

REVISTA DE PSICOLOGÍA
Segunda época



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

REVISTA DE PSICOLOGÍA
Segunda época

VOLUMEN Nº 10
2008/2009



La Revista de Psicología-Segunda Época, de periodicidad anual, se edita en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Es un espacio de producción e intercambio con toda la comunidad científica, nacional e internacional.

REVISTA DE PSICOLOGÍA - SEGUNDA ÉPOCA
VOL. N° 10 - 2008/2009

Diagramación: Andrea López Osornio



Editorial de la Universidad Nacional de La Plata

Calle 47 N° 380 - La Plata (1900) - Buenos Aires - Argentina

Tel/Fax: 54-221-4273992

e-mail: editorial_unlp@yahoo.com.ar

www.unlp.edu.ar/editorial

La EDULP integra la Red de Editoriales Universitarias (REUN)

ISSN N° 0556-6274

Printed in Argentina - Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723

Todos los derechos reservados. No puede reproducirse ninguna parte de este libro por ningún medio, electrónico o mecánico, incluyendo fotocopiado, grabado, xerografiado, o cualquier almacenaje de información o sistema de recuperación sin permiso del editor.

**AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE LA PLATA**

Presidente

Arq. Gustavo Adolfo AZPIAZU

Vicepresidente

Lic. Raúl Aníbal PERDOMO

Secretario General

Arq. Fernando TAUBER

Secretario de Asuntos Académicos

Dra. María Mercedes MEDINA

Secretario de Ciencia y Técnica

Dr. Eitel Leopoldo PELTZER Y BLANCÁ

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Decana

Psic. Edith Alba PÉREZ

Vicedecana

Lic. María Antonia LUIS

Secretaria Académica

Psic. Marta Susana GARCÍA DE LA FUENTE

Secretario de Extensión

A designar

Secretaria de Investigación

Psic. Lilia Elba ROSSI CASÉ

Secretaria de Postgrado

Dra. Mirta Graciela GAVILÁN

Prosecretaria Académica

Lic. Marcela Bettina LEGUIZAMÓN

Prosecretaria de Investigación

Lic. Mariana VELASCO

AUTORIDADES DE LA REVISTA

Dirección de la Revista

- ROSSI CASÉ, Lilia. Universidad Nacional de La Plata

Comité Editorial

- COMPAGNUCCI, Elsa. Universidad Nacional de La Plata
- DELUCCA, Norma. Universidad Nacional de La Plata
- GAVILÁN, Mirta. Universidad Nacional de La Plata
- GIANELLA, Alicia. Universidad Nacional de La Plata
- KLAPPENBACH, Hugo. Universidad Nacional de San Luis
- LUNAZZI, Helena. Universidad Nacional de La Plata
- NAJT, Norma. Universidad Nacional de La Plata
- NAPOLITANO, Graziela. Universidad Nacional de La Plata
- PEREZ, Edith. Alba. Universidad Nacional de La Plata
- PETRIZ, Graciela. Universidad Nacional de La Plata
- PIACENTE, Telma. Universidad Nacional de La Plata
- RINGUELET, Roberto. Universidad Nacional de La Plata
- SCHWARTZ, Liliana. Universidad Nacional de La Plata
- TALOU, Carmen. Universidad Nacional de La Plata
- ZANGHELLINI, Jorge. Universidad Nacional de La Plata

Secretaría Administrativa

- FERRER, María de los Ángeles. Universidad Nacional de La Plata
- SALAS, María Belén. Universidad Nacional de La Plata

Comité Asesor Internacional

- CARPINTERO CAPELL, Heliodoro
Dr. en Psicología. Universidad Complutense de Madrid
Dr. Honoris Causa. Universidad Nacional de Córdoba
- COLL, César S.
Dr. en Psicología. Universidad de Barcelona
- SÁNCHEZ, Euclides
Dr. en Psicología. Universidad Central de Venezuela
- SEGUÍ, Juan. Dr. en Psicología. Universidad Renéé Descartes (París V).
Dr. Honoris Causa. Universidad Nacional de Córdoba
- WIESENFELD, Esther
Dra. en Psicología. Universidad Central de Venezuela

ÍNDICE

EDITORIAL	11
ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO DE LA REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. 1964-1983	13
<i>Hugo Klappenbach</i>	
LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA PSICOLOGÍA: ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN PROFESORES Y PRINCIPIANTES	67
<i>Elsa Rosa Compagnucci</i>	
INVESTIGACIONES SOBRE TEMAS DEL DESARROLLO HISTORIZACIÓN Y DESAFÍOS DE LA PARENTALIDAD	81
<i>N. Delucca, G. Petriz, C. Longás, I. Vidal, A. Rodríguez Durán, M. Romé, M. González Oddera, A. Martínez</i>	
ESTRATEGIAS ORIENTADORAS ANTE LA INEQUIDAD PSICOSOCIAL	97
<i>Mirta Gavilán, Cristina Quiles, Teresita Chá</i>	
NUEVAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA MENTE	111
<i>Alicia Gianella, Nora Stigol, Carlos Garay, María de los Ángeles Bacigalupe, Nora Schwartz</i>	
CONSTRUCCIÓN DE NORMAS LOCALES PARA LA TÉCNICA RORSCHACH, SISTEMA COMPREHENSIVO	125
<i>Helena Ana Lunazzi, María Inés Urrutia, Marta García de la Fuente, Diana Elías, Favia Fernández, Soledad de la Fuente</i>	
INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA. DELIMITACIÓN DE CONCEPTOS Y APLICACIÓN DE MÉTODOS ESPECÍFICOS	139
<i>Norma Najt, María Ida Insua, Andrea Mirc</i>	

ESTRUCTURA Y DESARROLLO EN LA ENSEÑANZA DE JACQUES LACAN. PRIMERA PARTE	153
<i>Graziela Napolitano</i>	
TRABAJAR EN LA NIÑEZ: ¿MARCAS O CICATRICES?	177
<i>Edith Alba Pérez, Germán Ciari, Luciana Chairo, Juan Delfino.</i>	
DESAÍOS ACTUALES DEL ENVEJECER	187
<i>Graciela M. Petriz, Norma E. Delucca, Gabriela Bravetti, Marina E. Canal, Nicolás Rinaldi</i>	
APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO. SU EVALUACIÓN	199
<i>Telma Piacente, Ana María Tittarelli</i>	
LA COMPLEJIDAD DE UN CAMPO SOCIAL ESPECÍFICO	211
<i>Roberto Ringuélet, María Inés Rey</i>	
ESCALA DE INTELIGENCIA PARA ADULTOS DE WECHSLER. WAIS-III. ÍNDICE DE COMPRENSIÓN VERBAL. NORMAS PARA LOS SUBTESTS: VOCABULARIO, ANALOGÍAS E INFORMACIÓN, PARA LA CIUDAD DE LA PLATA EDADES: 16 A 24 AÑOS	223
<i>Lilia Rossi Casé, Rosa Neer, Susana Lopetegui</i>	
VIOLENCIA DE GÉNERO: DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE MUJERES GOLPEADAS	237
<i>Liliana E. Schwartz, Norma Maglío, Adriana Luque, Cristina Castillo, Marisa Fatelevich, Rogelio Biasella, Mónica Coppola, Lorena Mascia</i>	
LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PARES Y DOCENTES	249
<i>Carmen L. Talou, Sonia L. Borzi, María José Sánchez Vazquez, María Cristina Iglesias, Vanesa Hernández Salazar</i>	
EL AMOR MÁS ALLÁ DEL NARCISISMO	261
<i>Jorge Zanghellini</i>	
EVENTOS CIENTÍFICOS.....	273
NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS	275

EDITORIAL

El comienzo de la Segunda Época de la Revista de Psicología constituye un acontecimiento feliz por razones diversas y al mismo tiempo complementarias. En primer lugar, porque su edición marca la continuación largamente esperada de aquellos nueve números que se publicaron hace ya muchos años, entre las décadas del 60 y el 80. En segundo lugar, porque su reaparición acontece cuando se ha celebrado el 50º aniversario de creación de la Carrera de Psicología en la U.N.L.P. Finalmente, porque lo hace en el ámbito de la nueva Facultad de Psicología.

El conjunto de estas circunstancias ponen de relieve tanto la trayectoria de la carrera, como el interés en intensificar uno de sus logros más notables, marcados por la iniciativa y el esfuerzo del Dr. Luis María Ravagnan, en el año 1964, quien fuera su primer editor.

Efectivamente, los números de la primera época de la revista recibieron el beneplácito de toda la comunidad académica, por su calidad, apertura y significación en el campo disciplinar.

Esta segunda época persigue objetivos semejantes a los fundacionales, enunciados por su creador, en términos de «hacer llegar a todos los interesados en los estudios psicológicos, en sus diversas disciplinas y especializaciones, la palabra de quienes se dedican a la permanente tarea de abordar los problemas y cuestiones que constituyen la compleja temática de nuestra ciencia».

El tránsito que hoy se inicia resultará fecundo en la medida en que abre un espacio de producción e intercambio, ineludible en las actividades académicas. Por su carácter de continuidad y por su significado celebratorio, este primer número está destinado a la publicación de los docentes investigadores de la casa. Los próximos marcarán un derrotero de intercambios con toda la comunidad científica, a la que damos la bienvenida y a la que convocamos a acercar sus trabajos. Como el Dr. Ravagnan, esperamos «la favorable acogida de esta publicación, que pretende exponer los frutos de una labor responsable y plena de honestidad científica».

Agradecemos al Comité Editorial el esfuerzo realizado y muy especialmente al Comité Asesor Internacional, integrado por destacados especialistas, por la relevancia de su participación.

LILIA ROSSI CASÉ
Editor

ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO DE LA *REVISTA DE PSICOLOGÍA* DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. 1964-1983

*Hugo Klappenbach**

Resumen

El trabajo analiza la *Revista de Psicología*, publicación que editara de manera irregular el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata entre 1964 y 1983.

En primer lugar, se analiza el contexto en el que surgió la revista en el marco de la organización de carreras universitarias de psicología. En segundo lugar se realiza un estudio bibliométrico en el cual se analizan las temáticas abordadas por la publicación, la productividad de los/as autores/as y las referencias.

El trabajo analiza las temáticas abordadas y se centra en las características de los autores más productivos en los casi 20 años de existencia de la revista. En relación con las referencias se consideraron tres variables diferentes: los autores referenciados, el idioma de las referencias y la antigüedad media de las mismas.

De acuerdo con la clasificación para la bibliografía psicológica propuesta por Montero y León (2002, 2005), se trata de un estudio *ex - post facto* retrospectivo. La población del estudio fueron los nueve números de la revista y el análisis de datos se apoyó en datos

* Investigador Independiente. CONICET. Profesor Titular Efectivo. Universidad Nacional de San Luis.

cuantitativos bibliométricos aun cuando se realizan interpretaciones también cualitativas.

Palabras claves: historia - psicología - bibliometría - La Plata

Abstract

This paper analyzes the journal *Revista de Psicología*, published between 1964 and 1983 by the Department of Psychology at National University of La Plata, Argentina,

First, the context in which the journal was founded is analyzed, specially related to the organization of programas in psychology within Argentine's universities. Second, a bibliometric study is carried out. Main fields of the journal's papers, main authors and references are analyzed.

The paper analyzes main characteristics both of the most frequent fields and of the most productive authors along the almost 20 years of the journal. Related to references' analysis three variables were considered: the indexed authors, the language of the references and the half life of references.

In accordance with the classification proposed by Montero and León (2002, 2005) for the psychological bibliography, this is a ex - post facto retrospective study. The research is based on the nine issues of the journal and the analysis and interpretation of data use both quantitative and qualitative approaches.

Key words: history - psychology - bibliometrics - LaPlata

I. Introducción

La *Revista de Psicología*, editada por el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata comenzó a publicarse a fines de 1964. Editó cinco números hasta el año 1967, luego un sexto número en 1973 y tres números en 1979, 1981 y 1983, permaneciendo discontinuada hasta este momento.

Se han analizado los rasgos modernizadores, progresistas y dirigidos a la ciencia más en la perspectiva anglosajona que en la humboldtiana que caracterizaron a la Universidad Nacional de La Plata (Buchbinder, 2005; Jafella, 2006). En su origen había sido concebida como una universidad de dependencia provincial, aunque ya la gestación de la propia ciudad de La Plata, había sido saludado por Sarmiento como una ciudad de avanzada (Vallejo, 2001), como una «pequeña utopía urbana» donde florecieron los grupos librepensadores (de Lucía, 1999: 13). No sólo por el trazado racional de sus calles y la geométrica forestación del Paseo del Bosque, sino también por la creación del Colegio Provincial (luego nacionalizado), de la Escuela Normal y por la construcción de tres instituciones ilustradas: el Observatorio astronómico, la Biblioteca pública y el Museo de Ciencias Naturales (de Lucía, 1999; Vallejo, 2001). En ese contexto, por iniciativa de Rafael Hernández, se creó en 1890 la Universidad de La Plata, la cual comenzaría a funcionar efectivamente en 1897 (Castiñeiras, 1938; Gandolfi, 1999; Guglielmino, 1981).

La nacionalización de la universidad se produjo en 1905 gracias al impulso de Joaquín V. González (Flachs, 2006). González era una de las personalidades prominentes del ala más liberal y progresista del gobierno conservador, que procuraba encarar las transformaciones sociales generadas por la modernización del país (Crispiani, 1999). Así, había designado a Juan Bialek-Massé (1904/1985), para realizar un Informe sobre la situación de las clases obreras en todo el territorio del país, y había encargado a prominentes estudiosos liberales y socialistas la redacción un Código Nacional del Trabajo (Panettieri, 1982), que generó intensos debates dentro del Partido Socialista (Cornblit, 1980), precipitando una escisión en el mismo (Bilsky, 1985). Asimismo, había redactado una nueva ley electoral en 1902, también

con sentido moderno y reformista. El sesgo progresista de su pensamiento –el historiador Darío Roldán (1988) lo definiría como un *liberal consecuente*– que merecería el respeto de Alfredo Palacios, también se plasmaría en la organización de la Universidad Nacional de La Plata (Crispiani, 1999; Roldán, 1988).

Los fines establecidos en los estatutos de la Universidad Nacional de La Plata, evidenciaban un cuestionamiento a la función predominante de la universidad argentina anterior a la Reforma, casi excesivamente centrada en la formación de profesionales y cuadros superiores para la administración del Estado. El énfasis en la actividad científica sesgó desde el principio a la Universidad Nacional de La Plata, lo que motivó que Leopoldo Lugones, la denominara el «Oxford argentino» y Ricardo Levene la «Salamanca de Iberoamérica». Hacia el Centenario, el escritor español Blasco Ibáñez en *Argentina y sus grandezas*, afirmaba que la Universidad de La Plata era la más conocida en Europa de todas las sudamericanas, por la calidad de sus profesores (Biagini, 1992, tomo 3: 317).

Entre las mayores innovaciones de la Universidad Nacional de La Plata, se ha señalado la organización de la sección Pedagógica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Crispiani, 1999). En la misma se iniciaría la larga tradición de la Universidad Nacional de La Plata en el campo de las publicaciones psicológicas. En efecto entre 1906 y 1914, por iniciativa de Víctor Mercante, responsable de la Sección Pedagógica, se habían publicado los *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, que entre 1914 y 1919 pasaron a denominarse *Archivos de Ciencias de la Educación*. No obstante la denominación de ambas publicaciones, las mismas se dedicaron a la «investigación psicológica y pedagógica» (Santaló, 1993: 28) ya que Víctor Mercante concebía la filosofía educacional apoyándose en los tests psicológicos (Jafella, 2006) y más ampliamente, consideraba que la psicología constituía el soporte científico de la pedagogía (Dussell, 1999). Los *Archivos de Pedagogía* han sido consideradas una de las publicaciones especializadas de mayor relieve que generó el movimiento positivista argentino y permitió el reconocimiento internacional de la obra psicopedagógica de Mercante (Biagini, 2000).

Tabla 1. Publicaciones de la UNLP y publicaciones con el prefijo <i>psico</i> : 1906-1970			
Periodo	Nombre de la Revista	Primer Director	Vol
1906-1914	<i>Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines</i> (1)	Victor Mercante	13
1910-1913	<i>Anales de Psicología</i>	José Ingenieros	3
1914-1919	<i>Archivos de Ciencias de la Educación</i> (1)	Victor Mercante	22
1920-1966	<i>Humanidades</i>	R. Levene y E. Mouchet	38
1931-1931	<i>Archivos del Laboratorio de Psicología</i>	José Luis Alberti	1
1933-1933	<i>Boletín de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires</i>	E. Mouchet - O. Loudet	1
1933-1935	<i>Archivos Argentinos de Psicología Normal y patológica, terapia neuromental y ciencias afines</i>	René Arditi Rocha y Leopoldo Mata	2
1935-1935	<i>Anales de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires</i>	Oswaldo Loudet	1
1935-1941	<i>Anales del Instituto de Psicología</i>	Enrique Mouchet	3
1936-1937	<i>Psicoterapia</i>	Gregorio Bermann	4
1941-1943	<i>Anales de Psicoterapia</i>	Carlos Lambroschini	3
1943-1947	<i>Publicaciones del Instituto de Psicología Experimental de la Universidad Nacional de Cuyo</i>	Honacio Rimoldi	2
1943-	<i>Revista de Psicoanálisis</i>	Arnaldo Rascovsky	65
1958-1965	<i>Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas</i>	Plácido Horas	3
1962-1963	<i>Acta Psiquiátrica y Psicológica Argentina</i> (2)	Guillermo Vidal	2
1964-1983	<i>Revista de Psicología</i> (Univ. Nacional de La Plata)	Luis María Ravagnan	9
1964-	<i>Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina</i> (2)	Guillermo Vidal	51
1966-1967	<i>Revista Argentina de Psicología</i> (Museo Social)	s/d	2
1969-1969	<i>Revista de Psicología</i> (Univ. Nacional de Córdoba)	Hilda Marchion	1
1969-2002	<i>Revista Argentina de Psicología</i>	Ricardo Malfé	45

Fuente: datos relevados por el autor en catálogos, Bimpar del CAICYT, *Psychological Abstracts*, bibliotecas y archivos.

(1) Los *Archivos de Ciencias de la Educación* continuaron a los *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*.

(2) *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* es continuación de *Acta Psiquiátrica y Psicológica Argentina*, a su vez continuación de *Acta Neuropsiquiátrica Argentina* (1954-1961).

También la revista *Humanidades* que comenzó a publicarse en 1920 y en varios sentidos puede considerarse la continuación de los *Archivos*, también dedicó un espacio significativo a temáticas psicológicas, especialmente en el periodo en que fue dirigida por Enrique Mouchet (Foradori, 1935).

Por otro lado, tampoco habían faltado en el país, publicaciones que explícitamente albergaran el término psicología o inclusive el prefijo *psico* en su título. Los *Anales de Psicología*, editados por la antigua Sociedad Argentina de Psicología fueron la primera en su

tipo, pero habían dejado de publicarse en 1914 (Klappenbach, 1998). También se publicaron los *Anales del Instituto de Psicología*, editados entre 1938 y 1941 (Sanz Ferramola & Klappenbach, 2000). A partir de la etapa iniciada con la organización de carreras universitarias de psicología, en 1958, en la Universidad Nacional de Cuyo, Plácido Horas transformaría los antiguos *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas* en *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas* (Dagfal, 1991; Muñoz, 2008; Piñeda, 2003). Y en 1962, la revista que Guillermo Vidal había fundado con el nombre de *Acta Neuropsiquiátrica*, se transformaba en *Acta Psiquiátrica y Psicológica Argentina* y un par de años después, en *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, nombre que todavía conserva (Lolas-Stepke, 2004) [tabla 1].

En ese contexto, dos cuestiones merecen destacarse. En primer lugar, que la *Revista de Psicología* de la Universidad Nacional de La Plata era, entonces, la primera en el país, después de casi un cuarto de siglo que incorporaba completo el término *psicología* en su título, pero, al mismo tiempo, sin aditamentos ni acompañando otros términos que implicaban la asociación con otros campos afines. En tal sentido, en 1964, la *Revista de Psicología* de la Universidad Nacional de La Plata podía considerarse *la revista de psicología en el país*. Y en segundo lugar, ese espacio de privilegio y autonomía de la psicología que expresaba el título de la publicación, se correlacionaba con el espacio que había alcanzado la carrera de psicología en las universidades argentinas desde mediados de siglo. En efecto, entre 1954 y 1964, catorce carreras de psicología se habían organizado en universidades argentinas: seis en universidades nacionales, el mismo número en universidades privadas y dos en universidades provinciales (Klappenbach, 2003) [tabla 2].

En esa dirección, el nombre de la revista no sólo implicaba circunscribir las temáticas de la publicación, sino que evidenciaba el nuevo estatuto que había alcanzado la disciplina, al convertirse en una nueva carrera universitaria, en el caso de la Universidad Nacional de La Plata, exactamente 50 años atrás. Poco tiempo después de la *Revista de Psicología* de la Universidad Nacional de la Plata, en 1966, un grupo de estudiantes de la Universidad del Musco Social

Argentino editarían la primera revista en el país que se denominó *Revista Argentina de Psicología* de vida efímera. El mismo nombre llevaría desde 1969 la revista editada por la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, la entidad que desde 1962 nucleaba a los primeros graduados y estudiantes de psicología de la Universidad de Buenos Aires. Y también en 1969, después de la desaparición de la primera etapa de la revista editada por el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, el Instituto de Psicología y Psiquiatría del Niño y Adolescente de Córdoba publicaba otra revista con el mismo nombre, *Revista de Psicología*, también de vida efímera y en la cual participaban activamente los primeros graduados en psicología de la Universidad Nacional de Córdoba [tabla 1].

Tabla 2. Carreras de Psicología en Argentina, en los primeros diez años (1954-1964)

Fecha de Creación	Ciudad	Universidad nacional, provincial o privada
1954 (Mayo)	Rosario	Universidad Nacional del Litoral
1957 (Marzo)	Buenos Aires	Universidad de Buenos Aires (nacional)
1958 (Febrero)	San Luis	Universidad Nacional de San Luis
1958 (Noviembre)	La Plata	Universidad Nacional de La Plata
1958 (Diciembre)	Córdoba	Universidad Nacional de Córdoba
1959 (Agosto)	Tucumán	Universidad Nacional Tucumán
1959 (Agosto)	Buenos Aires	Universidad del Salvador (privada). En 1955 comenzó como un Instituto de Psicología.
1959 (Agosto)	Córdoba	Universidad Católica de Córdoba (privada)
1960 (Mayo)	Mar del Plata	Universidad de Mar del Plata (provincial). En 1960 comenzó como Programa del Instituto de Ciencias de la Educación. En 1966 sería incorporado a la Universidad Provincial de Mar del Plata. Fue cerrado en 1976 durante la dictadura militar y reabierto en 1985, dentro de la Universidad Nacional de Mar del Plata, modificando su jurisdicción.
1961 (Marzo)	Buenos Aires	Facultad Libre de Psicología (privada). Anexada a la Universidad Católica Argentina. Había comenzado en 1960 como Instituto de Psicología.
1962 (Marzo)	Buenos Aires	Universidad del Museo Social Argentino (privada)
1963 (Marzo)	Tucumán	Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino (privada)
1963 (Agosto)	Mendoza	Facultad de Antropología Escolar (provincial). Administración General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. Fue clausurada definitivamente en 1977.
1964 (Marzo)	Buenos Aires	Universidad Argentina John F. Kennedy (privada)

Fuente: Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. *Psicología en Estudio*, 8(2), 3-18

II. Método

II. 1. Consideraciones sobre el método de análisis

Quisiéramos empezar por señalar dos presupuestos teóricos ya clásicos que fundamentan el análisis socio bibliométrico. Primero, la socio-bibliometría se apoya en el carácter eminentemente *social* de las producciones científicas, desde el momento que la ciencia es, desde el punto de vista de la sociología del conocimiento, una *institución social* regulada por normas y procedimientos de naturaleza social (Carpintero, 1981b; Hagstrom, 1965; Merton, 1973; Ravetz, 1971).

Segundo, la sociobibliometría se sostiene en el carácter esencialmente *público* del conocimiento científico (Price, 1963; Ziman, 1968). Es decir, el conocimiento científico es capaz de ser *comunicado públicamente* a otros miembros de la comunidad científica a través de comunicaciones en reuniones científicas, *papers* en revistas, libros o informes de diferente naturaleza. En esa dirección, la ciencia está constituida por el conjunto de sus publicaciones científicas, reuniones científicas, academias, laboratorios e institutos de investigación, institutos de formación, etc., que pueden analizarse según modelos propiamente organizacionales. En ese marco, el estudio de las publicaciones científicas se ha revelado como uno de los más importantes desde el punto de vista de la sociología del conocimiento, y la sociobibliometría ha diseñado y puesto a prueba un conjunto de indicadores que contribuyen al análisis cuantitativo de la producción científica, desde análisis de citas (Garfield, 1972; 1955/2006a), factor de impacto (Garfield, 2003; 2006b) o el más novedoso índice de Hirsch (Hirsch, 2005).

Es necesario introducir aquí dos aclaraciones relacionadas con la validez y al mismo tiempo los límites de este tipo de estudios. La primera es que se han señalado límites a los estudios cuantitativos de la producción científica; ya sea sobre algunos de los indicadores cuantitativos en sí mismos (Aleixandre-Benavent, Valderrama-Zurián & González-Alcaide, 2007; Buela Casal, 2003), sobre las limitaciones de cobertura de instrumentos como el *Science Citation In-*

dex (Borrego & Urbano, 2006; López Piñero & Terrada, 1993) o sobre las posibilidades de los indicadores cuantitativos para la evaluación institucional del rendimiento académico de los investigadores o de determinados campos científicos en determinados países (Balaram, 2004; Vessuri, 1995).

Y la segunda es que, aun cuando en el campo de la historiografía de las disciplinas científicas tales prevenciones también se han planteado, la Escuela de Valencia ha permitido resignificarlas. En primer lugar, al señalar que el análisis bibliométrico resulta una herramienta de envergadura en la medida en que puede asociarse a otros enfoques historiográficos más tradicionales, como el bibliográfico, sociohistórico o filológico (López Piñero & Terrada, 1993). Y en segundo lugar, al enfatizar que la metodología bibliométrica y el análisis de la ciencia como organización posibilita la integración de dimensiones cuantitativas y cualitativas, junto con aproximaciones conceptuales y materiales (Carpintero, 1981b; Carpintero & Peiró, 1981, 1983). En tal sentido, es posible considerar el enfoque cuantitativo bibliométrico desde una matriz humanista e inclusive cualitativa.

II. 2. Materiales y procedimiento

La presente investigación, de carácter historiográfico bibliométrico puede ser considerada un estudio *ex - post facto* retrospectivo, de acuerdo con la clasificación de Montero y León (2002, 2005), aun cuando la misma conserve muchas de las características de lo que los mismos autores habían denominado anteriormente estudios descriptivos mediante análisis de documentos (Montero & León, 2001).

La población del estudio lo constituyen todos los artículos originales, *firmados*, de los nueve números de la Revista de Psicología, editada por el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata entre 1964 y 1981. Ello excluye notas, comentarios y cualquier otra información anónima publicada en la revista, aun cuando la misma también fue considerada para la interpreta-

ción cualitativa de los resultados. Por su parte, la unidad de análisis estaba constituida por cada uno de los artículos firmados, dentro de los cuales se analizaron los siguientes atributos: temáticas o campos de la psicología, productividad de los/as autores/as que han publicado en la revista y referencias bibliográficas de los artículos publicados.

Las fases y procedimientos del estudio han sido las siguientes:

- En *primer lugar*, se procedió a una *lectura general* de los nueve números de la revista tendiente a analizar las *características generales* de la publicación y la *estructura* de la misma.
- En *segundo lugar* se procedió a la *lectura detallada de todos los artículos publicados* en los nueve números de la revista y se procedió a identificar las siguientes características de los mismos:
 - a) temática o campo de la psicología del artículo;
 - b) autor/a/es/as del artículo;
 - c) autor/a/es/as referenciados en las referencias o bibliografía de cada artículo;
 - d) lengua y antigüedad de las referencias o bibliografía de cada artículo;
- En *tercer lugar* se estableció la siguiente periodización de la revista: el primero, de 1964 a 1967, que comprendían los números 1 a 5; el segundo, de 1973, conformado por un solo número, el 6; y el tercero, entre 1979 y 1983, que abarcaba los números 7 al 9. Puede advertirse que la población estudiada es sumamente limitada, y muy especialmente la del segundo período. Inclusive considero necesario justificar un período como el segundo, basado en un solo número. La primera razón que lo justifica, está relacionada con el objeto de estudio, ya que el sexto número se recorta como bien diferenciado del último del período anterior como del inmediato siguiente; en ambos casos seis años separan ese número aislado del anterior y del posterior. La segunda, porque ya se ha señalado que a nivel de la psicología internacional, el año 1973 «representa un momento de replanteamiento y reestructuración profundo» de las categorías clasificatorias de la psicología en el *Psychological Abstracts*, resultado de la gran cantidad de publicaciones y de la consolidación de los enfoques

cognitivos (Tortosa, 1981: 99). Y la tercera, porque las circunstancias históricas de la Argentina en aquel momento favorecieron la emergencia de distintas expresiones también de duración efímera. Entre ellas, cabe recordar que el primer presidente constitucional luego de los gobiernos militares abiertos en 1966, Héctor J. Cámpora, había asumido el 25 de mayo de 1973 y, antes de renunciar el 13 de julio de 1973, gobernó únicamente durante una «primavera de cuarenta y nueve días» (Bonasso, 1997: 10).

- En *cuarto lugar* se procedió al registro y análisis de las variables investigadas como a la interpretación de los datos obtenidos.

III. Resultados y discusión

III. 1. Consideraciones acerca de la presentación de los resultados y la discusión

Siguiendo la recomendación de Robert Sternberg, aquí hemos agrupado en un solo capítulo los dos apartados clásicos de resultados y discusión o comentarios (Sternberg, 1996), agrupamiento que también autoriza la quinta edición del *Manual de publicaciones* de la American Psychological Association (2001). Por otro lado, nos hemos permitido introducir subapartados relacionados con las distintas variables analizadas, lo cual también está explícitamente previsto en el *Manual Publication* de la American Psychological Association (especialmente en el apartado 3.30, pág. 111 y siguientes).

III. 2. Características y estructura general de la publicación

El primer número, editado en diciembre de 1964, fue dirigido por Luis María Ravagnan, Jefe del Departamento de Psicología y Director Interino del Instituto de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. El número dos también fue dirigido por Ravagnan pero en ese mismo número se informaba el cambio de autorida-

des en el Instituto de Psicología que entonces pasó a dirigir Mauricio Knobel, quien continuaría en esa función durante los siguientes tres números de la revista. Los números 3 al 6 inclusive fueron dirigidos por el nuevo Director del Departamento de Psicología, Juan Carlos Pizarro.

El número siete, editado seis años después del número anterior, tiene la extraña particularidad de contar con dos presentaciones, la primera anónima (1979) y la segunda a cargo de Luis Felipe García de Onrubia (1979). Igualmente, no queda claro en la revista si fue dirigida por él o por la directora del Departamento de Psicología en ese momento, Celia Paladino, quien dirigió los números 8 y 9 y presumiblemente fuera responsable de la primera presentación

A lo largo de los nueve números la revista no mantuvo una estructura similar. Con todo, en los dos primeros periodos estudiados, es posible determinar la existencia de una estructura relativamente parecida, conformado por lo menos por cuatro secciones:

- a) sección de trabajos originales;
- b) sección de información relacionada con el Departamento de Psicología de la UNLP;
- c) sección de información relacionada con el Instituto de Psicología de la UNLP;
- d) sección de informaciones en general.

El primer número incluyó también una sección de reseñas bibliográficas, la mayoría realizadas por Angel Fiasché y Ofelia Ferreira, de obras aparecidas recientemente, en castellano y en inglés. La notable actualidad de las obras comentadas va a guardar correlación con la actualización bibliográfica que se observa en el análisis de las referencias [ver punto III. 5 de este apartado].

Asimismo, ese primer número también incluyó una *Presentación*, que no lleva firma pero que es posible atribuir a su primer director, Luis María Ravagnan, la cual describía los objetivos de la publicación. En particular, se destaca allí la vocación verdaderamente amplia y plural de la publicación, la cual estaba abierta a «todos los interesados en los estudios psicológicos, en sus diversas disciplinas y especializaciones» (Anónimo, 1964^a: 11).

Los números editados entre 1979 y 1983 mantienen las secciones de trabajos originales y de informaciones del Departamento. El último número volvió a incorporar comentarios de textos.

Los cambios en la estructura de la revista reflejan en primer lugar los cambios políticos e institucionales del Departamento de la Psicología. Esto puede apreciarse en la distancia que separan el número 5 del 6 (seis años) y el 6 del 7 (otros 6 años). En esa dirección la «doble» presentación del número 7 resulta emblemática de los compromisos y dificultades que atravesaba el departamento durante los años de la dictadura militar. Por una parte, la primera presentación, anónima propone «continuar con los objetivos expresados en el primer volumen» para lo cual reproduce textualmente parte de la presentación del número uno de la revista, entre ella el fragmento que hemos transcritto más arriba, finalizando con un agradecimiento al rectorado de la universidad y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Anónimo, 1979: 9).

La segunda presentación permite apreciar un panorama diferente. Por lo pronto su autor, Luis Felipe García de Onrubia aludía a una «revista que ahora desaparece» y a «un Departamento que tiene los días contados» (García de Onrubia, 1979: 13). En un tono desolador, la presentación lamentaba que con la desaparición de la *Revista de Psicología* «muere un poco la psicología argentina» (García de Onrubia, 1979: 13).

Hay que considerar que después de marzo de 1976, aun cuando no se cerró totalmente la carrera de psicología de la Universidad Nacional de La Plata, se suspendió la inscripción a la misma hasta el año 1984 (Piacente, Compagnucci, Schwartz & Talou, 1999). La política universitaria durante la dictadura militar planificó la transformación curricular especialmente de aquellas carreras como psicología, identificadas con la «penetración ideológica subversiva» (Buchbinder, 2005: 209). La psicología se había convertido en «ideología exótica» y se plantearon diferentes estrategias destinadas a eliminarla (Sanz Ferramola, 2000). Resulta significativo en ese orden de ideas, que en las épocas próximas a la edición del número 7 de la *Revista de Psicología*, al que nos estamos refiriendo, se había vuelto a plantear la transformación de la carrera de psicología en un

posgrado de medicina. Y no resulta casual que en 1978 había asumido como Secretario de Ciencia y Tecnología de la Nación Fermín García Marcos, graduado en Medicina, quien en 1979 se convertiría en Presidente del CONICET. Tres años antes, en ocasión de desempeñarse como Secretario de Planeamiento del Consejo de Rectores de Universidades Nacionales, había publicado en colaboración un lapidario informe sobre la formación universitaria en las carreras de psicología (Barrionuevo & García Marcos, 1975). Las conclusiones de dicho informe, planteaban la necesidad de la «reestructuración de la carrera de psicología» (Barrionuevo & García Marcos, 1975: 107) tal como ocurre en otras latitudes. En esa dirección, estaba sugerida la necesidad de prolongar los estudios de psicología en base a estudios de posgrados o la transformación de la carrera de psicología en un posgrado de medicina (Klappenbach, 2008).

No sería extraño entonces, que la «desaparición» del Departamento de Psicología que lamentaba García de Onrubia, aludiera a ese inquietante contexto.

III. 3. Análisis de las temáticas o campos de la psicología de los artículos publicados

El contenido temático de los trabajos permite una aproximación a «los temas sobre los que se investiga, los sesgos o dimensiones en los que se consideran los problemas, y hasta se alcanza el complejo problema de la clasificación de las materias» (Carpintero, 1981b: 35).

En relación con ese «complejo problema de la clasificación de las materias», la primera cuestión a resolver en un estudio bibliométrico es el establecimiento de un sistema clasificatorio adecuado para los datos recogidos. Aun cuando desarrollados para otro tipo de diseños de investigación, siguiendo a Pérez Serrano (1990) es posible señalar cinco características principales de la clasificación de unidades en categorías: objetividad, pertinencia, exhaustividad de las categorías, exclusión mutua y único principio clasificatorio.

En esa dirección, la clasificación de los resúmenes en el *Psychological Abstracts (PA)* parecía ofrecer una base segura capaz de garantizar el cumplimiento de esas características, especialmente las de objetividad y pertinencia. En efecto, los *PA* constituían la base de datos más abarcativa en el campo de la psicología en el período estudiado y con ello el reservorio de resúmenes más importante en la disciplina (Carpintero & Peiró, 1981; Tortosa, 1981). El problema es que nuestro estudio se extiende a lo largo de casi dos décadas y los sistemas de clasificación suelen modificarse con el tiempo por lo cual presentan dificultades para su aplicación en las investigaciones históricas. Con todo, una razón que parecía favorecer la utilización de tal sistema clasificatorio mencionado es que tanto para el año 1960 como para el de 1970 (inicio de las dos décadas en las que aparecieron casi todos los números de *Revista de Psicología*), el *PA* categorizaba los contenidos de los resúmenes en once grandes temas. Por el contrario, su uso se dificultaba porque las categorías no eran las mismas. Por ejemplo, se mantenían cinco categorías en las dos décadas: psicología general, psicología fisiológica, psicología del desarrollo, psicología social y psicología educacional. Pero otras se modificaban ligeramente; la categoría de psicología clínica, orientación y consejería («*clinical psychology, guidance and counseling*») de 1960 (*Psychological Abstracts*, 1960) pasaba simplemente a psicología clínica en 1970, mientras psicología industrial y otras aplicaciones pasaba a denominarse psicología personal y psicología industrial. Asimismo desaparecían en 1970 categorías anteriores como «procesos receptivos y perceptivos», «procesos y organizaciones complejas» o «desviaciones de la conducta» y aparecían nuevas categorías como «psicología experimental», «psicología animal» y «metodología y técnicas de investigación» (*Psychological Abstracts*, 1970). Por otra parte, para 1980 (el último número de la *Revista de Psicología* había sido editado en 1981), el sistema de los *PA* ya incluían 16 categorías y multiplicaba las dificultades de recurrir a tal sistema de clasificación (*Psychological Abstracts*, 1981).

Aun con esos inconvenientes, algunas de las categorías de los *PA*, precisamente las más perdurables, parecían adecuadas para clasificar los datos que íbamos encontrando. En ese sentido, no duda-

mos en mantenerlas: psicología general, psicología evolutiva (denominación que en Argentina es más usual que psicología del desarrollo), psicología social, (incorporando psicología institucional y comunitaria), psicología educacional, psicología clínica, psicología laboral (con el cual habitualmente se ha denominado en nuestro país el dominio de la «industrial/organizacional psychology»). Por otro lado, fue necesario incorporar otras categorías que consideramos pertinentes para los contenidos que la revista publicó y más relacionados con los desarrollos de la psicología en nuestro país. De esa manera, finalmente establecimos 19 categorías: Psicología evolutiva, Psicología educacional, Psicología de la personalidad y psicopatología, Rol del psicólogo y organización profesional, Teorías psicológicas, Psicología general, Técnicas psicométricas y proyectivas, Psicología social, institucional y comunitaria, Salud Mental, Higiene mental y psiquiatría, Psicología laboral, Antropología, sociología y ciencias afines, Fundamentos filosóficos y epistemología, Psicología clínica, Psicología experimental, Sexualidad femenina, Orientación profesional y vocacional, Psicología jurídica, Enseñanza de la psicología, Psicología diferencial [tabla 3].

Por otra parte, algunos artículos podían ser incluidos en dos campos diferentes ya que la temática abarcaba por igual ambos campos. En esos casos, se adoptó el criterio metodológico de incluir al trabajo en los dos campos, pero se dividió el valor de la unidad por la mitad para no modificar el número de trabajos del total.

Si además de la dificultad para el hallazgo de los criterios clasificatorios, consideramos lo limitado de la población estudiada, que abarca únicamente nueve números de una publicación, es posible concluir que la interpretación de los resultados debe ser sumamente cuidadosa y desde ya provisoria. Como afirmaban López Piñero y Terrada (1993: 26) «toda cautela es poca si conduce a extremar la rigurosidad y la crítica.»

Del análisis realizado, surge que se publicaron un total de 86 trabajos firmados aunque algunos no se publicaron en la sección correspondiente a los trabajos originales, tal vez por tratarse de trabajos más breves [tabla 3]. Sin embargo, los mismos responden al criterio de trabajos originales de investigación.

Tabla 3: Distribución por campos de la psicología en la Revista de Psicología. Totales y por periodos

Campos de la psicología	Periodo de la revista						Totales		
	1° (1964- 1967)	%	2° (197 3)	%	3° (1979- 1983)	%	Tot al	%	% acum ulado
Psicología evolutiva	3,5	7,14	0	0,00	4	16	7,5	8,72	8,72
Psicología educacional	3,5	7,14	0	0,00	3	12	6,5	7,56	16,28
Psicología de la personalidad y psicopatología	3,5	7,14	2	16,67	1	4	6,5	7,56	23,84
Rol del psicólogo y organización profesional	1	2,04	4	33,33	1,5	6	6,5	7,56	31,40
Teorías psicológicas	3	6,12	1	8,33	2	8	6	6,98	38,38
Psicología general	4	8,16	0	0,00	2	8	6	6,98	45,36
Técnicas psicométricas y proyectivas	4	8,16	1	8,33	1	4	6	6,98	52,34
Psicología social, institucional y comunitaria	2,5	5,10	0,5	4,17	2,5	10	5,5	6,39	58,73
Salud Mental, Higiene mental y psiquiatría	4	8,16	1	8,33	0	0	5	5,81	64,54
Psicología laboral	5	10,20	0	0,00	0	0	5	5,81	70,33
Antropología, sociología y ciencias afines	5	10,20	0	0,00	0	0	5	5,81	76,16
Fundamentos filosóficos y epistemología	2	4,08	1	8,33	1	4	4	4,65	80,81
Psicología clínica	0	0,00	0	0,00	3	12	3	3,49	84,30
Psicología experimental	3	6,12	0	0,00	0	0	3	3,49	87,79
Sexualidad femenina	2	4,08	1	8,33	0	0	3	3,49	91,28
Orientación profesional y vocacional	1	2,04	0	0,00	2	8	3	3,49	94,77
Psicología jurídica	2	4,08	0	0,00	0	0	2	2,33	97,10
Enseñanza de la psicología	0	0,00	0,5	4,17	1	4	1,5	1,74	98,84
Psicología diferencial	0	0	0	0,00	1	4	1	1,16	100
Totales	49	100	12	100	25	100	86	100	100

Una primera conclusión que surge del análisis de esos trabajos, es la gran dispersión de las frecuencias entre varios campos, que efectivamente se correspondían con lo enunciado en los objetivos del primer número, ya que se publicaron trabajos de problemáticas diversas y desde diversas perspectivas teóricas.

En ningún campo de la psicología se publicaron más de ocho trabajos (8,72%) y en doce campos se publicaron entre cuatro y siete trabajos y medio. Si consideramos los trece campos con mayor distribución de frecuencias, es decir aquellos que tuvieron en-

tre 4 y 7,5 trabajos, se advierte que se publicaron allí más del 80% de los trabajos de la revista.

Otro dato de interés es que la psicología clínica tuvo una muy baja representación. Totalmente ausente en los primeros dos períodos, recibió solamente tres trabajos en el último. En cualquier caso, hay que hacer notar que en el primer período hubo una distribución alta en el campo de la salud mental, higiene mental y psiquiatría.

Solamente seis campos fueron constantes a lo largo de los tres períodos de la publicación, y todos ellos están entre los más transitados, con una frecuencia de cuatro a seis trabajos y medio: psicología de la personalidad y psicopatología, la problemática sobre el rol del psicólogo, técnicas psicométricas y proyectivas, psicología social y fundamentos filosóficos y epistemológicos. Lo mismo ocurrió con teorías psicológicas aun cuando es interesante constatar que en el primer período predominan las aproximaciones fenomenológicas y existenciales, algo que se va a correlacionar con el análisis de las referencias.

Del estudio comparativo entre los tres períodos considerados llaman la atención algunos resultados. El primero, es que los dos temas con mayor distribución de frecuencia en el primer período de la revista (1964-1967) desaparecerían por completo en los períodos siguientes: Psicología laboral y Antropología, Sociología y Ciencias afines. La misma tendencia se observa en Psicología experimental y en Psicología jurídica, aunque con una menor frecuencia en el primer período, y que también desaparece en los períodos siguientes.

Exactamente lo contrario se observa con psicología clínica que no había tenido desarrollos en los dos primeros períodos, pero aparece recién en el tercero sólo detrás de psicología evolutiva. .

En cualquier caso, al menos durante el primer período, las temáticas privilegiadas por la publicación estaban lejos del panorama que dominaría la psicología argentina a partir de la década de 1970. Mauricio Knobel, en una revisión del estado de la psicología infantil argentina publicado en Estados Unidos en 1975 señalaba la fuerte impronta clínica que caracterizaba las publicaciones de los psicólogos:

For more than twenty years, psychological papers were published in a local scientific journal devoted to psychiatry and psycho-

logy (Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina), and the Association of Psychologists from Buenos Aires, started a quarterly publication, «Revista Argentina de Psicología», in september 1969. The articles published in this psychological magazine reflect the clinical orientation of the psychologists (Knobel, 1975, p. 8).

En una dirección divergente a la planteada por Maurica Knobel para esas dos publicaciones, la *Revista de Psicología* evidenciaba una tendencia en primer lugar académica y en segundo lugar plural, en relación tanto con las perspectivas teóricas como con los campos de aplicación. Es posible que en ello hayan confluído factores diferentes. En primer lugar, las características de la Universidad Nacional de La Plata que mencionamos en la Introducción. En segundo lugar, las características de la organización de la carrera de psicología en La Plata, que estuvo a cargo de una comisión en la cual se destacaron Alfredo Calcagno, tardío discípulo de Mercante y Fernanda Monasterio, médica española discípula de Gregorio Marañón. Ambos eran refractarios a ortodoxias de escuela y se encontraban comprometidos con una psicología entendida como ciencia natural; en esa dirección, Fernando Monasterio sostenía que la particularidad de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de La Plata consistía en convertirse en «centro de investigaciones científicas de psicología experimental» (Monasterio, 1961, citado por Dagfal, p. 20). Y en tercer lugar, las características de los propios directores de la publicación, también personas de una amplia formación académica.

Para finalizar, es interesante destacar que el campo más transitado guarda relación con los/as autores/as más productivos y con los más referenciados como analizaremos en los apartados siguientes.

III. 4. Autores/as más productivos/as

En Argentina no se han realizado estudios sobre *reputación* ni sobre relevamiento de psicólogos relevantes; pero en aquellos países donde se realizaron, se ha señalado la alta correlación existente entre productividad y reputación (Howard, Cole y Mawell, 1987).

Publicaron trabajos un total de 84 autores diferentes, 43 en el primer período, 20 en el segundo y 25 en el tercero. Si sumáramos esas tres cifras obtendríamos 88, pero a ese resultado habría que restar cuatro, ya que cuatro autores publicaron en dos períodos diferentes de la revista: Ives Danna, Luis Felipe García de Onrubia, Juan Carlos Pizarro y Luis Ravagnan. También en este aspecto los nueve números de la revista evidencian una gran dispersión. Solamente tres autores acreditan más de tres publicaciones: Mauricio Knobel (6 trabajos), Juan Carlos Pizarro y Celia Paladino, cada uno de ellos con cuatro trabajos. Y otros tres autores, publicaron 3 trabajos: Juan Cuatrecasas, Alicia Petroselli y Sara M. de Torres. Otros 12 autores publicaron 2 artículos (tabla 4) y 66 autores publicaron un trabajo cada uno (Anexo 1).

Los tres autores con más de tres publicaciones, Mauricio Knobel, Juan Carlos Pizarro y Celia Paladino, ocuparon roles centrales en la institucionalización de la psicología en la Universidad Nacional de La Plata. Mientras Knobel fue Director del Instituto de Psicología, Pizarro y Paladino fueron Directores del Departamento de Psicología y directores de la *Revista de Psicología* aunque en épocas diferentes. Al cruzar datos de las distintas variables analizadas en este trabajo (autores más productivos, temas de estudio y referencias), contrastan, la escasa incidencia a temáticas psicoanalíticas o la ausencia casi absoluta de referencias a Sigmund Freud o a Melanie Klein en el primer período, con la más alta productividad alcanzada por Knobel y Pizarro, ambos formados en el psicoanálisis, y con el hecho de ser Knobel además, el autor más referenciado.

Mauricio Knobel (1922-2008), el autor más prolífico, fue Director del Instituto de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata desde abril de 1965 hasta 1968. En la misma institución y en el mismo período fue Profesor Titular interino de la cátedra de Higiene Mental y entre 1964 y 1968 fue Profesor Titular por concurso de Psicología de la Niñez y la Adolescencia. Es conocida la formación psicoanalítica de Mauricio Knobel, quien recibió formación en el Instituto de la Asociación Psicoanalítica Argentina entre 1961 y 1964 (Knobel, 2000).

Sin embargo, Mauricio Knobel estaba alejado de cualquier ortodoxia psicoanalítica. No solamente asistía a reuniones científicas internacionales ajenas a las instituciones de la IPA, sino que inclusive, en una de las tantas entrevistas que le realizaron ni siquiera mencionó su formación psicoanalítica y reconoce como las instituciones de su formación a la Universidad de Buenos Aires, en la cual obtuvo su título de especialista en psiquiatría en 1950 y su doctorado en medicina en 1953, y al *Greater Kansas City Mental Health Foundation*, en Missouri, Estados Unidos donde realizó una residencia psiquiátrica entre 1956 y 1959 (Neder, 1995). La fundación de salud mental de Kansas que en 1960 obtendría el «*Gold Award* de la Asociación Psiquiátrica Americana por la excelencia y amplitud de sus programas y servicio» (Ahr, 2003: 31), había sido organizada recientemente, en 1950 y procuraba una formación psiquiátrica moderna, basada en la psicoterapia y las comunidades terapéuticas y ajena al tétrico modelo del asilo que había popularizado en 1948 la película *The snake pit (Nido de Viboras)* dirigida por Anatole Litvak y protagonizada por Olivia de Havilland (Ahr, 2003; Shorter, 1998; Szasz, 2007). Es decir, constituía una institución psiquiátrica que podía ser permeable al psicoanálisis, pero que estaba totalmente alejada de las características de las instituciones de formación típicamente psicoanalíticas.

Análogamente cuando en la misma entrevista Knobel recordaba las instituciones a las que pertenecía, señalaba la *American Psychiatric Association*, y el Colegio Internacional de Medicina Psicosomática, la tradicional Asociación Médica Argentina y la Sociedad Interamericana de Psicología (Neder, 1995). Y aun cuando el período que rememoraba era anterior al de su formación en la APA, la omisión a dicha formación es igualmente significativa ya que aquella entrevista de 1995 precisamente lo interrogaba sobre su formación profesional y sobre las instituciones donde había realizado sus estudios en psicología y su posgraduación en psicología (Neder, 1995).

Tabla 4: Autores que publicaron 2 ó más trabajos

Autores	Periodo de la revista						Totales		
	1° (1964- 1967)	%	2° (1973)	%	3° (1979- 1983)	%	Total	%	% Acumulado
Knobel, Mauricio	6	25,00	0	0,00	0	0	6	12,77	12,77
Paladino, Celia	0	0,00	0	0,00	4	20	4	8,31	21,28
Pizarro, Juan Carlos	3	12,50	1	33,33	0	0	4	8,31	29,79
Cuatrecasas, Juan	3	12,50	0	0,00	0	0	3	6,38	36,17
Petruselli, Alicia	0	0,00	0	0,00	3	15	3	6,38	42,55
Torres, Sara M. de	3	12,50	0	0,00	0	0	3	6,38	48,93
Bullvé, Raúl	2	8,33	0	0,00	0	0	2	4,25	53,18
Barbera de Cuesta, Lia	0	0,00	0	0,00	2	10	2	4,25	56,43
Caride de Mizes, María R.	0	0,00	0	0,00	2	10	2	4,25	61,68
Danna, Ives Lys	1	4,17	0	0,00	1	5	2	4,25	65,93
García de Onrubia, Luis Felipe	1	4,17	0	0,00	1	5	2	4,25	70,18
Hoermann, Conrado	2	8,33	0	0,00	0	0	2	4,25	74,43
Linguido, Mónica	0	0,00	0	0,00	2	10	2	4,25	78,68
Napolitano, Grazziela	0	0,00	2	66,67	0	0	2	4,25	82,93
Ravagnan, Luis	1	4,17	0	0,00	1	5	2	4,25	87,18
Rossi Casé de Moreno, Lilia	0	0,00	0	0,00	2	10	2	4,25	91,43
Sager, Nejtama L. de	2	8,33	0	0,00	0	0	2	4,25	95,68
Zorraindo, María R.	0	0,00	0	0,00	2	10	2	4,25	99,93
Total de trabajos	24	100	3	100	20	100	47	99,93	99,93

Igualmente puede apreciarse que la gran mayoría de funciones y cargos académicos y profesionales que Knobel desempeñó fueron en el campo de la psiquiatría y la psicología y aun de la medicina; nunca en instituciones psicoanalíticas. Entre ellas, fue Jefe del Departamento de Psiquiatría Social del Instituto Nacional de Salud Mental en 1967 y Profesor Adjunto de Psiquiatría Clínica en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, entre 1969 y 1977. También fue Profesor de Psicología Evolutiva II en la Carrera de Psicología entre 1971 y 1976. Asimismo, fue Presidente de la Asociación Argentina de Psicofarmacología, entre 1972 y 1973 y Presidente de la Sociedad Argentina de Psiquiatría y Psicología Médica de la Infancia y de la Adolescencia. Ya radicado en Brasil, fue Profesor Titular de Psiquiatría Clínica del Departamento de Psicología Médica y Psiquiatría de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Estadual de Campinas, entre 1976 y 1992 y

Profesor Titular del Departamento de Posgraduación en Psicología Clínica de la Pontificia Universidad Católica de Campinas, entre 1977 y 1990 (Knobel, 2000). Además fue Presidente del Departamento de Psiquiatría de la Sociedad de Medicina y Cirugía de Campinas, de la Sociedad de Medicina Psicosomática, de la Comisión Asesora de Salud Mental del Estado de São Paulo. También fue Vice Presidente de la Asociación Mundial de Psiquiatría Dinámica y de la Federación Internacional de Psicoterapia Médica (Vizzotto, 2008).

En su vasta obra, conformada por aproximadamente 400 textos escritos y 12 libros, se han señalado tres aportes fundamentales: su conocido síndrome de la adolescencia normal, sus contribuciones a la psiquiatría infantil y sus contribuciones a la psicoterapia breve (Vizzotto, 2008). Precisamente, una de sus trabajos iniciales que conducirían posteriormente a su modelo de psicoterapia breve fue presentado en la *Revista de Psicología* y se relacionaba con la aplicación de psicoterapia preventiva en mujeres embarazadas (Knobel, 1967). Aun cuando orientado psicoanalíticamente, dos rasgos permiten apreciar la distancia de los planteos de Knobel con las perspectivas psicoanalíticas predominantes. En primer lugar, su hincapié en que esa psicoterapia de objetivos y tiempos limitados excluye el análisis de la transferencia. En segundo lugar, Knobel y sus colaboradores realizaron un estudio comparativo con pacientes que no realizaron tratamiento psicoterapéutico y aplicaron medidas estadísticas como el índice de correlación de Yule infrecuente en las publicaciones psicoanalíticas.

En una dirección coincidente, se puede señalar que en un trabajo sobre una temática claramente psicoanalítica como el Test de Rorschach, publicado en colaboración con Helena Lunazzi, ponía de manifiesto su conocimiento de la bibliografía internacional actualizada y podía publicarlo en una de las revistas internacionales que precisamente no se caracterizaban por privilegiar enfoques psicoanalíticos (Knobel & Lunazzi de Jubany, 1970). Por el contrario, en los sesenta y cinco años de la *Revista de Psicoanálisis*, puede encontrarse una sola contribución de Mauricio Knobel, en realidad un comentario a un trabajo de Bryce Boyer sobre la técnica psicoa-

nalítica. En dicho comentario, Kobel planteaba dudas respecto a la nosología utilizada en psicoanálisis y remarcaba «la diferencia de marco referencias con que nos manejamos teóricamente, a pesar de la coincidencia psicoanalítica básica» (Knobel, 1969, p. 816). Es posible que esos planteos contribuyeran a acentuar su distanciamiento de las instituciones psicoanalíticas y expliquen que nunca participara en las comisiones directivas de la Asociación Psicoanalítica Argentina.

En ese sentido, es posible concluir que Mauricio Knobel recibió entrenamiento psicoanalítico, que incluyó perspectivas psicoanalíticas entre sus herramientas conceptuales y terapéuticas, pero que edificó una trayectoria académica o profesional más propia de un psiquiatra moderno y dinámico que de un psicoanalista.

Los otros dos autores productivos, Juan Carlos Pizarro y Celia Paladino, ambos fueron Directores del Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, y, como tales, responsables de la publicación, aunque en momentos bien diferenciados.

Juan Carlos Pizarro, médico psiquiatra, admirador de Arturo Ameghino, había sido candidato a analista en la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) donde llevaba adelante su análisis didáctico con Arnaldo Rascovsky. El fracaso de ese tratamiento le cerró las puertas de la APA aun cuando más tarde se analizara con Marie Langer y Emilio Rodríguez (Balán, 1991). Amigo de Pichon Rivière y de Federico Aberastury continuó interesado en la psicoterapia pero ya afuera de la APA.

Con el tiempo, llegaría a ser Jefe de Psiquiatría en el Hospital de Niños y sería uno de los fundadores de la *Asociación Argentina de Psiquiatría Infantil y Profesiones Afines*, y Presidente en 1968 de la primera comisión directiva de la institución (Bonoli-Cipolletti, 1997). También había sido uno de los fundadores, en 1952, de la Sociedad Médica Argentina de Psicodiagnóstico de Rorschach que en 1959 se transformaría en la Sociedad Argentina de Psicodiagnóstico de Rorschach (Anónimo, 1966).

En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata llegó a ser Profesor Titular de

Psicodiagnóstico. Precisamente tres de los trabajos que publicó en la *Revista de Psicología* están referidos a distintos aspectos del Test de Rorschach (Pizarro, 1964, 1965, 1967).

Hay un rasgo que permite apreciar su compromiso con el Departamento de Psicología y con los graduados en psicología que estaba contribuyendo a formar. Aun cuando formado en el campo de la psiquiatría, señalaba en 1965 en el marco del Segundo Congreso Argentino de Psicología reunido en San Luis:

«Recientemente la Universidad Nacional de La Plata —dijo el Dr. Pizarro— ha designado una comisión para que se ocupe de redactar los proyectos para una ley provincial de ejercicio profesional de la psicología. Esta Comisión está integrada por dos representantes de la carrera de psicología y dos de medicina. Los representantes de Psicología son el Prof. de Psicoterapia y yo, y los representantes de medicina son el Prof. de Medicina Legal y el Prof. de Psiquiatría. En las conversaciones preliminares me ha sorprendido el alto nivel de comprensión de los representantes de la Facultad de Medicina, hasta el punto que excedieron en mucho las esperanzas que nosotros habíamos supuesto porque llegaron a decir que el ejercicio profesional del psicólogo debería ser absolutamente libre y tener la responsabilidad de lo que ocurriera al enfermo, en lo relativo a la psicoterapia que es el punto más discutible y el punto que promueve más dificultades» (Kohan, Oñativia, Horas, Glasserman, Pizarro, & Zavalía, 1965/1971: 80 y 81).

El tema era por demás controvertido y ya había enfrentado a psiquiatras y psicólogos no sólo en Argentina (Dagfal, 2006; Klappenbach, 2000) sino también en otras latitudes (Buchanan, 2003). En ese contexto, Pizarro sostenía que inclusive el artículo 208 del Código Penal referido al ejercicio ilegal de la medicina debía ser modificado porque su redacción era de una época en la cual no existían los graduados en psicología. Al incluir al título de psicólogo junto al del médico se solucionarían los problemas (Kohan, Oñativia, Horas, Glasserman, Pizarro, & Zavalía, 1965/1971).

En ese sentido, Pizarro llevaba adelante las posiciones que crecientemente comenzarían a adoptar los graduados en psicología. Y como síntesis de su trayectoria profesional, se ha señalado acerta-

damente que la misma reflejaba «una trayectoria más típica de la psiquiatría que del psicoanálisis» (Balán, 1991: 132).

El caso de Paladino es diferente al de los anteriores. No sólo por el período en el cual se convirtió en una de las autores más productivas (1977-1981), sino también porque no provenía de la psiquiatría sino de la psicología. Había obtenido el título de psicóloga clínica en la misma Universidad de La Plata en 1970 (Paladino, 2008). En el mismo año ingresó como auxiliar diplomada a la docencia en la carrera de psicología en Psicología general y Teoría general de los Test y en los dos años siguientes en Psicología I, Psicología del Trabajo y Psicopatología. Entre 1972 y 1976 se desempeñó como Profesora Adjunta a cargo de Psicología I; entre 1976 y 1983 como Profesora Adjunta a cargo de Psicología Evolutiva I, y entre 1977 y 1983 como Profesora Titular Interina de Psicología de la Niñez y de la Adolescencia en la Carrera de Ciencias de la Educación. En 1983 obtendría el cargo de Profesora Titular de Psicología Evolutiva en la última carrera. El concurso formó parte del conjunto de concursos en los momentos finales de la dictadura en la carrera de ciencias de la educación de la Universidad Nacional de La Plata que han merecido un análisis crítico reciente, aun cuando fueron revisados luego de la normalización (Paso, 2007).

En cualquier caso, si pueden existir diferencias evidentes entre los tres autores más productivos, y especialmente entre Knobel y Pizarro por una parte y Paladino por la otra, también es interesante destacar que los tres pueden ser considerados especialistas en el campo de la psiquiatría y/o psicología infantil. Y ello guarda correlación con lo observado en la clasificación de los trabajos según campos temáticos, donde psicología del desarrollo aparecía con la mayor cantidad de trabajos.

III. 5. Análisis de las referencias

Otro importante aspecto del análisis bibliométrico lo constituye el análisis de las referencias o citas a otros/as autores/as.

Hemos analizado tres variables de las referencias:

- a) autores más referenciados;
- b) idioma de las referencias;
- c) antigüedad de las referencias.

En relación con el análisis de las referencias es conveniente ser sumamente precavido, debido a tres razones. La primera, el sistema de estandarización de referencias aún no estaba establecido y en ese sentido no siempre fueron precisas las formas de referenciar. Aquí hemos tomado el criterio de considerar referencia cualquier mención, ya sea al final del trabajo, en nota al pie o inclusive en el cuerpo del texto a un autor y una obra debidamente identificada. Por el contrario, no se ha considerado referencia cuando en el texto simplemente se hace mención a un autor sin identificar la obra a la que se alude.

La segunda, es que numerosos artículos no incluyen referencias; por ejemplo de los 49 trabajos del primer período, 25, es decir más de la mitad no incluyen ningún tipo de referencia. La tercera es que, contrariamente a la tendencia anterior, solamente el artículo de González Ríos contiene 60 referencias, lo cual representaba casi el 20% del total de 310 referencias en el primer período. En cualquier caso, tampoco conviene exagerar la particularidad local. Hace más de cuarenta años Solla Price había advertido que más allá de la media de cantidad de referencias en los artículos publicados, la cual arrojaba 15 referencias (de los cuales 12 correspondían a otros artículos de revista y solamente tres a libros), era posible encontrar un 10% de artículos sin ninguna referencia (en el caso que estamos estudiando ese porcentaje es claramente superior). Y también señalaba que aproximadamente un 5% de artículos incluían más de 45 referencias, con un promedio de 75 referencias por artículo. Lo interesante es que el total de referencias de ese 5% de artículos conformaban la cuarta parte de la suma total de referencias (Price, 1965). En base a esos datos, se ha señalado que aun cuando existe un patrón en el proceso de referenciar otras obras, la misma reconoce variaciones en diferentes disciplinas y en distintos contextos nacionales (López Piñero & Terrada, 1992a).

Por último, siempre es necesario mencionar la cuestión de las autocitas. Si bien no son abundantes, precisamente el autor que apa-

rece en tercer lugar en la distribución de frecuencia, Mauricio Knobel, salvo en un único caso, ha sido referenciado en otros trabajos de su autoría.

A lo largo de los nueve números se realizaron un total de 499 referencias, correspondientes a 457 autores diferentes. Solamente dos autores superaron las 10 referencias (Piaget y Merleu-Ponty, cada uno con 17 referencias), cinco autores recibieron 5 ó más referencias (Knobel, Anna Freud, Binswanger, Sigmund Freud y Henri Wallon) y cuatro autores recibieron 4 referencias (Erik Erikson, Heidegger, Jung y Sartre). 17 autores recibieron 3 referencias (tabla 5). Por su parte, 40 autores recibieron 2 referencias [Anexo 2] y 389 autores recibieron 1 referencia [anexo 3].

Una primera cuestión que sobresale es que solamente tres autores han sido referenciados durante los tres períodos establecidos: uno de ellos, Jean Piaget, es a su vez uno de los dos autores más referenciado, en 17 oportunidades. El otro, Sigmund Freud quien, con 5 referencias ocupa el sexto orden en la distribución de frecuencias de referencias. La tercera Karen Machover, que solamente obtuvo una referencia en cada uno de los períodos, totalizando tres referencias.

Piaget y Freud no necesitan presentación alguna. Karen Machover, es sobre todo reconocida por la interpretación proyectiva del test de la figura humana (Fagan & Wilson, 1997). En Argentina se conocía el capítulo sobre el test de la figura humana escrito por Machover en el libro clásico de Anderson y Anderson (Machover, 1966).

Otro dato de interés es que, salvo los autores argentinos (Knobel, Gadea, Gutkin y Mirta Videla), los autores más referenciados en la *Revista de Psicología* se encuentran entre los más relevantes de la psicología internacional. Por ejemplo, en el clásico estudio de An-nin, Boring y Watson (1968), que identificó a las 538 personalidades de mayor relevancia para la psicología en base a juicios de expertos internacionales, figuran casi todos los autores con cinco o más referencias en la *Revista de Psicología*. En efecto se encuentran en dicho listado, Merleau Ponty, Binswanger, Sigmund Freud y Henri Wallon y sólo se encuentran ausentes Jean Piaget y Anna Freud. Pero es necesario advertir que esa ausenciase debía a la me-

todoología utilizada en el estudio que excluía a los autores con vida al momento de la elaboración de la lista en 1967.

Tabla 5. Autores que recibieron más de tres referencias 1964-1983

Autores	1964-1967	1973	1979-1983	Totales
Piaget, J.	7	2	8	17
Merleau Ponty, M.	5	12	0	17
Knobel, M.	9	0	0	9
Freud, Anna	0	0	7	7
Binswanger, L.	6	0	0	6
Freud, Sigmund	1	1	3	5
Wallon, H.	3	0	2	5
Erickson, E.	0	0	4	4
Heidegger, M.	3	0	1	4
Jung, C. G.	4	0	0	4
Sartre, J. P.	2	2	0	4
Buytendijk, F. J.	2	0	1	3
Chess, Stella	0	1	2	3
Ey, H.	2	0	1	3
Fraisse, P.	2	0	1	3
Gadea, R.	3	0	0	3
Goldstein, Kurt	3	0	0	3
Guillaume, Paul	3	0	0	3
Gutkin, B.	3	0	0	3
Hammer, E.	1	0	2	3
Hjelmsev, Luis	3	0	0	3
Husserl, E.	2	1	0	3
Jakobson, R.	1	2	0	3
Kanner, Leo	2	1	0	3
Lidz, Theodore	0	0	3	3
Machocher, K.	1	1	1	3
Stern, W.	3	0	0	3
Videla de Vignau, Mirta	3	0	0	3

Por otra parte, Piaget y Anna Freud figuran en el estudio más reciente, que ha identificado a los cien psicólogos más eminentes del siglo xx (Haggbloom et al., 2002). Curiosamente, mientras Piaget ocupa el segundo lugar de importancia en ese listado de cien nombres (detrás de Skinner y por delante de Sigmund Freud), Anna

Freud ocupa el penúltimo, el 99. Asimismo Piaget fue considerado uno de los diez psicólogos más relevantes de todos los tiempos en el estudio comparativo entre el juicio de historiadores de la psicología y el de responsables de departamentos de psicología norteamericanos (Korn, Davis & Davis, 1991).

Es decir que los siete autores más referenciados a lo largo de la revista de la Universidad Nacional de La Plata, salvo la excepción del único autor argentino, han sido reconocidos como autores igualmente relevantes en contextos internacionales. Si a ello se agrega que el autor argentino tuvo una destacada actuación en instituciones psicológicas, psiquiátricas y académicas internacionales, es posible que todos esos datos constituyan un indicador de que la *Revista de Psicología*, especialmente en sus primeros años tuvo un fuerte sesgo internacional y al mismo tiempo evidenciaba una producción psicológica atenta a las investigaciones internacionales en el campo de la psicología, cuestión que ampliaremos más adelante.

En relación con un estudio comparativo de los tres períodos establecidos, llama la atención la limitada incidencia de autores referenciados pertenecientes al campo psicoanalítico, con la excepción de Knobel, en realidad como hemos analizado, excéntrico a las instituciones psicoanalíticas.

Si se consideran los 14 autores que recibieron 3 o más citas en el primer período de la revista [tabla 6], lo primero que se advierte es, ante todo, la importancia de autores provenientes de la tradición fenomenológica, existencial, humanista o, en general, relacionados con la problemática de la *persona* (González, 2007; Lamiell & Deutsch, 2000): Binswanger, Merleau-Ponty, Stern, Goldstein, Heidegger. En la misma dirección debe consignarse a Sartre, Buytendijk o Henri Ey, todos ellos con dos referencias en el primer período pero que lograrían 3 o 4 en los períodos siguientes. Aunque referido al campo de la filosofía, se ha señalado que en Argentina la recepción del pensamiento fenomenológico privilegió más los aspectos antropológicos y axiológicos, que los propiamente gnoseológicos (Bertranou, 1996). En esa dirección, se posibilitó la gestación de una psiquiatría y una psicología fenomenológica que se potenció luego de la visita de Henri Ey a Buenos Aires en 1956 (Bermann, 1957).

Tabla 6 - Autores que recibieron 3 ó más referencias	
Primer periodo 1964-1967	
Autores	cantidad de referencias
Knobel, M *	9
Piaget, J.	7
Binswanger, L.	6
Merleau Ponty, M.	5
Jung, C. G.	4
Gadea, R.	3
Goldstein, Kurt	3
Guillaume, P.	3
Gutkin, B.	3
Heidegger, M	3
Hjeltnsev, Luis	3
Stern, W.	3
Videla de Vignau, Mirta	3
Wallon, H.	3

También estuvieron entre los más referenciados en ese primer periodo autores originarios de lengua francesa como Piaget, Henri Wallon y Guillaume. Los dos primeros poniendo de manifiesto la preocupación por el niño como objeto de estudio (Carroy, Ohayon & Plas, 2006), preocupación que también puede extenderse a los trabajos tempranos del otro francés del grupo anterior, Merleau-Ponty, cuyo primer cargo académico fue precisamente el de Profesor de Psicología infantil en la Sorbonne desde 1949 hasta 1953 (Bandrés Ponce & Llavona Uribe Larrea, 1992; Welsh, 2006). En el caso de la referencia a Guillaume, mostrando un interés por una psicología general bien fundada empíricamente, según parámetros internacionales (Carroy, Ohayon & Plas, 2006). Esta perspectiva de la psicología posiblemente haya estado extendida más allá de la Universidad de La Plata en los primeros años de las carreras de psicología en Argentina. Después de todo, Marcos Victoria, el pri-

mer director de la carrera de psicología en la Universidad de Buenos Aires, prologó la *Psicología general* de Guillaume (Victoria, 1959). Por último, también se destaca la importancia del grupo en torno a la psicología preventiva y los estudios sobre la psicología de la mujer representada en los trabajos de Mauricio Knobel, Ricardo Gadea, Berta Gutkin y Mirta Videla.

En el tercer período, en cambio, se incrementan significativamente las referencias a autores provenientes del psicoanálisis, que habían sido escasas en el primero, con la excepción a Mauricio Knobel de quien ya hemos comentado su relativa excentricidad a las instituciones psicoanalíticas [tabla 7].

Tabla 7 - Autores que recibieron 3 ó más referencias	
Tercer período 1979-1983	
Autores	cantidad de referencias
Piaget, J.	8
Freud, A.	7
Erikson, E.	4
Freud, S.	3
Lidz, Theodore	3

Aun cuando las referencias a Piaget son las más elevadas, los cuatro autores siguientes son reconocidos del campo psicoanalítico, tres de ellos, representantes de la escuela norteamericana del psicoanálisis. En efecto, además de Sigmund y Anna Freud entre los más referenciados se encuentran Erik Erikson (1902-1994), quien se analizó con Anna Freud en Viena entre 1927 y 1933, con quien también se formó en psicoanálisis de niños (Hopkins, 1995). Por último, Theodore Lidz (1910-2001), médico psiquiatra, quien recibió entrenamiento psicoanalítico con Harry Stack Sullivan y Frieda Fromm-Reichmann en el *Washington-Baltimore Psychoanalytic Institute* formación que aplicó al estudio de la esquizofrenia (Pols, 2008).

Los principales nombres referenciados, con la excepción de Piaget, ponen de manifiesto el nuevo interés por la problemática clíni-

ca y por una perspectiva psicoanalítica principalmente neofreudiana. Personalidades como Anna Freud, Erik Erikson o Theodore Lidz que hasta entonces no habían sido tenidos en cuenta, pasaron a estar entre los autores más referenciados.

Es interesante señalar, entonces, que en este tercer período la *Revista de Psicología* se aproxima parcialmente al perfil de una psicología clínica de corte psicoanalítica que ha sido observada en el análisis cuantitativo de la *Revista Argentina de Psicología*, la publicación editada desde 1969 por la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA). Sin embargo, resulta interesante que en la revista de la APBA los cinco autores más referenciados fueron, en ese orden Freud, Lacan, Melanie Klein, Laplanche y Pontalis. Con 854 referencias, Sigmund Freud alcanzó el 19,63% del total de las referencias; es decir que casi una de cada cinco referencias era a Freud en la revista de la APBA. En cambio, Erik Erikson y Theodore Lidz no se consignan entre los autores más referenciados en la *Revista Argentina de Psicología*, al menos aquellos con una incidencia igual o superior al 0,34% de las referencias (Arrigoni, 2004). En tal sentido, es posible apreciar que el *vuelco psicoanalítico*, si así se lo puede llamar, de la *Revista de Psicología* de La Plata en el tercer período, presenta características propias que la diferencian de lo que ocurría con la revista oficial de la APBA.

En relación con el *idioma*, resulta interesante constatar que en los dos primeros períodos de la revista más de la mitad de las referencias fueron en idiomas extranjeros, 52,90% de las referencias en

Tabla 8. Referencias según idioma 1964-1983

Período	1964-1967		1973		1979-1983		Totales	%
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%		
Idioma								
español	146	47,10	45	47,87	75	78,95	266	63,31
inglés	64	20,65	30	31,91	10	10,53	104	26,84
francés	78	25,16	16	17,02	8	8,42	102	26,44
alemán	20	6,45	2	2,13	0	0,00	22	4,41
italiano	2	0,65	1	1,06	1	1,05	4	0,99
sin datos	0	0,00	0	0,00	1	1,05	1	0,20
Totales	310	100,00	94	100,00	95	100,00	499	100,00

el primer período y 52,13% en el segundo (tabla 8). Y mientras en el primer período una de cada cinco referencias estaba en inglés y una de cada cuatro en francés, en el segundo casi un tercio de las referencias eran en inglés. Resulta notorio que esa tendencia a remitirse en la bibliografía internacional se modificó sensiblemente en el tercer período donde casi ocho referencias de cada diez eran en idioma castellano. En cualquier caso, la recurrencia a bibliografía en otras lenguas pone de manifiesto la impronta internacional de la psicología que se estaba desarrollando en la Universidad Nacional de La Plata en aquellos años.

En la misma dirección pueden interpretarse los datos de otras secciones de la publicación como la de Informaciones Generales. En ella, en el primer número se detallaron los «Libros extranjeros aparecidos últimamente». Allí se listaban cuarenta libros, 21 en inglés, 10 en francés y 10 en castellano. De diez y nueve de esos libros, casi la mitad, se realizaba una breve descripción del contenido del libro, en algunos casos con el detalle de todos los capítulos (Anónimo, 1964b). En la misma sección también se hacía conocer que el Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata había respondido a una solicitud de la Sociedad Interamericana de Psicología para la distribución de un pequeño subsidio de la *American Psychological Foundation* destinado a la distribución de artículos de revistas científicas a bibliotecas latinoamericanas (Anónimo, 1964c).

En el segundo número, en la misma sección, se incluyeron 18 libros, todos ellos en inglés (Anónimo, 1965b). Asimismo, entre las publicaciones periódicas destinadas a la biblioteca se detallaban los números correspondientes a las siguientes: *Contemporary Psychology*, *Annales Médico-Psychologiques*, *Journal of Experimental Psychology*, *Journal of Applied Psychology*, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *Journal of Consulting Psychology*, *Psychological Review*, *Psychological Bulletin* e inclusive los primeros seis números del año 1963 del *Psychological Abstracts* (Anónimo, 1965a).

A partir del tercer número esas secciones desaparecieron de la revista y es posible que esa ausencia no revele únicamente una laguna en la información de la publicación oficial del Departamento sino directamente la suspensión, total o parcial, de las compras o suscrip-

ciones de bibliografía o revistas extranjeras. ¿Cuáles fueron las causas de esas supresiones? En la investigación histórica conviene estar prevenido hacia las explicaciones sencillas o monocausales y es posible que hayan sido variados los motivos que condujeron a ese paulatino distanciamiento de la producción bibliográfica internacional.

Por otro lado, la *Revista de Psicología*, además de expresión de la psicología que se estaba gestando en la Universidad Nacional de La Plata, era también expresión de un desarrollo universitario que atravesaba los diferentes campos científicos y las diferentes universidades entre 1956 y 1966. Se han analizado importantes contradicciones en ese período dorado de la vida universitaria. En primer lugar, que el proceso de amplia libertad académica y autonomía científica tenía un límite bien preciso: la desperonización de la vida universitaria (Pérez Lindo, 1985). En esa dirección, Carlos Malagarriga, interventor en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata sostenía que para las concursos era «preferible un profesor honesto y de sólo mediana preparación a otro sapientísimo pero deshonesto» (citado por Buchbinder, 2005: 171).

En segundo lugar, si bien el énfasis en la investigación científica y en la producción de conocimiento original alcanzó niveles muy elevados en muchos campos de conocimientos, la situación fue desigual entre los mismos y en particular en el campo de las ciencias sociales, crecientemente se acentuó la crítica al cientificismo y a los subsidios recibidos por la Fundación Ford. Figuras de prestigio, como Gino Germani o José Luis Romero, que habían sido actores principales en la construcción de esa universidad de alto rendimiento académico y autónomo, tuvieron que retirarse de la universidad antes del golpe de Onganía (Buchbinder, 2005).

El golpe de Onganía con su tristemente célebre noche de los bastones largos establecieron, por una parte, un quiebre indudable con la mejor tradición de investigación de la década anterior. Por otro, implicó la consolidación de un movimiento manifiestamente anticientífico que ya se había expresado en la década anterior y que hundía sus raíces en corrientes de pensamiento que tenían no menos de cincuenta años de desarrollo en el país.

En cualquier caso, es posible que la renovación de autoridades en la Universidad Nacional de La Plata y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación luego del golpe de 1966, que se advierten en la revista desde el número cuatro, editado en 1967, haya modificado las políticas estructurales y los presupuestos destinados a la adquisición de bibliografía en el Departamento de Psicología o, luego de 1967 también el presupuesto destinado a la publicación de la revista. Con todo, muchas autoridades de prestigio al frente de los departamentos sobrevivieron a la intervención universitaria, como Rodolfo Agoglia, Enrique Barba o Raúl Castagnino o las del Departamento de Psicología, continuando Juan Carlos Pizarro al frente del Departamento de Psicología y Mauricio Knobel como Director del Instituto de Psicología. En esa dirección, los cinco primeros números de la revista, incluyendo el quinto editado también en 1967, aun con las modificaciones consignadas, reflejan la continuidad del proyecto de enseñanza de la psicología iniciado a finales de la década de 1950.

Por último quisiéramos examinar la *antigüedad u obsolescencia* de las referencias bibliográficas (López Piñero & Terrada, 1992b). Aquí hemos tomado dos indicadores. Por una parte, el índice de Price, que mide el porcentaje de referencias correspondientes a los últimos cinco años; por otro lado, la mediana de la antigüedad de todas las referencias.

Tabla 9. Referencias según antigüedad. 1964-1983

Periodo	1964-1967			1973			1979-1983		
	Cantidad	%	% acumul	Cantidad	%	% acumul	Cantidad	%	% acumul
Antes de 1939	23	7,42	99,03	2	2,13	97,88	5	5,26	78,94
1940-1949	44	14,19	91,61	4	4,26	95,75	1	1,05	73,68
1950-1954	62	20,00	77,42	9	9,37	91,49	3	3,16	72,63
1955-1959	64	20,63	57,42	13	13,83	81,92	3	3,16	69,47
1960-1964	87	28,06	36,77	24	25,53	68,09	8	8,42	66,31
1965-1969	27	8,71	6,71	28	29,79	42,56	22	23,16	37,89
1970-1974	0	0,00	0	12	12,77	12,77	12	12,63	34,73
1975-1979	0	0,00	0	0	0,00	0	20	21,05	22,1
1980-1983	0	0,00	0	0	0,00	0	1	1,05	1,05
sin datos	3	0,97		2	2,13		20	21,05	
Totales	310	100,00		94	100,00		95	100,00	

El primer rasgo que se destaca en la antigüedad de las referencias de la *Revista de Psicología*, es que, salvo variaciones menores, la antigüedad de las referencias se mantuvo constante a lo largo de la publicación [tabla 9]. Es necesario considerar que existen dos tipos de referencias bien diferenciadas: la llamada *literatura clásica*, que predomina en disciplina como matemática o geología y la llamada *literatura efímera*, que predomina en el campo de la física y la ingeniería (López Piñero & Terrada, 1992b). En el campo de las ciencias sociales y las humanidades también existen diferencias. Por ejemplo, en el campo de la historia de la técnica se ha estimado un índice de Price de 15% y la media de las referencias en 14,8 años (Urbizagástegui Alvarado & Restrepo Arango, 2007). En revistas médicas y de salud pública el índice de Price puede oscilar entre el 40% (Villar Álvarez, Estrada Lorenzo, Pérez Andrés & Rebollo Rodríguez, 2007) y superar inclusive el 50% (Fernández Baena, 2006). En psicología aun cuando algunos estudios bibliométricos no consignaron la vida media o la antigüedad de las referencias, hay que tener en cuenta que, para una revista publicada entre 1970 y 1971, «la mayoría de las citas corresponden a publicaciones posteriores a 1960» (Cordovés, García & Pulido, 1995: 179). Por su parte, se han consignado para otras publicaciones una antigüedad de aproximadamente 9 años (Barbera & Pastor 1981). En función de esos datos, Helio Carpintero sintetizaba que los valores que se encontraban en psicología no estaban demasiado alejados de los que se encontraban en la botánica (vida media de diez años), la fisiología (7,2) o la química (8,1) (Carpintero, 1981a).

En cualquier caso, puede advertirse que las referencias en la revista de la Universidad Nacional de La Plata estaban realmente actualizadas. En la tabla 9 se aprecia que por ejemplo en el primer período 114 (27 +87) referencias eran de textos de 1960 y posteriores. Asimismo, más de la mitad de la bibliografía referenciada (57,42 % en el porcentaje acumulado) se había publicado como máximo doce años antes de ser referenciada. El índice de Price para la bibliografía referenciada publicada en los últimos cinco años era de 31,00.

En el número de 1973 la actualidad de las referencias todavía fue más pronunciada. Algo más de cuatro referencias cada diez

(42,56 % en el porcentaje acumulado) tenían a lo sumo ocho años de antigüedad. Y más de las dos terceras partes de las referencias (68,09% en el acumulado) tenía como mucho 13 años de antigüedad. El índice de Price fue de 33,00

En ambos casos, en el primero y segundo período, más del 90 por ciento de la bibliografía referenciada se había publicado dentro de los últimos veinticinco años.

La comparación con el tercer período presenta algunas dificultades en razón del alto número de referencias de los que no resultó posible identificar fehacientemente el año de edición. En cualquier caso, ese resulta un dato elocuente en sí mismo. Al menos una referencia de cada cinco es imprecisa en relación con la fecha de edición de la referencia. Igualmente puede apreciarse un ligero aumento de la antigüedad de las referencias.

Igualmente, en el cálculo de la mediana de la antigüedad de todas de referencias, la misma fue de 8 años para el primer período, de 9 para el segundo período y de 10 para el tercero.

De los distintos indicadores bibliométricos analizados, se puede advertir que la *Revista de Psicología* constituyó una publicación de jerarquía, abierta a diversas corrientes de psicología y a diversos campos de aplicación, y que evidenció rasgos que no fueron habituales en otras publicaciones de psicología relativamente contemporáneas (Arrigoni, 2004). Entre ellos, es necesario remarcar, en primer lugar, la actualización bibliográfica la cual, a su vez, reflejaba la actualización de los autores que publicaban en la misma. En segundo lugar, dicha actualización adquiría una implantación internacional remarcable, visible tanto en la lengua de las referencias como de los libros y revistas que informaban otras secciones de la publicación. En síntesis, la *Revista de Psicología* fue una publicación que fue coherente con los objetivos de apertura que trazó la editorial del primer número. Y fue reflejo de una tradición psicológica que procuró que la práctica profesional en el campo de la psicología se asentara en un desarrollo académico sostenido, apoyado en investigaciones empíricas sobre las más variadas temáticas. Como afirmó García de Onrubia, su desaparición significó la desaparición de esa tradición académica. Y su reedición es posible que anun-

cie el renacer de una renovada psicología académica, dirigida al conocimiento riguroso del vasto campo de conocimiento de la psicología, tanto como a la aplicación a las más variadas problemáticas sociales, educativas y sanitarias que demandan intervenciones psicológicas.

Referencias bibliográficas

- Ahr, P. R. (2003). *Made in Missouri: the Community Mental Health Movement and Community Mental Health Centers. 1963-2003*. Saint Louis: Causeway Publishing Co.
- Aleixandre-Benavent, R., Valderrama-Zurián, J. C. & González-Alcaide, G (2007). El factor de impacto de las revistas científicas: limitaciones e indicadores alternativos. *El profesional de la información*, 16 (1), 4-11.
- American Psychological Association (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th. Ed). Washington D.C.: Author.
- Annin, E. L., Boring, E. G & Watson R. (1968). Important psychologists, 1600-1967. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 4 (4), 303-315.
- Anónimo (1964a). Presentación. *Revista de Psicología*, 1, 11.
- Anónimo (1964b). Informaciones generales. Libros extranjeros aparecidos últimamente. *Revista de Psicología*, 1, 147-151.
- Anónimo (1964c). Informaciones generales. Donación de la American Psychological Foundation a la Sociedad Interamericana de Psicología. *Revista de Psicología*, 1, 147-151.
- Anónimo (1965a). Instituto de Psicología. Biblioteca. *Revista de Psicología*, 2, 80-81.
- Anónimo (1965b). Informaciones generales. Libros extranjeros aparecidos últimamente. *Revista de Psicología*, 2, 83-84.
- Anónimo (1966). Primeras Jornadas Argentinas de Psicodiagnóstico de Rorschach. *Revista de Psicología*, 3, 110-122.
- Anónimo (1979). [Nos complace poder presentar esta séptima Revista]. *Revista de Psicología*, 7, 9.

- Arrigoni, F. (2004). [Tesis de Licenciatura] Análisis sociobibliométrico de la Revista Argentina de Psicología (1969-2002). El rol del psicólogo en el marco de la publicación. San Luis: Universidad Nacional de San Luis. Tesis de licenciatura. Mimeo.
- Balán, J. (1991). *Cuéntame tu vida. Una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Balaram, P. (2004). Measure and mismeasure of science. *Current Science*, 87 (3), 273-274.
- Bandrés Ponce, J. & Llavona Uribelarrea, R. (1992). Percepción, conducta y fenomenología: los cursos de M. Merleau-Ponty en la Sorbona. *Revista de Historia de la Psicología*, 13 (2/3), 153-159.
- Barbera, E. & Pastor, R. (1981). Estudio bibliométrico de la revista *Cuadernos de Psicología 3*. *Revista de Historia de la Psicología*, 2 (4), 361-373.
- Barriónuevo, M. S. & García Marcos, F. (1975). La carrera de psicología en las universidades argentinas. *Psicología Médica*, 2 (1), 83-110.
- Bermann, G. (1960). Henri Ey en Buenos Aires. En G. Bermann, *Nuestra psiquiatría* (pp. 171-173). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1957).
- Bertranou, C. A. J. de (1996). Recepción y elaboración de la fenomenología en Argentina. *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 13, 45-84.
- Biagini, H. (1992). *Historia ideológica y poder social*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Biagini, H. (2000). *Lucha de ideas en nuestramérica*. Buenos Aires: Leviatan.
- Bialet-Massé, J. (1985). *Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas a comienzos del siglo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. (Trabajo original publicado en 1904).
- Bilsky, E. (1985). *La F.O.R.A y el movimiento obrero. 1900-1910*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bonoli-Cipolletti, H. (1997). Antecedentes históricos de la Psiquiatría Infanto-Juvenil en la República Argentina. Rosario: *VIII Congreso de la Asociación Argentina de Psiquiatría Infanto Juvenil y Profesiones afines*. Descargado de http://www.aapi.com.ar/pdf_historia.pdf; 4/09/2008.

- Bonasso, M. (1997). *El presidente que no fue*. Buenos Aires: Planeta.
- Borrego, A. & Urbano, C. (2006). La evaluación de revistas científicas en Ciencias Sociales y Humanidades. *Información, Cultura y Sociedad*, 14, 11-27.
- Buchanan, R. D. (2003). Legislative warriors: American psychiatrists, psychologists, and competing claims over psychotherapy in the 1950s. *Journal of History of the Behavioral Sciences*, 39 (3), 225-249.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Buela Casal, G. (2003). Evaluación de la calidad de los artículos y de las revistas científicas: propuesta de factor de impacto ponderado y de un índice de calidad. *Psicothema*, 15 (1), 23-35.
- Carpintero, H. (1981a). La ciencia de la ciencia y la investigación psicológica en el mundo contemporáneo. En H. Carpintero & J. M. Peiró (Eds.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica* (pp. 3-23). Valencia, Alfaplus.
- Carpintero, H. (1981b). La psicología actual desde una perspectiva bibliométrica: una introducción. En H. Carpintero & J. M. Peiró (Eds.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica* (pp. 25-39). Valencia, Alfaplus.
- Carpintero, H. & Peiró, J. M. (1981). Aplicaciones de la metodología bibliométrica a los estudios de historia de la psicología. En H. Carpintero & J. M. Peiró (Eds.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica* (pp. 41-52). Valencia, Alfaplus.
- Carpintero, H. & Peiró, J. M. (1983). The significance of the bibliometric methodology to history of psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 4, 21-32.
- Carroy, J., Ohayon, A. & Plas, R. (2006). *Histoire de la psychologie en France. XIXe et Xxe siècles*. Paris: La Découvert
- Castiñeiras, J. (1938). *Historia de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Cordovés, R. F., García, M. & Pulido, G. (1995). Evolución de la psicología cognitiva: estudio bibliométrico de la revista *Cognitive Psy-*

- chology (1970-1991). *Revista de Historia de la Psicología*, 16 (1/2), 169-180.
- Cornblit, O. (1980). Sindicatos obreros y asociaciones empresarias. En G. Ferrari & E. Gallo (Eds.), *La Argentina del ochenta al centenario* (pp. 595-626). Buenos Aires: Sudamericana.
- Crispiani, A. (1999). La «universidad nueva» de Joaquín V. González y el proyecto de 1905. En H. Biagini (Ed.), *La universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930* (pp. 61-86). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Dagfal, A. (1998). La creación de la Carrera de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata: el pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar del psicoanálisis (1957-1966). *Informe final. Beca de Iniciación en la investigación científica y tecnológica*. Universidad Nacional de La Plata. Secretaría de Ciencia y Técnica: Mimeo.
- Dagfal, A. (2006). La guerra y la paz: las primeras disputas por el ejercicio de las psicoterapias en la Argentina (1959-1962). En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, *XIII Anuario de Investigaciones* (pp. 127-135). Buenos Aires: Autor.
- Dagfal, C. (1991). Plácido Alberto Horas (1916-1990). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23, 437-440.
- De Lucía, D. O. (1999). La tradición laica en la «ciudad universitaria». El movimiento librepensador en La Plata (1896-1919). En H. Biagini (Ed.), *La universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930* (pp. 13-26). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Dussel, I (1999). Victor Mercante (1870-1934). *Perspectivas: revista trimestral de Educación Comparada*, 23 (3/4), 808-821.
- Fagan, T. & Wilson, P. (1997). Karen Machover (1902-1996). *American Psychologist*, 52 (7), 742.
- Fernández Baena, M. J. (2006). Las referencias bibliográficas de los artículos publicados en la Revista Española de Anestesiología y Reanimación. Estudio del periodo 1999-2003. *Revista Española de Anestesiología y Reanimación*, 53, 283-288.
- Flachs, M. C. V. de (2006). Notas para la historia de la universidad en Argentina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 65-112.

- Foradori, I. A. (1935). La psicología en la República Argentina. Bosquejo de su desarrollo. El Laboratorio de Psicología. Los demás laboratorios. *Anales del Instituto de Psicología*, 1, 299-411.
- Gandolfi, F. F. (1999). Pretérito imperfecto. Los días de la primera universidad de La Plata (1890/97-1905). En H. Biagini (Ed.), *La universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930* (pp. 27-59). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- García de Onrubia, L. F. (1979). Presentación. *Revista de Psicología*, 7, 13.
- Garfield, E. (1972). Citation analysis as a tool in journal evaluation. *Science*, 178, 471-479.
- Garfield, E. (2003). The meaning of the impact factor. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3 (2), 363-369.
- Garfield, E. (2006a). Citation indexes for science. A new dimension in documentation through association of ideas. *International Journal of Epidemiology*, 35, 1123-1127 (Trabajo original publicado en 1955).
- Garfield, E. (2006b). The History and Meaning of the Journal Impact Factor. *Journal of the American Medical Association*, 295 (1), 90-93.
- González, E. (2007). Existencialismo y Humanismo ante la crisis de la psicoterapia. Una revisión. *Fundamentos en Humanidades*, 13/14, 183-192.
- Guglielmino, O. (1981). *Rafel Hernández. El hermano de Martín Fierro* (2ª ed.). Buenos Aires: Centro Editor Argentino.
- Haggbloom, S. J., Warnick, R., Warnick, J. E., Jones, V. K., Yarbrough, G. L., Russell, T. M. et al. (2002). The 100 most eminent psychologists of the XXth Century. *Review of General Psychology*, 6 (2), 139-152.
- Hagstrom, W. (1965). *The scientific community*. New York, Basic Books.
- Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102 (46), 16569-16572.
- Hopkins, J. R. (1995). Erik Homburger Erikson (1902-1994): Obituary. *American Psychologist*, 50 (9), 796-797.

- Howard, G. S., Cole, D. A. & Maxwell, S. E. (1987). Research productivity in Psychology based on publications in the journals of the American Psychological Association. *American Psychologist*, 42 (11), 975-986.
- Jafella, S. (2006). Universidad Nacional de La Plata: dos concepciones en su período fundacional. *Anales de la Educación Común, Tercer siglo*, 2 (5), 193-201.
- Klappenbach, H. (2000). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, 191-227. Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. *Psicología em Estudo*, 8 (2), 3-18.
- Klappenbach, H. (2008). Formación universitaria del psicólogo y ejercicio profesional en las décadas de 1960 y 1970. En Colegios de Psicólogos de San Luis, *Actas del II Jornadas Provinciales de Psicología*. San Luis: Autor.
- Knobel, M. (1967). Psicoetrapia preventiva en el embarazo. *Revista de Psicología*, 5, 87-95.
- Knobel, M. (1969). Comentarios y contribuciones [a L. Bryce Boyer: La técnica psicoanalítica en el tratamiento de ciertos trastornos caracterológicos y esquizofrénicos]. *Revista de Psicoanálisis*, 26 (4), 816-821.
- Knobel, M. (1975). Child Psychology in Argentina. *Journal of Clinical Child Psychology*, 4 (2), 7-9.
- Knobel, M. (2000). Curriculum Vitae abreviado. Descargado de <http://www.geocities.com/HotSprings/Villa/7340/curric2000.html>; 24 de mayo de 2004.
- Knobel, M. & Lunazzi de Jubanny, H. (1970). Rorschach en los trastornos de la niñez y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2 (1), 66-76.
- Kohan, N. C. de, Oñativía, O., Horas, P., Glasserman, M. R., Pizarro, J. C. & Zavalía, P. (1971). Mesa redonda especial sobre legalización de la carrera del psicólogo. En, *Segundo Congreso Argentino de Psicología. Actas* (pp. 76-83). San Luis: Facultad de Pedagogía y Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo (Trabajo original de 1965).

- Korn, J. H., Davis, R. & Davis, S. F. (1991). Historians' and chairpersons' judgments of eminence among psychologists. *American Psychologist*, 46 (7), 789-792.
- Lamiell, J. & Deutsch, W. (2000). In the light of a star: An introduction to William Stern's critical personalism. *Theory & Psychology*, 10 (6), 715-730.
- Lolas-Stepke, F. (2004). Medio siglo de psiquiatría latinoamericana. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 50 (2), 79-80.
- López Piñero, J. M. & Terrada, M. L. (1992a). Los indicadores bibliométricos y la evaluación de la actividad médico-científica. (II). La comunicación científica en las distintas áreas de las ciencias médicas. *Medicina Clínica*, 98 (3), 101-106.
- López Piñero, J. M. & Terrada, M. L. (1992b). Los indicadores bibliométricos y la evaluación de la actividad médico-científica. (III). Los indicadores de producción, circulación y dispersión, consumo de la información y repercusión. *Medicina Clínica*, 98 (4), 142-148.
- López Piñero, J. M. & Terrada, M. L. (1993). *Veinte años de investigación bibliométrica en el Instituto de Estudios Documentales e Históricas sobre la Ciencia*. Valencia: Universidad de Valencia - CSIC: Instituto de Estudios Documentales e Históricas sobre la Ciencia.
- Machover, K. (1966). Dibujo de la figura humana: un método de investigar la personalidad. En H. Anderson & G. Anderson (Eds.), *Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico* Madrid: Rialp.
- Merton, R. K. (1973). *The sociology of science: theoretical and empirical investigations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Montero, I. & León, O. G. (2001). Usos y costumbres metodológicos en la psicología española: un análisis a través de la vida de Psicothema (1990-1999). *Psicothema*, 13 (4), 671-677.
- Montero, I. & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 503-508.
- Montero, I. & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 5 (1), 115-127.

- Muñoz, M. A. (2008). Breve recorrido institucional y académico de la psicología en San Luis entre los años 1946- 1976. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 6 (16)16, 1-7.
- Neder, M. (1995). Entrevista con Mauricio Knobel. *Revista Interamericana de Psicología*, 29 (1), 122-124.
- Paladino, C. (2008). Curriculum Vitae normalizado. En Universidad Nacional de La Plata. Secretaría de Ciencia y Técnica. Descargado el <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/02.Acreditados/Incentivos/Paladino/Incentivos202008-201020PALADINO20FAHCE-UNLP/PALADINOcvnorm.rtf>
- Panettieri, J. (1982). Los trabajadores. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Paso, M. L. (2007). La elaboración del pasado autoritario reciente en la carrera de ciencias de la educación de la Universidad Nacional de la plata. Retazos de la memoria sobre los concursos de la dictadura militar. En, R. L. De Pascuale & M. R. Barbabella (Eds.), *IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa*. Neuquén: EDUCO-Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Barcelona: Ediciones GR92.
- Piacente, T., Compagnucci, E., Schwartz, L. & Talou, C. (2000). *Aportes para un nuevo currículum en psicología en la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Piñeda, Andrea (2003). La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, Sede San Luis: 1958 - 1966. *Fundamentos en Humanidades*, 4 (7/8), 79-102.
- Pizarro, J. C. (1964). Característica de las láminas del Rorschach. *Revista de Psicología*, 1, 79-90.
- Pizarro, J. C. (1965). Notas sobre la organización perceptiva. *Revista de Psicología*, 2, 45-48.
- Pizarro, J. C. (1967). La presencia del otro: el Rorschach como entrevista. *Revista de Psicología*, 4, 69-92.

- Pols, H. (2008). Lidz, Theodore. En *American National Biography Online*. Recuperado el 27 de agosto de <http://www.anb.org/articles/13/13-02673.html>
- Price, J. D. S. (1963). *Little science, big science*. New York: Columbia University Press.
- Price, J. D. S. (1965). Networks of scientific papers. *Science*, 149, 510-515.
- Psychological Abstracts (1960). Contents of volume 34. *Psychological Abstracts*, 34, iii.
- Psychological Abstracts (1970). Table of Contents. *Psychological Abstracts*, 44 (10), s/p.
- Psychological Abstracts (1981). Table of Contents. *Psychological Abstracts*, 55 (1), xxxi-xxxii.
- Ravetz, J. R. (1971). *Scientific knowledge and its social problems*. Oxford: Oxford University Press.
- Roldán, D. (1988). *De la certeza a la incertidumbre. El periplo de un liberal consecuente*. Bs. As.: Documentos CEDES, n° 5.
- Rubinich, L. (1999). Los sociólogos Intelectuales: cuatro notas sobre la sociología en los años '60. *Apuntes de Investigación del CECyP*. N° 4.
- Santaló, L. A. (1993). Víctor Mercante. La educación como ciencia y como práctica. *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, 12, 27-28.
- Sanz Ferramola, R. (2000). La psicología como ideología exótica en los oscuros años del proceso de *desorganización* nacional: 1975-1980. *Fundamentos en Humanidades*, 1 (2), 43-62.
- Sanz Ferramola, R. & Klappenbach, H. (2000). La psicología argentina en los años '30. Estudio bibliométrico de los Anales del Instituto de Psicología (1935-1941). En J. C. Ríos, R. Ruiz, J. C. Stagnaro & P. Weissmann (Eds.), *Psiquiatría, psicología y psicoanálisis. Historia y memoria* (pp. 269-284). Buenos Aires: Polemos.
- Shorter, E. (1998). *History of Psychiatry from the Era of the Asylum to the Age of Prozac*. New York: John Wiley and Sons.
- Szasz, T. & (2007). *Coercion as Cure. A critical history of psychiatry*. New Brunswick – London: Transaction Publishers.
- Sternberg, R. (1996). *Investigar en psicología*. Barcelona: Paidós.

- Tortosa, F. (1981). La psicología actual a través del «Psychological Abstracts». En H. Carpintero & J. M. Peiró (Eds.), *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica* (pp. 93-105). Valencia, Alfaplus.
- Urbizagástegui Alvarado, R. & Restrepo Arango, C. (2007). Análisis de las referencias bibliográficas de la Revista Interamericana de Bibliotecología. *Biblos. Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información*, 29, 1-20.
- Vallejo, G. (2001). La Plata y la ideología del progreso: redes y espacios culturales en la reproducción de un habitus laicista, 1882-1916. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 2, 367-405.
- Vessuri, H. (1995). Estrategia de valoración de las revistas científicas latinoamericanas. En A. M. Cetto & K. Hillerud (Eds.), *Publicaciones científicas en América Latina* (pp. 200-210). México: FCE.
- Victoria, M. (1959). Prólogo de la edición castellana. En P. Guillaume, *Manual de Psicología* (pp. 7-10). Buenos Aires: Paidós.
- Villar Álvarez, F., Estrada Lorenzo, J. M., Pérez Andrés, C. & Rebollo Rodríguez, M. J. (2007). Estudio bibliométrico de los artículos originales de la Revista Española de Salud Pública (1991-2000). Parte tercera: análisis de las referencias bibliográficas. *Revista Española de Salud Pública*, 81, 247-259.
- Vizzotto, M. M. (2008). A psicologia e a psiquiatria perdem um de seus maiores expoentes: uma homenagem ao Dr. Mauricio Knobel. *Estudos de Psicologia*, 25 (1), 151-155.
- Welsh, T. (2006). From Gestalt to Structure: Maurice Merleau-Ponty's Early Analysis of the Human Sciences. *Theory & Psychology*, 16 (4), 527-551.
- Ziman, J. (1968). *Public knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Anexo 1. Autores/as que publicaron un solo trabajo
1964-1983. Discriminado por período**

	Autores/as	1964- 1967	1973	1979- 1983	Total
1	Albarracín, Martha D. de	1	0	0	1
2	Andrade, Juan José	0	0	1	1
3	Asociación de Psicólogos de Buenos Aires	0	1	0	1
4	Asociación de Psicólogos de La Plata	0	1	0	1
5	Barenblit, Gregorio	0	1	0	1
6	Baruk, Henry	1	0	0	1
7	Belcastro, María Teresa	0	0	1	1
8	Bermann, Sylvia	0	1	0	1
9	Bertini, Jorge	0	0	1	1
10	Braslavsky, Berta	1	0	0	1
11	Casterina, José Antonio	0	1	0	1
12	Colombo, Eduardo	1	0	0	1
13	Delucchi, Armando	1	0	0	1
14	Dubcovsky, Santiago	0	1	0	1
15	Estévez, Inés	1	0	0	1
16	Echegovén, Julio	1	0	0	1
17	Ferreira, Ofelia	1	0	0	1
18	Fiasché, Angel	1	0	0	1
19	García Canciani, Néstor	0	1	0	1
20	Gavilán, Mirta	0	0	1	1
21	Gola, Carmelo	0	1	0	1
22	González, María L.	0	0	1	1
23	González Ríos, Francisco	1	0	0	1
24	Hurtado, Marina Balza de	0	0	1	1
25	Itzigsohn, José	1	0	0	1
26	Iuliano, Aleira G. de	1	0	0	1
27	Joffe, Rebeca Zeleicoff de	0	1	0	1
28	Kurothy, Rolando	0	0	1	1
29	Kertész, Roberto	1	0	0	1
30	Lemoine, Elsa R.	1	0	0	1
31	Ludmer, Raúl	1	0	0	1
32	Migone de Falctry, Raquel	0	0	1	1
33	Moreno, Inés	0	1	0	1
34	Mosca, Elba O. de	1	0	0	1
35	Musacchio, Carolina	0	1	0	1
36	Musso, Ricardo	1	0	0	1
37	Nassif, Ricardo	1	0	0	1
38	Netol, Ana María	0	1	0	1
39	Olivares, Alicia P.	0	0	1	1
40	Ortega, Hebe	0	1	0	1
41	Pellegrin, César	1	0	0	1
42	Percyza, María C. E. de	1	0	0	1
43	Piacente, Telma	0	1	0	1
44	Platero, Dalila, M. de	1	0	0	1
45	Prosdócimi, Virginia	1	0	0	1
46	Reca, Telma	1	0	0	1
47	Rodríguez, María del C.	0	0	1	1
48	Rodríguez Bustamante, Norberto	1	0	0	1
49	Rodríguez Kauth, Angel	0	1	0	1
50	Rolla, Edgardo	1	0	0	1

51	Rosetti, Mabel Manacorda de	1	0	0	1
52	Sauri, Jorge	1	0	0	1
53	Scatzga, Beatriz	1	0	0	1
54	Schwartz, Lilitana	0	0	1	1
55	Segal, Pedro	1	0	0	1
56	Serodino, Silvia	0	0	1	1
57	Souto, Graciela	0	0	1	1
58	Spilka, Jaime	1	0	0	1
59	Tismínetsky, Mario	0	1	0	1
60	Tizio, Hebe	0	1	0	1
61	Ucha, Selva	1	0	0	1
62	Valdez de Losinno, María C.	0	0	1	1
63	Vokoschin, Clarisa	0	1	0	1
64	Zamorano, Luis	1	0	0	1
65	Zelaschi, Roque	0	0	1	1
66	Ziziensky, David	1	0	0	1
	Totales	33	18	15	66

Anexo 2. Autores que recibieron dos referencias. 1964-1983.

Allport, Gordon; Anastasi, A.; Arguedas, José M.; Bacehlar, G.; Ballvé, R *.; Bental, E.; Bleger, J.; Bleuler, E.; Bohoslavsky, R.; Cuatercasas, J.**; de Waelhens, A.; Dilthey, W.; Eliade. Mircea; Fisher, S.; Gibson, J.; Gide, André; Haworth, M. R.; Levi-Strauss, C.; López-Ibor, J. J.; Marcel, G.; Paliard, Jacques; Parsons, T.; Pierce, C. M.; Polin, R.; Pontalis, J. B.; Rabin, A. I.; Rapaport, D.; Reca, T. ; Rodríguez Kauth, A.**; Rollo May, E.; Rorschach, H. Ruyer, R.; Santos, L. M.; Spitz, R.; Tilquin, A.; Verry, J.; von Gebattel, V. E.; Warren, Howard; Witmer, Helen.

Instituciones: Oficina Internacional del Trabajo

Total: 40 autores diferentes

* una de las dos fue autocita

** ambas fueron autocitas

Anexo 3. Autores que recibieron una sola referencia. 1964-1983.

AA.VV.; Aberastury, A.; Abt, L. E.; Acevedo Sojo, J. T.; Aebli, Hans; Ainsworth, M. D.; Albarracín, M.; Alford, Leland B.; Alonso, Amado; Althusser, L.; Alvarez-Espinosa, E.
Anderson, F.; Anderson, G. L.; Anderson, H. H.; Anderson, J. E.; Andrews, T. G.; Anzieu, D.; Appell, G.; Arensburg, B.; Arnheim, R.; Ausubel, David; Auzias, M.; Baer Bahia, Alcyon; Bakwin, H.; Bakwin, R. M.; Barbenza, Claribel M. de; Barber, B.; Barnard, Ch. I.; Barrenechea, A. M.; Barthes, R.; Beavin, J. H.; Behan, R.; Békei, M.; Bell, S. M.; Bellak, L.; Bender, Laureta; Bergson, H.; Berrien, F. K.; Binet, A.; Black, K.; Bleichmar, H.; Blinn, K.; Bloch, H.; Bohm, E.; Bonomi, A.; Bonoure, L.; Bourdieu, P.; Boutonnier, J.; Bralic, S.; Brecht, B.; Brown, J. A. C.; Brun, J.; Brunshvieg, L.; Bühler, Charlotte; Bühler, Karl; Bunge, M.; Canguilhem, G.; Caplan, G.; Caruso, I.; Casey, Dermot M.; Cassirer, E.; Cattell, Raymond; Chaio, J.; Chamboredon, J. C.; Chauchard, P.; Chesa-Bianchi, M.; Chomsky, N.; Church, J.; Cleveland, Sidney; Cohen, A. K.; Cook, S. W.; Cramer, S. B.; Daniel, Alberto; Daval, S.; Dávalos, Juan Carlos; David, M.; Davidoff, F.; Davids, A.; de Buen Lozano, R.; de Rougemont, D.; Debesse, Maurice; Despert, J. L.; Deutsch, H.; Deutsch, M.; Devault, S.; Di Leo, J.; Dickon, W. J.; Dittman, K. S.; Drucker, P.; Dubois, J.; Duprat, H. Martin de; Dürrenmatt, F.; Dwelshauvers; G.; Eisenberg, L.; Ekstein, R.; Ellenberger, H.; Engels, F.; English, H. B.; Erasmo de Róterdam; Escardó, F.; Etchegoyen, R.; Eysenck, H. J.; Fayol, H.; Fenichel, O.; Fenwick, A.; Fernández Baroja, M. F.; Fernández Mouján, O.; Ferrara, Floreal; Ferreira, A. J.; Festinger, L.; Fischer, F.; Fisher, R.; Flavelle, J. H.; Forti, E.; Frazer, J. G.; Galileo Galilei; Gandillac, M. De; García Badaracco, J.; Gareiso, A.; **Gay, M. L.**; Gemelli, P. A.; Gerard, M. W.; Gifford, Mabel; Glasser, A. J.; Godard, J.; Goldmann, L.; Gollan, Josué; González Holguín, Diego; Goodenough, F.; Grant, Claude; Grappe, J.; Guillemain, B.; Guiraud, P.; Gunnarson, K. A.; Hacussler, I.; Häfner, H.; Haller Gilmes, B. V.; Hallgren, B.; Hallowell, Irving; Hamilton, Gordon; Harris, S.;

Hartmann, H.; Hartmann, N.; Hebler, J.M.; Hegel, G. W. F.; Henri, V.; Herron, W.; Herscovits, M.; Hertzman, M.; Herwig, B.; Hilgard, E.; Hirschfeld, A.; Hochman, J.; Hocke, G.; Homans, G.; Horowitz, M.; Isaac, S.; Iuliano, A. G. de; Jackson, D.; Jackson, H.; Jahoda, M.; Jakob, C.; James, W.; Jaspers, K.; Jersild, A.; Johnson, W.; Judson, Eric, C.; Kahn, R.; Katan, A.; Katz, David; Kedrov, B.; Kennard, M. A.; Kennell, J. H.; Kerényi, C.; Klaus, M. H.; Klein, M.; Klein, M.; Koegler, R. B.; Koffka, K.; Kohan, Nuria C. de; Koon, E.; Koppitz, E.; Krueger, F.; Lacan, J.; Lacombe, P.; Lacroze, R.; Ladrière, J.; Lagache, D.; Lain Entralgo, P.; Laing, R. D.; Langer, Susanne K.; Lantier, Raymond; Lebovici, S.; Lemaire, A. R.; Lemp, R.; Lersch, P.; Levine, A.; Levy, David; Lewin, K.; Lewis, H. B.; Lezama, H.; Lézine, I.; Lickorish, J. R.; Lipcon, H.; Lippman, Hyman; Lira, M. I.; Litvinoff, N.; Llopis Paret, A. M.; Lloyd Warner, W.; Lobrot, M.; Lögstrup, K.; Loosli-Usteri, M.; Luquet, G. H.; **Maas, J. W.**; MacFarlane, J. W.; Maci, G.; Mahler, M.; Maier, H.; Maier, N. R.; Malajovich, A.; Malan, D. H.; Mallart, J.; Mandelbaum, E.; Marquez, A. D.; Massey, A.; Mathewson, R. H.; Mayer, A.; McCarthy, D.; McCormick, E. J.; McCormick, Th. C.; McLary, J.; Meyer, F.; Michaels, J. J.; Millet, J.; Mindlin, E.; Mira y Lopez, E.; Monroe, K. L.; Montagu, A.; Montenegro, H.; Moore, W. E.; Morgenthaler, W.; Morris, C. W.; Mosca, E. O. ; Murphy, G.; Murray, H.; Musatti, C.; Musso, J. R.; Naumburg, M.; Needham, J.; Newman, J. B.; Niederhoffer, A.; Nietzsche, F.; Noble, H.; Noetzel, E.; Nowick, J.; Noyes, Arthur; Nunberg, Hermann; O'Neil, W. M.; Ogden, C. G.; Pablo de Riesgo, C.; Paladino, C.; Palma, N.; Pascal, N.; Passeron, J. C.; Pearson, C. H. J.; Pearson, G.; Peña, M.; Pereyra, M. C. E. de; Perkins Newcomb, D.; Pierce, J. R.; Píndaro; Ponce, A.; Poussaint, A.; Pradines, M.; Preston, C.; Proust, Marcel; Querido, A. J.; Quinn, R.; Rank, O.; Read, H.; Redl, F.; Reid, W. B.; Reuchlin, M.; Richards, R.; Rickert, H.; Ricoeur, P.; Riehl, J-L. R.; Rino, José; Robertiello, R.; Rodriguez, H.; Rodriguez, S.; Roethlisberger, F. J.; Rosenthal, R.; Rosetti, Mabel Manacorda de; Rougemont, D. de; Ruesch, J.; Saenz Paz, C. M.; Salas, E.; Salerno, E. V.; Salfeld, D. J.; Sanchez Gimenez, J.; Santayana, G.; Santoro, G. C.; Saussure, F. de; Scallon, R. J.; Scarpellini, C.;

Schachter, S.; Schiff, Sh.; Schmidl, Ulrico; Schmuller, A. M.; Secadas, Francisco; Secler Riou, F.; Segal, H.; Selltitz, C.; Shakespeare; Shannon, C.; Siegel, S.; Smith, G.; Snoeck, J.; Soifer, R.; Sorel, R.; Soule M.; Soule, N.; Souriau, E.; Spearman, C.; Speor, A. D.; Spiegel, R.; Spitz, Rene; Spranger; Spurgeon-English, O.; Stevenson, G.; Stocker, K.; Stone, L.; Stovkis, B.; Stovkis-Warnaar, J.; Strasser, S.; Strong, L.; Suchman, E. A.; Sullivan, H.; Sutter, J. M.; Talmadge, M.; Talmon Garber, Y.; Teilhard de Chardin; Thompson, Stith; Thomsen, W.; Thorpe, L. P.; Tiffin, J.; Torgeron, W.; Trupheme, P.; Tuddeham, R. D.; Turten, E. C.; Ullmann, Stephen; Usandivaras, R.; van der Leeuw, G.; Vandel, A.; Varagnac, A.; Varsavsky, O.; Vidal; G.; Vinh, Bang; Vivante, A.; von Helmholtz, H. L.; Waelder, R.; Wall, W. D.; Wapner, S.; Watzlavick, P.; Weaver, W.; Weinert, H.; Weiss, A.; Weissner, B. P.; Werner, Heiz; White, L. A.; **Whitman, R. M.**; Wieer, S.; Willey, Gordon; Wineman, D.; Winicott; D.; Winkler, W.; Witkin, H.A.; Wolfe, D. M.; Wolff, Werner; Wolodarsky Estrin, S.; Woodworth, R.; Young, J. Z.; Zazzo, Bianka; Zimmerman, I. L.; Zulliger, Hans; Zunini, G.

Institutiones: American Asociation of Psychiatric Clinics for Children; UNESCO

Total: 389 autores diferentes.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA PSICOLOGÍA: ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN PROFESORES Y PRINCIPIANTES

*Elsa Rosa Compagnucci**

Resumen

El proyecto de investigación *La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes*¹ tuvo entre sus propósitos iniciales indagar y comprender el sistema de creencias y representaciones de profesores y principiantes respecto a la enseñanza de la psicología, presuponiendo que los puntos de vista que los profesores tienen sobre el conocimiento psicológico afectan o inciden sobre el modo en que enseñan.

El enfoque general de la investigación apuntó a comprender y significar las implicancias que el pensamiento del profesor tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje de la psicología, conocimiento relevante para la formación continua del profesorado.

Considerando que un número importante de profesores comparte la docencia con el ejercicio profesional, uno de los aspectos a explorar fue el impacto que sobre el pensamiento del profesor, genera la relación docencia-profesión.

El proyecto se inscribe en un enfoque de investigación cualitativo, en el que la exploración y descripción no intentan señalar nexos

* Psicólogo Educacional. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología. Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: march@flash.com.ar

¹ H383 Programa de Incentivos (2004-2007) Directora: Elsa R. Compagnucci.

causales del problema planteado sino comprender distintos aspectos del objeto de estudio. Ello permitió la aproximación a las prácticas de docentes expertos y principiantes, con el propósito de captar los constructos personales que mediatizan y significan la acción del docente en el aula.

Palabras claves: enseñanza - psicología - práctica - conocimiento

Abstract

Among their initial purposes the investigation project called «The Psychology teaching and learning: a study of the educational practice in professors and beginners», tried to investigate and to understand the professors' and beginners system of beliefs and representations related to the psychology teaching. It was presupposed that professor's points of view on the psychological knowledge affect or impact on their way of teaching.

The general focus of the investigation pointed to understand and to mean the implications that the professor's thought has on the psychology teaching and learning, outstanding knowledge for the faculty's continuous formation.

Considering that an important number of professors share the teaching with the professional practice, one of the aspects to explore was the impact that the teaching-profession relationship generates in the professor's thought. The project registers in a qualitative investigation focus. The exploration and description don't try to point out causal nexuses of the problem outlined but understanding different aspects of the study object. That's why the approach to practices of educational experts and beginners was facilitated, with the purpose of capturing the personal constructions that mediatize and give meaning to the action of the teacher in the classroom.

Key words: teaching - psychology - practice - knowledge

Introducción

El proyecto se enmarca en la propuesta de la cátedra *Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología* en la cual la mayor parte del equipo de investigación desarrolla tareas docentes. La propuesta de enseñanza y formación incluye dispositivos de observación, reflexión, evaluación y autoevaluación que posibilitan significar y resignificar los procesos contextualizados de enseñanza y aprendizaje propiciando el desarrollo del conocimiento profesional del profesor.

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. A partir de la narrativa a modo de autoevaluación, reconstruye y resignifica su práctica en el proceso de formación. 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 conocimiento teórico, creencias y representaciones que posee el futuro docente (Compagnucci & Cardós, 2006).

Desarrollo

En vista a los objetivos planteados, organizamos este informe a partir de tres ejes, en torno a los cuales se dará cuenta de la labor desarrollada y de los resultados obtenidos:

- 1) La enseñanza de la psicología: la práctica docente en profesores y principiantes.

El planteo y desarrollo del proyecto ha considerado el estado de situación respecto a las características de los programas de investigación en la enseñanza. Al delimitar «el conocimiento de los docentes» como objeto a estudiar nos situamos en las investigaciones que cobran fuerza a partir de los años 90 y que encuentran como

antecedente el «programa mediacional». Este programa considera que tanto las acciones del docente como las de los alumnos están mediadas por sus propios procesos cognitivos, los que determinan la variación de resultados a partir de una misma estrategia de instrucción. Este planteo supera el «programa proceso-producto» cuyas investigaciones se centraban en las relaciones directas entre procesos de enseñanza y resultados de aprendizaje (Angulo Rasco, 1999).

Las investigaciones sobre el conocimiento del profesor focalizan en qué saben los docentes, cómo representan la materia a enseñar, cómo organizan su actuación, qué concepciones de la enseñanza abrigan y mantienen, cómo toman sus decisiones sobre la enseñanza. El profesor es concebido como un sujeto activo, en este marco ya no se pretende predecir la conducta ni encontrar generalizaciones acerca de los fenómenos que se estudia, sino que los criterios se cambian por el de validez ecológica. La unidad de análisis puede ser el profesor, la clase, la escuela, una comunidad, etcétera.

Los estudios actuales consideran el análisis de las decisiones docentes y los procesos cognitivos que las determinan, las teorías implícitas, las creencias personales e incluso, el conocimiento práctico de los profesores. Éste último resulta de la transformación del conocimiento teórico en razón de la acción práctica del docente, es decir de su experiencia. Es la reflexión la que dinamiza este proceso de producción de conocimiento, apoyándose en la intuición. (Atkinson & Claxton, 2002).

Este contexto ha dado lugar a una serie de investigaciones centradas en las diferencias entre expertos y novatos en los procesos de planificación, enseñanza, evaluación y reflexión. La diferencia entre estos estaría dada por los efectos que la experiencia suscita en términos de integración del conocimiento profesional del docente. En el desarrollo de la investigación definimos las categorías de «profesor» (profesional docente con experiencia) y «pricipiante» (practicante).

El estudio aborda la organización de la enseñanza en profesores y principiantes tomando como eje la relación con el conocimiento y la intersubjetividad. Se sigue la línea de análisis de Litwin (1997) y Spezzi (1998). En este marco retomamos el concepto de *configuración didáctica*, entendida como «la manera particular que despliega

el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento» (Litwin, 1997: 97). El análisis de las configuraciones didácticas permite elucidar la perspectiva del docente en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje y la enseñanza, la incorporación de situaciones del campo profesional, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones teoría-práctica.

Rescatamos las categorías de análisis que propone Spezzi para abordar el modo en que se trabaja el conocimiento en las aulas y la redefinición de los temas del currículo prescripto, tomando en cuenta las intervenciones lingüísticas de docentes y alumnos, analizadas a partir de la teoría del discurso (plano de la *enunciación* y de las *expresiones efectivamente construidas*).

La autora presenta dos variables: *trabajo con el conocimiento*», cuyos principios generadores son dogmatismo y problematización y «*relación intersubjetiva* que incluye los principios de subalternización y alteridad. La relación entre estos principios da lugar a dos estrategias: *de repetición* (dogmatismo-subalternización) y *emancipadora* (problematización-alteridad), caracterizada cada una por una serie de indicadores.

Se analiza el material correspondiente a clases observadas y desarrolladas por profesores y alumnos practicantes en la asignatura *Psicología y Cultura en el proceso educativo*, que integra la currícula de los profesorado de la FAHCE de la UNLP, período 2004-2005. La información fue recogida mediante registros de observación, narrativas, entrevistas y autoevaluaciones.

El material analizado permite señalar que el tema y el contexto resultaron estructurantes a la hora de definir la clase. Ello se expresa en el predominio de las configuraciones cuyas secuencias posibilitaron la comprensión, la diferenciación de conceptos y autores. La recurrencia a casos clínicos, demostración y relato de experiencias, propendió a la profundización del conocimiento a partir de un acercamiento a la realidad que concitó la participación de los alumnos.

Los registros de clases correspondientes a «profesores» señalan una remitencia a la práctica profesional o a experiencias vivenciales; la toma de posición se hace a partir de una sólida fundamenta-

ción teórica, más claramente visualizada en el caso de profesores de mayor experiencia. En el tratamiento del conocimiento se acude a explicaciones basadas en el campo disciplinar y a otras de valor en el marco de la clase.

Respecto a los «principiantes» se observa implicancia y creatividad en el abordaje de los temas y una rigurosa transposición didáctica. La asunción de decisiones epistemológicas a la hora de enseñar los lleva a transitar por los vaivenes de los diversos referentes teóricos. En algunos casos se observaron inhibiciones en las decisiones sobre qué teorías privilegiar, en otros se hace una réplica de modelos tomados de los libros de texto, o bien comienzan a reestructurar elecciones propias con argumentaciones epistemológicas.

De acuerdo a las categorías señaladas por Spezzi los profesores se posicionan frente al conocimiento desde una *estrategia emancipadora* en el marco de la cual se invita a la participación de los alumnos, se orienta hacia la exploración de los conocimientos previos y su articulación con el desarrollo temático. Se presenta el conocimiento como una construcción histórica destacando su provisionalidad y la falta de completitud. En el tratamiento del corpus teórico prevalecieron las definiciones historizadas con el propósito de problematizar el conocimiento. Desde la relación intersubjetiva se afianza la estrategia emancipadora a través de un estilo democrático que permite que el alumno sea partícipe de su propio aprendizaje.

Con referencia a los «principiantes» hay una intencionalidad hacia la estrategia emancipadora en el trabajo con el conocimiento: definiciones contextualizadas con explicaciones basadas en el campo disciplinar, referencia a las fuentes consultadas, apertura ante los interrogantes, actitud no punitiva ante el error. En los casos en que esta estrategia no se ve reflejada en la dinámica áulica, es relevante, desde el dispositivo de formación, su puesta de manifiesto en la reconstrucción de las clases. En la relación intersubjetiva se observa un claro posicionamiento en el principio de alteridad: construcción de consenso, promoción de la participación, evaluación racional.

Las prácticas docentes han sido abordadas con el propósito de analizarlas en tanto insumo que permita la construcción de conocimiento didáctico.

2) La formación para la enseñanza en psicología

Las «prácticas de la enseñanza» constituyen dispositivos de formación en los cuales se establece una relación intersubjetiva entre formador (profesor de prácticas) y sujeto en formación (practicante), que posibilita la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Recuperamos los estudios sobre el desarrollo profesional de los profesores que incluyen la instancia previa al ejercicio de la profesión, es decir su actuación como practicante. Schön (1983), remite a la figura del practicante reflexivo otorgándole especial relevancia al proceso de revisión crítica de sus pensamientos y acciones como un camino para mejorar su práctica. La reflexión es parte esencial en el proceso de aprendizaje; el sujeto explora y revisa sus experiencias de manera consciente a fin de lograr una nueva comprensión que se traduce en la acción.

La propuesta de enseñanza define la observación en el salón de clase como un dispositivo que posibilita desocultar aquello invisible a la primera mirada; por ende implica un proceso epistemológico que permite construir un saber reflexivo, no sólo sobre la realidad observada sino respecto al conocimiento puesto en juego en el mismo proceso de observación. Los estudios que venimos realizando conducen a afirmar que «la reflexión conjunta entre docente formador y practicantes se centra cada vez más en la problematización en torno a los contenidos disciplinares y sus filiaciones teóricas, su secuenciación y jerarquización, así como también propicia la actuación crítica y creativa de los futuros docentes». (Compagnucci y Cardós, 2004: 201)

La autoevaluación, en tanto narrativa, posibilita la elaboración de significados que sirven de apertura a un proceso de reconstrucción y resignificación de la propia práctica. La presentación y representación narrada de la propia experiencia permite tomar distancia para asumir una posición más crítica y reconstruir las formas de actuar y ser en el aula. Järviner (1998) señala que los procesos de desarrollo que tienen lugar durante las prácticas apuntan a que los futuros profesores puedan reflexionar críticamente sobre su percepción, pensamiento y acción, así como también sobre el contexto

en el que se concreta su práctica a fin de posibilitar la revisión/reestructuración/cambio. El autor plantea distintos objetos y niveles de reflexión. Entre los primeros: *personalidad profesional del profesor, situación docente, currículum y contenido curricular, institución educativa*. En cuanto a los niveles de reflexión se consideran: *Competencia técnica*: foco de interés centrado en el logro del dominio adecuado y aplicación eficaz del conocimiento educativo. *Herramientas para la práctica reflexiva*: descripción de experiencias considerando su naturaleza y lógica. *Conciencia crítica*: análisis de los criterios morales y éticos que subyacen a la acción práctica.

Las categorías explicitadas han sido consideradas en la investigación con el propósito de analizar las autoevaluaciones realizadas por los practicantes. Se consideraron veinte producciones, surgidas como respuesta a una serie de preguntas cuyo eje central era la enseñanza de la psicología y la transposición didáctica. La sistematización de la información, marca una tendencia en las narrativas hacia la identificación de las dificultades a la hora de enseñar psicología, las razones que las explican y los intentos de superación de las mismas. El estudio posibilita visualizar en cada caso particular no sólo el predominio de un objeto de reflexión sino también el nivel de reflexión logrado por el sujeto a partir de la reconstrucción y resignificación de su propia práctica.

Al comparar las autoevaluaciones, atendiendo a los criterios explicitados, observamos que en la mayor parte de los casos los objetos de reflexión se centran en el *currículo y contenido curricular*, el grado de abstracción y complejidad del conocimiento psicológico, en tanto que el nivel de reflexión corresponde a la *competencia técnica*, elaboración de actividades y exposición de temas atendiendo a la transposición didáctica y otorgando relevancia a la vigilancia epistemológica (Compagnucci, Cardós y Scharagrodsky, 2005).

Al modificar los ejes de la autoevaluación del proceso de prácticas requiriendo a los alumnos la identificación y reflexión respecto a sus «mejores» y «peores» clases, pudimos observar que la enseñanza de la psicología y la transposición didáctica, parecen estar fuertemente influenciadas por los contextos de enseñanza y las re-

presentaciones que sobre ellos tienen los sujetos, futuros profesores. Resulta muy significativo que existan variaciones respecto a los aspectos que definen una clase como «mejor» o «peor» lograda y que las mismas resulten comunes en relación al nivel educativo.

Si consideramos 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 ven 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. Podemos 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 (Compagnucci y Cardós, 2006).

En los estudios hemos considerado la dimensión intersubjetiva en el desarrollo del conocimiento profesional del profesor de psicología, haciendo hincapié en el valor que la relación entre profesor y alumno practicante asume en dicho proceso. La autoevaluación realizada por los futuros docentes, tras el pasaje por la cátedra, permite la reflexión del practicante pero también la de los docentes formadores. «Si la intersubjetividad remite a la relación dialógica que permite tomar conciencia de lo que uno es a través de lo que el otro le devuelve, el decir de los alumnos practicantes al final de su trayecto formativo renueva la relación construida en el proceso, posibilitando en el escribir y leer reflexiones la transformación a su vez, de las prácticas de los propios formadores» (Compagnucci y Cardós, 2005).

3) La construcción del conocimiento profesional del profesor en psicología.

El conocimiento profesional del profesor es una categoría que refiere al saber teórico y práctico del docente. Se trata de un sistema más o menos complejo que se va constituyendo en función de

saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades; es decir conjunto de conocimientos, representaciones concientes e inconcientes, identificaciones y cultura que constituye una trama subjetiva desplegada en la enseñanza. La reflexión del docente respecto a lo que debe aprender el alumno y a cómo lo aprenderá, es lo que motiva la interacción entre sus creencias y saberes y las condiciones contextuales, configurando y orientando sus acciones (Zamudio Franco, 2003).

El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores conlleva la transformación de los distintos tipos de conocimiento que el sujeto ha adquirido, tanto de su experiencia en relación al mundo como en su formación académica.

En el caso de los profesores de psicología cobra relevancia la particularidad de la disciplina como cuerpo de conocimiento científico que remite a un desarrollo histórico. Ello implica la constitución de diversos cuerpos teóricos en los cuales con distintos objetos, conceptos y categorías se intenta delimitar y definir lo que conocemos como subjetividad (Compagnucci, Cardós & Scharagrodsky, 2005).

El conocimiento de la disciplina supone dimensiones que influyen en la enseñanza y aprendizaje de los futuros profesores, a saber: el conocimiento del contenido (información objetiva, organización de principios y conceptos centrales); el conocimiento sustantivo (conocimiento de las estructuras sustantivas, de los paradigmas que guían el foco de indagación en una disciplina), el conocimiento sintáctico (conocimiento de las estructuras sintácticas de una disciplina las que suponen instrumentos de indagación, cánones de evidencia y pruebas que admiten el nuevo conocimiento en determinado campo) y las creencias acerca de la materia (Grossman, Wilson & Shulman, 2005).

El establecimiento de relaciones entre el contenido y las estrategias de enseñanza ha de contemplar las particularidades de cada disciplina y por ende considerar las didácticas específicas. Ello fortalece la idea de que cada disciplina, en tanto construcción social, tiene una dimensión pedagógica inherente a su propio desarrollo (Francis Salazar, 2005).

Al focalizar en el desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología hemos indagado respecto a las transformaciones que la enseñanza de la psicología conlleva en el conocimiento profesional de los futuros profesores. La información analizada se recabó en un momento previo a la «práctica» propiamente dicha, a través de un cuestionario y en un momento posterior, la autoevaluación realizada al finalizar el proceso formativo propuesto por la cátedra.

Hemos considerado en primer lugar, los cambios que la formación académica disciplinar ha producido en relación a la idea y definición de psicología. En segundo lugar intentamos identificar las modificaciones que suscita en esas concepciones el acto de enseñar la disciplina. Finalmente consideramos la valoración atribuida al conocimiento académico, disciplinar y pedagógico, a la hora de asumir la enseñanza de la psicología.

Al analizar las respuestas sobre las concepciones iniciales acerca de la psicología (comienzo de la carrera) y las actuales (momento previo a las «prácticas») es posible identificar los siguientes cambios/ rupturas/transformaciones en sus concepciones:

- Desde una representación de la Psicología como disciplina que estudia la «patología» psíquica, a una que contempla la «salud mental» en su generalidad.
- Desde una perspectiva que concibe a la Psicología como medio para «ayudar» a las personas que sufren, a una perspectiva que contempla la «intervención en diferentes campos».
- Desde una concepción de la Psicología como cuerpo de conocimientos «unificados», a la noción de «disciplina científica» que incluye «corrientes diversas»
(con «objetos» y «métodos» disímiles).

Las reflexiones que se suscitan a partir de la práctica de la enseñanza de la psicología se centran en el conocimiento psicológico, sus características y como ello incide en la enseñanza, requiriéndose por parte del docente un trabajo de recontextualización del conocimiento a enseñar desde una posición activa.

Las consideraciones sobre la psicología como saber a enseñar permiten apreciar la integración entre el conocimiento disciplinar y

el conocimiento pedagógico y el papel que en este proceso cobran las creencias valorativas de los futuros profesores, en tanto legitiman o excluyen aspectos de la disciplina a ser enseñados y estrategias pedagógicas para hacerlo.

Con el propósito de ahondar en la construcción de la pericia y de la práctica profesional del profesor, entrevistamos a psicólogos/profesores en psicología graduados en la UNLP que ejercen la docencia en distintos niveles educativos. La muestra estuvo conformada por veinte sujetos distribuidos en cuatro grupos según el año de egreso: 1989-1991; 1992-1995; 1998-2000; 2003-2005.

En general se visualiza que la docencia constituye una de las prácticas que ponen en juego y permiten integrar los saberes construidos tanto en la formación académica como profesional de los psicólogos. La inserción del psicólogo en diversos ámbitos profesionales: residencia hospitalaria, cátedra universitaria u otras instituciones, conlleva la transformación del conocimiento en y a partir de la propia práctica configurada y contextualizada institucionalmente.

El estudio reenvía a la misma formación del psicólogo y del profesor en psicología, especialmente a la relación teoría-práctica, a la desconexión entre la formación adquirida en el aula universitaria y la práctica profesional.

Recibido: junio 2008

Revisión recibida: octubre 2008

Aceptado: octubre 2008

Referencias bibliográficas

- 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.
- Compagnucci, E. & Cardós, P. (2006). El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores de psicología: contextos de formación y enseñanza. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación* Tomo I, (pp. 191-193). Facultad de Psicología de la UBA.



- Atkinson, T., & Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo. Introducción*. España: Octaedro.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Spezzi, G. (1998). Observación de clases ¿cómo abordarla? Un instrumento para el área de Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Educación*. Año XVI N° 25, 87-107.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New Cork: Basic Books.
- Schön, Donald (1998) El profesional reflexivo. *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires. Paidós.
- Järvinen, A. (1998). El desarrollo de la reflexión durante la formación del Profesor
En M. Carretero (Comp.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp.83-99). Buenos Aires: Aique.
- Compagnucci, E., Cardós, P. & Scharagrodsky, C. (2005). La formación del profesor en psicología: hacia una práctica reflexiva. *Memorias de las XII Jornadas de Investigación. Tomo I*, (pp. 203-205). Facultad de Psicología de la UBA.
- Compagnucci, E. & Cardós P. (2004). Formación para la enseñanza de la Psicología: la observación como analizador. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Tomo I*, (pp. 200-202). Facultad de Psicología de la UBA.
- Francis Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 5 (2), 1-18.
- Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado Revista de currículo y formación del profesorado*, 9, (2), 1-24.
- Zamudio Franco, J. (2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 87-104.

INVESTIGACIONES SOBRE TEMAS DEL DESARROLLO¹

HISTORIZACIÓN Y DESAFÍOS DE LA PARENTALIDAD

*Norma E. Delucca**
*Graciela M. Petriz***
*Carolina Longás****
*Iara Vidal*****
*Adriana Rodríguez Durán******
*María Romé******
*Mariela González Oddera******
*Ariel Martínez******

Resumen

Se historiza el recorrido teórico metodológico realizado en las actividades de investigación y el proceso de construcción de las diferentes líneas generadas. Se muestran los hallazgos de cada trabajo, desarrollando especialmente los de la investigación actual en

1 Trabajos leídos en el Simposio: «*Recorrido en torno a los vínculos: desafíos actuales*», I Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP 1,2 y 3 de noviembre de 2007.

*Psicólogo Clínico. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra Psicología Evolutiva II. Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: normadelucca@ciudad.com.ar

** Psicólogo Clínico. Profesor Adjunto de la Cátedra Psicología Evolutiva II. Facultad de Psicología. UNLP.

*** Lic. en Psicología. Ayudante Diplomado de la Cátedra Psicología Evolutiva II. Facultad de Psicología. UNLP.

**** Lic. en Psicología. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Psicología Institucional. Facultad de Psicología. UNLP.

***** Lic. en Psicología. Adscripto a la Cátedra Psicología Evolutiva II. Facultad de Psicología. UNLP.

*****Auxiliar Alumno en Investigación. Auxiliar Alumno de la Cátedra Psicología Evolutiva II. Facultad de Psicología. UNLP.

*****Lic. en Psicología. Becario UNLP. Ayudante Diplomado de la Cátedra Psicología I. Facultad de Psicología. UNLP.

***** Lic. en Psicología. Becario CIC. Ayudante Alumno de la Cátedra Psicología Evolutiva II. Facultad de Psicología. UNLP.



familias con niños. Como hipótesis central, se considera que la crisis de las significaciones sociales, la declinación de valores, del sentido del deber y de la autoridad, diluye los marcos contenedores de las subjetividades, con efectos en el ser adolescente, hombre, mujer, madre, padre, abuelo, viejo.

La metodología cualitativa utilizada, apunta a describir, analizar, interpretar y categorizar, los datos recogidos en base a: entrevistas en profundidad con madres, padres e informantes clave; entrevistas vinculares con parejas parentales, crónicas grupales, relatos de vida.

Se concluye que las mutaciones sociohistóricas actuales, producen profundas transformaciones en la organización y funcionamiento familiar, que se evalúan como expresión de la diversidad propia de nuestra época y no como desviaciones del modelo. Se relevan tres modos predominantes de respuestas: 1) *claudicación, confusión, incertidumbre y/o funcionamiento disociado*; 2) *refugio en la repetición de lo instituido*, como así mismo, 3) *construcción de estrategias innovadoras de habitar las situaciones, junto al ejercicio de una parentalidad compleja*.

Palabras claves: parentalidad - complejidad - mutaciones - diversidad.

Abstract

We review the theoretic and methodological process carried out on the investigations and their different lines. We present the results obtained on different works, specially on the research about parenthood in families with children. We work with the hypothesis about the crisis of the social significations, values, duty and authority declination that impact at adolescents, women, mothers, men, fathers, grandfathers, oldmen subjectivities.

The qualitative methodology is used to research on this area. We describe, analyse, perform and rank the result obtained by key informant and parents' exhaustive interviews; groups chronicals; life histories.

We infer that present sociohistorical mutations generate deep families' transformations considered as representative of present diversity, but not as a model deviation.

We find tree kind of parents' answers: 1) declination, confusion, uncertainty, dissociation; 2) repetition; 3) innovation and a complex parenthood.

Key words: parenthood - complex - mutations - diversity

Introducción

- Historización y recorrido teórico metodológico

Desde la Cátedra de Psicología Evolutiva II de la Facultad de Psicología de la UNLP, hemos llevado a cabo desde el año 1999, investigaciones sobre diferentes momentos del desarrollo, que enfrentan al sujeto singular y a sus vínculos a un trabajo de transformación y elaboración psíquica. Los interrogantes que se plantearon en las primeras investigaciones, se abrieron a nuevas indagaciones por efecto de los resultados alcanzados, en un movimiento de entrecruzamiento, complejización creciente y apertura a nuevos planteos. Este proceso comenzó a partir de los hallazgos del primer proyecto de investigación con adolescentes,² donde apuntamos a dilucidar procesos identificatorios en juego, indagar la vigencia o destitución de referentes, en relación al horizonte actual de mutación de valores y conmoción de los marcos reguladores estables (Castoriadis, 1975, 1997; Duschatsky & Corea, 2002).

Construimos el marco teórico a partir de conceptualizaciones provenientes del psicoanálisis, el psicoanálisis vincular (Aulagnier, 1977; Berenstein, 1990, 1997, 2001); los aportes de pensadores del campo filosófico, antropológico, histórico-social (Agamben, 2004; Castoriadis, 1993, 1996; Lévi-Strauss, 1985) y del pensamiento

² «Estado actual de los referentes identificatorios en adolescentes de La Plata y Gran La Plata; 1999/2001».

complejo (Morin, 2000; Prigogine, 1992). Lo producido por los adolescentes investigados, convalidó la hipótesis formulada, acerca de *una incidencia central de la crisis de las significaciones sociales en sus procesos y proyectos identificadorios*. En el mismo sentido, reafirmó la hipótesis sobre la *vacilación y desdibujamiento y/o declinación de la generación de los adultos como referentes*, tanto en el desempeño de las funciones parentales, como en el plano de la enseñanza / aprendizaje.

Estas problemáticas dieron lugar a las dos líneas de investigación que se fueron desarrollando hasta la actualidad: 1) las referidas al ejercicio de la parentalidad, que centró la indagación en primer lugar en familias con hijos adolescentes, para derivar en la investigación actual en torno al vínculo temprano padres-hijos³ y 2) las referidas al envejecer en relación a la reformulación del proceso identificadorio y la actual sobre los proyectos de vida.⁴

Mantuvimos en los diferentes proyectos, dos ejes ordenadores: uno temático y otro metodológico. Asimismo, los resultados fueron objeto de una permanente transmisión.

El eje temático, implicó tener en cuenta como hipótesis central, la mencionada crisis de las significaciones sociales, en relación con la declinación de valores, del sentido del deber y de la autoridad. Crisis que se acentúa por la creciente fragmentación del conjunto social y sus lazos, junto a la coexistencia en nuestra cultura, de diversidad de figuras y discursos circulantes, que si bien muestran un carácter novedoso, también aparecen como contradictorias y paradójales (Baczko, 1999). En consecuencia, no brindan hoy un marco contenedor de las subjetividades, con efectos en el ser adolescente, hombre, mujer, madre, padre, abuelo, viejo. Esta diversidad, también da ocasión

³ Dir. Norma Delucca; Co-Dir. Graciela Petriz: *Modalidades actuales de la parentalidad en familias con hijos adolescentes* (2001-2003); Proyecto de Investigación en curso: *«Ejercicio de la parentalidad en familias con niños, de La Plata y Gran La Plata»*, UNLP (2004-2007).

⁴ Dir. Graciela Petriz; Co-Dir. Norma Delucca: *«Proceso identificadorio y efectos del acceso a nuevos conocimientos a través de actividades compartidas, en envejecentes actuales de La Plata y Gran La Plata»* (2003-2005). En curso: *«Modalidades actuales del envejecer y proyectos de vida»* (2005-2008).

a los actores sociales, para intentar construcciones creativas ante los desafíos que las nuevas realidades les imponen.

Encontramos que estos efectos, producen tres modos predominantes de respuestas: 1) *claudicación, confusión, incertidumbre y desobjetivación*; 2) *refugio en la repetición*; 3) *construcción de estrategias innovadoras de habitar las situaciones*.

Síntesis de los hallazgos de las investigaciones concluidas

En los adolescentes de hace ya casi una década, encontramos desde sus discursos: 1) un no choque generacional con las instancias parentales, como se había asistido en décadas anteriores. En cambio se cuestionaba al mundo adulto en general, por la crisis social, de valores y por la falta de interés y compromiso que evaluaban en sus docentes. 2) El no choque, se veía reemplazado por la preocupación que manifestaban por ver a los padres exigidos y angustiados ante la difícil realidad y por lo tanto como hijos, se ubicaban en posición contenedora. 3) Como movimientos instituyentes, se puso de relieve, el mutuo apuntalamiento entre los pares (cabe recordar que el final de esta investigación y el comienzo de la siguiente, se desarrolló en plena crisis del 2001 en nuestro país). Ahora se observa que los adolescente reclaman más claramente, «que los padres se hagan cargo» (Petritz & Delucca, 2007).

En las familias con hijos adolescentes, la gama citada (*claudicación, repetición, innovación*) pone de manifiesto que las estrategias más eficaces surgen cuando ambos padres en conjunto o aún luego de una separación, trabajan —más allá de las diferencias— en pos de construir criterios comunes mínimos para contener, regular y orientar a los hijos y 2) cuando se cuenta con otros vínculos de referencia (abuelos, tíos, amigos). Queda muy marcada la importancia de la presencia del vínculo abuelos-nietos (Delucca, et al. 2003).

En los adultos mayores, en las actividades compartidas de adquisición de nuevos conocimientos, surge la apertura franca a nuevas y creativas reformulaciones de sus proyectos identificatorios, respecto de las diferentes posiciones: mujer/hombre, padre/ma-

dre, abuelo/abuela, así como de sus modos de inclusión en el mundo. Descubren potencialidades y reconocen la capacidad de construir nuevas estrategias para el logro de un envejecimiento saludable y satisfactorio. Valoran y sostienen la comunicación con los pares, en quienes se apuntalan.

Eje Metodológico: la metodología cualitativa elegida y sus instrumentos, tanto para el relevamiento de los datos como para su interpretación, ha significado un trabajo de campo por parte de investigadores que entrenamos especialmente, en la coordinación de entrevistas individuales y vinculares semidirigidas, con grupos de adolescentes, con familias y adultos mayores. Mantuvimos la misma línea metodológica en las diferentes investigaciones, adecuándola a los objetivos específicos de cada una, apuntando a brindar una descripción, explicitación e interpretación de los datos recogidos. Asimismo, se relevó información adicional a través de entrevistas a informantes clave: maestros de enseñanza pre-escolar y escolar, con el fin de indagar sus percepciones en los niños de las transformaciones familiares enunciadas y «grupos focales» (Morgan, 1988, Stewart, 1990)⁵ con profesores de enseñanza media, para explorar desde su óptica las problemáticas de los adolescentes.

- En relación a la investigación sistemática con familias, se presenta una especial complejidad: a) su abordaje en conjunto; b) las posibilidades de acceder a ellas (fuera del ámbito clínico). Se ha planteado por lo tanto el trabajo con un número limitado de casos de diferentes niveles sociales. Tomamos predominantemente grupos de nivel económico medio, con estudios universitarios, que se prestaron voluntariamente a colaborar. La interpretación de los materiales obtenidos, implica una lectura que tiene en cuenta dos niveles fundamentales: 1) el análisis del relato y la descripción que cada entrevistado realiza y 2) lo que inferimos a partir de los mismos, en base a nuestro marco teórico construido. En cuanto al proceso de categorización de los datos, fue elaborado de manera conjunta con el equipo de investigación, en base a la lectura de los registros desgrabados de la totalidad de las entrevistas llevadas a

⁵ Grupos focales o «focus group», es una técnica de la metodología cualitativa, a la manera de un grupo de discusión en torno a una temática específica.

cabo. Se fueron extrayendo y agrupando las diferentes temáticas aportadas por los padres, a los efectos de categorizar y clasificar las respuestas, apuntando a dilucidar los modelos y representaciones predominantes sobre familia y los modos de ejercicio de la parentalidad, diferenciando maternidad y paternidad.

Un primer ordenamiento, se realizó en torno a la construcción de diversas categorías descriptivas: 1) **autopercepción** de cada progenitor como padre o madre y como familia; 2) **percepción/representación** que posee cada uno sobre el otro de la pareja como progenitor y de **su relación** con los hijos; 3) **expectativas previas** sobre cada hijo; 4) **preocupaciones y proyectos** futuros; 5) **logros y decepciones** en la crianza; 6) especiales **dificultades de este momento y estrategias de resolución**; 7) **semejanzas y diferencias entre generaciones** (la adolescencia de los hijos y la propia; la infancia de los hijos y la propia); 8) **ayuda recibida** por otros familiares o extrafamiliares en la crianza de los hijos.

En un segundo ordenamiento, agrupamos las respuestas en tres grandes categorías, construidas en base al análisis e interpretación de los datos. En la investigación en familias con hijos adolescentes, se centraron en la efectividad de las estrategias de crianza instrumentadas. Respuestas: 1) *de claudicación de las funciones parentales*; 2) *de reproducción de lo instituido desde las familias de origen*; 3) *de apertura a la construcción de estrategias innovadoras*. En las familias con niños, se nos fue configurando el agrupamiento según la cualidad del ejercicio de la parentalidad, que describiremos en la segunda parte: 1) *a predominio de la repetición*; 2) *disociada*; 3) *innovadora/compleja*.

Consideraciones finales sobre la metodología

Si bien se cuenta con conceptos teóricos de referencia previos a la implementación de la investigación, los conocimientos que se obtienen se considerarán una *producción* compartida de la familia y el equipo investigador y del particular vínculo de confianza que se construye con ellos. Este conocimiento tendrá la validez de ser

un «reflejo»⁶ de los grupos familiares locales y aquello que pongan en evidencia, constituirá un valioso aporte para esclarecer o reformular los conceptos teóricos instituidos, tanto como para generar la necesidad de nuevas conceptualizaciones (Kornblit, 2004; Taylor & Bogdan, 1998). Así mismo, la propia familia investigada, en el intercambio dialógico (sin que intervengan interpretaciones de los investigadores, sino sólo preguntas abiertas) al darse la oportunidad de pensarse a sí misma y expresarlo, cuenta con un contexto neutral que potencialmente puede enriquecer su conocimiento de sí, tanto en el espacio de las entrevistas familiares, como en el de los grupos focales. En estos últimos a su vez, es motivo de reflexión lo que los otros padres aportan. Lo señalado apunta a poner en evidencia, que luego de una intervención en el campo, tanto en los actores sociales como en los investigadores, se operan (o pueden operarse) transformaciones en sus concepciones previas.

- *Desafíos Actuales de la Parentalidad*

Desarrollaremos en este tramo las temáticas relativas a la investigación actual (con informe final en curso), sobre *familias con niños de edad temprana*.⁷ Señalemos en primer lugar, que partimos de la noción de «**Parentalidad**», como concepto central de nuestras indagaciones. Posee un nivel descriptivo aportado por autores anglosajones (Anthony & Benedek, 1983), que refieren a **parentalidad**, como a la «*condición de progenitores*» y al «*desempeño efectivo, conjunto, de padre y madre*» en la familia. Es derivado del término inglés *parents*, que nomina sin distinción de géneros a «los padres». Hemos construido un nivel de análisis

⁶ «*Reflejo*», hace referencia al criterio cualitativo de relevar respuestas que muestren características significativas de diversos actores sociales pertenecientes a uno o varios sectores sociales. No se trabaja con el criterio de representatividad que se toma en las muestras para encuestas.

⁷ No se desarrollan en este artículo las últimas dos investigaciones con envejecentes dirigidas por la Prof. Psic. Graciela Petriz, porque será objeto de un artículo especial sobre el tema, complementario del presente, a incluir en esta misma revista.

interpretativo y operativo de la noción, que implica una profundización conceptual producida a partir de nuestro marco teórico. Como señalamos, toma conceptos centrales del psicoanálisis vincular (Berenstein, ob. cit.) y del pensamiento complejo (Morin, ob.cit.). Desde estas miradas, concebimos la *parentalidad*, como aquello que ‘la pareja’ produce de manera conjunta ante las dos novedades que enfrenta: 1) la vida cotidiana en común entre dos, que da la posibilidad de construir un sentido de pertenencia a un nosotros y 2) la incorporación del hijo a ese nosotros. Para que se genere lo que llamamos «*el ejercicio de la parentalidad*» propiamente dicha, es esperable que se evidencie alguna elaboración conjunta. A lo largo de la investigación, sin embargo, asistimos a relatos donde esta producción no parece haberse realizado. No obstante, lo que hoy no se observa aún, podría irse construyendo a lo largo del devenir de la pareja, dándose lugar a lo que hemos llamado «*trabajo de la novedad*» y «*trabajo de la parentalidad*» (Delucca, et al., 2007; Mauer, et al., 2000). Freud habla de «trabajo» cuando se refiere a la elaboración del duelo (Freud, 1914/1979), pero quien ha puesto especial énfasis en el concepto, tanto en relación a los procesos psíquicos como a los conceptos teóricos, ha sido Jean Laplanche (1991). En nuestro caso, supone un verdadero proceso de *trabajo psíquico y vincular de la novedad*. La cualidad de este trabajo, es lo que diferencia a cada pareja. Más allá de las diferencias y en concordancia con la anterior investigación, volvemos a encontrar que se aspira a un tipo de funcionamiento de crianza compartida por la pareja, que aún no se logra plenamente en la cotidianeidad.

Las respuestas encontradas, nos plantean que los primeros tiempos posteriores al nacimiento del hijo, surge como momento caótico, desorganizante, junto a lo que expresan de una intensa felicidad. Así mismo, con un sesgo diferencial en el hombre y la mujer. Esto es un rasgo común a todas las parejas. Lo que define las diferencias, es el denominado proceso de «trabajo de la novedad» que realiza cada pareja a partir de ese advenimiento. En base a los predomios en el ejercicio de la parentalidad, agrupamos las respuestas en tres grandes categorías:

I- Parentalidad reproductiva a predominio de la repetición o no innovadora

Modalidades donde si bien se enuncia la búsqueda de «no repetir los errores de la generación de los padres», se percibe en el funcionamiento efectivo, que el modelo tradicional heredado, rige para reproducirlo o para oponérselo como contramodelo, lo cual señala que la continuidad, manifiesta o velada, es más fuerte que el desasimiento.

Celeste: - *Y... la que se encarga es la madre, sea de día o de noche, en todo momento, por ahí... Habrá casos en que los esposos colaboran más... pero si él por el trabajo duerme cinco horas por día... no voy a pretender...*

Oscar: - *...ella hace todo lo que tiene que hacer una madre... el problema es de dónde viene uno, de qué familia y qué es lo que es un padre para uno, para mí el padre tiene que trabajar... no quiere decir que está mal que trabaje la madre afuera, pero por la condición de madre, pocas horas.*

Celeste: - *El problema es que yo... siempre lo hablamos... porque el padre tiene que estar presente, pero...*

Oscar: - *...él tiene muy presente... es conciente que tiene madre y tiene padre...*

Celeste: - *Si, en mi casa también el que trabajó fue mi papá y lo veíamos para la cena y los fines de semana... Yo entiendo...*

Leticia y Mauricio

Padre: - *...Y en mi caso particular, yo, la verdad, es que seguí haciendo mis cuestiones personales desde que nació. Por ejemplo, ir a jugar al fútbol, de vez en cuando ir a cenar con mis amigos. No se modificó demasiado... Calculo que por el tema de que los primeros meses es más dependiente de la madre.*

Madre: De todas formas... El rol del padre en esta etapa es un poco más «acompañar»; En realidad, el mayor peso recae sobre la mujer, por el tema de la teta, y que el nene también bueno, establece un vínculo más fuerte con «la madre».

Melanie y Francisco (entrevista con M.)

M: - ...Como que en un primer período, hasta el año del gordo, yo dejé de hacer todo lo que tenía que hacer para estar con el gordo,

y Francisco siguió con su laburo, con su profesión. Y eso digamos le permitió creo que a él no sentir lo que yo sentí; digamos, ese vacío de decir: en algún momento di todo por el gordo y ahora qué hago conmigo.

II- Parentalidad disociada

Cada miembro de la pareja da muestras de regirse por un modelo diferente, advirtiéndose que no se ha logrado aún una construcción conjunta. A veces deviene de dos formas de crianza diferentes de la familia de origen de cada uno, otras de la decisión deliberada de crear una forma nueva muy poco compartida con el otro. En este contexto, el hijo inicialmente no aporta complejidad, sino desorganización.

Irene (Mario, su esposo, no está presente en la entrevista):

- ...Por ahí cuestiones que falta resolver, que terminan limitando cosas...en el cómo llevar a cabo la maternidad y la paternidad, ...surgieron dificultades entre nosotros. ...Fue mucho más difícil de lo que nos imaginábamos... Yo esperaba verlo a Mario más comprometido, no tan afuera [...] Mis padres no somos Mario y yo. Somos distintos. Pero las familias de cada uno son muy distintas. Mi familia es de estar al pie del cañón. Viven en Necochea, pero se enferma el gordo y ahí la tengo a mi vieja al lado [...] En la casa de él no están acostumbrados a la disciplina, más libertad, más desorden... Y Mario también: que no le estén encima al nene... que haga las cosas solo...pero por ahí hay riegos y habría que ponerle límites...y él tiene esa idea...de no cuidarlo. Es muy difícil...

III- Parentalidad innovadora/compleja

Predomina un movimiento hacia lo creativo, hacia la invención de estrategias, que resulta de una verdadera construcción conjunta de la pareja y no de una repetición u oposición al modelo anterior. Se perciben indicios de procesos subjetivantes que redefinen y re-



significan tanto la relación de la pareja como el vínculo de filiación con el antecesor, pudiéndose aceptar tanto la continuidad a través de la transmisión, como la discontinuidad que supone, dar a lo heredado el propio sello (Kreszes, 2000; Delucca & Petriz, 2007).

Andrea: -... ¿de la crianza nuestra? No sé. Yo concientemente no, capaz que inconscientemente sí. Lo afectivo. Mi vieja fue también muy de estar, de hacer todo por nosotros y ella también trabajaba como yo... Y ahora también nos ayudan mucho...

Jorge: «Yo sé que no repito el modelo de mi casa porque mi viejo no nos cambió un pañal, jamás. Ahora a los 70 y pico se da cuenta... cuando me ve a mí con ella (la hija de 2 años). Al principio él no se animaba ni a levantarla. Lo hacía yo, la cambiaba. ¡Lo que me perdí! me dice ahora y es distinto con la nieta. Pero sí yo creo que tomo lo de los padres de ella de estar. A mí me parece bien y me gusta estar. Estoy chocho.

Andrea: - ...Sí... Sí... Pero algunas cosas de mi casa no las quiero. Me pareció muy machista la historia. Mis hermanos varones jamás te juntaron un plato de la mesa. Eso lo tengo claro... Y también que prefiero que seamos dos para todo, para la decisión de qué se hace en un momento difícil... me da tranquilidad que él esté.

Beatriz y Pedro (entrevista con B.)

B.: Sí, había un estímulo muy fuerte de parte de Pedro, para que retomara los proyectos personales, te diría que casi a título de: lo tenés que hacer porque si no te mato ¿no?; porque además yo ya había cambiado el humor; hasta que me di cuenta que estaba saturada ya, viste era como, [...] ¡¿cómo que vos vas a aceptar que estás saturada de estar con tu hijo?! Sí, fue muy importante la presencia de Pedro como límite... Nos costó mucho además a nivel vínculo de pareja, porque yo en ese sentido, digamos, mi respuesta frente a eso en lugar de aceptarlo era la agresión para con Pedro. Era desvalorizarlo, ¡yo hago todo, vos no hacés nada! vos me pedís que salga, pero cuándo querés que salga si vos no estás! Yo la realidad la leía así, hasta que bueno, lo conversamos mucho, él empezó a quedarse más con el nene, acomodar sus horarios y yo a dejarlo y empezamos a ver un montón de cosas que nos ayudaron a poder reacomodar todo esto.

Conclusiones

*En las familias con niños, la parentalidad compleja con apoyatura de diferentes figuras significativas, es la respuesta de mayor eficacia. Implica aceptar el cambio de los tiempos actuales, afrontarlo como una construcción permanente, donde en más de un sentido, no se cuenta ya con modelos a priori, sino que hay que crearlos. No obstante, la representación de la madre como eje central de la crianza, tiene una fuerza tal que no puede competir con las buenas intenciones y las necesidades de estos tiempos de contar con la participación del padre. Aún así se percibe en las últimas viñetas, cómo estos padres en conjunto, pudieron descubrir la intensa gratificación que les aporta el hijo, en un funcionamiento combinado: a veces predominio materno con un sobreesfuerzo por cumplir con todas las áreas de interés y mayor distensión del padre ante lo cotidiano y otras, participación paterna activa, comprometida, donde se van marcando las diferencias de género en el vínculo filial. Y no falta la inclusión muy acentuada de los abuelos, en una tarea de verdadero equipo. Se pone en evidencia que la capacidad de crear estrategias eficaces, se hace posible cuando se pueden ir reordenando las marcas heredadas en función de la incorporación de lo nuevo, lo que produce una *composición* compleja, donde se pueden escuchar las cuerdas de la pareja, de la madre, del padre y de ambos en función parental encaminados a resonar con el hijo, en ese espacio privilegiado cuya obra podríamos llamar *nacimiento de una familia*.*

Recibido: junio 2008

Revisión recibida: agosto 2008

Aceptado: septiembre 2008

Referencias bibliográficas

Anthony, E. & Benedek, Th. (1983). *Parentalidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires: Nueva Visión (Trabajo original 1984).
- Berenstein, I. (1990). *Psicoanalizar una familia*, Buenos Aires: Paidós.
- Berenstein, I. (1997). Vínculo familiar. Hechos, sucesos y acontecimientos. *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de grupo*, N° XX, 11-24.
- Berenstein, I. (2001). *El sujeto y el otro*, Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires: Tusquets (Trabajo original publicado en 1975).
- Castoriadis, C. (1996). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Delucca, N. & Petriz, G. (2007). Jóvenes padres de hoy. Continuidades y discontinuidades del vínculo inter y transgeneracional. *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos*, N° XXX, Tomo 1, 29-46.
- Delucca, N., Petriz, G., Gonzalez Oddera, M.; Rodriguez Durán, A.; Martínez, A. & Romé, M. (2007). Desafíos de la parentalidad. *I Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología* (CD. pp. 83-84). Facultad De Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Delucca, N. & Petriz, G. (2003). Avances de investigación sobre el ejercicio de la parentalidad en familias con hijos adolescentes. *Memorias de las X Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA. Salud, educación, justicia y trabajo: aportes de la investigación en Psicología*, Tomo III, (pp 118-120). Facultad de Psicología de la UBA.
- Duschatsky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en banda*, Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1979). Duelo y melancolía. En S. Freud, *Obras Completas* (Tomo XIV). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original 1914).

- Komblit, A. L. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Kreszes, D. (2000). El lazo filiatorio y sus paradojas. En A. Bugacoff, R. Czerniuk, E. Haimovich, D. Kreszea et al, *Superyó y Filiación. Destinos de la transmisión* (pp. 13-29). Rosario: Laborde.
- Laplanche, J. (1991). Hitos para el trabajo analítico. *Trabajo del Psicoanálisis*, N° 11/12, Volumen 4, 271-289.
- Lévi-Strauss, C. (1985). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Planeta-Agostini. (Trabajo original, 1949).
- Mauer, K. de S. & May, N. (2000). El trabajo de la parentalidad: una lectura metapsicológica. Material de circulación interna. *Maestría en Psicoanálisis de Pareja y Familia*. Buenos Aires: APdeBA.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. (Trabajo 1990).
- Morgan, D. (1988). *Focus Group as qualitative research*. USA: Sage Publications.
- Petriz, G. & Delucca, N. (en prensa). Crisis de las significaciones sociales, el adolescente y su proyecto de futuro laboral. *Orientación y sociedad revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*.
- Prigogine, I. (1992). ¿Nuevos paradigmas? Entrevista de Denis Najmanovich. *Zona Erógena*, N° 10, 21-23.
- Stewart, D & Shamdasani, P. (1990). *Focus Group*. USA: Sage Publications.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

ESTRATEGIAS ORIENTADORAS ANTE LA INEQUIDAD PSICOSOCIAL

Mirta Gavilán*
Cristina Quiles**
Teresita Chá***

Resumen

El presente artículo corresponde a una primera etapa del proyecto de investigación denominado: *Investigación evaluativa sobre estrategias de orientación vocacional ocupacional integral para contribuir a revertir la inequidad psicosocial*,¹ que se está llevando a cabo en la actualidad. Se hará una síntesis de las primeras estrategias metodológicas, que incluyen la modalidad de investigación-acción. En esta primera etapa, se analizan los primeros resultados de: a) Los talleres de Información Orientada, y b) La escala de afrontamiento para adolescentes. Cada una de estas intervenciones, que apuntan a diferentes objetivos, van brindando insumos para un primer nivel de análisis. Dicha intervención permite conocer qué recursos les brinda la institución escuela a estos jóvenes para la elección de un proyecto educativo, labo-

* Dra. en Psicología. Profesor Titular Ordinario de las Cátedras Orientación Vocacional y Psicología Preventiva, Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: mirtagavilan@fibertel.com.ar

** Psicólogo. Profesor Adjunto de la Cátedra Orientación Vocacional. Facultad de Psicología. UNLP.

*** Psicólogo Laboral. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Orientación Vocacional. Facultad de Psicología. UNLP.

¹ Código de Proyecto H/415, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Directora: Mirta Gavilán. En curso.

ral, personal y social. Se comprueba la importancia de: tener un espacio de información y reflexión compartida; analizar las distorsiones en la información; y profundizar los interrogantes que produce todo cambio. Asimismo, comprobar cómo pueden afrontar dichos jóvenes, pertenecientes a escuelas medias denominadas «vulnerables», diversas situaciones de la vida diaria. En este trabajo, se realiza un análisis comparativo con otra institución educativa de prestigio en la región, cuya población se encuentra en una mejor situación socioeconómica.

Palabras claves: afrontamiento - equidad - información orientada.

Abstract

The following article corresponds to a first stage of a research project entitled «Evaluative Investigation about Vocational Occupational Guidance Strategies to Contribute to the Reversal of Psychosocial Inequity»¹, being presently carried out. A summary of the first methodological strategies, including the investigation/action, will be done. In this first stage, preliminary results of: a) oriented guided workshops and, b) the coping scale for teenagers will be analyzed. Each of these interventions, pointing at different objectives, provides results for a first level of analysis. That intervention allows to identify which resources are provided to a young people by the school as an institution to choose an educational, work-related, personal and social project. The importance of having a space for common information and reflection, to analyze distortions in information and to deepen the question that every change produces, are verified. It is also verified how those young people from middle schools considered "vulnerable" can confront diverse life situations. In this work, we will do a comparative analysis with another regionally prestigious educational institution, composed of a population with a better socio-economical situation.

Key words: coping - equity - oriented information.

Introducción

El presente trabajo trata acerca de dos de las estrategias metodológicas implementadas a través de nuestro proyecto de investigación en curso titulado *Investigación evaluativa sobre estrategias de orientación vocacional ocupacional integral para contribuir a revertir la inequidad psicosocial*. Este estudio está a cargo de las cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva correspondientes a la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

La investigación se focaliza en el Campo Educativo, a partir de las incumbencias y aportes realizables desde un modelo integral de la Orientación Vocacional Ocupacional; en especial, en el marco de las escuelas de enseñanza media de nuestro universo de estudio (La Plata, Gran La Plata, Berisso y Ensenada), denominadas de alta vulnerabilidad psicosocial².

Las prácticas institucionales de docentes y alumnos en dichas organizaciones educativas son atravesadas por el nuevo rol asignado a la escuela de hoy: «con-tener / sin-tener». Un rol que pone el énfasis en la retención (cuantitativa) y la permanencia (sin demasiado análisis de sentido) de los alumnos en el sistema educativo. Esta situación resulta a todas luces insuficiente, y se torna evidente cuando los actores acceden a reflexionar sobre las problemáticas referidas a la elaboración de proyectos sobre el futuro. En efecto, los discursos y relatos de directivos y docentes reflejan una actitud «resignada e impotente», que se traduce en la ausencia de proyectos y la falta de contención de los alumnos que finalizan la escuela media en este tipo de establecimientos educativos; tal como lo ha demostrado nuestra última investigación (Gavilán, Chá y Quiles, 2003).

La presente investigación se articula con el proyecto de extensión universitaria, denominado: «*Equidad y Orientación, el desafío*

² «La Orientación Vocacional Ocupacional en Escuelas con alta Vulnerabilidad Psicosocial». Aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata. (Código de Proyecto: 11 H/341. Fecha de realización: 1/1/2002 - 30/12/2005.

³ AR057/05/06/07. Secretaría de Extensión Universitaria UNLP. Este proyecto obtuvo una mención especial y es subsidiado por mencionada universidad.

de una propuesta»,³ dirigido por la Directora y Co-Directora del actual proyecto. Su propósito se encamina a evaluar la aplicación de estrategias formales e informales que permitan encontrar los modos en que la escuela puede hacer frente a las situaciones antes referidas en orden a optimizar la calidad de las intervenciones orientadoras y educativas. Todo ello bajo la égida de un enfoque preventivo e interdisciplinario que persiga la resolución de la problemática escolar-ocupacional-personal-social de los alumnos.

El objetivo general del Proyecto radica en descubrir, a través de la metodología de la investigación-acción, las estrategias más adecuadas para disminuir la brecha de la inequidad entre los jóvenes pertenecientes a escuelas medias de poblaciones vulnerables. En lo que hace a los objetivos específicos, estos están dirigidos a las siguientes acciones: conocer el grado de afrontamiento de los jóvenes ante sus problemas personales y sociales; promover el interés por el conocimiento con miras a su proyecto futuro, personal, educativo, laboral, social; generar espacios de comunicación y participación activa a través de una actitud proactiva; estimular el conocimiento de la realidad educativa, laboral, formativa, que posibilite su inserción en un proyecto; y lograr el conocimiento de sus destrezas personales, la posibilidad de implementarlas y reconocerlas como parte integrante de su bagaje personal y social.

- Las estrategias metodológicas de la investigación escogidas consisten en realizar entrevistas a referentes claves de las organizaciones; talleres de información orientada; técnicas de evaluación de afrontamiento personal; talleres de estimulación de competencias en las áreas psicológicas, expresivas, literarias y creativas; y talleres de reflexión.
- Ahora vamos a referirnos a dos de esas estrategias metodológicas (talleres de información orientada y técnicas de afrontamiento para adolescentes) y a las primeras conclusiones que hemos obtenido a partir de la implementación de dichas estrategias. Antes es oportuno señalar que del universo de escuelas de enseñanza media calificadas como vulnerables y situadas en las ciudades de La Plata, Berisso y Ensenada, se seleccionaron las siguientes: 1, 2, 9, 17 y 22.

1. Taller de información Orientada

Se trata de una estrategia dirigida a intervenir en el campo de la Orientación⁴. Comencemos por decir que –siguiendo a Ander-Egg– el taller es un lugar donde se trabaja, se elabora, y se transforma algo para ser utilizado. Precisemos: es un aprender haciendo en grupo. Un aprendizaje que acusa características propias, sustentado en supuestos que han sido publicados en otra presentación (Quiles, Di Meglio, García y Ruiz, 2006). Dicha modalidad de trabajo posibilita la articulación de tres funciones:

- a) Investigación: a través de la evaluación de los trabajos que produzcan los alumnos del último año del polimodal y del desarrollo de la actividad.
- b) Actividades de extensión universitaria: su práctica brinda además un servicio profesional.
- c) Docencia: los profesionales pasantes de la Carrera de Psicología colaboran en la coordinación de los talleres del Centro de Orientación Vocacional, bajo la supervisión de los mismos docentes investigadores que se encargan de llevarla adelante.

De este modo, las actividades de docencia, investigación y extensión se conjugan y articulan en el ámbito de una estrategia metodológica, que abre un espacio de reflexión y opera en forma sistemática con el fin de contribuir en la reversión de las situaciones de inequidad de muchos de nuestros jóvenes.

Un taller requiere una planificación acorde a los objetivos perseguidos. Para ello, las características metodológicas/operativas ancladas en esta modalidad de trabajo propician la participación tanto de coordinadores como de integrantes. A propósito es importante señalar que, en la etapa de planificación, son los coordinadores quienes realizan el trabajo más activo y organizador. Luego, durante el desarrollo del taller, se posicionan a favor del protagonismo y la producción grupal.

⁴ Es preciso recordar que el uso indiscriminado de este término, para nombrar distintas prácticas, ha desdibujado su definición.

Por último, la estrategia está dirigida a conseguir los objetivos que se detallan a continuación: 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; y reconocer destrezas y resiliencias en los alumnos.

En esta perspectiva, los talleres de Información Orientada requieren tres niveles de diferente complejidad y cuatro momentos por cada taller, en este orden:

- Primer Momento: Apertura
- Segundo Momento: Desarrollo
- Tercer Momento: Plenario
- Cuarto Momento: Cierre y Evaluación

1.1. Primeras aproximaciones

Los alumnos incluidos en esta experiencia presentan las características que se enuncian seguidamente: 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 formativas; piensan en la escuela como un lugar de encuentro y producción para futuros proyectos compartidos; y desarrollan inquietudes con el fin de elaborar nuevas estrategias en la búsqueda de empleo.

2. Estrategias de Afrontamiento

A partir de algunos indicadores que reflejan las «desventajas» de estos jóvenes para continuar sus estudios y/o capacitación una vez finalizado el nivel polimodal, hemos decidido explorar la forma en que afrontan sus problemas, debido a que esa situación configurará patrones de conducta para su vida adulta e influirá en la construcción de su proyecto de vida. Para tal fin, hemos utilizado la

Escala de Afrontamiento para Adolescentes (*Adolescent Coping Scale*) elaborada por E. Frydemberg y R Lewis (adaptación española de Jaime Pereña y Nicolás Seisdedos) (Frydemberg y Lewis, 1997).

Antes de avanzar en nuestro desarrollo es necesario determinar el significado del término afrontamiento. Este concepto proviene de la traducción del término inglés «*coping*», que hace referencia a la acción de afrontar, ya sea una amenaza, un peligro, un enemigo, una responsabilidad, etcétera. Se puede definir como un conjunto de respuestas (pensamientos, sentimientos y acciones) ejecutadas por un individuo para manejar una situación estresante y/o problemática que le permite reducir, de algún modo, sus condiciones adversas. Lazarus y Folkman entienden por afrontamiento «aquellos procesos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como desbordantes de los recursos del individuo» (Lazarus y Folkman, 1984).

La Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) ha sido construida pensando en jóvenes de entre 12 y 18 años, pero puede ser usada con personas mayores de esa edad. Además, su uso es válido en las áreas de investigación, terapia y orientación. Dicho instrumento es un inventario de autorreflexión, autoadministrable, y está compuesto de 80 elementos que le permiten al adolescente conocer las estrategias empleadas para afrontar sus problemas. Las estrategias de afrontamiento ascienden a las dieciocho enumeradas a continuación:

1. Buscar apoyo social (As).
2. Concentrarse en resolver el problema (R).
3. Esforzarse y tener éxito (Es).
4. Preocuparse (Pr).
5. Invertir en amigos íntimos (Ai).
6. Buscar pertenencia (Pe).
7. Hacerse ilusiones (Hi).
8. La estrategia de Falta de afrontamiento (Na).
9. Reducción de la tensión (Rt).
10. Acción social (So).
11. Ignorar el problema (Ip).

12. Autoinculparse (Cu).
13. Reservarlo para sí (Re).
14. Buscar apoyo espiritual (Ae).
15. Fijarse en lo positivo (Po).
16. Buscar ayuda profesional (Ap).
17. Buscar diversiones relajantes (Dr).
18. Distracción física (Fi).

Todas estas estrategias pueden agruparse en tres estilos básicos de afrontamiento: a) afrontamiento dirigido a la resolución del problema; b) afrontamiento en relación con los demás y c) afrontamiento improductivo. A su vez, hay 79 elementos cerrados que se puntúan mediante una escala de tipo Likert de cinco puntos: 1. No me ocurre nunca o no lo hago; 2. Me ocurre o lo hago raras veces; 3. Me ocurre o lo hago algunas veces; 4. Me ocurre o lo hago a menudo; 5. Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia.

Hace falta agregar aquí que se han publicado dos Escalas de afrontamiento: una de tipo general y otra de problemas específicos. En este caso, hemos utilizado la primera.

Como ya hemos dicho, dicha escala fue administrada a modo de prueba en una de las escuelas seleccionadas para nuestra investigación. El propósito entonces apuntaba a explorar cuáles eran las estrategias más utilizadas por estos jóvenes para hacer frente a situaciones problemáticas. Por otra parte, se aplicó la misma escala a un grupo de alumnos pertenecientes a una institución educativa con características diferentes en cuanto a la situación socioeconómica de los adolescentes y la organización y sistema de enseñanza de la institución.

La administración de la escala se realizó entonces con 23 alumnos cursantes del último año del nivel polimodal pertenecientes a la Escuela de Enseñanza Media N° 9, ubicada en la localidad de Lisandro Olmos, a 12 kilómetros de la ciudad de La Plata (desde ahora denominados Grupo A). También se llevó a cabo la misma experiencia con 21 alumnos cursantes del mismo año y nivel, del Colegio Nacional «Rafael Hernández», dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, situada a pocas cuadras del centro de la misma ciudad (desde ahora denominados Grupo B). Es importante se-

ñalar que la experiencia se concretó en buenas condiciones ya que ambos grupos mostraron interés en el trabajo.

Luego, la tabulación de los puntajes y la elaboración de los perfiles individuales y grupales de las dos muestras arrojaron los resultados expuestos en los dos apartados siguientes:

Puntuación ajustada obtenida sobre el Grupo A

Buscar apoyo social. (As) = 69; Concentrarse en resolver el problema. (Rp) = 68; Esforzarse y tener éxito. (Es) = 69; Preocuparse. (Pr) = 79; Invertir en amigos íntimos. (Ai) = 68; Buscar pertenencia. (Pe) = 69; Hacerse ilusiones. (Hi) = 62; La estrategia de Falta de afrontamiento. (Na) = 39; Reducción de la tensión. (Rt) = 38; Acción social. (So) = 30; Ignorar el problema. (Ip) = 35; Autoinculparse. (Cu) = 58; Reservarlo para sí. (Re) = 51; Buscar apoyo espiritual. (Ae) = 54; Fijarse en lo positivo. (Po) = 71; Buscar ayuda profesional. (Ap) = 40; Buscar diversiones relajantes. (Dr) = 71; Distracción física. (Fi) = 59.

Puntuación ajustada obtenida sobre el Grupo B

Buscar apoyo social. (As) = 66; Concentrarse en resolver el problema. (Rp) = 74; Esforzarse y tener éxito. (Es) = 68; Preocuparse. (Pr) = 75; Invertir en amigos íntimos. (Ai) = 67; Buscar pertenencia. (Pe) = 63; Hacerse ilusiones. (Hi) = 52; La estrategia de Falta de afrontamiento. (Na) = 39; Reducción de la tensión. (Rt) = 39; Acción social. (So) = 33; Ignorar el problema. (Ip) = 38; Autoinculparse. (Cu) = 56; Reservarlo para sí. (Re) = 54; Buscar apoyo espiritual. (Ae) = 38; Fijarse en lo positivo. (Po) = 62; Buscar ayuda profesional. (Ap) = 53; Buscar diversiones relajantes. (Dr) = 74; Distracción física. (Fi) = 75.

Un análisis comparativo da cuenta de que no se registran diferencias muy significativas entre los puntajes de ambos grupos. Sin

embargo, es posible observar algunas discrepancias en las siguientes estrategias adoptadas por el Grupo A:

- **Concentrarse en resolver el problema:** el grupo muestra una tendencia menor a utilizar esta estrategia. Su utilización implica un abordaje sistemático del problema, teniendo en cuenta diferentes puntos de vista u opciones de solución.
- **Hacerse ilusiones:** el grupo manifiesta una marcada inclinación a esperar que se resuelvan los problemas, confiando en la esperanza y en la expectativa de que todo tendrá un final feliz.
- **Buscar apoyo espiritual:** el grupo presenta una mayor inclinación a rezar y creer con la ayuda de Dios o de un líder espiritual.
- **Fijarse en lo positivo:** se observa que el grupo tiene una visión optimista y positiva de la situación presente y propende a ver el lado bueno de las cosas y sentirse afortunado.
- **Buscar ayuda profesional:** se detecta una menor recurrencia a consejeros profesionales, maestros y psicólogos por parte del grupo.
- **Distracción física:** es una estrategia utilizada en menor medida por el grupo en virtud de un menor interés por el desarrollo de actividades físicas y deportivas así como también por la estética del cuerpo.

A partir de la relación que guarda con la problemática de la orientación vocacional ocupacional, es interesante destacar que la estrategia de **Preocupación**, vinculada con el temor al futuro o la preocupación por la felicidad futura, registra un alto puntaje en ambos grupos. En tanto, la estrategia de **Falta de afrontamiento o no afrontamiento**, que supone la posibilidad de resolver problemas, sentirse saludable o vencer la inacción, ofrece bajos puntajes en ambos grupos.

2.1. Primeras aproximaciones

En esta primera muestra, una de nuestras hipótesis era encontrar puntajes divergentes a raíz de que las distintas poblaciones selec-

cionadas presentan niveles muy diferentes de accesibilidad, posibilidades culturales, sociales y económicas en cada uno de los grupos seleccionados. Sin embargo, los resultados divergentes no confirman el supuesto inicial ya que el perfil de afrontamiento de ambas poblaciones es similar, es decir, no acusa diferencias notorias. En cambio, sí difieren y serán objeto de profundización las diferentes estrategias implementadas para afrontar situaciones.

Una primera conclusión en esta etapa de aplicación de la prueba nos permite suponer que las diferencias no encontradas, así como las coincidencias existentes, pueden deberse a la institución elegida para esta administración. En efecto, esta se distingue de las restantes que pertenecen al universo de nuestro proyecto por las características del contexto geográfico y la procedencia de los alumnos asistentes a ella. En este sentido, la institución tiene un enclave geográfico suburbano pero con características rurales; es decir, se caracteriza por pautas culturales propias de la vida en contacto con la naturaleza y organizaciones familiares que conservan una visión más tradicional del mundo circundante.

Desde este lugar, quizá podamos realizar otras inferencias a partir de los puntajes obtenidos en ambos grupos.

3. Algunas conclusiones con relación a las estrategias 1 y 2

Debemos considerar que las dos estrategias analizadas en este trabajo significan importantes aportes. Por un lado, los Talleres de Información Orientada brindan espacios con respecto a la comunicación, información, integración y conocimiento de la realidad educativa-laboral, acompañados de un rol muy activo por parte de los alumnos. Y las pruebas de afrontamiento nos demuestran cómo los adolescentes estudiados pueden enfrentar diversas situaciones. Situaciones éstas que sólo varían en las diferentes estrategias que aquellos ponen en práctica para afrontarlas de modo positivo, y que están ligadas a su situación social familiar.

Como en todo proceso de investigación, nuestra tarea consistirá ahora en reflexionar sobre el análisis de todos los talleres de Infor-

mación Orientada y las pruebas de afrontamiento para adolescentes que se aplicarán a la totalidad de los alumnos de las escuelas seleccionadas. Asimismo, a través de las demás estrategias metodológicas disciplinarias e interdisciplinarias (ya citadas), que se utilizan a través del proyecto de extensión universitaria, podremos realizar profundizaciones, interrelaciones y cotejos. Estos servirán de marco para las conclusiones finales del proyecto que nos ocupa y las posibles acciones de transferencia hacia el logro de los objetivos de nuestra investigación.

Recibido: julio 2008

Revisión recibida: agosto 2008

Aceptado: agosto 2008

Referencias bibliográficas

- Aisenson, D. (Ed.) (2002). *Después de la escuela: transición, construcción de proyectos, trayectoria e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: GEL.
- Duschatzky, S. & Birgin, A. (Comps.) (2007). *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial.
- Fernández, L. (2001). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Frydemberg, E. & Lewis, R. (1997). *ACS - Escalas de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gallart, M., Jacinto, C. & Suárez, A. (1996). Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo. En I. Konterllnik & C. Jacinto, C. (Comps.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. El desafío es hoy* (pp. 95-130). Buenos Aires: Losada-UNICEF.
- Gavilán, M., Chá, T & Quiles, C. (2005). Alta Problemática psicosocial - Baja intervención orientadora. *Orientación y Sociedad. Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*, N° 5, 141-156.

- Gavilán, M., Chá, T. & Quiles, C. (2005). Poblaciones vulnerables y escuelas vulneradas: un desafío para la Orientación Vocacional Ocupacional. *Aprendizaje Hoy, Año XXVI, N° 65*, 21-32.
- Gavilán, M. (2006). *La transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma*. Rosario: HomoSapiens.
- Gavilán, M. & Labourdette, S. (2006). La orientación y la educación: investigación en áreas de alta vulnerabilidad psicosocial. *Revista Brasileira de Orientação Profissional». Vol. 7, (2)*, 103-114.
- Jacinto, C. & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: Santillana.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*, New York: Springer.
- Quiles, C., Di Meglio, M., García, N. & Ruiz, E. (2006). Los Talleres de Información. Orientada como Estrategia de investigación acción. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología «Paradigmas. Métodos y Técnicas»* (pp. 309-311). Facultad de Psicología de la UBA.
- Redondo, P. (2004). *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

NUEVAS CONCEPCIONES ACERCA DE LA MENTE¹

*Alicia Gianella**

*Nora Stigol***

*Carlos Garay****

*María de los Ángeles Bacigalupe*****

*Nora Schwartz******

Resumen

El cartesianismo ha impregnado el pensamiento filosófico y científico occidental durante siglos, pero desde las últimas décadas del siglo xx han aparecido movimientos contestatarios significativos. Las tesis cartesianas más importantes cuestionadas han sido: a) el dualismo metafísico mente-cuerpo, que supone además la adopción sistemática de otros dualismos, b) el individualismo, c) el internalismo, que caracteriza la mente por sus relaciones internas y d) la identificación de la mente con la conciencia.

¹ Los autores y autoras de este trabajo somos investigadores del proyecto «Nuevos enfoques en teorías de la mente: revisión del modelo clásico», acreditado en la Facultad de Psicología de la UNLP. Se trata de una ampliación de una mesa presentada en el 1° Congreso Internacional de investigación de la Facultad de Psicología, organizadas en el año 2007.

* Dra. en Filosofía. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra Epistemología y Metodología de la Investigación Psicológica, Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: gianella@isis.unlp.edu.ar

**Prof. y Magister en Filosofía. Profesor Adjunto de la Cátedra Epistemología y Metodología de la Investigación Psicológica. Facultad de Psicología. UNLP.

*** Dr. en Filosofía. Ayudante Diplomado de la Cátedra Epistemología y Metodología de la Investigación Psicológica. Facultad de Psicología. UNLP.

****Lic. en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

***** Prof. en Filosofía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

Estas tesis no solo fueron de importancia para la historia del pensamiento filosófico y científico, sino que acarrearón consecuencias concretas en ámbitos como la educación y la práctica científica.

Presentaremos algunos de los cambios conceptuales que se han producido, opuestos al cartesianismo. Uno de ellos es la emergencia de categorías como las de mente corporizada, mente situada y extendida, y sus consecuencias en los distintos contextos, que se oponen especialmente al internalismo y al individualismo. La mente no es concebida como lo que está «dentro de la cabeza», sino que se la concibe de un modo que incluye elementos del entorno, sea este el medio natural, social y tecnológico.

Otro caso significativo es el reconocimiento de estructuras mentales no conscientes, opuestas a la concepción que identifica mente con conciencia.

Palabras claves: mente-cartesianismo-cuerpo-medio

Abstract

Cartesianism has impregnated the western philosophical and scientific thought for centuries, but since the last decades of the XXth century significant disputant movements have arisen. The main cartesian thesis disputed have been: a) the mind-body metaphysical dualism, that also implies the systematic embracement of other dualisms, b) the individualism, c) the internalism, that characterizes the mind by its inner relations and d) the identification of the mind with the consciousness.

These thesis were outstanding not only for the History of the philosophical and scientific thought, but because of the concrete consequences they brought about on scopes like education and scientific practice.

We are putting on some of the conceptual changes that have been produced in opposition to cartesianism. One of them is the emergence of categories like embodied, situated and extended mind, and its consequences on different contexts, which specifically are in opposition to internalism and individualism. Mind is not concei-

ved as what is «into the head», but in a way that includes elements from the environment, being it natural, social and technological one.

Another significative case we are discussing is the acknowledgment of unconscious mind structures opposite to the conception that identifies mind with consciousness.

Key words: mind-cartesianism-body-environment

Introducción

Alicia E. Gianella

En este trabajo nos proponemos explorar algunas de las razones que llevaron al abandono de las tesis centrales de la tradición cartesiana relativas a la naturaleza de la mente. Previamente a esta tarea analizamos cuáles son los rasgos que a partir de Descartes se han atribuido, muchas veces de manera acrítica, a la mente humana.

Las principales tesis cartesianas que hemos considerado son las siguientes.

En primer lugar, está el dualismo mente-cuerpo, que establece una partición metafísica en la naturaleza humana, que estaría compuesta por un cuerpo (*res extensa*) y una mente (*res cogitans*).

La psicología del siglo xx se ha opuesto a esa partición, buscando concebir a la persona como una estructura unitaria, pero ha tenido dificultades para lograr tal integración, debido a la fuerte impronta del pensamiento cartesiano que reaparece a través de supuestos y dicotomías recurrentes.

Otra tesis es la consideración internalista de la mente: la creencia de que los estados mentales están «dentro de la cabeza» y constituyen una estructura cerrada. Se sostiene que la mente puede ser caracterizada apelando exclusivamente a sus estados internos, que configuran una estructura que puede ser explicada a través de sus leyes de funcionamiento. Frente a esta tesis, muchas teorías contemporáneas se declaran externalistas, en diversos grados. Se sostiene el carácter extendido de la mente, concebida como manteniendo una permanente interacción con el medio, tanto el ambiente

físico, como el medio social y también el tecnológico, operando como extensiones de los procesos mentales, como verdaderos artefactos epistémicos.

El individualismo es otro rasgo de la tradición cartesiana: la consideración de que el *locus* de la mente es el individuo. Frente a esta posición, muchas teorías en las ciencias humanas y en la filosofía contemporánea sostienen el carácter colectivo y social de muchos procesos mentales, tales como la cognición colectiva, la memoria social y la intencionalidad colectiva (R. Wilson y J. Searle, entre otros), procesos y estados que no pueden ser reducidos a estados mentales individuales. El principal problema para estas teorías contemporáneas es delimitar ontológicamente esos estados no individuales.

También el intelectualismo y el racionalismo de esa tradición marcó el privilegio de los estados cognitivos (y de los llamados «estados mentales superiores») por encima del papel de las emociones en la vida mental. Pero entre los contemporáneos muchos han destacado el papel de la emociones como estructura movilizadora de todo el sistema mental, con fuerte apoyatura somática. Tal es el caso de autores como Damasio y Gallagher, y la casi totalidad de la psicología social y del desarrollo, a partir de las primeras décadas del siglo xx. La teoría de la evolución también operó cambios en la misma dirección.

Otro rasgo del cartesianismo ha sido el privilegio de la conciencia, que en su versión más fuerte se manifiesta como la identificación del concepto de mente con el de conciencia. La psicología y buena parte de la filosofía de la mente contemporánea reconocen la existencia de una mente no consciente o inconsciente, que en muchos casos, como en el la tradición freudiana, es concebida como la estructura principal, que subyace a la conciencia y constituye el área mental más importante.

Presentamos a continuación un análisis de algunas de las cuestiones que derivan del cuestionamiento del modelo cartesiano. En primer lugar, la problemática de los estados mentales inconscientes, tal como lo plantea el filósofo contemporáneo: John Searle—que es analizado por Nora Stigol—. Carlos Garay presenta parte de la problemá-

tica de la mente corporizada, y la importancia de la consideración integrada de lo corporal y ambiental para la comprensión de la naturaleza humana. María de los Ángeles Bacigalupe analiza algunas de las consecuencias de la revisión de la concepción dualista e internalista de la mente y a favor de una consideración extendida y situada, con las consecuencias que acarrea en las prácticas clínicas. Por último Nora Schwartz se ocupa de la polémica internalismo-externalismo, en relación con un campo particular de aplicación: la cognición científica. El papel de las representaciones y los modelos pone de manifiesto la importancia de los artefactos epistémicos externos para la producción de hipótesis y teorías.

La relación mente-conciencia según el punto de vista de John Searle

Nora Stigol

Durante mucho tiempo, y en el marco de la concepción cartesiana, la idea de una conexión necesaria entre mente y conciencia fue considerada la doctrina oficial indiscutible. En el siglo xx por la influencia de Freud, por un lado y por otro por la influencia del cognitivismo, se abandona la doctrina oficial cartesiana y se generaliza la aceptación de estados mentales inconscientes.

A diferencia del modelo cartesiano, Searle reconoce la existencia de aspectos inconscientes en la mente aunque, a mi juicio, sigue privilegiando la conciencia. Si bien admite la existencia de estados mentales inconscientes –a tono con el siglo XX– se distancia de la noción de inconsciente tal como es sostenida por el cognitivismo clásico, en virtud precisamente de privilegiar la conciencia. En su crítica al cognitivismo, en este contexto, Searle propone su discutido Principio de Conexión según el cual «La noción de estado mental inconsciente implica accesibilidad a la conciencia» (1992, p. 160).

Sobre este punto gira en gran parte su crítica a los cognitivistas. En efecto, Searle rechaza el punto de vista cognitivista de

acuerdo con el cual hay procesos o fenómenos inconscientes —en general concebidos de manera computacional— en un sentido fuerte de inconsciente que son suficientes a la hora de explicar nuestras capacidades cognitivas. Por sentido fuerte debe entenderse acá que estos procesos no solo son inconscientes de hecho, es decir, que el sujeto no puede llevar a la conciencia el estado mental en cuestión, sino que además son, por principio, inaccesibles a la conciencia. La adquisición del lenguaje, los procesos semánticos, el reconocimiento de caras entre otros parecen proceder, de acuerdo a los cognitivistas, de manera totalmente inconsciente en este sentido fuerte. Searle acuña la expresión «inconsciente profundo» para referirse a este tipo de procesos inconscientes. De la inaccesibilidad a la conciencia y del principio de conexión se sigue, de acuerdo con él, que no hay nada como estados *mentales* inconscientes profundos.

Los estados mentales o bien son conscientes o bien son, en principio, accesibles a la conciencia. Sólo su posible accesibilidad a la conciencia permite, dice Searle, a un estado inconsciente —estado que en definitiva no es sino un estado neural— preservar los rasgos que definen lo mental. A menos que se acepte el Principio de Conexión, Searle no puede explicar la existencia de estados mentales inconscientes. La idea misma de estados mentales, en principio, inaccesibles a la conciencia es, a juicio de Searle, una idea incoherente. Sólo podemos entender un estado mental inconsciente como un estado que si bien no es consciente efectiva y actualmente podrá serlo o dicho de otra manera, es potencialmente consciente, o aun de otra manera es capaz de producir un estado consciente o tiene la capacidad de generar estados conscientes.

Dos consecuencias parecen seguirse en relación con los estados inconscientes: 1.- La centralidad de la noción de conciencia en la descripción y explicación de lo mental. En definitiva, y de acuerdo con el Principio de Conexión, no tenemos noción de inconsciente sino en términos de conciencia, dicho de otro modo, la noción de inconsciente resulta ser parasitaria de la noción de conciencia. No parece que estemos tan lejos del cartesianismo. 2.-

Una segunda consecuencia tiene que ver con un cambio que se opera en Searle en su concepción de la mente desde *Intentionality* (1983) hasta *The Rediscovery of the Mind* (1992). En 1983, Searle describía la mente como un inventario de estados mentales algunos de los cuales eran conscientes y otros inconscientes pero ambos efectivos y reales. Como si la mente fuera una suerte de desván en el que hay objetos almacenados, algunos están iluminados (estados conscientes) y otros permanecen en la oscuridad (estados inconscientes) pero todos ellos están allí de manera efectiva y real. En 1992 Searle abandona esta concepción de la mente y propone una explicación de lo inconsciente en términos disposicionales. En rigor, de acuerdo con Searle no hay tal cosa como estados psicológicos inconscientes sino estructuras neurales entendidas en términos disposicionales que hacen posible nuestra vida mental consciente. O dicho de otra manera hablar de estados mentales inconscientes no es sino hablar de mecanismos cerebrales capaces de producir estados conscientes.

¿Cómo es que, de acuerdo con Searle, esas estructuras neurofisiológicas que acaecen en mi cerebro como procesos mentales inconscientes hacen posible mi vida consciente? La respuesta debe encontrarse, a mi juicio, en la tesis más general que sostiene Searle respecto de lo mental y que es claramente compatible con una concepción naturalista del mundo. Searle recurre a una distinción común en física que se establece entre micro y macropropiedades de un sistema. Sus ejemplos preferidos son la solidez de esta mesa y la liquidez del agua contenida en este vaso. Solidez y liquidez son propiedades superficiales de esta mesa y del agua respectivamente. La emergencia de ellas se explica por la conducta de los elementos del micronivel. Pero los elementos mismos - moléculas y átomos - no exhiben esas propiedades. Searle recomienda trasladar lo que nos enseña la física al estudio del cerebro. Los procesos mentales y en particular los estados conscientes «emergen», son causados o como se quiera decir, por procesos cerebrales a nivel de las neuronas. Así, las propiedades mentales son macropropiedades que resultan del comportamiento de las neuronas en el cerebro.

La mente extendida y otras formas de extensión

Carlos Garay

Los estudios de la relación de la mente con su entorno es otra área en la que la investigación científica y la reflexión filosófica actual se enfrentan al modelo cartesiano. Muchos estudios contemporáneos consideran a la mente humana como un sistema que interactúa con el medio de un modo dinámico, como un intercambio entre sistemas complejos. El modelo consiste en analizar sistemáticamente las relaciones entre los procesos neurobiológicos que ocurren en la historia evolutiva y ontogenética de los individuos vinculándolos con la historia evolutiva del entorno en el que se expresan en la forma de vida psíquica (cogniciones, afectos y voliciones). Dicho, quizás, más claramente, el modelo mental a examinar integra en una visión de conjunto los tipos de estados mentales con los tipos de acontecimientos que le dieron forma. Se puede hablar, en este sentido, de una ecología de la mente: lo que pasa en la mente, no sólo pasa en la cabeza.

Por empezar, la evolución corporal no ha sido inerte con respecto a la evolución de la mente. Tampoco lo ha sido el entorno humano. Por esto, consideramos apropiado estudiar las relaciones entre la noción de mente extendida con otras extensiones paralelas como la fisiología extendida, el genotipo extendido y la computación extendida.

En cuanto a la *fisiología extendida*: en el año 2000 aparece el libro de J. S. Turner *The extended organism. The physiology of animal-built structures* en el que su autor sostiene que «los edificios construidos por animales son, propiamente hablando, órganos externos de su fisiología». Por medio de detallados ejemplos Turner pretende mostrar que la noción de órgano fisiológico debe extenderse hasta incluir elementos abióticos indispensables para que puedan ejercer sus funciones con propiedad, como ocurre en el caso de los nidos de termitas acoplados a su sistema respiratorio y de control de temperatura, y el interesante caso del grillo que construye una madriguera particularmente apta para amplificar su canto, aumentando así sus posibilidades comunicacionales con otros individuos de su especie.

Respecto del *genotipo extendido*, en términos evolutivos somos entender a los seres humanos como una especie particular. Hemos llegado a ser lo que somos en la actualidad gracias a una serie de transformaciones en los organismos de nuestros ancestros, que fueron naturalmente seleccionadas por adaptarse al entorno de manera más eficiente. Esas transformaciones incluyen características anatómicas y fisiológicas que, en parte, determinan nuestro comportamiento y provienen de la variación genética. Parece establecido, así, que existen factores que hemos heredado genéticamente por un lado, y por otro existen factores epigenéticos que constituyen el entorno en el que se expresa la información genética. El desarrollo de la especie se explica entonces de la siguiente manera: las variaciones genéticas que producen fenotipos más aptos para un entorno dado, tienen más probabilidades de sobrevivir. De acuerdo con el punto de vista tradicional, el fenotipo es una suerte de resultante del aporte genético y las condiciones ambientales, pero el factor causal de la evolución reside en la variación genética. Sin embargo, como señalaran oportunamente Griffiths y Gray (2004), «todos los factores causales del desarrollo del fenotipo distintos de los genes están excluidos como fuentes potenciales de cambio evolutivo». Muchos investigadores sostienen que en esta perspectiva de la evolución, la separación de factores genéticos y ambientales es arbitraria, puesto que existen elementos epigenéticos que también son heredables. Por esto, es importante para nosotros el aporte de la teoría de los sistemas de desarrollo, pues sostiene la paridad, en principio, de todos los factores causales que culminan con el fenotipo y destacan el potencial evolutivo de una herencia extra genética. Y a esto puede llamársele «herencia extendida».

El comportamiento humano modifica su propio entorno, con lo cual se genera una relación de transformaciones mutuas. Algunos cambios que realizamos en nuestro medio son tales que aumentan significativamente las probabilidades de supervivencia, y pueden ser vistos como una estrategia genética externa al organismo.

En cuanto a la *computación extendida*: tanto en la psicología cognitiva como en la inteligencia artificial clásica (o fuerte), la cognición se describe como un proceso fundamentalmente computa-

cional. Pero sostener que la cognición, en tanto proceso computacional, tiene su propio lugar en el interior del cráneo, es, a los ojos de Clark y Chalmers, arbitrario. Un sistema físico es un sistema computacional cuando sus estados físicos pueden entenderse como estados representacionales de otros sistemas, en los que las transiciones entre estados pueden explicarse como operaciones entre esas transiciones. Esta definición es lo suficientemente amplia como para permitir la inclusión de elementos extra corpóreos en la descripción de los procesos computacionales humanos.

La mente humana como producto de procesos relacionales

María de los Ángeles Bacigalupe

Buena parte de la revisión de la idea de que la mente como *res cogitans* tiene propiedades y leyes de funcionamiento diferentes a la *res extensa* se debe a trabajos que provienen de áreas del conocimiento tales como la antropología, la ecología y las neurociencias.

Desde una perspectiva ecológica (Bateson, 1993; Lahitte y Hurrell, 1995) se habla de un sistema ecomental: en vez de pensar a la mente (o al sujeto) por un lado y al entorno por otro, la cuestión del comportamiento debe ser analizada en función de sus conexiones. En la relación sujeto-entorno los límites han cambiado y lo que constituye el centro de atención es la relación misma.

Según Piaget (1978) el comportamiento es el conjunto de acciones que los organismos ejercen sobre el medio exterior para modificar algunos de sus estados o alterar alguna situación con relación a su ambiente. Desde esta aproximación, entonces, surge la necesidad de pensar en la relación de las partes más que en las partes *per se*.

Pero: ¿qué constituye el ambiente o medio? Para Lewontin (2000) el ambiente de un organismo es el conjunto de condiciones externas relevantes para el sujeto porque interactúa con ellas. Nuevamente se vuelve necesario analizar más que las partes, la relación.

A partir de las posibilidades neurobiológicas devenidas en el proceso de hominización, el ser humano se presenta como sujeto

activo en la conformación de su propia identidad y la de su entorno y con la imposibilidad de concebirse y sobrevivir sin la interacción con un «otro». Morin (1992) sugiere que en el proceso de hominización, proceso multidimensional que da como resultado la aparición del Homo sapiens, ocurren múltiples interrelaciones entre factores genéticos, ecológicos, prácticos, cerebrales, sociales y culturales. El autor señala que lo que es esencial al proceso no es cada aspecto en sí sino la relación que establecen los unos con los otros, siendo la encefalización y la prolongación de los periodos de niñez y adolescencia los principios que vinculan a todo el conjunto de desarrollos en función de un principio de auto-organización.

Desde el campo de la práctica, las ideas del psicólogo ruso Lev Vygotsky vinculan nuevamente el desarrollo del individuo con el medio que lo circunda. En su obra *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, el autor señala que es necesario considerar dos caminos de desarrollo de las «formas superiores de conducta» (Vygotsky, 1995: 29). Mientras que en la filogénesis el comportamiento es el resultado de dos procesos distinguibles, el proceso biológico que condujo a la aparición del Homo sapiens y el proceso de desarrollo histórico mediante el cual el «hombre primitivo» llega a ser «cultivado» (Vygotsky, 1995: 29-30), en la ontogénesis aparecen unidos.

El «principio de significación» (Vygotsky, 1995: 81) se refiere a que es el ser humano quien forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo dirige y a través de él gobierna su propio cuerpo. El rol de las herramientas como mediadoras del comportamiento significa que solamente a través de estar inmerso en su medio social, el ser humano es capaz de desarrollarse, apropiándose de los instrumentos culturales, entre los cuales descolla el lenguaje.

Una vez reconocido el rol crucial que el ambiente ejerce sobre el comportamiento, los conceptos de «cognición extendida» y «mente extendida» (Clark y Chalmers, 1998) representan procesos cognitivos centrales y no accesorios del sujeto epistémico.

La tesis de la mente extendida sugiere que si ocurre que una parte del mundo funciona como un proceso que, si fuera ejecutado dentro del cráneo, no dudáramos en reconocerlo como parte del procesa-

miento cognitivo, esa porción del mundo es parte del proceso cognitivo. Esto es, la cognición no tiene por qué ser localizada exclusivamente dentro del cráneo (Clark y Chalmers, 1998; Clark, 2006).

Evidencias desde la neurobiología y otras ciencias del comportamiento apoyan las ideas señaladas más arriba y permiten proponer formas de abordaje de las alteraciones del funcionamiento cognitivo donde las relaciones entre el individuo y el ambiente jueguen un papel crucial. De este modo se trabaja tanto en estimulación cognitiva (experimental y terapéutica) cuando los sujetos han sufrido una injuria cerebral (por ejemplo, Bayley y Squire, 2002 y la autora, M.A. Bacigalupe, en su trabajo de tesis doctoral) como cuando las situaciones medioambientales generan el riesgo de desventaja social para los niños inmersos en ellas (Colombo y Lipina, 2005).

Artefactos cognitivos y descubrimientos científicos

Nora Alejandrina Schwartz

Como ya se señaló, el cartesianismo está conformado, entre otras, por la tesis de que la cognición se identifica con procesos mentales internos. Este enfoque subyace tanto a los estudios cognitivos clásicos de la ciencia como a los socio-culturales. Pero como lo sostienen algunos autores, si se adopta ese punto de vista no sería posible entender cabalmente la práctica científica.

Las *perspectivas ambientalistas*, en cambio, constituyen un movimiento dentro de la ciencia cognitiva contemporánea que entiende a la cognición en un ambiente -social, cultural y material-. En particular, el punto de vista de la *cognición distribuida* sostiene que el ambiente provee una rica estructura que ayuda a la resolución de problemas. Determinar los *artefactos cognitivos* de un sistema específico es una parte importante del análisis de quienes defienden este enfoque.

Hemos analizado casos históricos de investigación científica con el propósito de establecer en qué medida los modelos materiales del ambiente perceptual en que trabajaban los científicos intervi-

nieron en la formulación de nuevas hipótesis científicas. Para que se comprenda esta tarea, en primer lugar, clarificaremos la noción de *artefacto cognitivo*, poniendo de relieve que los modelos materiales quedan comprendidos bajo ella; en segundo lugar, consideraremos la idea de *modelación analógica*.

Según Nancy Nersessian, un sistema cognitivo es de naturaleza sociotécnica. Alberga los procesos implicados en un episodio de resolución de problemas, de manera que abarca tanto a los investigadores como a los objetos materiales que funcionan como aparatos cognitivos y están implicados en el episodio. Los investigadores son los agentes intencionales, ellos hacen posible las actividades cognitivas de los aparatos cognitivos de generar, manipular o propagar representaciones. Los *artefactos cognitivos*, según Nersessian, son herramientas externas que ayudan a realizar una actividad desde el punto de vista cognitivo. Son representaciones que pueden modificar la clase de computación que un agente humano usa para razonar sobre un problema.

Un caso de este tipo de artefactos son los modelos materiales. Según Giere, una función muy importante de los modelos es la de representar el mundo y es a menudo presupuesta en las discusiones de sus otros roles. Un factor que hace posible que un modelo sea usado para representar algo es la *similaridad* en los aspectos y grados relevantes. La manera en que los científicos usan un modelo para representar algún sistema real es escogiendo algunos rasgos específicos del modelo que luego pretenden son similares de las maneras especificadas a los rasgos del sistema real hasta cierto grado de ajuste, quizá muy vagamente indicado. Lo que hace posible el uso del modelo para representar el sistema real es la existencia relativamente objetiva de las similaridades especificadas. Algunos modelos son representaciones mentales; otros, representaciones externas. Giere atribuye al grado de complejidad del modelo el que pueda realizarse en la mente o fuera de ella.

«La mayoría de los modelos en ciencia [...] son demasiado complejos para ser plenamente realizados como modelos mentales. Ni siquiera los autores de libros de texto de ciencia pueden tener en sus cabezas todos los detalles de los modelos presentados en sus

textos [...] Lo que los científicos tienen dentro de su piel son representaciones de unos pocos principios generales junto con pedacitos y piezas de modelos prototípicos. También poseen las *habilidades* necesarias par usar estas representaciones internas para construir las representaciones *externas* requeridas [...]» («Scientific Cognition as Distributed Cognition», p. 9).

Por otra parte, Nersessian sostiene que muchas prácticas científicas son «razonamientos basados en modelos». Éstos son un proceso de resolución de problemas que consiste en hacer inferencias a partir y a través de la construcción o recuperación de modelos y de su manipulación. Hay «razonamientos basados en modelos» de distintas clases. Una de ellas es la «modelación analógica». En ésta a partir de los modos de representación de un dominio fuente se abstraen estructuras relacionales y soluciones de problemas y se los adecua a las limitaciones del dominio foco del nuevo problema.

En la historia de la ciencia hay diversos casos en los que dispositivos que funcionaron como modelos materiales en el contexto perceptual en que se desarrollaba la investigación sirvieron como herramientas para la resolución analógica de problemas.

Recibido: julio 2008

Revisión recibida: noviembre 2008

Aceptado: noviembre 2008

CONSTRUCCIÓN DE NORMAS LOCALES PARA LA TÉCNICA RORSCHACH, SISTEMA COMPREHENSIVO

*Helena Ana Lunazzi**

*María Inés Urrutia***

*Marta García de la Fuente****

*Diana Elías*****

*Favia Fernández******

*Soledad de la Fuente******

Resumen

Se describe el camino recorrido por los temas de investigación abordados por el equipo desde 1995 hasta 2008, camino en el cual se sitúa el Proyecto de construcción de normas para la técnica Rorschach, Sistema Comprehensivo (1999-2004).

El Objetivo se origina en la actual gran difusión internacional y en nuestro país, del Sistema Comprehensivo de Exner (1974) para la Técnica Rorschach, lo que planteó la necesidad de contar con normas de nuestro contexto cultural para analizar e interpretar los resultados.

*Dra. en Psicología. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra Psicodiagnostico. Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: hlunazzi@ciudad.com.ar

** Ingeniero Agrónomo. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP.

***Psicólogo. Profesor Adjunto de la Cátedra Psicodiagnostico. Facultad de Psicología. UNLP.

**** Psicólogo. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Psicodiagnostico. Facultad de Psicología. UNLP.

*****Lic. en Psicología. Ayudante Diplomado de la Cátedra Psicodiagnostico. Facultad de Psicología. UNLP.

*****Lic. en Psicología. Ayudante Diplomado de la Cátedra Psicodiagnostico. Facultad de Psicología. UNLP.

Luego de destinar un año completo a la capacitación del equipo en el Sistema Comprehensivo y de obtener mediante información del INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) la distribución de los rangos de género y edad demográficamente representativos de la población, se obtuvo la muestra de 506 casos, estratificados según rangos de edad de 18-25 años; 26-35 años; 36-45 años; 46 a 55 años y 56 a 65 años, En la muestra normativa se excluyeron todos los casos que estuvieran o hubieran estado en tratamiento psicoterapéutico o psiquiátrico.

Se describe el proyecto y comentan resultados.

Palabras claves: comprensivo - sesgo - nopaciente - populares.

Abstract

The Development of Normative Reference Data Project falls within the research topics explored by the research team from 1995 to 2008. In light of the extensive dissemination and high profile that the Comprehensive System de Exner (1974) for the Rorschach Technique achieved both at the international level and in Argentina, we undertook to develop Normative Data of Reference that would permit the analysis and interpretation of results in our own cultural context.

We devoted a full year to train the research team in the Comprehensive System and to collect age and gender data that was representative of our population, based on the census conducted by the National Statistical Institute (INDEC). We obtained a sample of 506 cases, grouped by age ranges of 18-25, 26-35, 36-45, 46 a 55 and 56-65, excluding cases that were under psychological or psychiatric treatment at the time or that had been in the past.

This paper describes the project and offers comments on the results.

Key words: pomprehensive - bias - nonpatient- popular

Al estar convocadas para narrar y por ende revisar nuestras investigaciones, para incorporarlas en esta revista, se nos presenta la analogía del enhebramiento de cuentas en un collar. Creemos, efectivamente, que fuimos siguiendo un proceso cuyos pasos profundizaron las respuestas a las sucesivas demandas que el desarrollo continuo que el curso de investigación fue planteando. Puesto que vamos a tomar como foco la investigación que aparece como bisagra articuladora de tal proceso la «Construcción de normas locales para el Rorschach, Sistema Comprensivo», se vuelve propicio brevemente citar los pasos previos y posteriores que dicho proyecto articula.

Nuestro equipo de investigación comenzó en 1995,¹ con el Proyecto de Investigación: «Obesidad y Autoestima» (Años 1995-1997). Tomamos en él, como objeto la «contracara», de los trastornos de la alimentación, la anorexia y la bulimia. Nos interesó ocuparnos de la comprensión del sobrepeso y de las dificultades que plantea para los tratamientos en el largo plazo. Para ello investigamos una muestra de 79 adultos de entre 18 y 65 años de edad portadores de sobrepeso «crónico». Es decir aquellos sujetos que venían «acarreando» sobrepeso desde la niñez. Diseñamos la entrevista de recolección de datos ad hoc y administramos el Rorschach (Sistema Comprensivo) con una batería de técnicas de psicodiagnóstico. Junto con el fruto de establecer «El perfil de los obesos», y de difundir e intercambiar resultados, numerosas inquietudes se pusieron de manifiesto al interior del equipo. Entre ellas evaluar más profundamente el constructo Alexitimia, investigado en asociación con el sobrepeso crónico.

Continuamos así, con el Proyecto de Investigación: «La Alexitimia como Factor de riesgo psicosomático» en el período 1997-1999. Este segundo proyecto abordó la investigación específica del constructo alexitimia y su evaluación en las enfermedades psicosomáticas.² Para ello procedimos a profundizar el estudio de la confiabili-

¹ Integrantes V.Kozak, M.García de la Fuente, Diana Elías, Lilia Rossi Casé, codirectora L.Schwartz, directora H.A. Lunazzi.

² Paralelamente se desprendió de este proyecto, una investigación personal sobre «la Alexitimia en la Artritis Reumatoidea» que con la dirección de Gregorio Klimovsky constituyó mi tesis de doctorado defendida en el año 2006.

dad y validez de la Escala Toronto de Alexitimia de 26 ítems (TAS) que contaba con una reciente adaptación al país.³ Entre otros resultados, la aplicación de la TAS en 550 casos nos permitió establecer a) las propiedades de la Escala para el Diagnóstico diferencial de la Alexitimia entre Psicósomáticos y no pacientes; b) el desarrollo de hiperlexitimia como «enfermedad laboral» entre los psicólogos con una media de 20 años de ejercicio profesional y c) la importancia del reconocimiento diagnóstico de la alexitimia para el diseño de estrategias psicoterapéuticas especiales en esos casos.

Los estudios que veníamos realizando incluían un abordaje de «multi-métodos», es decir del uso conjunto de técnicas llamadas estructuradas tales como cuestionarios o escalas y otras no estructuradas como la técnica Rorschach, Sistema Comprensivo. El Sistema Comprensivo desarrollado por J. E. Exner (Exner 1994) desde los años 1974 vino aplicándose progresiva e incrementadamente en todo el mundo y paulatinamente también en nuestro país. Tres ventajas fundamentales explican el porqué de su vastísimo empleo: 1) Desarrollar un sistema de administración, codificación e interpretación con muy alta confiabilidad entre distintos intérpretes (Confiabilidad de 0.89 en numerosas de sus variables), hecho que lo dota de rigor psicométrico. 2) Establecer su validez mediante el uso de extensa base empírica, cercana a 70.000 casos, proveniente de niños, adolescentes y adultos no-pacientes y pacientes de diversas psicopatologías 3) Desarrollar normas poblacionalmente representativas, lo que lo hace apto para los estudios interculturales.

En nuestro país, el interés y desarrollo derivado de la Técnica Rorschach, es muy destacado y de muy larga data. Existen dos asociaciones específicamente dedicadas a la Técnica,⁴ que editan regularmente sus publicaciones y mantienen fuertes lazos con la Sociedad Latinoamericana de Rorschach (ALAR) y con la Sociedad Internacional de Rorschach y Métodos Proyectivos (IRS). A ésta última se sumaron los especialistas nucleados en la Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico (ADEIP), rama internacional.

³ Casullo M.M. UBA-CONICET, 1990.

⁴ Asociación Argentina de Rorschach y Asociación de Rorschach de Rosario.

Una limitación muy grave para el empleo del Rorschach Sistema Comprensivo, sin embargo, partía de la carencia de normas propias de nuestro contexto cultural que permitieran fehacientemente, analizar los resultados obtenidos por los psicólogos que lo aplicaran en nuestro país y compararlos con los esperables en su propia cultura, en lugar de hacerlo con las normas extranjeras de Estados Unidos de Exner.

Estas consideraciones dieron impulso al Proyecto de investigación 11/H 266 «Construcción de normas locales, mediante muestra representativa de la población, en la técnica Rorschach, Sistema Comprensivo de Exner».

Integrado por Co-directora M. I. Urrutia, y las siguientes investigadores: M. García de la Fuente, Soledad de la Fuente; Diana Elías, Favia Fernández, V. Kozak y la que suscribe como directora. Nuestro objetivo, construir entre los años 1999-2004, las normas de no-pacientes entre 18 y 65 años de edad, representativos de la población.

Luego de destinar un año completo a la capacitación del equipo en el Sistema Comprensivo y de obtener mediante Censo del Indec la distribución de los rangos de género y edad representativos de la población, el primer gran desafío que debimos enfrentar consistió en lograr la participación de voluntarios no pacientes. La muestra debía estar estratificada según 18-25 años; 26-35 años; 36-45 años; 46 a 55 años y 56 a 65 años, excluyendo todos los casos que estuvieran o hubieran estado en tratamiento psicoterapéutico o psiquiátrico. Encontramos, contrariamente a expectativas pesimistas, la respuesta positiva de los gerentes de bancos y de comercios, de directores de empresas y establecimientos educativos, de organismos de Gobierno y de Clubes, quienes nos facilitaron el acceso a sus empleados para que fueran individualmente convocados por nosotras.

Es significativo señalar que contamos durante el trabajo con la inapreciable intervención del autor del Sistema J. E. Exner, quien estuvo incasablemente disponible para las consultas requeridas y contribuyó con Tablas especiales en el libro, que publicamos. El CesPI, Centro de estadísticas para la investigación de la Universidad Nacional de La Plata facilitó el procesamiento de la base de datos sobre los sumarios estructurales de los casos.

Como expresamos en la introducción del libro en el que dimos a conocer nuestras normas (Lunazzi H. y col.2006) «Contar con Normas o Estadísticos Descriptivos argentinos para la técnica de Rorschach constituyó una vieja deuda que en distintos momentos algunos rorschachistas del país nos planteamos y algunos intentaron resolver. Sin embargo, los exigentes requisitos de su implementación, ya que entre ellos a) se requiere administrar y codificar de modo estandarizado a una muestra amplia y representativa de la población normal, b) contar con un sistema de codificación que asegure la confiabilidad de las medidas, c) disponer de recursos para establecer la base de datos, su procesamiento y posterior elaboración estadística de las tablas de variables, hicieron que los intentos por construir las tablas no fueran completamente satisfactorios y que a menudo, consideráramos una utopía, disponer de normas propias.

La confluencia favorable de tres factores: el desarrollo del Sistema Comprehensivo por John Exner, el estímulo para la investigación a los docentes universitarios que representa el Sistema de Incentivos a la Investigación, y la identificación comprometida de los investigadores integrantes del equipo a la consecución de un objetivo ambicioso pero necesitado, permitieron que con alegría podamos hoy brindar para nuestra comunidad el fruto de nuestro esfuerzo. Ya no se trata de algo inalcanzable y utópico, sino de un aporte que deseamos permita trabajar con datos de referencia de nuestra propia población a los rorschachistas argentinos. También aspiramos que el presente trabajo ofrezca utilidad para reconocer las características de nuestra población adulta normal, tal como es revelada por el Rorschach, y estimule a quienes deseen trabajar en estudios interculturales».

En la Técnica Rorschach las respuestas llamadas «Populares», son respuestas dadas por los sujetos en igual lámina, localización y contenido,⁵ con la frecuencia de una vez cada tres protocolos (33%).

⁵ Cada respuesta dada por el sujeto se codifica según lugar (localización), determinante (información que el sujeto tomó de la lámina, por ejemplo el color), el contenido (los objetos a los que refiere la respuesta, por ejemplo, mariposa, persona, nube, etc.) y otros componentes como su popularidad, organización y códigos especiales.

Como puede observarse, las respuestas Populares constituyen un indicador muy claro del grado en el cual el sujeto comparte el consenso cognitivo-cultural de la sociedad de la que forma parte.⁶ La lista de 13 respuestas populares, que propone Exner corresponde a la cultura norteamericana, nos preguntamos, si estaría vigente en Argentina. La respuesta a esa pregunta se halla en el desarrollo de nuestras propias respuestas Populares. Tal cometido implicó que el equipo de investigación estudiara, lámina por lámina, las localizaciones y contenidos de las 9943 respuestas que dieron los 506 no pacientes integrantes de la Muestra. Logramos distinguir una lista de 10 Respuestas Populares propias de nuestra cultura (Lunazzi H., y col. 2006).

Numerosas investigaciones solicitaron la transferencia de nuestra metodología o de la base de datos, para el uso de muestras control como el Hospital Italiano de Buenos Aires, la Universidad Católica de Buenos Aires, etc. También se nos solicitó la Transferencia de resultados para la Monografía Internacional sobre Muestras Normativas con el Rorschach Sistema Comprensivo (Shaffer T., Erdlberg, Ph., Meyer, G. (2007) documento básico para los estudios interculturales.

Concientes de que nuestra muestra de 506 no pacientes, representativa del Gran la plata, se enriquecería al compararla con otras de Argentina, nos interesó investigar cómo es la producción normativa de diferentes regiones del país, para contrastar la nuestra y reconocer si posible, las diferencias culturales. También en nuestras investigaciones observamos que variables como género, años educativos, o económicas intervenían afectando los resultados y nos propusimos profundizar su análisis. Así surge el proyecto: «Construcción de normas argentinas e investigación de variables socioeconómicas y de género, en la técnica de Rorschach, Sistema Comprensivo». Este proyecto que se desarrolló entre 2004 y 2007, nos enfrentó con el desafío de lograr la participación de colegas capacitadas en el Sistema Comprensivo, radicados en distintas regiones

⁶ Por ejemplo, en un protocolo Rorschach, respuestas Populares escasas o ausentes, refiere sujetos aislados socialmente, y/o con un sistema de pensamiento peculiar y poco consensuado.



del país que estuvieran dispuestos, sin remuneración alguna, a formar parte de la nueva investigación y recolectar sus muestras regionales de voluntarios no pacientes. La incorporación de estos nuevos integrantes demandó:⁷ transferir metodología de recolección de muestras demográficamente representativas y de administración de la técnica. Posteriormente, el equipo La Plata procedió al control de la confiabilidad de la codificación mediante tres jueces codificadores (dos pertenecientes a la región y otro externo de La Plata). El paso siguiente demandó el volcado de las codificaciones de cada protocolo individual al Programa RIAP que se disponga para posteriormente ser elaborado estadísticamente por el CESPI (UNLP).

En el presente año, 2008 programamos realizar la Presentación de las muestras normativas regionales, con un total de 1200 casos de no pacientes, en el marco del Congreso de la Asociación Argentina de Psicodiagnóstico, a realizarse en La Plata.

Durante el desarrollo del proyecto, se realizaron investigaciones sobre las variables de género y socioeconómicas, mediante la recolección de una muestra de 200 pacientes externos, sin medicación.

El actual Proyecto de Investigación en desarrollo, Años 2008-10: «Investigación de las variables de trastorno del pensamiento en la técnica Rorschach, Sistema Comprehensivo, en nuestro contexto cultural».

En el presente proyecto de Investigación al equipo de Investigación previo se ha incorporado como investigadora la Lic. Soledad Tonín y las ayudantes de investigación: Alice Sarachu, Rocío Tagliarini; Silvia Bianco; Ana Briolotti y Carol Massano. Son sus objetivos: a) Elaborar la lista de Calidad Formal de la muestra normativa argentina. Esta lista permitirá establecer cuales son las respuestas percibidas en forma ordinaria, única y negativa. b) Analizar la Cali-

⁷ Equipo de investigación: Directora: Dra. Helena Lunazzi; Co directora: Ing. María Inés Urrutia; Integrantes: Marta García de la Fuente, Diana Elías, Favia Fernández, Soledad de la Fuente. Equipo Rosario: Z. Gavilán, G. Frígola, L. Olmedo; Equipo Mar del Plata: A. Redondo, S. Ibáñez, L. Bellendier, J.I. Moritán, A. López.

Alto Valle de Río Negro: Silvia Battistuzzi; Gladis Dyojar; Solange Lughini; Marta Basile.

Equipo Río Gallegos: M.E. Quilahuilque, D. González La Pampa Ana María Bernia Tucumán: Marcelo Alé, I.Mirkin.

dad formal de las respuestas de la muestra recolectada (200 pacientes psicóticos) para evaluar la presencia de Trastorno de Pensamiento c) Investigar indicadores de la Tríada cognitiva de Trastorno de Pensamiento d) Investigar la presencia de indicadores en los Códigos Especiales de Trastorno de Pensamiento.

A lo largo de estos años hemos realizando actividades de intercambio, que por razón de espacio no vamos a detallar, que comprenden Exposiciones en los Congresos Nacionales de la Especialidad (Buenos Aires, Salta, Córdoba, Jujuy, Mar del Plata, Mendoza, Tucumán, Rosario, San Martín de los Andes, La Plata, San Juan y Santa Fe) y los Internacionales Realizados por la Sociedad latinoamericana de Rorschach y Métodos Proyectivos y la Sociedad Internacional de Rorschach y M. P., realizados en las ciudades de Lima, Santiago de Chile, Quito, Caracas, Boston, Roma, Ámsterdam y Barcelona.

Las principales publicaciones que realizamos son

a) Libros

*Lunazzi, H., Elías, D., Fernández, F., De la Fuente, S., García de la Fuente, Urrutia, M. I. (2006). «El Rorschach en sujetos no pacientes: tablas normativas en 506 no-pacientes argentinos», Rorschach, Sistema Comprehensivo, Investigación de la Universidad Nacional de La Plata, Editorial Psimática, edición bilingüe Madrid, España. ISBN 84-88909-14-4.

Lunazzi, H. (2006). *La alexitimia en la artritis reumatoidea*. Publicación Digital. Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Sitio Memoria Académica La URL de la tesis descargable en PDF es <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.296/te.296.pdf>

Lunazzi, H. compil. (2008) *¿Qué dice el Rorschach sobre los argentinos?* Con contribuciones de T.Shaffer, Vera Campo, M.L. Femenías y equipo, Constanza Lousteau y equipo, M. M. Casullo, A.

Intebi, Elías, D., Fernández, F., De la Fuente, S., García de la Fuente, Urrutia, M. I. Ed. Paidós (en prensa).

Lunazzi, H., Elías, D., Fernández, F., De la Fuente, S., García de la Fuente, Urrutia, M. I. (2008) *Tablas Argentina de Adecuación Formal (FQ)*.

Para la Técnica Rorschach, Sistema Comprehensivo. Edulp (en prensa).

b) Artículos de Revistas

Lunazzi, H. y col. (2007). «Rorschach Comprehensive System Data for a Sample of 506 Adult Nonpatients From Argentina», *Journal of Personality Assessment*, 89 (SI),S7-S12. Lawrence Erlbaum Associates. ISSN 0022-3891 (7-12).

Lunazzi, H. y col. (1997). «La alexitimia en el sobrepeso crónico». *Revista Psicodiagnosticar*. Volumen VII, Año VII, (páginas 50-64). Revista de la Asociación Argentina de estudio e investigación en psicodiagnóstico. ISSN 0328-2000.

Lunazzi, H. (2000). «El estrés postraumático y su evaluación». *Sociedad Española de Rorschach y Métodos Proyectivos* en conmemoración de sus 25 años. Barcelona. Pág. 27-28. ACTAS.

Lunazzi, H. y col. (2000). «Investigación de Variables en el Constructo Alexitimia, en 550 casos» publicado en la *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, Revista oficial de la Asociación Iberoamericana de Evaluación Psicológica. Vol. 10 N° 2 (Pág. 101 a 119). ISSN 1135-3848.

Lunazzi, H. y col. (2000-2001). «Los obesos de perfil». Publicado en: *Revista de la Sociedad Española de Rorschach y Métodos Proyectivos*. Edición Extranjera. N° 13-14. Págs. 99-121. ISSN 1130-4561.

Lunazzi, H. y col. (2002). «Acerca de los sesgos en la construcción de estudios normativos: ¿La muestra de no pacientes constituye un sesgo?» Publicado en *Revista Psicodiagnosticar*. Revista de la Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico. Vol. 12. Pág. 21-30. ISSN 0328-2104.

Lunazzi, H. (2003). «Rorschach: ¿Método Cognitivo Psicodinámico o Sistema Comprehensivo?». Publicado en *Boletín de la Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico* (A.D.E.I.P.) N° 46. Año XV. ISSN 0238-5650.

Lunazzi, H. y col. (2003). «Investigación sobre variables asociadas a diferencias de género mediante la técnica Rorschach (S.C.) en nuestra población no paciente (N=506) y paciente (N= 80)» Actas (Pág. 121-125). *X Jornadas de Investigación Facultad de Psicología U.B.A. «Salud, Educación, Justicia y Trabajo»*. Buenos Aires. ISSN 1667-6750.

Lunazzi, H. y col. (2001). «Revisión crítica de los códigos especiales: Sistema Comprehensivo de Exner» *Abreletras IV*. Publicación anual de la Cátedra de Psicodiagnóstico. Departamento de Impresiones de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. (24-36). ISBN 987-99566-7-2.

Lunazzi, H. y col. (2001). «Revisión crítica de la administración de Rorschach». *Abreletras IV*. Publicación anual de la Cátedra de Psicodiagnóstico, UNLP, Departamento de Impresiones de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. (Pág. 40-50). ISBN 987-99566-7-2.

H. Lunazzi, y col. (2004). Exposición de trabajo: «Procesamiento de la información: investigación del Detalle Usual (D) en muestra normativa Rorschach, Sistema Comprehensivo. *XI Jornadas de Investigación. Psicología, Sociedad y Cultura. Tomo II*, Pág.278-283. Universidad de Buenos Aires, ISSN 1668-8742.

Palacios Vallejos E., Benavides R, Lunazzi H. (2004). Presentación del trabajo «Investigación de la consistencia de resultados evaluados por las Escalas Toronto de Alexitimia TAS 26 y TAS-20 *XI Jornadas de Investigación. Psicología, Sociedad y Cultura. Tomo II*, Págs. 291-295. Universidad de Buenos Aires. ISSN 1668-8742.

c) Capítulos de Libros

Lunazzi H., (2001) Aportes al Campo Psicodiagnóstico. *Capítulo 7: «Puntuaciones en conceptos relevantes y controversiales en psi-*

cosomática»; Cap.8: *Incidencias Somatopsíquicas del Estrés»* Cap. 10, «*VARIABLES EN EL CONSTRUCTO ALEXITIMIA*». Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Pág. 236). ISBN 950-34-0216-6.

Recibido: junio 2008

Revisión recibida: noviembre 2008

Aceptado: noviembre 2008

- Compagnucci, E. & Cardós, P. (2006). El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores de psicología: contextos de formación y enseñanza. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación* Tomo I, (pp. 191-193).UBA: Facultad de Psicología.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Referencias bibliográficas

- Andronikof-Sanglade, A. (2002). El Tipo Vivencial, Piedra Angular del Rorschach. *Psicodiagnosticar*, 2, 13-20
- Constantino, G., Flanagan, R. & Malgady, R. (2004). Historia del Rorschach: Superación de Sesgos en la Evaluación Proyectiva Multicultural. *Journal of Personality Assessment*, 70 (2), 315-334.
- Dana, J. D. (2005). *Multicultural Assessment*. Nueva York: LEA
- Exner, J. E. (1997). Las Piezas Críticas en el Proceso de la Respuesta. En H. Lunazzi, *Abreletras Psicodiagnóstico N°2*, (pp. 9-20). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Exner, J. (1996). *Manual de codificación del Rorschach* (5ta. Ed.). Madrid: Prismática.
- Exner, J. E. (1994). *El Rorschach. Un Sistema Comprehensivo. Vol I: Fundamentos Básicos*. Madrid: Psimática.
- Exner, J. E. (2005). *Principios de Interpretación del Rorschach*. Madrid: Psimática.
- Lunazzi, H. (2002). Rorschach: ¿Método Cognitivo Psicodinámico o Sistema Comprehensivo? En H. Lunazzi, *Ampliando Nuestro*

- Estudio del Rorschach. Nuevos Aportes y Ejercitación* (pp. 119-128). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Lunazzi, H. A. et al. (2006). *El Rorschach en sujetos no-pacientes: tablas normativas. Investigación de la Universidad Nacional de la Plata sobre 506 sujetos no-pacientes*. Madrid: Psimática.
- Meyer, G. et al. (2007). International Reference Samples for the Rorschach Comprehensive System. *Special: Issue Journal of Personality Assessment*, 89, 201.
- Piotrowski, Z. (1957). *Perceptanalysis*. Nueva York: Macmillan.
- Rorschach, H. (1965). *El Psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Paidós.
- Sendín Bande, M.C. (2007). *Manual de Interpretación del Rorschach para el Sistema Comprensivo*. Madrid: Psimática.
- Sendin, C. & Exner, J. E. (1995). *Manual de Interpretación del Rorschach para el Sistema Comprensivo*. Madrid: Psimática.
- Shaffer, X et al. (2007). International Reference Samples for the Rorschach Comprehensive System. *Special Issue: Journal of Personality Assessment*, 89, Supplement 1-(148 p.).
- Weiner, I. (2000). Conferencia Magistral Haciendo una Interpretación del Rorschach tan buena como se pueda. *Journal of Personality Assessment*, 74 (2), 164-174.
- Weiner, I. (2001). Considerations in Collecting Rorschach Reference Data. *Journal of Personality Assessment*, 77 (1), 122 - 127. LEA Publishers.
- Weiner, I. (1986). Perspectivas Conceptuales y Empíricas sobre la Evaluación Rorschach de las Psicopatologías. *Journal of Personality Assessment*, 50 (3), 472-479.
- Weiner, I. (1995). Consideraciones Metodológicas en la Investigación Rorschach. *Psychological Assessment*, 7. (3), 330-337.
- Weiner, I. (1998). *Principles of Rorschach Interpretation*. Nueva York: LEA.

**INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA.
DELIMITACIÓN DE CONCEPTOS Y APLICACIÓN
DE MÉTODOS ESPECÍFICOS**

*Norma Najt**
*María Ida Insua***
*Andrea Mirc****

Resumen

Presentamos la síntesis del trabajo en Investigaciones realizadas desde una propuesta teórico-clínica. El marco teórico corresponde a conceptualizaciones centradas en el psicoanálisis que han sido incluidas en las Investigaciones sobre «La organización del pensamiento autónomo en niños y adolescentes» desde 1995 al 2005, en el marco del Programa Incentivos de la UNLP.

En la actualidad el trabajo se ubica en conocer cómo toda la actividad metafísica del niño se traslada a la recuperación de su historia, o sea cómo en el prepúber y el adolescente, este «trabajo del pensamiento» trasmuta de «Investigador a Historiador». Se proponen aspectos metodológicos específicos.

Palabras claves: pensamiento - autonomía - investigador - historiador.

* Psicólogo Clínico. Profesor Titular Ordinario de las Cátedras Psicología Evolutiva I y Psicología Clínica de Niños y Adolescentes. Facultad de Psicología. UNLP. E- mail: normanajt@yahoo.com

** Psicólogo. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Psicología Evolutiva I. Facultad de Psicología. UNLP.

***Lic. en Psicología. Ayudante Diplomado de la Cátedra Psicología Evolutiva I. Facultad de Psicología. UNLP.

Abstract

We introduce the synthesis of our research work made from a theoretical-clinical perspective. The theoretical framework is on conceptualizations centered on psychoanalysis that have been included on the research work made from 1995 to 2005 funded by the Research stimulation Program of UNLP, titled «The organization of the autonomous thought in children and teenagers». Today, this work seeks how every metaphysic children activity translates into the recovery of its history, how the pre-teenager and teenager change this «though work» from «researcher» into «Historian». Specific methodological aspects are proposed.

Key words: thought - autonomy - researcher - historian.

Marco teórico

Sobre los conceptos teóricos

El marco teórico corresponde a conceptualizaciones centradas en el psicoanálisis que han sido trabajadas en asignaturas de grado de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. El estado actual del tema es el resultado de la tarea de Investigación realizado desde 1995 y a la actualidad 2008, en el marco del Programa Incentivos de la UNLP.

El recorrido en la obra de Sigmund Freud nos permitió recortar las definiciones que resultaron necesarias para nuestras propuestas.

Es así que seleccionamos el II y III ensayo del libro «Tres ensayos de teoría sexual» (1905) con las novedades de 1915. De 1907-8 los artículos «El esclarecimiento sexual del niño», «Sobre las teorías sexuales infantiles», «La novela familiar de los neuróticos», conforman un grupo de artículos clave para el planteo del tema (incluimos la correspondencia con Fliess, carta 57 del 24 de enero de 1897).

Agregamos «El recuerdo infantil de Leonardo da Vinci» de 1910, «Totem y tabú» 1913 y el «Malestar en la cultura» 1930.

A partir de estas obras, las nociones conceptuales que hicimos trabajar fueron las referidas a la «aptitud de los niños para el pensar autónomo», «el apetito de saber», «la tarea de Investigador», «la capacidad de teorizar». Y en la actualidad proponemos, en el marco de los textos citados analizar cómo en el prepúber y en el adolescente, este «trabajo del pensamiento» trasmuta de «Investigador a Historiador» es decir cómo toda la actividad metafísica del niño se traslada a la recuperación de su historia.

Otros aportes teóricos continuando con el modelo freudiano, ofrecieron mayor justificación a los conceptos delimitados. Las novedades de Piera Aulagnier en su búsqueda teórico-clínica permitieron centrar nuestra investigación en la «organización del pensamiento». Esta psicoanalista es quien pone de relieve y refiere: *«no soy yo, sino Freud, quien relaciona el conocimiento, con el*

pensamiento conciente».¹ La autora nos conduce con su trabajo de armado en tramas teóricas y clínicas, a reafirmar los modelos conceptuales que permiten conocer los diferentes tiempos de la organización del pensamiento, los cuales en sus procesos, incluyen los determinantes externos. Aulagnier incorpora las condiciones socio-culturales en toda la formulación metapsicológica que realiza.

Resumimos las condiciones actuales de nuestro tema con los aportes teóricos y la síntesis de las investigaciones realizadas en el marco del Programa de Incentivos (1995-2005)

*En la primera investigación «Escolaridad Primaria. Teoría acerca de los orígenes» el trabajo de la investigación en el niño se indagó a través de un cuestionario (de uso nacional). Del mismo se seleccionó la pregunta «¿cómo nacen los bebés?» y a partir de las respuestas se conocieron las teorías que los niños de 6 a 12 años de la población seleccionada, se formulan sobre los orígenes.

Los aportes del psicoanálisis dan cuenta que los niños desde muy temprana edad –3 a 5 años– se interrogan y formulan teorías sobre sus orígenes. Estas teorías reciben su primer modelaje del medio psíquico y es en el período de la «escolaridad primaria» –6 a 12 años– cuando el niño las coteja con las respuestas que sus posibilidades cognitivas le permiten y que su realidad socio-cultural le ofrece.

Sigmund Freud en *Sobre las teorías sexuales infantiles* (1908) teoriza acerca del modo en que el niño construye interrogantes ante sus propias inquietudes, como por ejemplo ante el posible nacimiento de un hermano se pregunta «¿de dónde vienen los niños?» y demanda respuestas a quienes lo rodean. Instala «la duda». Así constata su capacidad de pensar. La ignorancia que el pequeño tiene de algunas cuestiones de la sexualidad lo lleva a construir teorías «geniales» con parte de ideas falsas y otras verdaderas.

¹ Aulagnier, P. (1980), *Los destinos del placer. Alineación, amor, pasión*, España, Petrel. Pág. 62.

*En la segunda investigación «Orígenes-Identificación. Una investigación en las edades de 9-12 años hasta 15-16 años» se siguió con la indagación de las elecciones identificatorias, su relación con teorías sexuales infantiles y con aquellos datos que se toman del exterior –familia, sociedad y cultura–.

Con un cuestionario ampliado, de carácter nacional construido con base en el original, creado para la enseñanza y la investigación, por la Profesora Titular y equipo docente. Para ello se les preguntó a los niños-adolescentes, sujetos de la muestra, sobre: sus juegos, juguetes preferidos y compañeros de juego. El conocimiento de las leyes de parentesco. Los ideales sobre masculinidad y feminidad. Los modelos identificatorios. Asimismo se buscó comprobar la influencia de los medios de comunicación y los determinantes culturales.

En el análisis de las elecciones identificatorias que realizan los jóvenes comprendidos en el tiempo de la adolescencia temprana se tomaron nociones desarrolladas por Sigmund Freud y Piera Aulagnier.

Se amplió a los modelos identificatorios y los medios de comunicación y los determinantes culturales.

Con relación a la indagación sobre los modelos identificatorios que ejercen influencia en el joven se tomaron algunos aportes de Cornelius Castoriadis en *El avance de la insignificancia*. En dicha obra, teoriza acerca de la crisis de lo que él denomina «significaciones imaginarias sociales» las que producen asimismo en el joven una crisis del proceso identificatorio. La televisión, por ejemplo, hace culto de lo fútil y efímero. El sistema y los medios de comunicación «educan», es decir, deforman sistemáticamente a las personas de manera tal que no pueden interesarse finalmente por algo que supere algunos minutos.

Se tomaron también en consideración los aportes que hace Piera Aulagnier en el libro *Un intérprete en busca de sentido*. En el cual sostiene que, «lo observado, lo visto, lo impuesto a la mirada, como fuente de afecto, desencadena un trabajo de investigación [...] Lo visto impone una sobrecarga emotiva a lo dicho. La televisión, so pretexto de informar, de mostrar, intentará hacer de la imagen impuesta y de la reacción emotiva que induce, la prueba irrefutable de verdad, de objetividad, del documento propuesto. Es la violencia

que ejerce la imagen sobre la actividad fantasmática del espectador».²

* En el año 1999 se comienza con la investigación «Adolescencia temprana. Los modelos identificatorios y su relación con la violencia». Se busca conocer: los modelos identificatorios predominantes en la construcción de los ideales en nuestros jóvenes, las ofertas socioculturales que reciben, formas de expresión de la violencia, formas manifiestas o encubiertas de transmisión de la violencia social, y los aspectos psicopatológicos en los jóvenes sujetos, que podrían contribuir para la formulación de un plan de prevención.

Se reunieron la experiencia obtenida en las dos primeras investigaciones y los datos que surgieron de esta nueva propuesta con el propósito de conseguir su aplicación en el ámbito hospitalario, educativo, y en el marco de programas universitarios, municipales y provinciales.

*Desde el año 2002-2005 la labor de Investigación realizada consistió en *compendiar* las producciones de niños y adolescentes tempranos obtenidas de los cuestionarios aplicados en la tarea investigativa. Además definimos un grupo de categorías entre las que podemos mencionar: búsqueda del saber, inclusión en la lógica temporal (conocimiento del linaje), elecciones identificatorias, el juego en las diferentes edades.

Elaboramos novedades teórico-clínicas sobre el pensamiento de nuestros niños y jóvenes, considerando aquellos determinantes que reciben, según las épocas y los movimientos socioculturales.

Métodos

Síntesis de la aplicación metodológica

En estas investigaciones se eligió la entrevista abierta. Esta decisión se basó en considerar que este tipo de estrategia permite reconstruir situaciones pasadas, representaciones sociales de lo individual,

² Aulagnier, P. (1974), *Un intérprete en búsqueda de sentido*, España, Siglo XXI. Pág. 354.

impacto en el individuo de estructuras sociales, y discursos colectivos, contando con relatos detallados y de diferentes contenidos.

La posible «pérdida de rigor» atribuible a variaciones del entrevistador es compensada por la flexibilidad y habilidad características del instrumento humano.

Para la preparación de la entrevista se utilizó un cuestionario – de carácter nacional- con una secuencia de preguntas abiertas (cuestionario diseñado por la asignatura Psicología Evolutiva I, con aplicación desde 1986) La sistematización y estandarización de dichas respuestas posibilitan dar una versión suscita de patrones generalizables significativos de la observación empírica. Esta sistematización fue sometida a la interpretación teórica porque es allí donde cada respuesta toma sentido y representatividad.

El cuestionario administrado en la entrevista permite conocer el punto de vista de nuestros niños, y describirlo en profundidad, mediante la selección previa de las categorías y subcategorías. Los conceptos teóricos se convirtieron en categorías analíticas operativas para analizar el extenso material surgido de las entrevistas realizadas, bajo los supuestos teóricos desarrollados anteriormente, que les dan fundamento.

Un ejemplo del análisis específico de la Investigación (comprende al conjunto de las anteriores).

La experiencia realizada en el trabajo de elaboración de los datos del Cuestionario: *el lugar del juego* (es el cuestionario construido por el equipo de investigación, con base en el realizado, según se menciona más arriba). Presentamos una muestra del análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas extraídas de los cuestionarios aplicados a niños de 6 a 10 años.

En esta instancia, para indagar la categoría «juego en la latencia» (niños de 6 a 10 años), fueron seleccionadas las siguientes preguntas del cuestionario:

¿A qué jugás en tu casa?

¿Cuáles son tus juguetes preferidos?

¿A qué jugás en los recreos?

Referimos los porcentajes de los resultados obtenidos del análisis cuantitativo de la variable «juego en la latencia»: el porcentaje

de respuestas de los niños que juegan es 96%, y de los que no juegan 4 %.

Detallamos algunas de las observaciones extraídas de la lectura cualitativa de los cuestionarios: Incluimos en la opción «no juega», las respuestas en las que los niños manifiestan elegir otras actividades (como conversar, caminar) características de edades cercanas a la pubertad.

Los juegos que más eligen los varones y niñas entre 6 y 10 años, refieren a los «juegos de competencia muscular» según la clasificación de Roger Callois.

Comparando la información relevada, según la variable sexo, los juegos de imitación se presentan con más frecuencia en las niñas, evidenciando la influencia que la cultura tiene sobre las elecciones que realizan.

En un pequeño porcentaje encontramos respuestas acerca de juegos y juguetes que no se aproximan a la actividad del conjunto identitario. Un ejemplo de un varón de 10 años: «Mis juguetes preferidos son los peluches porque me gustan, como juego elijo la sogá».

Hasta aquí una breve noticia sobre el modelo de trabajo, en el aporte de los materiales cuantitativos y cualitativos a la propuesta más general.

Reseña de los aportes teóricos utilizados para el tema juego

Incluimos el artículo «personajes Psicopáticos en el escenario» (1905), en el cual Freud plantea que el sujeto se identifica con el héroe ante el escenario, logra «jugar como grande», sin peligro de entregarse a mociones anteriormente sofocadas, es otro el que actúa y pena, se extrae de ello un placer, primera condición de la creación artística. En *El creador literario y la fantasía*, compara el juego del niño con la creación poética producto del fantasear.

Freud en «Más allá del Principio del placer», teoriza sobre el juego del Fort-da: observa cómo el pequeño con el juego puede realizar activamente aquello que sufre pasivamente. Breve referimos nociones acerca del *Juego*, aportadas por S. Freud, desde los primeros tiempos de vida del niño, y sus derivaciones en etapas posteriores.

Giorgio Agamben en su libro «Infancia e Historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia» en el capítulo «El país de los juguetes. Reflexiones sobre la historia y el juego» plantea dos preguntas esenciales acerca de cuál es la esencia del juguete y cuál es la función del juego en relación con la historicidad en el ser humano. Allí teoriza que el carácter esencial del juguete —en última instancia el único que puede distinguirlo de los demás objetos— es algo singular que solamente puede captarse en la dimensión temporal de «una vez» y de un «ya no más», a condición de entender este «una vez» y un «ya no más» no sólo en sentido diacrónico sino también en sentido sincrónico. Es entonces algo eminentemente histórico: e incluso podría decirse que es lo Histórico en estado puro, pues en ningún otro sitio podremos captar como en un juguete la temporalidad de la historia en su puro valor diferencial y cualitativo. El juego es esa relación con los objetos y los comportamientos humanos que capta en ellos el puro carácter histórico-temporal. El juego tiende en su operación misma, a transformar la sincronía en diacronía, desmigajando toda la estructura en acontecimientos. De allí la capacidad en el juego mismo, de creación y transformación. La verdadera continuidad histórica es la que acepta los significantes de la discontinuidad y los asume, jugando con ellos para restituirlos al pasado y transmitirlos al futuro.

Desde Donald Winnicott, consideramos que el juego participa activamente de la organización del pensamiento y por ello, da cuenta de sus procesos.

Explica que el juego pasa a expresar mediante materiales externos sus relaciones y angustias internas.

El juego cumple también una función vital especialmente en el manejo de la agresión y la destructividad. Cuando hay pura descarga dirá Winnicott el jugar queda interrumpido y el individuo hundido en vivencias de displacer y desorganización.

Winnicott afirma: «[...] lo universal es el juego y corresponde a la salud...».³

³ Winnicott, D. (1971), *Realidad y Juego*, España: Gedisa Ed. Pág. 65.

La clasificación del Juego desde la Perspectiva operativa

Para la interpretación y sistematización de los datos que surgieron de los cuestionarios en relación a los juegos que realizan los niños de 6 a 10 años; sus juguetes preferidos y compañeros de juego tomamos en consideración la clasificación de Roger Callois:

Juegos de competición muscular. Los jugadores aspiran a ser reconocidos por sus condiciones de destreza motriz. Juguetes: pelota, bicicleta, soga, bolitas, patín, patineta.

Juegos de competición cerebral. En los mismos se privilegia la actividad cognitiva. Juguetes: ajedrez y el juego de damas, computadora.

Juegos de azar: En ellos influyen solamente el destino y la suerte. Juguetes: Las cartas.

Juegos de imitación. Los participantes juegan a fingir ser otros. Juguetes: los autos, motos, tanques, muñecos etc.

Juegos de vértigo. Los juegos que tienen como fin lograr el placer a través de un movimiento vertiginoso. Juguetes: el sube y baja, la calesita, la hamaca etc.

A la clasificación mencionada agregamos además la opción «no juega». En ésta última incluimos las respuestas en la que los niños manifiestan elegir otras actividades (como conversar, caminar) características de edades cercanas a la pubertad.

Tenemos que destacar que las investigaciones de Jean Piaget sobre el juego fueron incorporadas desde el inicio de nuestro trabajo, el espacio de la actividad simbólica y del carácter reglado en los niños de 6 a 10 años, con los valiosos ejemplos que proporcionó el autor, resultaron guías para la formulación de nuestros cuestionarios.

Sobre el análisis cuantitativo

Del total de instrumentos administrados –1200 cuestionarios– se tomaron como muestra aproximadamente el 50% de ellos, teniendo como criterio de selección todos los cuestionarios existentes de las edades comprendidas entre 6 y 12 años de edad, de los años 1994 / 1997 / 2001 / 2003 / 2005 según sexo (varón / mujer).

Resultó de valor considerar ver la frecuencia de las respuestas según edad y sexo, dado que la disponibilidad parental de permitir a los niños responder al cuestionario, la propia resistencia de ellos y la extensión y expresión de sus relatos, también dan cuenta del momento de la organización psíquica y del contrato familiar. En las edades entre 6-7 años y 10-12 años, hay menor frecuencia de respuestas tanto en niñas como en niños (en gráficos no publicados).

Sobre la sistematización de los datos, según las variables consideradas

Para la categoría a) *Investigación Sexual / Teorías Sexuales Infantiles*. A la pregunta «sabes como nacen los niños, el tipo de teoría explicitada varía según las edades cronológicas: en las edades de 6-7 años predomina la respuesta «por la panza». En el grupo de los 8-9 años, la respuesta con mayor frecuencia es «por la vagina»; afirman conocer la respuesta pero manifiestan vergüenza o se evidencia evitación. El tipo de teorías socioculturales, en las que se consideran las respuestas que muestran conocimiento científico, se dan fundamentalmente en las edades entre 10-12 años.

Con respecto a la teorización en la escolaridad primaria, la mayoría de los niños reconoce la inclusión en la lógica del conjunto y hacen referencia al sistema de parentesco.

Para la categoría de análisis b) *Juego, y según el tipo de juego*:

En la edad de 6-7 años predomina el juego de imitación, en el grupo de 8-9 años, la mayor frecuencia de respuestas corresponden a los juegos de vértigo, azar y competencia muscular, entre los 10 y 12 años, el tipo de juego que predomina es el que R. Caillois llama cerebral.

Casi el total de niños entrevistados, han manifestado jugar o realizar otras actividades lúdicas —estas refieren a actividades como conversar, escuchar música, etc.—. El tipo de respuesta se encuentra claramente diferenciada según los intereses propios de la edad evolutiva.

Para la categoría c) *Modelos de Identificación* el 88% de los niños busca figuras como modelos de identificación. El mayor por-

centaje de respuestas sobre buscar o no figuras identificatorias se da entre los niños de 10 y 12 años.

Entre los 6-7 años las figuras elegidas se encuentran dentro del ámbito familiar.

Los niños pertenecientes a los grupos de 8-9 años y 10-12 años, manifiesta admirar figuras exitosas actuales que provee el medio socio cultural. Con respecto a la relación con la TV, el 100% de los niños mira TV y el 99% elige el programa a mirar.

La investigación en curso 2006 - 2009

Como ya explicamos de manera sintética, actualmente contamos con los resultados de Investigaciones sobre «La organización del pensamiento autónomo en niños y adolescentes» realizadas desde 1995 al 2005, en el marco del Programa Incentivos de la UNLP.

En la actualidad proponemos conocer cómo en el prepúber y en el adolescente, el «trabajo del pensamiento» trasmuta de «Investigador a Historiador» es decir cómo toda la actividad metafísica del individuo se traslada a la recuperación de su historia. En este tema, la Investigación tendrá la exigencia de confirmar los aportes conceptuales que definen el período de vida estudiado. Proponemos investigar sobre *los cambios*, conocer en profundidad los mismos, que se encuentran en estos tiempos de la vida psíquica, que reciben la determinación del medio socio-cultural. Conocemos en la actualidad cómo «las mujeres preadolescentes sueñan con ser mujeres formadas con ayuda de siliconas» y «los varones sueñan con los hombres empresarios y con fortuna». Ilustraremos lo observable con las nuevas figuras identificatorias que integrarán el contenido nuclear del modelo de la novelización en la actualidad.

Nos proponemos incorporar categorías analíticas que explican a la organización psíquica (categorías: *permanencia y cambio*). En síntesis con *Permanencia* buscaremos confirmar la «estabilidad, inmutabilidad» de los conceptos sobre las organizaciones de la vida psíquica definidas por Freud y justificadas por otros autores, conceptos que explican la organización y la modelización del pensa-

miento en todo individuo. Con *Cambio*, proponemos conocer los contenidos novedosos de las organizaciones del pensamiento que demuestran las nuevas formas de comportamientos en lo individual y grupal de nuestra población.

Recibido: agosto 2008

Revisión recibida: agosto 2008

Aceptado: septiembre 2008

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1975). *Infancia e historia*, Buenos Aires: A. Hidalgo editora.
- Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Aulagnier, P. (1986). *El aprendiz de historiador- maestro brujo*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bleichmar, S. (1984). *En los orígenes del sujeto psíquico*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bleichmar, S. y otros (1994). *Temporalidad, determinación y azar*, Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets.
- Castoriadis, C. (1971). *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires: Eudeba.
- de Mijolla, A. (2004). *Préhistoires de famille*, Francia: P U F
- de Mijolla-Mellor, S. (2002). *Le besoin de savoir*, Francia: Dunod
- Freud, S. (1901-1905). *Tres ensayos de teoría sexual*, Tomo VII, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1901). *Psicopatología de la vida cotidiana*, Tomo VI, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1907). *El esclarecimiento sexual del niño (carta al Dr Furst)*, Tomo VII, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1907). *Sobre las teorías sexuales infantiles*, Tomo VII, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1909). *La novela familiar de los neuróticos*, Tomo IX, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1910). *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci*, Tomo XI, Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Freud, S. (1913-1914). *Totem y tabú*, Tomo XIII, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1927-1931). *El malestar en la cultura*, Tomo XXI, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1937-1939). *Moises y la religión monoteísta*, Tomo XXIII, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Guillerault, G. (1996). *Les deux corps de moi*, Francia: Gallimard.
- Gutton P. (1987). *El bebé del psicoanalista*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Klein, M. (1964). *El psicoanálisis de niños*, Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J. (1986). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Lazarsfeld, P. (1979). De los conceptos a los índices empíricos. En Boudon y Lazarsfeld, *Metodología de la Ciencias Sociales*, Barcelona: Laia.
- Martinez Salgado, C. (1996). Introducción al trabajo cualitativo de investigación. En SAS y Lerner (comps.) *Para comprender la subjetividad*. El Colegio de México.
- Marradi, A-Archenti, N-Piovani, J. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé editores.
- Mannoni, M. (1986). *Un saber que no se sabe*, España: Gedisa.
- Najt, N. (1993), *L'enfant en quête de sens*. Esquisses Psychanalytiques
- Najt, N. (2004). Del cuerpo biológico al cuerpo erógeno: pictograma y potencialidad psicótica. En Hornstein, L. (comp.) *Proyecto terapéutico*, Buenos Aires: Paidós.
- Najt, N. (2006). Novelas adolescentes. En Rother Hornstein, M.C. (comp) *Adolescencias. Trayectorias turbulentas* (Cap. 11), Buenos Aires: Paidós.
- Soule, M. (1996). *Origines, identités, destinés*, Francia: ESF Editeur
- Stern, D. (1996). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós.
- Widlöcher, D. (2002) et al., «Sexualité infantile et attachement» PUF
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*, España: Gedisa.
- Zafiropoulos, M. (2004). *Psychanalyse et pratiques sociales ou la preuve par la psychanalyse (situation de nos recherches en 2004)*. En *Revista Internacional Recherches en Psychanalyse*, (pp. 97-118). Francia: L'Esprit du Temps.

ESTRUCTURA Y DESARROLLO EN LA ENSEÑANZA DE JACQUES LACAN

PRIMERA PARTE

*Graziela Napolitano**

Resumen

El trabajo expone las principales conclusiones de una investigación centrada en el problema de las relaciones estructura-desarrollo en la enseñanza de Jacques Lacan. Después de revisar los problemas que tal relación presenta, se delimitan dos momentos de tal enseñanza en los que se articulan los tiempos lógicos de transformación del niño como sujeto a partir de su posición de objeto. El trabajo aborda el primer momento, la inscripción del sujeto en la estructura: de lo imaginario a lo simbólico en una teoría del desarrollo estructurado. Se subraya el desplazamiento teórico que se opera en la noción de desarrollo cuando Lacan lo aborda a partir de la estructura del inconsciente en sus relaciones con los tres registros imaginario, simbólico y real, contemplando el anudamiento entre el lenguaje, el cuerpo y la pulsión.

Palabras claves: desarrollo - estructura - significante - pulsión

* Dra. en Psicología. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra Psicopatología I. Facultad de Psicología. UNLP.
E-mail: grazielanapolitano@hotmail.com

Abstract

This paper shows the main conclusions of a research work focused on the problem of the structure-development relationship in Lacan's teaching. After reviewing the problems such relation involves, two moments the Lacan teaching are highlighted, in which the child's logical transformation times from object to subject are dealt with. The paper presents the first moment, the subjects's inscription in the structure: from the Imaginary to the Symbolic, a theory of structured development. Noteworthy is the theoretical shift that takes place regarding the concept of development, when Lacan approaches it from the unconscious structure in terms of the three registers: imaginary, symbolic and real, thus considering the knotting between «language», «body» and «drive».

Key words: development - structure - significant - drive

Introducción

«Creo en el estructuralismo y en la ciencia del lenguaje. He escrito en mi libro que *aquello a lo que nos lleva el descubrimiento de Freud es a la enormidad del orden en el que hemos entrado, en el que hemos, si así se puede expresar, nacido una segunda vez, saliendo del estado llamado propiamente infans, sin palabras*. Así se expresaba Lacan en 1974, en ocasión de ser entrevistado por E. Grazzotto de la revista italiana *Panorama*. Lo cierto es que, midiendo las distancias, podemos encontrar una misma dirección que se presenta desde muy tempranamente en la intervención de Lacan en *Psicoanálisis*, incluso en aquellos textos que pueden ser considerados como sus antecedentes: la referencia a un orden de realidad original cuando se trata de abordar la dimensión del inconsciente. Es este orden al que llamará inicialmente de «las relaciones sociales», y más tarde estructura del lenguaje, el que adquiere un estatuto central en todos los momentos de su enseñanza cuando se trata de abordar la cuestión del advenimiento de una constitución subjetiva. En efecto, esta referencia a un orden de realidad original se mantiene como una constante en la enseñanza de Lacan lo que tiene como consecuencia en primer lugar separar el abordaje de lo que en Freud se presenta en términos de aparato psíquico e incluso como la dimensión de lo mental, de sus coordenadas naturales.

Nuestro punto de partida ha sido la pregunta sobre cuál es la incidencia de esta perspectiva que se propone reformular la obra freudiana a partir de la estructura de lenguaje como condición del inconsciente, sobre el concepto de «desarrollo», teniendo en cuenta que este concepto estuvo marcado desde los comienzos del Psicoanálisis por una clara referencia biológica, o sea, el desarrollo entendido como un proceso determinado por la maduración del organismo. En tal concepción la sexualidad es una función que atraviesa diferentes fases y que evoluciona hasta llegar a su realización definitiva, la fase genital, aunque no deja de reconocer sin embargo los efectos de una perturbación permanente que introducen los componentes de las fases anteriores, menos desarrolladas. De esta manera lo entendieron los que sucedieron a Freud, y hasta llegaron a otor-

gar a esta dimensión evolutiva un papel central, cuando en los años cuarenta y cincuenta los fundamentos teóricos de la práctica analítica creyeron encontrarse en la referencia al niño y su desarrollo tanto mental como afectivo y pulsional.

Considerando la crítica que Lacan realiza de estas concepciones psicogenéticas de amplia extensión en el campo del Psicoanálisis, crítica que tiene como eje los fundamentos de la práctica analítica y la definición del inconsciente estructurado como un lenguaje, y que se mantiene en el curso de toda su enseñanza, surge el problema concerniente a la consideración del estatuto del niño y su desarrollo. Problema reconocido por algunos autores que advierten el riesgo que la concepción estructural implica en la medida en que puede conducir a diluir al niño y su especificidad. Este problema se encuentra en el origen de este trabajo, y organiza los diferentes pasos que hemos seguido en el análisis y elaboración de los aspectos derivados. De esta manera nuestra orientación se separa de lo que sostienen aquellos autores que consideran que plantear el problema de las relaciones estructura y desarrollo no es pertinente en tanto, concluyen, el Psicoanálisis de orientación lacaniana rechaza el desarrollo considerado extraterritorial a su campo. Por supuesto que no dejamos de reconocer que esta perspectiva adquiere amplia validez si restringimos el concepto de desarrollo al que proviene de disciplinas tales como la Psicología o la Biología, pero nos parece que por el contrario resulta insuficiente si tenemos en cuenta que desde distintos ámbitos del saber se han producido diferentes concepciones del desarrollo de acuerdo a la pertinencia del objeto que abordan, y el contexto teórico en el que se inscribe.¹

1.- Nos parece necesario ahora anticiparnos en señalar una cuestión central que condiciona el planteo mismo del problema, abriendo el camino del análisis y el establecimiento de lo que serán nuestras conclusiones. Nos referimos al problema semántico en el se inscribe el término «desarrollo», utilizado por diversas disciplinas, término que a pesar del significado común que posee referido a momentos, fases, secuencias, no mantiene siempre, en sus diferentes acepciones, la misma referencia al tiempo y a los cambios que se producen en el seno de coordenadas temporales. Efectivamente, podemos constatar que la especificidad del concepto de desarrollo va a depender del punto de aplicación sobre el que recae: significa en ocasiones «crecimiento», cuando el desarrollo se aplica al organismo viviente; en geometría, se llama «desarrollo» al despliegue de la representación en

En el curso de nuestra investigación hemos analizado diferentes momentos del recorrido de Lacan, con el fin de situar en cada uno de ellos los diferentes contextos teóricos que permiten la elaboración de una perspectiva original del proceso de desarrollo tal como se desprende de la especificidad del discurso psicoanalítico, proceso organizado por la estructura y que concierne al establecimiento de una constitución subjetiva, y que supone diferentes registros de la temporalidad.

En esta perspectiva, como lo hemos señalado anteriormente, cobra importancia una referencia esencial para delimitar el punto de aplicación sobre el que se efectúan las transformaciones que supone el desarrollo: la referencia a la dimensión social como originaria, dimensión que adquiere un valor determinante en la primera reformulación que realiza Lacan el año 1938 de ciertos aspectos fundamentales de la obra de Freud. Esta referencia adquiere todo su valor en la noción de «complejo», concebido a partir de las relaciones sociales en detrimento del instinto. Más aún, es la insuficiencia del instinto en el ser humano el que está en el fundamento del valor que Lacan otorga al otro en la determinación de efectos formadores para el individuo, y en este aspecto, no hace más que desarrollar la tesis freudiana tempranamente sostenida en el Proyecto, y más tarde en Inhibición, Síntoma y Angustia.²

un plano de las diversas caras de un sólido; en matemática, se denomina desarrollo de una función a la realización de las funciones indicadas por ella. El término ha adquirido asimismo muchos significados por extensión, por ejemplo, desarrollo entendido como progreso, cuando se habla por ejemplo de desarrollo económico; también en un sentido diferente referido al ejercicio de una argumentación, como despliegue de las razones que permiten sostener una explicación y que supone un ordenamiento lógico que condiciona la coherencia de la exposición. Destacamos de esta manera la polisemia del concepto de desarrollo para subrayar los desplazamientos semánticos que recibe de acuerdo a su punto de aplicación y el orden de realidad que se privilegia en aquello sobre lo que recaen los cambios que implica.

2.- En «Inhibición, Síntoma y Angustia», Freud retoma los desarrollos del «Proyecto de una Psicología para Neurólogos», y presenta el denominado «factor biológico» como una de las condiciones privilegiadas en la causación de las neurosis. Dentro de este apartado incluye la larga invalidez y dependencia de la criatura humana, que conduce a elevar el valor del objeto único que puede servir de protección contra los peligros suscitados por el mundo exterior. Freud concluye que es esta prematuración la que se encuentra en el origen de la necesidad de ser amado, «que ya no abandonará jamás al hombre.»

Plantea entonces, apoyándose en la Sociología de Durkheim, la relación del sujeto con la dimensión social, con el otro, como primaria y condición necesaria para el establecimiento del funcionamiento psíquico, otorgando además un privilegio a esta relación sobre otro orden de realidad, teniendo en cuenta que «las instancias culturales dominan las naturales». El texto sobre «Los Complejos familiares» esboza una concepción del desarrollo que obedece a una secuencia temporal en la que se establecen los complejos, verdaderos organizadores del desarrollo psíquico. Esta secuencia temporal se presenta ya en 1938 como discontinua, lo que cuestiona toda idea de evolución. Es de subrayar que este cuestionamiento del carácter lineal de una progresión temporal resulta particularmente claro en la importancia concedida a los efectos retroactivos del tercer complejo, el complejo de Edipo, el que permite reorganizar los estadios previos, por el pasaje de una relación dual a una relación de tres elementos, y la creación de una configuración nueva. Es de destacar que no encontramos allí una simple idea de génesis, sino que al operar con los dos vectores que implican los efectos retroactivos, el Complejo de Edipo reordena las etapas anteriores, las que a su vez son condiciones de su efectuación. Es en función de este cambio de perspectiva en la consideración del desarrollo, que Lacan puede criticar entonces lo que llama el defecto más notable de la doctrina analítica de su tiempo: «descuidar la estructura en beneficio del dinamismo», defecto que se produce cuando se pretende establecer una correlación entre el Complejo de Edipo y la maduración de la sexualidad, olvidando el orden de relaciones e identificaciones que fundan al sujeto. Sin embargo, aclaraba Lacan en este escrito, no se trata de desconocer el papel de la maduración de la sexualidad como condición de las tendencias fundamentales del Complejo de Edipo, sino de advertir que esta condición resulta insuficiente para explicar la configuración nueva que en él se establece, así como la dirección hacia los objetos y la realidad que permite su efectuación.

Años más tarde, en el comienzo propiamente dicho de su enseñanza, con el escrito «Función y campo de la palabra y el lenguaje en Psicoanálisis», una vez diferenciados los registros imaginario,

simbólico y real, y distinguidos el sujeto y el yo, Lacan abordará una vez más en términos críticos la perspectiva del desarrollo centrada en la maduración instintiva en Psicoanálisis, a partir de la antinomia «desarrollo e historia». Si bien ambos conceptos comparten su referencia al tiempo, la antinomia se hace presente si tenemos en cuenta la diferencia radical que se establece en la distinción del sujeto situado en el registro del sentido y el individuo viviente, soporte de la maduración del organismo. En efecto, la noción de sujeto constituyente presentado a partir de una dialéctica del sentido, del sujeto de la interlocución, sujeto que se constituye a medida que habla, cambia completamente la función de la temporalidad en la experiencia analítica. Es la razón por la cual Lacan cuestiona la referencia de los postfreudianos a las fases de evolución de la libido, oponiéndoles la importancia del pasado de la rememoración como tiempo de la historia, en el que privilegia la dimensión del sentido. En este momento llega incluso a considerar los denominados estadios instintivos en términos de organización y subjetivación, en función del carácter intersubjetivo de la palabra, como podemos leerlo en *Función y campo*: «...los estadios instintivos son ya cuando son vividos, organizados en subjetividad» (Lacan 1953, 262) La oposición desarrollo e historia resulta relevante particularmente si consideramos la progresión lineal y teleológica que caracteriza el desarrollo para los postfreudianos, conceptualizado en una dimensión temporal que resulta ajena al campo en el que despliega la práctica analítica. En este campo es otro tiempo el que está en juego, el que Lacan trata de aprehender a partir del carácter dialéctico y retroactivo del tiempo de la historia. Opone de esta manera a la mudez y acefalía del programa que organiza las secuencias de la maduración instintiva, una temporalidad de otro orden, específica del proceso analítico que se produce en el interior de un esquema de comunicación intersubjetiva. Del registro específico de esta comunicación se desprenden los efectos de sentido que estructuran la dimensión de la historia, de acuerdo al tejido simbólico que la condiciona.

Sin embargo, las cuestiones que atañen al desarrollo no desaparecen completamente una vez establecida la oposición entre desa-

rollo e historia planteada de esta manera por Lacan. Nuestro análisis nos obligó a prestar atención a una nueva articulación que se hacía presente en el mismo momento en que la antinomia aludida nos conducía a concluir en un rechazo del concepto de desarrollo en la época del Discurso de Roma. Nueva articulación que se expresa claramente en el escrito de 1966 «De nuestros antecedentes» en un fragmento en el que al referirse a la teoría del estadio del espejo sostiene «... recordar en la práctica un momento que no es de historia sino de insight configurante, por lo que lo designamos como estadio, emergiendo en una fase» (Lacan 1966, 69). Se trata, como lo confirma la secuencia del escrito, del estadio del espejo que recibe su primera reformulación en 1953 en el Seminario I con la construcción del esquema óptico, esquema en esencia estructural, y que permite visualizar las condiciones simbólicas que organizan los efectos identificatorios en la formación del yo. Estadio y fase, dos términos claramente inscriptos en la perspectiva del desarrollo son entonces reformulados a partir de la incidencia determinante de la estructura de lenguaje, en una discontinuidad garantizada por la novedad de la identificación que se produce de acuerdo a la regla de división de lo imaginario y lo simbólico. Comienza de esta manera desde los primeros momentos del Retorno a Freud la elaboración de la función de encuadramiento de lo imaginario por lo simbólico, y que progresivamente Lacan reformulará en términos de la lógica del significante, manteniendo siempre la incidencia determinante de una función de falta radical que se hace presente en el seno de la cadena causal. Se trata entonces de situar la génesis del yo (*moi*) desde 1953 como un momento, escansión del desarrollo condicionado por la estructura de lo simbólico. Este condicionamiento implica otorgar una importancia decisiva al establecimiento de lugares y términos diferenciados, cuya disposición y orden permiten la producción de efectos imaginarios específicos. Lacan retoma en su elaboración del esquema óptico dos momentos de la obra freudiana concernientes a la constitución del yo: la referencia al cuerpo propio en el narcisismo, y la complejidad de los tres ordenes de identificación en «Psicología de las masas y análisis del Yo» (Freud, 1920). Método de lectura que resulta una constante en el retorno a

Freud, y que permite reformular sus hallazgos, conjuntamente con la utilización de recursos teóricos provenientes de otras disciplinas. Los ejemplos clínicos abordados en el Seminario I (1953-1954), extraídos del análisis de niños, no hacen más que confirmar la importancia concedida a la articulación desarrollo y estructura cuando se trata del problema de la constitución de la realidad como realidad percibida en el registro de la significación. Es este mismo problema, el problema de la construcción de la realidad el que resultará poco tiempo después el punto de partida de una elaboración que se propone reformular en términos estructurales los principales desarrollos de las perspectivas psicogenéticas de los posfreudianos, dando lugar a una original articulación entre sincronía y diacronía con la escritura del esquema R en 1958.

Habiendo destacado así que desde muy tempranamente encontramos en Lacan una articulación entre desarrollo y estructura, hemos considerado necesario en segundo lugar en la presentación de nuestras conclusiones distinguir dos tiempos en la elaboración de tal articulación, tiempos que obedecen a la delimitación de contextos teóricos específicos y que nos resultan a su vez vinculados, uno como condición de posibilidad del que le sigue, el otro como punto de partida de un vector retroactivo que otorga nueva luz a los desarrollos iniciales. En efecto, es bajo el título general *La inscripción del sujeto en la estructura: de lo imaginario a lo simbólico en una teoría del desarrollo estructurado*, que abordaremos en este trabajo los resultados de nuestra investigación centrados en la primera década de la enseñanza de Lacan, cuando retoma el edificio freudiano en una reformulación elaborada a partir de la teoría del signifiante y de la noción de sujeto como efecto de la estructura. Será en términos de «La incorporación de la estructura: condiciones y operaciones de la causación - producción del sujeto», como ordenaremos posteriormente los principales hallazgos de un segundo tiempo, tema que será objeto de otra publicación en la que abordaremos la articulación desarrollo-estructura, contemplando la dimensión original de la pulsión en la constitución del sujeto, como condición de su captura en la estructura de discurso, fundamento del lazo social.

1. La Inscripción del sujeto en la estructura: de lo imaginario a lo simbólico en una Teoría del desarrollo estructurado

1.1 Lacan y la perspectiva estructural

El escrito *Instancia de la letra en el Inconsciente freudiano* es el punto de partida en la enseñanza de Lacan de una perspectiva estructuralista del inconsciente que repercute en la definición del sujeto, concepto que había sido presentado anteriormente insertado en la dialéctica intersubjetiva. Las consecuencias del tratamiento del signo saussuriano efectuado en ese escrito tiene consecuencias fundamentales en la progresiva elaboración que realiza Lacan de la estructura del deseo inconsciente, desprendiendo esta estructura de la pura acción del significante y sus efectos significación, así como de las imposibilidades que este proceso implica. Necesario es destacar de qué manera Lacan se inserta en la perspectiva estructuralista a partir de entonces, es decir, cuales son los puntos de partida constituyentes del estructuralismo que comparte, y cuál es la originalidad que preserva para el campo psicoanalítico, y que lo distancia de aquel programa que había suministrado los instrumentos conceptuales para su lectura y reformulación de la teoría freudiana. Como lo señala J.-C. Milner en *La obra clara* (Milner 1996, 95) el estructuralismo desde sus comienzos se presentó como una figura de la ciencia : «un momento en que se pensó que la jurisdicción de la ciencia moderna podía y debía extenderse mucho más allá de los límites que se le habían reconocido durante mucho tiempo». Las adaptaciones necesarias para abordar objetos sociales o humanos adquieren precisiones en la perspectiva estructural, que busca preservar la autonomía del orden de realidad que somete a consideración, por lo que la oposición naturaleza-cultura pertenece a sus principios. (Milner, 1995, 1996) La matematización es uno de los aspectos fundamentales de la ciencia moderna, y el estructuralismo adaptó también este principio vigente desde Galileo, proponiendo una disolución no cuantitativa de lo cualitativo, con métodos reductores de las cualidades sensibles. La Lingüística Estructural se

presentaba en los años 50 como ciencia piloto en el campo de las ciencias sociales, y es a este título que es retomada en la metodología y los principios básicos por la Antropología de Levi-Strauss, cuya influencia fue determinante en la enseñanza de J. Lacan, considerando la analogía de procedimientos y de puntos de vista constituyentes de esta disciplina con la Lingüística. Lacan mantiene esta unidad de criterio aún en 1966 cuando expresa: refiriéndose a la Lingüística: «...ciencia del lenguaje tan fundada y tan segura como la Física, éste es el punto en que está la Lingüística - es el nombre de esta ciencia - por ser considerada en todas partes respecto del campo humano como una ciencia piloto» (Lacan 1966, 223). Ahora bien, la idea que Levi Strauss toma de Mauss, de Freud y de Jakobson, profundizándola, es que el comportamiento social, es decir, las transacciones que tienen lugar entre los individuos, se conforma siempre a un esquema conceptual, a un modelo que indica al sujeto como son las cosas o como deberían ser. El carácter esencial de este modelo es que está ordenado lógicamente. En este ordenamiento las estructuras son analizadas sistemáticamente, es decir, consideradas en términos de sistemas completos, a partir de la articulación de los elementos que las componen. En esto comparte la misma dirección que los análisis lingüísticos, centrados en el estudio de la estructura como completa, ya que los elementos sólo pueden apprehenderse en su situación mutua en la relación sistemática y global que mantienen entre sí. Este carácter de sistema que implica la estructura para los estructuralistas se vincula con la definición misma del significante como elemento diferencial no sustancial, que no puede ser descrito por sus propiedades intrínsecas sino solo por diferencias. Esta definición implica entonces la necesidad de contemplar la relación de la red organizada y limitada. Esta estructura supone por otro lado para Levi-Strauss la captura de lo real a partir de lo simbólico, en un ordenamiento lógicamente calculable, cuyas fórmulas se establecen en un procedimiento de literalización. Lacan, quien reconoce en diferentes momentos su deuda con el antropólogo francés, y con quien sostenía un diálogo fecundo en los años 50, se diferencia muy pronto de su concepción de la estructura como pura constricción mental del orden simbólico, en la que el sujeto no

tiene ningún lugar. Por el contrario, para Lacan, una vez establecida la estructura del inconsciente freudiano a partir de Saussure y Jakobson, se trata de elaborar la teoría del sujeto efecto de tal estructura, teoría que mantiene el término sujeto, pero en un radical cuestionamiento del lugar que la filosofía, la teoría del conocimiento y la psicología le otorgaban. Como lo precisa cuando expresa: «Si mantengo el término sujeto para lo que esta estructura construye, es porque quiero despejar toda ambigüedad respecto de lo que hay que abolir, y para que quede abolido hasta el punto que su nombre se destine a lo que lo reemplaza» (Lacan 1966, 226). Cuando critica a Lagache su concepción de la estructura como modelo teórico, resulta aún más clara la originalidad de su perspectiva estructuralista, al definir la estructura como los «efectos que la combinatoria pura y simple del significante determina en la realidad donde se produce» (Lacan 1960: 649). Por lo que su incidencia no puede reducirse a la de un modelo teórico utilizado para estudiar una supuesta realidad exterior. La estructura es para Lacan «la máquina que pone en escena al sujeto» (Lacan 1960, 649). La estructura es la estructura del lenguaje, a la que Lacan aborda estableciendo su carácter tanto material como objetivo, reconociendo en ella un orden de realidad específico. Establece asimismo las conexiones internas necesarias del significante en la producción de los efectos que se introducen en la realidad en la que opera. Pero necesario es subrayar en el estructuralismo de Lacan las consecuencias originales que implica para la noción de estructura la consideración de la dimensión del sujeto. Cuando en los primeros momentos de su enseñanza se trata del problema de la representación del sujeto por el significante, la estructura, a diferencia de la perspectiva lingüística y antropológica, ya no puede ser identificada con un todo, con un sistema, sino que es necesario contemplar la falta que la afecta, y que da su fundamento a la represión primaria, punto de atracción para Freud situado en el origen del inconsciente mismo. Lacan elabora la noción de estructura que le corresponde al inconsciente freudiano como estructura afectada por un defecto, cuando se abordan los efectos de significación de la articulación significante, teniendo en cuenta la discordancia entre el orden significante y los efectos

de significación que produce; más tarde, la estructura es presentada en términos de su carácter incompleto e inconsistente, cuando la aborda a partir de la lógica del significante y la dimensión de goce, desde los años 60. En esta secuencia introduce a fines de esta década una nueva estructura, la estructura de discurso, la que incluye entre sus términos un elemento que no pertenece a la estructura de lenguaje, pero que funciona en la combinatoria, y es sometido a las mismas operaciones que el significante que se ordenan allí. En la estructura de discurso, la falla radical de la estructura se mantiene, haciéndose presente en las modalidades lógicas de la impotencia y la imposibilidad. Reconocemos entonces diferentes niveles de la estructura, así como la operatividad del orden de composición que los regula, manteniendo siempre la dimensión de una falta, de un agujero, cuya elaboración desempeña un papel constituyente en la inscripción del sujeto y en el proceso de incorporación que permite constituirlo en su división.

1.2 Sincronía y diacronía: El orden que preside el desarrollo

Así como Lacan no encuentra obstáculo en mantener los operadores dialécticos cuando se trata de abordar en el esquema de comunicación las relaciones del sujeto con el lugar del Otro, en el mismo momento en que construye la estructura a partir de elementos discontinuos, no sometidos a transformaciones dialécticas, encontramos también que en la primera parte de su enseñanza elabora la articulación entre dos perspectivas que fueron consideradas en términos de oposición desde el surgimiento de la Lingüística estructural con Saussure. Nos referimos a la articulación de la sincronía y la diacronía, términos que es necesario recordar solo resultan pertinentes cuando son aplicados a realidades estructuradas a partir de una combinatoria de elementos. En este apartado nos resulta de interés precisar de qué manera se efectúa tal articulación, así como cuáles son los problemas teóricos que le dan origen y a los que ofrece una respuesta. Al respecto podemos señalar que el contexto en el que se inscribe inicialmente el abordaje original del desarrollo

en la enseñanza de Lacan concierne a la elaboración de la estructura del deseo como deseo sexual, a partir de las leyes de lenguaje metáfora y metonimia. Es el momento en que Lacan retoma «el armazón del edificio freudiano», para privilegiar la función que en él adquiere el falo y la castración como fase normativa de la asunción por el sujeto de su propio sexo, íntimamente vinculada por Freud con el mito de la muerte del padre «hecho necesario por la presencia constituyente del complejo de Edipo en toda historia personal...» (Lacan, 1958: 543). El carácter sexual del deseo se resume en este momento en la función que adquiere el falo, elemento que servirá de bisagra a su vez en la articulación de los registros imaginario y simbólico, y que marcará una dirección a los efectos de diacronía que se establecen en la constitución del sujeto. Lacan aborda de esta manera el carácter sexual del deseo a partir del falo, no contemplando la dimensión de la pulsión más que parcialmente, como lo constatamos cuando expresa la importancia que este concepto adquiere en Freud «por su implicación en una sistemática conceptual, aquella de la que Freud ha marcado el lugar, desde los primeros pasos de su doctrina, con el título de teorías sexuales infantiles» (Lacan, 1958: 543).

1.2.1 Una concepción limitada del desarrollo

En 1960 Lacan escribe «El drama del sujeto en el verbo es que allí hace la prueba de su falta en ser, y es ahí que el psicoanalista haría bien en precisar ciertos momentos» (Lacan, 1960: 655). Tales momentos han recibido en diferentes escritos y seminarios previos a esa fecha una especial atención, ordenados siempre en una concepción limitada del desarrollo, lo que implica reformular aquello que en Freud se presta a ser leído en términos de sucesión, incluso cronología, y que Lacan ubica en el marco de un ordenamiento gobernado por lo que denomina «una sincronía fundamental» (Lacan, 1960: 730). El punto de partida es la preexistencia del orden simbólico, preexistencia del Otro, como lugar trascendental del significante, del cual debe emerger el sujeto. Resulta de especial interés

destacar los diferentes momentos en el que produce esta emergencia, por un lado, y las consecuencias que implica, considerando la solidaridad que su constitución supone con la efectuación de la represión, ya que se trata de la constitución del sujeto del inconsciente. Lacan sitúa este proceso a partir del estatuto inicial del sujeto como a-sujeto, incluso como objeto parcial³ en la medida en que se trata de un ser que aún no tiene la palabra. En una perspectiva del desarrollo ordenado por la estructura precisa los momentos diferenciados en que los efectos determinantes de las leyes de lenguaje, metáfora y metonimia ejercen su función en la institución del sujeto. En este proceso es necesario contemplar en primer lugar la metáfora natural o metáfora primordial con la que Lacan aborda el pasaje de la necesidad biológica por los desfiladeros del significante: es la teoría de la demanda, como demanda articulada, que al ejercerse sobre la necesidad, la fragmenta y desnaturaliza. Razón por la cual resulta pertinente considerar que aquello que se ha sido llamado relaciones de dependencia infantil están centradas específicamente en la dependencia del amor del Otro, en el que se hace presente el objeto como nada, en su puro valor simbólico, ordenado por la oposición presencia-ausencia, célula elemental de la estructura significante. Lacan ha presentado los diferentes encuadres que organizan los estatutos de la falta de objeto de acuerdo a un sistema de transformaciones que se producen según una combinatoria que a su vez limita las posibilidades de tales transformaciones. Privación, frustración y castración son los nombres de tres configuraciones significantes, inscriptas de acuerdo a tal combinatoria, en las que se mantiene un lugar vacío estructurante para el sujeto y que es el punto de partida de una imposibilidad que está en el principio de los cambios que se suceden. Son estos cambios los que producen efectos cuya incidencia resulta fundamental para la constitución del

3.- Lacan subraya esta condición inicial del sujeto como objeto parcial en una nota del escrito «Cuestión preliminar para todo tratamiento posible de la psicosis» (1958, 582) : « ... No es su andrajo, es el ser mismo del hombre que llega a tomar rango entre los desechos donde sus primeros juegos han encontrado su séquito, en tanto que la ley de la simbolización en la que debe comprometerse su deseo, lo toma en su red por su posición de objeto parcial en la que se ofrece llegando al mundo, a un mundo donde el deseo del Otro hace la ley.»

sujeto. El sistema de transformaciones que ordena la sucesión de los tres tipos de falta de objeto se efectúa por los efectos de un esquema de permutaciones de los términos que ocupan diferentes lugares y de esta manera adquieren valores diferentes. En esta dirección, constatamos que el tiempo considerado en estas transformaciones no obedece a una cronología imaginaria sino que se encuentra subordinado a las condiciones significantes que ordenan los diferentes lugares del objeto, el agente y el estatuto de la falta, así como su distribución en los registros imaginario, simbólico y real. La castración simbólica adquiere entonces un valor decisivo en la simbolización de la falta, por la significación fálica en la que se inscribe el sujeto. En el escrito «La significación del falo» de 1958 Lacan introduce una novedad de particular interés, en la medida en que hace una deducción puramente significativa del falo a partir de la teoría de la demanda: es el falo como significante de los efectos de significación, el falo como significante de la falta en ser del sujeto, que llega a establecer con su instauración por su inscripción misma una condición de complementariedad del sujeto vacío del significante. Condición de complementariedad que permite que los objetos de la libido freudiana encuentren su función reformulada a partir de la falta de objeto que indica el falo. Recordemos al respecto que en los primeros momentos de esta elaboración, en el Seminario IV sobre «La Relación de objeto», el falo va a presentarse como complemento del sujeto del inconsciente, asegurándole un efecto de estabilización y de cierre, en la perspectiva de la representación por el significante. El falo se presenta entonces como correlato de lo que Lacan denomina castración simbólica en «Cuestión Preliminar para todo tratamiento posible de la psicosis», y que ha desprendido inicialmente a partir de una metáfora constituyente, la denominada metáfora paterna, como un efecto de significación que simboliza el agujero estructural del Otro. Resulta de particular interés para nuestro tema las conclusiones que podemos desprender del tratamiento que hace Lacan, en términos sincrónicos y diacrónicos de lo que en Freud se presentaba como una «etapa» o fase del desarrollo, de carácter decisivo, en la medida que su operatividad reside en ordenar la libido al sexo. Esta es la razón por la cual La-

can subraya el carácter normativo que Freud atribuye a la castración en la fase fálica. La concepción limitada del desarrollo que se desprende de esta teorización, y que Lacan presenta en términos de un desarrollo «subordinado a una sincronía fundamental» encuentra en el falo el significante que, a partir de una discontinuidad radical, reorganiza las denominadas fases de evolución de la libido como diferentes momentos de la dialéctica de la demanda y el deseo en los que el objeto (oral, anal) se inscribe en la dimensión de la falta.

1.2.2 Una concepción estructurada, discontinua y orientada del desarrollo

Lacan presta una atención especial a la función constituyente que Freud atribuye a la resolución del Edipo y la castración, referidas fundamentalmente al establecimiento de la estructura moral del sujeto, la relación con la realidad y la asunción del sexo. A partir de esta constatación elabora una teoría del desarrollo estructurado que reformula las perspectivas genéticas en Psicoanálisis, tomando como punto de partida una antinomia que considera fundamental para situar el problema. Se trata de la antinomia que plantea la relación del hombre con el sexo, como lo precisa Lacan cuando interroga el texto freudiano: «¿por qué no debe asumir sus atributos más que a través de una amenaza, incluso bajo el aspecto de una privación?» (Lacan, 1958: 685). Es esta antinomia la que le permite situar el desarreglo no contingente sino esencial de la sexualidad humana que ya Freud había reconocido, y es también la que lo autoriza a ocuparse de «la razón, en el desarrollo, de la fase fálica» (Lacan, 1958: 686). Orden de razones que se despliega en los escritos y seminario de fines de los años 50 y que nos permiten delimitar la reformulación que lleva a cabo la teoría del desarrollo freudiana, referida a la relación del sujeto del significante con la dimensión del sexo, en cuanto que esta relación se plantea en términos de una pregunta del sujeto cuyas condiciones temporales, genéticas y estructurales pueden ser establecidas. De importancia para nosotros situar a su vez la articulación de estas tres coordenadas, concer-

niente a la génesis, los tiempos y la estructura, articulación que nos permitirá exponer la originalidad de la teoría del desarrollo tal como Lacan la formula en la primera parte de su enseñanza.

1.- La génesis y la estructura

En este momento de su recorrido y particularmente en los seminarios IV y V Lacan establece un diálogo crítico permanente con los autores postfreudianos y las perspectivas psicogenéticas que tenían vigencia entonces en Psicoanálisis. Es justamente por esta razón que se ve conducido a elaborar una nueva teoría del desarrollo que concierne a la inscripción del sujeto en la estructura en términos de un proceso que culmina con la efectuación de la represión y el establecimiento del Ideal del yo. Proceso que supone lo que Lacan denomina «la transformación del deseo», y que marca una discontinuidad radical con los momentos previos que el sujeto recorre en la estructura, los que a su vez se modifican por un efecto retroactivo. Necesario es subrayar que este proceso implica un punto de partida que lo diferencia de las perspectivas genéticas en Psicoanálisis, en la medida en que ubica de entrada un registro específico de realidad que entra en juego desde el origen del sujeto, cuestionando las concepciones empiristas que desconocían la existencia del significante en la estructuración de la experiencia. Como lo precisa en el Seminario *Las formaciones del inconsciente*: «... antes aún que el aprendizaje del lenguaje se haya elaborado sobre el plano motor, y sobre el plano auditivo, y sobre el plano que comprenda lo que se le cuente, hay ya simbolización - desde el origen, desde las primeras relaciones con el objeto, desde la primera relación del niño con el objeto materno en tanto que es el objeto primordial, primitivo, del que depende su subsistencia en el mundo» (Lacan, 1957-1958: 222). Lacan sitúa de esta manera a la madre como objeto simbólico desde el origen, en la medida en que juega un papel en la introducción de la existencia del significante muy precozmente, por la vía de interpretar las necesidades del niño como demandas articuladas, función de

intérprete que desnaturaliza su respuesta e introduce la instancia del significante como una nueva realidad que se interpone en toda relación con el organismo viviente. Es justamente por esto que desde el origen el niño no tiene simplemente relación con un objeto que lo satisface o no, sino que se encuentra insertado en una configuración triangular en que lo sitúa el deseo de la madre. La génesis estará así planteada a partir de la estructura, contemplando la función primordial del deseo de la madre en una primera ubicación del sujeto, como niño deseado o no deseado, ubicación que resulta para Lacan fundamental, en tanto es el significante que «constituye primordialmente al sujeto en su ser» (Lacan, 1957-1958: 260) Es también la consideración del orden simbólico lo que permite desechar las teorías que plantean en términos simbióticos la relación de la madre con el niño ya que, por lo contrario, lo que se encuentra como obstáculo a toda idea de fusión y pleno de consecuencias en los diferentes momentos del desarrollo, es que el niño no está solo frente a la madre, sino siempre en una relación triangular, en la que se inscribe en un lugar tercero el falo como el significante de su deseo. Recordemos que el falo comienza a ser teorizado por Lacan a partir de la sexualidad femenina, siguiendo en esto a Freud, que había planteado la maternidad como una solución de la castración femenina con el establecimiento de la equivalencia niño-falo. Es en términos de metáfora sexual⁴ como Lacan reformula esta equivalencia en 1960 (Lacan, 1960: 730) lo que nos advierte además como no podemos omitir en el origen la realidad del significante y sus formaciones, considerando la subordinación de la respuesta materna a la significación del niño en su valor fálico. En este aspecto resulta de interés destacar la radical modificación que Lacan introduce en la consideración de la génesis

4.- «De todas maneras se reencuentra la cuestión de estructura que ha introducido el enfoque de Freud, a saber que la relación de privación o de falta de ser que simboliza el falo, se establece en derivación sobre la falta de tener que engendra toda frustración particular o global de la demanda,- y que es a partir de este sustituto, que al fin de cuentas el clítoris pone en su lugar antes de sucumbir en la competencia, que el campo del deseo precipita sus nuevos objetos (en primer lugar el niño por venir) por la recuperación de la metáfora sexual en la que se habían ya involucrado todas las otras necesidades.» (Lacan 1960, 730)

a partir de la estructura, reformulando los desarrollos del Psicoanálisis de la época. La dirección de su enseñanza se explicita en este sentido cuando expresa: «Intento aquí enseñarles a sustituir a la mecánica, a la economía de gratificaciones, de cuidados, de fijaciones, de agresiones, que queda más o menos confusa en la teoría porque siempre es parcial, la noción fundamental de la tendencia primordial del sujeto en relación al deseo del Otro. Deseo modelado por las condiciones de la demanda, deseo sometido a la ley del deseo del Otro» (Lacan, 1957-1958: 271) Es también la perspectiva idealista la que se encuentra cuestionada en este aspecto, particularmente la perspectiva kleiniana, a la que Lacan toma frecuentemente como referencia para elaborar su teoría del desarrollo. Su crítica se dirige a esta concepción que sitúa su punto de partida en la operatividad de los mecanismos de proyección de la dinámica pulsional y de sus objetos internos en el establecimiento de la primera realidad del sujeto. Lacan le opone la existencia de un primer exterior para el sujeto, donde se sitúa el deseo del Otro, y que está en el origen de los diferentes tiempos en que el sujeto se constituye en el intento de identificarse con el objeto de ese deseo. Es esa relación tercera que se encuentra planteada desde el origen mismo, la que permitirá la intervención del padre, en una dimensión más allá de la madre, como cuarto término de carácter decisivo en la transformación de la posición del sujeto.

2.- La estructura y los diferentes tiempos de constitución del sujeto

Resulta interesante constatar que en este primer período de su enseñanza Lacan introduce la presentación del denominado «grafo del deseo» y del esquema R, con lo que reafirma su posición epistemológica, en un recurso a la matemática no cuantitativa, para organizar la experiencia y a fines de su transmisión por la vía de la escritura. Resulta asimismo particularmente significativo que proponga una doble lectura de estas figuras topológicas, en el eje de la sincronía y de la diacronía.. Encontramos al respecto como antece-

dente de importancia en el Seminario IV la nueva aplicación que realiza del esquema L, cuando aborda la lectura del caso de homosexualidad femenina de Freud, ocasión en la que, como lo destaca J.- A. Miller en «La naturaleza de los semblantes» (2002, 273) formaliza el caso a partir de la génesis, dedicándose a estructurar esta génesis. Esta estructuración puede ser establecida, como lo señala el autor, de acuerdo a la presentación de una sucesión de disposiciones estructurales que juegan con los mismos términos y los mismos lugares, y que permiten situar las transformaciones en una serie de etapas discontinuas en las que los cambios se traducen en términos de permutación. En esta ocasión, Lacan utiliza con este fin esquema L para ordenar el caso de acuerdo a los intercambios de lo imaginario y lo simbólico, contemplando asimismo la función del acontecimiento en la determinación de las transformaciones, consideradas como cambios de la posición de los términos. En el Seminario siguiente de los años 1957-1958 comienza a escribir la formalización que se presenta en forma definitiva en «Cuestión preliminar para todo tratamiento de la psicosis», el denominado esquema R, denominado de «la estructura del sujeto» en la «Tabla comentada de representaciones gráficas». Este esquema es una suerte de resumen de los desarrollos de los seminarios IV y V, y adquiere una importancia especial para nuestro tema, sobre todo teniendo en cuenta que Lacan ha mostrado detalladamente las etapas de su construcción y los tiempos que pueden establecerse en el esquema, referidos a la estructuración del sujeto y la constitución de la realidad, en su articulación solidaria. Estos tiempos se encuentran organizados en el esquema definitivo a partir del denominado tercer tiempo del Edipo, punto culminante de la estructuración del deseo sexual, establecido a partir de vectores continuos que distribuyen los distintos campos de lo Imaginario, lo Simbólico y el de la Realidad delimitado por los dos anteriores. Los diferentes momentos de la constitución del sujeto a partir de la identificación especular, y su relación con el falo como objeto imaginario de la madre, articulados a partir de las respuestas del sujeto al enigma del deseo del Otro, encuentran en el esquema su ubicación topológica espacial, como tiempos correlativos a la construcción de la realidad en la dimensión de la ficción.

Asimismo, el esquema permite constatar la transformación que se produce por la inscripción del significante paterno en el lugar del Otro y que condiciona tanto la localización del sujeto por el significante del falo, como la estabilización del yo por la identificación significativa, el Ideal del Yo. Resume de esta manera una dirección que organiza el desarrollo, en la que por un lado algunos de términos imaginarios resultan transformados en simbólicos, y otros, tales como la identificación que funda el yo, alcanzan una ubicación y estabilización gracias al sostén significativo que impide su deslizamiento. El esquema sintetiza también la distribución temporal que Lacan ha realizado del Edipo freudiano, en una serie de momentos diferenciados de acuerdo al estatuto del significante paterno, hasta culminar en el establecimiento de la metáfora paterna. En este aspecto es de fundamental importancia destacar de qué manera el desarrollo no puede ser considerado como una mera sucesión, teniendo en cuenta los efectos de retroacción que se ejercen por los efectos del significante : es lo que en el esquema se traduce en términos de «prendido homológico» de los triángulos imaginario y simbólico, mostrando la reorganización de la posición del sujeto y el establecimiento de una realidad como realidad significada a partir de la inscripción de las funciones significantes, y particularmente de su combinatoria. El esquema supone condiciones de posibilidad y permutaciones necesarias, tal por ejemplo, la importancia de la ubicación inicial del niño en el triángulo imaginario como «niño deseado», significante que «constituye primordialmente al sujeto en su ser», y que por la inscripción de Nombre del Padre en el Otro, dejará el lugar al establecimiento del Ideal del Yo, significante que «marca todo el desarrollo del sujeto» (Lacan, 1958: 260).

Recibido: agosto 2008

Revisión recibida: octubre 2008

Aceptado: octubre 2008

Referencias bibliográficas

- Abraham, K. (1985). Un breve estudio de la evolución de la libido a la luz trastornos de los mentales. En K. Abraham, *Contribuciones a la teoría de la libido* (pp. 115-192). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1924).
- Freud, S. (1948). Inhibición, Síntoma y Angustia. En S. Freud, *Obras Completas T. I* (pp. 1213-1253). Madrid: Editorial Aguilar. (Trabajo original publicado en 1925).
- Lacan, J. (2001). Les complexes familiaux dans la formation de l'individu. En J. Lacan, *Autres Écrits* (pp. 23-84). Paris: Éditions du Seuil (Trabajo original publicado en 1938).
- Lacan, J. (1966). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. En J. Lacan, *Écrit* (pp.237.322). Paris: Éditions du Seuil. (Trabajo original publicado en 1953).
- Lacan, J. (1975) *Le Séminaire Livre I. Les Écrits techniques de Freud*. Paris: Éditions du Seuil, (Trabajo original publicado en 1953-1954).
- Lacan, J. (1992). *Le Séminaire Livre IV La relation d'objet*. Paris: Éditions du Seuil. (Trabajo original publicado en 1956-1957).
- Lacan, J. (1966). D'une question préliminaire a tout traitement possible de la psychose. En J. Lacan, *Ecrits* (pp. 531-583). Paris: Editions du Seuil. (Trabajo original publicado en 1958).
- Lacan, J. (1998). *Le Séminaire Livre V. Les formations de l'inconscient*. Paris: Éditions du Seuil. (Trabajo original publicado en 1957-1958).
- Lacan, J. (1966). La signification du phallus. Die Bedeutung des phallus. En J. Lacan, *Écrits* (pp. 685-686). Paris: Éditions du Seuil. (Trabajo original publicado en 1958).
- Miller, J-A. (2002). *La naturaleza de los semblantes*. Buenos Aires: Paidós (Trabajo original publicado en 1991-1992).

TRABAJAR EN LA NIÑEZ: ¿MARCAS O CICATRICES?

*Edith Alba Pérez**

*Germán Ciari***

*Luciana Chairo****

*Juan Delfino*****

Resumen

En esta presentación se aborda la cuestión del Trabajo Infantil en dos comunidades vulnerables de la ciudad de La Plata. Las reflexiones y cuestionamientos que se formulan son el resultado de un Proyecto de Investigación, aún en curso.

El objetivo principal es indagar las producciones subjetivas que el trabajo de niños y niñas inscribe en ellos y en adultos del barrio. A este fin, se empleó metodología cualitativa; y se utilizaron como técnicas, entrevistas semiestructuradas, *focus group* con niños, asociación libre de palabras.

Entre las conclusiones a las que hemos arribado hasta aquí, señalamos la necesidad de abordar esta cuestión desde las condiciones que habilitan el trabajo infantil como estrategia de supervivencia. También, hemos observado el registro de estos niños y niñas

* Psicólogo Clínico. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra Psicología Institucional. Facultad de Psicología UNLP. E-mail: perezruizmoreno@yahoo.com.ar

** Auxiliar Alumno de la Cátedra Psicología Institucional. Facultad de Psicología UNLP.

***Lic. en Psicología. Ayudante Diplomado de la Cátedra Psicología Institucional. Facultad de Psicología UNLP.

**** Lic. en Psicología. Facultad de Psicología UNLP.

acerca del futuro como una prolongación del presente, sin posibilidad de transformación.

Palabras claves: niños/as - trabajo - significaciones - subjetividad.

Abstract

In this presentation there is approached the question of the Infantile Work in two vulnerable communities of the city of La Plata. The reflections and questions that are formulated are the result of a Project of Investigation, still in course.

The principal objective is to investigate the subjective productions that the work of children and girls inscribes in them and in adults of the neighborhood. To this purpose, qualitative methodology was used; and were in use as techniques, semiconstructed interviews, focus group with children, free association of words.

Among the conclusions at which we have arrived, we indicate the need to approach this question from the conditions that enable the infantile work as strategy of survival. Also, we have observed the record of these childrens it brings over of the future as a prolongation of the present, without possibility of transformation.

Key words: children - work - significances - subjectivity

Introducción

Este trabajo es producto –y apretada síntesis– del proyecto de investigación «Significaciones y Sentidos del Trabajo Infantil en dos barrios de la zona Sur de La Plata –El Palihüe y Villa Alba–». Ambas comunidades pueden ser caracterizadas como urbano-marginales y sus habitantes, que pertenecen al sector social nominado como pobres por ingresos, viven en condiciones de vulnerabilidad psicosocial.

Es necesario señalar que son escasos y poco precisos los datos que se disponen en organismos gubernamentales e internacionales acerca de los menores de edad que trabajan. Sin embargo, distintas fuentes dan cuenta del crecimiento de la población de niños/as menores de 15 años que realizan actividades laborales. Por ejemplo, en el Gran Buenos Aires se estima que alrededor de 120.000 niños/as trabajan.

El trabajo infantil es pensado muchas veces como la «punta del iceberg», es decir, categoría denunciante y expresión de un problema más amplio. Asimismo, en ocasiones, es concebido como analizador, en tanto sus vericuetos hablan y hacen hablar a todo lo que la atraviesa y constituye. Además, la *Infancia* como *significación imaginaria social* no podría en la actualidad, y dada las significaciones y los sentidos a los que se asocia, soportar sin contradicción o roce, su vinculación a los sentidos asociados al *Trabajo*.

Hemos relevado dos posiciones enfrentadas respecto a la problemática: aquellos que proponen legislar el trabajo infantil, en sus diferentes formas (los NATS) y quienes proponen abolirlo en post de la continuidad de un proyecto escolar que ilumine otros caminos a recorrer (organismos oficiales-OIT) (Macri, 2005: 137).

A partir de los criterios con los que la Organización Internacional del Trabajo lo caracteriza, podríamos afirmar que las actividades laborales de los niños/as se categorizan como trabajo cuando perjudican el acceso a la formación escolar. La escuela representa la posibilidad de obtener herramientas que vehiculicen la inclusión en el mercado laboral y en la sociedad. También, desde esta mirada, contribuirá a la construcción de un proyecto alternativo.

Los objetivos planteados para este proyecto fueron analizar las producciones subjetivas –ideas, normas, valores, significaciones, sentidos- referidos al trabajo infantil en personas mayores y menores residentes en esas comunidades; indagar las inscripciones subjetivas del Trabajo Infantil en niñas y niños que trabajan y problematizar situaciones naturalizadas por la cotidianeidad y sostenidas por significaciones circulantes acerca del Trabajo Infantil.

Metodología

La investigación se enmarcó en la modalidad investigación- acción y, en tanto estrategia cualitativa, se relevaron datos simbólicos, discursivos y situacionales, no cuantificables.

Las herramientas técnicas empleadas consistieron en:

- entrevistas en profundidad
 - a- con informantes calificados –director de escuela, maestra de apoyo–.
 - b- con niños y niñas con el apoyo de dos recursos: asociación de palabras y fotos referidas a la temática que operaron como disparadores (Sorin, 2004: 25-42).
 - c- taller grupal en la escuela con niños y niñas, con utilización de recursos psicodramáticos.

Los ejes del análisis del material y principios guía de esta investigación fueron: niñez, trabajo infantil y subjetividad.

Desarrollo

En el curso del trabajo de investigación, junto al estudio de las marcas del trabajo infantil en las subjetividades de los entrevistados, fue configurándose también como objetivo la consideración de las condiciones que lo habilitan.

Recurrimos al concepto de *proyecto* tomado del campo psicoanalítico para referirnos a la participación activa en las signi-

ficaciones y los sentidos que en una sociedad dada posibilitan la auto-conservación y la auto-preservación de un sujeto (Bleichmar, pág. 47).

Nos interrogamos aquí, si las subjetividades con las que nos encontramos en el barrio portan las significaciones y los sentidos necesarios para, en un futuro, asegurar tanto su auto-conservación como su auto-preservación.

¿Cómo, en que espacios y qué características configuran la subjetividad de un niño/a en los barrios Palihue y Villa Alba? Este fue, poco a poco, el interrogante que nos guió hacia los espacios de socialización y hacia los referentes que sirven a la identificación de los niños. El grupo de crianza, además de constituirse en el primer eslabón para la satisfacción de las necesidades fisiológicas del infans, es el *medioambiente psíquico* al que el Yo del niño advendrá y a partir del cual comenzará su trayectoria identificatoria (Aulagnier, 1984: 167).

A partir de las entrevistas realizadas a los referentes institucionales y a los mismos jóvenes, se vislumbra a una familia de tendencia matriarcal, monoparental, con modalidades tradicionales, ausencia física del padre o su presencia no legitimada, es decir, un padre que no da garantías del discurso del conjunto social, inestabilidad de los vínculos, movimientos permanentes respecto de las parejas parentales, etc. Entonces tenemos una 'mujer-madre' que construye su identidad casi exclusivamente en el ámbito privado, doméstico; un padre desempleado, o que quizá nunca ha trabajado y ha sido mantenido económicamente por planes de asistencia; un padre que como proveedor siente lesionado su narcisismo, su confianza y debilitados los canales identificatorios hacia el niño.

Pensamos entonces en diferentes formas de metabolización de las significaciones imaginarias sociales en diferentes sectores de la sociedad; metabolizaciones particulares signadas por sentidos que difieren de un lado y del otro de la «vía». Condiciones habilitantes que dan lugar a determinados recorridos, a determinadas trayectorias identificatorias y de esta manera a particulares proyectos (Aulagnier, 1984: 167).



Modalidades de trabajo infantil

Producto de las indagaciones realizadas podemos afirmar que el trabajo infantil se presenta a través de distintas modalidades, a saber:

Aprendiz

En esta modalidad se engloban prácticas de ayudante: de albañil, en taller mecánico, en carpintería, en verdulería, de pintor, que tienen la característica fundamental de enmarcarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de la adquisición de saberes referidos a un oficio legitimado socialmente. Los niños/as se desempeñan como «ayudantes» o asistentes en las tareas realizadas por los adultos que sirven como modelos.

Estas actividades no son vistas por los niños/as y adultos entrevistados como problemáticas o peligrosas, no se ocultan o niegan por ser ilegales sino que son destacadas en algunos casos, por la colaboración, el aprendizaje y la utilidad, vividos de forma positiva. La ayuda en muchos casos está vinculada a mantener la economía familiar y la colaboración en las tareas de los padres.

La condición de permanente o esporádica de la actividad laboral definirá ordenamientos temporales de otras como el juego y la enseñanza escolar. Si bien la modalidad esporádica se compatibiliza con la escuela y el entretenimiento, la permanente obstaculiza las prácticas de la infancia, que pierden inscripción como singulares a esa etapa de la vida.

El grupo de crianza tiende a asemejarse más al modelo tradicional de familia comparativamente con los grupos de crianza de los niños/as que realizan otros trabajos. La función materna y la función paterna se ejercen de modo que inscriben en el niño/a determinado tipo de marcas simbólicas, que posibilitan la adquisición de ciertos hábitos de trabajo (responsabilidad, ordenamiento temporal, planificación, asunción de un lugar dentro de un sistema jerárquico, diferenciación de lugares y funciones).

Las marcas subjetivas de los niños/as que ejercen este tipo de actividades, favorecen su ingreso futuro a cierto mercado laboral

desde una función con un menor precariedad, en comparación a otras clasificaciones, pero condiciona las posibilidades de elección futuras, en tanto que perjudica la construcción de sentidos por fuera de los instituidos.

Actividades ligadas a la mendicidad

Agrupamos aquí la venta de flores, limpieza de vidrios de vehículos, ayuda en el descenso y ascenso a vehículos de pasajeros o bultos, reparto de estampitas, cuidado de autos. Estas actividades se realizan en las calles céntricas de la ciudad en condiciones precarias, sometidas a todo tipo de imponderables que hacen que sea imposible garantizar la obtención del dinero esperado.

Los niños/as denuncian ser, muchas veces, víctimas de maltratos de parte de personas mayores; viven el entorno de la calle como peligroso y angustiante. Con frecuencia, los niños/as trabajan en grupos, donde los mayores cuidan a los más chicos. Estos grupos, a su vez, suelen responder a adultos, quienes no se encuentran junto a ellos, pero operan como «organizadores» de las actividades.

En numerosos discursos, adultos y chicos/as asociaron este tipo de actividades con actos delictivos, como la venta de drogas y hurto, lo que sugiere la estigmatización que pesa sobre quienes realizan estas actividades.

El grupo de crianza de los niños/as que realizan estas actividades, en general, no se corresponde con el modelo de familia tradicional; figura paterna ausente, gran cantidad de miembros en la familia. El hacinamiento y los maltratos hacen que el deambular se convierta en una práctica habitual.

Cartoneros

Muchos niños -en su mayoría varones- se dedican a la recolección de cartones, sobre todo en la zona céntrica de nuestra ciudad, para lo cual deben desplazarse en carros o bicicletas unos cuantos

kilómetros. Es una actividad que pueden realizar solos o con la familia (padre, madre, hermanos); esta última alternativa, según los referentes institucionales, es la más frecuente.

Encontramos, así, un grupo familiar que sostiene la actividad laboral, que acompaña los quehaceres del cartoneo y que comparte sus mínimas ganancias. Esto daría cuenta entonces de ciertos referentes identificatorios que sirven de soporte al niño, tanto para llevar a cabo su actividad como para construir rasgos de identidad.

Hemos podido inferir, a través de las técnicas exploratorias utilizadas, cierta estigmatización de quienes realizan esta actividad, registrada como precaria y, acaso, «marginal».

Trabajo doméstico

Esta modalidad presenta dificultades para ser abordada; será por ello que se trata de la más olvidada, tanto por las investigaciones realizadas al respecto, como por las distintas legislaciones que han intentado dar cuenta de ella.

Por un lado, el hecho de que las distintas labores no sean realizadas en la calle, resta visibilidad a la problemática y vuelve dificultoso su estudio. Por otro, al tratarse de tareas que pueden perfectamente identificarse con labores hogareñas convencionales, los criterios para la delimitación de la modalidad se vuelven borrosos.

Observamos que tanto en los niño/as como en adultos del barrio, los sentidos asociados al ser mujer se encuentran fuertemente fundidos con el ser madre.

En cuanto al grupo de crianza, se repite un modelo de familia con una madre joven, varios hijos y un padre ausente o que ha sido reemplazado por un padrastro.

La falta de trabajo tanto del padre como de la madre, y la posibilidad de auto-sustento que facilita el asistencialismo, sugieren que para estas niñas resulta muy dificultoso construir nociones de trabajo que posibiliten otros proyectos de futuro posibles.

Conclusiones

Postulamos dos afirmaciones para pensar las condiciones que habilitan el trabajo infantil. Por un lado, *habría un fracaso, inexistencia o sensación de ausencia de un proyecto de autosustento futuro que, tradicionalmente, encarnaba la escuela en los sectores vulnerables*. Por otro, sostenemos que *el impacto de los medios de comunicación, el impacto de las políticas de asistencia social, las particularidades propuestas por diversos grupos de crianza y el accionar de ciertas instituciones están promoviendo proyectos ligados al trabajo infantil*.

Si bien no existen, en el mundo actual, condiciones claras y estables que otorguen certezas, aún en la fragmentación que observamos, se hallan condiciones de acceso a cierto bienestar que algunos nunca alcanzan.

La actual situación en la que viven hoy muchos de los sujetos de los barrios Palihue y Villa Alba, se constituyen en una condición de envergadura para la habilitación del trabajo infantil como estrategia de supervivencia. La desaparición del estado benefactor, la desocupación y sus efectos sobre el imaginario social, la exclusión, la precariedad y sobre todo el fracaso de un proyecto- escuela se constituyen en condiciones habilitantes.

Puede pensarse, entonces, en el fracaso, inexistencia o sensación de ausencia de un proyecto alternativo al trabajo infantil. Ausencia de un proyecto futuro de auto sustento que abre las puertas hacia dichas prácticas: los niños/as comienzan a trabajar para ayudar económicamente en sus hogares, para autoconsumo, para encontrar un 'lugar' fuera de su casa, etc. Y, así, la escuela como espacio de socialización y formación fundamental pierde progresivamente su lugar como posible alternativa al trabajo infantil. Surgen sectores en la sociedad con recursos subjetivos diferentes y muchas veces desventajosos para construir estrategias de auto-conservación y auto-preservación que le permitan vivir en forma digna y proyectar un futuro que escape a la precariedad.

Pues bien, en el barrio «la rosa le gana a la escuela» nos dicen. Puede leerse que la precariedad gana el terreno, se expande y con-

diciona la existencia de los sujetos y abre la puerta para el trabajo infantil.

Recibido: julio 2008

Revisión recibida: agosto 2008

Aceptado: noviembre 2008

Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. (1984). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1997). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1997). La crisis del proceso identificador. En C. Castoriadis, *El avance de la insignificancia* (pp.155-172). Buenos Aires: EUDEBA.
- Macri, M. et al. (2005). *El trabajo infantil no es un juego*. Buenos Aires: Stella y La Crujía.
- Marradi A., Archenti N. & Piovani J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Sorín, M. (2004). *Niñas y niños nos interpelan*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Volnovich, J. (1999). *Los cómplices del silencio*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

DESAFÍOS ACTUALES DEL ENVEJECER¹

Graciela M. Petriz*
Norma E. Delucca**
Gabriela Bravetti***
Marina E. Canal****
Nicolás Rinaldi*****

Resumen

Presentamos hallazgos sobre el envejecer en la actualidad y su entrecruzamiento con la participación en grupos. Señalamos la importancia de la educación permanente en la producción de subjetividad. Se destaca la contribución de las investigaciones referidas a la docencia, extensión universitaria y formación de investigadores.

Partimos del marco teórico de la psicología, se revisan los aportes interdisciplinarios que enriquecen el campo gerontológico.

A partir de la longevidad se busca identificar las transformaciones del envejecer, el proceso de revisión identificatoria y el trabajo

¹ Reformulación del trabajo leído en el Simposio: «Recorrido en torno a los vínculos: desafíos actuales». I Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP 1,2 y 3 de noviembre de 2007.

* Psicólogo Clínico. Profesor Adjunto de la Cátedra Psicología Evolutiva II. Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: gpetriz@ciudad.com.ar

** Psicólogo Clínico. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra Psicología Evolutiva II. Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: normadelucca@ciudad.com.ar

***Lic. en Psicología. Ayudante Diplomado de la Cátedra Psicología Evolutiva II. Facultad de Psicología. UNLP.

****Lic. en Psicología. Ayudante Diplomado de la Cátedra Psicología Evolutiva II. Facultad de Psicología. UNLP.

***** Lic. en Psicología. Becario UNLP. Ayudante Diplomado de la Cátedra Psicoterapia II. Facultad de Psicología. UNLP.

psíquico de revisar, cuestionar y transformar las significaciones simbólicas, a la par que hacer lugar a lo nuevo en relación con sus funciones: hombre/mujer; esposo/esposa; abuelo/abuela.

Se emplea metodología cualitativa: entrevistas en profundidad, historias de vida, crónicas del funcionamiento grupal.

Surge la preocupación constante y conciente de los mayores, por preservar su capacidad de desear, crear, producir y gozar, la búsqueda de realización personal y la interrelación con el medio, con los otros y con sus pares. Se observan lógicas propias que promueven la horizontalidad de los vínculos y presentan representaciones, sentidos y conductas que modifican el concepto tradicional del viejo. Se destaca la riqueza del encuentro intersubjetivo entre investigadores y entrevistados, en la elaboración de los cambios.

Palabras claves: envejecimiento - longevidad - proyecto identificatorio.

Abstract

We present new findings about aging in the current times and its interrelationship with the participation in groups. We stress the importance of continuing education in the production of subjectivity. We highlight the contribution of research about: teaching, university outreach, and researchers' formation.

We base our approach on the theoretical framework provided by psychology, but we review the interdisciplinary contributions that enrich the field of gerontology.

Starting with longevity we seek to identify the transformations associated with aging, the process of identification revision, and the psychic task of revising, questioning, and transforming symbolic significations. We also consider the new roles relative to their functions: man/woman; husband/wife; grandfather/grandmother.

We use a qualitative methodology: conducting thorough interviews, life histories, and accounts of group functioning.

We find a constant and growing worry of the elders for preserving their capacity to desire, create, produce, and enjoy; the search for personal accomplishments; and the interaction with the environment, with the others, and with their peers. We observe specific logics that promote the horizontal bonds and present representations, senses, and behavior that modify the traditional concept of elder. We also highlight the richness of the inter-subjective encounter between the researcher and the interviewee in the process of understanding and elaborating of the changes.

Key words: aging - longevity - identification project

Introducción

Se intenta reflejar las contribuciones y los efectos producidos por la articulación entre las investigaciones desarrolladas desde el año 2003 hasta la fecha en la Cátedra de Psicología Evolutiva II. Se hace referencia a los hallazgos sobre el envejecer en la actualidad y su entrecruzamiento con la participación de los sujetos en actividades grupales, en las que la educación permanente es el recurso que propicia la producción de subjetividad. Se destaca la contribución de las investigaciones desarrolladas a las prácticas específicas: docencia, extensión universitaria y formación de investigadores (Petriz, 2005).

El cumplimiento de los objetivos dirigidos a las personas mayores, y a la comunidad en general, también generan un espacio para la formación de recursos y nuevas líneas de investigación. Este equipo de docentes psicólogos ha venido sistematizando un trabajo que retroalimenta la acción específica del Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (PEPAM) al que dirigimos hasta febrero de 2007.

Las investigaciones se enmarcan en el Programa de Incentivos y han tenido como objetivo y fundamento las transformaciones del sujeto envejecente en la constitución de la subjetividad; en el pro-

ceso y proyecto identificadorio, en el encuentro con otros y en el intercambio e interacción estudiados en las actividades implementadas en el Pepam (Petritz, 2003).

Se busca explorar las transformaciones del envejecer, el proceso de revisión identificadoria; en consecuencia el trabajo psíquico de revisar, cuestionar y transformar, sus modelos e ideales. Consecuentemente, si hay cambios en las representaciones sociales y significaciones simbólicas. Se estudian los modos de lo nuevo respecto de las funciones en cuanto a sus diferentes posiciones: hombre/mujer; esposo/esposa; abuelo/abuela (Roudinesco, 2003).

Partimos de la Psicología, con un marco teórico que revisa los aportes actuales desde una perspectiva interdisciplinaria, incursionando en los desarrollos de otras disciplinas que enriquecen el campo gerontológico.

Entendemos que la longevidad,² en nuestros tiempos, es un real indiscutible que obliga a las sociedades contemporáneas, a revisar los sistemas de jerarquía, la relación entre las generaciones, el concepto de autoridad (Agamben, 2004), y por ende, la posición y función de los envejecentes. Exige, al sujeto, la invención de nuevas relaciones con los demás, consigo mismo, con la propia imagen y con el mundo. (Petritz, 2006) Se trata de encontrar un nuevo sentido a ese plus de vida que sorprende (Rosnay, 2006). La persona mayor adquiere conciencia de que está ante esa responsabilidad y se interroga por su deseo y cómo vivir ese nuevo recorrido de sus vidas.

Ante estos cambios es que comenzamos a preguntarnos por los procesos del envejecer en la actualidad, verdadero desafío de nuestros tiempos (Petritz, 2007).

Investigaciones llevadas a cabo y en marcha

1. *«Proceso identificadorio y efectos del acceso a nuevos conocimientos a través de actividades compartidas, en envejecentes actuales de La Plata y Gran La Plata».* 2003-2005.

² Entendemos por longevidad la prolongación con vitalidad, en más de quince años de la expectativa de vida de los sujetos.

2. «Modalidades actuales del envejecer y proyectos de vida» 2006- y continua.
3. «Recuperación de la memoria histórica de los flujos migratorios entre España y Argentina en el siglo XX» «2004-2008.
4. *Diálogo transgeneracional; acceso a nuevas tecnologías. Los niños y los mayores en el encuentro con la informática (2006)* Finalizada con subsidio de la CIC (Provincia de Buenos Aires).

1. Iniciamos este recorrido partiendo de la siguiente hipótesis: el acceso a nuevos conocimientos a través de actividades compartidas (grupales) apuntalaría la revisión del proyecto identificador (Aulagnier 1975) y contribuiría a su transformación ante la fragilización de las significaciones sociales (Castoriadis-1997) respecto del envejecer hoy.

Las conclusiones de esta investigación hicieron su eje en la confrontación manifiesta entre el modelo de envejecimiento recibido y los modos que los sujetos perciben su vejez en diferentes facetas:

- *imagen de sí;*
- *modos de relación entre pares;*
- *relaciones intergeneracionales.*

Nuevos códigos, otras figuras, nuevos protagonistas, que los desafían a implementar nuevas estrategias. Nuestros resultados permitieron concluir que ante la falta de referentes identificatorios válidos, ocupan este lugar y se ofrecen como referentes a sus pares. Asimismo, el semejante, el otro par, se ve cumpliendo recíprocamente dicha función (Petritz, 2005).

Este intercambio, significativamente valorado, reafirma la valoración de sí, ya que «los otros» lo ven de distinta manera y descubren características propias poco conocidas, «me llaman por mi nombre» o haciendo referencia al PEPAM, «aquí no interesan los apellidos»³ (en expresa referencia a la filiación como referente en la escala social). En concordancia, encuentran tanto la posibilidad de conjugar sus motivaciones, e intereses, (a veces explícitamente,

³ Entre comillas, transcribimos expresiones recogidas de las entrevistas y relatos de vida de los participantes de estas investigaciones.

otras en forma insospechada), y de abrirse a otros recorridos estimulantes para sus transformaciones: (actualizarse; emplear provechosamente el tiempo libre; intercambio y participación; superar las crisis: «resocializarse»).

En cuanto a lo intergeneracional propicia acercamientos novedosos, al modo de:

- *nuevas posibilidades identificatorias;*
- *creación de puentes entre generaciones en donde los nuevos interrogantes y desafíos pueden encontrar elaboraciones enriquecedoras;*
- *revalorización del lugar del mayor, reconstruyendo la significación de antepasado-transmisor.*

Alumnos del Pepam dan cuenta de lo expresado en un espacio de reflexión: «Lo bueno es descubrir que a pesar de los años tenemos ganas de hacer cosas. Yo le hablo a mi nieto de otra manera, le trato de hacer ver que si yo tengo ganas él también tiene que tener ganas, ¡más que yo! Los chicos lo maman a eso».

Otra dice: «Yo noto que los jóvenes y los viejos buscamos algún tipo de articulación. Cambia nuestra forma de pensar porque la realidad cambia... como con los nietos... cuando uno ve como cambia todo para ellos, se da cuenta que está frente a otro mundo.» Alguien agrega: «Para nosotros, los grandes, volver a creer es muy difícil (en el país, en un proyecto colectivo), pero debemos hablar con nuestros nietos, de todo lo que pasó, de los que murieron o se fueron. Hay un agujero negro en el medio de ellos y nosotros. No nos podemos quejar de su indiferencia, la memoria somos nosotros, se lo tenemos que transmitir. Ellos nos escuchan».

2. Estos resultados produjeron la motivación de profundizar acerca de los proyectos de vida que los sujetos construyen. («Modalidades actuales del envejecer y proyectos de vida» 2006 y continua).⁴

⁴ Modalidades actuales del envejecer y proyectos de vida. Directora Graciela Petritz, integrantes los coautores de este artículo. Programa de Incentivos docentes a la Investigación Ministerio de Cultura de la nación H440 período (2006-2009).

Nos proponemos explorar los proyectos de los envejecentes actuales de La Plata (y Gran La Plata) y la dirección que imprimen a los mismos. Si se corresponden o no con cambios en la subjetividad y las posibilidades de inserción que el espacio social ofrece.

La longevidad plantea que para los mayores actuales este «tiempo» es un plus (Rosnay, 2007) impensado en su extensión y en sus posibilidades. Oportunidad de consolidar y reformular los lineamientos del proyecto de vida, sobre el eje de lo que permanece y lo que cambia en la construcción de su identidad (Aulagnier 1994). Partimos en la presente indagación del supuesto provisorio que: «La participación en Proyectos Educativos para Mayores es un recurso facilitador para la formulación de proyectos de vida sustentables, con aportes novedosos, creativos y productivos que favorecen la satisfacción vital de los mayores, en pro de una longevidad saludable».

3. Estos proyectos teórica y metodológicamente se enlazan y actúan en sintonía con el trabajo conjunto con envejecentes y académicos españoles a través del convenio con la Universidad de Granada, para realizar el proyecto que se integra a esta investigación: «Recuperación de la memoria histórica de los flujos migratorios entre España y Argentina en el siglo XX».

Entendemos que «La identidad es cambiante y dinámica y se construye en el devenir. Se constituye en el punto inestable donde las inexpresables historias de la subjetividad se cruzan con las narrativas de la historia, de una cultura» (Chambers, 1994) Las personas pueden tomar diferentes actitudes ante lo novedoso del cambio; que lo nieguen y sigan viviendo como si nada hubiese cambiado, o se asimilen acríticamente sin elaborar las diferencias, o bien hagan elaboraciones más o menos integradoras, a partir del tramitar lo nuevo y ajeno del cambio.

Estas conceptualizaciones las podremos contrastar con los nuevos proyectos y sus direcciones, en personas mayores que comparten y han compartido con el resto ese universo simbólico, asimismo con los procesos de reformulación identificatoria de quienes, inmigrantes, tempranamente se vieron forzados a emigrar de sus países en situaciones de riesgo; guerra y pobreza.

4. Diálogo transgeneracional; acceso a nuevas tecnologías. Los niños y los mayores en el encuentro con la informática.

Los mayores realizan esfuerzos para responder a los cambios y encontrar formas de acomodación satisfactorias; se inician en los nuevos códigos de la cultura actual, donde el aprendizaje informático les resulta desafiante. Los niños, particularmente los de escasos recursos económicos, afrontan el desafío de superar las barreras que la pobreza les impone.

En esta intersección buscamos articular dos necesidades y dos posibilidades, de los niños para aprender y de los mayores por transmitir y aplicar sus conocimientos. Resulta el aprender-enseñar como intercambio enriquecido afectiva y socialmente.

Frente a la longevidad como futuro de las nuevas generaciones, propiciamos que los niños, tempranamente, incorporen una representación de la vejez provechosa, al influjo de la imagen de los grupos de viejos que concurren al PEPAM. Simultáneamente los mayores al aplicar sus conocimientos, respondiendo a la necesidad de transmisión de sus experiencias afianzan su representación de sí, reinsertándose como activos y productores en una sociedad que aun hoy los mantiene aislados sin descubrir su potencialidad creativa.

Se trabajó en un taller de aprendizaje de iniciación en los conocimientos de informática para niños pertenecientes al 6º año de una escuela carenciada de Villa Elisa. Con el apoyo de los mayores en calidad de tutores, aportaron su conocimiento del manejo de windows. Un equipo coordinador condujo el proceso con funciones diferenciadas; de conducción del aprendizaje y de observación participante.

Resultados: la actividad que se inició con muchas incógnitas y expectativas, fueron diluyéndose abriendo paso a los siguientes resultados:

- Descubrimiento de lo provechoso del intercambio entre generaciones, en beneficio de todos.
- Reinserción de los mayores en actividades productivas, enriquecedoras para sí y para los otros.
- Lograron una modificación en la representación de la vejez, otorgándole ahora contenidos de plenitud y vitalidad y no ya de declinación y empobrecimiento (Petritz, 2007).

- Revalorizaron el aprendizaje, el intercambio entre generaciones en horizontalidad.

A modo de síntesis, valen las palabras de los mayores en su evaluación: «el futuro y las historias comenzaron a mezclarse y todo fue parte de todos, y no solo dimos sino que recibimos y no solo enseñamos, también aprendimos. Sentíamos más pequeña aquella brecha preexistente, sin dejar de ocupar cada uno su lugar [...] nos sentíamos todos muy cómodos...».

Estrategias metodológicas

En las investigaciones realizadas privilegiamos las metodologías cualitativas: historias de vida y entrevistas en profundidad. El supuesto fundamental del método biográfico es que la vida puede ser captada, descrita, representada e interpretada en *un texto*, al modo de una *narrativa*, cuya materia prima es el lenguaje, y mediante sus expresiones se hará posible reconstruir sus posibles significaciones.

Los propios sujetos, al modo de actores, también se benefician en tal relato, al escucharse y dialogar acerca de cuestiones que las más de las veces están adormecidas. A través de la entrevista el sujeto rescata, a la manera de reminiscencias aspectos valiosos de su historia; descubriendo las distorsiones, «no hay coincidencia entre actor y personaje» (Arfuch, 2002).

Coincidiendo con esta autora, nuestro trabajo aspira a la construcción de «una cartografía de la trayectoria –individual– siempre en búsqueda de los acentos colectivos». Al modo de una *genealogía de la subjetivación*, dilucidar la producción de significados que a su vez producen experiencias y cambios en la subjetividad, como así transformaciones sociales. Estos dispositivos de «producción de significado» (construcciones simbólicas, normas y sistemas de juicio) *producen* experiencia, a la par que son *producidos* por ella.

Este enfoque nos permite:

- a) Brindar una descripción e interpretación de los datos recogidos, centrando el interés en los modos particulares de envejecer, las diferentes modalidades subjetivas, las organizaciones de los vínculos y de sus constelaciones personales en relación con su realidad y las estrategias que implementan ante las problemáticas que atraviesan; viudez, migraciones de los hijos, soledad, autonomía, envejecimiento, enfermedades y específicamente sus proyectos.
- b) Articular de forma coherente la metodología con el objeto de la investigación, lo que permite:
 - Recuperar los sentidos de experiencias particulares vividas por los sujetos de la investigación tornando visible un mundo de significaciones producto de una elaboración subjetiva.
 - Dar cuenta de la construcción de sentidos en contextos más amplios en los que ellos surgen (las representaciones compartidas, proscriptas y prescriptas del imaginario sociocultural).
 - La recuperación y construcción de sentidos en «acto», efecto del encuentro entre el relato compartido, el entrevistador y el entrevistado.

Este relato sobre la propia vida constituye un texto vivo, interpretativo, enunciado por un hablante que apela a su memoria y se refiere a su tiempo pasado, a la vez reflexiona, escucha y descubre nuevos referentes, significaciones y valoraciones y con ello articula o está en condiciones de hacerlo hacia el futuro.

Se podrá señalar el papel preponderante del instrumento metodológico como herramienta de investigación y también de reflexión sobre significaciones latentes y elaboración de otras novedosas, producto del proceso.

A modo de ejemplo: Una de las personas entrevistadas -concorre al encuentro con un grabador, para tener el registro de la entrevista. Al poco tiempo, se encuentra con la persona que la entrevistó, le manifiesta su malestar y desconcierto, rechazo, que le generó escucharse, en el racconto de su vida, resultándole difícil reconocerse a sí misma. La mujer se ausenta por unos meses de la participación al Programa, y al retomar manifiesta haber necesitado un tiempo para la

elaboración de aquello temido por ella (su propio envejecimiento) y su inquietud ahora por retomar su lugar en el Pepam, pero desde otra posición, en cursos nuevos, haciendo otro recorrido.

Conclusiones

A través de los datos recogidos y del análisis de los relatos que aportan los mayores, se presentan hallazgos que dan cuenta de las transformaciones subjetivas producidas, que posibilitarían nuevas formulaciones en sus proyectos de vida y modos posibles de inclusión y participación social, en el mundo contemporáneo.

- Surge la preocupación constante y conciente de los mayores, por preservar su capacidad de desear, crear, producir y gozar, a la par que la búsqueda de realización personal y la interrelación satisfactoria con el medio.
- En la interacción con los otros, sus pares, se visualizan lógicas propias que promueven en la horizontalidad de los vínculos, representaciones, sentidos y conductas, que difieren del lugar tradicional del viejo, en la familia o en la cadena productiva.
- El encuentro con otros diferentes, actividades intergeneracionales, da cuenta de intercambios creativos con alto nivel de productividad y eficacia en las dos puntas implicadas.
- Se destaca la particular riqueza aportada por el encuentro intersubjetivo entre investigadores y entrevistados, como espacio elaborativo de la novedad.

Para finalizar queremos señalar que si bien la cuestión del envejecimiento no está abordada suficientemente por el orden institucional, visualizamos un horizonte de posibilidades muy novedosas cuando posamos la mirada en los actores implicados y sus modos de resolver las problemáticas que les plantea su actualidad.

Recibido: junio 2008

Revisión recibida: septiembre 2008

Aceptado: septiembre 2008

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. (2° Ed) Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico Dilemas de la subjetividad contemporánea* México: FCE.
- Aulagnier, P. (1975). El espacio al que el Yo puede advenir. En P. Aulagnier, *La violencia de la interpretación* (167-185). Méjico: FCE.
- Aulagnier, P. (1994). Los dos principios del funcionamiento identificador: permanencia y cambio. En P. Aulagnier, *Un intérprete en busca de sentido* (433-444), México: Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Chambers, I. (1995). *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kornblit, A. L. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Petritz, G. (Comp.) (2003). *Nuevas dimensiones del envejecer. Teorizaciones desde la práctica*. La Plata: FHyCE-UNLP.
- Petritz, G., Delucca, N., Bravetti, G., Canal, M. & Urtubey, E. (2005). Efectos de la participación en la subjetividad de los mayores. *Actas del 2° Congreso Marplatense de Psicología*. CD- Soporte electrónico. Universidad de Mar del Plata.
- Petritz, G., Delucca, N., Urtubey, E., Canal, M. & Bravetti, G. (2006). Algunos hallazgos en los modos de envejecer en la actualidad. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y 2° Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR III* (pp. 255-257). Facultad de Psicología de la UBA.
- Petritz, G. (2007). El envejecente en el mundo actual. Nuevos interrogantes viejos problemas: Una mirada desde la Psicología. En S.Hurtis (Comp), *Ver y vivir la ancianidad. Hacia el cambio cultural* (pp. 79-90). Buenos Aires: Fundación Navarro Viola.
- Roudinesco, E. (2003) *La familia en desorden*. Buenos Aires: FCE.
- Rosnay, J., Servan-Achreiber, J. L., Closets de, F. & Simonet, D. (2006) *Una vida extra. La longevidad: un privilegio individual una bomba colectiva*. Barcelona: Anagrama.



APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO. SU EVALUACIÓN

*Telma Piacente**
*Ana María Tittarelli***

Resumen

Este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia, está destinado a examinar la disponibilidad y utilización de instrumentos de evaluación del desempeño de alumnos a lo largo del trayecto formativo, respecto del aprendizaje del lenguaje escrito.¹ Surge de la consideración de niveles de rendimiento críticos en el dominio de la lectura y escritura en diferentes niveles educativos, señalados reiteradamente en la literatura especializada del país y del exterior. Con ese propósito se revisan las habilidades y conocimientos implicados a partir de la evidencia empírica surgida de múltiples investigaciones. En el estado actual de la investigación en curso es posible identificar la insuficiencia de disponibilidad y uso de instrumentos de evaluación en nuestro medio. Se desprenden de ello, por un lado, las dificultades para detectar la oportunidad y naturaleza de los pro-

¹ Piacente, T. & Tittarelli, A. M. *De la alfabetización emergente a la alfabetización académica. Su evaluación y promoción*. Proyecto de Investigación. Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Período 2006-2009.

* Psicólogo Clínico. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra **Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica I**. Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: piacente@isis.unlp.edu.ar.

** Psicólogo Educacional. **Profesor Adjunto** de la Cátedra **Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica I**. Facultad de Psicología. UNLP.

blemas que presentan los lectores con dificultades y con trastornos específicos de aprendizaje, y por el otro, la insuficiencia de información sobre indicadores específicos que permitan diseñar las estrategias para optimizar el desempeño en lectura y escritura.

Palabras claves: lectura - escritura - evaluación - enseñanza

Abstract

This study, that comprises one more extensive research, examines the availability and use of evaluation tools of students' performance across different educational levels, with respect to written language learning. It arises from the consideration of critical performance levels in reading and writing at different educational levels, indicated repeatedly in specialized literature nationally and internationally.

To this end, the knowledge and abilities involved at different educational levels are reviewed, taking into account the empirical evidence from multiple research studies. In the current state of our ongoing research, it is possible to identify the shortage of availability and use of such instruments in our country. Consequently, difficulties arise in detecting where and what is the nature of the problems for readers with difficulties and specific learning disabilities are located, and, as a result, in the ability to design suitable promotion strategies to optimize the performance in reading and writing.

Key words: reading - writing - evaluation - teaching

Introducción

Este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia, está destinado, en este caso, a examinar la disponibilidad y utilización en nuestro medio de instrumentos específicos de evaluación psicológica, que permiten examinar el desempeño en lectura y escritura en distintos tramos del trayecto formativo.

Surge de la preocupación, a nivel nacional e internacional sobre los niveles críticos alcanzados en esa materia. La evidencia con la que se cuenta conduce a interrogarse sobre los procedimientos de evaluación que se utilizan a partir de los cuales detectar los aspectos a ser mejorados a través de estrategias de promoción oportunas, sistemáticas y adecuadas (ONL, 2002; PISA, 2000, UNESCO, 2008).

La lectura y escritura en diferentes tramos de la escolaridad

En las últimas décadas un número creciente de investigaciones ha puesto de manifiesto el valor y significación de las primeras habilidades y conocimientos prelectores. Entre ellos se encuentran las habilidades de *conciencia fonológica o reflexión metafonológica*, los conocimientos sobre el material impreso y las habilidades de *lectura y escritura emergentes*. Las habilidades de conciencia fonológica refieren al conocimiento declarativo explícito acerca de las posibilidades de manipulación deliberada de los rasgos estructurales del habla, manipulación en la que tendrán importancia capital las posibilidades de segmentación de la sustancia fónica. Entre los conocimientos sobre lo escrito y las habilidades de *lectura y escritura emergentes*, aparecen desde la diferenciación entre imagen y texto, los conocimientos sobre las partes que componen un libro y la direccionalidad de la escritura, hasta los primeros intentos para leer y escribir a través de estrategias no convencionales o convencionales (Torgesen & Mathes, 2001; Whiterhusrt & Lonigan, 2003; McCardle & Chhabra, 2004).

En cuanto a los aprendizajes de la lectura y escritura convencionales, existe en la actualidad evidencia empírica exhaustiva acerca

de la importancia del *reconocimiento y escritura de palabras* en los primeros tramos del aprendizaje y, solidariamente, de las habilidades y conocimientos que es necesario que se desarrollen. Resulta crítico el dominio del *principio alfabético*, según el cual en el proceso inicial el niño debe aprender a segmentar los sonidos del habla, a reconocer las formas y nombres de letras y las reglas de correspondencia grafema fonema que permiten identificar las unidades del lenguaje oral que codifican las letras.

Las investigaciones realizadas a este respecto ponen de relieve que evolutivamente aparecen distintas concepciones infantiles sobre el lenguaje escrito (Gombert, 2002). Concomitantemente con ellas los niños utilizan distintas estrategias en los intentos de sonorizar la palabra escrita o codificar por escrito la palabra hablada (Ball & Blachman, 1991). Tales concepciones y estrategias se ponen de manifiesto en distintos niveles de lectura y escritura, progresivamente más ajustados a las características convencionales del lenguaje escrito.

El reconocimiento y escritura automatizados de palabras (con precisión y rapidez) condiciona toda la actividad de la lectura y la escritura, puesto que permite al lector y al escritor dirigir su atención a actividades de comprensión y producción de más alto nivel, referidas a la necesidad de tomar en cuenta parámetros textuales de cohesión y coherencia. No obstante, no resultan suficientes para *comprender y producir textos*, propósito último del aprendizaje del lenguaje escrito (National Reading Panel, 2000). Aquí se ponen de manifiesto otras competencias de carácter metalingüístico, que aluden a la reflexión sobre los aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos y textuales incluidos en el lenguaje escrito. Es decir que el lector/escritor debe ser capaz de controlar deliberadamente los conocimientos implicados en cada uno de ellos. Asimismo existen efectos de factores no metacognitivos tales como la amplitud del *vocabulario*, la *memoria a corto plazo* y los *conocimientos previos* del lector/escritor.

Las *habilidades de comprensión* involucran un subproceso complejo a partir del cual el lector sobre la base de un texto puede elaborar un conjunto estructurado de informaciones correspondientes a aquello que ha comprendido. Supone un rol activo de parte del lector,

que construye el significado basado en su acerbo cultural, en sus propósitos, en las características textuales y en la situación de lectura.

En cuanto a la *producción*, la *composición de unidades mayores la palabra*, que implican demandas cognitivas más complejas, el modelo clásico de Flower y Hayes (1981) postula la presencia de procesos de *planificación* de lo que se pretende escribir, de *traducción o textualización*, es decir la puesta por escrito propiamente dicha y de *revisión*, referida al control consciente de lo escrito con vistas a su corrección. Las interrelaciones entre esos procesos son complejas y recursivas y sólo se los presenta de manera secuencial para una mejor comprensión.

Por otra parte, las investigaciones realizadas sobre los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito han reconocido niveles de desempeño que deberían alcanzarse a lo largo de la escolaridad (Harp, 2006). Resulta preocupante al respecto, particularmente en el país, la situación crítica en la que se encuentra un porcentaje significativo de la población escolar (UNESCO-I.I.C.E.F., 2008).

El conjunto sucinto de las consideraciones realizadas conduce a interrogarse acerca de los procedimientos de evaluación disponibles y utilizados, a partir de los cuales identificar los niveles de desempeño y la naturaleza de las dificultades detectadas, para poder diseñar las estrategias de recuperación necesarias. De estos interrogantes surgen los objetivos del presente trabajo.

Objetivos

Identificar los instrumentos de evaluación tipificados y no tipificados sobre el desempeño en lectura y escritura disponibles en el país en relación con los disponibles internacionalmente.

Identificar el uso de tales instrumentos en las actividades investigativas y en la práctica docente-profesional.

Material y métodos

Se trata de un diseño transeccional descriptivo. Se informan los resultados del estudio piloto.

Sujetos y c3rpora: se han incluido a 15 informantes clave, investigadores, maestros y personal t3cnico profesional para indagar el uso de instrumentos de evaluaci3n, cuya identificaci3n procede de la consulta a cat3logos especializados. La investigaci3n contempla en totalidad una muestra m3s amplia que alcanza a 50 sujetos del Gran La Plata, pertenecientes a distintos niveles de la escolaridad y a diferentes instituciones educativas, as3 como a 20 investigadores sobre el tema, provenientes de distintas regiones del pa3s.

Instrumentos

Se realiz3 la b3squeda y an3lisis de los instrumentos tipificados disponibles y se dise1n3 una entrevista semiestructurada y precodificada destinada a indagar los instrumentos que se utilizan.

Procedimientos

Obtenci3n de datos. La identificaci3n de los instrumentos disponibles se realiz3 a trav3s de la consulta a los cat3logos especializados de editoriales del pa3s y del exterior, del Institute of Mental Measurements (Geisinger, Spies, Carlson, & Plake, 2007) y de bases de datos. Las entrevistas para indagar el uso de tales instrumentos se realizaron en los lugares de trabajo de los informantes clave, investigadores, profesionales y docentes.

An3lisis de los datos. Se confeccion3 una base de datos para cuantificar el tipo y n3mero de instrumentos disponibles en el pa3s y el uso de los mismos de parte de los diferentes informantes clave.

Resultados

Si bien no se ofrece informaci3n cuantitativa de los resultados obtenidos, en raz3n de la necesidad de completarlos en la investigaci3n marco de referencia y de la extensi3n de este trabajo, los resul-

tados del estudio piloto permiten hacer las siguientes precisiones. En primer lugar, identificar la amplia disponibilidad de instrumentos de evaluación específicos a nivel internacional (más de 100 pruebas de lectura y escritura). En segundo lugar los diferentes procesos, habilidades y conocimientos a cuya evaluación están dirigidos, según su despliegue evolutivo.

Respecto de los desempeños preescolares se han ideado numerosas pruebas, algunas tipificadas, otras solamente aplicadas en trabajos experimentales. Examinan los habilidades de detección de rimas, juegos con palabras, comparación de sonidos, identificación del sonido inicial, medio y final y segmentación y unión (*blending*) de sílabas y fonemas para formar palabras, diferenciación dibujo/escritura, letras/números, partes de libros, direccionalidad de la escritura, escritura y lectura emergentes, entre otros (Torgesen, & Mathes, 2000; Whiterhurst, & Lonigan, 2003).

Las pruebas que evalúan el desempeño en los primeros años de escolaridad contemplan en general la inclusión de reactivos destinados a examinar la lectura o reconocimiento de letras y sílabas, lectura y escritura de listas de palabras o pseudopalabras (que no pueden leerse o escribirse sin mediación fonológica). La confección de estas listas se ajusta a ciertos requerimientos, debido al grado de dificultad que pueden entrañar (efectos de lexicalidad, de longitud y de frecuencia). En el caso de la escritura, incluyen, además, los aspectos extra alfabéticos involucrados (ortografía, puntuación, tratamiento de los espacios en blanco, entre otros) (Cuetos, Rodríguez, & Ruano, 1996, Ramos, & Cuetos, 1999, Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky-Solís, 2007; Defior Citoler, Fonseca et al., 2006). Menor es el desarrollo de pruebas que examinen el dominio grafopráxico, es decir al desempeño del acto psicomotor puesto en juego cuando se escribe (de Ajuriaguerra & Auzías, 1973).

Respecto de la evaluación de la comprensión textual, las pruebas específicas incluyen, sintéticamente, un conjunto de habilidades progresivamente complejas. Las destinadas a los primeros grados escolares refieren generalmente a la evaluación de comprensión de oraciones a través del juicio del lector acerca de la adecuación de una oración a una imagen, entre varias posibles, sea desde

el punto de vista de su ajuste sintáctico o semántico. En niveles algo más avanzados, se trata de las respuestas que se proporcionan a preguntas literales e inferenciales sobre diferentes tipos de textos, generalmente de carácter narrativo y expositivo (Allende, Condemarín, y Milicic, 2000; Cuetos, Rodríguez, Ruano, & Arribas, 2007; Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky-Solis, 2007).

La evaluación de la producción escrita de oraciones y textos ha tenido un desarrollo menor en relación con el que han tenido las pruebas de lectura. Existen no obstante algunas de entre ellas, que posibilitan el análisis de las competencias en este dominio. En general, apuntan a la escritura espontánea y al dictado de palabras y frases y a la escritura espontánea de diferentes tipos textuales (Ball, & Blachman, 1991; Cuetos Vega, Ramos Sánchez, & Ruano Hernández, 2004).

Es de interés destacar, además, la existencia de pruebas complementarias de las Escalas de Inteligencia General, destinadas a la evaluación del rendimiento en lectura, escritura y matemática, como es el caso de las WIAT II (Wechsler, 2001).

Cabe señalar que no son abundantes las pruebas de evaluación de la comprensión y producción que refieran a actividades de interacción con textos complejos. Sucede con ellas que se diseñan y utilizan casi exclusivamente en actividades de investigación. Tal es el caso en nuestro medio de las pruebas de *reformulación textual* aplicadas en el ciclo secundario y universitario, que han resultado más idóneas para evaluar el desempeño en tareas de más alto nivel (Silvestri, 2001; Piacente & Tittarelli, en prensa). A través de ellas en la producción escrita se pone de manifiesto el dominio de parámetros textuales e indirectamente la comprensión que se alcanza sobre un determinado texto. Efectivamente, el enunciador restaura el contenido de un texto (o un segmento de texto), bajo la forma de un texto segundo. Otro caso lo constituye el de la *resolución de anáforas* en distintos niveles educativos, que permite identificar su comprensión según la complejidad relativa a su explicitud y distancia (Borzzone, 2005).

Ahora bien, respecto a la disponibilidad de tales instrumentos aparece una clara diferenciación: a nivel internacional existen no sólo editoriales especializadas, sino además instituciones universitarias que los han publicado: Brookes Publishing, Riverside Publis-

hing, Psychological Corporation, PRO ED, Oregon University, Florida University, Nebraska University, entre otras. Las mismas resultan solidarias de los estándares nacionales y/o regionales surgidos de investigaciones específicas, sobre el desempeño en lectura y escritura que deberían alcanzarse en diferentes tramos del trayecto formativo. Se trata muy particularmente a los niveles iniciales, habida cuenta de su importancia para el desempeño ulterior.

No ocurre lo mismo a nivel nacional. Si bien existen objetivos curriculares no se cuenta con estándares nacionales y/o regionales en materia de indicadores a alcanzar en lectura y escritura. En cuanto a la disponibilidad de instrumentos de evaluación específico, publicados por editoriales como Paidós, TEA y Tekné, es más escasa y su uso más reducido aún. En este último caso se pueden observar situaciones diferenciales entre las actividades de investigación y las relacionadas con la práctica profesional en el campo educativo. Los investigadores utilizan instrumentos tipificados y elaboran instrumentos no tipificados específicos, para la evaluación de las variables bajo estudio. A nivel profesional se lo hace escasamente, en razón muchas veces del desconocimiento de su existencia, así como de la información insuficiente acerca de los marcos teóricos y de la evidencia investigativa de los que surgen. Más preocupante aún es que los desempeños en lectura y escritura, que dependen de procesos psicológicos de dominio específico, se evalúen muchas veces con instrumentos que no están diseñados para esos propósitos.

Conclusiones preliminares

Los instrumentos de evaluación que examinan desde las competencias que presentan los niños prelectores hasta las competencias que presentan los lectores avanzados, están destinados a identificar la marcha de los aprendizajes normales. Asimismo se proponen detectar oportunamente dónde se sitúan y cuál es la naturaleza de las características que presentan los lectores con dificultades o con trastornos específicos de aprendizaje. No obstante su utilidad, no es extensa la disponibilidad ni la aplicación de tales instrumentos en nuestro medio, a diferencia de lo que ocu-

re en otros países. Naturalmente se tiene que contar con la formación a propósito de los procesos implicados en la lectura y escritura para poder seleccionar y utilizar adecuadamente los instrumentos que evalúan los desempeños en la materia. Concomitantemente, de una evaluación adecuada se desprenden resultados que pueden coadyuvar al diseño de las estrategias de recuperación o promoción apropiadas.

Si bien los aportes de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística han permitido especificar los procesos implicados en los aprendizajes, particularmente en un sistema de escritura alfabético, persisten las dificultades para llevar al plano de la formación docente y de las actividades en el aula en todos los niveles educativos los conocimientos que emanan de las investigaciones específicas a este respecto (National Reading Panel, 2000; ONL, 2002; McCardle & Chhabra, 2004).

Dicho de otro modo, la formación insuficiente acerca de los procesos de aprendizaje no induce a la utilización de instrumentos específicos, excepto obviamente en el caso de actividades de investigación. Sin un conocimiento exhaustivo de lo que se debe evaluar, no es posible determinar cómo hacerlo, ni tampoco identificar los aspectos críticos que requieren del diseño de estrategias de recuperación y/o promoción.

En lo que refiere a la formación de los enseñantes, no siempre se contempla la inclusión de conocimientos acerca de las diversas funciones y formas de lo escrito, así como de las diferentes prácticas de lectura y escritura necesarias para su dominio. Estos conocimientos involucran aspectos teóricos y aplicados sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo, sobre cuáles son las intervenciones más idóneas para favorecer los aprendizajes que mejor se adaptan a los alumnos, contemplando la diversidad lingüística y cultural, no sólo en los tramos iniciales de la escolaridad sino en la escolaridad avanzada.

La investigación en curso, sin agotar la temática ni pretender hacerlo, se propone aportar evidencia acerca de la situación actual que, más allá de su interés intrínseco, pueda orientar estrategias de intervenciones oportunas, sistemáticas y persistentes a lo largo de toda la escolaridad.

Recibido: junio 2008

Revisión recibida: septiembre 2008

Aceptado: septiembre 2008

Referencias bibliográficas

- Allende, F., Condemarín, M., & Milicic, N. (2000). *Prueba CLP. Formas paralelas*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ball, E. W. & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.
- Borzone, A. M. (2005). La resolución de anáforas en niños: Incidencia de la explicitud y la distancia. *Interdisciplinaria*, Vol. 22 (2), 155-182.
- Cuetos, F.; Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores PROLEC*. Madrid, TEA Ediciones, S.A.
- Cuetos Vega, F.; Ramos Sánchez, J. L. & Ruano Hernández, E. (2004). *PROESC. Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid, TEA Ediciones.
- Cuetos Vega, R., Ramos Sánchez, J. L., Ruano Hernández, E., & Arribas, D. (2007). *Evaluación de los procesos lectores revisada-PROLEC R*. Madrid, TEA Ediciones.
- de Ajuriaguerra, J. & Auzias, L. (1973). *La escritura del niño*. Barcelona, Laia.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M. Rosa G. & Serrano Chica, F. D. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires, Paidós.
- Flower, L. S. & Hayes J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 214-217.
- Geisinger, K. F., Spies, R. A., Janet F. Carlson, J. F., & Plake, B. S. (2007). *The Seventeenth Mental Measurements Yearbook*. University of Nebraska Press.
- Gombert, E. (2002). La problematique de la formation autour du principe alphabétique. *Observatoire Nationale d'lecture*. Disponible on line www.inrp.fr/ONL.
- Harp, B. (2006). *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, Massachusetts, Christopher Gordon Publisher.
- Matute, E.; Rosselli, M.; Ardila, A. & Ostrosky-Solís, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*. México, Manual Moderno.
- McCardle, P. & Chhabra, V. (2004). *The Voice of Evidence in Reading Research*. Baltimore, Paul Brookes Publishing.

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. Washington, DC, U.S. Government Printing Office. Disponible on line: www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm
- Observatoire Nationale de la Lecture de France (ONL) (2005). *Rapport de l'ONL et de l'Inspection Générale sur l'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Disponible on line www.inrp.fr/ONL.
- Piacente, T. & Tittarelli, A. M. (en prensa). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios. La reformulación textual. *Revista Orientación y Sociedad, V.6*.
- PISA (2000). *La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el Proyecto Pisa 2000*. España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ramos, J. L. & Cuetos, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores PROLEC-SE*. Madrid, TEA Ediciones, S.A.
- Silvestri, A. (2001). *La adquisición discursivo-cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis doctoral (inédita). Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Torgesen, J. & Mathes, P. G. (2000). *A Basic Guide to Understand, Assessing, and Teaching Phonological Awareness*. Austin, Texas, Pro-De International Publisher.
- UNESCO-LLECE: *Segundo Estudio Regional. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Disponible on line www.unesco.org
- Wechsler, D. (2001). *Wechsler Individual Achievement Test- Second Edition-WIAT-II*. New York: Psychological Corporation.
- Whiterhurst, & Lonigan, 2003. *Get Ready to read! An Early Literacy Manual: Screening Tool, Activities, & Resources*. New York: Pearson Early Learning. Disponible on line www.getreadytoread.org

LA COMPLEJIDAD DE UN CAMPO SOCIAL ESPECÍFICO

*Roberto Ringuelet**

*María Inés Rey***

Resumen

El objetivo principal de este texto es exponer los aspectos generales y algunas conclusiones de un proyecto de investigación y desarrollo sobre la Región Rural Periurbana de La Plata. Entendida como un complejo campo social específico en el marco del periurbano. Se desarrollan brevemente: la historia regional, cuestiones de enfoque teórico, la construcción económica y política de la región y el campo de relaciones sociales interculturales.

Palabras claves: desarrollo territorial - campo social

Abstract

The main aim of this text, is to provide the general aspects and some conclusions of a project of investigation and development appear on the Periurban Rural Region of La Plata. Understood like a

* Lic. en Antropología. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra Antropología Cultural Social. Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: rringuelet@ciudad.com.ar

**Lic. en Antropología. Jefe de Trabajos Prácticos. Dto. De Desarrollo Rural. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP.

complex specific social field within the framework of the periurban area. They are developed briefly: Regional history, questions of theoretical approach, the economic and political construction of the region and the field of intercultural social relations.

Key words: territorial development - social field

Presentamos aquí brevemente los lineamientos generales y algunas conclusiones de un programa de investigación y desarrollo bajo mi dirección, actualmente implementado en el proyecto: «Estudio social regional y perspectivas de desarrollo territorial de la Región Rural Periurbana del Gran La Plata». Está radicado en la cátedra Antropología Social y Cultural de la Facultad de Psicología, y está conformado por un grupo interdisciplinario de antropólogos sociales y extensionistas del área de las ciencias agrarias. Posee un componente de intervención enmarcado en los moldes de la acción participativa, y un enfoque teórico comprensivo orientado por algunos principios antropológicos: El acercamiento a la población referente a partir de la implicación reflexiva (Althabe y Hernández, 2005); el abordaje totalizador y contrastivo de los fenómenos sociales, resaltando la multiplicidad de las interacciones sociales y a su vez la especificidad distintiva de actores y situaciones (Ringuelet y otros, 1996).

El objetivo general del estudio es el análisis de la complejidad y especificidad del mundo rural periurbano del Gran La Plata y el planteo de perspectivas de desarrollo territorial. Entre las líneas específicas de investigación está el análisis de las políticas públicas de desarrollo regional y el impacto de los emprendimientos específicos en marcha. Asimismo la caracterización de la diversidad regional, según la formación de campos sociales identitarios y formas asociativas, articulado vecindades, posiciones de clase, adscripciones étnicas y otras formas de integración y desigualdad social, actualizadas por la capacidad de agencia de los actores sociales.

Otra línea de trabajo refiere a la comprensión de los procesos constitutivos de los lazos sociales familiares, focalizando los vínculos que han permitido a las familias enfrentar situaciones de crisis. Por último, otra serie de objetivos incorporan especialmente los saberes agronómicos estudiando las lógicas psicosociales de la adopción tecnológica de bajo impacto ambiental en el cinturón hortícola platense, en el marco de un desarrollo sustentable.

Partimos de un principio epistemológico social general que se aplica a nuestro referente local y justifica su relevamiento: en las interpretaciones y en las acciones de intervención social (en el campo

de la salud, en planes de «ayuda social», en educación, en la extensión para la promoción de micro emprendimientos y otros), la especificidad diversa del contexto social condiciona marcadamente el éxito mismo de tales «desarrollos humanos». Derivado de esto, está el hecho que las planificaciones y metodologías genéricas o extrapoladas de las diversas esferas de intervención, deben medirse según las situaciones sociales locales.

El proceso histórico regional

En los últimos 30 años se extendieron en la Argentina las zonas periurbanas, hecho que forma parte de un proceso a nivel mundial de transformación del hábitat humano. En nuestro país (y comparablemente en otras naciones latinoamericanas), este fue y continúa siendo un proceso contradictorio. El crecimiento de una interfaz rural-urbana enfocada desde el Municipio de La Plata, confluyó en una serie de transformaciones en la producción agraria, en el hábitat y de manera general en los estilos de vida. Y esta ampliación de los fenómenos sociales del ámbito periurbano ha tenido características altamente dinámicas y constituye una representación privilegiada de procesos de cambio y conflictos de la sociedad actual.

Si bien el Municipio de La Plata a diversos propósitos puede considerarse parte de la tercera corona del Gran Buenos Aires, se ha constituido históricamente como un polo social con dinámica propia. Llamamos «región rural periurbana» o, de manera más amplia, «campo social rural periurbano» (retomando el concepto usado por Bourdieu, 1990), a los aspectos rurales de la periferia metropolitana que confluyen específicamente en la producción agrícola (predominantemente hortiflorícola) y más ampliamente en la construcción del «cinturón verde» que comprende diversas situaciones de *construcción del «espacio natural»*: Zonas orientadas a la conservación, al recreo, al turismo, tierras baldías, etc. Sumado a esto, existe una particular ocupación del hábitat: por zonificación, reglas constructivas y servicios. A partir de todo esto, la región se visualiza como un paisaje con especificidad, más allá de las superposicio-

nes y fronteras quebradas con el campo y el suburbio. Además, consideramos la presencia de ciertos estilos de vida específicos que tienen que ver con el peso relativo de las relaciones sociales personales, con un ámbito «comunitario». Este *campo específico de relaciones sociales*, ni homogéneo ni autónomo, espacio pluridimensional de fenómenos y posiciones sociales, constituye una interfaz reconocible entre los suburbios y el campo de las estancias.

Nuestro enfoque orientador, se ubica dentro de la producción académica contemporánea que manifiesta un marcado interés sobre el «otro lado» de los procesos sociales globalizadores-teorías de la globalización. Esto implica adoptar una mirada crítica y la elección de un análisis que rescata la dinámica propia de los territorios mediante la consideración de *situaciones sociales endógenas locales*, hacia la comprensión de la heterogeneidad de los fenómenos y entendiendo que este es un trayecto necesario para *la propia comprensión situada de los fenómenos globales* (Ringuelet y otros, 2000). En tal sentido, la periurbanización no se debe considerar como el mero avance urbano sobre el ámbito rural, unificando el conjunto de fenómenos involucrados en el sólo lugar de la urbanización moderna. Antes bien, se debe ver como un sistema complejo en términos del cual se recreó y ensanchó la variedad regional, por cuanto la región bajo estudio es un mosaico de diferencias interculturales y formas de desigualdad. Es un hecho inherente al mismo proceso social unificador globalizado, su contraparte de segmentación social y desarrollo de esferas de exclusión, conformando formas sociales diferenciales por persistencia, transfiguración o creación (Vilas, 2000; Murmis y Feldman, 2003; Ringuelet y otros, 1991). Lo anterior, constituye una precondition necesaria en la programación de acciones y explicaciones, en la medida en que los procesos rurales urbanos se manifiestan fragmentados. Y nos previene sobre las dificultades de la importación de muchas «metodologías de desarrollo» de origen europeo, generadas en base a mundos más unificados y estabilizados. Es en este sentido que han surgido en los últimos años nuevas visiones sobre el manejo del poder en los programas de acción, con la inclusión explícita de las acciones colectivas y organizaciones de base (Bustos Cara y Alvada-lejo, 2001; Ametrano y Archenti, 1999).

Algunas conclusiones

La construcción económica y política de la ruralidad periurbana platense

En La Plata, el ritmo de desborde del cuadrado ciudadano original fue lento en comparación con los partidos colindantes a Buenos Aires y el peso relativo de su superficie agrícola holgadamente más importante. (Gutman, Gutman y Dascal, 1987)

De acuerdo a Bozzano (2000), el cinturón verde platense ocupa un 39% del territorio municipal, correspondiendo un 15 % a la ciudad y suburbios y un 46% al espacio rural pleno. En un par de décadas, desde 1980, aquellas localidades mas cercanas a la ciudad, se fueron fundiendo con los suburbios o se hicieron intersticiales aunque pudiendo conservar en parte actividad agrícola puntual (tal como Hernández o Gorina). Las localidades periféricas mayores, que anteriormente jalonaban las zonas rurales exteriores, fueron alcanzados por cadenas de conurbación o afectadas por conflictos de uso del suelo y son actualmente centros mixtos residenciales, de servicios urbanos-industriales y agrícolas (tal como Olmos, Melchor Romero, Abasto, Arturo Seguí, Etcheverry y Arana). Simultáneamente se amplió la ocupación residencial extraurbana. Se fue acelerando así un proceso de *periurbanización*, conformando una ancha franja *rururbana* (Ringuelet y otros, 2006).

La Plata agraria creció desde fines del siglo XIX, con una producción ganadera marginal y una producción hortícola para el abastecimiento local, a la sombra de la gran producción agropecuaria pampeana, bajo formas no plenamente capitalistas de aparcería y producciones familiares; en los años 80, a la par del avance periurbano, se integró a circuitos nacionales comerciales y de innovación técnica. En el período, se aceleró la creación y ampliación de diversos espacios institucionales, públicos y privados, que acompañaron el desarrollo hortícola y, junto a este avance, comenzaron a surgir asociaciones y movimientos agrarios. Esto otorgó una plataforma pública a la región. Pero estas producciones y la región rural en su conjunto, han tenido históricamente poca visibilidad pública, así

como poca presencia en los centros decisorios. Esto parece comparable a muchas situaciones en otros países americanos, tal como en México y contrasta con el papel activo que, en países «centrales» como Francia, cumplen las asociaciones periurbanas en general y rurales en particular en un contexto estatal y particularmente municipal facilitador (Navarro y Muñoz 1999).

En el conjunto de periurbano, hay una presencia abigarrada de instituciones públicas de regulación y promoción económica y asimismo de ayuda social, aunque menos presentes en las zonas rurales o suburbanas más marginales. Hay cierto grado de burocratización en la oferta de servicios, superposición de acciones, atravesamientos políticos y frecuentemente formación de poderes autónomos enquistados en las instituciones. Se configura así una situación que hace parcialmente aprovechable las ofertas institucionales, produciendo una distancia entre el discurso y la acción pública. Lo que parcialmente involucra a las ONG regionales.

Si bien en nuestro país el periurbano no tiene entidad censal-administrativa, se lo ha delimitado variadamente en diversas planificaciones. Lo que sí contó La Plata desde su fundación fueron diversos ordenamientos de uso del suelo. Podemos considerar al respecto, algunos hitos que normatizaron esta ocupación del territorio. En el momento fundacional por ley de 1882 sobre la distribución y ventas de tierras, se hizo una distinción entre solares, quintas, chacras y estancias y asimismo se regularon algunas actividades fabriles y de servicios. En la década del 70, se sanciona la ley 8912, implementada por el municipio y vigente hasta el 2000 (De Paula, 1987; Ringuelet, 1977). Luego, por último, resalta recientemente el nuevo Código de Planeamiento Urbano de La Plata, según la *Ordenanza 9231*, en cuya difusión, las autoridades del municipio han enfatizado la originalidad de sus prescripciones. Aunque en rigor, no difiere en sus grandes divisiones, de la anterior. Porque tal flagrante invisibilidad de las anteriores ordenanzas? Fuimos rastreando una serie de factores a los fines explicativos: La trasgresión histórica de los límites asignados a los diversos usos y la emergencia de nuevos fenómenos de ocupación (nuevas zonas de recreo, barrios cerrados, clubes de campo y otros) derivaron en la modifica-

ción parcial de los límites jurisdiccionales; por otra parte, se integran a la última ordenanza normas edilicias nuevas y se reubican otras. Pero hay un ítem clave: La necesidad de afirmación de una gestión política-técnica del gobierno municipal que a la nueva ordenanza adjuntó un Plan Estratégico, como una instancia de modernización y voluntad política de aplicación de la norma (Ringuelet, 2004). Es así que esta aparece como la «invención» del Municipio, como un elemento fundante de una nueva era administrativa (Badalotti, 1995).

La vida periurbana como un campo de relaciones sociales interculturales

El espacio periurbano de La Plata constituye un espacio social de diferencias étnicas regionales y nacionales que han constituido grupos con adscripciones de origen más o menos marcadas que en algunos casos han alcanzado fuertes anclajes de pertenencia territorial y parental (Archenti y Ringuelet, 1997). Si bien la región rural periurbana es nuestro referente privilegiado, estos son procesos sociales inherentes al conjunto del periurbano en un marco nacional. Migraciones europeas desde la misma fundación de La Plata, principalmente italianos, y luego, hacia mediados del siglo xx, se agregaron inmigrantes del noroeste argentino, seguidos muy pronto por bolivianos, para nombrar las corrientes más características. Un caso especial lo constituyeron los japoneses instalados en la zona florícola. En la actualidad, la mano de obra hortícola es fundamentalmente boliviana. Este ámbito espacial y social rural periurbano, se ha constituido tanto como un lugar de separación cuanto un pasaje para los diversos grupos de migrantes llegados a la zona en distintos momentos históricos. Primer ámbito de recepción, ayuda y redistribución con un intenso dinamismo para los recién arribados, que incorporan aquí códigos comunicacionales, formas de sociabilidad, recetas y mapas para guiarse en el entramado sociocultural y espacial que les es doblemente desconocido. En su generalidad el ámbito social periurbano, constituyó un «fuelle» sociocultu-

ral a la vez que el lugar de la marginación, en donde parte de la población fue reubicada por procesos de exclusión social y en donde diferentes sectores sociales se reorganizaron y ampliaron sus protestas. El proceso histórico de las identidades sociales en la región, nos permite verlas constituyéndose dinámicamente. Los inmigrantes no trasladaron habitualmente comunidades corporativas, pero sí redes de intercambio de ayudas e información en torno a familias y grupos de coterráneos, formando fuertes círculos de nacionales residentes. Las mismas asociaciones vecinales periféricas y barriales que se fueron creando en el transcurso del siglo xx, tenían un tinte étnico más o menos particularizado.

El anclaje en las localidades rurales acrecentó los contrastes y el estilo *personalista* en las relaciones sociales, con la superposición del hábitat y el lugar de trabajo, con la informalidad de las relaciones laborales, con la formación de comunidades de interconocimiento (Ringuelet, 1985). Esta caracterización sería más obvia en otras situaciones regionales en donde las ciudades avanzaron sobre zonas tradicionalmente campesinas (en México, por ejemplo) que no es el caso, pero nos ayuda a comprender matices diferenciales en el comportamiento.

Más allá de variables círculos corporativos de formación de lazos adscriptivos (Ringuelet, 1992), las colectividades se fueron históricamente abriendo, aunque tales identidades aún nos son útiles para establecer distinciones. Resalta el caso de los inmigrantes japoneses por su etnicidad marcada y, por otro lado, el caso de la inmigración boliviana que a partir de diversas adscripciones regionales bolivianas, van creando en un proceso de *etnogénesis* una nueva identidad de *boliviano argentino*, llegando a construir círculos corporativos en la comercialización hortícola y en diversas esferas de la sociabilidad, lo que implicó un avance en el espacio público. Tradicionalmente, el juego de poder intercultural, de la autodefinition de los grupos minoritarios en la región, estuvo originalmente condicionado por la mirada (política) del otro y su poder de etiquetamiento. Pero el prejuicio ejercido en variadas esferas de discriminación, más que adoptar una dimensión propia, reforzó desigualdades de clase y quedó relativamente limitado por el proceso

de construcción dinámica y diferencial de las identidades. Los japoneses, experimentaron un proceso intercultural altamente positivo, aunque con poca interacción social directa, ocupando un nicho económico rural florícola. Aunque no fue la misma experiencia para los japoneses urbanos, con una mayor exposición pública, involucrados históricamente en situaciones de discriminación. Por su parte los bolivianos fueron creando su propio espacio desde una situación original de buena aceptación en el plano económico, aunque experimentando una relativa discriminación en el plano «social» de las instituciones públicas de inserción básica, tal como hospitales o escuelas.

Si pensamos en *bases administrativas* para desarrollar acciones de desarrollo local, podríamos concluir que en la región hay una base fuerte que puede ser movilizadora, con las limitaciones de la burocratización y «politización» de las acciones estatales y privadas de promoción regional.

Si pensamos en *bases socio identitarias* para promover acciones, se nos presenta un escenario de múltiples posibilidades. Con aspectos negativos, por las dificultades en componer alianzas y negociaciones en esta compleja trama de diferenciaciones y desigualdades. Con aspectos positivos, por la variedad de procesos asociativos y campos de interacción social que interrelacionan asociaciones de productores, redes y asociaciones étnico-culturales, comunidades localizadas, sociedades barriales y oficinas estatales; en donde resaltaríamos la *creatividad local* que significó la construcción y reconstrucción de lazos sociales en cortos períodos de tiempo.

Recibido: junio 2008

Revisión recibida: agosto 2008

Aceptado: septiembre 2008

Referencias bibliográficas

- Althabe, G. & Hernández, V. (2005). Implicación y reflexividad en Antropología. En Hernández, V. Hidalgo, C. y Stagnaro, A. (Comps.), *Etnografías globalizadas*. Bs. Aires: SAA.

- Ametrano, A. & Archenti, A. (1999). Reflexiones en torno a la idea de participación en un contexto de migración rural-urbana. *Actas de la Tercer Reunión de Antropología del MERCOSUR* (edición electrónica). Posadas.
- Archenti, A. & Ringuelet, R. (1997). Mundo de trabajo y mundo de vida. *Papeles de Trabajo* 6. Rosario
- Badalotti, R. M. (1995). A invenVao do municipio. *Reunion ABA*. Tramandaí.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Barcelona: Grijalvo.
- Bozzano, H. (2000) *Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Bustos Cara, R. & Alvadalejo, C. (2001). Desarrollo territorial y desarrollo local. *Revista Universitaria de Geografía*, vol. 10, n° 1-2, (pp. 30 -43).
- De Paula, A. (1987). *La ciudad de La Plata*. La Plata, Buenos Aires: Banco Provincia de Buenos Aires.
- Gutman, P, Gutman, G. & Dascal, F. (1987). *El campo en la ciudad*. Buenos Aires: CEUR.
- Murmis, M. & Feldman S. (2003). Formas de sociabilidad y lazos sociales. En AA.VV., *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los 90*. Buenos Aires: Biblos.
- Navarro, H. & Muñoz, S. (1999). Conceptos y experiencias en transformaciones de la agricultura periurbana. *Actas del Congreso internacional sobre Sistemas de Producción influenciados por zonas urbanas* (edición electrónica). México: UAM.
- Ringuelet, E. (1977). Anteproyecto de ley de ordenamiento urbano. *Ier. Congreso Argentino de Políticas de la Ingeniería* (fascículo). Buenos Aires..
- Ringuelet, R. (1985). Los Cambios del Compadrazgo y las Transformaciones Sociales. *Revista Relaciones*, (pp. 97 – 106).
- Ringuelet, R. (1992). Etnicidad y Clases Sociales». En Hidalgo &. Tamagno (Comps.), *Etnicidad e Identidad* (pp.121 – 143). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ringuelet, R. (1996). *El campo de la antropología*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Edición de la Cátedra de Antropología.

- Ringuelet, R. (2004). Ordenamiento Territorial, Desigualdades Sociales y Diferenciaciones Culturales. *Actas del VI Congreso Argentino de Antropología Social* (edición electrónica). La Plata: Villa Giadino.
- Ringuelet, R., Archenti, A., Attademo, S. & Salva, C. (1991). Cuestiones agrarias regionales. *Serie Estudios e Investigaciones N° 6*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Ringuelet, R. et al. (2000). Espacio tecnológico, población y reproducción social en el sector hortícola de La Plata. *Serie Estudios e Investigaciones n° 39*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Ringuelet, R., Cacivio, R. & Simonatto, S. (2006). Trama política, formas organizativas y desarrollo local en el mundo rural periurbano del Gran Buenos Aires. *Revista Textual. Análisis del medio rural latinoamericano. Tercera época. Número 47*, 43-71. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Vilas, C. (2000). Globalización o imperialismo? *Realidad Económica N° 174*, (pp. 41-67).

**ESCALA DE INTELIGENCIA PARA ADULTOS DE WECHSLER.
WAIS-III. ÍNDICE DE COMPRENSIÓN VERBAL.
NORMAS PARA LOS SUBTESTS: VOCABULARIO, ANALOGÍAS
E INFORMACIÓN, PARA LA CIUDAD DE LA PLATA EDADES:
16 A 24 AÑOS**

*Lilia Rossi Casé**
*Rosa Neer***
*Susana Lopetegui****

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de la investigación destinada a la estandarización de los subtests que conforman el Índice de Comprensión Verbal de la Escala Wechsler para la medida de la inteligencia del adulto, Wais-III, población general de 16 a 24 años, en la ciudad de La Plata. Este Índice, constituye un valioso instrumento de evaluación de la Comprensión Verbal, se refiere a la conceptualización, conocimientos y expresión verbal. El sujeto debe contestar a preguntas que miden conocimientos prácticos, significados de palabras, razonamiento y habilidad para expresar ideas con palabras. Está constituido por los subtests de Vocabulario, Analogías e Información. En esta oportunidad se analiza el desempeño en dichos subtests de 887 estudiantes de ambos sexos, que cursan estudios secundarios y terciarios universitarios y no universitarios.

* Psicólogo Laboral. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra Estadística Aplicada a la Psicología. Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: rossicase@psico.unlp.edu.ar

** Psicólogo Laboral. Profesor Adjunto de la Cátedra Estadística Aplicada a la Psicología. Facultad de Psicología. UNLP.

*** Psicólogo. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Estadística Aplicada a la Psicología. Facultad de Psicología. UNLP.

Se utilizó una modalidad colectiva de administración. A partir de las respuestas obtenidas, los análisis realizados nos permiten efectuar algunas observaciones: a) no se observan para las distintas edades, diferencias significativas por género; b) a medida que aumenta la edad se incrementan los valores promedio obtenidos en los subtests de Vocabulario y Analogías situación que no se observa en el subtest de Información.

Palabras claves: waisiii - comprensión verbal - normas

Abstract

This paper shows results of the current research about the standardisation of the Wechsler Scales. Subtests of the Verbal Comprehension Index: Vocabulary, Analogies and Information in general population, 16 to 24 years old for La Plata City. In this opportunity we present results of 887 both genders sampled students belonging to Secondary and Tertiary Educational levels. They were administered in a collective way. The given scores and the analysis of them show: no differences by gender, the average scores for Vocabulary and Analogies subtests increase as ages do and Information subtest do not show the same increasing scores.

Key words: waisiii - verbal comprehension - norms

Introducción

A partir de la experiencia desarrollada por este equipo de investigación en la estandarización del test de Matrices Progresivas de J. Raven,¹ y la constatación del «Efecto Flynn» (2000-2003),² se observó la necesidad de construir normas válidas y actualizadas para el Wais III³ (Subtests del Índice de Comprensión Verbal: vocabulario, analogías e información). La elección de estos subtests se realizó por una parte, atendiendo a la recomendación del Dr. Raven⁴ de aplicar un test de vocabulario siempre que se usa el Test de Matrices Progresivas. Debe señalarse que las escalas de vocabulario Mill Hill y Crichton⁵ mencionadas por el autor, no están todavía adaptadas a nuestro medio. Por otra parte las Escalas Wechsler han probado ser un valioso instrumento de evaluación de la Comprensión Verbal, que constituye una de las «capacidades transferibles» (Watts, 1991) de mayor importancia en la formación y habilitación de los sujetos.

Las normas para una escala de funcionamiento intelectual deben actualizarse regularmente debido a que existe un fenómeno real de aumento del puntaje de Cociente Intelectual a través del tiempo (Flynn, 1987). Si no se realizaran las actualizaciones correspondientes, el puntaje promedio de CI, se elevaría en forma gradual y generaría progresivamente un cuadro erróneo sobre el desempeño de un individuo, relativo al puntaje esperado en el grupo de edad correspondiente.

David Wechsler definió la inteligencia en 1944 como la «capacidad de un individuo para actuar con una finalidad, para pensar racional-

¹ Rossi Casé, Lilia; Neer, Rosa y Lopetegui, Susana (2003) *Baremo Ciudad de La Plata (2000) Buenos Aires, Argentina. Escala General (MPG)*, en Carpeta de Evaluación. Escala General del «Test de Matrices Progresivas de J.C. Raven. (pp. 53-54). Buenos Aires, Paidós.

² Rossi Casé, Lilia; Neer, Rosa y Lopetegui, Susana (2003) *Test de Matrices Progresivas de Raven: Construcción de baremos y constatación del efecto Flynn*, en revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional. Vol. 3 (pp. 181-187). La Plata: Editorial de la Universidad.

³ Wechsler, David. (2002) *WAIS- III. Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler*. Tercera Edición. Buenos Aires, Paidós.

⁴ Raven, J.; Raven, J.C. & Court J.H. (1993). «*Test de Matrices Progresivas*». Manual. Buenos Aires, Paidós.

⁵ Raven, J.; Raven, J.C. & Court J.H. (1993). Op. cit. (pp 58).

mente y para moverse con efectividad dentro de su ambiente». Para el autor, la inteligencia no era sólo una entidad global sino un agregado de habilidades específicas. Cabe consignar que hacia el final de su carrera consideró que los tests estandarizados no bastaban para medir la inteligencia y señaló la importancia de evaluar los componentes adicionales del funcionamiento intelectual, entre ellos las experiencias socioeducacionales, la voluntad, ambición y estilo de personalidad.

El test Wais III, como sus versiones anteriores, posibilita agrupar los subtests en una escala verbal y otra de ejecución, pero permite además otro tipo de agrupamiento basado en dominios más específicos del funcionamiento cognitivo con los que pueden obtenerse Índices de: Comprensión Verbal, Organización Perceptual, Memoria Operativa y Velocidad de Procesamiento.

La escala Wais III consta de 13 subtests (más Rompecabezas que es opcional), que posibilitan el cálculo del CI para la Escala Completa, CI Verbal, CI de Ejecución y los Índices mencionados precedentemente.

En la elaboración del Wais III, se ha realizado un exhaustivo trabajo de análisis factorial, que permitió determinar cuáles de los subtests tienen una mayor saturación en factor «g», resultando para la Escala Verbal las pruebas de Vocabulario e Información.

Con el mismo método se observó que tres variables son suficientes para delimitar un factor, por ello se decide utilizar para la determinación del Índice de Comprensión Verbal, los subtests de Vocabulario, Analogías e Información, descartando el subtest de Comprensión Verbal por la complejidad de su evaluación.

Los subtests que conforman este Índice posibilitan la medición de la inteligencia cristalizada, aunque cabe aclarar que el subtest de Analogías también evalúa inteligencia fluida. Aquí resulta conveniente recordar la teoría de la Inteligencia fluida-cristalizada de Horn y Cattell (1966) quienes distinguieron dos aspectos en la inteligencia, la cristalizada y la fluida. El aprendizaje de una persona que depende de los conocimientos adquiridos en la escuela y la cultura se clasifica como cristalizada, incluye la capacidad de utilización del cuerpo acumulado de información general para emitir juicios y resolver problemas. La inteligencia fluida, refleja la habilidad del

sujeto para resolver nuevos problemas que no dependen de la escolaridad o de la cultura formal, es el tipo de inteligencia que se usa para tareas como descubrir las relaciones entre dos elementos o conceptos distintos, formar conceptos, razonar, abstraer.

El Índice de Comprensión Verbal se refiere a la conceptualización, conocimiento y expresión verbal; el sujeto debe contestar a preguntas que miden conocimientos prácticos, significado de palabras, razonamiento y habilidad para expresar ideas con palabras.

Se define a cada subtest que compone el Índice de Comprensión Verbal de la siguiente manera:

Vocabulario: consta de una serie de estímulos verbales simples, palabras aisladas que los sujetos deben definir.

Analogías: ante una serie de palabras presentadas, el examinado debe explicar la semejanza de los objetos o conceptos comunes que esos términos representan.

Información: Percepción de estímulos verbales complejos que sondean lo que el examinado sabe sobre acontecimientos, objetos, lugares y personas de conocimiento general.

La Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler, Tercera Edición (Wais III), cuya adaptación a nuestro medio ha sido publicada por la Editorial Paidós en julio del año 2002, nos posibilita abordar el trabajo de estandarización de los subtests incluidos en el Índice de Comprensión Verbal para la Ciudad de La Plata, Argentina.

En el presente trabajo abordaremos las conclusiones a las que arribó este equipo en cuanto a la administración colectiva de los subtests y la elaboración de las normas correspondientes a los puntajes directos obtenidos en las pruebas que componen el Índice de Comprensión Verbal.

Métodos

Participantes

Fueron seleccionados 887 sujetos de ambos sexos, escolarizados, residentes en la ciudad de La Plata y zona de influencia. Las edades estuvieron comprendidas entre los 16 y 24 años.

Materiales

Se administraron los subtests de Vocabulario, Analogías e Información de manera colectiva, por lo que los sujetos, debían responder por escrito en un protocolo elaborado ad hoc, que incluía la consigna de resolución. Los subtests fueron administrados sin límite de tiempo.

Diseño y Procedimientos

Dada la gran inversión en tiempo que insume la administración individual, se realizó una investigación a fin de determinar la posibilidad de administrar los subtests correspondientes al Índice mencionado en forma colectiva, puesto que el objetivo fundamental para esta investigación es utilizar estos subtests de Comprensión Verbal como complemento del test de Raven en la medida de la Inteligencia.

Para el estudio piloto se seleccionó una muestra de veinticinco casos, conformada por sujetos de 19 y 20 años, de ambos sexos, con estudios secundarios completos, radicados en la Ciudad de La Plata, a los cuales se les administraron los subtests seleccionados en forma individual siguiendo las pautas de administración establecidas por el autor.

Asimismo se seleccionó otra muestra de características similares, perteneciente a la misma población, de veinticinco sujetos, a los cuales se les administró la prueba en forma colectiva, sin límite de tiempo. Los sujetos respondieron por escrito en protocolos diseñados ad hoc.

Una vez evaluados los protocolos, se procedió a establecer la confiabilidad de los resultados obtenidos en la administración colectiva, que, de acuerdo a lo expresado por Cohen y Swerdlik,⁶ se refiere al atributo de consistencia en la medición. Para ello se seleccionó una prueba de división por mitades y atendiendo a que los ítems tienen una dificultad creciente, se utilizó la confiabilidad mitad pares y mitad nones. El resultado obtenido para los tres subtests en su conjunto

⁶ Cohen, R. y Swerdlik, M. (2000) «Pruebas y evaluación Psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición». México: Mc Graw Hill (pp.161-164).

fue $r: 0,875$ y para el ajuste de la confiabilidad de división por mitades la fórmula general de Spearman Brown, indicó 0.90.

Al analizar los resultados de ambas muestras, no se observaron diferencias significativas ($p: 0.05$) entre las dos formas de administración.

A los fines de la estandarización de los subtests que integran el mencionado Índice, se diseñó una muestra estratificada proporcional en la que los sujetos fueron agrupados en los intervalos de edades 16-17 años, 18-19 y 20-24 años, siguiendo los agrupamientos presentados por la Editorial Paidós.

La administración de los tres subtests tuvo las siguientes características:

- La aplicación fue colectiva (en pequeños grupos), del mismo modo que en la muestra piloto.
- El ajuste del protocolo utilizado incorporó la consigna de resolución para cada subtest de manera que cada sujeto respondiera por escrito.
- Los sujetos tuvieron la posibilidad de contestar todos los ítems, independientemente de los fallos en que incurrieren.
- La administración de los subtests se realizó sin tiempo límite y con la presencia del examinador.

Para las edades de 16 a 18 años, se evaluaron 350 jóvenes, seleccionados de cinco establecimientos educativos, respetándose la estructura de la población de alumnos del ciclo de Enseñanza Secundaria Superior (ESS), buscando la mayor representatividad. Cabe señalar que algunos de los integrantes de la muestra de 18 años, estaban cursando estudios universitarios.

Para las edades de 19 a 24 años, el grupo estuvo conformado por 537 estudiantes universitarios y terciarios no universitarios.

Resultados

Para los distintos intervalos de edad: 16-17, 18-19 y 20-24 años, los resultados obtenidos se analizan descriptivamente.

A fin de facilitar la interpretación de los mismos, es conveniente recordar el puntaje directo máximo para cada uno de los subtests analizados:

Vocabulario: 66 puntos.

Analogías: 33 puntos.

Información: 28 puntos.

Distribuciones por edad y género de: promedio, dispersión y rangos para cada subtest

Tabla N° 1. Edad 16-17 años

Subtest	Vocabulario			Analogías			Información		
	M	S	Rango	M	S	Rango	M	S	Rango
Varones	32,66	8,50	10 a 51	19,21	5,58	9 a 33	14,69	3,80	6 a 24
Mujeres	32,70	8,46	2 a 33	18,25	5,69	2 a 32	14,52	3,60	6 a 22
Total	32,70	8,50	2 a 51	18,57	5,50	2 a 33	14,68	3,66	6 a 24

Tabla N° 2. Edad 18-19 años

Subtest	Vocabulario			Analogías			Información		
	M	S	Rango	M	S	Rango	M	S	Rango
Varones	35,02	8,20	19 a 53	18,90	5,95	2 a 29	14,21	4,20	4 a 25
Mujeres	33,82	8,44	7 a 51	19,10	6,10	1 a 31	13,90	3,90	6 a 24
Total	35,00	8,27	7 a 53	18,92	6,10	1 a 31	13,90	4,20	4 a 25

Tabla N° 3. Edad 20-24 años

Subtest	Vocabulario			Analogías			Información		
	M	S	Rango	M	S	Rango	M	S	Rango
Varones	34,90	8,75	9 a 51	19,30	5,90	7 a 29	13,82	3,50	10 a 23
Mujeres	35,62	8,42	5 a 49	20,53	5,34	11 a 30	14,50	4,00	6 a 22
Total	35,20	8,50	5 a 51	19,56	5,46	7 a 30	14,00	3,52	6 a 23

A continuación se presentan las tablas para cada grupo de edad con los puntajes directos obtenidos en la muestra de tipificación y los correspondientes puntajes escalares.

Puntajes escalares equivalentes a los puntajes brutos

Tabla N° 4. Edad 16 a 17 años

Puntajes escalares	Vocabulario	Analogías	Información
1	0 - 9	0 - 4	1
2	10 - 12	5 - 6	2 - 5
3	13 - 14	7	6
4	15 - 17	9	7
5	18 - 20	11	8
6	21 - 23	12	9 - 10
7	24 - 25	13 - 14	11
8	26 - 28	15 - 16	12
9	29 - 31	17	13 - 14
10	32 - 34	18 - 19	15
11	35 - 37	20 - 21	16
12	38 - 39	22 - 23	17
13	40 - 42	24	18 - 19
14	43 - 45	25 - 26	20
15	46 - 48	27 - 28	21
16	49 - 50	29	22
17	51 - 53	30 - 31	24
18	54 - 60	32	25 - 26
19	61 - 66	33	27 - 28

Tabla N° 5. Edad 18-19 años

Puntajes escalares	Vocabulario	Analogías	Información
1	0 -7	1	0 - 1
2	8 -12	2	2 - 3
3	13 -17	3 - 5	4
4	18 -19	6 - 7	5 - 6
5	23	8 - 9	7
6	24 - 25	10	8 - 9
7	26 - 28	12 - 13	10
8	29 - 31	14 - 15	11 - 12
9	32 - 33	16 - 17	13
10	34 - 36	18 - 19	14
11	37 - 39	20 - 21	15 - 16
12	40 - 42	22 - 24	17
13	43 - 45	25 - 26	18
14	46 - 48	27 - 28	19 - 20
15	49 - 51	29	21
16	52 - 53	30	22
17	54 - 58	31	23
18	59 - 64	32	24 - 25
19	65 - 66	33	26 - 28

Tabla N° 6. Edad 20-24 años

Puntajes escalares	Vocabulario	Analogías	Información
1	1 - 9	0 - 4	0 - 4
2	10 - 15	5 - 6	5 - 6
3	16 - 19	7	7
4	20 - 21	8 - 10	8
5	22	11	10
6	23 - 26	12 - 13	11
7	27 - 28	14 - 15	12
8	29 - 30	16	13
9	31 - 32	17 - 18	14
10	33 - 35	19 - 20	15
11	36 - 37	21 - 22	16
12	38 - 39	23	17
13	40 - 42	24 - 25	18
14	43 - 44	26 - 27	19
15	45 - 48	29	20
16	49	30	22
17	50 - 59	31 - 32	23
18	60 - 64	33	24 - 25
19	65 - 66	33	26 - 28

Conclusiones

No se observan diferencias significativas ($p: 0.05$) en función del género en el rendimiento para los distintos grupos de edad, en los tres subtests, habiendo aplicado la prueba de hipótesis de comparación de promedios muestrales.

Se registra un incremento en el promedio de las puntuaciones directas en los subtests de Vocabulario y Analogías a medida que aumentan las edades y por ende los años de escolarización de los sujetos. Resulta interesante que los puntajes más próximos al máximo posible se registraron en algunos pocos sujetos en las edades de 16-17 años.

Este incremento con la edad, en la puntuación no se observa en el subtest de Información.

La mayor heterogeneidad en los puntajes directos en todas las edades, se observa en Vocabulario, por el contrario el rendimiento más homogéneo se registra en el subtest de Información.

Cabe destacar lo siguiente: dadas las características de la muestra de tipificación seleccionada en la presente investigación (participantes escolarizados en nivel medio y superior), debieran esperarse resultados iguales o superiores a los registrados por la Editorial Paidós para una muestra de población general, esto no ocurrió. Si bien los resultados promedio de los subtests de Vocabulario e Información son semejantes, no se observó lo mismo con el subtest de Analogías en que se registraron puntajes más bajos; recordemos que esta prueba evalúa la habilidad para relacionar conceptos verbales, con un mayor nivel de abstracción.

Recibido: junio 2008

Revisión recibida: agosto 2008

Aceptado: septiembre 2008

Referencias bibliográficas

Cohen, R. y Swerdlik, M. (2000) *Pruebas y evaluación Psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. México, Mc Graw Hill.

Flynn, J.R.(1987) *Massive IQ gains in 14 nations: What IQ test really measure*. *Psychological Bulletin*, 101. (pp 171-191).

Horn, J.L. y Cattell, R.B.(1966) *Refinement and test of theory of fluid and crystallized*

Intelligence. *Journal of Educational Psychology*. 57 (pp 253-270).

Kaufman, A.S. y Lichtenberger, E.O. (1999). *Claves para la Evaluación con el Wais III*. Madrid: TEA Ediciones.

Kohan, Nuria C. de (2004). BAIRES. *Test de Aptitud Verbal Buenos Aires*. Madrid, TEA Ediciones.

Neisser, Ulric (1998) «Sommes-nous plus intelligents que nos grands-parents?» Francia, *Revista La Recherche*, N° 309, Mayo 1998, (pp. 46-52).

Raven, J.; Raven, J.C.y Court J.H. (1993). *Test de Matrices Progressivas*. Manual. Buenos Aires, Paidós.

Raven, J, Raven, J. C. & Court, J. (2003). *Raven Manual: Section 3.Standard Progressive Matrices*. Smoothed 1964/2000 Norms for Argentina, in the context of 1979/1992 *British Standardisations*. Lilia Rossi Casé, Rosa Neer and Susana Lopetegui. (pp 89-90). UK, Oxford Psychologist Press.

Rossi Casé, Lilia; Neer, Rosa y Lopetegui, Susana (2003) *Baremo Ciudad de La Plata (2000) Buenos Aires, Argentina. Escala General (MPG)*, en Carpeta de Evaluación. Escala General del Test de Matrices Progresivas de J.C. Raven. (pp 53-54). Buenos Aires, Paidós.

Rossi Casé, Lilia; Neer, Rosa y Lopetegui, Susana (2003) «Test de Matrices Progresivas de Raven: Construcción de baremos y constatación del efecto Flynn» en revista *Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional*.

Ocupacional. Vol. 3 (pp. 181-187). La Plata, Editorial de la Universidad.

Rossi Casé, L. Neer, R. Lopetegui, M.S. (2005) *Wais III. Subtests verbales en estudiantes de Psicología y Educación Física*. En Actas del IX Congreso Nacional de Psicodiagnóstico y XVI Jornadas

Nacionales de ADEIP. Identidad, historia y transformación. Mar del Plata, 29 y 30 de septiembre y 1° de octubre de 2005.

Watts, A. (1991). *Orientación de la carrera en la Universidad y el desarrollo de las destrezas transferibles Personales*. Actas de las Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional. Madrid: Instituto de la Educación y Orientación de la carrera.

Wechsler, D. (2002). *Wais – III. Escala de inteligencia para adultos de Wechsler*-Tercera edición. Buenos Aires, Paidós.

VIOLENCIA DE GÉNERO: DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE MUJERES GOLPEADAS

*Liliana E. Schwartz**
*Norma Maglio***
*Adriana Luque****
*Cristina Castillo*****
*Marisa Fatelevich******
*Rogelio Biasella******
*Mónica Coppola******
*Lorena Mascia******

Resumen

La Cátedra «Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de la Exploración Psicológica II» inició en el año 2006 una Investigación titulada: *Violencia: Mujer golpeada. Delimitación de estructura psíquica mediante Técnicas Proyectivas.*

* Dra. en Psicología. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra **Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica II.** Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: lilianales08@yahoo.com.ar

**Dra. en Psicología. Profesor Adjunto de la Cátedra Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica II. Facultad de Psicología. UNLP.

***Lic. en Psicología. Ayudante Diplomado de las Cátedras Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica I y II. Facultad de Psicología. UNLP.

**** Lic. en Psicología. Ayudante Diplomado de la Cátedra Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica II. Facultad de Psicología. UNLP.

**** Lic. en Psicología. **Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica II.** Facultad de Psicología. UNLP.

***** Lic. en Psicología. Ayudante Diplomado de las Cátedras **Estadística Aplicada a la Psicología y Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica II.** Facultad de Psicología. UNLP.

***** Lic. en Psicología. Ayudante Diplomado de la Cátedra Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica II. Facultad de Psicología. UNLP.

***** **Auxiliar Alumno en Investigación.**



El rastreo bibliográfico nos permitió delimitar dos líneas explicativas que giran alrededor de esta situación, a saber:

- Una, correspondiente a la línea psico-socio-económica.
- La otra, centrada psicoanalíticamente sobre la estructura y dinámica psíquica de las mujeres que son golpeadas (deslindando las situaciones extremas de la perversión y las que corresponden a las costumbres de tipo cultural).

La primera línea no satisface nuestras expectativas, ya que nos dan razones suficientes, pero no necesarias. Se asientan en lo que hemos dado en llamar «Teoría de la escasez» (falta de recursos, de afectos y de red social), pero sabemos que no es necesario que estas «faltas» se encuentren presentes para que una mujer sea golpeada.

La segunda línea explicativa en cambio, nos permitió hipotetizar que «algo de la estructura psíquica debía estar en juego...». Esto nos llevó a implementar una Batería de Técnicas Proyectivas para investigar estructuras psíquicas, la cual aplicamos a un grupo de casos obtenido de población urbana, de distintas edades, clases sociales y nivel educacional.

Obteniendo hasta el momento indicadores que nos hablan de una indefensión yoica. Prevalciendo las defensas maniacas reveladas como idealización del otro, negación e identificación con el agresor.

Palabras claves: violencia - mujeres - estructura psíquica.

Abstract

The University Chair «Foundations and Techniques of the Psychological Exploration II» started on 2006 an investigation so called: «*Violence: Battered woman - Delineation of psychic structure by means of Projective Techniques.*»

The bibliographic research allowed us to find two explicative lines that surround this situation. They are:

- The first corresponding to a psycho – socio – economic line

- The other one, psychoanalytically focused on the psychic structure and dynamic of battered women (leaving aside the extreme situations like perversions and those that correspond to cultural habits).

The first explicative line doesn't satisfy our expectations, since they provide enough but not necessary reasons. They agree in what we call «Shortage Theory» (lack of resources, fondness, and social net), but we know that it is not necessary that these «lacks» are present in order that a woman is struck.

The second line instead, leads us to a hypothesis: «something of the psychic structure must be involved...». Thus, we implemented a Set of Projective Techniques to investigate psychic structures and we applied them to a group of cases from city population, from different social-economic and cultural environments and of various ages.

Until now we've found out indicators that show defenseless egos, prevailing maniac defenses revealed as idealization of the partner, negation and identification with the aggressor.

Key words: violence - women - psychic structure.



A principios del año 2006, iniciamos una Investigación desde la Cátedra: *Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de la Exploración Psicológica II*, perteneciente a la Facultad de Psicología de la UNLP.

El tema que encaramos se centró en la Violencia y dentro de ésta, se cñó a lo que se conoce como violencia de género, referida especialmente a la «Mujer golpeada».

El gran capítulo de la Violencia es actualmente una de las preocupaciones centrales de la Psicología, y de todas las Ciencias Sociales, ya que esta temática trasciende el «drama individual» de aquellos inmersos en dicha situación, para pasar a ser una cuestión social, política y educacional.

La Investigación bibliográfica del tema y la experiencia de algunos integrantes del Equipo, nos hizo hipotetizar que las explicaciones que se daban como causales directas de esta situación, no eran tan claras, ni tan directas (por lo menos en nuestro medio).

La Bibliografía nos aportó en un sentido general, por lo menos dos grandes posiciones en pugna:

- a) Una referenciada en la Psicología Social, la Sociología y las teorías sobre el Poder. Postura muy extendida y aceptada por quienes se han ocupado de la Temática (la mayoría de las veces, encarada desde posiciones reivindicatorias de género). La misma hace referencia y sostiene que la explicación adecuada, es la que hace hincapié en la «escasez socio-económica-cultural». Teoría que no «cierra» en nuestro medio, ya que «mujeres golpeadas» se encuentran en todos los niveles socio-económico-culturales.

Por lo cual, lo que he denominado «Teoría de Escasez» presenta graves inconvenientes científicos, ya que por momentos parece más una ideología que una Teoría Científica. No obstante, reconocemos que dicha explicación puede ser en muchos casos necesaria, pero no suficiente.

- b) La otra posición en pugna, nos aleja del ámbito de la Sociología y nos permite realizar Interpretaciones Psicológicas, a nuestro entender más adecuadas desde su poder explicativo, por lo que la consideramos necesaria, aunque asumamos que puede complementarse en algunos casos con las Sociológicas.

Estas explicaciones psicológicas se refieren a las cuestiones estructurales y dinámicas del psiquismo (encaradas desde el punto de vista Psicoanalítico).

Por lo tanto, la Investigación encarada lleva por nombre: *Violencia: Mujer Golpeada. Delimitación de la estructura psíquica mediante Técnicas Proyectivas.*

Ante esta denominación podrán preguntarse ¿por qué investigar la estructura psíquica? Si desde lo sociocultural se ha sostenido que esta situación es «hija de la indefensión socioeconómica de las mujeres, frente a un victimario, que ejerce el poder o dominio mediante una economía de la escasez y del golpe». Siguiendo esta línea temática, se puede decir que estas mujeres no tienen redes de apoyo, que les permita evadirse o desengancharse de la situación.

Pero sabemos que esto no es así, tan lineal, hay mujeres que por su nivel socio-económico-cultural podrían irse y no lo hacen, otras denuncian para finalmente retirarla, otras se van y regresan y otras encuentran la posibilidad de alejarse cuando cuentan con un «apoyo» que va más allá de lo socioeconómico, o sea, como hemos escrito en otra oportunidad, cuando encuentran fuera de sí mismas ese «yo vicariante» que les permite suplir su «yo débil».

Por lo dicho podrán darse cuenta que las explicaciones preponderantes de tipo socio-cultural-económico son necesarias, pero no suficientes; que hay algo más, ese algo se debe explicar o describir desde lo psicológico. Es así que intentamos observar qué tipo de estructura y dinámica psíquica se juega en este tipo de Violencia: «dejarse pegar».

Posicionados en este encuadre teórico, iniciamos esta Investigación de tipo exploratorio, mediante una Metodología basada en el «Estudio de Casos».

Llegados a este punto, seleccionamos una Batería Proyectiva que nos proporcionara, en principio, el «Objetivo General», a saber: obtener indicadores clínicos, de alguna estructura psíquica prevalente (aclaramos que hemos dejado de lado lo que se conoce como pareja: sádico-masoquista, ya que éstas no suelen consultar, pues la situación violenta no les «molesta», ya que se inscribe en el campo del «goce»).

La Bateria seleccionada, es la siguiente:

- Entrevista abierta (con cierto matiz de focalización).
- El Test de Apercepción Temática (TAT) de H. Murray.
- El Cuestionario Desiderativo.
- Técnicas Gráficas:
 - El Test del Dibujo de la Persona Humana (D.F.H.).
 - Dibujo de la Persona bajo la Lluvia.

Como se podrá observar, con la Bateria mencionada, obtendremos aspectos discursivos donde se juega el «Deseo» y la historia de vida que el sujeto ha organizado. Las defensas yoicas (verbales y gráficas), la imagen corporal que el sujeto detenta y la dinámica de la conflictiva dominante.

Instrumentamos entonces la Investigación mencionada, con el objetivo de obtener alguna aproximación a los mecanismos defensivos prevalentes e instancias psíquicas en juego, con o sin situaciones socioculturales condicionantes.

Aplicamos dicha Bateria a mujeres pertenecientes a población urbana, obtenidas en «Centros de Amparo» y en consultorios. El primer obstáculo que se nos presentó fue la obtención de sujetos no pertenecientes a estos centros, pues se choca siempre con una situación promovida por el silencio del miedo, o el pudor...

No obstante, comenzamos a trabajar con los sujetos que recolectamos, algunos de los cuales habían realizado denuncias y otros no, y donde la mayoría pertenece a un Centro de Amparo, observando en principio que necesitan de éste para permanecer «resguardadas», a salvo. Cuestión que en otro trabajo puntuamos diciendo que parece que el Centro de Amparo representa un papel de «Yo vicariante».

También detectamos que, aún perteneciendo al Centro, algunas denuncian al agresor y otras no. Algunas se pueden retirar del domicilio y separarse, otras no lo logran.

En sólo dos casos encontramos mujeres que «aparentemente» abandonaron definitivamente la situación, pero no queda claro si esto se sostendría en el tiempo, dado que ambas envían después de la separación (una por accidente y otra por suicidio del conyu-

ge). En este punto destacamos que en el primero de los casos, la separación se produjo por abandono del hogar del esposo y no por decisión propia, tal como se constata en la Entrevista cuando expresa: «yo no lo eché».

Pasamos seguidamente a la delimitación de los indicadores que por su presencia constante se tornan observables ineludibles de la debilidad yoica, como una de las condiciones psíquicas presentes en las mujeres golpeadas, hayan o no denunciado la situación.

Tales indicadores se refieren, según las distintas Técnicas aplicadas, a los siguientes datos:

1. La Entrevista Clínica (con cierta focalización) otorga datos de las situaciones biográficas. En todos los casos presenta: una trama familiar y social de violencia y abuso; ausencia de figura paterna; deficiencia de contención materna.
2. En el TAT aparecen narraciones en las láminas N°1, 3 NM, 7 NM, 13, 14 y 18 NM que remiten a relatos con auto-referencias (pérdida de distancia), lo que revela dificultades para la simbolización, o sea, para mediar entre la realidad de «su historia» y la simbolización a la que obliga el «como si» del Test. Y en la Lámina 10, encontramos una fuerte idealización de la relación de pareja (tal como se pudo observar en el 80% de los casos) muy por encima de nuestro *clishé* actualizado.
3. Los Tests Gráficos (DFH-Persona bajo la Lluvia) que normalmente «hablan» de imagen corporal, figuras de identificación y fundamentalmente de las defensas correspondientes a la instancia psíquica del Yo, nos aportan sobre estas cuestiones, las siguientes observaciones (indicadores) los cuales se manifiestan recurrentemente:
 - a. Formalmente aparecen figuras completas, con dificultades en los trazos (borroneados, reforzados o entrecortados). Muchos de ellos son graficados como «palotes».
 - b. En los contenidos vemos: rigidez, figuras infantiles, poco nivel de detalle y bajos contenidos de feminidad en el DFH.
 - c. Estos tipos de indicadores, nos permiten inferir que nos encontramos en general ante imágenes corporales, deficientemente construidas.

En el caso de la Persona bajo la Lluvia es interesante destacar que en *todos* los casos observados el sujeto no se defiende de la situación estresante, pues no incluye elementos protectores o, de estar presentes, no son utilizados para la función (por ejemplo, paraguas cerrado). Lo que revela indudablemente la indefensión o desvalimiento yoico de las mujeres golpeadas.

4. Por último, en el Cuestionario Desiderativo, encontramos que preponderan las defensas maníacas, dadas por la proyección en el objeto o símbolo desiderativo (en las catexias positivas), cualidades muy idealizadas y/u omnipotencia. También se encuentran auto-referencias que conjuntamente con las idealizaciones convergen con las obtenidas en el TAT.

Por otra parte se observa en las catexias negativas que en la mayoría de los casos, el primer reino elegido, se refiere al animal pudiéndose inferir de esto que el elemento de mayor vitalidad, es el elegido en primer término para ser rechazado. Aspecto que nos permitiría deducir sentimientos de indefensión ante los conflictos, «matándose» simbólicamente al rechazar en primer término los objetos más vitales.

Dicha indefensión coincide con la debilidad yoica detectada a través de las defensas maníacas, utilizadas en las catexias positivas y en la graficación en general.

En síntesis y a modo de cierre, puntuamos que la «mujer golpeada», que de alguna manera ha buscado ayuda (denunciando o no la situación), se encuadra estructuralmente en la neurosis, con predominio de defensas maníacas y un yo débil, donde las defensas son intentos omnipotentes de reparación, con descompensaciones, encaradas frecuentemente en la representación gráfica de «payasos».

Por último, debemos precisar que no hemos encontrado cuestiones relacionadas con la perversión, lo que no implica su no existencia, sino que son sujetos a los que no hemos podido acceder ya que pertenecerían a lo que hemos denominado de complementariedad perversa y por lo tanto, no hablan... gozan.

Referencias bibliográficas

- Albajari, V.L. (1996). *La Entrevista en el Proceso Psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Psicoteca.
- Anzieu, D. (1985). *Le Moi Peau*. Paris: Dunod.
- Biasella, R.; Castillo, M. & Luque, A. (2006). La Técnica de la Entrevista en víctimas de Violencia. *Memorias del XIII Congreso de Investigación, II Encuentro de Investigadores del MERCOSUR*, Tomo III, (pp. 25-26). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la UBA.
- Bleger, J. (1972). *Temas en Psicología. Entrevista y grupo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Celani, D. P. (1997). Fuentes de resistencia estructural en la mujer golpeada: un análisis fairbainiano. *Documento del Instituto Chileno de Psicoterapia Psicoanalítica*. Santiago de Chile.
- Celener de Nijamkin, G. & Guinzbourg de Brande, M. (2001). *El cuestionario desiderativo* (5ª edición). Buenos Aires: Lugar.
- Corvani, S. (2003). *Mujeres maltratadas*. Buenos Aires: Estanislao Salder.
- Ferreira, G. (1989). *La mujer maltratada*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Heise, L., Pintanguy, J. & Germain, A. (1994). *Violencia contra la mujer: la carga oculta de salud*. Washington, DC: OPS.
- Irigoyen, M. F. (2006). *Mujeres maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja*. Buenos Aires: Paidós.
- Lolas, F. (1991). *Agresividad y violencia*. Buenos Aires: Losada.
- Maglio, N.; Fatelevich, M. & Mascia, L. (2006). Violencia: Mujer golpeada. Observaciones preliminares sobre el Cuestionario Desiderativo. *Memorias del XIII Congreso de Investigación, II Encuentro de Investigadores del MERCOSUR*, Tomo III, (pp. 52-53). Facultad de Psicología de la UBA.
- Mesterman, S. & Grosman, C. (1989). *Violencia en familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, A. (2008). El síndrome de Estocolmo Doméstico en las mujeres maltratadas. *Sociedad Española de Psicología de la Violencia*. Recuperado de <http://www.sepv.org>.

- Murray, H. (1964). *Manual del TAT*. Buenos Aires: Paidós.
- O.M.S. (2000). Definición de Violencia. Washington, DC: O.M.S.
- Panos, E. (1998). The intimate enemy: gender violence and reproductive health. En A. Montero, *El síndrome de Estocolmo Doméstico en las mujeres maltratadas*. Sociedad Española de Psicología de la Violencia Recuperado de la World Wide: <http://www.sepv.org>.
- Pulice, G.; Manson, F. & Zelis, O. (2000). *Investigación o Psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Schwartz, L. (2006). Violencia: Mujer golpeada. Estructura Psíquica: Indicadores. *Memorias del XIII Congreso de Investigación, II Encuentro de Investigadores del Mercosur, Tomo III* (pp. 78-80). Facultad de Psicología de la UBA.
- Schwartz, L. (2008). Violencia doméstica. Mujer golpeada y Estructura Psíquica. En. A. Trimboli, J. C. Fantin, S. Raggi, P. Fridman, E. Grande & G. Bertran (Comps), *Modernidad, Tecnología y Síntomas contemporáneos: Perspectivas clínicas, políticas, sociales y filosóficas* (pp.206-209). Buenos Aires: A.A.A. Serie Conexiones.
- Schwartz, L. & Luque, A. (2005). Violencia en las relaciones afectivas: peculiaridades de género en la Lámina 13 del TAT. *Memorias del XII Congreso de Investigación, Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo II*, (pp. 307-309). Facultad de Psicología de la UBA.
- Schwartz, L. & Luque, A. (2007). La evaluación de la Mujer Golpeada y el TAT. Indicadores. *Memorias de XIV Jornadas de Investigación. III Encuentro de Investigadores del Mercosur. Tomo II* (pp. 550-552). Facultad de Psicología de la UBA.
- Schwartz, L. & Luque, A. (2008). La Lámina en Blanco del TAT y las «Mujeres golpeadas» ¿Qué nos revela de su estructura psíquica? *XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores del Mercosur*. Facultad de Psicología de la UBA.
- Schwartz, L.; Luque, A. & Biasella, R. (2006). Mujeres golpeadas. Aplicación de la Técnica Persona bajo la Lluvia. *Memorias del X Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. XVII Jornadas Nacionales de ADEIP* (pp. 130-131). Buenos Aires: A.D.E.I.P.

- Schwartz, L.; Luque, A. & Biasella, R. (2007). Violencia de género. Investigación. *Actas del XI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico* (pp29). Jujuy: ADEIP.
- Shentoub, V. (1973). A pros du normal et du pathologique dans el T.A.T. *Psychologie Française*, 18 (4), 251-259.
- Siquier de Ocampo, M., Garcia Arzeno, M. et al. (1974). *El Proceso Psicodiagnóstico y las Técnicas Proyectivas. Tomos I y II*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PARES Y DOCENTES

*Carmen L. Talou**

*Sonia L. Borzi***

*María José Sánchez Vazquez****

*María Cristina Iglesias*****

*Vanessa Hernández Salazar******

Resumen

En este artículo se presentan las investigaciones que venimos desarrollando sobre concepciones de niñas, niños y adultos acerca de las personas con diversidad funcional. Se trata de indagaciones descriptivas y exploratorias que recogen los puntos de vista de diferentes actores en el ámbito educativo.

Las conceptualizaciones sobre la diversidad funcional resultan de construcciones sociales, culturales y científicas, siendo interpretadas por los individuos como modelos que implican valoraciones, actitudes, pensamientos y prácticas hacia el colectivo «personas con discapacidades», el que se visualiza como diferente y diverso. Des-

* Psicólogo Clínico. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra Psicopatología II. Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: carmentalou@gmail.com

** Lic. en Psicología. Profesor Adjunto de la Cátedra Psicología Genética. Facultad de Psicología. UNLP.

*** Magister en Ética Aplicada. UBA. Lic. en Psicología. Profesor Adjunto de la Cátedra Psicología Experimental. Facultad de Psicología. UNLP

**** Lic. en Psicología. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Psicología Genética. Facultad de Psicología. UNLP.

***** Lic. en Psicología. Ayudante Diplomado de la Cátedra Psicología Genética. Becario CIC. Facultad de Psicología. UNLP.

de el campo de la Ética y los Derechos Humanos la consideración de la discapacidad en la educación se concentra en el tema de la igualdad y de la equiparación de oportunidades, propiciando ambientes inclusivos.

Nuestras investigaciones, centradas inicialmente en niñas, niños y adolescentes, y recientemente en docentes, intentan realizar aportes y brindar insumos para la reflexión que merece este problema en el marco de la escuela como parte de una sociedad más equitativa y justa.

Palabras claves: diversidad funcional - derechos - educación.

Abstract

This article presents the results of our research which analyzes children's and adult's conceptions of persons with disabilities. The study develops a descriptive and exploratory enquiry on actors in educational system.

Conceptual frameworks of disability are built up on social, cultural and scientific constructions. Individuals interpret these conceptual frameworks as models that imply values, attitudes, thoughts and practices towards «people with disabilities», who are seen as different and diverse. Within the field of Ethics and Human Rights, considerations of disability in education have focused on topics of equality and equalizing opportunities, thus encouraging inclusive environments.

Our research, firstly focused on children, teenagers and recently on teachers, attempts to add information and to contribute to promote the discussion that this problem deserves at school as a part of a more equal and fair society.

Key words: functional diversity - rights - education

Introducción

Las conceptualizaciones sobre la discapacidad que se han desarrollado en el mundo resultan de construcciones sociales, culturales y científicas; de ahí que varíen según el contexto socio-histórico y a lo largo del tiempo.

Estas conceptualizaciones son interpretadas como modelos que implican valoraciones, actitudes, pensamientos y prácticas hacia las personas con discapacidades, y de ellas se desprenden políticas sociales, económicas y educativas dirigidas a este colectivo diverso y complejo.

Diferentes autores (OMS, 2001; Pfeiffer, 2002; Oliver, 2002; Verdugo Alonso, 2004, Palacios y Romañach, 2006) identifican como los principales paradigmas al modelo tradicional, el modelo médico o del déficit, los modelos sociales, el modelo bio-psico-social y, más recientemente, el modelo de la diversidad. Todos ellos coexisten en la actualidad.

El **modelo tradicional** es el más antiguo; se fundamenta en ideas bíblicas y supersticiosas. Puede subdividirse en el *modelo eugenésico*, originado en las sociedades griega y romana de la antigüedad clásica; y el *modelo de la marginación*, en la edad media. En general, la discapacidad se concibe como determinada por espíritus, brujerías o ira divina, aquellas personas que la padecen resultan prescindentes para la sociedad, confinándolas al aislamiento, destierro o muerte. La solución a estos problemas se relaciona con la aceptación de la voluntad divina o la purgación de la pena.

Las investigaciones sobre el tema permitieron configurar un nuevo modelo: el **modelo del déficit** o médico, que considera a las personas con discapacidades como individuos enfermos. Se inicia a fines de la Primera Guerra Mundial ante la necesidad de rehabilitación de lesionados de guerra. La discapacidad se define aquí como una deficiencia física o mental que implica restricciones para la vida diaria. La solución consiste en la restauración de la función deteriorada o cura para acercar el «defecto» a la «normalidad» por medio de tratamientos médicos, rehabilitación, educación especial o terapias específicas.

A fines de la década del sesenta, se inician en Inglaterra y Estados Unidos movimientos liderados por las propias personas con discapacidades, cuyo objetivo consiste en el reclamo de sus derechos y reivindicaciones como sujetos integrantes de la sociedad. Señalan las limitaciones del modelo del déficit, por reducir el sujeto a la discapacidad, restringiendo su participación en la organización social. Así, estos movimientos, junto a las investigaciones sociales, han dado lugar al surgimiento de diversos **modelos sociales**, tales como el modelo de los derechos civiles o de la vida independiente, el de la opresión, etc. (Pfeiffer, 2002). Sostienen que las personas con discapacidades tienen derecho a tomar decisiones sobre tratamientos médicos y otros aspectos de sus vidas. Destacan que las dificultades provienen básicamente de barreras psicológicas y materiales definidas socialmente, las que generan exclusión, discriminación y prejuicios. Los reclamos por legislación específica sobre sus derechos representan la solución en estos modelos.

Sin embargo, algunos autores (Marks, 1997; Barton, 1998; Oliver, 2002) han señalado que estos modelos sociales también pueden generar otro tipo de reduccionismo, en este caso social, diluyéndose la necesidad de atención del problema específico. Así, la Organización Mundial de la Salud, mediante la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud-CIF (OMS, 2001), a fin de evitar ambos reduccionismos delinea un nuevo modelo, el **bio-psico-social**, incorporando visiones interdisciplinarias. Este enfoque sustituye los términos *deficiencia*, *discapacidad* y *minusvalía*—portadores de connotación negativa—por los de *déficit en el funcionamiento*, *limitación en la actividad* y *restricción en la participación*. Se enfatiza la necesidad de analizar tanto las limitaciones funcionales y de las estructuras corporales, como las barreras (arquitectónicas, psicológicas y sociales) que restringen la actividad y participación de las personas con discapacidades en su entorno (Verdugo Alonso, 2004). La solución consiste en considerar que mejorar la calidad de vida de estas personas es un asunto de todos, contemplando la defensa de sus derechos, su propia identidad y autodeterminación, en una sociedad inclusiva y solidaria. Se considera necesaria la colaboración de profesionales, académicos

micos e instituciones involucradas, profundizando la formación e investigación en este campo.

Más recientemente, miembros del Foro de la Vida Independiente (Romañach y Lobato, 2005) proponen una nueva consideración y denominación de la discapacidad: **diversidad funcional**, buscando erradicar así el carácter negativo de las denominaciones anteriores. Destacan que aunque el uso de los términos déficit, limitación, barrera, restricción desplaza el problema de la *persona* al *entorno*, mantienen una connotación discriminatoria.

Simultáneamente, en el campo de la Ética y los Derechos Humanos la consideración de la discapacidad se vuelve evidente, sustancializándose en documentos internacionales de Naciones Unidas y de diversas ONG.

En el ámbito educativo, la problemática de las niñas, niños y jóvenes con diversidad funcional se concentra en el tema de la igualdad y de la equiparación de oportunidades. Los cambios hacia una ética que contemple la diversidad y su riqueza han sido continuos en los últimos cincuenta años, incrementándose notablemente desde la década de los ochenta. En cuanto a documentos vinculantes – por su importancia jurídica– destacamos hitos tales como la *Convención de los Derechos del Niño* (ONU, 1989), la *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad* (OEA, 1999), hasta la tan esperada *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2007). Entre ellos, se sitúan una serie de documentos específicos para la educación tales como las *Reglas Estándar sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidades* (1993), La *Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales* (1994) y su revisión a los diez años, o el *Foro Mundial de la Educación de Dakar* (2000). Tal como Palacios y Bariffi sostienen (2007) la promulgación de la *Convención* constituye una herramienta decisiva en el tratamiento de la discapacidad como una cuestión de Derechos Humanos, puesto que marca un punto de inflexión en el largo recorrido hacia el cambio de paradigma en este ámbito. Este giro se corresponde con los cambios sociales y culturales que arriba hemos señalado y destaca defi-

nitivamente la visibilidad de este colectivo dentro del sistema de protección internacional. No se han creado nuevos derechos, sino que se consolida el principio de no discriminación hacia las personas con discapacidades.

En el ámbito educativo, pueden distinguirse cuatro sentidos distintos del significado del término «igualdad»; a saber: (1) **iguales derechos**: compromiso universal de respetarlos, independientemente de las condiciones existenciales; (2) **igual trato**: implica una consideración compensatoria (ajustes razonables) para que la igualdad sea efectiva; (3) **iguales oportunidades**: en relación a la participación plena de cada ciudadano, siendo el Estado el garante de los recursos necesarios; y (4) **iguales resultados**: en tanto se cumplan los tres sentidos anteriormente citados, las consecuencias obtenidas resultan beneficiosas para los sujetos con diversidad funcional y para la sociedad en su conjunto.

Todas las conceptualizaciones que hemos reseñado impregnan las concepciones de niñas, niños y adultos e influyen en sus actitudes y prácticas en la interacción con ese otro que se presenta como «diverso».

A su vez, condicionan la puesta en marcha de diferentes políticas económicas, sociales y educativas hacia este colectivo heterogéneo. Consecuentemente, en el ámbito educativo los avances en el conocimiento, los cambios de filosofías y marcos legales, han dado lugar a que niños y niñas con diversidad funcional reciban su educación básica en escuelas que ofrecen diferentes formas y grados de integración, registrándose una tendencia sostenida al diseño de escuelas inclusivas. Sin embargo, cabe señalar que el logro de la verdadera *inclusión* en la escolaridad común no depende sólo de políticas y legislación adecuadas, sino que su complejidad nos convoca a analizar los múltiples atravesamientos y niveles de análisis en juego.

Consideramos que las actitudes de los sujetos que participan en prácticas de integración son un factor decisivo para la aceptación social de las diferencias. Bajo el supuesto de que resultaría imposible alcanzar una verdadera inclusión si no se logra una aceptación social (Sabeh y Monjas, 2002), la preocupación de fondo radicaría en preguntarse cómo debería ser diseñada la educación que contemple realmente la diversidad y que no resulte en una mera formalidad.

Así, las investigaciones que venimos llevando a cabo desde hace una década y que desarrollaremos a continuación, pretenden hacer un aporte al estudio de las concepciones de los niños y las niñas, y más recientemente de las y los docentes, acerca de las personas con diversidad funcional y a la reflexión que merece este problema en el contexto escolar.

Explorando concepciones

Comenzamos en 1998 con una investigación en la que exploramos las *Representaciones infantiles acerca de los niños con problemas psicológicos en la escuela* [ver Talou, Borzi, Sánchez Vazquez, Iglesias, 2003]. Allí, buscamos examinar las concepciones elaboradas por niñas y niños que hacen aprendizajes sin mayores «tropiezos», sobre sus pares que reconocen con problemas en la escuela. Las preguntas que orientaron la investigación permitieron elaborar las categorías de análisis.

Se realizó un estudio exploratorio descriptivo en el que se trabajó con 100 escolares de 9 y 10 años de edad, de nivel sociocultural bajo y medio, identificados a partir de la ocupación y nivel educativo alcanzado por sus padres y madres. La entrevista semiestructurada elaborada a tal fin incluyó dimensiones referidas a tipos de problemas, cómo se manifiestan, qué causas les atribuyen, cuáles serían sus consecuencias, y posibilidades de metarreflexión.

Los resultados consecuentes del análisis de las verbalizaciones de los sujetos mostraron que, al definir «problemas», privilegiaron aquellos que tienen que ver con transgresiones a las normas institucionales. En menor medida, mencionaron cuestiones referidas a situaciones de desamparo, de violencia y a dificultades en los aprendizajes, con diferencias según el nivel sociocultural. Al preguntarles si tenían compañeros o compañeras que veían poco o que no veían, o no escuchaban o no aprendían como ellos, inesperadamente no mencionaban en sus respuestas a compañeros con diversidad funcional, aún cuando compartieran el espacio escolar y/o áulico.

Frente a estos hallazgos, nos interesó entonces explorar las concepciones de niñas, niños y adolescentes sobre las personas con discapacidades (1). Iniciamos entonces en el año 2002 una investigación con escolares de 6 a 15 años de edad, pertenecientes a instituciones educativas participantes o no en proyectos integrales (ver Talou y otros, 2006).

El estudio consistió en un diseño exploratorio descriptivo-evolutivo, utilizando el método clínico y una entrevista semi-estructurada, con las siguientes dimensiones: conocimiento de personas con discapacidad y fuentes de esos conocimientos; determinantes y comprensión del problema; actividad y participación en espacios escolares y extraescolares; barreras; derecho a la educación y oferta educativa; y metaconocimiento.

El análisis de las respuestas evidenció una escasa tematización sobre la problemática de los niños y las niñas con diversidad funcional y su inserción en el ámbito escolar, que comienza a complejizarse con la edad de los sujetos. Si bien la mayoría de los entrevistados manifestó conocer personalmente o por otros medios (televisión, cine, publicidad, etc.) a personas con diversidad funcional, resulta significativo que en algunos casos no mencionaran la existencia de pares con discapacidades, aún en escuelas que poseen proyectos de integración. Gran parte de los sujetos reconoció haber recibido información de manera asistemática sobre el tema, sin un tratamiento específico en el seno del aula.

Entre los tipos de discapacidades mencionados, los problemas sensoriales y motores resultaron los más reconocidos; con el incremento de la edad logran identificar otras, tales como las mentales.

Las concepciones se acercaron más a los modelos que reducen la discapacidad al déficit, en donde la misma se visualiza como una deficiencia física, sensorial o mental, y cuyas soluciones se vinculan a la restauración de la función deteriorada.

La mayoría de los entrevistados señaló importantes restricciones en las posibilidades de participación de sus pares con discapacidades en diversas situaciones sociales, tanto en ámbitos escolares, como extra escolares.

Los mayores a menudo reafirmaron el derecho a la educación inclusiva, manifestando que son necesarios ciertos cambios para lograr la igualdad de oportunidades: capacitación de docentes, eliminación de barreras físicas o psicológicas (las que no resultaban evidentes para los más pequeños), incluyendo la preparación de los pares.

Asimismo, no manifestaron conocer recursos y estrategias de enseñanza específicas para las personas con discapacidad. Resultó llamativo, por ejemplo, el desconocimiento del sistema Braille, aún en el caso de niños y niñas que comparten la cotidianeidad del aula con pares no videntes que lo utilizan.

Finalmente, la mayor parte refirió haber tenido escasas oportunidades de conversar y reflexionar sobre el tema con familiares, pares, amigos y docentes, instancias indispensables para poder comprender y entender la problemática en su complejidad.

En continuidad con las investigaciones mencionadas, en la actualidad indagamos las perspectivas de los docentes sobre la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional en la escolaridad común. Los interrogamos sobre sus saberes respecto de niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional, cómo perciben sus propias capacidades para participar activa y competentemente en el diseño y gestión de situaciones de aprendizaje con este colectivo y, a su vez, tratar la temática con alumnos y alumnas de distintos niveles en el marco de la valoración de la diversidad.

Para concluir

A lo largo de estas investigaciones pudimos apreciar las dificultades de los actores del ámbito educativo entrevistados, para visualizar en su complejidad la problemática de las personas con diversidad funcional. Así, el análisis de sus respuestas permite inferir que en la mayoría de los casos sus concepciones se sustentan en los modelos que reducen el sujeto al déficit.

Cabe destacar que los niños, niñas y adolescentes entrevistados evocan muy pocas oportunidades de tratamiento del tema en el aula, la mayor parte de ellas episódicas y asistemáticas. Consideramos

que el aprendizaje por la sola experiencia que implica el contacto con personas con diversidad funcional no basta, no resulta suficiente para la conformación de un ambiente verdaderamente inclusivo, si no media alguna información y reflexión constante al interior de la sala de clase. Asimismo, la información puntual brindada por agentes expertos -externos o no al ámbito escolar- tampoco resulta suficiente si no se acompaña con acciones sistemáticas que incluyan a otros niños y a los docentes a cargo de los alumnos.

Esto pone de manifiesto la necesidad de profundizar y actualizar la formación docente en el área, así como la asignación de recursos necesarios (materiales y humanos) para que la inclusión sea posible. La construcción de espacios inclusivos conlleva consecuencias positivas para todos los involucrados, que no se reducen al ámbito escolar, sino que implica a la sociedad en su conjunto.

(1) Considérese que, si bien acordamos con el concepto recientemente propuesto «personas con diversidad funcional»; en el presente trabajo mantenemos en reiteradas oportunidades la forma «personas con discapacidades» ya que nos referimos a investigaciones anteriores al surgimiento de la nueva terminología.

Recibido: junio 2008

Revisión recibida: septiembre 2008

Aceptado: octubre 2008

Referencias bibliográficas

- Barton, L. (Ed.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Marks, D. (1997). Models of disability. *Disability and Rehabilitation*, 19, 85-91.
- Oliver, M. (2002). *Emancipatory Research: a vehicle for Social Transformation or Policy Development*. Dublin: 1^o Annual Disability Research Seminar.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Ginebra, Suiza © Copyright 1996–2002. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/>.
- Organización de las Naciones Unidas (1993). *Reglas Estándar sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Buenos Aires: Lumen.
- Organización de las Naciones Unidas (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. Recuperado de: www.un.org/spanish/disabilities/. Versión en español.
- Organización de los Estados Americanos (1999) Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Recuperado de www.oas.org/Juridico/spanish/tratados/a-65.html. Versión en español.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud*. Madrid: INSERSO, OMS.
- Palacios, A.; Bariffi, F. (2007). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006) *El Modelo de la Diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas Editorial.
- Pfeiffer, D. (2002). The philosophical foundations of disability studies. *Disability Studies Quarterly*. Spring. Vol. 22 (2), 135-147.
- Romañach, J; Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente. Recuperado de: <http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/>
- Sabeh, E.; Monjas, M. I. (2002). La aceptación social de niños y niñas con discapacidades.
- Problemas y posibles soluciones. *Siglo Cero*, vol. 33 (2) N° 200, abril mayo, 215-236.
- Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M. J.; Iglesias, M. C. (2003) Compartiendo la vida escolar: ¿qué piensan los niños? *Orientación y sociedad*, 4, 97-118.

- Talou, C.; Borzi, S.; Iglesias, MC.; Sánchez Vazquez, M. J.; Hernández Salazar, V. (2006). ¿Pueden ir a la escuela contigo? Actitudes de niños y adolescentes frente a las NEE. *Novedades Educativas*, 192/193, 26-29.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación: Informe Final*. Recuperado de: www.unesco.org/education/efaf/ed_for_all/PDF/Marco_accion_spa.pdf
- Verdugo Alonso, M. A. (2004). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. *Mesa redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales*. Recuperado de: www.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf.

EL AMOR MÁS ALLÁ DEL NARCISISMO

*Jorge Zanghellini**

Resumen

El trabajo trata sobre un recorrido por la teorización psicoanalítica del amor tomando como referencia a Sigmund Freud y Jacques Lacan.

Ello lleva desde la consideración freudiana del amor bajo los pliegues del narcisismo hasta la definición lacaniana del amor como dispositivo para sostener la diferencia heterónima del otro. Se refiere una antigua discusión que en el ámbito de la iglesia católica, llevó a la cuestión del amor puro y como, de alguna manera, el psicoanálisis la retoma.

Esto realiza un camino por los distintos seminarios concluyendo en el seminario XX y la tesis central del no hay relación-proporción sexual.

Y ello apunta a establecer las coordenadas necesarias para el desarrollo de una clínica de la des-pareja en los avatares de la vida contemporánea.

Palabras claves: amor - narcisismo - clínica despereja

* Psicólogo. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra Psicología Clínica de Adultos y Gerontes. Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: zanghel@infovia.com.ar

Abstract

The investigation is about a research about the psychoanalytical ideology of love taking Sigmund Freud and Jacques Lacan as reference.

It goes from the Freudian consideration of love under the pleats of narcissism to the definition of love by Lacan as a device to keep the heterodox difference of the other one. It refers to an old argument that in the environment of the catholic church, it led to the issue of pure love which in some way is reconsidered by psychoanalysis.

This deaes with the different seminars, concluding in the XX seminar and the central thesis of the 'there is no sexual relationship ratio'.

And it aims to set the necessary coordinates for the development of a de-couple clinic in the vicissitudes of contemporary life.

Key words: love - narcissism - decouple clinic.

El amor, el amor, una palabra que ha tenido y tiene, diferentes resonancias e interpretaciones, pero que para la lengua castellana no deja nunca de tener valor de acto cuando la pronuncia un amante que declara que ama y no solo que quiere.

El «te amo» se causa en el acto y nombra lo inexplicable.¹

Se quieren los atributos del otro, se dan razones del querer pero del amor ninguna causa ocluye, ningún atributo lo explica, porque se quiere al éxito pero se ama a la castración.

Se puede decir que Freud en la Introducción al narcisismo sostiene una tesis del amor como narcisista que dará cuenta a lo largo de su obra y por lo que determinará, al concepto de transferencia, indistinguible del amor más que por la posición del otro de la transferencia que es el analista.

En el concepto de amor narcisista adquiere lugar fundamental el yo ideal.

A este yo ideal se consagra el amor ególatra de que en la niñez era objeto el yo verdadero. El narcisismo aparece desplazado sobre este nuevo yo ideal, adornado, como el infantil, con todas las perfecciones. Como siempre en el terreno de la libido, el hombre se demuestra aquí, una vez más, incapaz de renunciar a una satisfacción ya gozada alguna vez. No quiere renunciar a la perfección de su niñez, y ya que no pudo mantenerla ante las enseñanzas recibidas durante su desarrollo y ante el despertar de su propio juicio, intenta conquistarla de nuevo bajo la forma del yo ideal.²

Amar es poner el yo ideal en el otro partenaire y amarlo por ello.

Freud localiza al amor completo al objeto, en relación al apoyo, como característico del hombre. Es el que muestra una sobrestimación sexual que se origina en el narcisismo infantil y supone lo transferido al objeto amado.

Freud plantea que el amor completo es masculino o más bien desde la posición masculina que la unifica con la posición del erastés (amante).

¹ Zanghellini J. *El Otro del amor*. Heterité 2. Publicación internacional de la Escuela Psicoanalítica del Campo Lacaniano. Publicada por el Foro del campo lacaniano de Medellín, Colombia. 2003.

² Freud, S. *Introducción al narcisismo*. Biblioteca Nueva. Madrid. 1967, tomo 1.

Amor completo es aquello que el sujeto amante pierde de sí para coronar al objeto y de allí a considerar la posición del amante como expuesta, como supone darle al otro un poder sobre el sujeto que lo deja a la intemperie del deseo del Otro.

De allí el amor como motivo de consulta de análisis para no pocos hombres, por lo que supone en angustia.

Mientras que hace del objeto, del erómenos, cuando se trata de una bella mujer, alguien poco proclive para relevar la pérdida de brillo fálico que supone amar a otro. El amor que no soporta pérdida, es el amor a uno mismo.

*En el amor se ama al propio yo, al propio yo realizado a nivel imaginario,*³ ya plantea Lacan en su seminario I.

No se deja de leer en ello, aquello de Cicerón:⁴ si el hombre se ama a sí mismo no es para extraer alguna recompensa a su amor, sino porque cada uno es en sí precioso para sí.

De allí a sostener que la tesis narcisista acerca del amor es retomada, por Lacan, de Freud en sus primeros seminarios.

Entonces amar, es reconocer en el otro, los trazos infantiles.

Si tomamos la relación de Lacan de que reconocer es desconocer, estamos en registro de lo imaginario.⁵

Pues reconocer es encontrarse con el yo ideal y por lo tanto desconocer lo hétero del otro, para encontrarse con lo familiar.

Pero es en el seminario XX⁶ donde precisa claramente una tesis que hace al amor más allá del narcisismo. Plantea al amor como la única relación entre dos sujetos.

Si tomamos que la relación de sujeto a sujeto, en tanto efecto del saber inconsciente, en tanto lo que se pone en relación amorosa es lo que representa a cada sujeto, digamos, que el amor es una signi-

³ Lacan, J Seminario I *Los escritos técnicos de Freud* clase 11. Paidós. Buenos Aires. 1981.

⁴ Rowe, C. *LA ÉTICA DE LA GRECIA ANTIGUA* Peter Singer (ed.), Compendio de Ética

Alianza Editorial, Madrid, 1995 (cap. 10, págs. 183-198)

⁵ Tomar lo imaginario por lo real es lo que caracteriza a la paranoia, y al desconocer el registro imaginario llevamos al sujeto a reconocer sus pulsiones parciales en lo real Lacan, J. *Seminario 2* clase 21. Paidós. Buenos Aires. 1983.

⁶ Lacan, J. *Le séminaire de. Livre XX Encore. 1972-1973*. Edition du Seuil. Paris. 1975. (edición en castellano de Editorial Paidós. Buenos Aires 1981).

ficación de lo que no tiene nombre que pone en relación dos sujetos de nombre.

Se ama a un nombre que opera en el lugar del no hay relación proporción sexual.

*El amor es quien aborda en el encuentro al ser como tal.*⁷

El amor es lo que aborda al ser. No se trata entonces del más grande amor que nombra al ser. Un ser que se define según la posición en la sexuación.

Para el lado hombre, referenciado al falo, el ser es lo que ha sido y lo que no se necesita renombrar mientras no se diga que ya no es.

Para el lado femenino el ser es lo que es y debe ser solo definido en lo presente.

De allí que puede decirse que la posición femenina es Heideggeriana.

Ya que sostiene que el ser no puede ser. Si fuera, no seguiría siendo ya Ser, sino que sería un ente.

El ser, propiamente: es lo que confiere presencialidad⁸ (*Anwesenheit Gewährende*), plantea Heidegger.

Todo lo que nos alcanza y lo que nosotros alcanzamos, atraviesa por ese «es», expreso o tácito. Nunca y de ningún modo podemos escapar al hecho de que ocurra así. El «es» sigue siendo conocido, para nosotros, en todas sus transformaciones patentes y ocultas.

O sea que el ser es presencia presencial.

De allí el amor en su abordaje al ser es elección presente.

Suscita la llamada del amor porque el amor por definición es re-instituyente, e instituyente del sujeto. La llamada del amor, es entonces disimétrica entre los hombres y las mujeres pero lo es de ambos lados.

La llamada masculina al amor lo instituye como sujeto aún a costa de la caída de la potencia.⁹

La mujer lo llama, porque el amor la instituye más allá del objeto de uso que también ella es, en el fantasma del hombre.

⁷ Idem.

⁸ Heidegger, M *La tesis de Kant sobre el seris* (1962) www.el Aleph.

⁹ Soler C. *A psicanálise na civilização*. Contra Capa Livraria Ltda., Río de Janeiro. 1998.

Estas llamadas al amor localizan un mas allá que la vuelta por la temática del amor puro, permitirá esclarecer algo más.

Del amor puro

Le Brun,¹⁰ en un interesante trabajo acerca del amor puro presenta la cuestión de una antigua controversia que se dió en la escena de la Iglesia católica a fines del mil seiscientos.

En 1694, Fenelon, (François de Salignac de La Mothe) es nombrado, por Luis XIV, arzobispo de Cambrai.

Cristiano muy escrupuloso, sueña con una comunicación espiritual con Dios y se da a la quietud, expandida por Madame Guyon.

En 1688, en la correspondencia entre Mme. Guyon y Fenelon se define al amor puro, como pasivo y como acto.

La pureza del amor se conforma por la negación de lo propio, de todo lo que es propiedad, por la noche o la muerte, privación, renuncia o negación de todas las cosas, desaparición de todo deseo y toda ansia de desear.

Grados del amor en Fenelon:

1. aquel que se abstiene del mal por temor;
2. aquel que obedece por sí mismo. La esperanza;
3. aquel que obedece sin ser afectado por la recompensa: el amor puro.

El amor lo toma todo, y todo lo da.¹¹

Esta gradación de lo que llama amor puro referencia al amor que es pura entrega y que se desprende claramente del querer.

Pero la ortodoxia de sus Máximas de los Santos (1697) fue observada por otro obispo, Bossuet, que va a representar la tesis oficial de la iglesia católica.

Comentario de Bossuet: *Por naturaleza el hombre desea esencialmente la beatitud y que, por esencia, el amor siempre busca poseer el objeto.*

¹⁰ Le Brun, J. *Le pur amour de Platon a Lacan*. Seuil. Paris. 2002.

¹¹ Fenelón, F *LETTRE A LOUIS XIV* par François de Salignac de la Mothe Fénelon. Carta. Project Gutemberg. Versión digital.

La epístola de INOCENCIO XII, en apoyo del obispo, condenaba la santa indiferencia, el desinterés con respecto al castigo y la esperanza de recompensa.¹²

El amor puro rechazado por la iglesia, expulsado, es retomado por el psicoanálisis. Un amor que pondría su goce en la ruina de todo goce.

Lacan en el seminario XI¹³ hace referencia a la cuestión del amor sin límites poniéndolo en relación con el deseo del analista como deseo de la diferencia absoluta que cuando el sujeto se encuentra por primera vez en la posición de enfrentarse al significante primordial, define que es entonces que aquello que lo puede surtir es un amor sin límites, pues está fuera de los límites de la ley donde el sujeto habita.

El amor sin límites es aquí el lazo a lo primordial.

En el seminario El anverso del psicoanálisis¹⁴ (seminario XVII) ya plantea al amor que en relación a la verdad se origina justamente en esa falta en ser de la verdad. De allí a sostenerlo, en consecuencia, como amor a la debilidad.

La debilidad de la castración, que la verdad esconde.

*Que haya amor a la debilidad, sin duda es la esencia del amor y como he dicho, el amor, es dar lo que no se tiene, o sea lo que podría reparar esta debilidad original.*¹⁵

Y aquí su concepción del amor ya no se define tan fuertemente desde lo imaginario sino que aparece la relación entre lo simbólico y lo real siendo el amor como no solo algo que cubre la verdad sino que **repara** la debilidad original. Es decir que de ello puede sostenerse al amor como un dispositivo que no es solo imaginario.

Lo que no deja de tener precisión a devenir el amor como lazo que claramente lo define en seminario XX.

¹² El libro de Fenelon, *Explication des maximes des saints sur la vie intérieure*. 1699 Máxima de los santos figura en el **Index librorum prohibitorum de 1948 y que hasta la época actual no ha sido modificado**.

¹³ Lacan, J. *Seminario 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Editorial Síntesis. Buenos Aires. 1986.

¹⁴ Lacan, J. *L'envers de la Psychoanalyse*. Édition du Seuil, Paris. 1975. En Español, *El reverso del psicoanálisis* publicado por Paidós. Buenos Aires. 1992.

¹⁵ Obra citada up supra.

Aunque unas líneas más abajo no deja de referir otra acepción del amor como universal. «...este amor universal, como se dice, del que nos enarbolan el trapo para calmarnos, este amor universal, es precisamente con lo que hacemos velo, incluso a lo que es la verdad de lo que se demanda al psicoanalista».

Este amor universal no deja de resonar con aquello que la iglesia católica define como el amor a Dios, de quien el actual papa (Benedicto XVI) es su principal ideólogo.

«Dios es amor, y quien permanece en el amor permanece en Dios y Dios en él» (1 Jn 4, 16). Estas palabras de la Primera carta de Juan expresan con claridad meridiana el corazón de la fe cristiana: la imagen cristiana de Dios y también la consiguiente imagen del hombre y de su camino.¹⁶

Y es, a nuestro entender, a esta concepción del amor universal a lo que hace referencia Lacan como aquello que hace velo a la verdad.

El amor es aquí aquello que vela lo que no existe, en tanto Dios es el lugar de la no-relación sexual.

Pero es en el seminario XX¹⁷ donde, a partir de establecer lo que llama las posiciones de la sexuación, devenidas de la tesis del no hay *rapport sexuelle*, donde define que el goce del Otro considerado como cuerpo es siempre inadecuado, dirá «...perverso, por un lado, en tanto que el Otro se reduce al objeto a y por el otro, diría, loco, enigmático».

De allí a concluir que es el enfrentamiento con esta imposibilidad de la complementariedad sexual, es donde se pone a prueba el amor.

*De la pareja, el amor sólo puede realizar lo que llamé, usando de cierta poesía, para que me entendieran, valentía ante fatal destino.*¹⁸

No hay relación sexual porque el goce del Otro considerado como cuerpo es siempre inadecuado. ¿No es acaso con el enfrentamiento a este impasse a esta imposibilidad con la que se define algo real, como se pone a prueba el amor?

¹⁶ carta encíclica *deus caritas est* del Sumo pontífice Benedicto XVI a los obispos a los presbíteros y diáconos a las personas consagradas y a todos los fieles laicos sobre el amor cristiano. Sitio de la Santa Sede. Vaticano. [vatican.va/.../hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est_sp.html](http://vatican.va/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est_sp.html)

¹⁷ Ya oportunamente citado.

¹⁸ Seminario XX ya citado. Capítulo XI: *la rata en el laberinto*.

¿Pero se tratará de valentía o de los caminos de un reconocimiento?

*Reconocimiento que no es otra cosa que la manera cómo la relación llamada sexual —en este caso relación de sujeto a sujeto, sujeto en cuanto no es más que efecto del saber inconsciente— cesa de no escribirse.*¹⁹

Está aquí la definición de Lacan de amor como relación de sujeto a sujeto, para hablar de la llamada relación sexual que cesa aquí de no escribirse. Es el amor.

La relación de amor es efecto del saber inconsciente y opera entonces como dispositivo en el lugar de lo que falta, es decir, la no relación-complementariedad sexual.

Una relación entre singularidades es siempre antisimétrica.²⁰

De allí, en esa diferenciación que Lacan toma de Aristóteles²¹ entre lo contingente y lo necesario, lo lleva a definir que el amor va de lo contingente a lo necesario, de lo que cesa de no escribirse a lo que no cesa de escribirse.

Y la cuestión fundamental que hace a nuestro recorrido, es que el amor aquí se define, en una relación de sujeto a sujeto, como aquello que en el camino de lo contingente permite la consideración del otro como diferente, como hétero.

El amor como sustitución por la vía de la existencia del inconsciente.

En los siguientes seminarios no va a dejar Lacan haciendo al amor operar entre lo imaginario, lo simbólico y lo real.

El amor es quien aborda en el encuentro al ser como tal, lo que entonces supone una diversidad propia, en contraposición a lo universal.

Porque la valentía ante fatal destino toma la dignidad de la elección amorosa que me ha permitido desembocar en la siguiente definición de amor:

El amor es la nominación (te amo) de un acto, en la escena en que un sujeto se elije con otro, y lo que esta en juego es la

¹⁹ Ut supra.

²⁰ Badiou, A. *La scène du Deux*. En *De l'amour*. Champs Flammarion. París. 1999.

²¹ Seminario XX ya citado.

consideración de que ese otro (como sujeto) es digno de lo que causa (como objeto).

La consideración de la dignidad es lo que posibilita la valentía ante fatal destino.

¿Debe ser precedido por un enamoramiento? ¿Por la pasión amorosa del otro como objeto? Los caminos que llevan a la escena no son uno solo.²²

De allí entonces a sostener que el amor configura la única forma en que se ponen en relación dos sujetos como tales para cada uno.

Y esa puesta en relación, supone necesariamente, la imprevisibilidad del otro. Podría decirse, que del objeto, si fuera posible su conocimiento, su determinación, podría llegar a plantearse que es posible prevenir sus respectivas respuestas.

Pero ¿como suponerlo, como preanunciarlo si lo que se pone en juego en el amor, es la propia elección del otro (sujeto)?

¿Amar es desear nada?

Entonces el amor puro que retoma el análisis, es abordar al ser otro, pero no como ideal, sino como enigma paradójico de lo que falta en ser.

De ello, se permite concluir, que lo desarrollado aquí son los puntos determinantes para un dispositivo clínico de pareja que suponga la consideración del amor y de la heteridad subjetiva.

Cuestión hacia la cual el recorrido de la investigación sobre el amor, lleva a concluir que La pareja no existe, si se entiende pareja como lazo de seres parejos. Esta relación no puede ser sino interdicha.²³

De ahí la excavación de cada lugar llamándolo lado hombre y lado mujer, sea cual sea, el sexo de quien ocupe cada lugar.²⁴

El desplazamiento de la negación, del cesa de no escribirse al no cesa de escribirse, de contingencia a necesidad, éste es el punto de suspensión del que se ata todo amor.

²² Badiou, A. *La scène du Deux*. En *De l'Amour*. Champs Flammarion. París. 1999.

²³ Lacan, J. *L'étourdit*. Scilicet, n°4. Seuil. París. «El atolondradicho», en *Escansión*, 1984. Paidós.

²⁴ Zanghellini, J. *La paridad y disparidad en el amor*. Lacanianiana 5. Revista del Foro psicoanalítico de Buenos Aires. 2005.

Y es sobre ello a lo cual se pueda operar en la clínica del amor, despeje del enigma, cubierto por todas las significaciones de la convivencia.

Digamos, lo que es consecuencia de los avatares de la convivencia con el enigma.

La (des)pareja y la teorización del amor, dan los parámetros necesarios para lo que define una clínica, freudiana y lacaniana, acerca de los avatares de las relaciones contemporáneas, punto de partida para una siguiente investigación.

Recibido: agosto 2008

Revisión recibida: octubre 2008

Aceptado: noviembre 2008

Referencias bibliográficas

Badiou, A. (1999). «La scène du Deux». En Compilación L' école de la cause freudienne. *De l' amour*. Paris: Champs Flammarion, pp. 177-190.

Carta encíclica *deus caritas est* del Sumo pontífice Benedicto XVI a los obispos a los presbíteros y diáconos a las personas consagradas y a todos los fieles laicos sobre el amor cristiano *Dado en Roma, junto a San Pedro, 25 de diciembre, solemnidad de la Natividad del Señor, del año 2005, primero de mi Pontificado*. Libreria Editrice Vaticana. Sitio digital Vaticano.

Fenelón, F. (1704) *LETTRE A LOUIS XIV* par François de Salignac de la Mothe. En Project Gutenberg. Online Book catalogue 2004-11-01.

Fénelon, F. (1698) Carta. Project Gutenberg. Online Book catalogue. Versión digital. 2004-11-01.

Freud, S. (1967). *La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna*, en Freud S. Obras completas. Tomo I. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1967). *Sobre un tipo particular de elección de objeto en el hombre» (contribuciones a la psicología del amor I)*, en Freud S. Obras completas, tomo I. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

- Freud, S. (1967). *Introducción al narcisismo*, en Freud S., Obras completas, tomo I. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1967). *Sobre la más generalizada degradación de la vida amorosa (contribuciones a la psicología del amor II)*, en Freud S., Obras completas, tomo I. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1931). *Sobre la sexualidad femenina*, en Freud S., Obras completas, tomo I. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Grosrichard, A. (1999). L'inoculation de l'amour. En, Compilación L'école de la cause freudienne, *Del amour*. Paris: Champs Flammarion, pp. 15-80.
- Lacan, J. (1983). *Seminario 2 clase 21*. Paidós: Buenos Aires.
- Lacan, J. (1988). *Seminario libro 7. La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1991). *Le Séminaire livre VIII. Le transfert*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1973). *Le Séminaire, Livre XI, Les Quatre Concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1964): *Le Séminaire, Livre XI, Les Quatre Concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1973. [Ed. cast.: *El Seminario Libro XI: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós: Buenos Aires 1986.]
- Lacan J. *Seminario XVII El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires. 1992.
- Lacan, J. *El atolondradicho*. En *Revista Escansión* 1984. Pags 17-69. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan J. (1981) *Seminario XX Aún*. Buenos Aires: Paidós. (Seminario de 1972-1973).
- Le Brun, J. (2004). *El amor puro, de Platón a Lacan*. Córdoba: Ediciones Literales.
- De Rougemont, D. 1993: *El amor y Occidente*, Barcelona. Kairós.
- Soler, C. (1998). *A psicanálise na civilização*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Soler, C. (2000). *La maldición sobre el sexo*. Buenos Aires: Manantial.
- Zanghellini, J. (2003). «El Otro del amor». *Heterité* 2, pp. 255-264.
- Zanghellini, J. (2005). «La paridad y disparidad en el amor». *Lacanianana* 5, *Revista del Foro psicoanalítico de Buenos Aires*, pp. 45-51.

SIP (Sociedad Interamericana de Psicología)

VERVEVERR

- **PSICOLOGÍA: UN CAMINO HACIA LA PAZ Y LA DEMOCRACIA**
28 de junio al 2 de julio del 2009.
Universidad del Valle de Guatemala. Guatemala
-

UBA (Universidad de Buenos Aires - Facultad de Psicología)

- **XVI JORNADAS DE INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA**
QUINTO ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR.
I CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL
6 al 8 de agosto de 2009.
Facultad de Psicología. UBA.
Sede: Independencia 3065. Ciudad de Buenos Aires.
-

ULAPSI (Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología)

- **III CONGRESO LATINOAMERICANO DE PSICOLOGÍA ULAPSI 2009**
Por una psicología latinoamericana con compromiso social para el mundo
9 al 11 de Septiembre del 2009
Ciudad de México. Universidad Autónoma Metropolitana
Sede: Unidad Xochimilco
-

ADEIP (Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico)

- XIII CONGRESO NACIONAL DE PSICODIAGNÓSTICO
XX JORNADAS NACIONALES DE ADEIP
Psicodiagnóstico, Devolución, Trascendencia y Responsabilidad
1,2 y 3 de octubre de 2009
Córdoba-Argentina
-

UNLP (Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Psicología)

- II CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN
DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Psicología y construcción de conocimiento en la época
5,6 y 7 de noviembre de 2009
-

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

- Deben presentarse dos copias, papel tamaño A4, a doble espacio, letra Times New Román 12, idioma español y la versión en CD. Programa de procesador de texto: Microsoft Office Word XP.
- El resumen será presentado en español e inglés, no superará las 200 palabras y se consignarán cuatro palabras claves.
- Las Investigaciones o los artículos presentados no deben exceder las 10 a 20 páginas (5 a 10 hojas) en total.
- Las referencias bibliográficas ocuparan 2 páginas (1 hoja) como máximo. Estas se incluirán en el texto según el sistema de autor y año. Al final del texto deberá incluirse el listado alfabéticamente ordenado de todas las referencias realizadas en el mismo y de acuerdo con las normas del «Publication Manual of American Psychological Association, 4th Edition». Por ejemplo:

a. Libros:

Super, D. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp.

b. Artículos de revistas:

Watts, A (1999). An International Perspective. *Revista Internacional «Orientación y Sociedad», Edición Especial N° 1*, 197-216. La Plata: Editorial de la Universidad.

c. Capítulo de libros:

Rodriguez Moreno, L. (2000). La Orientación profesional de las personas adultas: fundamentos, principios y servicios. En S. Sobrado Fernández (Ed.), *Orientación Profesional Diagnóstico e Inserción Laboral* (pp 5-38). Barcelona: Estel.

- En el caso de incluir tablas, cuadros o gráficos, se consignaran en hojas separadas al final del texto, tituladas y numeradas. En el cuerpo del texto debe indicarse «Insertar Tabla N° X».
- Las citas a pie de página serán numeradas correlativamente y observarán el siguiente orden:
 - Apellido y nombre del autor
 - Título de la obra en bastardilla
 - Volumen, tomo, etc.
 - Lugar y fecha de publicación
 - Editorial
 - Números de páginas

- El autor deberá, en una muy breve síntesis, agregar en hoja aparte del trabajo los siguientes datos:
 - Título de Mayor Categoría (Licenciado, Profesor, Doctor, etc.)
 - Cargo docente actual, cátedra, universidad y dirección de e-mail.
- Los trabajos serán sometidos a evaluación del Comité Editorial y de los evaluadores anónimos. Una vez conocido el dictamen se informará al autor del resultado del mismo, como así también se notificaran las correcciones pertinentes.

Este libro se terminó de Imprimir
en octubre de 2009, en la ciudad de La Plata.

GRÁFICA PRINT GRAF
60 N° 824 TEL.: (0221) 451-0760 - (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires - República Argentina
printgraf60@hotmail.com