eram tratados no final do regime militar. Concebia-se a prática da assistência não como uma política social, planejada no interior do Estado e da sociedade civil, mas como uma ação de senhoras abnegadas, de pessoas que se sentiam chamadas por Deus para ajudar os pobres e aflitos. Se não era mais uma questão policial, o tratamento do pobre passava a ser considerado uma questão religiosa. Esta situação era cômoda a juízes e autoridades, tanto que não questionam se D. Lázara dispõe dos recursos econômicos e pedagógicos necessários ao cuidado dessas crianças. Na verdade, era uma das formas empregadas pelo Estado para se ver livre do problema, reforçando a mentalidade de que "pobre é coisa das mulheres que têm coração e não do governo que tem razão" (LBA, 1989:16), presente desde o governo de Getúlio Vargas, numa prática que caracteriza a assistência como uma ação de pobres para pobres.

Apreende-se na história do LMSJ a fragilidade e a grandeza humanas. Ele é tanto sinal de vida quanto de morte, no sentido de que acaba mantendo uma certa cumplicidade com a omissão do poder público. Como produto de uma determinada relação entre capital e trabalho, a miséria não se pode equacionar simplesmente por meio da atuação de uma entidade ou de atitudes populares isoladas. No terreno baldio das políticas assistenciais, durante o governo militar, crianças e adolescentes eram considerados objetos sem desejos e vontades, como se verifica na trajetória da Febem. Apesar da atividade de D. Lázara proceder de uma atitude de fé que encontra desdobramentos na solidariedade e não de uma visão política, procura garantir o desenvolvimento da vida. De outro lado, essa mesma história demonstra que os problemas sociais não serão resolvidos exclusivamente pelo Estado ou pelo mercado. Despontam, nas comunidades, os fragmentos de uma ética fundada na solidariedade, na convivência e na tolerância para com aqueles que estão fora dos planejamentos dos direitos sociais e econômicos.

A comunidade decidiu concretizar o propósito feito durante suas orações de abrigar crianças e adolescentes abandonados, órfãos e vítimas de violência. Ficou acordado que D. Lázara e D. Luíza cederiam sua casa e parte dos salários, enquanto as mulheres da comunidade cuidariam da limpeza da casa, do banho das crianças, da lavagem de roupas e de outros afazeres, e os homens garantiriam as reformas e a manutenção da casa. A idéia inicial era permanecer com até cinco crianças, que a comunidade podia sustentar com recursos próprios. Entretanto, assim que os comissários de Diadema tomaram conhecimento do fato, passaram a levar mais crianças e adolescentes para a casa. Outros "menores" apareciam, sozinhos ou trazidos por policiais ou lideranças da cidade: "Onde ficam cinco podem ficar seis, porque, mesmo a casa da senhora sendo pequena, é melhor as crianças ficarem aqui do que morrer de fome, padecer na rua, ficar viciadas ou cair na bandidagem ou na prostituição." (Arquivo do LMSJ, 1982.) Há, entre os pobres, um espírito de partilha e de solidariedade que facilita o encontro dos atalhos da vida. Essa prática faz parte e é expressão da "cultura popular". O que movia o imaginário dessas senhoras e as conduzia a tomar uma posição a favor das crianças e dos adolescentes necessitados era a crença no Evangelho:

"Eu creio que esta obra voluntária aos menores abandonados é uma missão que a divina providência me confia. Eu creio no poder da divina providência. Eu quero voluntariamente cooperar com a divina providência e servir aos menores abandonados, vendo neles a própria pessoa de Nosso Senhor Jesus Cristo. [...] Tudo que possuo quero repartir. [...] sem lesar a ninguém

nos seus direitos. Terei como finalidade única o bem do menor, sua formação humana. [...] Jamais colocarei interesses de terceiros. [...] Jamais usarei violência, pancadaria, com os menores. Procurarei moralizá-los, conforme a lei de Deus e a tradição católica." (Diário de D. Lázara, 1980:9.)

Esse procedimento tinha por objetivo acolher crianças e adolescentes abandonados e vítimas de maus-tratos, conviver com eles, para construir juntos uma experiência de vida com a ilusão e a desilusão, transformando o ambiente de violência.

A importância do LMSJ como grupo de referência para a satisfação das necessidades e, portanto, de contribuição para a construção do sujeito, ajusta-se à perspectiva da emergência do sujeito numa dada realidade. Constituído por uma organização biológica que se refaz e se modifica, que o impelle a buscar a satisfação das necessidades de alimentar-se, beber, dormir..., o sujeito é também *computo*, que toma decisões certas ou erradas a partir das informações que extrai do cotidiano. Concebe-se, com Morin (1989:165), que "[...] o sujeito vivo não é um sujeito puro, como sujeito transcendental dos metafísicos, como sujeito puramente auto-referente numa lógica abstracta, ou como o actor puramente egoísta de uma teoria simplificada dos jogos". Talvez possamos acenar, com base numa leitura de Winnicott, que o cotidiano pode ser um seio positivo. Os fatos vão criando no grupo a amizade, que se poderia considerar como um "sacramento" da nova sociedade em fermentação. Pode-se também observar a alegria de viver, mesmo que fragmentariamente. A amizade fortalece o grupo, que começa a conquistar seu espaço social. A tragédia das personagens passa a abrir condições para que desempenhem a antitragédia, a reversão da caoticidade, uma realidade nova que provoca o olhar criativo dos sujeitos, à medida que devem "beber do próprio poço", para encontrar o significado da vida. Articulado com as questões da rotina e da exterioridade, este "poço" tem uma interface com os problemas da modernidade e os sistemas abstratos, numa dinâmica que possibilita uma certa visualização de que o sujeito produz o objeto e precisa dele (cf. Morin, 1989:164). Ressalte-se a impossibilidade de se compreender o sujeito de maneira isolada, sem estabelecer suas relações numa perspectiva de transversalidade. A confiança gerada no cotidiano é significativa para pôr limites à ansiedade, perspectiva que é importante em qualquer tipo de administração, seja no próprio cotidiano, nas empresas ou nos governos.

A partir da interferência do CMDCAD junto ao poder público e à sociedade civil, o LMSJ conseguiu estabelecer convênios de parceria financeira e técnica com a prefeitura local. O convênio obrigava o LMSJ a oferecer atendimento personalizado aos usuários, contratar profissionais qualificados para atuar com crianças e adolescentes e facilitar o seu retorno às famílias de origem ou substitutas, perdendo o caráter de abrigo permanente e passando a atuar somente em caráter transitório. Também limitou a quantidade de atendimento para uma capacidade máxima de trinta crianças. Nos primeiros anos de funcionamento, o LMSJ chegara a abrigar mais de cinquenta crianças e adolescentes, atendidos por um número reduzido de funcionários, dos quais apenas dois possuíam qualificação profissional. As atividades da casa eram desempenhadas pelas próprias crianças e adolescentes, acompanhados por um "educador". A partir do convênio, foi alterada essa concepção de atendimento, o que forçou o LMSJ a mudar sua organização interna, para responder às novas exigências. Este fato permite inferir que o processo de mudança das relações altera as próprias instituições envolvidas, o que pode culminar com o fim da instituição acionadora do processo ou com mudanças radicais na mesma. O convênio com a prefeitura, a partir de 1993, levou o LMSJ a melhorar a qualidade do atendimento. Anteriormente, a instituição mantinha-se com doações em dinheiro, espécies e serviços, e recebia subvenções das esferas do poder público. Seu prédio fora construído em mutirão, sem qualquer planejamento, com sistema hidráulico e elétrico precários que não respondiam devidamente às exigências legais. O custo de uma reforma seria contraproducente, não sendo objeto do convênio, mesmo porque o terreno não pertencia à entidade. Esta conseguiu estabelecer uma rede de parcerias que resultou na construção

de um prédio adequado e na organização de uma nova diretoria, que tomou posse no dia 8 de dezembro de 1996.

As novas regras do jogo, estabelecidas pelas diretrizes das políticas de assistência, de cuja implantação o próprio LMSJ participou, a par com as exigências determinadas pelo convênio, tornaram-se motivo de constantes choques entre os pareceres dos técnicos da prefeitura e a comunidade, especialmente D. Lázara. Entendiam os técnicos que a elegibilidade do atendimento fundamentava-se nos direitos sociais e D. Lázara, representante da entidade, avaliava a criança e o adolescente a partir de critérios de religiosidade:

"A criança e o adolescente que atendemos não necessitam de ficar passando por psicólogos, nem psiquiatras, nem assistentes sociais, nem mesmo suas famílias. O que necessitam é de carinho, de acolhimento e de oração. Eu estou a serviço de Deus e não do Estado. Deus quer o bem das pessoas. O Estado tem apenas interesse político [...] eles mantêm as pessoas no emprego para votar neles. Eu lutei para criar a política de assistência na cidade, para diminuir o número dos pobres. Uma vez que essa política começa a existir [...] não é mais Deus que comanda o atendimento dos pobres. Consegui sensibilizar as pessoas para fazerem um prédio para as crianças, a cidade hoje tem tudo asfaltado e iluminado, então acredito que é um sinal de Deus que a minha missão foi realizada e terminou. Agora, eu tenho que passar o Lar para outra diretoria que deve cuidar dele de forma mais profissionalizada do que misericordiosa. Usando de uma expressão bíblica, eu digo: É preciso que eu diminua, para que o Lar cresça." (Dep., D. Lázara, 1995.)

A concepção de cidadania que perpassa este artigo abre campo à "[...] a possibilidade de fazer a ligação entre os desejos e as necessidades dos homens, enquanto indivíduos (subjetividades) e enquanto sujeitos grupais no bairro, nas fábricas, sindicatos, partidos, até chegar ao âmbito global da sociedade" (Manzini Covre, 1991:63). Uma reflexão sobre a autonomia suscita um questionamento sobre o modo pelo qual ocorre a relação do indivíduo com o outro, o meio ambiente, o cotidiano, a exterioridade. Concebemos o sujeito como produto e produtor da realidade, crivado pelas relações sociais e pelo outro, não como uma abstração filosófica. Por essa perspectiva, a autonomia não é algo imaterial e nem uma destruição radical do outro e da exterioridade, mas a possibilidade de alargá-la a favor do sujeito. Construída na práxis, a autonomia é a capacidade do sujeito de se apropriar do discurso e da experiência do outro, de transformá-los para satisfazer suas necessidades. Ao desejar a autonomia, o sujeito não pode deixar de desejá-la para todos, o que não apenas faz dela um empreendimento individual e coletivo, como também confere importância à participação do sujeito nas esferas públicas. A questão da autonomia identifica-se

"[...] com o problema da relação do sujeito e do outro - ou dos outros [...] que não aparecem como obstáculos exteriores ou maldição - [...] mas como constitutivos do sujeito, de seu problema e de sua possível solução, lembra [...] que a existência humana é uma existência de muitos e que tudo que é dito fora desse pressuposto [...] é sem sentido. Mas esta existência de muitos [...] é existência social e histórica e é essa para nós a dimensão essencial do problema. A intersubjetividade é [...] a matéria da qual é feito o social, mas esta matéria só existe como parte e momento desse social que ela compõe e que também pressupõe." (Castoriadis, 1986:130.)

Conceber a sociedade como uma soma de indivíduos, imaginar que a infra-estrutura conduz a história independentemente dos homens ou esquecer que nesta os homens agem e são levados a agir, levou vários autores a professarem a morte do sujeito. "Nenhuma autonomia individual pode superar as consequências desse estado de coisas, anular os efeitos sobre nossa vida, da estrutura opressiva da sociedade na qual vivemos." (Castoriadis, 1986:131.) Contudo, o sujeito sempre esteve historicamente presente e atuante de diferentes maneiras, ainda que a ausência de um conjunto de fatores imbricados não permita que uma ação isolada no cotidiano de um único indivíduo altere a história. Até mesmo em sociedades organizadas pelo eixo da dominação e da exploração, o sujeito sempre tem possibilidade de fazer seu caminho, dentro da margem de manobra que permanece a

seu favor entre ele e as relações sociais.

"A minha história é difícil. Eu nasci [...] em Pernambuco [...] Lá a gente passava fome [...] Depois meu pai veio pra cá [...] e arrumou outra mulher e deixou nós lá [...] Aí, minha mãe veio com a gente pra cá [...] Ficamos morando na favela [...] Os homens mexiam com a gente [...] Aí minha mãe [...] arrumou um homem. Meus irmãos e eu fomos pra rua [...] pegar coisas [...] Tinha dia que a gente dormia na rua [...] Depois, encontramos o pessoal da pastoral e fomos morar no Lar. [...] Eu achei as coisas chatas lá no Lar. Arrumei um homem [...] e fui morar com ele. Depois eu voltei e hoje estou casada e tenho meu filho. [...] muita coisa que eu quis fazer [...] não deu [...] mas fiz muitas coisas." (Dep., Sílvia, 21 anos, que viveu no abrigo dos 12 aos 15 anos.)

No vai-e-vem da dor e da privação, Sílvia e seus irmãos encontram saídas para garantir a sobrevivência. Acredita que a entidade não pode responder a suas expectativas e necessidades, resolve deixar a entidade para "morar com um homem", numa saída que acaba por fracassar. Retorna à instituição e procura reorganizar sua vida, até que encontra alguém com quem constitui uma família e tem seu filho. Eis aí um jogo que mostra a autonomia do sujeito, seu poder de escolher, entre as muitas ou muito poucas oportunidades que surgem da exterioridade, aquela que mais o satisfaz: "*muita coisa [...] não deu [...]*" para fazer, "*mas fiz muitas coisas*". A articulação entre subjetividade, objetividade e políticas assistenciais no cotidiano permite circunscrever nos modos de produção vigente o processo de formação do sujeito. Dessa forma, é possível evitar os riscos de descambar numa visão ingênua e imediatista, que atribuiria unicamente às crianças e adolescentes os fracassos e abandono de suas vidas.

A rede de proteção como espaço de construção da subjetividade e de proteção e orientação para a criança e o adolescente não nega as lutas de >

De maneira geral, a falta de recursos físicos e materiais leva os formadores e os responsáveis pelas políticas sociais a não se empenharem na qualidade da ação e a menosprezarem dimensões essenciais da ação e etapas da mesma importância, entre as quais estão a vontade política, a articulação institucional, a proposta de trabalho integrado e a capacitação pessoal. Faz-se muito, mas de maneira equivocada, porque se excluem essas dimensões, que dependem apenas de negociação, definições de diretrizes e treinamento de agentes e profissionais. A implantação das políticas sociais depende, às vezes, mais de vontade política do que de recursos para investimento, nos aspectos humano e técnico-financeiro. A articulação desses elementos é essencial na luta contra os obstáculos que se opõem à garantia dos direitos humanos.

D. Lázara e parte da diretoria do LMSJ entendem que a criança e o adolescente são enviados por Deus à entidade e devem ser recebidos como numa família, independentemente de uma avaliação profissional. Portanto, a entidade que nascera da prática de uma religiosidade, sem contudo negar a miserabilidade da população, e que lutava pela melhoria da qualidade de vida, depara-se com as exigências de uma nova ordem, que vem questionar as próprias razões de sua atuação e o seu modelo. O desenrolar dos fatos, como a criação das políticas sociais e a melhoria da qualidade de vida da cidade, vão demonstrando à entidade a necessidade de alterar seus princípios. Até a própria fundadora reconhece que sua missão está concluída e que outros devem assumir a instituição, sob uma nova perspectiva: "*É preciso que eu diminua, para que o LMSJ cresça.*" Iniciara o trabalho a partir de uma necessidade e entende que ele está terminando quando novos carecimentos surgiram e com melhores condições para satisfazê-los.

Esse movimento que se pode capturar no cotidiano do sujeito e da esfera pública é que dinamiza a própria história. Talvez se possa dizer, com Marx, que os homens, mesmo na inconsciência disso, fazem a história. Muitos vezes, a criatura escapa ao criador, quando muitos de seus atos ganham projeções imprevisíveis e incontroláveis. Destas, as mudanças que provocam no indivíduo e na sociedade permitem mesmo suspeitar que a criatura se voltou contra o criador. Na realidade, criador e

criatura já não são mais os mesmos. D. Lázara, a comunidade e o LMSJ são exemplos das inevitáveis mutações que transformam homens, instituições e sociedades.

Vejamos uma amostra desse fluxo do sujeito:

"Quando eu vim morar no Lar, eu tinha muito medo de tudo [...] eu não pedia, eu não falava. O que eu queria eu pegava. Eu batia nas pessoas. As pessoas ameaçavam falar com os comissários e o juizado de menores. [...] Eu morria de medo de apanhar [...] Depois de um tempo, comecei a falar o que eu queria, desde o dia que eu briguei com os educadores [...] Hoje falo o que quero, faço o que tenho vontade. A gente paga pela decisão [...] dói a barriga, mas assumo, porque luto pelo que quero. [...] Sei que não é fácil, quando a gente é pobre, de conseguir as coisas. [...] aprendi que devo lutar até conseguir as coisas." (Dep., Mariclara, 23 anos, viveu no LMSJ dos 10 aos 15 anos, 1993.)

A confissão do medo de falar e de que preferia "pegar" as coisas, quando começou a utilizar os recursos da assistência social, deixa entrever a complexidade da conceituação da categoria sujeito. Mariclara descreve o temor de estabelecer um relacionamento com a exterioridade e dela extrair energias para lutar e tomar decisões. Com a ajuda da assistência, consegue superar o medo e enfrentar os contratemplos. A abrangência da categoria sujeito está nessa estruturação de elementos biológicos, que impulsionam o indivíduo ao encontro do outro, até culturais.

Ao analisar o cotidiano do LMSJ, buscamos demonstrar que a história não pode ser reduzida à vontade de um indivíduo que escolhe o que acredita ser o melhor. Nem sempre os indivíduos dispõem das condições necessárias para optar, uma vez que suas escolhas sofrem influências de múltiplas determinações. Exemplificando, uma criança não vai morar na rua por uma escolha racional; antes, é jogada para essa situação, circunstância que, obviamente, tem que enfrentar e com a qual procura lidar:

"Fui pra rua, porque nem minha mãe e nem o homem dela me queriam, ele me batia e não me deixava brincar. Aí comecei a ficar um dia na casa de qualquer pessoa, depois ficava um dia na rua e voltava para casa, até que não voltei mais. Aí, o juizado me pegou e trouxe pra cá. E [...] fiquei até quando minha mãe separou do homem dela. Também eu briguei aqui no Lar e o juiz forçou minha mãe a me levar de volta pra casa dela. [...] Tem gente que pensa que a gente vive na rua, porque a gente gosta da rua [...] que vive em instituição porque gosta. A gente quer mesmo é viver com a família da gente. Apesar do Lar ter cuidado de mim, feito estudar, [...] eu me sentia como a Chispita, um cachorro sem dono." (Dep., José, 23 anos, que viveu no LMSJ dos 10 aos 16 anos, 1995.)

As pessoas nem sempre escolhem o que querem, por força das adversidades. A história de José deixa perceber que determinadas circunstâncias se encontram na base das possíveis opções. Esse princípio induz ao entendimento de que o ponto primordial da história é que ela é construída pelos homens. Outro pressuposto é a necessidade de sua continuidade. O homem faz a história dentro de situações dadas e a história o realiza. Os acontecimentos são construídos a partir do homem, mas têm desdobramentos que vão além de sua vontade. Neste sentido, a história deve ser compreendida na práxis, que supera as dicotomias entre sujeito e objeto, homem e natureza, pensamento e existência.

Essa concepção de história não nega o sujeito e também não exclui dela outras dimensões, uma vez que não existe sujeito sem natureza, da mesma forma que a natureza sem o sujeito não faz a história. Quem dá vida aos objetos é o sujeito, mas, sem os objetos, o sujeito não pode sobreviver. José constrói sua história não só a partir de escolhas racionais, mas também na busca de equacionar necessidades físicas, materiais e emocionais. No fato do padrasto mandá-lo embora, há uma questão material sobre onde morar e de quem receber sustentação emocional. Ser jogado para a rua não é escolha sua, mas, uma vez em determinada situação, ele busca transformá-la. Este parece ser o caso de José, que sai de casa, vai para a rua e é levado pelo acaso à entidade, onde, durante cinco anos,

atormenta a vida de todos. Finalmente, o padrasto abandona sua mãe, a entidade pressiona o juiz e este força a mãe a recebê-lo de volta:

"Eu gostava muito das pessoas, mas eu queria mesmo era que minha mãe separasse daquele homem ruim. [...] Quando ela falou que separou, eu comecei a 'aprontar e embaçar', até que o juiz falou pra minha mãe me levar, porque ela tinha casa. [...] Recebia pensão do meu pai e ficava tudo pra ela e também a casa que era minha e da minha mãe, e a pensão também era minha, [...] o meu pai morreu e deixou pra nós. [...] Até hoje não perdoei minha mãe [...] ela mora na minha casa com meus dois irmãos daquele homem." (Dep., José, 1995.)

Percebe-se, na trajetória de José e de outras crianças abrigadas no LMSJ, o entrelaçamento de fatores alheios à mera escolha ou autodeterminação. No caso de José, o pai que morre, a mãe que arruma outro marido, ele que vai para a rua, o juiz que o encaminha ao LMSJ, sua volta para a mãe, o ciúme que sente dos irmãos, as estratégias que organiza para voltar para casa [...] demonstram que na vida cotidiana o homem age e "é agido", porque é também "acionado pelo meio". Poder-se-ia dizer que fazer a própria história é enfrentar os desafios da vida. O sujeito maduro é aquele que consegue abrir caminhos através das dificuldades, elaborar estratégias de sobrevivência dentro de contextos e situações definidas, a exemplo de José, que quer ficar com a mãe e que utiliza a favor deste desejo todos os recursos a sua volta: "*Comecei a 'embaçar', até que o juiz falou pra minha mãe me levar.*" Ele consegue perceber que o fluxo dos acontecimentos - a rejeição, a realidade social e econômica, a morte do pai, o juiz, a emoção, sua idade, enfim, todos esses elementos envolvidos - serve de estratégia para conquistar o que deseja. É esse conjunto complexo que talvez permita pensar a constituição do sujeito - para além do ato de escolher - como o saber utilizar os elementos externos a favor da realização dos próprios desejos: "[...] o sujeito consciente. Mas, mesmo no homem, há uma realidade 'sujeito', inconsciente, orgânica, que se manifesta na e pela distinção imunológica que o nosso organismo faz entre o si e o não si" (Morin, 1994:250).

Sujeito e subjetividade

O cotidiano do LMSJ e do CMDCA permite repensar a temática do sujeito, de sua natureza e reações ante as novas circunstâncias econômicas e sociais. Ele suscita e permite uma revisão do dilema sobre quem faz a história e como a faz, contido nas crises dos paradigmas sociológicos. Pressupõe-se que a história se faz em circunstâncias determinadas, pela ação do sujeito individual e coletivo, por meio dos atos e escolhas dos homens movidos por necessidades experimentadas em todas as esferas sociais econômicas, "[...] a partir de escolhas de alternativas nas condições por eles mesmos criadas e pelas quais devem responder com responsabilidade. [...] Fazer história significa, portanto, ter de enfrentar desafios inevitáveis à inteligência" (Lazzareschi, 1995:8). Ao nascer, o homem encontra um mundo já construído e o reconstrói a partir das circunstâncias dadas no seu momento histórico. Neste sentido, as afirmações da simples interiorização, assimilação ou reprodução de valores, hábitos e costumes são hipóteses que fundamentariam apenas nas instituições o ponto de partida da história. Do mesmo modo, fogem àquela perspectiva as reduções do fazer histórico à escolha ou ação dos indivíduos.

Quando se pensa na prática da assistência social, o que ressalta de imediato é sua peculiar dubiedade. Ela é um instrumento de alargamento e de concretização dos sonhos e esperanças dos usuários ou do seu aniquilamento e destruição. Este princípio mantém sua validade na prática do LMSJ, em que múltiplos interesses não poderiam deixar de estar presentes. Como já se evidenciou, o atendimento das crianças e adolescentes abandonados é decorrência de uma religiosidade e não o objetivo imediato da entidade. Em decorrência disso, a identificação da comunidade e de D. Lázara com os anseios e reclamos dessa população confunde-se com uma interpretação da vontade de Deus. Este é um pressuposto que leva a excluir da prática assistencial do LMSJ as crianças que não viverem de acordo com "as graças do Senhor", a juízo das dirigentes e da

comunidade:

"Morei no Lar até o dia que minha mãe falou mal de Nossa Senhora. D. Lázara colocou a gente na rua no mesmo instante. [...] ela não gostava de nós, porque a gente não ia na igreja dela, nem a minha irmã aceitou ser batizada naquela igreja que ela ia. Nos dois ou três anos que vivemos lá foi bom pra nós. Mas ela gostava só das crianças que rezavam o terço. Quem não rezava ela não ligava muito, ela obrigava a ir embora da casa. Esperava a gente arrumar um lugar pra ficar." (Dep., Isaias, 17 anos, 1994.)

A concepção de mundo sob um prisma predominantemente religioso, cujos critérios servem de orientação para a qualidade do acolhimento, vem a ser, por um outro lado, um dos principais limites da ação do LMSJ. Pela trilha da religiosidade trafegam, como já se destacou, as lutas e empenhos pela implantação da qualidade de vida para todos os usuários, mas essas brechas se abrem na perspectiva da religião, à qual espera-se que os usuários estejam filiados, e não sob a ótica dos direitos sociais de cidadania. Não obstante esse limite, é necessário enfatizar que o LMSJ conserva no decorrer de sua história a face de estratégia de sobrevivência e de facilitadora da introdução e transformação das normas e instituições da sociedade pelo usuário. A atuação do LMSJ fundamenta-se na ação de lideranças carismáticas que se propõem a satisfazer os carecimentos radicais das crianças e adolescentes. Por essa mesma razão, pode criar condições para a negação dos conteúdos da cidadania enraizados nos direitos universais.

Essa situação ganha força em virtude do trabalho não ocorrer num espaço neutro, mas de acordo com o perfil característico das proprietárias da casa em que funciona a entidade e da própria comunidade envolvida. O trabalho do LMSJ tem sua face de bondade, principalmente num local e num momento em que o poder público era omissivo em relação ao bem-estar das crianças e dos adolescentes. Além da ausência de políticas sociais, a própria família, que deveria garantir o bem-estar dos filhos, passa a ser o espaço de tortura e exploração. Os fatos, entretanto, não justificam a perpetuação de um projeto social realizado numa "cosmóvisão de misericórdia", que acabaria por escamotear o não cumprimento dos deveres do poder público e da sociedade para com a população infanto-juvenil. A questão da criança, já não se pode conceber como "caso de polícia" nem de misericórdia. Impõe-se, em consonância com a "era dos direitos", que a questão da miséria seja assumida em sua face legítima de questão social, a ser respondida pelas políticas sociais, direcionadas pelo Estado e pela sociedade. Esta perspectiva nasce das entranhas das práticas que, na história, vão perdendo o ranço de misericórdia e se transformando em direito no âmbito da esfera pública:

"O trabalho de D. Lázara é complexo. Como uma pessoa carismática, ela não tem uma lógica racional do direito. Ela vive segundo as moções do Espírito Santo, que também se confundem com a sua vontade. Não é fácil acolher um monte de crianças na sua própria casa, agüentar reclamações do Estado, que deveria estar cuidando dessas crianças, desses adolescentes. É verdade que encontramos crianças do Lar na rua [...] que, às vezes, ela manda algumas embora, que o Lar tem educadores despreparados [...] as famílias de nossas comunidades também são assim. Quando conheci D. Lázara e sua casa, senti um carinho dela para com todos, mas uma miséria muito grande. A casa ficava, na ocasião, bem na beirada de um córrego, com todos os detritos que a população jogava. Acredito que o trabalho dela é um trabalho profético, que denuncia a omissão de todos, e a sua atitude contraditória, que faz parte de quem é carismático, tem atingido o próprio poder público, que se vê obrigado a desenvolver políticas para essa população. O seu trabalho se torna alvo de muitas críticas, mas é reconhecido por todos na cidade." (Padre, 1993.)

Na fala do padre, pode-se perceber a complexidade de se caracterizar um trabalho assistencial de motivação religiosa, porque, em sua práxis, concorrem um imaginário da vontade de Deus, o desejo do "servo", as necessidades do usuário e os interesses dos políticos que se utilizam desse espaço para garantir suas eleições. O que se ressalta na experiência da

entidade é que os sujeitos se apropriam dos elementos que essa relação oferece e constroem a partir daí a sua história. Um outro aspecto significativo é que a própria entidade vai também se transformando e ao seu meio ambiente.

O prédio e as instalações, inadequados aos objetivos previstos, não têm área de lazer nem espaços para que usuários e educadores guardem seus pertences, não permitem privacidade e nem a necessária separação entre a entidade e a comunidade. A instituição tem segurança de que está circunscrita no cenário das relações sociais e de que é uma estratégia de resistência da população empobrecida diante dos efeitos do modelo econômico e político brasileiro. Mas não pode responder plenamente aos carecimentos radicais dos abrigados e introduzi-los no círculo da cidadania, pois também busca alternativas para manutenção de suas atividades e, de certa forma, reproduz a miséria dos usuários. Se estes necessitam da entidade para sobreviver, ela depende das contribuições da sociedade civil e dos órgãos públicos. Neste ponto, evidencia-se um dos limites da entidade: D. Lázara pede ajuda às pessoas como uma "exigência da justiça do reino de Deus" e não como um direito de cidadania. Muitos dos doadores contribuem por "terem feito promessas a São José". Outros vêm em D. Lázara um "espírito de luz". D. Inês, doadora do dinheiro para compra do terreno da nova sede, diz:

"Eu fiz uma promessa e se fosse atendida eu doaria uma quantidade de dinheiro para ajudar os seus filhos abandonados. Quando tive meu pedido atendido, me indicaram D. Lázara e ali eu senti o amor dela a São José e aos seus filhos. Aí eu sonhei que era para cuidar daquelas crianças que eu deveria dar o dinheiro de São José. [...] Trabalhei um tempo com D. Lázara e com seu grupo e sentia a presença e a mística de São José. Assim como ele, o Lar cuida daqueles que foram rejeitados pela sociedade." (Dep., 1986.)

Acreditar que pela oração a São José as coisas são resolvidas faz dessa crença uma estratégia de sobrevivência que pode velar as verdadeiras causas da desigualdade social, pois os próprios colaboradores fazem parte da fábrica da desigualdade social, colaboradora da rejeição "dos filhos a serem socorridos por São José".

O desenvolvimento da entidade vai confirmando o carisma de D. Lázara, de modo que, em alguns momentos, sua vontade se confunde com os objetivos da instituição. Doadores, comunidade e lideranças políticas e religiosas, a própria diretoria, colaboram com ela em função de seu carisma, mais do que pela necessidade das crianças e adolescentes. Essa identificação do LMSJ com D. Lázara, em determinadas condições, garantiu o êxito da instituição, mas é também um dos seus limites. À medida que D. Lázara se comunica com a cidade através do LMSJ e Diadema diminui as mazelas sociais, a assistência vai ganhando o patamar de política social. O conflito que se estabelece entre as diferentes concepções de assistência começa a se evidenciar quando, em 1984, o LMSJ pede os registros no Estado:

"O trabalho do Lar tem suas qualidades. As crianças e adolescentes não têm cara de institucionalizados. Parecem com as crianças pobres de Diadema e adjacências. Parecem uma grande família nordestina desorganizada. Elas vão à escola, convivem com as crianças do bairro, vão a festas, enfim, participam de tudo da comunidade. Este espírito do Lar choca, pois ele é uma instituição e não é uma casa de família. E D. Lázara age como uma matriarca. Ela é a lei. Quando Diadema não tinha nada, isto era importante. Mas agora, o Lar tem que se submeter às regras e aos critérios que o próprio Código de Menores estabelece. D. Lázara diz que obedece ao Evangelho, mas não obedece a essa lei, que essa lei é contra o Evangelho. Se é verdade que o Código tem alguns limites e deve ser mudado, também é verdade que não dá para aceitar o que D. Lázara faz. Ela recebe criança, manda embora, sem comunicar ao poder judiciário. Às vezes, recebe a criança por caridade e de um dia para outro essa caridade desaparece, mandando embora, dizendo que a criança não lhe obedecia. É verdade que é melhor fazer isso do que maltratar mais a criança. Ela tem que entender que a sociedade é feita de regras. Ela, muitas vezes, coloca junto outros pobres, mães solteiras, pessoas desempregadas, doentes, até animais, o que cria um problema anti-higiênico. Não sabemos

das condições dessas pessoas para conviver com as crianças, se não é uma atitude antieducativa. As crianças e adolescentes abandonados não são de sua responsabilidade." (Depoimento da técnica do Fórum de Diadema, 1984.)

Nessa trama, jogam as diferentes concepções de assistência e práticas pedagógicas. De um lado, é saudável acolher as crianças e adolescentes, amá-los e valorizá-los, o que é reconhecido pela técnica e por outros líderes comunitários como um elemento positivo. Sob um outro aspecto, regras sociais de convivência constituem um conteúdo fundamental para o rito de iniciação à ilusão e à desilusão. A figura de São José é importante para os abrigados, pois diante das dificuldades têm a quem recorrer e como manter viva uma força interna. Entretanto, D. Lázara transmite, às vezes, uma visão mágica de que basta recorrer a São José para que se resolvam todos os problemas, e isto pode dificultar o aprendizado da vivência da ilusão e da desilusão.

[1] Neste trabalho, a construção da categoria sujeito é centrada no homem, distintamente de outras definições, como aquelas que o entendem nos partidos, nas lutas de >cogito, redutor do sujeito à dimensão racional. Essas concepções minimizam a complexidade dessa categoria. Para se "[...] compreender a formação do ser desejante cabe aproximar-se do entendimento psicanalítico possível dos mecanismos da formação da subjetividade [...]. Uma vez compreendido o ser desejante, pode-se especular sobre essa pessoa poder vir ser ator de práticas sociais [...]. Aqui chegando, reitera-se, já existiria então como sujeito provisório no que pode se ter como o sujeito-em-constituição ou em construção na contemporaneidade" (Manzini Covre, 1996:98). Em síntese, o que se propõe é um sujeito em construção, que se altera e muda seu cotidiano de acordo com suas relações.

[2] A autonomia do sujeito é que permite compreendê-lo não como algo dado, mas a ser construído. Entende-se essa autonomia como a possibilidade do sujeito fazer suas escolhas dentro dos limites históricos e circunstâncias dadas, uma vez que ele se manifesta com múltiplas possibilidades de reflexão e reação diante dos fatos do dia-a-dia. Na infância, já se percebe que a criança transforma aquilo que recebe. Castoriadis (1992:237) observa que "[...] a criança transforma o que lhe damos ou o que encontra dando-lhe um sentido - mas não sem relação com o sentido do que já lhe demos". A autonomia do sujeito é sempre limitada, pois apesar de transformá-las, o sujeito depende das informações recebidas.

[3] Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas. Departamento de População e Indicadores Sociais. Pesquisa de Informações Básicas Municipais 1999.

[4] Diadema situa-se na Região Sudeste da área metropolitana da Grande São Paulo, distante 1.032 km do Distrito Federal, a 17 km do marco zero da cidade de São Paulo e 8 km de São Bernardo do Campo. Mede 30,7 km², dos quais 15.336,157 m² estão ocupados com residências, 5.732,880 m² com indústrias e 1.124,850 m² com comércio; 5.540,183 m² são de área vazia e a área restante é de rodovias e reservas. Faz parte do cinturão industrial da Grande São Paulo. Tornou-se município em 1960, com 12.287 habitantes, e, em 1995, já possuía uma população estimada de 321.700 habitantes. Em

[5] Em meus trabalhos de mestrado e doutorado, publicados em 1993 e 2002, descrevo a realidade de Diadema nesse período.

[6] Antes de implantarem o LMSJ, junto com a comunidade, D. Lázara e sua irmã, D. Luíza, moravam em Sorocaba. Nos anos 70, adquiriram uma casa de dois cômodos, na cidade de Diadema. Logo que chegaram, começaram a desenvolver, voluntariamente, atividades de cunho comunitário. Participavam da formação das CEBs e organizavam festas com a comunidade, principalmente na Páscoa e no Natal, com as crianças da redondeza e suas famílias. D. Lázara ministrava formação catequética às crianças, aos adolescentes e às famílias, e D. Luíza visitava as famílias para orientações de higiene.

[7] "O líder carismático ganha e mantém autoridade exclusivamente provando sua força na vida. Se quer ser profeta, deve realizar milagres; se quer ser senhor da guerra, deve realizar feitos heróicos. Acima de tudo, porém, sua missão divina deve ser provada, fazendo que todos os que se entregam fielmente a ele se saiam bem. Se isso não acontecer, ele evidentemente não será o mestre enviado pelos deuses." (Weber, 1980:287.) Carismático aqui é assumido nos termos de missão, na busca de salvaguardar a vontade de Deus e, ao mesmo tempo, de procurar fazer o bem ao outro, de exercitar a prática da solidariedade por ele estabelecida. D. Lázara, antes de morar em Diadema, viveu 28 anos enclausurada na Ordem da Imaculada Conceição, as Concepcionistas, um ramo dos Franciscanos, no convento de Sorocaba. Deixou o convento para viver uma consagração secular, um estilo de vida aprovado em 1947 pelo Papa Pio XII. Vinculou-se ao Instituto Catequético Secular São José e passou a trabalhar como auxiliar de enfermagem no Hospital São Paulo, na área de psiquiatria, onde se aposentou.

BIBLIOGRAFIA

- BENJAMIN, Walter. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, 1991.
- BERMAN, M. *Tudo que é Sólido desmancha no Ar*. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.
- BERTRAND, M. O Homem Clivado - A Crença e o Imaginário. In: SILVEIRA, P., DORAY, B. (orgs.). *Elementos para uma Teoria Marxista da Subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989.
- BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. *Estado, Governo, Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- _____. *Qual Socialismo, Discussões de uma Alternativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- BORÓN, A. *Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- CANEVACCI, Massimo. *Dialética do Indivíduo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CASTORIADIS, Cornelius. *O Mundo Fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CATÃO, F. *O que é Teologia da Libertação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CBIA. *Trabalhando o Abrigo*. São Paulo: PUC, 1993.
- _____. *Trabalhando Conselhos de Direitos*. São Paulo: PUC, 1993.
- CERRAP, A. *Criança, o Adolescente, a Cidade*. São Paulo: 1972.
- CEBTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. Laços do Desejo. In: NOVAES, E. (org.). *O Desejo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- _____. *Conformismo e Resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CNBB. *Quem acolhe o Menor a mim acolhe*. Texto Base da Campanha da Fraternidade, 1978. Brasília: 1987.
- COSTA, A. C. G. da. *É Possível Mudar?* São Paulo: Malheiros, 1993.
- _____. *O Estatuto da Criança e do Adolescente e o Trabalho Infantil*. São Paulo, LTR, 1994.
- _____. *De Menor a Cidadão*. Governo do Brasil: 1994.
- _____. *Aventura Pedagógica: Caminhos e Descaminhos de Uma Ação Educativa*. São Paulo: Columbus, 1990.
- _____. MENDEZ, E. G. *Das Necessidades aos Direitos*. São Paulo: Malheiros, 1994.
- COSTA, João B. Araújo. *Poder Local, Democracia, Participação Popular*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1993, mimeo.
- COUTINHO, Nelson C. *Estruturalismo e a Miséria da Filosofia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.
- _____. *Gramsci*. Porto Alegre: L&M, 1981.
- _____. *Democracia e Socialismo*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Marxismo e Política*. São Paulo: Cortez, 1994.
- DELEUZE, Gilles. *Espinoza e os Signos*. Porto: Rés.
- DEMO, Pedro. *Participação e Conquista*. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. Estado Inevitável e Necessário. In: PAIVA, L. D. C. (org.). *Transição Democrática e Política Social do Brasil*. Brasília: UNB, 1988.
- _____. Participação Comunitária e Constituição. In: *Anais do I Simpósio Nacional sobre Assistência Social*. Brasília: Congresso Nacional, 1989.
- _____. *Política Social, Educação e Cidadania*. Campinas: Papirus, 1994.
- DOWBOR, L. *Planejamento Municipal*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *O que é Poder Local*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DRAIBE, S. N. As Políticas Sociais Brasileiras, Diagnósticos Perspectivas. In: *Prioridades e Perspectivas de Políticas Públicas para a Década de 90*: Brasília, IPEA e IPLAN, 1989.
- ESTEVEES, M.A. *Meninas Perdidas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- ESPING-ANDERSEN, C. As Três Economias Políticas do Welfare State. In: *Revista Lua Nova*, Nº. 24. São Paulo: Cedec, Set., 1991.
- ESPINOSA, B. de. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1973.
- FALCÃO, M. C. *Cotidiano: Conhecimento e Crítica*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. (org.). *Os Direitos dos Desassistidos Sociais*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. SPOSATI, A. LBA, *Identidade e Efetividade das Ações no Enfrentamento da Pobreza Brasileira*. São Paulo: Educ, 1989.
- FALEIROS, Vicente de Paulo. *A Política Social do Estado Capitalista*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FAUSTO, A.. (org.). *O Trabalho e a Rua*. São Paulo: Cortez, 1991.

- FERNANDES, Florestan. Marx e Engels. In: *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, 1984.
- _____. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- _____. *Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica*. São Paulo: Queroz, 1980.
- FERNANDES, Heloísa. *Tempo do Desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *O Idioma do Aprendente*. Porto Alegre: Atmed, 2001.
- FERREIRA, R. M. Fischer. *Meninos da Rua*. São Paulo: Cedec, 1979.
- FERRETI, C. J. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Questão Educacional. In: *Cadernos Populares*, 1. São Paulo: Forja, 1991.
- FIGUEIRÉDO, L.G.B. Comentários sobre o Fundo Público. In: CURY, M. (coord.). *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. São Paulo: Malheiros, 1992.
- FOERSTER, H. von. Visão e Conhecimento: Disfunções de Segunda Ordem. In: Schnitman, D. F. (org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- _____. *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1978.
- FROMM, Erich. *Conceito Marxista do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- _____. *Análise do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- _____. *A Arte de Amar*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1971.
- _____. *A Revolução da Esperança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1970.
- GARCIA-ROZA, L. A. *Freud e o Inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- GENRO, T. *Utopia Possível*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- GLASERFELD, E. von. A Construção do Conhecimento. In: Schnitman, D. F. (org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GIARD, Luce. História de uma Pesquisa. In: CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- GIDDENS, Anthony. *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- _____. *Cartas do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- _____. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. *Caosmose: Um Novo Paradigma Estético*. Rio de Janeiro: Edições 34, 1993.
- HELLER, A. *Para mudar a Vida, Felicidade, Liberdade, Democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *O Homem do Renascimento*. Lisboa: Presença, 1982.
- _____. *A Filosofia Radical*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. Sociologia como Desfeticização da Modernidade. In: *Revista Cebap*, Nº 30. São Paulo: Cebap, julho/1991.
- _____. *Uma Teoria da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- IAMAMOTO, M., CARVALHO, R. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1988.
- IANNI, Octavio *A Sociedade Global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- _____. A Cidade Global. In: *Revista Vozes Cultura*, n. 88. Petrópolis: Março e Abril/ 1994.
- _____. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- JACOBI, P. Descentralização Municipal e Participação dos Cidadãos: Apontamentos para o Debate. In: *Revista Lua Nova*, n. 20, pp. 121-144. São Paulo: Cedec.
- KECK, Margaret E. *PT, A Lógica da Diferença*. São Paulo: Ática, 1991.
- KLIKSBURG, B. (comp.). *Pobreza, Um Tema Impostergable*. México: Fondo de Cultura, 1993.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e Vadiagem*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LBA. *Parceiros ou Cúmplices*. São Paulo: Biblioteca da LBA, 1989, mimeo.
- LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, Enxada e Voto*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.
- LUXÁCS, G. *História e Consciência de > Porto, Portugal: Scorpião, 1974*.
- LUXEMBURG, Rosa. *A Revolução Russa*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MANZINI COVRE, Maria de Lourdes. *A Cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. *O que é Cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- _____. *A Fala dos Homens*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. *No Caminho de Hermes e Sherazade*. Taubaté: Vogal, 1996.
- MARSHALL, T. H. *Política Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINS, J. de Souza (coord.). *O Massacre dos Inocentes*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- _____. *Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MARX, Karl. *A Questão Judaica*. São Paulo: Moraes.
- _____. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1978.
- _____. O Capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- _____. Contribuição à Crítica da Economia Política. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- _____. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Lisboa: Ed. 70, 1989.
- _____. A Crítica ao Programa de Gotha. In: *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1875.
- _____. ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas*. Vol. I. São Paulo: Ed. Alfa-Ômega, 1953.
- _____. _____. Manifesto do Partido Comunista. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. _____. Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- MATOS, O. Desejo de Evidência, Desejo de Vidência: Walter Benjamin. In: *O Desejo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- MÉSZÁROS, István. Filosofia, Ideologia e Ciência Social. São Paulo: Editora Ensaio, 1993.
- MONTAIGNE, Michel. In: *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1972.
- MONTEIRO, L. G. Matos, Neomarxismo: Indivíduo e Subjetividade. São Paulo: Educ, 1995.
- MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. Portugal: Europa-América, 1994.
- _____. O Paradigma Perdido. Lisboa: Europa-América, 1991.
- _____. O Método II. Lisboa: Europa-América, 1989.
- _____. A Noção de Sujeito. In: SCHNITMANN, D. F. (org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. Os Meus Demônios. Portugal: Europa-América, 1995.
- _____. KERN, A. B. Terra-Pátria. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- OLIVEIRA, Francisco. O Surgimento do Antivalor. In: *Revista Novos Estudos*, Nº 27, São Paulo: Cebap, 1988.
- PEREIRA, Potyara A. Crítica Marxista da Teoria e da Prática da Política Social no Capitalismo. Tese de doutorado. Brasília: UNB, 1987, mimeo.
- PINNO, Angel. Política de Promoção Social e Exercício da Cidadania, Uma Crítica às Práticas de Confinamento da Pobreza. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*, Ano X, Nº 31. São Paulo: Cortez, 1989.
- PONTUAL, P. Por uma Pedagogia da Participação Popular. In: *Revista Pólis*, Nº 14. São Paulo: Pólis, 1994.
- PONTES JR., F. Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente. São Paulo: Malheiros, 1993.
- PONTES, L., BAVA, C. S. As ONGs e as Políticas Públicas na Construção do Estado Democrático. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*, Nº 50, pp. 133-142. São Paulo: Cortez, 1996.
- PRIORE, M. D. org. História da Criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991.
- PRZEWORSKI, Adam. Capitalismo e Social-Democracia. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- REICH, Wilhelm. Escuta, Zé Ninguém!, 11. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- RESENDE, Paulo E. A República sem Povo. São Paulo: Educ, 1989.
- RIVERA, Deodato. Pelo Amor destas Bandeiras. Brasília: Ministério da Ação Social, 1991.
- SADEK, M. Tereza. Poder Local: Perspectivas da Nova Ordem Constitucional. In: AVANCINI, Sérgio, TREVAS, Vicente (orgs.) Poder Local. São Paulo: Educ, 1987.
- SADER, E. Quando Novos Personagens Entraram em Cena. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, Boaventura de S. Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Um Discurso sobre as Ciências. Porto: Afrontamento, 1995.
- _____. Introdução à uma Ciência Pós-Moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de Movimentos Sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *Organizações Não-Governamentais na América-Latina: Seu Papel na Construção Civil*. In: *Revista São Paulo em Perspectiva*. Vol. 8, n. 3, pp. 6-14. São Paulo: Seade, Jul.-Set., 1994.

_____. *Trajetória das ONGs na América Latina. Anotações de Pesquisa*. In: JUNQUEIRA, L. A. P. (coord.). *Brasil e a Nova Ordem Internacional. Anais do IX Congresso Internacional dos Sociólogos*. São Paulo: Sinesp, 1992.

SÊDA, Edson. *Da Política de Atendimento*. In: *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. São Paulo: Malheiros, 1992.

SILVA, A. A. *Do Privado para o Público: ONGs e os Desafios da Consolidação*. In: JUNQUEIRA, L. A. P. (coord.). *Brasil e a Nova Ordem Internacional, Anais do IX Congresso Internacional dos Sociólogos*. São Paulo: Sinesp, 1992.

SILVEIRA, P. *Da Alienação ao Fetichismo - Normas de Subjetivação e Objetivação*. In: SILVEIRA, P., DORAY, B. (orgs.). *Elementos para uma Teoria Marxista da Subjetividade*. São Paulo: Vértice, 1989.

SIMÃO, A. *Sindicato e Estado*. São Paulo: Ática, 1991.

SIMONATTO, Ivete. *Gramsci: Sua Teoria, Incidência no Brasil, Influência no Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1995.

SIMÕES, Júlio Assis. *O Dilema da Participação Popular*. São Paulo: Anpocs, 1992.

SIMONETTI, C. et al. *Do Avesso ao Direito*. São Paulo: Malheiros, 1994.

SOUZA NETO, João Clemente de. *A Urdidura da Cidadania no Cotidiano da Criança e do Adolescente Abandonados. Tese de doutorado em Ciências Sociais*. São Paulo: PUC-SP, 1997.

_____. *De Menor a Cidadão: Filantropia, Genocídio, Políticas Assistenciais*. São Paulo: Nuestra América, 1993.

SPINK, M. Jane Paris (org.). *A Cidadania em Construção*. São Paulo: Cortez, 1994.

SPOSATI, A. *Vida Urbana e Gestão da Pobreza*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Os Desafios da Municipalização e o Atendimento à Criança e ao Adolescente: O Convívio entre a LOAS e o ECA*. In: *Revista Serviço Social e Sociedade*, n. 46. São Paulo: Cortez, dezembro, 1994.

_____. (coord.). *Cidadania ou Filantropia: Um Dilema para o CNAS*. São Paulo: Núcleo de Seguridade e Assistência Social da PUC/SP, 1994.

STOFFELS, M.-G. *Os Mendigos na Cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TELLES, V. *Sociedade Civil, Direitos e Espaços Públicos*. São Paulo: Pólis, Nº 14, 1994.

TOCQUEVILLE, Alex. *Democracia na América*. São Paulo: USP, 1977.

TOURAINÉ, A. *Crítica da Modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

WANDERLEY, L. Eduardo. *Democracia, Cultura e Desenvolvimento da Comunidade*. In: *Revista Serviço Social & Sociedade*, Nº 36, ano XII. São Paulo: Cortez, 08/1991.

_____. *Participação Popular: Poder Local e Conselhos*. In: *Revista São Paulo em Perspectiva*, pp. 23-30. São Paulo: Fundação Seade, Abril e Junho/1991.

WEFFORT, Francisco C. *Por que Democracia?* São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Novas Democracias. Que Democracias?* In: *Revista Lua Nova*, Nº 27, pp. 5-30. São Paulo: CEDEC, 1992.

WINNICOTT, Clare. D. W. W.: *Uma Reflexão*. In: *Explorações Psicanalíticas*. Porto Alegre: Arte Médica, 1994.

WINNICOTT, D. W. *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Explorações Psicanalíticas*. Porto Alegre: Arte Médica, 1994.

_____. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

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
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Argentina

RESUMEN

Este artículo presenta resultados parciales de la investigación "Procesos migratorios en estudiantes universitarios y sus efectos en la subjetividad" que se ejecuta en la Facultad de Psicología de la U.N.R. En este trabajo se analizan los resultados de un cuestionario aplicado en el año 2005 a 83 estudiantes de ambos sexos seleccionados por muestreo al azar. El problema reside en determinar si la condición socioeducativa y ocupacional del grupo familiar puede influir sobre el proyecto migratorio educativo filial en un contexto económico turbulento y con crisis periódicas como el que caracteriza a nuestro país en esta última década. Los objetivos de este relevamiento se centran en: a) determinar el nivel socioeducativo y socio ocupacional del grupo familiar de esta población b) detectar el papel de la familia en el proyecto migratorio filial c) relevar la valoración que asignan los alumnos a los estudios universitarios d) identificar qué dificultades perciben en el pasaje de la escuela media a la universidad e) registrar qué estrategias implementan para sostener económicamente su proyecto de residencia y estudio en esta ciudad.

Palabras clave

Migración Adolescencia Proyecto Familia

ABSTRACT

SOCIAL FAMILY EDUCATIVE AND OCCUPATIONAL'S INDICATORS IN MIGRANTS STUDENTS AND ITS RELATIONS WITH THEIR UNIVERSITY'S PROJECTS

This article presents the partial results of the research "Migrations Process in University Students and its Impact on their Subjectivity" that is being held in a Psychology Studies' House, at U.N.R. In this case it's analyze the questionnaire's results that it was applied during year 2005 to 83 students, women and male, by chance's selection. The question is determinate if the socio- educative and family occupations may be influence over the migratory and educative project in a turbulent economic context that experiments periodical crisis so as which it characterize our country in the last decade. The aims of this research are: a) determinate socio - educative and socio -occupational family profit's; b) detect the family's paper in the filial migratory project ; c) relieve the student valuation about the university studies; d) identify their perceptions about difficulties in the passage from the medial school to university; e) register students strategies utilize with the purpose of support their residential an study project in this city.

Key words

Migration Adolescence Project Family

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo representa un recorte de la investigación "Procesos migratorios en estudiantes universitarios y sus efectos en la subjetividad", proyecto acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNR para el trienio 2004-2006.

Partimos de la concepción de que diversos factores familiares facilitan u obstaculizan el proyecto educativo universitario, cuestión que se complejiza cuando los adolescentes tienen que residir necesariamente en otra ciudad, lejos del tutelaje parental. En estos casos intervienen factores de orden económico (capital económico) en tanto disponibilidad del grupo familiar para los gastos a asumir (vivienda, alimentación, servicios, movilidad, material de estudio, etc.); factores culturales vinculados a la valoración que se tenga de la carrera universitaria como proyecto de vida y futura inserción laboral (capital cultural) y otros, de orden afectivo, posibilitantes o no, del desprendimiento y asunción, por parte de los progenitores como del estudiante, del proceso de autonomía y responsabilidad con la que ellos deberán afrontar los nuevos aprendizajes y nuevos lazos sociales.

El interés por realizar este estudio surgió fundamentalmente por las dificultades que observamos, sobre todo, en estudiantes provenientes de otras localidades y/o provincias para poder sostener su proyecto educativo durante la crisis económico-social que atravesó nuestro país en los años 2000 - 2003. Muchos tuvieron que desertar y/o interrumpir su cursado, retornando a sus lugares de origen, en tanto otros salieron a buscar trabajo como estrategia para mantener su residencia en la ciudad y proseguir de algún modo sus estudios, con discontinuidades o alargando el cursado. Algunos grupos estudiantiles lideraron a mediados del año 2002 la toma de un ex sanatorio desocupado, reclamando su reconocimiento como residencia estudiantil como así también la reapertura de comedores universitarios. Luego de algunas semanas conflictivas lograron la adjudicación de algunas becas por parte de la UNR y la reapertura de comedores universitarios y de becas para pasajes. Se hizo visible para el conjunto de la sociedad la inestabilidad y precariedad que atraviesan los jóvenes en sus proyectos universitarios, agravada en este caso por su condición de migrantes transitorios, ante el deterioro económico y social de sus progenitores y la necesidad de que la sociedad y el Estado contribuyan desde diversas acciones a consolidar redes de promoción y sostén comunitario que faciliten la inserción a la vida universitaria.

OBJETIVOS

Los objetivos de este relevamiento cuantitativo se centran específicamente en:

- determinar el nivel socioeducativo y socio ocupacional del grupo familiar de esta población
- detectar el papel de la familia en el proyecto migratorio filial
- relevar la valoración que asignan los alumnos a los estudios universitarios
- identificar qué dificultades perciben en el pasaje de la escuela media a la universidad
- registrar qué estrategias implementan para sostener económicamente su proyecto de residencia y estudio en esta ciudad.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio descriptivo exploratorio desde una estrategia metodológica cuali - cuantitativa iniciado en el año 2004. En el primer año se implementó la técnica de grupos focales con alumnos del 1º año de la carrera de Psicología con el objetivo de registrar la trama de significaciones construidas grupalmente en torno a las problemáticas que atraviesan. En el año 2005 se elaboró un cuestionario y se lo aplicó en 83 estudiantes migrantes, de ambos sexos, seleccionados al azar, cursantes de distintos años de la carrera. En este artículo presentamos algunos de estos resultados. En el transcurso de este año se relevarán entrevistas en profundidad con alumnos de distintos años de la carrera.

MARCO TEÓRICO

El fenómeno migratorio asociado a la oferta educativa de nivel superior y universitario en adolescentes tardíos nos remite a algunas consideraciones conceptuales. La migración es percibida como un proceso en el que los circuitos de movimiento ya están establecidos "sobre la base de "redes" interpersonales, "eslabones de comunicación", "retroalimentación" e "interdependencia de sistemas..." Cada tipo de movimiento debe ser analizado de acuerdo a su contexto social e histórico particular asociado. Para Simmons (1991) la migración constituye un cambio simultáneo en tres dimensiones: cambio de residencia, cambio en la actividad y cambio en las relaciones sociales en tanto aquel que se muda tiene que relacionarse con otros, con desconocidos. En los estudiantes universitarios, el cambio de residencia incluye una movilidad particular, pues se "conmuta" o "circula" hacia otro lugar por períodos cortos, excepto cuando las distancias geográficas son significativamente mayores. Para ellos migrar representa un proyecto viable en tanto expresa "deseos de cambio, influencias de la tradición migratoria y modelos sociales de realización personal, incompatibles con las posibilidades reales en su localidad" (Goñi Mazzitelli, A. 2000). Pero simultáneamente implica un proceso de pérdida o transformación de los vínculos con aquellos objetos más significativos y valorados. Según Susana Quiroga (2000), al migrar en la adolescencia tardía, el proceso de duelo por el desasimiento de la autoridad de los padres así como las manifestaciones que se verifican, son de carácter especial pues la pérdida del contexto habitual y de las tradiciones familiares refuerzan los procesos de escisión y de ideologización típicos de la adolescencia, dificultando una adecuada elaboración del duelo.

En tanto sujeto, el estudiante universitario atraviesa una etapa vital que algunos autores denominan "adolescencia tardía" (Quiroga, S. 2000) o "postadolescencia" (Doltó, F. 1980) en la cual se entrecruzan deseos, fantasías, aspiraciones, representaciones de futuro desde las cuales irá construyendo un proyecto de vida enlazado con una elección profesional y para cuya concreción debe decidir residir en otra ciudad, lejos de su familia y de su grupo social de referencia. En este proceso es importante analizar cómo interviene el discurso familiar, la "trama fantasmática vincular" en tanto encadenamiento intersubjetivo transgeneracional (Gomel, S - 1997) (Käes, R 1996), los modos de confrontación generacional (Kancyper, L., 2003) en estas elecciones y reconocer qué cambios se suscitan en los lazos afectivos parentofiliales: el papel de la familia en tanto facilitante u obstaculizadora, los mandatos subyacentes como "hay que estudiar", "qué hay que estudiar" y qué procesos identificatorios influyen en las decisiones del adolescente.

La adolescencia representa una etapa en transición, un "pasaje entre la dependencia familiar y la emancipación", entre la escuela y el trabajo. Remite a afrontar posicionamientos desde la autonomía, responsabilidad y libertad, articulando nuevos aprendizajes y procesos de socialización, nuevos lazos sociales. Migrar para proseguir estudios superiores está instalado como posibilidad en el imaginario de los adolescentes de las localidades pequeñas: "irse" es la norma a partir de determinada

edad y en determinados grupos sociales. Este "irse a estudiar" está bien catalogado, produce un prestigio social o por lo menos "parece condensar las aspiraciones de ascenso social" (Arfuch, L. 1995). Esta posibilidad es fruto de un imaginario nutrido de otras historias de emigrantes pasados y actuales (familiares, amistades, vecinos, etc.) Muchos adolescentes y, a veces familiares, ya instalados en la ciudad sirven de sostén y apoyo para los que llegan de su localidad. Las redes de comunicación y ayuda mutua funcionan de una manera particular: la comunicación telefónica e internet constituyen un apoyo más simbólico que real pero sirven para acortar las distancias facilitando continuar el contacto a pesar de estar viviendo en otro lugar (Goñi Mazzitelli, A. 2000). La migración, aunque experiencia dolorosa, forma parte de la construcción de una nueva autonomía, de una experimentación sobre los límites de la libertad, es una "mezcla indecible entre la pérdida, la nostalgia y la levedad de flotar sin ataduras" (Arfuch, L. 1995). A fin de poder integrar los cambios que puedan sobrevenir, el proyecto tendrá que adecuarse a la realidad (Aisensohn, D. y otro, 1999) Tendrá que afrontar el dilema del nuevo milenio: la precariedad... "el destino" en el nuevo capitalismo. En lugar de una rutina estable, de una carrera predecible, de una pertenencia se enfrentará a un mundo transitorio, de innovación y proyectos a corto plazo, que exige sujetos capaces de reinventarse a sí mismos sobre la marcha (Sennet, R. 1998) Atravesar contextos de crisis y enfrentarse al interrogante de si la crisis es ¿peligro u oportunidad? Para J. Fernández Moujan (2001) los adolescentes están mejor preparados que los adultos pro el proceso de cambios que subjetivamente atraviesan en esta etapa vital. Según René Käes (1988): "El hombre se crea hombre gracias a la crisis y su historia transcurre entre crisis y resolución, entre ruptura y sutura. En este espacio del 'entre', de vivas rupturas y mortales suturas, de fracturas mortificantes en uniones creativas, en este espacio de lo transicional, se juegan todos los avatares de lo social, lo mental y lo psíquico, que juntos tejen la singularidad de una persona".

RESULTADOS

Características de la población encuestada: Se administró el cuestionario a un total de 83 personas, seleccionadas por muestreo intencional y conformadas por 13 varones (16%) y 70 mujeres (84%), en edades que oscilan entre 18 a 29 años, siendo mayoritaria la franja etaria comprendida entre los 21 a 23 años (72%) en esta muestra.

Nivel Educativo parental según último título obtenido: El perfil educativo paterno es heterogéneo con un 30% que han finalizado estudios secundarios, un 28% estudios terciarios y/o universitarios y un 23% estudios primarios. En tanto, el perfil educativo materno es también diverso pero muestra un mayor nivel formal con un 40% que ha finalizado estudios terciarios y universitarios (22% y 18% respectivamente), un 33% estudios secundarios y un 13% estudios primarios.

Nivel ocupacional parental - Áreas en la que se desempeñan: La actividad ocupacional del padre/ tutor se distribuye en diversos rubros, predominando ocupaciones de sectores sociales medios (22% en comercio, 14% en profesiones liberales y en menores porcentajes en el ámbito de servicios (Banco/ Seguros, Enseñanza, Servicios Públicos/Privados, etc) Un 9% se dedica a la agricultura, un llamado 2% aparece registrado como "amos de casa", un 2% son desocupados y un 4% jubilados/pensionados.

La ocupación de la madre o tutora se enmarca igualmente en actividades específicas de sectores medios y tradicionalmente femeninas (28% amas de casa, 20% en enseñanza, 16% comercio, 9% en profesiones liberales y en menores porcentajes en el rubro servicios) Un 9% son jubiladas/ pensionadas y no se registra en esta muestra desocupación femenina.

Movilidad territorial - Distancia en Km. del lugar de origen: El 58% de los alumnos encuestados viven en localidades

ubicadas entre 70 y 200 Km (58%) y un 15% a menos de 70 km. Por los datos proporcionados en un estudio anterior en los grupos focales sabemos que el retorno al hogar en estos casos se da generalmente todos los fines de semana y feriados, excepto cuando hay exámenes, mientras que para aquellos que provienen de localidades ubicadas entre 200 y 400 km. (16%) los costos de pasaje y tiempo de traslado determinan reencuentros familiares con frecuencias quincenales / mensuales. En los que se hallan a más de 400 Km., los reencuentros familiares suelen coincidir con las vacaciones de invierno y verano y excepcionalmente algún otro retorno o visita familiar.

Tiempo de Residencia en la ciudad de Rosario: Un 71% de los alumnos encuestados reside en esta ciudad entre 4 y 6 años y un 21% entre 2 y 3 años. Sólo un 4% lleva más de 6 años y otro 4% sólo un año.

Trabajo: 21% de estos estudiantes trabajan, siendo mayoritario el grupo que sólo estudia (79%)

Valoración de los estudios Universitarios: El 80% tiene una alta valoración de los estudios universitarios y un 20% los valora.

Papel de la Familia en el Proyecto Migratorio: Las respuestas son diversas: un 62% contesta que el proyecto de migrar para cursar estudios universitarios fue concebido en conjunto con su grupo familiar. Un porcentaje significativo de las familias (25%) no apoyaron el proyecto migratorio por diversas cuestiones (7% afectivas, 6% económicas, 12% otras) pero deseaban que prosiguiera sus estudios. Un 3% no contó con la participación familiar en su proyecto y otro 3% no pudo acordar con su grupo familiar.

Dificultades percibidas en el pasaje Escuela Secundaria - Universidad en calidad de migrante transitorio: Las respuestas más frecuentes fueron identificar como una dificultad para su cursado la mayor exigencia educativa (un 27%), para un 26% el hecho de residir en Rosario y para un 25% organizarse en su actividad diaria. Esta última respuesta está indicando que aún no han adquirido la madurez y responsabilidad para resolver autónomamente su cotidianeidad. En estos dos últimos grupos se puede reconocer que aún no han podido integrarse al medio y asumir su autonomía.

Autopercepción de la capacidad para sostener el proyecto migratorio: Un 40% de los alumnos reconoce haber pensado no poder sostener afectivamente el desarraigo. Un 21% consideró que por razones económicas podría haberse obstaculizado su permanencia. Un 12% lo vinculó a razones académicas. Un 46% se percibió capaz de afrontar la experiencia.

Rubros en los que ha reducido gastos para sostener su proyecto: Los alumnos tienden a reducir sus gastos en los siguientes rubros: 24% salidas, 18% telecomunicaciones, 15% alimentación, 12% compra de apuntes, 11% retorno al lugar de origen, 8% vivienda. Sólo un 8% responde no haber tenido necesidad de reducir sus gastos.

En síntesis, de los datos obtenidos se infiere que la mayoría de los encuestados provienen de hogares pertenecientes a sectores medios atendiendo a las ocupaciones parentales. Un 6% afirma que el grupo familiar planteó dificultades económicas para apoyar el proyecto y un 21% percibió que en algún momento podría haber peligrado su permanencia por ese mismo motivo. Un 21% de estos estudiantes han tenido que ingresar al mercado laboral. Sólo un 8% respondió no haber tenido necesidad de reducir sus gastos. Estos resultados estarían indicando que en el transcurso del cursado probablemente la crisis económica expresada en disminución de los ingresos, inestabilidad laboral parental, etc., pueden haber incidido en estos sectores medios y constituir un riesgo en cuanto a la posibilidad de iniciar y/o sostener el proyecto en el tiempo.

Un porcentaje importante de los alumnos (alrededor de un 60%) carece de referente identificatorio desde el cual apuntalar el proyecto migratorio y universitario desde las trayectorias educativas parentales, por lo cual su decisión marca una

brecha generacional en la elección del proyecto de vida. La alta valoración asignada a los estudios universitarios y el apoyo familiar a la inclusión de sus hijos en un nivel educativo superior al alcanzado por ellos estarían señalando que en estos sectores el ingreso a la universidad sigue siendo una aspiración social, una meta vinculada a un futuro de mejores oportunidades laborales y ascenso social. Lo que sí queda en evidencia es la dificultad que para la familia y para la mayoría de los adolescentes representa la necesidad de tener que movilizarse territorialmente, decidir su residencia lejos del hogar y atravesar los cambios, el desprendimiento afectivo, el desarraigo, la añoranza por no tener en su lugar de procedencia ofertas educativas similares.

Colaboración: Lisandro Ruiz, Gabina Porta, Carla Carini, Mariel Di Pasquale, Mariano Raso y María del Mar Abramor

BIBLIOGRAFÍA

- Arfuch, L. (1996) "Figuras del desplazamiento: migrantes, viajeros, turistas" Revista Sociedad. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. ISSN 0327-7712.
- Bourdieu, P. (1997) "Capital cultural, escuela y espacio social". Edit. Siglo XXI. México D.F. y Madrid (España). 1er. edición.
- Diconca, B. y Souza, L. de (2002-2003) "El camino del "afuera": La opción de emigrar" en Anuario Antropología social y cultural en Uruguay. Comp. S. Romero Gorski. Univ. De la Republica. Montevideo. Uruguay
- Kães, R. et al. (1996) "Transmisión de la vida psíquica entre generaciones". Amorrortu. Bs. As.
- Marazza, E. Y Garbero, J. (2000) "Procesos adaptativos y migración estudiantil". Rev. Depto. Investigación. Fac. Psicología UNT. Año 2 N° 2. Tucumán.
- Neuhaus, S. y Calello, H. (2001) "Aspectos Psicosociales de la Migración: Exilio y Retorno" en Red Informática FLAPAG. Psiconet on line. Bs. As.
- Pazos de Wingrad, M. I. Y Gutkowski, S. Comp. (2003) "Emigración, Salud Mental y Cultura". Ediciones Del Candil. Bs. As.
- Quiroga, S. (1998) "Incidencia del cambio de contexto en la finalización de la escuela secundaria" en "Adolescencia Tardía" ¿terminable o interminable". Cátedra Psic. Evolutiva Adolescencia I. Fac. Psicología. UBA.
- Quiroga, S. y otros, (2000) "Efectos traumáticos del duelo por el contexto en la adolescencia tardía", en Red. Informática FLAPAG, Psiconet on line, Bs. As.
- Simmons, A. (1991) "Explicando la migración: la teoría en la encrucijada", en Estudios Demográficos y Urbanos, N° 16, El Colegio de México. México.
- Standing, G. "Conceptualizando la movilidad territorial".
- Vispo, C. A. y Podruzny, M. (2002) "Cambios de la estructuración psíquica en la migración" en Rev. Psicoanálisis APdeBA- Vol. XXIV. Bs. As.

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

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Argentina

RESUMEN

Las investigaciones sobre Resiliencia son un reto que abren nuevos campos de investigación sobre los factores intervinientes en la superación de situaciones traumáticas producidas por el terrorismo de Estado. La mayoría de las investigaciones se basan en trabajos realizados con niños nacidos y criados en condiciones de extrema pobreza. En este trabajo se pretende conocer los factores resilientes de los familiares sobrevivientes de la dictadura, en la Provincia de San Luis, indagando sobre las habilidades, las capacidades, el afrontamiento afectivo, entre los procesos sociales y psíquicos, que constituyen el conjunto de especificidades que desarrollaron hombres y mujeres que debieron padecer los sucesos acaecidos durante esos años. A partir de los testimonios de personas que han sufrido las circunstancias descritas precedentemente, se intenta comprender cómo este grupo pudo transitar este camino de supervivencia, desde sus vivencias. Este campo de aplicación particular permitió profundizar y aportar a la conceptualización del término de Resiliencia y sus manifestaciones en diferentes circunstancias de la vida de los seres humanos.

Palabras clave

Resiliencia Trauma Dictadura Militar

ABSTRACT

HOW TO OVERCOME A TRAUMA: RESILIENCE FACTORS AFFECTING FAMILIES WHO SURVIVED MILITARY DICTATORSHIP IN SAN LUIS DURING 1976-1986

Investigations about resilience are a challenge that open new investigation fields about the factors that intervene on the traumatic situations caused by State Terrorism overcoming. Most investigations are based on works with children born and raised in extreme poverty conditions. This work sought to know the dictatorship surviving relatives resilient factors in San Luis Province. It was done by inquiring about abilities, capabilities, and affective coping among social and psychic processes which constitute the particularities system developed by men and women who suffered the events during those years. Starting from people who have suffered the described circumstances testimonies we intended to understand how this group could cope and survive given the experiences they had. This particular field of application will allow to deepen and contribute to the conceptualization of resilience and its manifestations in different life circumstances in human beings.

Key words

Resilience Trauma Military Dictatorship.

Durante la década del '70, el Cono Sur latinoamericano fue asolado por Gobiernos dictatoriales, cuya secuela de muertes, desapariciones, cárcel y exilio continúa siendo una asignatura pendiente de resolución en los países que la padecieron, con demandas de verdad, justicia y castigo para los responsables de tanta atrocidad.

En la Provincia de San Luis, en su medida, se sufrieron los efectos del terrorismo de Estado, registrándose a la fecha treinta y seis (36) detenidos- desaparecidos. Sin embargo, a diferencia de otros lugares del país, no se constituyeron organismos específicos para reclamar justicia. Habiendo madres, abuelas e hijos de las personas desaparecidas, no se gestaron filiales locales de grupos que lograron trascendencia nacional e internacional como Madres y Abuelas de Plaza de Mayo y posteriormente H.I.J.O.S., siendo la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), filial de la organización nacional, la única formación al respecto.

Un cono de sombras ocultó a los familiares como conjunto, durante más de veinte años. En 1996, al recordar el vigésimo aniversario del 24 de Marzo e inaugurar en la Plaza Central el monolito que recuerda los nombres de los desaparecidos de esta provincia, se hicieron visibles

Paralelamente, en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas, como resultado de investigaciones recientes, ha comenzado a escucharse un concepto que resuena cada vez con mayor intensidad y que da cuenta de procesos humanos que tienen lugar en situaciones de extrema exigencia vital. Nos estamos refiriendo al concepto de Resiliencia(1)

Se comenzó a utilizarla para designar la capacidad que permite a las personas, no sólo recuperarse de situaciones adversas, sino transformar las mismas en experiencias de fortalecimiento psíquico y vinculación positiva con el entorno. (2)

El vocablo resiliencia tiene su origen en el latín, en el término resilio, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar.(3)

Es un concepto que trasciende la noción de que deben esperarse eventos traumáticos para enfrentarlos. Apuesta a la prevención y a la promoción de salud, a la activación de fortalezas para poder superar eventos que, en otras condiciones, desintegrarían a las personas.

La Resiliencia es definida como *la capacidad de los seres humanos que permiten a los individuos, grupos o comunidades, sobreponerse a los efectos nocivos de condiciones psicosociales desfavorables y mantener su capacidad de crecimiento e inserción social, del modo más propicio para ellos mismos y más cercano a su bienestar y felicidad, aún en el contexto de dichas situaciones adversas* (4)

Dos son sus componentes fundamentales: La resistencia a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad ante presiones deformantes y la capacidad para reconstruir bajo circunstancias o factores adversos(5)

Se consideran Pilares de la Resiliencia (6) a los siguientes factores:

1. Introspección
2. Independencia
3. Capacidad de Relacionarse
4. Iniciativa

5. Humor
6. Creatividad
7. Moralidad
8. Autoestima Consistente

Las investigaciones que se han llevado a cabo sobre resiliencia se basan en trabajos con niños en situaciones de extrema pobreza, en la búsqueda de establecer las asociaciones que posibilitan la superación de circunstancias traumáticas.

Sus resultados constituyen también un reto para aplicar a nuevos campos de investigación como es el objetivo del presente estudio.

Se pretende conocer los factores resilientes de los familiares de desaparecidos de la Dictadura en la Provincia de San Luis, para poder fomentarla, en cuanto se trata de un proceso estructural profundo que -si bien comienza desde el interior de cada uno- se dirige hacia fuera, hacia esta sociedad, que aún hoy, transcurridos 30 años, sigue con heridas abiertas de una época que dejará huella en las generaciones venideras.

A partir de la BASE TESTIMONIAL de familiares de detenidos-desaparecidos interesa verificar si la Resiliencia es un proceso de asociación, del desarrollo de intereses, de establecer vínculos con las personas y también con la vida misma.

OBJETIVO

- Describir las experiencias de familiares de personas detenidas-desaparecidas durante la Dictadura Militar de 1976-1983 en la ciudad de San Luis, como consecuencia de la desaparición forzada de su familiar.
- Comprender las capacidades y factores que se pusieron en juego para el afrontamiento de dicha situación

METODOLOGÍA

Se trata de un trabajo descriptivo-interpretativo del fenómeno de la resiliencia en familias primarias de personas detenidas-desaparecidas.

La **metodología** es cualitativa, utilizando el enfoque de la Teoría fundada en el Método de Comparación Constante y el muestreo teórico de Glaser y Strauss (1967)

Los participantes han sido seleccionados mediante un **muestreo intencional** a partir de un primer contacto con la Asamblea Permanente de Derechos Humanos, filial San Luis.

En una primera etapa los participantes entrevistados fueron esposas e hijos de desaparecidos, dejando abierta la posibilidad de que intervengan padres y hermanos en sucesivas etapas posteriores del proceso de investigación.

El instrumento de recolección de información acerca de las vivencias y percepción de consecuencias de la desaparición forzada, ha sido la entrevista en profundidad de carácter semiestructurado.

Los datos recabados han permitido analizar los procesos intra-familiares, interfamiliares y de cada familia con relación con la Sociedad puntana y los diferentes momentos vitales sobre categorías de obstáculos y de capacidades puestas en juego. La descripción del proceso vivencial ha posibilitado la comprensión de las dimensiones del hecho traumático y sus consecuencias -remotas y actuales- desde la experiencia directa de los familiares de las víctimas de la desaparición forzada en la provincia de San Luis.

RESULTADOS PARCIALES

Partiendo de la idea que la desaparición como hecho central muestra un antes y un después, se han establecido diferentes categorías en función de momentos clave en la vida de los participantes, que han sido definidos como: Clandestinidad, Desaparición, Muerte o Exilio y Actual.

Dentro de cada momento se han establecido sub-categorías para organizar y establecer relaciones entre los procesos individuales y sociales que se fueron produciendo y los contextos de ocurrencia de los mismos.

En el momento de la clandestinidad, se han construido las subcategorías: 1 Familia de Origen; 2 Características de Personalidad; 3 Constitución de la propia familia; 4 Compromiso

Social.

En el momento de la *desaparición* se tuvo en cuenta sobre todo el contexto y el compromiso político de los actores en juego. Cuando ocurre el desenlace del *exilio* y la posterior muerte, se observó un accionar preventivo y un acompañamiento familiar desde la familia de origen.

Por último el momento *actual* es un momento que se caracterizó por la movilización personal y el accionar sobre lo social, a través de la transmisión de la historia y de los valores en la familia, por un lado y la participación en Organizaciones por otro.

CONCLUSIÓN

Actuar sobre las capacidades resilientes tiene un doble carácter: mejorar en el individuo las condiciones y posibilidades de apropiación cultural, y además actuar sobre la cultura misma a fin de desarrollar esos mismos factores de resiliencia que han sido detectados en el individuo.

Afecto

La contención de aquellas personas amadas es un factor a destacar, y que se ha observado en dicho trabajo, corroborando al presente lo que se planteaba en las primeras investigaciones sobre resiliencia, donde los sujetos resilientes tenían, por lo menos, una persona (familiar o no) que los aceptaba en forma incondicional, permitiendo de esta manera el desarrollo de la capacidad resiliente.

Compromiso Político

Al crear esta categoría se pensó en la ideología de los valores, en ideales subyacentes en los sujetos, pero que va más allá de la adhesión a un partido político, porque se relaciona con la posibilidad de transformación social y de un mundo con mejores condiciones para quienes lo habitan.

El compromiso político confiere sentido a la coherencia y pasión por las ideas, ha ayudado a sobreponerse ante la adversidad, a lo incierto de la clandestinidad, de la desaparición y posterior muerte, sabiendo que lo que se pierde es demasiado importante para bajar los brazos y no seguir luchando por esos ideales.

Es a partir de la posibilidad de conocer y descubrir cuales han sido los mecanismos utilizados por los entrevistados para superar las experiencias que la dictadura dejó en ellos, como han podido transformarlas y/o revertirlas, que se ha comenzado a transitar, poco a poco, por un universo experiencial desconocido, no sólo por la novedad del término resiliencia y las características de ella, sino, además, por que a pesar de lo que muchos crean, treinta años después, las nuevas generaciones no sabemos muy bien cual fue nuestra historia.

NOTAS

1. Melillo A., Suarez Ojeda, N. (2001): "Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas".
2. Rutter, M. (1993): "Resilience: Some conceptual consideration".
3. Klotliarenco y Cols (1997): "Estado de arte en Resiliencia"
4. Concepto extraído de la Ley Nº 1441- Decreto Nº 1740- Resiliencia y Salud Pública- Legislatura de la ciudad Autónoma de Buenos Aires, 24 de Septiembre de 2004
5. Vanistendael, S. (1994): La Resiliencia: un concepto tiempo ignorado".
6. Melillo A., Suarez Ojeda, N. (2001). Op. Cit

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Nacional sobre la desaparición de Personas (1995): "Nunca Más". CONADEP 19º. Editorial EUDEBA, Buenos Aires.
- Ley Nº 1441- Decreto Nº 1740- Resiliencia y Salud Pública- Legislatura de la ciudad Autónoma de Buenos Aires, 24 de Septiembre de 2004
- Vanistendael, S. (1994): La Resiliencia: un concepto tiempo ignorado". Suiza, Bice
- Klotliarenco y Cols (1997): "Estado de arte en Resiliencia". OPS/Kellogg Asociación Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Rutter, M. (1993): "Resilience: Some conceptual consideration". Journal of Adolescent Health. Vol 14, Nº 8
- Melillo, A. Suarez Ojeda, N. (2001): "Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas". Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina

LA GESTIÓN DEL PLAN JEFE/ A DE HOGAR Y LA CONFORMACIÓN DE LA IMAGEN DE SÍ DE SUS DESTINATARIOS

Varela, María Eugenia; Giménez, Susana Shirley
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Juan. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo es parte del proyecto de investigación "Políticas Sociales para la infancia en el marco de la Protección Integral de la niñez" desarrollado en la provincia de San Juan. Fue acreditado, y evaluado satisfactoriamente en la Universidad Nacional de San Juan, Secretaría de Ciencia y Técnica (Sicytca) en el período 2004-2005. El objetivo de investigación fue analizar el Plan Jefes y Jefas de hogar, en tanto política social de ingresos desde la mirada de funcionarios y agentes del Estado y la imagen de sí de los beneficiarios. La interacción entre funcionarios, agentes de la administración pública y beneficiarios de los programas sociales, configura un campo de relaciones en el que se cristalizan prácticas y representaciones sociales. Las acciones que realiza el Estado a través del discurso, la gestión y el control del programa, en el campo de la interacción con sus beneficiarios, incide en la percepción que éstos construyen acerca de su propia imagen y del mismo. La temática fue abordada en diferentes niveles de análisis con sus respectivas dimensiones interrelacionadas. Se trabajó con una muestra de tipo finalista, donde el número de unidades de análisis estuvo dado por la saturación de categorías.

Palabras clave

Políticas Sociales Beneficiarios Percepción

ABSTRACT

THE MANAGEMENT OF THE HEAD OF HOUSEHOLD PLAN AND THE CONFORMATION OF THE IMAGE OF HIMSELF OF ITS BENEFICIARIES.

The present work is part of the research project "Social Policies for childhood in the framework of the Integral Protection of the Childhood", and was carried out in the province of San Juan. It was credited, evaluated satisfactorily by Universidad Nacional de San Juan, Secretaría de Ciencia y Técnica (Sicytca) in the period 2004-2005. Its objective was analyzing the Head of Household Plan, as an income Social Policy through the meaning of civil employees and agents of the State and the image of himself of the beneficiaries. The interaction between civil employees, agents of the public administration and beneficiaries of the social programs (policies) configure a field of relationships in which social practices and representations are crystallized. The State behavior through its speech, the management and the control of the program (policy), in the field of the interaction with its beneficiaries, affects the perception that they construct of their own image and about themselves. This research was boarded through different analysis levels with its respective interrelated dimensions. It was worked with a finalist type of sample, where the number of analysis units was given by the saturation of categories.

Key words

Social Policies Beneficiaries Perception

El presente trabajo es parte del proyecto de investigación "Políticas Sociales para la infancia en el marco de la Protección Integral de la niñez", desarrollado en la provincia de San Juan, en el período 2004-2005. El mismo ha sido acreditado y evaluado satisfactoriamente, por la Secretaría de Ciencia y Técnica (Sicytca) UNSJ.

El objetivo de investigación fue analizar el Plan Jefes y Jefas de hogar, en tanto política social de ingresos desde la mirada de funcionarios y agentes del Estado y la imagen de sí de los beneficiarios.

La interacción entre funcionarios, agentes de la administración pública y beneficiarios de los programas sociales, configura un campo de relaciones en el que se cristalizan prácticas y representaciones sociales. Las acciones que realiza el Estado a través del discurso, la gestión y el control del programa, en el campo de la interacción con sus beneficiarios, incide en la percepción que éstos construyen acerca de su propia imagen y la representación de la política.

La temática fue abordada en diferentes niveles de análisis con sus respectivas dimensiones interrelacionadas. Se trabajó con una muestra de tipo finalista, donde el número de unidades de análisis estuvo dado por la saturación de categorías.

EL PLAN JEFE/A DE HOGAR DESDE LA MIRADA DE LOS BENEFICIARIOS.

La interacción entre funcionarios, agentes de la administración pública y beneficiarios de los Programas Sociales, configura un campo de relaciones en el que se cristalizan prácticas y representaciones sociales.

La percepción que el beneficiario tiene acerca del Plan Jefe/a de hogar, expresa un sistema de significados, valores y expectativas respecto a sí mismo y sus prácticas. Las acciones que realiza el Estado a través del discurso, la gestión y el control del programa jefe, en el campo de la interacción con sus beneficiarios, incide en la percepción que éstos construyen acerca de su propia imagen, y el programa.

A nivel subjetivo, el "decir del Otro" respecto a uno mismo, opera en la definición de la imagen de sí, a la manera de un espejo. En este caso el "decir del Otro" respecto a los destinatarios de un plan social, es el decir del Estado, que a través de su discurso refleja y define el "ser beneficiario".

El discurso oficial expresado en el fundamento de creación del PJJH, está orientado a garantizar el derecho familiar de inclusión social. En el mismo acto, se da cuenta de los atributos con los que se califica a la población objetivo del programa: "desocupados con familia a cargo". Ya desde el discurso, se ubica y define a los sujetos en la sociedad desde el lugar de las carencias o pobrezas, con lo cual se excluyen otros atributos de su identidad que no son considerados.

El "decir del Otro-Estado-" respecto a la no confirmación de competencias y habilidades de los destinatarios, a través de la condición de "desocupados" va debilitando el proceso de construcción de la propia identidad del sujeto, con una imagen de sí poco valorada.

Para algunos destinatarios, en el plano de lo material, el PJJH es la ayuda que permite satisfacer necesidades básicas de alimentación o servicios. En el plano de lo no material, el

programa provoca un estado de frustración ante una contraprestación que no es percibida como "trabajo" y un sentimiento de impotencia por no poder desarrollar capacidades adquiridas. Los entrevistados sienten que han perdido junto con el trabajo, parte de su identidad y dignidad personal.

Expresiones como "esto no es un trabajo", "quiero un trabajo", "un trabajo para ganarse dignamente el dinero" dan cuenta del tipo de relación que el beneficiario mantiene a través de la contraprestación con el Estado, que lejos de promover un sujeto activo y autónomo, lo transforma en un sujeto asistido o tutelado que va perdiendo de a poco sus competencias y valoraciones personales.

Llamar al plan el "peor es nada" habla del estado de necesidad de todos los beneficiarios, de los cuales algunos ocultan y mienten para ingresar a la categoría de "desocupado" tal como ha sido definido desde la política el destinatario del programa. Trabajar en negro, es la manera de hacer invisible a los ojos del Estado, una situación laboral y es la forma de acomodación al perfil de beneficiario exigido. La adhesión simultánea de más de un miembro del grupo familiar, a otros programas sociales, como el hecho de trabajar en negro, aparece como una estrategia de supervivencia, para algunos entrevistados. En el juego de mostrar ocultando, el beneficiario desocupado con trabajo en negro, legitima el programa a través de una relación clientelar con el Estado.

El clientelismo político como práctica habitual, refuerza la focalización de la política, con lo cual se mantienen las condiciones de desigualdad y el no ejercicio pleno de los derechos ciudadanos. El derecho familiar de inclusión social que pretende garantizar el Estado a través del plan jefe, queda mutilado como derecho para sus beneficiarios.

En el plano de lo político, dice Silvia Duschatzky (2000). "..... los programas sociales generan la ilusión de una eficacia inmediata sobre la realidad e implican una clara reducción de las complejidades". Lo cierto es, que en la gestión de los programas sociales, las lógicas políticas, el puntero, los conflictos barriales, la burocracia del Estado, la corrupción de algunos funcionarios, entre otros, son los componentes que en la cotidianidad de la vida real, ponen en tensión la racionalidad instrumental del programa.

Desde la mirada del destinatario, la complejidad de la gestión del plan, en la mayoría de los casos no se entiende, o no se conoce. Las acciones de agentes del Estado o referentes de partidos políticos, en todos los casos son percibidas como injustas y arbitrarias.

En el relato de los entrevistados, tanto funcionarios municipales, como agentes de la administración pública, y referentes de partidos políticos, son aludidos sin distinción alguna, como "ellos". "Ellos" son quienes tienen poder, son los que saben, los que deciden, los que buscan repartir para legitimar y mantenerse en el campo de la política.

La expresión "ellos" que es usada en forma recurrente para aludir a quienes manejan desde lo político el plan, define a un grupo subjetivo portador de poder, al que no pertenece el destinatario y con el cual se establece una relación asimétrica de inferioridad.

"Ellos" es la representación mental que beneficiarios del plan tienen, de la comunidad de funcionarios políticos de la que no forman parte, pero sí de la que dependen. Con lo cual a la hora de la gestión, el PJJH se encuentra muy lejos de constituir un derecho social, tal como lo declara el discurso oficial.

El principio de inclusión o pertenencia a un grupo o sector, que hace que puedan integrarse en nuestra subjetividad otros sujetos, constituyendo el "Nosotros inclusivo", es afectado por el temor de los beneficiarios a la pérdida del Plan.

Para algunos destinatarios, el miedo a perder el subsidio es tal, que se niegan a participar en cualquier tipo de actividad que pueda poner en riesgo la permanencia en el mismo. El dispositivo de control sobre el cumplimiento de las exigencias del plan, opera como un mecanismo a través de los cuales los

actores con mayor poder, ejercen su influencia para legitimar y promover proyectos en el campo de la pobreza, orientados a destinatarios, que lejos de ser considerados sujetos de derecho, son incorporados como clientes de programas sociales.

La interacción con el semejante forma parte del principio de inclusión, esto significa que cuando el "yo habla", al mismo tiempo "habla el nosotros". En este caso el "nosotras" es la comunidad de los destinatarios de la que son parte los entrevistados. Para un grupo de mujeres jefas de hogar, el temor a perder una fuente de ingreso para su grupo familiar, las lleva no sólo al trabajo en negro, sino también a la construcción de una identidad colectiva sin futuro, sin proyectos y vacía de fuerzas para continuar. El control social que se ejerce a través de la gestión del plan jefe, se manifiesta fundamentalmente a nivel subjetivo, en el miedo al futuro y la falta de deseos, en sujetos que terminan inhibiendo acciones colectivas de reclamo. De tal manera que el destinatario definido como "desocupado con familia a cargo" aparece más como un consumidor de la oferta del programa que como un sujeto de derechos sociales y políticos.

IMAGEN DE SÍ DEL BENEFICIARIO

En el campo que queda configurado a partir de la interacción entre funcionarios, agentes de la administración y beneficiarios de los Programas Sociales, se realizan prácticas y se construyen representaciones, que permiten intercambiar percepciones y conceptos. Cómo se siente, cómo se ve a sí mismo, qué expectativa de futuro tiene un jefe de hogar como beneficiario del plan, nos aproxima a la percepción de su propia imagen, y a representaciones compartidas ante una misma situación.

El Plan Jefe/a de Hogar, constituyen un complejo entramado de acciones, que al decir de Ulloa, constituyen una verdadera "encerrona trágica" para los beneficiarios, que quedan atrapados en la dependencia de un plan que les demanda trabajo como contraprestación y a la vez no les reconoce sus derechos como trabajadores.

"Estar en la nada, no tener nada, ni fuerza" da cuenta no sólo del sentimiento de inseguridad que ofrece la situación, sino también de la configuración de una "cultura de la mortificación" y el sufrimiento. Si bien los entrevistados no han perdido la conciencia cognitiva respecto a su situación, dan cuenta de una subjetividad empobrecida, cansada, frustrada, impotente, con un estado de resignación y acostumbramiento.

La expresión "algo nos ata" con la imposibilidad de saber que es lo que ata, da cuenta del empobrecimiento subjetivo de personas, que van perdiendo paulatinamente su accionar crítico y mucho más su capacidad de actuar de manera autónoma, más bien se instala en ellas, la queja, la espera, la solución mágica a sus problemas.

La anulación del sujeto como sujeto autónomo, crea vínculos de dependencia, engaños e intimidaciones, quedando a la vez expuesto al maltrato y la violación de sus derechos. En toda situación donde alguien para vivir, trabajar, recuperar la salud, depende de algo o de alguien que lo maltrata sin tomar en cuenta su situación, queda atrapado en una encerrona trágica, por el dolor psíquico que esta provoca y por la imposibilidad de vislumbrar una salida.

Desde la identidad que les confiere el ser "desocupados", el miedo, la inseguridad, la impotencia, son los sentimientos que acompañan, a una imagen de sí, empobrecida en su autonomía y su capacidad cognitiva de crítica. La falta de fuerza, el cansancio sostenido y la falta de alegría, son proyectados en el cuerpo que es percibido como viejo y envejecido, sin importar en este caso la edad que tenga el beneficiario.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR VILLANUEVA, Luis. "Problemas Públicos y agenda de Gobierno" Grupo Editorial Porrúa - México 1990

BOURDIEU, P.: "Intelectuales, política y poder" Editorial Eudeba - Bs. As. 2003

BUSTELO, Eduardo y MINUJIN, Alberto (1998) "Todos entran". Editorial Santillana y UNICEF. Colombia

BUSTELO Eduardo: "De otra manera" Ed. HomoSapiens. Bs. As. Argentina 2000.

DABAS, Elina: Red de Redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales. Editorial Paidós. Buenos Aires. (1993)

DABAS, E. Y NAJMANOVICH, D. (comp.). "Redes, el lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y fortalecimiento de la Sociedad Civil.". Editorial Paidós. Buenos Aires. 1996

DABAS, Elina Redes Sociales, familias y Escuela. Colección Cuestiones de Educación. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1998

DUSCHATZKY, Silvia: "Tutelados y Asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividad" Ed. Paidós Buenos Aires. 2000

GUTIERREZ, Alicia. Pierre Bourdieu. Las Prácticas Sociales. Editorial Universitaria. Universidad Nacional de Misiones. Posadas. Argentina. 1997.

LANDINI, María .L. VARELA, María E. URETA, Adriana. CORREA, Estela. "Niños que desarrollan actividades como estrategias de supervivencia en la provincia de San Juan". Instituto de Investigaciones Socioeconómicas. FACS. Universidad Nacional de San Juan. Argentina. 1999.

LANDINI, María VARELA, María E. URETA, Adriana. CORREA, Estela. "La subjetividad del niño que trabaja". Revista PsicoPedagógica. Psicología y pedagogía de la persona Centro de Investigaciones Cuyo Año 4 N°4 Argentina. 1999.

LANDINI, María Luisa. "Niños y Adolescentes como sujetos de Derecho". En Revista Notas Sociológicas. Año II N° IV. Primavera del 2000. FACS. Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

MOSCOVICI, S. "Psicología Social II : pensamiento y vida social" Editorial Paidós Bs. As. Año 1989

SCHNITMAN, Dora: "Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad" Editorial Paidós Bs. As. Año 2002

ULLOA, Fernando. "La Novela Clínica psicoanalítica: Historia de una práctica" Editorial Paidós - Bs. As.

VILLAREAL, Juan. "La exclusión social". FLACSO. Grupo Editorial Norma. Bs. As. 1997

WAINERMAN Catalina y CICERCHIA Ricardo y Otros "Vivir en familia" Ed. UNICEF / LOSADA, 1994.

UN DISEÑO DE EVALUACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE DISFUNCIONES EN SISTEMAS AULA Y VIOLENCIA ESCOLAR

Wainstein, Martin

Universidad de Buenos Aires. UBACyT. Fundación Gregory Bateson de Buenos Aires, Argentina. Mental Research Institute. Palo Alto, Ca. USA

RESUMEN

El texto describe un diseño de evaluación e intervención que relaciona las disfunciones en sistemas aula con la agresión y la violencia escolar. Se hace referencia a la escuela como dispositivo de reproducción cultural. Se describen tres dimensiones de análisis (comunicación, cohesión, flexibilidad) de funcionalidad de sistemas aula correspondientes al Classroom Systemic Observation Scale (CSOS); algunas de las teorías vigentes sobre la agresión en general y la violencia escolar en particular. Estos criterios orientan actualmente el proyecto de investigación desarrollado en el marco de la programación científica UBACyT 2004/2007 (P012) Res (CS) 2706/04 "Efecto de Intervenciones con un modelo de resolución de problemas y desarrollo de habilidades sociales sobre la funcionalidad de clases escolares" financiados por la Universidad de Buenos Aires.

Palabras clave

Clima Escolar Violencia

ABSTRACT

ASSESSMENT DESIGN ABOUT DE RELATIONSHIPS BETWEEN THE DYSFUNCTIONS WITHIN THE CLASSROOM SYSTEMS AND SCHOOL VIOLENCE

Resumen en inglés This text describes an assessment design about the relationships between the dysfunctions within the classroom systems and its relation with aggression and school violence. The school is referred here as a device of cultural reproduction. Three analyses dimensions of functionality of classroom systems are described according to the Classroom Systemic Observation Scale (CSOS); some of the current theories about aggression in general and school violence in particular. These criteria currently guides the investigation project developed within UBACyT scientific programming framework 2004/2007 (P012) Res (CS) 2706/4. "Interventions effect with a solving problems model and development of social skills about functionality of school classes" financed by University of Buenos Aires

Key words

Classroom Environment Violence

INTRODUCCIÓN

El objetivo del programa es evaluar los resultados de extender procedimientos de intervención propios de las técnicas de Solución de Problemas (SP) Godfried, Zurrilla (1971) Nezu y Nezu (1991) y la Enseñanza de Habilidades Sociales (EHS; Caballo, 1991; Monjas Casares, 1992) que se han valorado útiles con individuos, familias disfuncionales y niños de edad escolar a clases escolares entendidas como un sistema psico-social. Se considera el aula como un contexto en el cual un grupo de alumnos y docentes conviven cotidianamente y en el cual se establecen modos de relación, patrones y reglas de convivencia, formales e informales. Muchos de esos patrones son disfuncionales para el aprendizaje y en no pocos casos favorecen el desarrollo de comportamientos agresivos. Estas conductas muestran un gradiente que se extiende desde conductas disruptivas en las aulas, problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado) maltrato entre compañeros ("bullying"), vandalismo y daños materiales hasta la violencia física (agresiones, extorsiones) y el acoso sexual. El proyecto está orientado a ampliar y profundizar desarrollos anteriores (Wainstein, Baeza, 2003, 2004; Baeza 2005) desde una perspectiva socioconstructivista que considera el conflicto como agente de cambio y las negociaciones y búsqueda de consenso entre partes como algo a incorporar a la cultura organizacional de la escuela y el contexto social circundante. Es un punto de partida que los conflictos sociocognitivos, la conducta disfuncional y la violencia escolar se generan cuando se manifiestan como insuficientes los parámetros de cohesión, flexibilidad y comunicación en el sistema aula.

LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN DE REPRODUCCIÓN CULTURAL

La reproducción cultural se refiere a los dispositivos mediante los cuales las escuelas, en conjunción con otras instituciones sociales contribuyen a perpetuar ciertas formas de organización social y económica a través de generaciones (Bourdieu y Passeron, 1977).

La escuela favorece el mantenimiento de cierto nivel de conocimiento social necesario y básico mediante un *currículum* manifiesto. Mediante lo que Illich (1973) llamó *currículum oculto* participa de la continuidad de cierto orden de valores, actitudes y hábitos constituyendo un lugar de custodia, de aprendizaje de los valores dominantes y también de sostén de un *establishment* de desigualdades sociales.

Los niños pasan muchas horas en la escuela y hace ya más de ciento cincuenta años que esta constituye un espacio de socialización de fuerte competencia con la familia. Allí se aprende mucho más de lo que las lecciones enseñan. En ella los niños experimentan tempranamente cómo va a ser el mundo del trabajo, de la inserción en organizaciones, los efectos de la inclusión, la deserción y el ostracismo. Pocos lugares como la escuela reproducen las pautas de desigualdad de género o étnica. El aula es para los niños un laboratorio que les hace experimentar que espera el mundo de ellos y al cual dedican entre cuatro y nueve horas diarias de sus vidas.

Todos los sistemas educativos, a través de los tiempos han

tenido posiblemente sus problemas, pero lo que resulta evidente es que el interés por las dificultades en el funcionamiento de las organizaciones escolares se ha ido incrementando a medida que las sociedades modernas debieron afrontar dos tipos de problemas: los surgidos de las necesidades de adaptar la capacitación a los requerimientos de una compleja sociedad postindustrial y los relacionados con una combinación de explosión demográfica y movilidad social que convirtieron la educación formal en un atolladero de cuestiones que se extienden desde la administración de recursos y la organización de grandes masas de alumnos hasta evaluaciones de eficacia y eficiencia de logros de los sistemas efectores.

NIVELES DE ESTUDIO DE LA CONDUCTA DISFUNCIONAL EN LA ESCUELA.

Desde el comienzo de estas cuestiones se han buscado motivos de las detectadas disfunciones en el funcionamiento de la escuela en factores internos como la organización, en factores externos como las familias de los alumnos, o bien en factores de personalidad como las características propias de algunos niños (Bramlett, Murphy, 1998).

Poca atención se ha dado a la situación más inmediata en la cual el niño permanece durante la mayor parte del período escolar. Tal es el caso de la clase escolar como sistema psico-social.

Mas escasas ha sido las estrategias específicas de intervención sobre las relaciones en estos sistemas "clase escolar", similares a los que se han utilizado en otros ámbitos como la familia (Falicov, 1988, 1998) y sectores o grupos en empresas y organizaciones (Senge, 1996)

En los últimos 20 años gran parte de la literatura correspondiente a investigaciones dentro del aula ha surgido de los trabajos de autores como Fraser, (1986); Moos, (1979); Fraser, Anderson & Walberg, (1982).

La psicología escolar se ha centrado en evaluar el desarrollo cognitivo de los alumnos y su rendimiento generando estrategias de evaluación e intervención dirigidas a ayudar a alumnos en dificultades. Escaso lugar se le dio a la noción de contexto social escolar y a los comportamientos sociales y modos de interacción de alumnos, docentes y personal auxiliar educativo durante las actividades cotidianas. Este olvido del proceso de socialización continua del alumno olvida al alumno como sujeto psicossocial en sí. Por otro lado al soslayar el papel del desarrollo de habilidades sociales como parte creativa y no ya solamente restrictiva de la disciplina escolar se renunció a un recurso de resolución de problemas a corto plazo. Entrenar estas habilidades debiera prevenir problemas personales y sociales futuros.

La mayoría de los estudios sobre el sistema aula se sustentan y derivan de los aportes teóricos de H. Murray, (1938) y de su conceptualización de la "presión ambiental".

Gómez, Pulido y Valle, (1989) que adaptaron la escala de Moos, en Galicia, mostraron cómo el clima escolar afecta el resultado y la actitud de los alumnos frente al aprendizaje. La investigación evidenció la alta correlación entre un buen clima, una motivación positiva frente al aprender y una percepción positiva de los demás integrantes del grupo escolar.

El LEI, Learning Environment Inventory desarrollado por Anderson & Walberg, (1974), Fraser, Anderson & Walberg, (1982) en el marco del Harvard Project Physics, selección 15 dimensiones de clima áulico que incluyen conceptos teóricos y empíricos, identificados como predictores de un buen aprendizaje. El ICEQ, Individualized Classroom Environment Questionnaire (Fraser, 1990) contiene 50 ítems, en 5 escalas, seleccionados desde la perspectiva de la educación personalizada. A partir de la aplicación argentina del CSOS desarrollada en Funcionamiento y Clima Sociorrelacional del Aula: Una Escala Sistemática de Observación de Clases (Baeza, S. 2005) se cuenta con un instrumento útil y una tipología de base para sistemas aula en nuestro medio.

LAS HIPÓTESIS SOBRE LA AGRESIÓN Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR

La escuela como todo espacio de convivencia social es factible de ocasionar comportamientos agresivos y la aparición de violencia. La agresión es una conducta intencional de ejercer un daño a alguien. Puede ser instrumental, para obtener algo o emocional como descarga o respuesta a algún estímulo.

Si bien el camino de la intención hasta la acción suele ser largo y la violencia como forma extrema no es común en la escuela; los resultados de las investigaciones sobre el tema indican que la agresión *instrumental* se incrementa en contextos en los cuales su ejercicio deviene rentable luego de una valoración de costos y recompensas (Perry et al 1986).

La violencia *emocional* parece depender críticamente de la respuesta a un contexto de provocación, a diferencia de la instrumental no predomina el cálculo de costos y ganancias sino de la percepción de la intención de dañar del otro (Geen, 1990). Esto ocurre en la búsqueda de control; cuando un niño siente que es rodeado por compañeros que lo abuchean y la cuestión termina en una respuesta de estallido indiscriminada y fuera de control.

En otros casos contextos que favorecen el retraimiento, valoran o bloquean la expresión emocional y no permiten la puesta en palabras de relaciones difíciles y situaciones frustrantes favorecen el desvío de la acción sobre un blanco viable. Es el caso de los alumnos que descargan su agresión sobre los niños más pequeños (Price, Dodge, 1989).

Esos contextos y ciertas condiciones culturales de disolución familiar y marginalidad social que afectan las normas sociales parecen promover la agresión también están asociadas con los cuadros diagnósticos de trastornos como el negativista desafiante y disocial de la conducta

PLAN DE UN DISEÑO DE EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN

Un diseño de investigación/acción debiera cumplir los siguientes pasos: A) Describir las relaciones interpersonales en el sistema aula mediante dimensiones como la flexibilidad, cohesión y modos de comunicación docente-alumno, alumno-docente, alumno-alumno, en clases escolares de escuelas primarias. Esa clasificación debe señalar gradientes de funcionalidad y de disfuncionalidad.

B) Desarrollar intervenciones con la metodología de intervención/acción (action/research) sobre esas relaciones interpersonales descritas como disfuncionales, en las clases escolares, con el objetivo de modificarlas en las relaciones docente-alumno, alumno-docente, alumno-alumno hacia modos de relación más funcionales, mediante técnicas de modificación del contexto (Wainstein, 2005).

C) La solución de problemas y el desarrollo de habilidades sociales en el contexto cotidiano de una clase escolar se refiere al proceso cognitivo-afectivo-conductual e interactivo mediante el cual un individuo o un grupo identifican y descubren medios efectivos de enfrentarse con las dificultades cotidianas, entendiéndose estas como aquellas que demandan una respuesta para el funcionamiento efectivo que no es aparente, inmediata o disponible de ejercer. Se manifiesta como una discrepancia entre "lo que es" y "lo que debiera ser".

D) Reevaluar mediante retest los posibles efectos de las intervenciones realizadas sobre la muestra en relación a los grupos control evaluados y en los que no se realizaron intervenciones.

EL ESTUDIO Y LA ACCIÓN SOBRE EL SISTEMA AULA

Pocos estudios se orientaron hasta ahora a la descripción o evaluación de los procesos disfuncionales y sus correlatos de violencia escolar a partir de una evaluación sistemática de los sistemas aula. El sistema aula es un sistema social micro, en los que los niños conviven en muchos casos más horas que con sus familias en la continuidad de un año escolar; las aulas constituyen un contexto de interacción social, artificial pero

continuo en la vida del niño.

Una idea central es que provengan de donde provengan los determinantes de conductas disfuncionales y de violencia escolar estos determinantes encontrarían su expresión manifiesta en el despliegue de conductas cotidianas y comunes del aula. Si esto resultara así, entonces sería posible que en ese mismo contexto se pudiera intentar desplegar intervenciones que desarrollaran habilidades en los actores sociales para desactivar la violencia y favorecer una experiencia de socialización más eficaz. Para medir la eficacia del procedimiento se requería "saltar" por sobre las circunstancias "externas" (familia, clase, barrio, sociedad) y por sobre las circunstancias "internas" (personalidad del niño, factores biológicos, evolutivos, etc.) Por un lado la línea de base de un diagnóstico de situación debiera establecerse a partir de parámetros de ciertas funciones del sistema aula. Por otro lado las intervenciones debieran tener un diseño del tipo *acción research* sobre el sistema aula tomando esta como un "taller colectivo"; con participación de todos (docentes, alumnos, interventor-investigador).

El diseño de intervención, por último, debe permitir valorar en un plazo adecuado a los ritmos del calendario escolar los efectos de las intervenciones facilitando a posteriori cierto seguimiento.

CONCLUSIONES

La utilización del CSOS como instrumento de cuantificación de la funcionalidad de la comunicación la cohesión y la flexibilidad como el uso de técnicas de intervención validadas en otros ámbitos para su modificación, pueden ser un recurso adecuado para el abordaje de la modificación del llamado clima escolar en sistemas aula. Desarrollos posteriores debieran evaluar si una modificación de esos indicadores se relaciona con una disminución de la violencia escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G.J. & Walberg, H.J. (1974). Learning Environments. En Walberg H.J. (Ed), Evaluating educational performance: A source of methods, instruments and examples pp. 81-98. Berkeley, California: McCutchan.
- Baeza, S. (2005) *Funcionamiento y clima socio relacional en el aula*, Aprendizaje Hoy Buenos Aires
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1977) *Reproduction: In Education, Society and Culture*, Londres
- Bramlett, R.K.; Murphy, J.J. (1998) School psychology perspectives on consultation: Key contributions to the field *Journal of educational and psychological consultation*, 9,29-55
- Caballo, V.E. (1991) El entrenamiento en habilidades sociales en Caballo, VE; (comp.) Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta págs.443 y ss Madrid Siglo XXI
- Cheng, Y. (1994) > *Journal of Experimental Education*, Spring, vol 62, (3), pp.221-239
- Dane, E.; Fish, M.; (2000) > *Learning Environment Research* 3, 67-92.
- D'Zurilla y Goldfried (1971) *Problem solving*. Pergamon
- Falicov, C. (1988,1998) *Family transitions. Continuity and change over de life cycle*. Gilford Press. London
- Fraser, B.J.; Anderson, G.J. & Walberg, H.J. (1982). Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My > Perth, Australia. Western Australian Institute of Technology
- Fraser, B.J. (1990) Individualized >Australia: Australian Council of Educational Research.
- Kruse, A. (1991) A measurement of >Kentuky University.
- Harris, M.B. (1993) How provoking ! What makes men and women angry? *Journal of applied Social Psychology* 23:199
- Geen, R. (1990) *Human aggression*, Pacific grove, CA, Brooks-Cole.
- Gómez, D.E., Valle, A. y Pulido, M.T. (1989), Evaluación y estructura del clima socio escolar en alumnos de enseñanza media de Galicia, Rev. De Psicología General y Aplicada, 42 (3), pp. 367-376
- Illich, ID; (1973) *Deschooling Society*, Penguin
- Lemaitre, M (1991) Oportunidades educacionales para la juventud en Mena, I. y Ritterhassen, S (eds) *La juventud y la enseñanza una crisis por resolver*, Santiago de Chile CPU

Monjas, M.I. (1992) La competencia social en la edad escolar. Diseño aplicación y validación del "Programa de Habilidades de Interacción Social" Tesis doctoral Universidad de Salamanca.

Moos, (1979) Moos, R.H. & Trickett, E. (1987) >Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Nezu A.M.; Nezu, C.M. (Eds) (1991) *Clinical decision making in behavioral therapy: a Problem solving perspective* Champaign Research Press.

Murray, L., (1938) >Ohio, University Press.

Senge,P (1996) *La quinta disciplina* , Planeta Buenos Aires

Olson , D.H et al.; (1982) *Family Inventories*, St .Paul: Family Social Science; University of Minnesota

Perry et al (1986) "Cognitive social learning mediators of aggression" *Child Development* 57, 701

Price, J.M. y Dodge, K.A. (1989); Reactive and proactive aggression in child hood: Relations to peer status and social context dimensions, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17: 455:

Wainstein, M.; Baeza, S. (2003) Evaluación de la comunicación en el sistema aula, informe de avance del proyecto "Efecto de intervenciones sistémicas sobre clases escolares". *Memorias de las X Jornadas de Investigación, Universidad de Buenos Aires*. Proyecto UBACyT, P613,

Wainstein, M.; Baeza, S.; (2004) Cambio de la comunicación en el sistema aula Memorias de las XI Jornadas reinvestigación. Universidad de Buenos Aires Proyecto UBACyT, P613, Res. UBA1022/03

Wainstein, M. (2005) Perspectivas en la aproximación a sistemas escolares en Baeza, S. (2005) *Funcionamiento y clima socio relacional en el aula*, Aprendizaje Hoy Buenos Aires

RELACIONES DE GÉNERO Y SUBJETIVIDAD EN LOS TALLERES DE UN ESPACIO ASAMBLEARIO

Zaldúa, Graciela; Longo, Roxana; Sopransi, María Belén
UBACyT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El objetivo de esta presentación es transmitir una intervención-investigación acción participativa, que facilitó nuevos modos de hacer y pensar las relaciones de género y subjetividad. Estas categorías analíticas permiten estudiar las significaciones y representaciones de las identidades femenina y masculina y la reflexividad crítica de las acciones y políticas cotidianas que opacan las discriminaciones y restricciones. Revisar los condicionantes sociales y culturales de la realidad psíquica y las diferencias corporales posibilita otras posiciones subjetivas frente a las asimetrías entre los sexos, las relaciones de poder y desigualdad y los efectos y acciones creadoras y transformadoras. La praxis comunitaria de los talleres de mujeres de una asamblea barrial de la ciudad de Buenos Aires, propició la producción de conocimientos y de transformaciones cotidianas desde dimensiones éticas y políticas. Se analizaron los corpus discursivos de los talleres y las modalidades de planificación y gestión desde una perspectiva metodológica dialogal y crítica y con criterios de validez epistemológica y psicopolítica.

Palabras clave

Asamblea barrial Talleres de mujeres Relaciones de género Subjetividad

ABSTRACT

RELATIONS OF GENDER AND SUBJECTIVITY IN THE WORKSHOPS OF AN ASSEMBLY SPACE

The aim of this presentation is to transmit an action participative research, that facilitated new manners of making and thinking the relations of gender and subjectivity. These analytical categories allow to study the significances and representations of the feminine and masculine identities and the critical reflexivity of the actions and political daily that darken the discriminations and restrictions. Checking the cultural determining of the psychic reality and the corporal differences, makes other subjective positions possible opposite to: the asymmetries between the sexes, the relations of power and inequality and the effects and creative actions. The community practice of the women's workshops of an assembly space in Buenos Aires city, cause the production of knowledges and daily transformations from ethical and political dimensions. There were analyzed the discursive corpuses of the workshops and the modalities of planning and management from a methodological dialogic and critique perspective.

Key words

Assembly Women's workshops Gender relations Subjectivity

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta presentación es transmitir una intervención-investigación acción participativa, que facilitó nuevos modos de hacer y pensar las relaciones de género y subjetividad. Es un proyecto reflexivo sobre las significaciones y representaciones sociales de las identidades femenina y masculina y un emprendimiento colectivo que da sentido a las prácticas cotidianas y permite la reflexividad crítica de las acciones y políticas cotidianas que opacan las discriminaciones y restricciones a las mujeres. Revisar los condicionantes sociales y culturales de la realidad psíquica y las diferencias corporales posibilita otras posiciones subjetivas frente a las asimetrías entre los sexos, las relaciones de poder y desigualdad. Esta perspectiva permite descubrir lo social en lo singular, lo universal en lo particular, lo personal en lo íntimo en las trayectorias del colectivo de mujeres (Bourdieu, 2005). Asimismo, las nociones de habitus como lo social encarnado y las de autonomía y performatividad potencian efectos de impugnación a las dominaciones y hegemonías y acciones creadoras y transformadoras. La praxis comunitaria de los talleres de mujeres de una asamblea barrial de la ciudad de Buenos Aires, propició la producción de conocimientos y de transformaciones cotidianas desde dimensiones éticas y políticas. Esta modalidad de actividad científica (IAP) se sostiene en la participación activa de actores externos e internos, es un proceso crítico y constructivo. La praxis psicosocial desarrollada partió de problemas y temas acordados y favorecidos por la proximidad grupal y barrial, los múltiples saberes de las participantes y la historicidad. Se analizaron los corpus discursivos de los talleres y las modalidades de planificación y gestión desde una perspectiva metodológica dialogal/dialéctica, con criterios de validez epistemológica y psicopolítica. Los espacios, la participación, los dispositivos y algunas secuencias son parte y momentos del proyecto participativo.

EL ESPACIO ASAMBLEARIO

Las asambleas populares irrumpen en el 2001, con la intencionalidad del ejercicio del estatuto de ciudadanía, de visibilidad como sujetos sociales que enuncian y demandan participación en lo público frente a la catástrofe social. Los procesos de exclusión social se aceleraron con los planes económicos de la última dictadura militar que disciplinó con el terror y los procesos democráticos posteriores continuaron los endeudamientos sistemáticos, la desocupación, la vulnerabilidad laboral y social del ajuste neoliberal. Estas operatorias de destitución de ciudadanía afectaron las condiciones de vida y la producción de subjetividades (Zaldúa, 2002). La conjugación histórica de ambos (dictadura-neoliberalismo) instó a que los ciudadanos y ciudadanas argentinas se reserven toda actitud crítica, colectiva de resistencia y compromiso social. Además de poseer una capacidad instrumental de penetrar y moldear al imaginario social, la vida cotidiana, los valores que orientan nuestro compartimientos en la sociedad (Rebellato, 1999). Pero si bien este nuevo tipo de colonización fue y es difícil de resistir, a partir de diciembre de 2001 se inauguraron o consolidaron nuevos tipos de organizaciones y movimientos sociales, de los cuales el surgimiento de las asambleas barriales o populares son un ejemplo.

Las asambleas populares, si bien han decrecido cuantitativamente, algunas han comenzado a construir nuevas relaciones,

nuevos vínculos y nuevas formas de sentir y hacer política rompiendo con estructuras tradicionales.

Las asambleas no sólo ensayan nuevas formas de pensar y hacer política, sino que sus prácticas son un observatorio-laboratorio local, donde se proponen asumir nuevas relaciones que van desde su trabajo comunitario en el barrio hasta el cuestionamiento de determinados estereotipos de roles asignados tradicionalmente desde la cultura dominante. En las asambleas los nuevos protagonismos ponen en cuestión el sentido habitual de la participación y esta situación propiciará el surgimiento de las denominadas "nuevas formas de protesta social" y "nuevos sujetos sociales" que despliegan novedosas estrategias de lucha para hacer escuchar sus reclamos y enfrentar a los sucesivos "ajustes".

En estos puntos de resistencia nos encontramos con nuevos instituyentes, que en la mayoría de los casos son protagonizados por mujeres. La presencia de las mujeres en los nuevos movimientos sociales propone la reflexión de la configuración, la dinámica, las necesidades y las prácticas de los sujetos involucrados en este proceso.

En los años más recientes las mujeres han sido protagonistas en los movimientos de trabajadores desocupados y de las numerosas tomas de fábricas que acontecieron en los últimos tiempos, así como también en las asambleas barriales. No se puede dejar de mencionar la presencia del Movimiento de Mujeres Agropecuarias en Lucha (MML), que nació en la provincia de La Pampa, Argentina, en el año 1995 resistiendo la expropiación de las tierras embargadas por procesos de endeudamientos con las bancas oficiales y privadas, y que está conformado por mujeres pequeñas y medianas productoras o esposas de productores agropecuarios. La presencia de las mujeres es significativa y enhebra nuevos desafíos sociales, políticos y culturales al calor de luchas emancipatorias.

En lo que respecta a las asambleas barriales son las mujeres quienes desde el comienzo impulsaron la conformación de las asambleas, como espacios donde canalizar inquietudes y vehicular soluciones a múltiples problemáticas. Construyendo, no sin dificultades, un lugar donde motorizar acciones para el cambio político, social y cultural. Estas transformaciones incluyen una modificación en el imaginario social relacionado con el lugar que ocupa la mujer dentro de la sociedad. Al decir de Burin: "...a lo largo de la historia, según el modelo de análisis que describe a la ideología patriarcal... (se ha impuesto)... una rígida división de áreas de despliegue y configuración de la subjetividad: las mujeres en el ámbito privado, íntimo, doméstico, en el "reino del amor"- el poder de los afectos; los hombres en el ámbito público, extra-doméstico, en el "reino de la razón"-, el poder racional y económico" (Burin, 2002).

Las mujeres desafían, en muchos casos sin saberlo, un mandato social impuesto que intentan desarmar desde su accionar en la cotidianeidad asamblearia.

La participación de la mujer en los escenarios públicos es uno de los aspectos que caracterizan los contextos actuales, frente a la ausencia de respuestas por parte del estado, donde la potencia "soberana del estado" fue sustituida por la potencia soberana del mercado (Duchatzky, 2002).

PARTICIPACIÓN

Con el surgimiento de las asambleas se inauguran nuevos espacios de participación, que a través de sus prácticas cuestionan desde lo cotidiano la legitimidad de los dispositivos de poder cristalizados, no sólo en la organización de la sociedad y en sus instituciones sino también en la subjetividad de varones y mujeres. Las asambleas se incorporan al imaginario de lucha como un instituyente e imprimen una ráfaga de frescura y creatividad al modo de participar y hacer política. Como instituyentes "... dan cuenta de la existencia de deseos que no se anudan al poder, que desordenan las prácticas, desdisciplinan los cuerpos, deslegitiman sus instituciones..." (Castoriadis, 1983).

Por lo observado, quienes protagonizan las asambleas son en su mayoría mujeres. Como sostiene, Guerrero (2002) "...un sello particular lo imprimen las mujeres. Por la cantidad que participa en las marchas y tareas, pero sobre todo por el despliegue de iniciativa en las asambleas y comisiones". Son las mujeres quienes intentan como sujetos "desujetarse" de lo instituido para transformar sus subjetividades y apuestan a un proyecto diferente vinculado a la creación de prácticas que entiendan a la vida en su "potencialidad" y no como la "imposibilidad" que intenta imponerse desde la cultura de la opresión.

Nos parece importante destacar y valorar el papel que las mujeres han ocupado en los movimientos sociales, desafiando el rol asignado socialmente de subordinación al ámbito de lo privado, la esfera doméstica, la familia, y apropiándose de un espacio que les corresponde legítimamente pero que históricamente les ha sido denegado. Durante el 2001 miles de mujeres han desoído dicho mandato construyendo un nuevo tipo de protagonismo dentro de una sociedad cuyos pilares se sustentan en un sistema patriarcal.

Cabe recordar que durante el 2001-2002 se ensayan una y otra vez nuevas prácticas de participación, tantas como las situaciones a las que hacer frente lo requieran. Parecen ser las mujeres quienes por su historia adquieren la capacidad de escuchar y hacerse escuchar, hacen importantes aportes desde lo vivido en lo cotidiano y logran implicarse en lo que sucede demostrando que "pasión" y "razón" no son cuestiones contrapuestas, mas bien se entrelazan para transformar lo instituido, generando novedosas prácticas instituyentes.

Se pone en juego una noción de participación que desarrolla la capacidad de sentirse implicado, de apropiarse de los espacios haciendo posible un proceso de democratización del saber y redistribución del poder que compromete la acción para el cambio social.

Es por ello que pensamos que es necesario que la participación social se transforme en el eje de toda acción, que se ponga en juego nuestra capacidad como sujetos de ejercer el poder en la toma de decisiones, para organizar, comunicar, coordinar, analizar, reflexionar, planificar, evaluar, desarrollar acciones, capacitarse, gestionar, luchar por reivindicaciones populares y desarrollar formas de lucha para transformar la realidad.

Como así también, aportar herramientas para potencializar la conformación de emprendimientos cooperativos en los que se incorporen prácticas colectivas en las que prime la democracia en la toma de decisiones y la elaboración de un proyecto transformador.

TALLER DE MUJERES

Se trata de un proceso de trabajo de dos años en los que fuimos abordando, analizando y compartiendo distintas temáticas vinculadas a las problemáticas que se nos presenta como mujeres.

El trabajo que abordamos con el grupo de mujeres de la asamblea tiene la intención de trabajar el fortalecimiento de las mujeres. Problematicar el universo simbólico que define las identidades femeninas y masculinas y que opera para definir la identidad, los roles y las relaciones de poder que hay en la sociedad (Pousada Teresa, 2000). Ya que es posible que el proceso de participación produzca en las mujeres un fortalecimiento subjetivo que permita el desarrollo de capacidades y recursos para controlar las diversas situaciones de vida, actuando comprometidamente, crítica y conscientemente buscando lograr la transformación del entorno y de ellas mismas (Montero, 2003). Dicho proceso requiere que se lo acompañe con un trabajo de reflexión, de elaboración grupal que intente a la vez generar un fortalecimiento subjetivo conciente. El proceso de fortalecimiento puede desembocar en la exigibilidad por parte de ellas de asumir el tema de las relaciones intergeneracionales. Abordando desde la reflexión y el análisis grupal en lo que se refiere a las redefiniciones que están sufriendo las

identidades de género tradicionales y visualizar, aceptar y reconocer las transformaciones existentes (Vargas, 2001). Es por ello que pensamos se hace imperiosa la necesidad de apuntar a acciones cotidianas, desde lo micropolítico que cuestionen dicho dominio. Como sostiene Foucault (1996), las micropolíticas "apuntan a conseguir transformaciones a nivel molecular: instituciones, relaciones personales, prácticas grupales no piramidales. Se trata de lograr aplicaciones no coercitivas del poder, resistencias creativas, acciones liberadoras mínimas, cotidianas, constantes, personales y sociales." Y de esta manera, poder generar instituyentes que desdibujen poco a poco las relaciones de poder que no nos permiten ser protagonistas, hacedores de nuestra propia historia.

PERSPECTIVA DE TRABAJO: PARTICIPACIÓN EN CO-GESTIÓN

Nos posicionamos para realizar este proceso desde una ética dialógica, que supone ubicarnos desde el punto de vista del otro/a y recorrer un camino donde juntas leemos y construimos la realidad: co-descubrimiento y co-transformación. Los temas a tratar en cada encuentro, surgen de los intereses del grupo. La planificación del taller es horizontal, compartida y consensuada conjuntamente con las compañeras de la asamblea una semana antes del taller. Allí se define la modalidad, y también se elabora la convocatoria para el taller. El taller generalmente es publicado en el diario, en los negocios del barrio y del boca a boca.

Los talleres son mensuales (primer lunes de mes), tienen dos horas de duración. Todos los años se inauguran el 8 de marzo con una actividad por el día internacional de la mujer y culminan en diciembre con una síntesis de los temas abordados y un festejo de fin de año.

OBJETIVOS:

- Contribuir a la reformulación práctica de la participación y de las relaciones de género.
- Reconocer, valorar y afirmar elementos significativos de las mujeres para su cotidianidad.
- Potenciar la autoestima de las participantes de la experiencia. Revalorizar la experiencia individual y colectiva.
- Propiciar la articulación entre las participantes y grupos.
- Promover análisis críticos de las prácticas cotidianas concernientes al género.
- Propiciar una interpretación crítica del proceso vivido.
- Contribuir a la construcción de capacidades de articulación y gestión colectiva de proyectos.
- Procesos en experiencias de trabajo comunitario desde una perspectiva de género.

MODALIDAD TALLER:

Metodología dinámica, flexible, y participativa. En donde se respetan las diferencias. Teniendo en cuenta la práctica y el contexto en el que vivimos. Intenta integrar lo individual y lo colectivo.

DISPOSITIVOS:

Los talleres se abordaron con diversos dispositivos. Además se trabajó en dos modalidades: Trabajos grupales e instancias plenas

Se recurre a diversas técnicas como herramientas. La utilización de las mismas es en función de los objetivos que nos proponemos en el proceso y en el taller específico. Al momento de propuesta de la técnica a utilizar pensamos sus posibilidades y sus límites.

TÉCNICAS QUE IMPLEMENTAMOS EN LOS TALLERES:

- **Vivenciales:** dinámicas de presentación, de comunicación
- **Con actuación** socio dramáticas
- **Auditivas y audiovisuales:** Canciones, poemas, videos
- **Visuales:** Afiches, artículos de diarios, papelógrafo, relatos

biográficos, dibujos, imágenes.

- **Escritura:** elaboración de auto-retrato, autobiografía

TEMAS ABORDADOS:

- Autoestima y autoimagen
- La mujer y el poder del dinero
- Las culpas y los mandatos sociales
- Mujer y participación política
- El espacio propio, subjetividad y narcisismo
- Derechos reproductivos y aborto
- Mujer y trabajo
- Violencias de género
- Historia Laboral
- Acoso laboral
- El cuerpo y los placeres
- Decisiones y autonomía

COMENTARIOS FINALES Y ABIERTOS

Con un criterio de devolución sistemática de la experiencia e información producida (Fals Borda, 1985, Montero 1994, Gonzalves de Freitas, 1997) se conjuga este momento de divulgación que nos sólo es de las autoras, sino de las mujeres que participaron de los talleres. Sus testimonios, sus gestiones, sus fantasías, sus festejos, sus duelos retroalimentan las iniciativas y la validez epistemológica y psicopolítica de la investigación acción participativa comunitaria. Estos dos subcriterios acuñados por Prilleltesky (2004) pueden lograrse cumpliendo con la validez epistémica que "se alcanza por el informe sistemático del rol que juega el poder en las dinámicas políticas y psicológicas que afectan los fenómenos de interés" y la validez de transformación que deriva del "potencial de nuestras acciones para promover bienestar personal, relacional y colectivo, reduciendo las desigualdades de poder e incrementando la acción, participación y compromiso político".

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P y Wacquant, L(2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Burin, M. (2002). *Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y salud mental*. Editorial Librería de Mujeres. Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Editorial Tusquets. Barcelona.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Foucault, M. (1996). *Las Redes del Poder*. Editorial Almagesto.
- Duschatzk, S. y Cristina Correa. (2002). *Chicos En Banda*. Editorial Piados. Buenos Aires.
- Guerrero, M. (2002). "Emergencia y desafíos de las asambleas barriales". En *Revista Herramienta*.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Prilleltesky, I. (2004). *Validez psicopolítica: el próximo reto de la Psicología Comunitaria*. Mimeo.
- Rebellato, J.L. (1999). "Ética, derechos humanos y salud. Reflexiones finales". En María Luz Osimani. *Derechos humanos y salud integral*, IDES, Montevideo
- Seoane, J. (2001). "Protesta social, ajuste y democracia. La Encrucijada Latinoamericana". En *Observatorio Social de América Latina*.
- Vargas, V. (2001). *Los feminismos latinoamericanos en su tránsito al nuevo milenio*. (Una lectura política personal). Centro de la Mujer Peruana "Flora Tristán". Perú.
- Zaldúa, G. (2000). *Género y Salud*. EUDEBA, Buenos Aires.

RESÚMENES



PRÁCTICAS DE CUIDADOS: LA PERCEPCIÓN DE LOS RESIDENTES DEL HOGAR MUNICIPAL DE ANCIANOS DE MAR DEL PLATA

Buzeki, Mariana
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
Argentina

RESUMEN

Se trata de una investigación cualitativa cuyo objetivo es explorar la percepción que los ancianos poseen acerca de las prácticas de cuidados de que son objeto. Se recogieron los datos mediante observaciones y grupos focales. Esta técnica de recolección de datos nos permitió asegurar un ajuste entre los datos y lo que los ancianos dicen o hacen, para ello se los observó en su hábitat, hablando sobre lo que piensan. El análisis de la información obtenida se realizó a través de una gran categoría que es la percepción, desde esta se pretende conocer a las personas a partir del marco de referencia de ellas mismas.

Palabras clave

Ancianos Prácticas Percepción Institucionalización

ABSTRACT

THE PERCEPTION OF THE INPATIENTS AT THE CITY HALL NURSING HOME OF MAR DEL PLATA

This qualitative research is aimed at exploring the elderly's perception of the care practices they receive. Data were collected through observation and focus groups. This data collection technique enabled us to ensure an adjustment between the data and what the elderly say or do, for this, they were observed in their habitat, speaking about what they believe. The analysis of the information obtained was carried out through a great category: perception, through which it is intended to know people as of their own reference frame.

Key words

Elderly Practices Perception Institutionalization

LA AMPLITUD DE LAS REDES SOCIALES Y SU RELACIÓN CON LA PARTICIPACION EN PRÁCTICAS DE SALUD DE UNA POBLACIÓN

Casal, María Soledad
Departamento de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) y Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de dicha Universidad (CIUNT). Argentina

RESUMEN

Este trabajo parte de considerar la importancia de la participación social como un acto de ejercicio de poder, entendido como la potencia para actuar. Si tenemos en cuenta que las redes sociales fomentan y fortalecen la participación y movilizan a la comunidad a la solución de conflictos, entonces una población que no esté fuertemente "conectada" tendría menos posibilidades de participar en sus problemáticas, es decir de ejercer su poder para actuar. Siguiendo estos lineamientos, a partir de la percepción de que mujeres de sectores poblacionales de bajos recursos no concurren a los controles ginecológicos periódicos aún pudiendo acceder a ellos en forma gratuita, surgió la propuesta de explorar las redes vinculares en las que circulan las creencias y conductas relacionadas con el cuidado de la salud sexual. El presente trabajo, toma los primeros resultados obtenidos de dicha exploración, intentando brindar una de las muchas líneas de análisis de la problemática de la falta de participación de estas mujeres en los cuidados de su salud ginecológica, estudiando su relación con la estrechez detectada hasta el momento en la red social de las mismas.

Palabras clave

Red social Participación Poder

ABSTRACT

THE BREADTH OF SOCIAL NETWORKS AND ITS PARTICIPATION TO THE SOCIAL CONCERN RELATED TO THE GENERAL HEALTH CARE

This project considers the importance of social participation as an exercise of the power in an effective manner. Given that social networks encourage and strengthen the social participation and mobilize the community to the solution of conflicts; a population that is not strongly "connected" would have fewer possibilities to fix its problems and exercise its power to act. In the light of the concepts stated, it turns out the perception that women with low resources do not undergo the periodical gynecological controls, even if these last are free. As a consequence it arose the idea of investigating the social networks where beliefs and behaviors linked to sexual health care exist. This proposal, using the first results that come out by performing the research stated above, offers an answer to the lack of cares in the sexual health and studies its narrow relationship observed so far, with relatives or peers belonging to their same social network.

Key words

Social network Participation Power

LOCURA, DESMANICOMIALIZACIÓN Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Fernandez, Maciel Daniela; Lombardo, Natalia; Pérez, Katty; Fedele, Sonia
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El objetivo del diseño a presentar es conocer las representaciones sociales acerca de la locura y la desmanicomialización en profesionales de Salud Mental de la institución psiquiátrica Colonia "Dr. Domingo Cabred", y su incidencia en la implementación del programa de externación "Vuelta a casa" de la mencionada institución. Mediante la investigación participativa propone generar un proceso de conocimiento de la realidad cotidiana y acciones que promuevan la transformación y el cambio. La misma se inscribe en el Observatorio de promoción y prevención de la salud de los trabajadores y la investigación "Praxis psicosocial comunitaria" dirigidos por Graciela Zaldúa. El presente diseño de investigación se ubica dentro del programa de 3° año de la Residencia Regionalizada de Psicología de la Región Sanitaria VII B, del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, cuya sede es el Hospital Interzonal Provincial "Colonia Dr. Domingo Cabred" ubicado en la localidad de Open Door, partido de Luján. Para la realización del mismo se contó con un espacio de supervisión en Investigación, coordinado por la Lic. Katty Pérez Chávez.

Palabras clave

Representaciones Sociales Locura Desmanicomialización

ABSTRACT

MADNESS DESMANICOMIALIZACIÓN AND SOCIAL REPRESENTATIONS

The purpose of this design is to know about the madness and desmanicomialización social representations in the Mental Health professionals, workers Colonia Dr, Domingo Cabred. It is important to know its incidence in the Externation Program "Vuelta a casa" implementation. The investigation methodology is participative. The same is inscribed in the Observatory for promotion and prevention about health of the workers, and investigation project "Psychosocial community praxis" (2004-2007) Directed by Graciela Zaldúa.

Key words

Madness Desmanicomialización Social Representations

LA CALLE, MI HOGAR

Martínez Furfare, Nélica
Parroquia Ntra. Sra. de la Paz. Caracas, Venezuela.

RESUMEN

Es una investigación acción llevada a cabo durante los años 2004 al 2005. Fueron seleccionadas 50 personas aleatoriamente, de las 200 que acuden semanalmente a la Iglesia Ntra. Sra. de la Paz en Caracas, Venezuela. Allí reciben atención médica; psicológica; alimenticia y orientación católica. Para detectar las necesidades y las características de la muestra, se elaboró un cuestionario, cuyos resultados fueron analizados cualitativa y cuantitativamente por el equipo. Los mismos indujeron a crear Talleres y Dinámicas de Grupos. Con esta metodología, pudimos conocer el área emocional de estas personas; sus historias de vida; sus carencias afectivas; sus fortalezas y debilidades. El trabajo terapéutico se realizó en reuniones grupales, formado en su mayoría por hombres. Se detectó un caso Borderline y otro Psicótico, los cuales fueron remitidos al Hospital Psiquiátrico. La creación de la Brigada de Limpieza, se ideó con la finalidad de incentivar la actitud hacia el trabajo. La disciplina; el cumplimiento de las normas establecidas; la asistencia continua a los Talleres y Dinámicas de Grupos, con la participación activa y constante, y el interés por aumentar las horas de trabajo, fueron los parámetros que permitieron generar los cambios positivos de sus conductas, en un 60% de los casos.

Palabras clave

Indigencia

ABSTRACT

THE STREET, MY HOME

This is an action research accomplished during the years 2004 to 2005. 50 persons were chosen aleatorily from 200 attending weekly "Nuestra Señora de la Paz" Church, in Caracas, Venezuela. There they received medical, psychological, nourishing and orientation attention. To detect the sample's characteristics and needs, a survey was used. The results were analyzed quantitatively and qualitatively. These called for workshops and group dynamics. With this methodology, we could know the emotional area, their life history, affective lacks and strengths. Therapeutic work was carried out through group meetings comprised mostly by men. A case of Borderline was detected and another Psychotic. Both were sent to a psychiatric hospital. The "Brigada de Limpieza" creation, was conceived to increase work attitude. The discipline, established norms respect, attendance to workshops and group dynamics, with active and constant participation and interest to increase labor hours were the parameters that let us generate positive changes of behavior on 60% of cases.

Key words

Homeless

TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES E INTERVENCIONES EN SALUD MENTAL

Mecha, Andrés A.
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo plantea la cuestión de la utilidad de utilizar la Teoría de las Representaciones Sociales en intervenciones sobre problemáticas salud mental y con especial énfasis en los usos de sustancias psicoactivas. Para eso aborda las formas de poder que implica lo simbólico, el trabajo comunitario y la valoración de la salud por parte de la comunidad.

Palabras clave

Salud mental Drogas RRSS

ABSTRACT

THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS AND MENTAL HEALTH INTERVENTIONS

This work approaches the question of the utility of the Social Representations Theory in interventions on health mental, mainly in the uses of psychoactive substances. For that it approaches: the forms to be able that the symbolic power implies, the communitarian work and the valuation of the health of the community.

Key words

Mental health Drug RRSS

APORTES DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA A LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Quiroga, César; Verhaeghe, Anabel; Juárez, María Paula
Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se origina con la iniciativa de conocer el campo de la psicología comunitaria con la finalidad de elaborar una unidad pedagógica en el marco de la asignatura Psicología Social de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC. Nuestro objetivo es presentar los resultados preliminares de la indagación bibliográfica al tiempo que realizar reflexiones que permitan vincular esta disciplina con la psicopedagogía. Consideramos que los aportes de la psicología comunitaria a nivel de su desarrollo conceptual y empírico, son susceptibles de ser conocidos y recreados por los alumnos, sin descuidar la particularidad del objeto de estudio: el sujeto en situación de aprendizaje. Pretendemos profundizar los conocimientos de la psicología comunitaria como una psicología de los pueblos que trata de la comunidad y es realizada con y para ella. Para desarrollar la propuesta utilizamos una metodología cualitativa de análisis e interpretación basada en la comprensión de los textos e investigaciones provenientes de la psicología comunitaria. Intentamos recuperar los aportes de esta disciplina desde autores Latinoamericanos y argentinos por su pertinencia al contexto actual de nuestros pueblos. Por lo planteado la comunicación se organizará en tres partes: Introducción a la psicología comunitaria, contribuciones de la misma al quehacer psicopedagógico y reflexiones finales en torno a la temática tratada.

Palabras clave

Psicología comunitaria Psicopedagogía Comunidad

ABSTRACT

CONTRIBUTIONS FROM PSYCHOLOGY SOCIAL COMMUNITY TO THE PROCESS OF PSYCHOPEDAGOGY FORMATION

This work begins with the initiative to know the field of the Community Psychology with the purpose to elaborate a pedagogy unit inside Social Psychology subject from the career Licenciature as a Psychopedagogy of UNRC. Our objective is to show the partial results of the bibliographic research, and make a reflexion that allow us to connect this discipline with Psychopedagogy. We consider that the contributions of the Community Psychology in its conceptual and empiric development must be known and recreated by the students, without disregard the particularity of the study object: the man in learning situation. We pretend to go deep into the knowledge of the Community Psychology, like that of town Psychology, that deal with the Community and it is made with it and for it. To develop the proposal we utilize a qualitative methodology of analysis and interpretation based on the comprehension of the texts and the research coming from the Community Psychology. We try to recover the contributions of this discipline from Latin American and argentine authors, about their pertinence to the present context of our countries. The communication must be organized in three sections: Introduction to Community Psychology, contributions of itself to the Psychopedagogy task and final thoughts about the treatment of thematic.

Key words

Community psychology Psychopedagogy Community.

LA EVALUACIÓN COMO SOSTÉN DE LA APLICACIÓN METODOLÓGICA

Satriano, Cecilia
Facultad de Psicología, UNR-CIUNR. Argentina

RESUMEN

El trabajo desarrolla algunas consideraciones sobre la evaluación como parte de los diseños de las investigaciones, sobre todo las pertinentes a los desarrollos socio-comunitarios y programas de acción colectiva. El interés se fundamenta en las dificultades que presentan las investigaciones cuando deben evaluar sus actividades. La inclusión de la evaluación en los diseños de investigación comunitaria tiene una relevancia epistemológica y permite una permanente reflexión sobre el diseño.

Palabras clave

Evaluación Intervención Aplicación metodológica

ABSTRACT

EVALUATION HOW SUPPORT IN THE METHODOLOGY APPLICATION

This work develops some considerations about evaluation how place of designer to research, overcoat development social community and programs collective actions. The interest is fundamental in the difficult to present the investigates when will have to evaluate the activities. The inclusion of the evaluation in the investigates description have epistemology release and admitted permanent reflection about the designer.

Key words

Evaluation Intervention Methodology application

EL MODELO DE KATONA Y LOS SISTEMAS COMPLEJOS. UN ESTUDIO DE CASO

Selzer, Alberto Eugenio
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina

RESUMEN

En el presente trabajo se propone una aproximación al análisis del advenimiento de las Administradoras de Fondos de Jubilaciones y Pensiones al campo de la seguridad social argentina en la perspectiva del modelo de George Katona que resulta convergente con las categorías conceptuales de los sistemas complejos adaptativos y contraria a los enfoques mecanicistas y los modelos cuantitativos y fragmentarios de flujos de variables ligados a la tradición del homo economicus. La noción innovadora de expectativa subjetiva pareciera no haberse tenido lo suficientemente en cuenta por todos aquellos involucrados en la planificación e implementación del nuevo sistema previsional, en relación a la apreciación de los determinantes de las elecciones y los factores decisivos involucrados en los comportamientos económicos que permite inferir que en los hechos la realidad no se comportó según los cálculos y estimaciones previas.

Palabras clave

Katona Sistema previsional Complejidad

ABSTRACT

THE MODEL OF KATONA AND COMPLEX SYSTEMS. A CASE STUDY

In the present work sets out an approach to the analysis of the coming of the Administrators of Bottoms of Retirements and Pensions to the field of the Argentine social security in the perspective of the model of George Katona who is convergent with the conceptual categories from the adaptive complex systems and opposite to the mechanist approaches and the quantitative and fragmentary models from flows of variables related to the tradition from homo economicus. The innovating notion of subjective expectation sufficiently seemed not to have considered by all those involved in the planning and implementation of the new previsional system, in relation to the appreciation of the determinants of the elections and the involved decision-making factors in the economic behaviors that allow to infer that in the facts the reality did not behave according to the calculations and previous estimations.

Key words

Katona System previsional Complexity

VIOLENCIA EN EL FÚTBOL Y SU ARTICULACIÓN CON EL TRABAJO Y EL DEPORTE

Vitale, Nora Beatriz; Pérez, Lorena Analía; Méndez, Cecilia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente escrito se enmarca en el proyecto de investigación que se encuentra en proceso de evaluación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. El mencionado proyecto, titulado "Violencia organizada: Fútbol y Barras Bravas. Aproximaciones desde la Psicología Social Comunitaria", sostiene desde una de sus hipótesis que los factores históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, jurídicos y psicológicos son determinantes en el surgimiento y sostenimiento de las llamadas barras bravas. En esta oportunidad, abordaremos la posible incidencia del trabajo -en tanto constituye una fuente sublimatoria- o su falta, en la existencia de las barras bravas. Asimismo, intentaremos dilucidar alguna de las consecuencias que suscita la falta de esta, intentando establecer nexos entre las variables desocupación-violencia social y la existencia de las barras bravas como una organización consecuente de la crisis socio-económica y política de nuestro país. Del mismo modo, tomaremos las variables deporte-violencia, considerando al primero como otro de los medios que permite la sublimación. La falta en esta fuente produciría hechos de violencia espontáneos o artificiales generados por las barras bravas dentro del espectáculo futbolístico. Estas variables abordadas abren nuevos interrogantes, pues la violencia en el fútbol es un fenómeno actual escasamente investigado desde el campo de la psicología.

Palabras clave

Violencia Barras bravas Deporte Trabajo

ABSTRACT

VIOLENCE IN FUTBOL AND ITS RELATION WITH JOB AND SPORTS

The present writing its frames in a research project which is in an evaluation process, Psychology Faculty, University of Buenos Aires. The mentioned research, titled: "Organized violence. Football and Barras Bravas. Approach from Community Social Psychology", holds up since one of its hypothesis that the historical, social, cultural, political, economical, juridical and psychological causes are determinate by the appearance and support from those named barras bravas. In this opportunity, we are going to enter upon the possible incidence of employment -as it constitutes a sublimation source- or its lack, in barras bravas existence. Likewise, we are going to try to explain some of the consequences that would raise the brake of it, trying to establish links between unemployment-social violence variates and the barras bravas existence like a consequence organization of the social-economic and political crisis in our country. In the same way, we are going to take into account sport-violence variates, considering the first one like another way that allow the sublimation. The break in this source would produce spontaneous or artificial facts of violence promoted by the barras bravas inside the football show. Those enter upon variates introduce new questions, as the football violence is a present phenomenon sparingly research from psychology field.

Key words

Violence Barras bravas Sport Employment

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
Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación "Psicología comunitaria: redes sociales y prácticas en salud" perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, y financiado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (C.I.U.N.T). El mismo surge al detectarse que un sector de mujeres de bajos recursos, residentes en el área sudoeste del Municipio de San Miguel de Tucumán, mostraban escaso compromiso con conductas preventivas de autocuidado en torno a la salud sexual. Dentro de este marco, el trabajo presenta los resultados referidos a una primera etapa de la investigación preocupada por realizar un diagnóstico ambiental de la comunidad abordada. Para ello, se utilizó de técnicas de carácter cuantitativo y cualitativo con el objeto de obtener datos referidos a las vivencias subjetivas del entorno donde habitan y la participación en las diferentes actividades realizadas en dicha comunidad.

Palabras clave

Comunitaria Participación Vivencia Salud

ABSTRACT

COMMUNITY PSYCHOLOGY: SOCIAL AND PRACTICAL NETS IN HEALTH

This work is framed inside the project of investigation "Community Psychology: social and practical nets in health" belong to the University of Psychology of the National University of Tucumán, and financed by the Council of Investigation of the National University of Tucumán (C.I.U.N.T). The same one arises when being detected that a sector of women of low resources, residents in the southwest area of the Municipality of San Miguel de Tucumán, showed scarce commitment with preventive behaviors of care taken around the sexual health. Inside this mark, the work presents the results referred to a first stage of the investigation worried to carry out a diagnosis environment where they inhabit and the participation in the different activities carried out in this community.

Key words

Community Participation Experiences Health

Este trabajo, refleja parte de los resultados de una investigación llevada a cabo por el Proyecto de Investigación "Psicología Comunitaria: Redes Sociales y Prácticas en Salud", de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, financiado por el C.I.U.N.T y cuya directora es: Mg. Norma E. Baldres. El cual se planteó desde la Psicología Social Comunitaria, con el fin de investigar la problemática que giró en torno a las dificultades existentes en un sector de mujeres de bajo recursos, con escaso compromiso en las conductas preventivas de autocuidado de la salud sexual (resultados surgidos de investigaciones anteriores realizadas por el mismo proyecto), residentes en el sudoeste del municipio de San Miguel de Tucumán, en la zona de mayor influencia del Centro de Atención Primaria de Salud (CAPS) "Dr. Pedro Riera".

Los objetivos propuestos por este tramo de la investigación son:

- "Conocer como viven los sujetos de esa comunidad, incluyendo el análisis de las condiciones objetivas, el grado de satisfacción percibida por estas mujeres y las expectativas y/o potencialidades de transformación que tienen de estas condiciones".
- "Explorar el orden simbólico valores - creencias - representaciones, de la población femenina ya mencionada, relativos a su comunidad".

En este trabajo, se pretende dar a conocer parte de los resultados obtenidos en esta etapa de investigación, para ello se tomaron en cuenta las múltiples variables investigadas a la participación de las mujeres en las diferentes actividades de la comunidad y las vivencias subjetivas, de las mismas, sobre el entorno donde habitan. Las técnicas utilizadas estuvieron enmarcadas en la investigación acción participativa (IAP) que incluyó: la observación participante y no participante, la elaboración de grillas de observación, encuestas y entrevistas breves, llevadas a cabo en la etapa de familiarización. La cual se dividió en dos momentos: primero, se recorrió la zona con el fin de conocer el hábitat estableciéndose los primeros contactos con la comunidad. En el segundo momento se tomaron en cuenta las características de urbanización y el estado de la vía pública y luego se entrevistó y encuestó a mujeres y niños residentes de la zona de estudio.

RESULTADOS OBTENIDOS

En relación a la variable: vivencia subjetiva de las mujeres, hay predominio de impresiones negativas respecto del entorno al que pertenecen (por ejemplo condiciones ambientales, inseguridad, condiciones de la vía pública). Aunque, existen algunas impresiones positivas (referidas a las relaciones establecidas entre los vecinos, lugares de esparcimiento). En relación con la participación en actividades de la comunidad se encontró que un 75% no participa, mientras solo un 25%, de mujeres entrevistadas, dice haber participado en actividades propias de la comunidad, por ejemplo en comedores, iglesias, escuelas, centro vecinal, etc.

CONCLUSIONES

Podría pensarse que el grado de insatisfacción vivenciado por las mujeres hacia el barrio se relaciona con la escasa participación en actividades que se desarrollan en el mismo. Hay un escaso protagonismo en los asuntos referidos a la comunidad

a la que pertenecen, es decir son excéntricos a la problemática, no se implican. Sin embargo, existe cierto interés en que se produzcan cambios, aunque no surjan propuestas que los impliquen en la ejecución de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

Ferullo de Parajón, A.G. (2002): Aproximaciones a la participación social desde la psicología. Tucumán: Facultad de Psicología UNT

González Cowes, V.L. y Sosa, S.A. (2003) : Una aplicación de los Sistemas de Información Geográfica en el campo de la Psicología Social Comunitaria. Trabajo presentado en el II Encuentro de Jóvenes Investigadores. Santiago del Estero.

Montero, M. (2004): Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos. Bs. As. Paidós. Tramas Sociales.

Mayntz, R. y otros (1996): Introducción a los Métodos de la Sociología Empírica. Madrid: Alianza Universidad.

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, Marta
CIUNT. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

El presente Proyecto de Investigación se desarrolla en el marco de la Psicología Comunitaria, disciplina orientada hacia el cambio social y que sostiene la unión entre la Teoría y la Praxis. A partir de las intervenciones psicosociales que los miembros del equipo interdisciplinario realizan con grupos e instituciones de nuestro medio, se abordan aspectos relacionados con los procesos de liderazgo y fortalecimiento comunitario. La problemática de la dirigencia de Tucumán, registra en su historia una mayoría de líderes paternalistas, autoritarios, caudillos y/ o dictadores. Esto genera un tipo de relaciones rígidas y verticales donde se favorece la construcción de un ciudadano dependiente, formado en las promesas asistencia-listas, que oscurecen la percepción de su propia capacidad y recursos para generar acciones transformadoras de su realidad. Objetivos generales del Proyecto: -Sistematizar, construir y transferir conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos y éticos en relación a estos procesos para contribuir al avance científico y al desarrollo humano. -Describir las representaciones sociales recurrentes que tienen niños, adolescentes y adultos tucumanos sobre el liderazgo y el fortalecimiento a fin de lograr una comprensión mas profunda de estos procesos. -Lograr, a nivel de equipo de investigación, la articulación de las áreas de trabajo Universitarias: Docencia, Investigación y Extensión.

Palabras clave

Liderazgo Fortalecimiento

ABSTRACT

SOCIAL AND COMMUNITY PSYCHOLOGY: LEADERSHIP AND EMPOWERMENT

The current Participative Research Project has been designed within the framework of Community Psychology (discipline that promotes social change by taking into account individual and community development and that aims at the combination of praxis and theory). The aims of this Research Project emerged as the result of the team members' scope of research interest which derives from their individual social interactions with different local groups and institutions. The contributions of this Research Project will help us all understand aspects of the Leadership Issue in Tucumán. Throughout the history of this province, there have been a number of authoritarian and paternalist leaders. This, of course, hinders communal participation, vertical and rigid relations become pre-eminent as well as dependant citizens who rely mainly on an individual-based education. The general goals are: -To systematize, build and transfer theoretical, methodological, technical and ethical knowledge in connection to Leadership and Community Empowerment processes in order to contribute to scientific advance and human development - To describe the recurrent social representations that children, adolescents and adults from Tucumán have on Leadership and Community Empowerment so as to acquire a better understanding of the processes previously mentioned. -To attain an articulation of the three fields of University activities: Teaching, Research and Community Work.

Key words

Leadership Empowerment

En el marco de la Psicología Comunitaria, disciplina "cuyo objeto es el estudio de los factores psico-sociales que posibilitan desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos puedan ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que les aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social" (Montero, 1982) se desarrolla el presente Proyecto de Investigación. Dicha disciplina está orientada hacia el cambio social, entendido como aquellas transformaciones en las comunidades y en los actores sociales que apuntan a que éstos obtengan a partir de sí mismos el fortalecimiento de su capacidad de decisión, el control de sus propias acciones y la responsabilidad por sus consecuencias.

Desde este enfoque se considera al fortalecimiento como una de las vías fundamentales para alcanzar el desarrollo de la comunidad, para que individuos y grupos logren por sí mismos transformaciones que mejoren su calidad de vida y su acceso a bienes y servicios de la sociedad a la cual pertenecen.

A partir de los estudios realizados en las intervenciones psicosociales que los distintos miembros del equipo interdisciplinario realizan con diferentes grupos e instituciones de nuestro medio, se abordan aspectos relacionados con los procesos de liderazgo y fortalecimiento comunitario y se van adquiriendo conocimientos que, por un lado, aportan herramientas cognitivas que fundamentan el accionar del psicólogo en el campo comunitario y, por el otro, favorecen la concientización de los actores sociales que participan en estos procesos y la motivación para la acción transformadora de su realidad en la búsqueda de una mejor calidad de vida.

Los aportes que esta investigación realiza son útiles para comprender aspectos de la problemática de la dirigencia de Tucumán, que en su historia registra una mayoría de líderes caracterizados como paternalistas o autoritarios, caudillos y / o dictadores carismáticos que tienen una peculiar manera de ejercer el poder que dificultan la participación comunitaria.

Esto favorece un tipo de relaciones verticales y rígidas donde se genera la construcción de un ciudadano dependiente, formado en el individualismo y las promesas asistencia-listas, que dificultan y obstaculizan la visibilidad de sus potencialidades, capacidades y recursos para producir transformaciones de su realidad.

Pero hoy no es posible plantearse las transformaciones de peso que nuestras comunidades requieren sin reflexionar sobre el poder y sus configuraciones, sobre los diversos tipos de liderazgo y las resistencias en los procesos de cambio social. Así el liderazgo es un asunto no solo importante para la Psicología Comunitaria, sino además de inevitable discusión. Este concepto muestra tradicionalmente fuertes asociaciones con el de "poder" (en el sentido de influencia sobre los modos de conductas de los otros), y con el de "gerencia" (como modos eficaces de administrar recursos y acciones en pro de objetivos).

Además, el liderazgo democrático y transformador constituye un aspecto estratégico / instrumental en la promoción de cambios en grupos, instituciones, y/ o proyectos comunitarios, favoreciendo el desarrollo de sus potencialidades y sus ideas, no solo a los dirigentes sino a todas las personas que integran esos colectivos humanos (Blejmar, Nirember, Perrone, 1997) y contribuye a lograr el fortalecimiento en la comunidad.

Se entiende por fortalecimiento al "proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, conciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno, según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos." (Montero, 2003: 72)

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación y la naturaleza y la complejidad de los fenómenos a estudiarse emplea, para su desarrollo, metodologías cuantitativas y cualitativas. La aplicación de ambas metodologías permite una mayor descripción y comprensión más acabada y profunda del mismo. El trabajo de investigación se realiza a nivel exploratorio y descriptivo.

El universo a estudiar está definido de la siguiente manera:

Población: grupos de niños, adolescentes y adultos tucumanos que participan en distintos proyectos sociales.

La justificación de estas elecciones está dada por su accesibilidad y conformidad de estos grupos a participar de este proceso de estudio y fundamentalmente porque se la considera una población pertinente dado los objetivos y la temática a investigar.

RESULTADOS

-Se puso en marcha una iniciativa integral de investigación y formación de dirigentes juveniles en San Miguel de Tucumán a través del **"Proyecto de Formación de Dirigentes Juveniles: Para un Liderazgo transformador y Creativo"**, experiencia realizada en el marco del proyecto institucional "LABORATORIO DE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN CON IMPACTO SOCIAL" de la Facultad de Psicología de la U.N.T. En el Proyecto de dirigentes juveniles participó también el Centro de Estudios del Tercer Sector de la Asociación Tucumana de Intercambio Cultural Argentino Norteamericano, A.T.I.C.A.N.A, en un trabajo interinstitucional e interdisciplinario. El Proyecto tuvo como objetivo: generar espacios de educación para adolescentes y jóvenes en el área del liderazgo transformador y creativo a fin de fortalecer las competencias sociales, intelectuales, prácticas y éticas de los mismos. Objetivo que se considera haber alcanzado.

En el año 2005 se extendió esta Iniciativa a 11 instituciones escolares (que representan el 12% del total de los 90 establecimientos de Nivel Medio existentes en San Miguel de Tucumán). Se capacitaron 93 jóvenes que participaron activamente en este proyecto.

El 79,16% de estos jóvenes dirigentes afirmaron que la Capacitación fue "Excelente" y el 100% de los participantes recomendaría esta formación a otros adolescentes con intereses comunes. Estos espacios han sido muy bien valorados por los adolescentes que reclaman a los adultos más alternativas de encuentro y aprendizaje.

- Por otro lado se realizaron **Diagnósticos participativos** con grupos de niños y adolescentes a través de las distintas intervenciones que se mencionan a continuación:

"Proyecto Internacional constelación", Grupo Arco Iris, en el Centro de Cuidado Infantil de Las Talitas, Tucumán.

Fundación de Albergue Infantil, FAI: " Promoviendo nuestros derechos generamos proyectos" en el Comedor San Antonio de Lules, Tucumán.

- Participación en el Proyecto de Investigación **"Ciudadanía adolescente: facilitando su construcción en Tucumán"**, dependiente del Programa Universitario de Extensión y Desarrollo Social PUEDES de la UNT, articulado con UNICEF.

- Se dictó un curso de: **"PSICOLOGÍA COMUNITARIA: estrategias de intervención psicosocial y liderazgo"** se desarrolló con participación de 27 alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

BLEJMAR, B; NIREMBERG, O.; PERRONE, N. (1997): *La Juventud y el Liderazgo Transformador*. Bs. As. Organización Panamericana de la Salud y Ediciones Novedades Educativas.

MONTERO, M (2003). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria*. Bs. As., Argentina: Paidós.

ORTIZ, A. (2001): "Hacia un Liderazgo Transformador. Una experiencia de capacitación para dirigentes juveniles de Tucumán, Argentina." En *Investigando en Psicología*, Revista del Departamento de Investigaciones de la Fac. de Psic. De la U.N.T., Año 3, N.3.

FORMAS DE ORGANIZACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA EN CONTEXTOS DE INTERNACIÓN PEDIÁTRICA

Gambetta, Mariquena; Ceraso, María Eugenia
UBACYT. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo expone los hallazgos preliminares, producto del análisis cuali-cuantitativo del proyecto de investigación "formas de organización familiar y comunitaria para el afrontamiento de procesos complejos de salud-enfermedad". Se indagaron las prácticas, representaciones y necesidades que acompañan el proceso de internación pediátrica en un hospital público de mediana complejidad de la CABA (submuestra A) y se ha hecho un relevamiento contextual en un hospital pediátrico de alta complejidad de la CABA (submuestra B). Se propuso un diseño exploratorio - descriptivo que requirió de una muestra intencional y finalística integrada por una población seleccionada de manera acorde con las principales unidades de análisis que se incluyen en el proyecto: usuarios de salud de un hospital público divididos en dos grupos: los pacientes internados en el servicio de pediatría y sus familias; y, por otro lado, los trabajadores en salud pertenecientes al mismo servicio, también divididos en, por lo menos, dos grupos: enfermeros y médicos. Los hallazgos resultantes dan cuenta de las posiciones subjetivas que adoptan los padres y acompañantes de los pacientes hospitalizados y de una serie de aspectos obstaculizadores y dinamizadores en el transcurso del proceso de internación pediátrica en hospitales públicos.

Palabras clave

Internación pediátrica Organización familiar

ABSTRACT

SOCIAL AND FAMILIAR WAYS OF ORGANIZATION IN PEDIATRIC HOSPITALIZATION CONTEXT

The present work exposes the preliminary results of the quantitative and qualitative analysis in the research project called "Social and familiar ways of organization to face complex health - illness process". An inquiry of the practices, representations and needs that come along with the pediatric hospitalization process in a medium complexity public hospital in Ciudad Autónoma de Buenos Aires (sub - sample A), has been carried out together with a collection of contextual data in a high complexity pediatric hospital (sub - sample B). The intended descriptive - exploratory research design required an intentional sample from a population selected according to the main units of analysis included in the project: users of a public hospital divided into: hospitalized patients in the pediatric unit and their families; and, on the other side, workers of the health system belonging to the same unit, also divided into, at least: nurses and doctors groups. The resulting discoveries show a series of obstacles and dynamic aspects of the pediatric hospitalization process in public health units.

Key words

Pediatric hospitalization Familiar Organization

INTRODUCCIÓN

Enmarcado en el proyecto UBACyT "praxis psicosocial comunitaria en salud", un análisis focalizado de las prácticas que sostienen la demanda en salud en hospitales públicos de la CABA, resulta relevante, dado que la misma reviste características particulares derivadas de un entramado de necesidades objetivas y subjetivas y de representaciones sociales, a partir de las cuales se origina y se sostiene.

La naturaleza de las patologías que se atienden en estas instituciones, hace que en torno a los niños-pacientes de los diferentes servicios se organice de manera particular toda una estructura comunitaria en el ámbito del hospital, que a la vez que debe enfrentar el deterioro constante de su calidad de vida debido a su pertenencia socio - económica, encara, de acuerdo a una serie de recursos simbólicos, necesidades y representaciones, el proceso o decurso de una enfermedad.

La mirada psicológica acerca de esta problemática aporta herramientas para el análisis de las múltiples dimensiones que hacen a la demanda a este sector de salud, contribuyendo así a posibilitar la promoción de la co-construcción de estrategias de prevención y promoción colectiva en salud que puedan valerse de las conclusiones de esta perspectiva.

METODOLOGÍA Y HALLAZGOS

El relevamiento se llevó a cabo a través de la implementación de varios instrumentos: entrevista en profundidad semiestructurada y libre, encuesta, observación simple, grilla de relevamiento de datos cuantitativos y grupos focales.

A través de la implementación de la grilla de relevamiento semanal, se obtuvieron datos socio-demográficos y descriptivos que caracterizaron a la submuestra A, hospital público de mediana complejidad, conformada por pacientes y familiares de niños hospitalizados en el servicio de internación y que permitieron una primer comparación con la submuestra B, hospital público pediátrico de alta complejidad.

Así, sobre un n de 100 casos surgió como variable de relevancia el acompañante del paciente, quien hace la internación conjunta con él. En el 83% de los casos es la madre quien acompaña al niño. Apareció en segundo lugar la abuela materna (9%), seguida por la compañía del padre en un 7% y de otros familiares en un 1%. Por otra parte, no se encontró una diferencia significativa en cuanto al género de los pacientes.

En relación a los motivos de internación, el 90% de los casos se debió a enfermedades estacionarias, en su mayoría bronquiolitis, neumonía y broncoespasmos. En cambio en la segunda muestra se exploraron motivos de consultas y diagnósticos de mayor diversidad y complejidad. En la primera submuestra las internaciones tienen un tiempo de duración promedio de seis días. Sin embargo, en cuanto al segundo grupo nos encontramos con procesos de internación más largos.

La población usuaria del primer grupo proviene, en gran parte, del área de influencia del hospital, barrios aledaños. Los datos del lugar de origen pusieron en cuestión algunas de las representaciones y creencias de los profesionales sobre la prevalencia de población usuaria más allá de dicha área.

En el segundo grupo la población usuaria proviene de todo el país y en menor medida de países limítrofes.

RESULTADOS PRELIMINARES

Por medio del análisis cuali-cuantitativo en la submuestra A, la investigación en curso abordó distintas problemáticas derivadas de la internación pediátrica, tales como barreras culturales y socioeconómicas que intermedian la relación entre los usuarios y el Sistema de Salud.

La investigación propone relevar distintas modalidades de gestión colectiva y formas de organización comunitarias que se desarrollan dentro y fuera del hospital, acompañando el proceso salud-enfermedad-atención.

Cobraron significancia las *relaciones informales* que se despliegan en el ámbito hospitalario entre usuarios y acompañantes de distintas salas. *Relaciones de intercambio*, basadas en la solidaridad, la empatía y la ayuda mutua. A su vez, dentro del marco de internación se crean intercambios comunicacionales, informativos y de afectividad mayormente entre usuarios y acompañantes con médicos residentes, que son quienes están en mayor contacto con los niños internados. Dichas vinculaciones resultan aspectos dinamizadores de la resiliencia comunitaria en el proceso de hospitalización pediátrica.

En una primera aproximación conceptual las relaciones informales pueden ser definidas como aquellas que se establecen entre los acompañantes, los familiares y los propios niños hospitalizados, con el fin de intercambiar información, cuidados y consejos que ayuden a sobrellevar la situación de internación, que por lo general, tiene una duración mínima de 6 días, llegando a configurar *redes temporales de gran significatividad* para los miembros, motorizando la autogestión de los integrantes y dotando de una dinámica particular la vida de la sala de internación.

Frente a la inermidad, del análisis discursivo del decir de los usuarios, se observó la polarización positivo-negativa de creencias relativas a cómo es la atención según responda o no a la satisfacción inmediata.

A su vez, del análisis surgieron tres categorías posibles en relación al posicionamiento de los familiares: en la mayoría de los casos surgió la queja y crítica a la atención como forma de cuestionamiento; en otros, desde una posición pasiva, la ausencia de pregunta; y por último, una relativa implicación pero con dificultad para sostener su saber, apareciendo recurrentemente la subestimación del valor de la experiencia propia.

Podría pensarse que la única vía por la cual transita la descripción de las necesidades se limita a la atención de la urgencia. Los usuarios se colocan y son colocados en ese lugar, se construye para ellos un cerco al cual se circunscribe su punto de vista y capacidad de crítica: lo inminente.

En relación a las prácticas en salud los datos cualitativos reflejaron el proceso de internación como un encuentro de dos lógicas distintas que responden a la cotidianidad de los servicios sanitarios y de la vida familiar. Surgieron algunas situaciones en las que parece darse una adaptación del espacio familiar a los requerimientos de los servicios de internación. Así, por ejemplo, no se cuestionan las disposiciones que obstaculizan el acompañamiento familiar durante el proceso de hospitalización, sino que se flexibilizan las actividades familiares para adecuarse y sobrellevar el proceso de internación.

Del análisis de casos se han puntualizado distintos momentos con un impacto traumático a nivel familiar e individual en el proceso de hospitalización. Entre otros: -la llegada al hospital y la consulta en guardia es vivido como un llamado de atención al descuido de los padres; -la determinación de internar al niño con la angustia y ansiedades que esto conlleva, sumado a las preocupaciones por las exigencias de la vida familiar, laboral, etc.; -las reinternaciones por infecciones y enfermedades hospitalarias.

La compleja trama de aspectos relativos a los procesos vividos familiarmente queda invisibilizada como producto de una construcción social que sostiene para las familias un lugar limitado de testigos, culpables o cooperadores del desarrollo de la enfermedad en alguno de sus niños.

Se podría pensar que dichos aspectos no son valorados como oportunidades para trabajar desde un enfoque preventivo en salud.

Será posible entonces, concebir a la salud como integral, por medio de la complejización de las prácticas, teniendo en cuenta las posiciones subjetivas que adoptan los padres en el proceso de internación e implicando a su vez un mayor acercamiento a la realidad de los usuarios en tanto sujetos de derecho.

En un camino de diálogo entre el saber científico y el popular, la perspectiva crítica propone justamente generar nuevos espacios de bienestar, construidos sobre la base de la reflexión constante del quehacer profesional por parte de los mismos trabajadores de la salud y en intercambio con la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberasturi, A. (1978). "El psicoanálisis de niños y sus aplicaciones". Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Bottinelli, María Marcela y colaboradores. (2002) "Metodología de investigación: herramientas para un pensamiento complejo". Buenos Aires. M.M Bottinelli Editora.
- Breihl, J. y Granda, E. (1985). "Producción y distribución de la salud-enfermedad, como hecho colectivo". En Investigación de la salud en sociedad, CEAS/Fundación Salud y Sociedad. Bolivia.
- Dabas, E. y Perrone, N: (2001) "Redes en salud". Buenos Aires. Editorial Funcioner.
- Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. (2002) (comp.): "Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas". Buenos Aires. Editorial Paidós, Tramas Sociales.
- Montero, M. (2004) "Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollos, conceptos y procesos". Tramas sociales. Buenos Aires. Editorial Paidós
- Morin, E. (1997). "Introducción al pensamiento complejo". Ed. GEDISA.
- Ramos, S. (1984) "Las relaciones de parentesco y ayuda mutua en los sectores populares: un estudio de caso". Buenos Aires. Estudios CEDES.
- Sluzki, C. (1998) "La red social: frontera de la práctica sistémica". Barcelona. Editorial Gedisa.
- Zaldúa, G. (2000) "Las problemáticas de los trabajadores de la salud. Estudio cualitativo" Anuario de la Secretaría de Investigaciones. VIII. Fac. de Psicología UBA.

**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