



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGIA

PSIICO

REVISTA DE PSICOLOGÍA

Segunda época

 **EduLP**
Editorial
de la Universidad
de La Plata

Volumen N°11
2010

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Psicología

REVISTA DE PSICOLOGÍA
Segunda época

VOLUMEN N° 11, 2010
Ciudad de la Plata



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Psicología

REVISTA DE PSICOLOGÍA
Segunda época

VOLUMEN N° 11, 2010



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.

Dirección:

Facultad de Psicología

Calle 48 entre 6 y 7, piso 7mo, (1900) - La Plata, Argentina.

investigacion@psico.unlp.edu.ar

Tel.: (0221) 425-5234/ 422-9715. Interno 111.

- Artículos a texto completo en el Servicio de Difusión de la Creación Intelectual (SeDiCI) - UNLP

Id. del Documento: ARG-UNLP-SDO-0000000041- Serie Documental

- Artículos a texto completo en el repositorio institucional Memoria Académica:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

REVISTA DE PSICOLOGÍA - SEGUNDA ÉPOCA

VOL. Nº 11 - 2010

Diagramación: Julieta Lloret



Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduLP)

47 N° 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina

+54 221 427 3992 / 427 4898

editorial@editorial.unlp.edu.ar

www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias (REUN)

ISSN Nº 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

Dr. Fernando Alfredo TAUBER

Vicepresidente

Lic. Raúl Anibal PERDOMO

Secretario General

Lic. Carlos Armando GUERRERO

Secretario de Asuntos Académicos

Dra. María Mercedes MEDINA

Secretario de Ciencia y Técnica

Dr. Marcelo Fernando CABALLÉ

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

Lic. María Cristina PIRO

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

- CCOMPAGNUCCI, Elsa. Universidad Nacional de La Plata.
- DELUCCA, Norma. Universidad Nacional de La Plata.
- DOMÍNGUEZ LOSTALÓ, Juan Carlos. Universidad Nacional de La Plata.
- ESCARS, J. Carlos. 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.
- TALAK, Ana María. 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

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 René Descartes (París V). Dr. Honoris Causa, Universidad Nacional de Córdoba.
- WIESENFELD, Esther. Dra. en Psicología, Universidad Central de Venezuela.

ÍNDICE

EDITORIAL	11
LOS MODELOS DE EXPLICACIÓN PARA LAS NOVEDADES DEL DESARROLLO	13
<i>José Antonio Castorina</i>	
LA REPRESENTACIÓN Y LA GÉNESIS DE HIPÓTESIS: UNA LECTURA PSICOANALÍTICA	27
<i>Ariel Viguera</i>	
EL DESARROLLO COMO ESTRATEGIA ADAPTATIVA: CARACTERÍSTICAS EXCLUSIVAS DE LA INFANCIA HUMANA	47
<i>Silvia Español</i>	
ADOLESCENCIAS Y ESCUELAS: INTERPELANDO A VYGOTSKY EN EL SIGLO XXI. UNIDADES DE ANÁLISIS QUE ENTRELAZAN TRAMAS Y RECORRIDOS, ENCUENTROS Y DESENCUENTRO	59
<i>Cristina Erausquin</i>	
DESARROLLO COGNOSCITIVO Y FORMACIÓN DE CONOCIMIENTOS POLÍTICOS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES	83
<i>Alicia M. Lenzi</i>	
MODALIDADES DE LA DIVERSIDAD EN LOS VÍNCULOS FAMILIARES	105
<i>Norma E. Delucca, Mariela González Oddera, Ariel Martínez</i>	
INCLUSIÓN ESCOLAR: REFLEXIONES DESDE LAS CONCEPCIONES Y OPINIONES DE LOS DOCENTES	125
<i>Carmen L. Talou, Sonia L. Borzi, Ma. José Sánchez Vázquez,</i>	

Ma. Florencia Gómez, Silvana Escobar, Vanesa Hernández Salazar

**EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO EN EL CAMPO
EDUCATIVO: FORMACIÓN, CONTEXTOS Y PRÁCTICA PROFESIONAL ... 147**

*Elsa Compagnucci, Paula Cardós, Carina Scharagrodsky,
Adriana Denegri, Irina Iglesias, Andrés Szychowski, María V.
Fabbi, Maia Lescano, Adriana Palacios*

**EL TANGO, UN DISPOSITIVO ARGENTINO
PARA EL DESENCUENTRO AMOROSO 167**
Jorge Zanghellini

**LA TRANSFERENCIA EN LA CLÍNICA CON NIÑOS. CONTINUIDADES
Y RUPTURAS 181**
Roxana E. Gaudio

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
SEGÚN EL GÉNERO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 199**
Lilia Rossi Casé, Rosa Neer, Susana Lopetegui, Stella Doná

**PSICOLOGÍA Y DELITOS DE LESA HUMANIDAD.
DISPOSITIVOS DE ACOMPAÑAMIENTO ACTIVO: UN APORTE POSIBLE
DESDE LA PSICOLOGÍA EN LOS JUICIOS POR LESA HUMANIDAD 213**
Xavier Oñativia, Lujan Ciccioni

INFANTICIDIOS: HISTORIAS DE VIDA..... 233
*Juan Carlos Domínguez Lostaló, Edith A. Pérez, Irene Ascaini;
Natalia Lucesole, Evangelina Odorizzi, Carlos Alessandro*

EDITORIAL

En esta oportunidad presentamos el N° 11 de la *Revista de Psicología. Segunda Época*.

Los objetivos que persigue esta segunda época son semejantes a los fundacionales, enunciados por el Dr. Luis María Ravagnan, creador y primer editor de la revista, 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”.

La publicación consta de diferentes espacios:

- Artículos completos en español, con resúmenes bilingües (español-inglés).
- Recensiones en español.
- Eventos científicos.

Agradeciendo a los autores, evaluadores, Consejo Editorial y Comité Asesor Internacional su relevante participación, los invitamos a continuar con la construcción de este espacio de producción e intercambio, ineludible en las actividades académicas.

LILIA ROSSI CASÉ

Editora

ISSN 0556-6274

LOS MODELOS DE EXPLICACIÓN PARA LAS NOVEDADES DEL DESARROLLO

*José Antonio Castorina**

Resumen

Este trabajo examina los marcos epistémicos y su *modus operandi* sobre los modelos explicativos en la psicología del desarrollo. En primer lugar, los rasgos del marco epistémico de la escisión y su intervención en el modo “legítimo” de explicar las competencias, habilidades y funciones psicológicas.

En segundo lugar, se muestran las dificultades de dicho modelo, aún predominante entre los investigadores, cuando se pretende dar cuenta de la emergencia de comportamientos, sistemas conceptuales y funciones que son estrictamente novedosas, esto es, que no están dadas dentro del aparato mental ni fuera del propio proceso.

En tercer lugar, se exploran las características de una explicación sistémica para dichas novedades, enmarcándola en una ontología y una epistemología relacional. Se identifican las características del modelo sistémico y se evalúa su eficacia respecto de la emergencia de sistemas conceptuales y funciones psicológicas nuevas en el

* Doctor en Educación, Universidad Federal do Río Grande do Sul. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador Principal del CONICET. Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA. Autor de trabajos sobre problemas epistemológicos de la psicología del desarrollo y de la educacional, así como sobre la adquisición de conocimientos sociales y representaciones sociales. E-mail: ctono@fibertel.com.ar.

desarrollo. Finalmente, se identifican dos versiones de dicha explicación: el sistema complejo del constructivismo y la perspectiva vigotskyana de la explicación, estableciendo una fuerte diferencia respecto de un sistema de interacciones no dialéctico.

Palabras clave: marco epistémico, explicación “legítima”, explicación sistémica, dialéctica.

Abstract

This paper examines the epistemic frameworks and their *modus operandi* on the explanatory models in development psychology. In the first place, it analyzes the epistemic frame features of the split and its intervention in the “legitimate” way of explaining the psychological competences, skills and functions. In the second place, the study shows the difficulties of such model, still prevalent among researchers, when it is applied to account for the emergency of behaviours, conceptual systems and functions which are strictly new, that is to say, that are not given within the mental device of outside of the process itself. In the third place, the characteristics of a systemic explanation for such new features are explored, framing such explanations within a relational ontology and epistemology. The characteristics of the systemic model are identified and its effectiveness is assessed in relation to the emergency of conceptual systems and new psychological functions in its development. Finally, the work recognizes two versions of such explanation: the complex system of constructivism and the Vigotskyan perspective of the explanation, making a strong difference as regards a non dialectical system of interactions.

Keywords: epistemic framework, “legitimate” explanation, systemic explanation, dialectics.

En sentido amplio, el examen filosófico de los diferentes contextos de producción del conocimiento psicológico pone de manifiesto los

supuestos básicos que han orientado la formulación de los problemas de investigación y las decisiones metodológicas de los psicólogos. Es decir, explicita los presupuestos ontológicos y epistemológicos y su *modus operandi*, buscando establecer las relaciones entre los componentes del proceso de investigación psicológica: los datos, las construcciones teóricas, los métodos, los modelos de explicación y sus presuposiciones (Overton, 1998; Valsiner, 2006).

Nuestro objetivo es examinar, primero, las dificultades del modo “legítimo” de explicación causal vinculado al pensamiento de la escisión (Brainerd, 1978) para dar cuenta de las “novedades” en el desarrollo. Luego, mostrar que un marco epistémico relacional hace posible esbozar una explicación de tipo sistémico (Castorina y Baquero, 2005). Finalmente, caracterizar dos versiones de esa explicación: una dialéctica y otra que no lo es.

La explicación causal en el pensamiento de la escisión

El llamado “giro reflexivo” en el análisis de los fundamentos del conocimiento en el pensamiento moderno dirigió la búsqueda de la certeza hacia los contenidos de la subjetividad, tajantemente disociados del mundo externo. Desde Descartes, las representaciones son *el Espejo de la Naturaleza*, pudiendo ser estudiadas por una mirada reflexiva del “Ojo Interior... para encontrar alguna señal de su fidelidad” (Rorty, 1979: 51).

Básicamente, tal desvinculación radical llevó a una elección excluyente entre los componentes de la experiencia, dando lugar al dualismo ontológico de mente y cuerpo, de sustancia externa y sustancia interna, o al reduccionismo a una sustancia (Taylor, 1995). En la epistemología, se produjo la disociación del sujeto y el objeto, así como el dualismo de experiencia sensorial y razón teórica. Esta estrategia de conjunto puede llamarse marco epistémico (ME) de la escisión y llegó a constituir el aire intelectual que respiraban y aún respiran los psicólogos (Castorina, 2002).

Algunas tesis del empirismo moderno se prolongaron en el positivismo lógico contemporáneo; entre otras, el criterio de significado

que reducía todos los enunciados con sentido a los que pueden ser verificados empíricamente, que toda verificación es un contacto directo con la experiencia o la dicotomía entre el conocimiento teórico y los enunciados de experiencia. Aquel criterio reduccionista perdura en el modelo de explicación dominante en la psicología, donde las relaciones causales se limitan a una secuencia de hechos empíricos. Todavía resulta “natural” el hecho de que explicar la adquisición de habilidades y competencias infantiles es establecer las causas del fenómeno en desarrollo, como variable dependiente, controlando las variables independientes (Baltes, Reese y Nesselroade, 1977).

En términos generales, una explicación “legítima” implica que el fenómeno a explicar está especificado y adecuadamente descrito (por ejemplo, una adquisición intelectual en los niños), para luego proponer las variables antecedentes, evaluadas independientemente, que son responsables del fenómeno (por ejemplo, las capacidades innatas) (Brainerd, 1978). Esto supone la separación tajante de individuo y medio para establecer asociaciones empíricas entre los comportamientos y las “variables” ambientales (Danziger, 1990; Branco y Valsiner, 1997).

Sin embargo, hoy es poco frecuente apelar a variables aisladas para explicar los fenómenos del desarrollo cognoscitivo, procurándose precisar la combinación de factores que puedan producir los logros infantiles, proponiendo una multicausalidad para dar cuenta del desarrollo. Hasta se reconoce que las ideas infantiles sobre la vida mental o la sociedad están culturalmente mediadas, pero las causas del desarrollo se buscan en las capacidades innatas para interpretar y negociar significados. Estas se pueden especificar por la neurología o la teoría evolutiva (Astington y Olson, 1995).

Según el enfoque neopositivista, una proposición singular (referida a un comportamiento infantil individual) es explicada porque es inferida deductivamente de hipótesis verificadas y de ciertas condiciones iniciales. Por su parte, en las hipótesis explicativas, las causas son condición necesaria y/o suficiente del efecto; la causa es el hecho que precede y es continua con el efecto; la relación entre ambos eventos es asimétrica. Este modelo (Nagel, 1961) es compatible con la “explicación legítima” en la psicología del desarrollo.

Ahora bien, el ME de la escisión subyace a la formulación de la pregunta: ¿cuál o cuáles factores producen un logro intelectual en un niño? Y esta se responde manipulando las variables independientes, hasta aislar las causas internas (las capacidades iniciales) o externas, sean las condiciones ambientales, sean los factores socioculturales. Otros aspectos epistemológicos no tematizados por los investigadores derivan también de dicho ME: se cree en el registro de comportamientos por fuera de una teoría, así como en la descomposición de los fenómenos en elementos observables. Por ello, la explicación causal implica la disociación de los hechos observables, a los que se denomina causas y efectos. Más aún, cuando las series causales producen un mismo efecto, las causas siguen siendo elementales (y muchas veces se obtienen por inducción).

Ciertamente, este modelo ha sido eficaz para los problemas del desarrollo donde se pueden especificar las condiciones independientes y las variables dependientes. Pero las cuestiones atinentes a la emergencia de novedades en el desarrollo psicológico quedan sin responder: las preguntas por el pasaje de estados de menor conocimiento a estados de mayor conocimiento, central en la psicología constructivista (Chapman, 1988), o la novedad en el cambio conceptual en los conocimientos de dominio (Carey, 1999), no se resuelven por la variación de ciertas habilidades o competencias anteriores; tampoco la variación en las herramientas culturales puede ser una causa “eficiente” para las transformaciones intrasubjetivas estudiadas por la escuela sociohistórica.

Marco epistémico relacional

Por el contrario, el ME relacional involucra una ontología relacional: cada elemento de la experiencia con el mundo sólo existe por su conexión constitutiva con su dual y en una dinámica de transformación: lo intersubjetivo con lo subjetivo, y recíprocamente; de manera similar, el organismo respecto del medio, la naturaleza respecto de la cultura o el individuo con la sociedad. Dicha perspectiva surge con Leibniz, Hegel y Marx, prosigue con Cassirer y llega hasta Taylor

en la filosofía y Elias y Bourdieu en el pensamiento social (Castorina y Baquero, 2005). En la dimensión epistemológica, Bachelard, Piaget y la filosofía pospositivista de la ciencia mostraron que la observación supone la teoría, que el contexto de descubrimiento es inseparable del de justificación, que los conocimientos se pueden estudiar retroductivamente, en su proceso de constitución histórica y psicogenética.

Es particularmente relevante la teorización de una articulación dinámica de los componentes en *sistemas abiertos* en la ciencia contemporánea: la biología, las disciplinas sociales y la psicología. Estos se caracterizan por relaciones específicas de intercambio con sus medios particulares (desde sustancias y energía, hasta capital simbólico y signos), que se modifican por procesos de autoorganización. En la psicología del desarrollo, se trata de intercambios de signos entre personas y su contexto o de acciones significativas con los objetos de conocimiento.

Dicho ME subrayó el predominio del sistema de relaciones socio-individuales o de las relaciones entre naturaleza y cultura por sobre sus componentes al estudiar la génesis del lenguaje o los conceptos. También en Piaget, cuando basó su constructivismo en las interacciones constitutivas entre sujeto y objeto, rompiendo con el dualismo epistemológico, al estudiar la formación del pensamiento lógico matemático. Desde el punto de vista metodológico, este ME se tradujo en una metodología dialéctica en ambos autores. En Vigotsky, bajo la inspiración de *El Capital* de Marx (1991), la unidad de análisis era el significado interno de la palabra con su aspecto social externo, tomados en su identidad y diferencia; en Piaget era la misma relación bipolar, pero entre esquema y observable o asimilación y acomodación (Castorina y Baquero, 2005). Esta perspectiva dio lugar a la atribución de procesos dialécticos al propio desarrollo psicológico, lo que va a ser específico de sus explicaciones sistémicas.

Aunque hay una extensa tradición de pensamiento sistémico en psicología del desarrollo, por lo general se formularon metáforas sobre el mecanismo del cambio o abstracciones que no articularon suficientemente los datos de las investigaciones y no alcanzaron una

consistencia suficiente entre sus conceptos (Thelen et al., 1998). Con todo, disponemos de algunos sistemas explicativos que “desde los supuestos teóricos relacionales van hacia abajo, hacia los fenómenos empíricos” (Valsiner, 2000: 6). Además de los inicios en Piaget y Vigotsky, se pueden evocar las teorías de Werner (1957), Boesch (1991), Valsiner (2000), Oyama (1999) y Hendriks-Jensen (1996), entre otras.

Dos versiones de la explicación sistémica

En principio, una explicación sistémica del desarrollo no corresponde al modelo genético propuesto por Nagel (1961) para la historia y la evolución biológica. Si bien este rechaza como *explanandum* una legalidad lineal entre los eventos, presenta dificultades insolubles. Por ejemplo, en una secuencia de eventos intermediarios, ¿cuál de ellos explica una secuencia historia de adquisiciones?, ¿en qué punto hablamos de emergencia? (Hendriks-Jansen, 1996). Por otra parte, el modelo funcional o teleológico, según el cual un ítem se explica por cumplir una cierta función respecto del sistema total del que forma parte (Nagel, 1961), tampoco es satisfactorio. Se supone una totalidad funcional dentro de la cual se explica la conducta, pero no se puede dar cuenta de la reorganización de la totalidad ni de la génesis de comportamientos nuevos.

Ahora bien, en un sentido amplio, un modelo explicativo en psicología del desarrollo para la emergencia de un fenómeno involucra considerar que un resultado B (una habilidad o un concepto) no deriva de la acción causal de ninguna de las partes de un sistema A (sean X, Y o Z), sino de las interacciones de los elementos que lo constituyen en sus relaciones (Valsiner, 2000). Así, la cultura preexistente no produce por sí misma el dominio individual de un problema, o los conceptos disponibles en un niño no dan cuenta de la construcción de otros nuevos.

Podemos identificar dos enfoques de la explicación sistémica: por un lado, el que incluye una interacción “dialéctica” entre sistemas o entre componentes de un sistema (el programa de Piaget revisado y

la teoría de Vigotsky) y, por otro, un modelo propiamente de sistema, que rechaza las relaciones entre componentes exteriores e interiores (Oyama, 1999; Hendriks-Jensen, 1996).

La teoría de la equilibración de Piaget (1975), reformulada por García (2002), es un intento de explicar la emergencia de la novedad cognoscitiva. Los sistemas de conocimiento (lógico-matemáticos para Piaget, además, para nosotros, los sistemas conceptuales “de dominio”) son “abiertos”, ya que son producidos en la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Sus desequilibrios por dificultades de asimilación de situaciones observables o de articulación con otros esquemas dan lugar a procesos de reequilibración. Mediante abstracciones y generalizaciones, se construyen nuevos sistemas “más avanzados de conocimiento”, que son reorganizaciones de otros anteriores por una dialéctica de relativización, diferenciación e integración.

Al incorporarse condiciones catalizadoras o de “contorno” en la producción de las reorganizaciones cognoscitivas (García, 2002; Valsiner, 2000), se pudo superar el inmanentismo presente en la teoría piagetiana, bajo la forma de un equilibrio ideal que orienta la marcha de los conocimientos. Especialmente, García introduce la hipótesis del sistema “complejo” en los términos de un sistema cognoscitivo (sea de cada niño o de una comunidad científica) cuyas elaboraciones dependen de los sistemas biológico y social con los que está entrelazado. De este modo, un estado estable del sistema de conocimiento abre posibilidades de construcción, realizándose aquellas permitidas por sus “condiciones de contorno”. Las concepciones del mundo y las representaciones sociales (el sistema social) preexistentes al niño restringen las reestructuraciones de los conceptos, introduciéndose un margen considerable de indeterminación en el desarrollo.

En este enfoque, la novedad emerge del funcionamiento equilibrador del sistema cognoscitivo, regulado por los otros sistemas, de modo que la “causa” de las ideas originales de un niño es el funcionamiento del mecanismo “complejo” de construcción. Se trata de un sistema abierto, cuyos intercambios con el mundo llegan a adoptar nuevas formas, y en un contexto que lo limita. Con todo, la

teoría está insuficientemente opercionalizada y se impone introducir más decididamente a la cultura en la construcción cognoscitiva (Martí, 2006).

En Vigotsky (1991; 1995), la concepción sistémica forma parte del núcleo de su programa de investigación. El desarrollo del niño es un complejo proceso caracterizado por la periodicidad y la novedad en la aparición de diferentes funciones, así como las metamorfosis o transformaciones cualitativas de una forma en otra. Su problema central era cómo los signos y los sistemas de actividad cultural intervienen en la reorganización de las funciones psicológicas “naturales”. Para explicar la emergencia de la actividad superior, apeló a la interpenetración de los procesos naturales y culturales. El sistema psicológico natural de un niño fue considerado “abierto” porque admitía su reestructuración por el uso de las herramientas culturales, de modo tal que nos encontramos ante la ontogénesis de un nuevo sistema (Vigotsky, 1991).

Sin duda, en *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1995), Vigotsky, al apelar a los sistemas funcionales como unidades de análisis, pudo explicar cómo se constituyen los procesos intrasubjetivos a partir de los intersubjetivos. Además, los conceptos cotidianos emergen de la actividad espontánea del niño, la existencia de los significados en el lenguaje adulto y la actividad intersubjetiva. Para dar cuenta de la génesis del concepto, es imprescindible apelar a los intercambios entre esos componentes, ya que ninguno de ellos, ni su sumatoria, es suficiente.

Las funciones psicológicas superiores son tanto sociales como individuales, ya que los niños llegan a dominar las herramientas culturales mientras interactúan con otro que sabe más. Estas adquisiciones sólo existen en la relación de los opuestos (la transmisión cultural y la actividad del individuo), y la hegemonía de cada polo antagónico se modifica hacia el otro durante su génesis. La explicación de la adquisición reside en la dialéctica de las interconexiones entre lo intersubjetivo y lo intrasubjetivo.

La segunda versión de la explicación sistémica (Oyama, 1999; Hendriks-Jensen, 1996) afirma, como la primera, el carácter sistémico de las interacciones entre organismo y medio o entre cultura

e individuo, pero pretende ser más radicalmente interaccionista. Los conceptos no se articulan endógenamente, sino por un proceso interactivo mediado por artefactos lingüísticos. Para esta perspectiva, el organismo y el medio son participantes y productos del cambio, causas y a la vez efectos. Se considera que lo individual y lo social, el sujeto y el objeto, la biología y la cultura, proceden unificadamente en el proceso de desarrollo. Las “posibilidades” de cambio no residen en ningún sistema interno, por ejemplo, el cognitivo, que sería perturbado por situaciones que darían lugar a las reconfiguraciones conceptuales. Más bien, residen en las múltiples interacciones recíprocas de los agentes participantes, desde el nivel microscópico hasta el social y ecológico. Así, esas interacciones con el medio forman el yo, mientras el yo reconfigura el medio.

La “causa” del desarrollo reside finalmente en el sistema dinámico mismo, cuyo “medio” emerge interactivamente desde los niveles de actividad más bajos del sistema hasta el que constituyen con la cultura. Se trata de una explicación histórica basada en *patterns* de actividad y cambio interactivo, donde el sistema organismo-medio se mueve a través del tiempo y el espacio, de modo que los fenómenos emergentes abren posibilidades para la conducta que no existían antes de su emergencia (Hendriks- Jensen, 1996).

Una comparación crítica

Nos permitimos finalmente contraponer provisoriamente los dos modelos de explicación sistémica. Mientras en la teoría piagetiana reformulada por García el sistema cognitivo “complejo” involucra una relativa autonomía del proceso de construcción de conocimientos, pero en las condiciones limitantes del sistema social, muy otra es la perspectiva sistémica radical.

Oyama (1999) elimina en su teoría explicativa del desarrollo de habilidades o de conceptos las condiciones limitantes, porque no es aceptable postular sistemas nítidamente distinguibles. En particular, no cabe considerar los procesos de construcción cognitiva como un sistema cognitivo para el cual el sistema biológico y el social son las

condiciones “de contorno”. Por el contrario, las influencias causales de lo que metafóricamente se puede llamar el interior y el exterior del individuo tienen tal fuerza causal en sus relaciones recíprocas, que es esta red de influencias la que explica la emergencia de la novedad, en lugar de admitir niveles diferentes de análisis. Incluso, en la perspectiva radical, el sistema dinámico de interacciones está en constante reconfiguración, aunque en ocasiones alcanza cierto equilibrio y coherencia.

Por otra parte, Oyama critica la interpretación de Valsiner del concepto de internalización en la obra de Vigotsky, según la cual la apropiación de los instrumentos culturales involucra una dialéctica entre la transmisión y la actividad transformadora que hace el individuo. Esto es, la tesis central de que individuo y cultura se pueden pensar separados de modo “inclusivo” o dialéctico y no excluyentemente como un dualismo. Para la autora, el proceso mismo de pasaje de lo exterior a lo interior mantiene las representaciones de un mundo dado. En cambio, las nuevas formas y funciones son el resultado de las variaciones de un sistema total que involucra lo interno y lo externo. Los niños y su medio, digamos, son parte del mismo sistema dinámico en desarrollo, sin recurrir a procesos de interiorización.

En nuestra opinión, estas críticas tienen una desventaja: al rechazar las distinciones entre procesos intrasubjetivos e intersubjetivos, o la tesis de un desarrollo cognitivo modulado, se aplanan las relaciones entre los fenómenos hasta fundirlos en una totalidad dinámica. En otras palabras, al reconocer sólo separaciones más débiles dentro de un sistema total, se deja de lado la oposición y unidad de lo social y lo individual, así como la relativa autonomía del proceso cognitivo en su interacción dialéctica con las condiciones contextuales. Una explicación que no precisa las relaciones entre los fenómenos del sistema o desconoce los niveles de análisis corre el riesgo de no dar cuenta estrictamente de la emergencia de la novedad psicológica.

Referencias bibliográficas

- Astington, J. W y Olson, D. (1995). The cognition revolution in children's understanding of mind. En *Human Development*, 38.
- Baltes, P. B., Reese, H. y Nesselroade, J. R. (1977). *Lifespan developmental psychology: Introduction of research methods*. Monterrey: Brooks/Cole.
- Boesch, E. (1991). *Symbolic action theory and cultural psychology*. Berlín/Nueva York: Springer.
- Brainerd, C. J. (1978). The Stage Cuestion in Cognitive-Developmental Psychology. En *The Behavioral and Brain Sciences*, 2.
- Branco, A. U. y Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. En *Psychology and Developing Societies*, 9 (1).
- Carey, S. (1999). Sources of Conceptual Change. En Scholnick, E., Nelson, K. y Gelman, S. (eds.). *Conceptual Development*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y Psicología del Desarrollo. El pensamiento de Piaget y de Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castorina, J. A. (2002). El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo. En *Psykhe. Revista de la Facultad de Psicología*. Universidad Católica de Chile, Vol. 11, N° 1.
- Chapman, M. (1988). *Constructive Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the subject*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, R. (2002). *El conocimiento en construcción*, Barcelona. Gedisa.
- Hendriks-Jensen, H. (1996). *Catching Ourselves in the Act*. Cambridge: MIT Press.
- Marti, E. (2006). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marx, C. (1971). *El Capital*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Nagel, E. (1961). *La Estructura de la Ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Overton, W. (1998). Developmental psychology: Philosophy, concepts and methodology. En Damon, W. y Lerner, R. (eds). *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.
- Oyama, S. (1999). Locating development: Locating development systems. En E. Scholnik, K. Nelson y P. Miller (eds.). *Conceptual Development*. Hillsdale: NJ: Erlbaum Associates.
- Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognoscitivas*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J. y García, R. (1981). *Psicogénesis e Historia de la Ciencia*. México: Siglo XXI.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Taylor, Ch. (1995). *Philosophical Arguments*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thelen, E. y Smith, L. (1998). Dynamic Systems Theories. En Damon, W. y Lerner, R. (eds). *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.
- Valsiner, J. (2006). Developmental Epistemology and Implications for Methodology. En Damon, W. y Lerner, R. (eds). *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.
- (2000). *Culture and Human Development*. Londres: Sage.
- Vigotsky, L. (1991). *El significado de la crisis histórica de la psicología*. Obras Escogidas, Tomo I. Madrid: Visor-MEC.
- (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas, Tomo III. Madrid: Visor-MEC.
- Werner, H. (1957). The concept of development from a comparative and organismic point of view. En Harris, D. B. *The Concept of Development*. Minneapolis: University of Minnesota Press

LA REPRESENTACIÓN Y LA GÉNESIS DE HIPÓTESIS: UNA LECTURA PSICOANALÍTICA

*Ariel Viguera**

Resumen

Puede seguirse una lectura de la obra freudiana que afirma la *heterogeneidad de la materialidad psíquica*, ampliando los alcances explicativos del psicoanálisis para entender el origen de la representación. Es posible articular estas ideas con el concepto de *abducción* de C. S. Peirce, en particular cuando hace referencia al carácter sorpresivo con que esta adviene a la mente del científico, *como un destello*, es decir, como un producto que emerge a espaldas de la actividad voluntaria –conciente– del sujeto que piensa. Esta articulación puede erigirse en un argumento para una *justificación psicológica de la génesis de hipótesis*, constituyendo un aporte desde el psicoanálisis al problema del descubrimiento en ciencia.

Palabras clave: abducción, psicoanálisis, Peirce, Freud.

Abstract

You can follow a Freudian reading of the work that asserts the heterogeneity of the psychic material, extending the explanatory

* Licenciado en Psicología. Docente de Corrientes Actuales en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: arielviguera@gmail.com.

scope of psychoanalysis to understand the origin of representation. It is possible to articulate these ideas to the concept of abduction of CS Peirce, in particular when referring to a surprise that appears to the mind of the scientist, like a flash, as a product that emerge behind the voluntary activity of the subject—conscious thinking. This joint may become an argument for a justification of the psychological genesis of hypotheses, as a contribution from psychoanalysis to the problem of discovery in science.

Keywords: abduction, psychoanalysis, Peirce, Freud.

Este trabajo se inscribe en el paradigma psicoanalítico, tomando como referencia una posición crítica de la interpretación determinista que piensa el origen de la representación y del inconsciente como la consecuencia de una delegación de lo somático en lo psíquico, pregnancia innatista presente en algunos textos de la obra freudiana. Puede encontrarse en Freud una corriente de pensamiento que ha permitido desarrollar otra perspectiva respecto de los orígenes del psiquismo y la simbolización, denominada *Realismo del inconsciente* (Laplanche, 1999). Allí, la representación es el efecto de una huella mnémica, una marca que se inscribe a partir de algo proveniente del exterior que ingresa a través de la experiencia relacional con los otros a cargo de los cuidados precoces que el cachorro humano necesita para subsistir. Esto supone pensar la materialidad psíquica como el residuo de un encuentro con un objeto privilegiado, que se inscribe como producto de una experiencia y se apoya en las ideas freudianas de *vivencia de satisfacción* y *alucinación primitiva*, entre otras.¹ Al decir de Silvia Bleichmar:

lo que se alucina no es el objeto del mundo, sino los residuos de una vivencia, no se alucina el pecho, se alucinan un conjunto de elementos sensoriales, con lo cual

¹ Cf. Freud (1895). También en una serie de textos de carácter netamente metapsicológico en los cuales Freud desarrolla diversos modelos tópicos para explicar el funcionamiento del Aparato Psíquico.

lo extraordinario de esto que se ha producido es que tenemos una representación que proviniendo del exterior al mismo tiempo se convierte en realidad en sí, ha perdido toda referencia de su proveniencia exterior, y el objeto que produce es un objeto no existente en el mundo... (Bleichmar, 2000)

Esta autora desarrolla, a partir de los postulados de Jean Laplanche, un modelo para entender los tiempos de constitución del aparato psíquico que reordena formulaciones freudianas de plena vigencia. Dicho modelo presenta dos aspectos que enfatizaré particularmente en este trabajo: por una parte, concibe al psiquismo humano como un sistema abierto, susceptible de transformaciones permanentes a partir de nuevos procesos histórico-vivenciales. Si bien los elementos del inconsciente originario son de carácter indestructible, lo que abre la vía a cierta indeterminación es el modo en que dichos elementos se articulan en diversos conglomerados representacionales. La otra tesis que se desprende de esta perspectiva es la de la *heterogeneidad de la materialidad psíquica*, ampliando los alcances explicativos del psicoanálisis para ciertos fenómenos vinculados al modo más general de entender la representación: la forma con la cual se hacen activos en el campo del psiquismo muy diversos *fragmentos* de elementos ideativos. La inscripción y posterior operatoria de estos fragmentos no se reduce a los primeros tiempos de la vida psíquica, sino a cualquier situación histórico-acontecual que se presente provista de cierta fuerza traumática.

Pienso que es posible articular estas ideas con el concepto de *abducción* de C. S. Peirce, en particular cuando hace referencia al carácter sorpresivo con que esta adviene a la mente del científico, *como un destello*, es decir, como un producto que emerge a espaldas de la actividad voluntaria –conciente– del sujeto que piensa. Esta articulación puede erigirse en un argumento para una *justificación psicológica de la génesis de hipótesis*, contribuyendo a problematizar interpretaciones actuales de la obra peirceana.

El enigma de la abducción

Puede leerse en la obra de Peirce el intento de establecer un *programa metodológico* que permita explicar el crecimiento y la justificación del conocimiento científico (Velasco, 1998). Sería el método el garante de alcanzar la verdad a largo plazo, entendido como un todo compuesto por un conjunto de inferencias: la abducción, la deducción y la inducción, en ese orden. Es esa interrelación de los tres modos de inferencia en el interior del método lo que otorga un valor central a la abducción, detalle que ha sido soslayado por muchas interpretaciones que se han hecho de las ideas de Peirce. Recordemos brevemente una cita del autor:

La serie completa de funciones mentales entre el tomar noticia del fenómeno maravilloso y la aceptación de la hipótesis, durante la que el entendimiento ordinariamente dócil, parece desbocarse y tenernos a su merced –la búsqueda de circunstancias pertinentes y su disposición–, a veces sin nuestro conocimiento, su escrutinio, el trabajo oscuro, el estallido de la asombrosa conjetura, la observación de su tranquilo ajustarse a la anomalía, como si se moviera de atrás para adelante como una llave en una cerradura, y la estimación final de su plausibilidad, las reconozco como componentes de la primera etapa de la investigación. A la forma típica de este razonamiento la denomino Retroducción². (Peirce, 1996: 78)

A la abducción corresponde entonces el papel de introducir nuevas ideas, vale decir, el momento de la creatividad en el proceso de conocimiento. La deducción extrae las consecuencias necesarias y verificables que deberían seguirse de ser cierta la hipótesis generada, y la inducción se ocupará de confirmar experimentalmente la hipótesis en un determinado espectro de casos. Se trata de tres modos de razonamiento que no se conciben de manera independiente

² *Retroducción* es un término que algunas veces utilizó Peirce para referirse a la abducción, en tanto la consideraba un *razonamiento hacia atrás*.

o paralela, sino integrados y cooperando en el interior del método científico. Como ha sido explicitado ya por otros investigadores, uno de los aspectos más fecundos de la idea peirceana de abducción tiene que ver con que ilumina el procedimiento por el cual se produce la génesis de hipótesis en el terreno de la investigación científica.

Los aspectos lógicos y metodológicos de la inferencia abductiva han sido abordados rigurosamente por Marisa Velasco, quien a mi juicio resuelve una polémica cuando establece la coexistencia de dos facetas de la abducción que no debieran ser interpretadas como caracterizaciones correspondientes a diferentes períodos del pensamiento de Peirce. Esta autora muestra cómo pueden encontrarse, en el mismo trabajo o en trabajos pertenecientes a la misma época, caracterizaciones donde la abducción aparece tanto vinculada a la generación de las hipótesis como a la selección de las mismas. De esta manera, advierte sobre el extravío que supone reducir la abducción a lo que se conoce bajo el nombre de *inferencia a la mejor explicación* (Velasco, 2002).

La doble vertiente de la abducción también ha sido trabajada por Atocha Aliseda, quien explora la propuesta de Peirce sobre la relación de los estados mentales de duda y creencia, para ilustrar cómo el modelo peirceano propone la sorpresa como iniciadora de toda pesquisa. Aliseda establece la expresión *detonador abductivo* para explicar los modos posibles de irrupción de la sorpresa según se relacione con la *novedad* o con la *anomalía*:

El proceso cognitivo que integra a la inferencia abductiva con el proceso epistémico puede describirse como sigue: una experiencia novedosa o anómala da lugar a un hecho sorprendente, el cual genera un estado de duda que rompe un hábito de creencia, y así dispara al razonamiento abductivo. Este consiste justamente en explicar el hecho sorprendente y así “apaciguar” el estado de duda. (Aliseda, 2003: 66)

Estas conceptualizaciones cobran relevancia en la medida que contribuyen a profundizar la investigación que persigue un esclarecimiento lo más riguroso posible de los procesos mentales vinculados

a la génesis de hipótesis en el proceso epistémico. En relación con esta problemática, Velasco examina detenidamente el problema de las justificaciones de la abducción en la obra de Peirce, señalando que pueden encontrarse justificaciones naturalistas de corte darwiniano que suponen una tendencia a la correspondencia entre las ideas de la mente humana y las leyes de la naturaleza, como también, por otra parte, justificaciones psicológicas. En lo que concierne a estas últimas, se refiere a las descripciones que involucran términos como *insight*, *flash*, *intuición*, ligando a la abducción con el instinto. A mi entender, resuelve a favor de Peirce otro extravío en la interpretación de su pensamiento cuando aclara que, si bien el autor oscila y deja abierta su explicación acerca de cómo es que la abducción *produce* las ideas, esto de ninguna manera pone en tela de juicio la racionalidad de la inferencia abductiva (Velasco, 2002: 120).

Salvaguardada la racionalidad, la pregunta enigmática por el *cómo* de la producción ideica insiste. Si se juega con la metáfora del *homo viator* para simbolizar los caminos de la investigación, y se le asigna a ciertas preguntas el carácter de pequeñas localidades en las cuales se hace escala para reorganizar los datos y elegir una de las bifurcaciones disponibles como próximo destino, esta pesquisa acaba de detenerse en un sitio muy concurrido. El enigma de cómo llega el hombre a construir “buenas conjeturas” se recorta como un punto de confluencia y atasco; hay aquí dos tendencias: o bien se pone el acento en la vía del instinto –operando tácitamente un reduccionismo de lo psicológico a la idea de un origen innato del inconciente– o bien se lo pone en la idea de Dios como causa de una estrecha conexión entre las capacidades cognitivas y la naturaleza. El denominador común que puede subrayarse es el carácter insondable de ambas tesis, lo cual produce un efecto de clausura.

Sin embargo, podemos leer en Peirce una referencia explícita a la práctica imaginativa que estaría en la base de la producción de hipótesis. Nos referimos a esa maravilla teórica que denominó *Musement*:

Hay una cierta ocupación agradable de la mente que por no tener un nombre distintivo, deduzco que no es tan frecuentemente practicada como lo merece; satisfacerla moderadamente –digamos durante el cinco o seis por

ciento del tiempo en que uno está despierto, quizás durante un paseo— es suficientemente estimulante, como para reembolsar el gasto [...] en verdad, es Puro Juego. Ahora bien, todos sabemos que el juego es un vivo ejercicio de los propios poderes. El Puro Juego no tiene reglas, excepto la misma ley de la libertad. Sopla donde quiere. (Peirce, 1996: 69)

Es aquí donde la lectura psicoanalítica presentada en la introducción puede sustancializar sus aportes, siempre y cuando se tenga en claro que no se trata de seguir la vía que intenta dar cuenta de una *lógica* de la abducción. En efecto, si se indaga el misterio de la producción ideica abductiva siguiendo la hipótesis de que en ella participan elementos inconcientes, se torna necesario formular el problema en otros términos. Hablaré entonces de diferentes *legalidades de funcionamiento y organización de la materialidad psíquica*, entre las cuales la lógica en sentido aristotélico es sólo una de ellas, presente en uno de los sistemas psíquicos pero ausente por definición en el otro (no hay lógica en el inconciente). Solidariamente, que el sistema inconciente constituya un reservorio de huellas mnémicas no quiere decir que sea el lugar donde se establece la memoria. Con Bleichmar:

El ICC no recuerda nada, las huellas mnémicas simplemente son. Es al preconciente, lugar en el cual es posible la instalación de un sujeto que recuerda, a quien compete la memoria. Que el inconciente sea el reservorio de la memoria quiere decir, entonces, que en él están las representaciones, inscripciones vivenciales, a disposición del sujeto. En tal sentido, estas inscripciones pueden progresionar hacia la conciencia sin que ello implique un verdadero recordar... (Bleichmar, 1993: 137)

Ni un verdadero pensar en sentido reflexivo, agrego para enfatizar que no se trata de un acto de “razonamiento inconciente”, sino de una secuencia que supone un primer tiempo en el cual un fragmento desarticulado irrumpe en el preconciente del sujeto y opera como detonador para producir un ensamblaje nuevo que aparece en última instancia bajo la forma del *fogonazo* abductivo.

Freud: la imaginación reprimida, la originalidad cuestionada

Pueden señalarse diversos pasajes de la obra freudiana en el intento de sistematizar el pensamiento del autor respecto a las condiciones de la producción intelectual *original*, ya sea en relación con la lógica del descubrimiento y la génesis de hipótesis científicas, o en lo que concierne a las creaciones literarias. Dicha exploración establece dos vías por las cuales ensayar una respuesta: a) una concepción más determinista enlazada al fenómeno denominado *criptomnesia* y b) otra posición que reenvía a cierta indeterminación relacionada con la génesis de las fantasías y la *imaginación*.

Movido a historizar su descubrimiento, Freud relata cómo en un principio creyó en la originalidad de su tesis sobre la etiología sexual de las neurosis, hasta que:

un día se agolparon en mí ciertos recuerdos que me estorbaron esa satisfacción y me abrieron una buena perspectiva sobre los procesos de nuestra actividad creadora y la naturaleza de nuestro saber. Esa idea, por la que se me había hecho responsable, en modo alguno se había engendrado en mí. (Freud, 1914: 12)

La idea le había sido transmitida por tres médicos de su entorno: Breuer, Charcot y Chrobak, aunque Freud aclara que se trata de *una intelección que en rigor no poseían*. La clave del asunto era que ninguno de estos personajes había tomado rigurosamente en serio sus propias conjeturas. Inmediatamente explica que también había creído original su doctrina de la represión hasta que un colega le hizo notar la semejanza con un pasaje de una obra de Arthur Schopenhauer, justamente uno de los autores que con mayor pasión había leído en años anteriores.³

En 1923, Freud escribe un texto en el cual una de las temáticas principales es precisamente las condiciones de la producción original

³ Fue Otto Rank quien advirtió a Freud de la semejanza con *El mundo como voluntad y representación* de Schopenhauer.

en ciencia. El nombre del artículo es *Josef Popper-Lynkeus y la teoría del sueño*, por referencia al escritor contemporáneo, quien había establecido afirmaciones sobre los procesos oníricos muy parecidas a las ideas freudianas y las había volcado en su libro *Fantasías de un realista*, publicado en 1899. Uno de los detalles que me interesa subrayar es que Freud habla aquí de originalidad científica *aparente*, ya en la primera frase y con tono de certeza.⁴ En efecto, considera la originalidad como una vivencia propia de la subjetividad de los trabajadores científicos. Dice que todos debieran encontrar, sin gran esfuerzo, las incitaciones de otros autores o conocimientos a los que se remontan sus elaboraciones. Remite a la historia de la ciencia para apoyar la idea de que todo descubrimiento se revela como ya realizado y olvidado en tiempos anteriores, o al menos vislumbrado oscuramente o formulado de manera incompleta. Sin embargo, afirma que no será posible establecer tales incitaciones en la totalidad de las ideas y que ese olvido dará lugar al supuesto de originalidad como vivencia subjetiva:

acerca de otra parte de sus ideas no puede confesar nada semejante; tiene que suponer que esos pensamientos y puntos de vista se han engendrado —no sabe cómo— en su propia actividad de pensamiento, y en ellos afirma su reclamo de originalidad. (Freud, 1923: 281)

Pero una indagación psicológica cuidadosa echará por tierra el supuesto de creación original y demostrará la existencia de *fuentes ocultas hace tiempo olvidadas*. Hay aquí una referencia tácita al fenómeno denominado *criptomnesia*, según el cual se aplican a diversos materiales conocimientos que surgen en la conciencia como una *reanimación de lo olvidado*. La concepción que habitaba el pensamiento de Freud se pone de manifiesto en la siguiente afirmación: “no había derecho alguno a esperar que lo ‘original’ fuese algo no derivable, carente de todo determinismo” (Freud, 1923: 281).

⁴ El subrayado me pertenece.

Criptomnesia y determinismo filogenético

El papel de la criptomnesia en el proceso de producción de ideas originales es mencionado por Freud por primera vez en un escrito breve de 1920, *Para la prehistoria de la técnica analítica*. Allí sale al cruce de las afirmaciones vertidas por Havelock Ellis en su *Filosofía del conflicto*, de 1919. Este había establecido un parentesco entre el método de la asociación libre y un método para la escritura literaria caracterizado por el poeta Garth Wilkinson en 1857. Ellis intentaba sumar argumentos a su idea de que la obra freudiana no debía ser valorada como científica, sino más bien como producción artística. Freud recoge el guante, admite la similitud entre ambas técnicas y agrega otra referencia al citar un conocido pasaje de la correspondencia entre Schiller y Körner al que luego le dedicaré un análisis. Les otorga a dichos autores el título de *precursores del psicoanálisis*, pero aclara que la influencia se le insinúa desde otro lado. Y entonces relata con detalle cómo a partir de comentarios de sus discípulos⁵ tomó contacto con un pequeño escrito de Lüdwig Börne, impreso en 1862, intitulado *El arte de convertirse en escritor original en tres días*, donde la receta obviamente consistía en anotar libremente toda ocurrencia, sin censura de ningún tenor.⁶ Freud dijo que no podía recordar el ensayo en cuestión, pero admitió haber recordado en distintos momentos y sin explicación manifiesta varios textos de Börne que lo acompañaban en el ejemplar que tenía en su biblioteca desde los catorce años, a la sazón el único libro que conservaba de sus épocas de muchacho. El pequeño texto al que hago referencia concluye de la siguiente manera:

No nos parece imposible, entonces, que esta referencia

⁵ En particular, Ferenczi a través de otro médico llamado H. Dubowitz.

⁶ Decía Börne: "Tomen algunas hojas de papel y escriban tres días sucesivos, sin falsedad ni hipocresía, todo lo que se les pase por la mente. Consignen lo que piensan sobre ustedes mismos, sobre su mujer, sobre la guerra turca, sobre Goethe, sobre el proceso criminal de Fonk, sobre el Juicio Final, sobre sus jefes; y pasados los tres días, se quedarán atónitos ante los nuevos e inauditos pensamientos que han tenido. ¡He ahí el arte de convertirse en escritor original en tres días!".

acaso pusiera en descubierto esa cuota de criptomnesia que en tantos casos es lícito suponer detrás de una aparente originalidad. (Freud, 1920: 260)

Quizá el episodio criptomnésico más desagradable para Freud (sobre todo porque en el momento en que le sucedió con seguridad desconocía el fenómeno) haya sido aquel que detonó la ruptura de la relación con su entrañable amigo Fliess. El incidente tomó dimensiones de escándalo cuando se propagó como un incendio, involucrando a varios hombres en una cadena de acusaciones de plagio en torno a la idea de la bisexualidad.⁷ Inocentemente, Freud le escribe a su amigo contándole su flamante hipótesis y este le responde con inconfundible enojo que esa idea se la había propuesto dos años atrás en uno de sus “encuentros científicos” y Freud la había considerado infecunda. Al principio no recordó nada, pero:

en el curso de la semana que siguió recordé de hecho todo, tal como mi amigo había querido evocarlo en mí, y hasta la respuesta que le di entonces: “me tiene sin cuidado, no me parece aceptable”. Pero desde entonces me he vuelto un poco más tolerante cuando en la bibliografía médica encuentro, sin que se me cite, alguna de las pocas ideas que se pueden asociar con mi nombre. (Freud, 1901: 143)

Esta referencia, tomada de *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901), me parece un indicio evidente de que Freud aún no conocía el término criptomnesia. Por eso incluye el episodio como uno más entre doce ejemplos de lo que denominó simplemente *olvido de impresiones y conocimientos*.

El término criptomnesia fue acuñado en el 1900 por Théodore Flournoy, un psicólogo suizo discípulo de Wundt, profesor en Ginebra desde 1891. Flournoy cobró cierta relevancia cuando esclareció

⁷ Los hombres en cuestión eran Wilhem Fliess, Freud, Hermann Swoboda y Otto Weininger, en ese orden. En rigor, cada uno de ellos tenía su propia concepción *suficientemente original* si se examina en detalle el pensamiento de los autores. Cf. Roudinesco y Plon (1998).

el caso de una “médium”, Catherine Elise Müller, quien aseguraba realizar visitas al planeta Marte con su “cuerpo astral”. El significado del término criptomnesia remite a *memoria oculta* y constituyó la clave de la explicación de los detalles más enigmáticos del fenómeno experimentado por esa mujer en estados similares al sonambulismo. La investigación de Flournoy sobre Catherine, a quien él llamaba Héléne Smith, se publicó bajo el nombre *Desde la India al Planeta Marte*. El suizo logró demostrar que la totalidad de los materiales que supuestamente provenían de las visitas astrales al planeta rojo que realizaba la médium eran en realidad recuerdos olvidados de lecturas de infancia, incluyendo un extraño dialecto que no era otra cosa que una versión distorsionada del idioma húngaro, la nacionalidad de su padre. Elisabeth Roudinesco le asignó una entrada en su diccionario, afirmando que Flournoy *ocupa un lugar importante en la historia del descubrimiento del inconciente y del pasaje del espiritismo al psicoanálisis* (Roudinesco y Plon, 1998: 330).

El biógrafo historiador Peter Gay puso el acento en una expresión freudiana que aparece en la respuesta a una carta de Israel Doryon fechada en octubre de 1938. Doryon había escrito a Freud para sugerirle que su provocadora idea de que Moisés era egipcio ya había sido expuesta nada menos que por Popper-Lynkeus en uno de los tantos escritos de los que Freud se había declarado admirador. El creador del psicoanálisis aduce una vez más:

Fenómenos de la llamada criptomnesia –una especie de robo inconciente e inocente– me han ocurrido con frecuencia, clarificando los orígenes de ideas aparentemente originales. (Gay, 1989: 704)

Otra vez aparece en la pluma freudiana la idea de “originalidad” celosamente escoltada por el adjetivo “aparente” en casi todos los ejemplos. Los momentos en los que el fenómeno de la criptomnesia se presentifica parecen agitarle a Freud su vertiente más determinista que agrega aguas a su tesis filogenética de la historia arcaica de la humanidad. Jean Laplanche ha señalado ya la presencia del recurso a lo filogenético como uno de los supuestos *ad hoc* principales de Freud para resolver las anomalías en el interior de la red concep-

tual. Dicho recurso refleja una concepción según la cual existe una herencia filogenética que se trasmite en la historia humana a través de la historia individual en una suerte de memoria formada por guiones escénicos, fantasmas originarios o esquemas de recuerdos (Laplanche, 1987).

La fantasía al rescate

La cuestión del determinismo en Freud ha sido trabajada exhaustivamente por Silvia Bleichmar, quien señala una constante alternancia en la obra del eje determinación-indeterminación y articula consecuencias clínicas innovadoras respecto al par sistemas abiertos-sistemas cerrados (Bleichmar, 1994). Creo que puede encontrarse en los textos freudianos dedicados a la indagación de la génesis de las fantasías y de la creación literaria una concepción que sustenta la lectura de Bleichmar y abona la tesis de Castoriadis sobre la *Imaginación*.

El creador literario y el fantaseo (1908) es el texto que Freud dedicó a la indagación de las condiciones de la producción intelectual enfocada mayoritariamente a la creación poética. Desde el inicio, Freud trabaja la relación entre los elementos de una tríada constituida por el juego infantil, el fantaseo (que incluye la actividad fantaseadora o imaginativa, por un lado, y las fantasías inconcientes, por otro) y el *quehacer poético*. El autor explora las características del juego en los niños y el fantaseo de los hombres en sus relaciones con la realidad efectiva, poniendo el acento en la función de elaboración de lo insatisfactorio y el cumplimiento de deseos. Toma ejemplos de la literatura y de su trabajo sobre el humor para proponer que la creación poética se vincula con un cumplimiento de deseo surgido de la combinatoria entre vivencias actuales que agitan recuerdos antiguos, según intelecciones que previamente la teoría psicoanalítica había establecido para el origen de las fantasías. Se refiere, entre otras, a la siguiente hipótesis formulada en la correspondencia con Fliess:

La formación de fantasías acontece por combinación y desfiguración, análogamente a la descomposición de un cuerpo químico que se combina con otro. Y en efecto, la primera variedad de la desfiguración es la falsificación del recuerdo por fragmentación, en lo cual son descuidadas precisamente las relaciones de tiempo [...] Así, un fragmento de la escena vista es reunido en la fantasía con otro de la escena oída, mientras que el fragmento liberado entra en otra conexión. Con ello, un nexo originario se vuelve inhallable ... A cambio están presentes poetizaciones inconcientes, que no sucumben a la defensa... (Freud, 1897: 293)

Ahora bien, quiero llamar la atención sobre un párrafo que curiosamente Freud escribe en 1909 como agregado a *La interpretación de los sueños* (es decir, sólo unos meses después de publicar *El creador literario y el fantaseo*).⁸ A propósito de la asociación libre y de la resistencia tenaz que se opone a lo que llama *pensamientos involuntarios*, Freud afirma:

si hemos de creer a nuestro gran poeta-filósofo, Friedrich Schiller, una actitud en todo semejante es también condición de la creación poética. En un pasaje de su epistolario con Körner, que me fue indicado por Otto Rank, Schiller responde a un amigo que se quejaba de su falta de productividad: “La explicación de tu queja está, me parece, en la coacción que tu entendimiento impone a tu imaginación. Debo aquí esbozar un pensamiento e ilustrarlo con una metáfora. No parece bueno, y aun es perjudicial para la obra creadora del alma, que el entendimiento examine con demasiado rigor las ideas que le afluyen, y lo haga a las puertas mismas, por así decir. Si se la considera aislada, una idea puede ser muy

⁸ Cuatro años más tarde, en el apéndice a la segunda edición de su ensayo sobre la *Gradiva* de W. Jensen, Freud escribe que la investigación analítica de las oraciones de los escritores ya no se reduce exclusivamente al intento de esclarecer las neurosis: “sino que pide saber, además, con qué material de impresiones y recuerdos ha plasmado el poeta su obra, y por qué caminos y procesos ese material fue llevado hasta la creación poética” (Freud, 1908: 78).

insignificante y osada, pero quizás, en una cierta unión con otras, que acaso parezcan también desdeñables, puede entregarnos un eslabón muy bien concertado: de nada de eso puede juzgar el entendimiento si no la retiene el tiempo bastante para contemplarla en su unión con esas otras. Y en una mente creadora, me parece, el entendimiento ha retirado su guardia de las puertas; así las ideas se precipitan por ellas pêle-mêle, y entonces –sólo entonces– puede aquel dominar con la vista el gran cúmulo y modelarlo. Vosotros, señores críticos, o como quiera que os llaméis, sentís vergüenza o temor frente a ese delirio momentáneo, pasajero, que sobreviene a todos los creadores genuinos y cuya duración mayor o menor distingue al artista pensante del soñador. De ahí vuestras quejas de infecundidad, porque desestimáis demasiado pronto y espigáis con excesivo rigor” (carta del 1º de diciembre de 1788). (Freud, 1900: 124)

Una cita extensa, en la que Freud hace hablar a Schiller de lo que él no puede hablar con esa libertad: la *imaginación*. Su preocupación por inscribir al psicoanálisis en el paradigma cientista de la Viena del 1900 lo llevó a resignar la potencia de una parte de sus propios descubrimientos para apuntalar la solidez de la red conceptual psicoanalítica.

Conclusiones y nuevos interrogantes

Pienso que la obra freudiana comparte con la de Peirce el carácter de ser sistemas abiertos siempre alejados del equilibrio absoluto de una lectura dogmática, en otras palabras, fuentes inagotables de pensamiento que resisten en sí mismas a toda clausura. El núcleo seminal de la teoría freudiana se halla formado por el conjunto de textos que su creador agrupó bajo el nombre de *Metapsicología*, la *criatura ideal de mis desvelos*, le decía Freud. Destinada a nombrar conceptualmente aquello surgido de la experiencia clínica, apodada “la Bruja” treinta años después en homenaje a Goethe, en un párrafo muy citado luego de conocerse que los primeros traductores france-

ses de la obra lo habían suprimido⁹ en lo que creyeron un gesto que preservaba al maestro de la crítica positivista: “Sin un especular y un teorizar metapsicológicos –a punto estuve de decir: fantasear–, no se da aquí ni un paso adelante...” (Freud, 1937: 228).

Véase la reflexión sobre este punto que ofrece Paul Laurent Assoun, quizá junto a Castoriadis uno de los más valiosos referentes entre los psicoanalistas con autorizada formación filosófica:

Aquí: éste es precisamente el lugar y el momento en que el material deja de hablar, en que el proceso queda bloqueado y donde es necesario, al igual que Fausto, “llamar la hechicera al rescate”. Esto supone “transponer”, “adivinar”; en una palabra, aislar el sentido íntimo del hecho [...] El secreto de la fecundidad analítica reside en la unión de este respeto casi obsesivo por el hecho aislado con la exigencia de especulación imaginante [...] Freud reivindica como “mecanismos de producción” la unión de dos elementos estrechamente ligados: “una secuencia de imaginaciones audaces y vagabundas y un sentido crítico implacablemente realista”. (Assoun, 1984: 147)

Si ahora se interpela a Castoriadis sobre este mismo pasaje de la obra freudiana, el filósofo y psicoanalista griego comenta el detalle mencionado anteriormente (respecto a la supresión del párrafo en la primera traducción francesa) con esa ironía elegante que lo caracteriza:

Pase, todavía, que la metapsicología sea una vieja bruja que cocine Dios sabe qué filtros, pero confesar que en la fuente de la teorización se encuentra un “fantaseo”, es decir, la imaginación, la loca de la casa, arruinaría para siempre la respetabilidad teórica del psicoanálisis. (Castoriadis, 1993: 49)

Es notable el recorrido de Castoriadis para mostrar en distintos pasajes de su obra cómo la imaginación fue sistemáticamente re-

⁹ Cf. Viderman (1970).

primida en el sentido estricto del término, no sólo en Freud, sino también en Kant y Aristóteles. Pero volviendo al punto que me interesa priorizar, insistiré sobre la vinculación de estas ideas con el concepto de abducción, para afirmar que se halla presente aquí entre líneas aun cuando no pueda encontrarse referencia alguna a Peirce en toda la obra del pensador griego. Tampoco Assoun lo menciona, y no dejaré pasar la ocasión de transmitir lo mucho que puede lamentarse, en los juegos de la imaginación, que Freud y Peirce no dialogaran jamás. Ahora bien, este ejercicio de lectura como muestra en pequeña escala puede complementar estudios previos que ya establecieron enlaces entre la inferencia abductiva y el pensamiento freudiano dando lugar a una nueva hipótesis.¹⁰ Me propongo explorar si este modo de entender los orígenes de la representación como formas de inscripción metabólica de elementos en la psique humana puede erigirse en una explicación psicológica para la aparición en la conciencia de *fragmentos desprendidos de los procesos de pensamiento que constituyen el magma originario de la inferencia abductiva*. Dicha hipótesis inaugura la idea de un intercambio doblemente fecundo: el psicoanálisis puede ayudar a esclarecer los procesos mentales que intervienen en la génesis de hipótesis justificando psicológicamente la abducción, y este concepto peirceano, entendido a su vez en el interior de un programa metodológico, puede aportarle a la investigación en psicoanálisis una herramienta teórico-clínica que sin dudas merece incorporar en sus indagaciones. Quedan establecidas así las coordenadas de partida para el capítulo siguiente de esta investigación.

Referencias bibliográficas

Aliseda, A. (2003). “Abducción y Pragmati(ci)smo en Charles S. Peirce”, en Cabanchik, S., Penelas, F. y Tozzi, V. (et al.) (eds.). *El giro pragmático de la filosofía*. Barcelona: Gedisa.

¹⁰ Me refiero a la totalidad de los trabajos compilados en Eco y Sebeok (1989).

- Assoun, P. L. (1982). *Introducción a la epistemología freudiana*. México: Siglo XXI.
- (1982). *Freud, la filosofía y los filósofos*. Buenos Aires: Paidós.
- (1984). “Los grandes descubrimientos del psicoanálisis”, en Jaccard, R. (et al.) (eds.). *Historia del psicoanálisis*. Barcelona: Granica.
- Bleichmar, S. (1994). “Repetición y temporalidad: una historia bifronte”, en Bleichmar, S. (et al.) (eds.). *Temporalidad, determinación, azar, lo reversible y lo irreversible*. Buenos Aires: Paidós.
- (1993). *La fundación de lo inconciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2000). Seminario *Traumatismo y Simbolización*. Buenos Aires: Amorrortu (en prensa).
- Castoriadis, C. (1993). “Lógica, imaginación, reflexión”, en Dorey, R. (et al.) (eds.). *El inconciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eco, U. y Sebeok, T. (1989). *El signo de los tres, Dupin, Holmes, Peirce*. Barcelona: Lumen.
- Fann, K. (1970). *Peirce's Theory of Abduction*. La Haya: Martinus Nijhoff.
- Freud, S. (1895). “Proyecto de psicología para neurólogos”, en *Obras completas*, Tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1897). “Manuscrito M”, en *Obras completas*, Tomo I. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1900). “La interpretación de los sueños”, en *Obras completas*, Tomos IV y V. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1901). “Psicopatología de la vida cotidiana”, en *Obras completas*, Tomo VI. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1908). “El delirio y los sueños en la *Gradiva* de W. Jensen”, en *Obras completas*, Tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1914). “Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico”, en *Obras completas*, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1920). “Para la prehistoria de la técnica analítica”, en *Obras*

- completas*, Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1923). “Josef Popper-Lynkeus y la teoría del sueño”, en *Obras completas*, Tomo XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1937). “Análisis terminable e interminable”, en *Obras completas*, Tomo XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gay, P. (1989). *Freud: una vida de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Paidós.
- Jaccard, R. (1984). “Freud y la sociedad vienesa”, en Jaccard, R. (et al.) (eds.). *Historia del psicoanálisis*. Barcelona: Granica.
- Laplanche, J. (1987). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1999). “Breve tratado del inconciente”, en *Entre seducción e inspiración: el hombre*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Peirce, C. S. (1936-1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Editados por C. Hartshorne, P. Weiss y A. Burks. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1996). “Un argumento olvidado en favor de la realidad de Dios”, en *Cuadernos de Anuario Filosófico*, serie universitaria, 34. Pamplona.
- (1978). *Lecciones sobre el pragmatismo*. España: Aguilar.
- Roudinesco, E. y Plon, M. (1998). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Velasco, M. (2002). “La abducción: sus aspectos lógicos y metodológicos”, en Lorenzano, P. y Tula Molina, F. (et al.) (eds.). *Filosofía e Historia de la Ciencia en el Cono Sur*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Viderman, S. (1970). *La construction de l'espace analytique*. París: Denoël.

EL DESARROLLO COMO ESTRATEGIA ADAPTATIVA: CARACTERÍSTICAS EXCLUSIVAS DE LA INFANCIA HUMANA

*Silvia Español**

Resumen

En este trabajo se presenta una hipótesis evolucionista acerca del desarrollo. Se compara la infancia humana con la de los primates no humanos y se describen sus rasgos exclusivos vinculados con la extensión y transformación del mundo emocional, la interacción adulto-bebé y la formación de procesos psicológicos complejos. Se argumenta a favor del papel constitutivo de las artes temporales en cada uno de los rasgos descriptos.

Palabras clave: infancia temprana, artes temporales, evolución, musicalidad comunicativa.

Abstract

This paper introduces an evolutionary hypothesis about development. It compares human infancy with non human primate infancy and describes its exclusive features linked with the extension and transformation of the emotional world, the adult-infant interaction

* Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Docente de Infancia Temprana, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Investigadora del CONICET. E-mail: silvia.ana.es@gmail.com.

and the formation of complex psychological processes. It argues about the constitutive roll of temporal arts in each of its described features.

Keywords: early infancy, temporal arts, evolution, communicative musicality.

La intersección entre la psicología cognitiva del desarrollo y la psicología evolucionista ha dado lugar, en los últimos años, a un modo de abordaje de la mente humana que implica básicamente concebirla como el producto de una ola evolutiva que favoreció el desarrollo cognitivo como una estrategia adaptativa a largo plazo (Gómez, 2007). En esta idea simple pero esencial radica, en gran medida, el interés que el desarrollo humano despierta actualmente en otras áreas de conocimiento, como la psicología de la música o la psicología del lenguaje, la filosofía de la mente o la psicología cognitiva clásica.

La ola evolutiva que favoreció el desarrollo como estrategia adaptativa condujo a que el período de la infancia se prolongara en la línea de los primates, marcadamente extensa en comparación con la de otros mamíferos. En primaria instancia, tal estrategia evolutiva parece peligrosa: da lugar a organismos débiles y vulnerables, por un período cada vez más extenso, que requieren que los miembros adultos inviertan mucho tiempo y energía en su cuidado. Sin embargo, como claramente lo vio Jerome Bruner en los años setenta, la vulnerabilidad e inmadurez con que nacen los primates tiene una ventaja evolutiva fundamental: permite que haya plasticidad, fluidez o flexibilidad cognitiva.

Si todo nuestro repertorio conductual y nuestras capacidades representacionales estuvieran pautadas filogenéticamente, tendríamos a nuestra disposición únicamente estructuras fijas. En cambio, la disposición a completar las adaptaciones comportamentales durante la ontogenia, propia de los primates, dio lugar a comportamientos flexibles. La flexibilidad comportamental se asocia al desarrollo prolongado porque es el resultado de la construcción y articulación

de representaciones flexibles que requieren de tiempo y experiencia para su gestación. La tan extensa y protegida infancia de los primates humanos es un período delicado, dedicado a la construcción de representaciones flexibles del mundo físico y social y a intervenir en función de ellas.

Nuestra disposición a completar las adaptaciones comportamentales durante la ontogenia nos libera de la posibilidad de cometer algunos “errores”, como el de aquellos famosos patitos que quedaron “fijados” al etólogo Lorenz. Aunque el reconocimiento de rostros en humanos es una de las capacidades más encauzadas biológicamente, las representaciones de nuestros cuidadores y progenitores son complejas y flexibles y se van construyendo durante el desarrollo. No existe, para nosotros, un instante de impronta o troquelado que no permite rectificar el equívoco. Existe un prolongado período de inmadurez en el que se van construyendo representaciones flexibles y multimodales (visuales, auditivas, táctiles, olfativas) de nuestros congéneres, del mundo, de nosotros mismos. Este período despierta un marcado interés teórico porque allí pueden observarse múltiples lugares donde se produce el ensamble naturaleza-cultura: en la extensión y transformación del mundo emocional, en la interacción entre las preferencias estímulares infantiles y el modo de actuar de los adultos frente a los bebés, y en la formación de las “funciones críticas de humanización”.

Cambios en el modo de vínculo con el congénere

El nacimiento precoz de los humanos parece estar directamente vinculado con el proceso de bipedestación. Una hipótesis ampliamente aceptada sugiere que la evolución de la postura vertical y de la locomoción bípeda produjo un cambio en la configuración de la pelvis y un estrechamiento del conducto natal, lo cual limitó el crecimiento máximo del cráneo del feto humano y causó el nacimiento precoz y la continuación de la gestación fuera del útero (el cerebro sigue creciendo a ritmo fetal durante los primeros años de vida). La precocidad del nacimiento tuvo efectos drásticos en la evolución

del hombre. Efectos comparables, tal vez, con los producidos por el bipedismo en la capacidad para manipular objetos y para fabricar herramientas (al dejar las extremidades superiores libres), pero diferentes. Porque la precocidad del nacimiento no afectó especialmente el modo de relacionarse con el medio ambiente natural, sino que marcó decisivamente el mundo social humano, y consecuentemente modificó las características de los adultos de la especie. La precocidad del nacimiento afectó el mundo social debido a que de la inmadurez se derivan la dependencia y el andamiaje parental humano omnipresente desde el nacimiento (Rochat, 2004).

De acuerdo con Dissanayake (2000), el largo período de inmadurez de la cría humana generó una presión selectiva para aquellos mecanismos que garantizaran el contacto psicológico, es decir, para aquellos mecanismos que tornaran posible las experiencias de intersubjetividad, de intimidad y de amor con el bebé. Tal presión selectiva dio lugar a una co-evolución de predisposiciones universales en poblaciones tanto parentales como filiales que funcionan de manera temprana durante la ontogenia y están controladas por subsistemas no conscientes de regulación conductual (Papoušek, 1996). De tal modo, el cuidado parental prolongado, y la consecuente protección de la cría, quedó, cuanto menos, favorecido y apuntalado. Pero, además, y como consecuencia de la co-evolución de predisposiciones, la modalidad del vínculo con el congénere cambió de forma radical: no sólo se acentuaron los sentimientos de filiación, tal como podían estar presentes en nuestros antepasados evolutivos, sino que emergieron modos de sentir sofisticados vinculados con la percepción del tiempo.

La presión selectiva para aquellos mecanismos que garantizaran el contacto psicológico dio lugar a rasgos importantes del andamiaje parental. Condujo a que conductas filiativas presentes en otros primates –como expresiones faciales, gestos, movimientos y sonidos– se elaboraran o trataran de un modo especial, mediante un moldeado dinámico, rítmico y trasmodal. Para atraer la atención de los bebés, los padres elaboran sonidos y movimientos ordinarios: repiten (frases, movimientos, sonidos, expresiones faciales) y exageran (sus contornos melódicos, su amplitud, su duración y las pausas entre

ellos). La elaboración –que conlleva saliencia, novedad, expectativa y, por tanto, emoción– de lo que de por sí ya son pautas filiativas tiene la virtud de conducir directamente a un estado de mutualidad inherentemente placentero y da lugar al establecimiento de las primeras experiencias de intersubjetividad entre el bebé altricial y el adulto atento (Dissanayake, 2000). La conjunción del desvalimiento del bebé y del andamiaje parental abrió las puertas a que un ser (el indefenso) y otro ser (su cuidador) entraran en un contacto íntimo de sentimientos que trascienden las emociones darwinianas clásicas (ira, miedo, alegría, interés, tristeza, etcétera), que compartimos con otros primates, y permitió que emergiera lo que Stern (2000) y Trevarthen (1998, 2000) denominan sentimientos temporales, modos de sentir difícilmente verbalizables que se expresan con maestría en las artes temporales, la música y la danza, pero que encuentran su germen y origen en las interacciones tempranas en las que adulto y bebé se entienden a través del lenguaje del tiempo.

El modo no-verbal de ser y estar con el otro esencialmente conformado por *qualia* temporales –prototípico de las interacciones cara a cara adulto-bebé– perdura a lo largo del desarrollo y acontece también entre adultos (Gallagher, 2001; Gomila, 2003). Sin embargo, adopta un modo peculiar durante los primeros seis meses de vida del bebé, en el cual el hacer conjunto de la díada prescinde de los objetos del medio (Trevarthen, 1998; Español, en prensa). Este modo diferenciado de ser y estar con el otro se ha transformado en los últimos años en un imán para todos aquellos que trabajan en el punto de intersección entre la psicología del desarrollo y la psicología de la música (Malloch y Trevarthen, 2008). De acuerdo con este abordaje interdisciplinario del desarrollo, los bebés nacen o desarrollan tempranamente capacidades particulares que engarzan perfectamente con modos de actuar de los adultos y permiten que exista contacto humano desde el momento en que el bebé nace y establece relación ocular con su madre. Estas capacidades de los bebés están vinculadas fundamentalmente con la sensibilidad al tiempo, con la capacidad de expresar e interpretar emociones y con la capacidad de imitación. La sensibilidad de los bebés al tiempo resulta particularmente interesante, al menos por tres motivos: porque sobre

ella se concentran datos empíricos sorprendentes provenientes de estudios experimentales actuales con bebés, porque muestra como ninguna otra capacidad el engarce perfecto entre las predisposiciones universales del bebé y los modos de hacer parentales universales, no conscientes e intuitivos, y porque es un índice de la incidencia de los componentes de las artes temporales (la música y la danza) en nuestros rasgos de especie.

La sensibilidad infantil al tiempo y la temporalidad de la actuación adulta

Hace unos treinta años que la hipótesis de que los humanos al nacer somos una tabla rasa viene refutándose. La investigación indica que venimos al mundo con un conjunto de predisposiciones estimulares hacia parámetros que caracterizan a las personas, como el complejo estimular que identifica el rostro humano. Venimos también con predisposiciones estimulares hacia parámetros que caracterizan los modos de actuar de las personas.

Como parte de nuestro “diseño para la relación”, contamos con una precoz sensibilidad a la percepción de contingencias y de concordancias. Un aspecto de nuestro diseño de especie basado en la sensibilidad al tiempo. Los bebés se muestran altamente sensibles a la percepción de contingencias: en situaciones de laboratorio se ha demostrado que, a la temprana edad de dos meses, cuando se establece una relación contingente y sistemática entre un esquema del bebé y una estimulación exterior contingente, muestran con claridad respuestas sociales como gorjeos y sonrisas. Otra preferencia que también caracteriza el modo de actuar de las personas y que también supone una sensibilidad al tiempo es la preferencia hacia la estimulación concordante. Se trata de una contingencia particular entre rasgos que conforman la estimulación compleja, necesariamente multimodal, que recibe el bebé (Markova y Legerstee, 2006). Las personas ofrecemos todo el tiempo estimulación concordante, no sabemos no hacerlo. Desde la primera vez que hablamos y tocamos a nuestros hijos, les estamos ofreciendo una

estimulación multimodal concordante en algún valor temporal, como la duración o el ritmo, que a ellos los atrae especialmente. Por otro lado, los estudios microanalíticos de las interacciones adulto-bebé ponen en evidencia una sincronía interactiva basada en el pulso y el ritmo (es decir, en la organización del tiempo) que es el sustento de la experiencia placentera de contacto mutuo y de la elaboración de la intersubjetividad (Trevarthen y Reddy, 2007).

La sensibilidad infantil al tiempo se observa también en algunas de las habilidades iniciales señaladas en el área de la psicología cognitiva de la música: como la distinción precoz, en el laboratorio, de patrones rítmicos, de contornos melódicos prototípicos y de cambios de tono, de timbre y distancias entre alturas. Estas precoces habilidades musicales del bebé se ponen en juego en sus interacciones espontáneas con los adultos: los bebés son sensibles a los cambios de tono, a los contornos melódicos y tímbricos de la vocalización parental así como a sus atributos rítmicos, y el pulso parece ser el elemento esencial para el acoplamiento interactivo entre ellos (Trevarthen, 2000).

Las capacidades iniciales infantiles parecen especialmente diseñadas para acoplarse con los rasgos más sobresalientes de la estimulación adulta. Cuando los adultos se dirigen a los bebés, al menos en nuestra cultura, remarcan el pulso, retardan el tiempo del habla, hacen pausas más largas, hablan más rítmicamente, con frases bien segmentadas y tienden a usar un conjunto de cinco prototipos melódicos (Papoušek, 1996). Organizan, además, sus sonidos y movimientos bajo la forma repetición-variación. Generan así un tipo de estimulación ideal: porque si fuese siempre igual, el bebé se habituaría y perdería interés; y porque la repetición genera una regularidad que le permite anticipar el curso del tiempo, es decir, permite predecir lo que vendrá (Rivière, 2003). Los adultos repiten frases, movimientos, sonidos, expresiones faciales, exagerando sus contornos melódicos, su amplitud, su duración y las pausas entre ellos, realizando variaciones en la intensidad, el ritmo, el tono, de forma tal que la estimulación es, al mismo tiempo, conocida pero nueva.

Finalmente, los estudios experimentales han detectado también una sensibilidad perceptual del bebé a propiedades amodales (no

dependientes de una modalidad específica) de naturaleza temporal, como la duración o el ritmo (Lewkowicz, 2000). Datos recientes indican vínculos entre la dimensión temporal y la información multimodal: la Hipótesis de la Redundancia Intensorial sostiene que la información sensorial presentada en forma redundante a través de dos o más modalidades resalta las propiedades amodales como el ritmo, la duración, la velocidad, la intensidad, facilitando el aprendizaje y la discriminación de estas propiedades. En cambio, bajo condiciones de estimulación unimodal, la atención de los bebés se dirige más hacia las propiedades específicas del estímulo, como el tono, la orientación, el timbre o el color (Bahrick et al., 2002). Es razonable suponer que estas capacidades del bebé, detectadas en el laboratorio experimental, se ponen en juego en sus interacciones sociales: el bebé podría, por tanto, establecer equivalencias transmodales de rasgos muy globales de tiempo (también de forma e intensidad), por ejemplo de duración y ritmo de la rica información que el adulto le ofrece a través de distintas modalidades, auditiva, visual, kinestésica (Stern, 1985 y 2000). Esta capacidad es la base cognitiva-perceptual que torna posible la percepción de los sentimientos temporales comentados en el punto anterior (Stern, 2000; Español, 2007 y 2008).

La música entre las “funciones críticas de humanización”

El largo período de desvalimiento del bebé permite la construcción de representaciones flexibles acerca del mundo, del yo y de los otros. Tales representaciones conforman en gran medida lo que Ángel Rivière (2003a y b) define como “Funciones Críticas de Humanización” (en adelante, FCH). Las FCH son funciones mentales que no están determinadas, sino permitidas por el genoma. Son universales y al mismo tiempo están culturalmente especificadas (se dan en las mismas fases, sin diferencias de competencia, en niños de distintas sociedades, pero implican el desarrollo de pautas funcionales que son diferentes para cada cultura). Configuran en gran medida nuestra especificidad de especie y pueden considerarse el punto de

intersección entre biología y cultura: al mismo tiempo que están posibilitadas por la información genética, poseen un origen cultural e histórico, no biológico. Por eso, Rivière las describe como sirenas o centaurus: suponen una fuerte preparación biológica –es imposible explicarlas por procesos asociativos, de imitación o de aprendizaje empírico–, pero implican un formateo cultural de la mente humana. Requieren para su desarrollo de un contexto interactivo particular, lo que habitualmente se denomina crianza, y también del desarrollo de pautas complejas de intersubjetividad, es decir, de los modos de contacto humano comentado en los puntos anteriores.

Las FCH son el borde en el que algunos ven el Rubicón que separa el mundo humano y animal y otros ven el hilo de continuidad entre primates no humanos y humanos. En ellas se concentran las polémicas clásicas y actuales entre hipótesis continuistas y discontinuistas. El lenguaje, la capacidad de crear ficción y las competencias de atribución mentalista inherentes al Sistema de Teoría de la Mente son las FCH que enumera Rivière. Sin embargo, existe otro borde en el que también actualmente se dirime la polémica continuismo-discontinuidad: la música (Cross, 2003).

Me atrevo a decir que la música también merece ser considerada una FCH. Aunque Rivière no llegó a plantearlo así, sí la consideró reiteradamente al elaborar su concepto de FCH. La cartografía de las funciones mentales, que incluye las FCH como uno de los cuatro tipos de funciones mentales posibles, fue uno de los últimos temas sobre los que teorizó y no tuvo tiempo de escribir. Leyendo sus conferencias editadas (arriba citadas) puede percibirse la insinuación o el atisbo de una consideración de la música como FCH. Creo que la condición de la música de ser específica de la especie y a la par estar culturalmente mediada nos permite pensarla como tal. Pero, además, investigaciones actuales en el estudio de la infancia indican que ciertos componentes musicales (como el ritmo, los contornos melódicos, las cualidades tímbricas) participan en la adquisición del lenguaje (Karmiloff y Karmiloff, 2001; Papôusek, 1996), en la génesis del juego de ficción (Español, 2007) y en la formación de las experiencias de intersubjetividad tempranas (Trevvarthen, 2000; Malloch y Trevvarthen, 2008). Es decir, ciertos componentes musicales participan en la conformación

de dos de las FCH y en la constitución de aquello que las atraviesa a todas, las experiencias de intersubjetividad.

La música y la danza: características exclusivas de la infancia humana

La infancia es producto de una ola evolutiva que favoreció el desarrollo como estrategia adaptativa. En la cresta de esta ola está la infancia humana, extensa y compleja como ninguna otra. Juego, cuidado parental, apego, contacto emocional, son todos rasgos que recorren el mundo de los primates. Las experiencias de intersubjetividad recorren también el mundo de los primates, pero adquieren en la cresta de la ola rasgos especiales que señalan que el desarrollo humano ha de ser contemplado desde una perspectiva estética. Las experiencias de intersubjetividad, base de todo el desarrollo comunicativo, están más cerca de la música y la danza (las artes temporales) que del lenguaje (Español, 2007 y 2008); son un caso de “musicalidad comunicativa”, modo de interacción que abarca un amplio espectro de experiencias, entre otras, la ejecución musical (Malloch y Trevarthen, 2008); y son fuente de sentimientos que se asemejan a los que expresan con maestría las artes temporales (Stern, 1985 y 2000). Los componentes de las artes temporales dan “soplo humano” a actividades que compartimos con otros primates, como el juego, y participan en la formación de aquello que nos humaniza. Me gusta pensar en la posibilidad de que esta nueva aproximación a la infancia, que mira hacia nuestro pasado evolutivo y convoca a las artes para comprender el desarrollo, genere otra idea (tal vez más amorosa) de la humanidad. Que, tal vez, como decía William James, se vaya haciendo verdadera.

Referencias bibliográficas

Bahrack, L. E., Flom, R. y Lickliter, R. (2002). “Intersensory redundancy facilitates discrimination of Tempo in 3-Month-Old Infants”, en *Developmental Psychology*, 41 (4).

- Cross, I. (2003). "Music and biocultural evolution", en Clayton, M., Herbert, T. y Middleton, R. (eds). *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction*. Nueva York-Londres: Routledge.
- Dissanayake, E. (2000). "Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction", en Wallin, N. L., Merker, B. y Brown, S. (eds.). *The Origins of Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Español, S. (2007). "Time and Movement in Symbol Formation", en Valsiner, J. y Rosa, A. (eds.). *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.
- (2008). "La entrada al mundo a través de las artes temporales", en *Estudios de Psicología*, 29 (1).
- (en prensa). "Performances en la infancia; cuando el habla parece música, danza y poesía", en *Epistemus*, 1.
- Gallagher, S. (2001). "The practice of mind. Theory, simulation or primary interaction?", en Thompson, E. (ed.). *Between Ourselves: Second Person Issues in the Study of Consciousness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Gómez, J. C. (2007). *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños*. Madrid: Morata.
- Gomila, A. (2003). "La perspectiva de la segunda persona de atribución mental", en Duarte, A. y Rabossi, E. (eds.). *Psicología cognitiva y filosofía de la mente*. Buenos Aires: Alianza.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el Lenguaje*. Madrid: Morata.
- Lewkowicz, D. (2000). "The development of intersensory temporal perception: A epigenetic system/limitations view", en *Psychological Bulletin*, 126 (2).
- Malloch, S. y Trevarthen, C. (eds.) (2008). *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Markova, G. y Legerstee, M. (2006). "Contingency, imitation and affect sharing: Foundations of infants' social awareness", en *Developmental Psychology*, 42.
- Papoušek, H. (1996). "Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality", en Deliege, I. y Sloboda, J.

- (eds). *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Papoušek, H. (1996). "Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy", en Deliege, I. y Sloboda, J. (eds). *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Rivière, A. (2003). "Interacción precoz. Una perspectiva vygotskiana a partir de los esquemas de Piaget", en Belinchón, M., Rosa, A., Sotillo, M. y Marichalar, I. (comp.). *Ángel Rivière. Obras Escogidas*, Vol. II. Madrid: Panamericana.
- (2003a). "Educación y modelos del desarrollo", en Belinchón, M., Rosa, A., Sotillo, M. y Marichalar, I. (comp.). *Ángel Rivière. Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Panamericana.
- (2003b). "Desarrollo y educación: El papel de la educación en el 'diseño' del desarrollo humano", en Belinchón, M., Rosa, A., Sotillo, M. y Marichalar, I. (comp.). *Ángel Rivière. Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Panamericana.
- Rochat, Ph. (2004). *El mundo del bebé*. Madrid: Morata.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- (2000). "Putting time back into our considerations of infant experience: a microdiachronic view", en *Infant Mental Health Journal*, 21 (1-2).
- Trevarthen, C. (1998). "The concept and foundations of infant intersubjectivity", en Bråten, S. (ed.). *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2000). "Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication", en *Musicae Scientiae, Special Issue*.
- Trevarthen, C. y Reddy, V. (2007). "Consciousness in infants", en Velmans, M. y Schneider, S. (eds.). *The Blackwell Companion to Consciousness*. MA: Blackwell Publishing.

ADOLESCENCIAS Y ESCUELAS: INTERPELANDO A VYGOTSKY EN EL SIGLO XXI. UNIDADES DE ANÁLISIS QUE ENTRELAZAN TRAMAS Y RECORRIDOS, ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

*Cristina Erausquin**

Resumen

El objetivo es presentar categorías construidas por Vigotsky desde un enfoque psicológico y educativo, para enriquecer perspectivas sobre relaciones entre adolescentes y escuelas, integrando el contexto social e histórico en el que se inscriben. Se problematiza la concepción de fracaso escolar y de educabilidad de los sujetos, que los reduce a problemas individuales. Los textos de Vigotsky en *Paidología del adolescente*, escritos hace casi ochenta años, anticipan y proveen insumos significativos para la agenda de problemas contemporáneos sobre el desarrollo de los sujetos y las prácticas educativas. Se enfocan las *unidades de análisis* en el estudio de fenómenos psicoeducativos, para explicar y comprender conductas, funciones y procesos, desde planos personales, interpersonales y socioculturales. El recorrido del autor, pionero del enfoque socio-histórico-cultural, abarca dimensiones complejas, como intereses, pensamiento conceptual, imaginación y personalidad, analizando los *procesos psíquicos superiores* como desarrollos de la *historia cultural* de los adolescentes. Se articula el análisis de la obra con

* Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO y Universidad Autónoma de Madrid. Docente de Psicología Educacional, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: cristinaerausquin@yahoo.com.ar.

la revisión que autores contemporáneos post-vigotskianos realizan de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo. La lectura puede ampliar la perspectiva de agentes psicoeducativos sobre problemas y estrategias de intervención, tomando distancia de una lógica aplicacionista y enriqueciendo las lógicas de implicación y transformación situacional.

Palabras clave: unidades de análisis, zona de desarrollo próximo, procesos psíquicos superiores, personalidad.

Abstract

The aim is to present categories constructed by Vigotsky from a psychological and educational framework, to enrich the perspectives on relations between young people and schools, integrating the historic and social context in which they happen. It is questioned the conception of school failure and conditions of upbringing in the subjects that reduce them to individual problems. Vigotsky's texts in "Adolescent Paidology", written almost eighty years ago, anticipate and offer meaningful issues for current "problems agenda" related to development of subjects and school practice. Units of analysis are focused for explaining and understanding behaviors, functions and processes, from personal, inter-personal and socio-cultural layers. The author, pioneer of socio-historic-cultural framework, displays complex dimensions as Interests, Conceptual Thinking, Imagination and Personality, analyzing the higher psychological processes involved as developments of the cultural history of adolescents. This work presents a link between that Vigotsky piece of work analysis and the revision that post-vigotskian contemporary authors have developed on the category of Zone of Proximal Development. The reading can broaden the perspective of psychoeducational agents about problems and strategies of intervention, getting distance from an applicationist logic, and broadening the logics of involvement and situational transformations.

Keywords: units of analysis, zone of potential development, higher psychological processes, personality.

En el marco de la perspectiva crítica de la Psicología Educativa Contemporánea, se analizan categorías para la comprensión y el abordaje de los encuentros y desencuentros entre adolescentes y escuelas, el fracaso escolar y los criterios de educabilidad en el nivel medio. Los textos de Lev Vigotsky de *Psicología del adolescente*, con un marco epistémico que articuló psicología, desarrollo y educación, se proyectan sobre la *crisis contemporánea de confianza en las profesiones* (Schon, 1998), que tiene la sociedad también en los profesionales del área psicoeducativa. Crisis que se funda en la escasa contribución de discursos y prácticas para la solución de problemas de desigualdad, injusticia, fracaso personal y colectivo, también en lo escolar; un estado de cosas que denuncia el agotamiento del paradigma positivista de la relación entre lo académico, la ciencia y los problemas del mundo. Crisis que habilita el movimiento de la disciplina psicológica para *salir fuera de sí* (Greco, 2009), a la vez que hallar su *especificidad* frente al desafío de necesidades educativas, en el intercambio de experiencias y concepciones con otras disciplinas y agencias, para construir conjuntamente nuevos objetos de intervención, indagación y reflexión. La recontextualización de la lectura de la obra y su entrelazamiento con la categoría de Zona de Desarrollo Próximo pueden enriquecer la mirada de agentes psicoeducativos sobre problemas y estrategias de intervención, a través del distanciamiento de una lógica *aplicacionista* (Coll, 1995) que extrapola teorías expandiendo su dominio a contextos muy diferentes de los de su producción, a la vez “reduciendo” hechos complejos a relaciones elementales y unidireccionales entre variables medibles y predecibles en su comportamiento (Baquero, 2002). La mirada psicoeducativa articula la *contemporaneidad* del pensamiento de Vigotsky con el crecimiento de una lógica de *implicación y transformación de situaciones*, a partir de su problematización, análisis y toma de conciencia, desde el *escenario de la acción y de la experiencia compartida*.

Adolescencias y escuelas: encuentros y desencuentros

En tiempos de conmoción y declive de las instituciones modernas, cuando el tejido social en general y los espacios que los sujetos habitan se ven debilitados y reformulados, el lugar de los jóvenes aparece doblemente cuestionado, tanto por su condición de jóvenes –históricamente, el eslabón más débil en la cadena de vínculos sociales– como por constituir el espejo en el cual la sociedad mira sus propias fallas (Tenti Fanfani, 2000). La escuela parece ser uno de esos espejos y las escenas reflejadas muestran cambios, malestares, desvinculaciones entre sujetos y situaciones, con fenómenos en crecimiento, como el fracaso escolar masivo, la violencia escolar o la pérdida de sentido de la experiencia educativa. A la vez, emergen nuevas experiencias, y la “crisis” habilita oportunidades para que la escuela se convierta en espacio social de integración e intercambio, de marca valorizada y reconocimiento, de filiación simbólica de subjetividad.

Adolescencia y juventud: categorías socio-histórico-culturales

Adolescencia y juventud son categorías con las cuales la sociedad moderna ordena y delimita ciertos sectores de la población, con la edad como criterio clasificatorio. “Sus fronteras son sociales antes que meramente etarias; están socialmente construidas y por lo tanto, varían histórica, geográfica y culturalmente” (Urresti, 2000). El recorrido histórico de indagación sobre la categoría *adolescencia*, como sugiere Urresti, permite hallar al menos dos perspectivas prototípicas, una de la modernidad y otra de la posmodernidad. La primera propuso conceptos ya clásicos en la psicología del desarrollo, como “moratoria psicosocial” y “crisis de identidad”. La segunda proporciona una visión de una adolescencia plana e icónica, atravesada por el vacío de sentido y el borramiento de las diferencias intergeneracionales. Según estas concepciones –moderna y posmoderna–, sería legítimo pensar que algunos grupos de adolescentes, que viven en condiciones de pobreza o pertenecen a culturas periféricas o migrantes, nunca fueron en verdad

adolescentes. Ambas, a partir de enunciados universales y generales, parecen excluir diferencias socioculturales y mundos de significado. Los discursos sobre los adolescentes no sólo describen, sino también *crean* realidades, allí donde pretenden capturar epistémicamente fenómenos complejos y heterogéneos, que atraviesan *trayectorias* de jóvenes *en y por* las escuelas. Es necesario problematizar el surgimiento de *categorías* con las cuales las diferentes culturas nombran y definen a los jóvenes, para delinear perfiles contemporáneos de *tensiones esenciales que atraviesan las adolescencias*, situadas en determinados contextos sociohistóricos. ¿Desde dónde pensar hoy la cuestión de los jóvenes? Desde diferentes ámbitos se proponen visiones negativas, vinculando la adolescencia con las adicciones, la violencia, la delincuencia, el desinterés por la participación en la vida política, las evaluaciones desfavorables de los rendimientos académicos, la apatía, el desgano, la falta de motivación por la lectura, el uso transgresor o empobrecido del lenguaje. Es necesario desarticular una visión de la adolescencia identificada con un lugar de amenaza y peligrosidad, como la que dibujan frecuentemente los *mass media*, o como un fracaso de toda posibilidad educativa o de desarrollo de la mente, como profecía de destino inexorablemente vinculada a dicha etapa de la vida (incluyendo “indiferencia” y “desinterés” como amenaza de “disolución” del legado cultural). El desafío es redefinir el papel que le cabe a la escuela hoy y los desafíos que enfrenta, en contextos complejos y de fuerte incertidumbre. Recordando escritos ya clásicos de Duschatzky y Corea (2002), la propuesta es pensar “nuevos territorios” para los jóvenes, lugares simbólicos de pertenencia, de creación de valores, de lazo social, para ampliar su participación en experiencias educativas capaces de configurar subjetividades implicadas en la transformación creativa de los escenarios socioculturales.

El fracaso en la escuela media y las condiciones de educabilidad

Pensar el fracaso y el éxito escolar en la escuela media (Baquero, 2000) supone ahondar en las complejidades del fenómeno, recorrer

los múltiples hilos que lo constituyen, en sus aspectos visibles, pero sobre todo en los que permanecen en las zonas de sombra de la comprensión. Con demasiada frecuencia las miradas de los profesionales psicoeducativos se han centrado en “alumnos problema”, “bajo rendimiento”, “desinterés por aprender”, “problemas de conducta”, “violencia entre pares”, “inadaptación a las normas escolares” y “conflictos con profesores”, como revelan diez años de investigaciones realizadas en nuestro contexto sobre el trabajo de los psicólogos en las escuelas (Erausquin et al., 2001). Las preguntas de los profesionales no siempre problematizaron las condiciones de posibilidad y enriquecimiento de la enseñanza y el aprendizaje en los adolescentes. Muchas veces se situaron en el marco de discursos pedagógicos y psicológicos para definir déficits individuales, evaluar capacidades de sujetos en relación con una media esperable, determinar si las conductas particulares se acomodan a lo que la escuela puede aceptar. Se pensó que los jóvenes deben ir al encuentro y vincularse con una escuela que tiene pautas predeterminadas, y se olvidó que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de establecer un vínculo significativo y relevante con ellos. Reconocer situaciones de fracaso escolar implica no sólo analizar individualmente a los “sujetos con problemas”, sino comprender que los sujetos, en forma individual o grupal, inmersos en situaciones educativas, pueden encontrarse “en problemas” a partir de un desencuentro básico de las escuelas con ellos (Baquero, 2000).

Los síntomas más manifiestos y estridentes de dicho desencuentro son la exclusión y el fracaso escolar, el malestar, el conflicto y la anomia, la violencia y las dificultades de integración en las instituciones, y sobre todo, la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes latinoamericanos (en especial aquellos que provienen de grupos sociales más excluidos), que tienen dificultades para ingresar, progresar y desarrollarse en instituciones que no han sido hechas para ellos. (Tenti Fanfani, 2000)

El enfoque obliga a reformular el concepto de *educabilidad de los sujetos adolescentes* (Baquero, 2001) y entender la *educatividad* en términos de relaciones subjetivo-situacionales, como delimitación de condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas (Erausquin, 2006). Se trata de descubrir cómo “hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y situación determinados, en relación con sujetos particulares que interpelan a la escuela con sus diferencias” (Greco, 2002), mientras tradicionalmente la “educabilidad” fue concebida en términos de rasgos, capacidades y coeficientes intelectuales que tienen los individuos y que los limitan en su aptitud para recibir educación. La concepción sustancialista del sujeto en la modernidad –presente en concepciones que legitimaron acciones de etiquetamiento y exclusión– niega la heterogeneidad entre los sujetos y desconoce singularidades situacionales, transformando en deficiencia la diferencia de aquellos que se alejan de lo esperado.

Los intereses y el desarrollo adolescente en el pensamiento de Vigotsky

El problema de los *intereses* es la clave para entender el desarrollo psicológico del adolescente. Las funciones psicológicas del ser humano, en cada etapa de su desarrollo, no son anárquicas ni automáticas ni causales, sino que están regidas por determinadas aspiraciones, atracciones e intereses, sedimentados en la personalidad. Esas fuerzas, que motorizan el comportamiento, varían en cada etapa de la vida y hacen variar la conducta. Por tanto, es erróneo analizar el desarrollo de funciones y procesos psicológicos sólo en su aspecto formal, independientemente de su orientación, de las fuerzas motrices que ponen en movimiento los mecanismos psicofisiológicos. El estudio puramente formal del desarrollo es en realidad *antigenético*, porque en cada nueva etapa se modifican no sólo los mecanismos sino también las fuerzas motrices. (Vigotsky, 1931: 11)

La cuestión central es responder a la pregunta: ¿adquiere el hombre en el proceso de su desarrollo nuevos intereses o ellos se reducen a atracciones innatamente predeterminadas por factores biológicos? Por otra parte, si los adquiere, ¿es mediante adiestramiento y entrenamiento basado en la simple fuerza de una repetición externamente impuesta? ¿Hay sólo hábitos, o hay sólo disposiciones incitadoras, que ponen en movimiento y mantienen el curso de las operaciones? Es necesario explicar –y tanto Vigotsky como Piaget ordenan su agenda en torno a ello– *cómo surge la novedad en el proceso del desarrollo*. Los mismos hábitos y mecanismos psicofisiológicos, que desde un punto de vista formal no muestran diferencias esenciales en las distintas etapas de la vida, se insertan en un *sistema* de atracciones y aspiraciones completamente distinto y con una orientación diferente en cada etapa, y de ello surge la *peculiaridad de su estructura, de su actividad y de sus cambios*.

En su discusión con lo que denominaba “psicología objetiva”, que abarca lo que hoy se conoce como *conductismo* y *reflexología*–, Vigotsky sostuvo que una teoría del interés edificada sobre una base exclusivamente biológica, que sitúa el origen de la conducta en lo innato agregándole lo adquirido por condicionamiento, no puede comprender la relación dialéctica entre forma y contenido, porque no aprecia la importancia en la ontogenia humana de la diferencia *entre línea natural y línea cultural del desarrollo*. Según la concepción mecanicista, los motivos que movilizan el comportamiento están supeditados a las mismas leyes de formación que los reflejos condicionados. En el otro polo de la discusión, la “psicología dinámica” –identificando Vigotsky a Mc Dougall como un exponente– postula que toda aspiración e interés parte de una atracción instintiva: los hábitos sólo determinan el modo como realizamos las tareas, pero no son las fuerzas motrices del proceso. Según esta concepción, los intereses no se adquieren ni se forman del mismo modo que los hábitos: las fuerzas incitadoras de la actividad son innatas y están condicionadas por la naturaleza biológica de los instintos; son inclinaciones constantes de la personalidad, profundas y estables, que orientan el comportamiento. Para Vigotsky, los modelos mecanicistas ofrecen una visión del hombre que no lo diferencia

de una máquina adiestrable y no explican la complejidad y organización de los sistemas de conducta. Los modelos dinámicos, por otra parte, ofrecen una visión del hombre que lo hace moverse en círculo, sin avanzar más allá de lo instintivo innato, y no explican cómo supera los límites de su naturaleza animal y desarrolla cultura en la vida social. Ambos dejan sin explicar *cómo surge lo nuevo* en el proceso del desarrollo. La *teoría estructuralista* de los intereses –cuyo exponente es Kurt Lewin– reconoce, en cambio, que las necesidades, inclinaciones e intereses son procesos integrales de mayor amplitud que una reacción aislada, y que la actividad humana no es una suma mecánica de hábitos desorganizados. *Los intereses no se adquieren ni se tienen en forma innata; se desarrollan.* Son procesos vitales, profundamente enraizados en la base biológica, pero que se desarrollan conjuntamente con el desarrollo global de la personalidad. En base a una necesidad o interés del individuo, se modifica la estructura del medio circundante, la estructura del *campo*, y a su vez el carácter incitador de las cosas reestructura activamente las necesidades del individuo. Para Vigotsky, el déficit de la teoría estructuralista es que no toma en cuenta el *cambio de la naturaleza humana en el proceso de desarrollo histórico-social*, las nuevas necesidades surgidas y la transformación que la cultura produce en las necesidades naturales. Diferenciar la línea cultural en la formación de necesidades, de la línea biológica de atracciones orgánicas, tiene importancia en la “edad de transición”, que es como Vigotsky denomina a la adolescencia. En los términos de una Psicología General de corte marxista-hegeliano, Vigotsky plantea que el interés en su forma superior, al hacerse consciente y libre, se presenta ante nosotros como una atracción *para sí*, a diferencia del impulso instintivo, que es una atracción *en sí*. En la adolescencia, según Vigotsky, los *hábitos*, en tanto mecanismos de comportamiento ya conformados, no cambian radicalmente, pero sí *los intereses y necesidades*. El descenso en el rendimiento, la apatía en la tarea productiva escolar, señalan un cambio en las necesidades e intereses de los jóvenes, no un empobrecimiento o involución en sus mecanismos de comportamiento. Las dos líneas de desarrollo se diferencian claramente en la adolescencia; en ninguna otra edad se revela con tal

evidencia el hecho de que la maduración y formación de atracciones constituyen la premisa necesaria pero no suficiente para explicar la modificación de los intereses. Esferas enteras de objetos y actividades, antes neutrales, se convierten ahora en momentos de la génesis de su conducta: a la par que el nuevo mundo interno, surge para el adolescente *un mundo externo nuevo*. Los procesos de desarrollo complejo recuerdan la *transformación de la oruga en crisálida y de la crisálida en mariposa*, es decir, presuponen tanto la extinción o reducción de las formas viejas como el nacimiento y maduración de las nuevas, en una compleja concatenación. Los momentos de rechazo, negativismo, ruptura de interés, inquietud generalizada, descritos por la psicología clásica del adolescente como “fase de oposicionismo”, son representativos del movimiento de retracción que rehúsa lo dado y se aparta, pero que a la vez anticipa o despliega, en otros planos y esferas, la novedad de otras atracciones y vínculos. Es algo similar a lo que pensadores contemporáneos, como Rochex (2002), denominan *proceso de secundarización*, en el sentido de distanciamiento y posicionamiento frente a “lo dado” como legado cultural o familiar.

Por otra parte, el análisis de Vigotsky, si bien asentado en el núcleo de las teorías modernas sobre la adolescencia, abre camino a las preguntas contemporáneas sobre la *diversidad*, cuando enfoca las diferencias entre fases de la adolescencia de acuerdo con el género y la clase social de los sujetos. En las investigaciones de sus discípulos y colegas rusos sobre los adolescentes y la escuela, se reelaboran las *unidades de análisis* (Vigotsky, 1934) que han utilizado las psicologías modernas en el recorte de los problemas. Dichos investigadores critican las postulaciones de psicólogos evolutivos sobre el “negativismo” adolescente, como contraparte “natural” de sus impulsos, partiendo de que incluso en los mamíferos superiores los reflejos negativos pueden ser inhibidos y modificados *en y por* el medio social. “La manifestación negativa de tales síntomas se debe, en medida muy considerable, a fallos en el planteamiento pedagógico, no en la naturaleza de los individuos.” Zagorovski, discípulo de Vigotsky, al concluir una investigación de análisis cualitativo con 104 adolescentes escolarizados de trece y catorce

años, propone delinear, no tipos fijos e invariables de conducta, sino “formas de comportamiento del escolar soviético”¹. ¿Es lo que observamos la fase negativa del adolescente –se pregunta– o la fase negativa de la “pedagogía del adolescente”? Vigotsky señala que Zagorovsky, en su reflexión sobre las categorías de análisis del “negativismo adolescente”, parece tener en cuenta el factor externo sólo como posible inhibidor del fenómeno, pero, además de ello, el contexto debe ser examinado como *potencial formador y creador de nuevos intereses*.

A medida que aparecen nuevas atracciones, que constituyen la base biológica para la reestructuración de todo el sistema, los intereses se reestructuran y forman *desde arriba*, a partir de la *personalidad* en maduración y a partir de la *concepción del mundo* del adolescente. (Vigotsky, 1931: 36)

El pensamiento y la formación de conceptos

Vigotsky problematiza un hecho dado por cierto en la psicología clásica: nada nuevo hay en el pensamiento adolescente, desde el punto de vista de la estructura y de sus operaciones, en comparación con el niño. Según dicha concepción, los cambios esenciales del organismo y la personalidad, en la adolescencia, no tienen por efecto cambios en el pensamiento. Para Ch. Buhler –exponente de esta concepción–, el pensamiento del adolescente se aleja más que el pensamiento del niño de su apoyo en la percepción directa del mundo circundante, y se enriquece en materia de contenidos, pero no con nuevas operaciones mentales. Vigotsky cuestiona esta concepción, porque refleja *la fractura de la relación dialéctica* entre formas y contenidos. En el capítulo en el que Vigotsky afirma el pensamiento conceptual como un verdadero hito de la “edad de la transición”, su discurso se sitúa en el territorio de la *racionalidad iluminista de la modernidad* (Wertsch, 1988), muy cerca de Piaget y su lectura –tam-

¹ Citado por Vigotsky en *Paidología del adolescente*, p. 34.

bién dialéctica y genética— de los procesos de desarrollo cognitivo. Pero, al mismo tiempo, señala que la “psicología clásica” sólo vio en la adolescencia un periodo de turbulencia emocional, de cambios de intereses, de ampliación de contenidos, de posicionamientos existenciales, entendiendo el proceso adolescente como si el pensamiento permaneciera inerte frente a los cambios emocionales, de intereses y de experiencias. Anticipa de este modo la crítica contemporánea a la “teoría de la escisión” en el pensamiento moderno acerca del sujeto (Castorina y Baquero, 2005).

Situando el punto de partida en los cambios biológicos de la pubertad y en los impactos que en el nivel simbólico los mismos producen, suele naturalizarse —y esto aún se presenta hoy en programas de estudio universitario de Psicología del Desarrollo Adolescente— la visión de un desorden pulsional, de una conflictiva y de un conjunto de apegos y desapegos libidinales, como si sólo fueran fuerzas exentas de racionalidad las que gobiernan el comportamiento, o bien —evidenciando la “escisión” del pensamiento moderno en psicología (Castorina y Baquero, 2005)— se postulan transformaciones estructurales de la inteligencia —como en el modelo piagetiano—, como autónomas en su estructura de la “fuerza motriz” de los afectos, intereses y necesidades. Vigotsky formula la hipótesis, en cambio, de que la “edad de la transición” es el momento en el que se forja, o por lo menos se consolida, la *formación interfuncional de la conciencia*. ¿No es acaso típico del período adolescente el posicionamiento personal, la toma de conciencia y la propia perspectiva de sí mismo y del mundo? ¿No es ese posicionamiento frente al legado de la anterior generación, vinculando la historia al presente y al devenir, lo que “hace trama” entre las adolescencias y los escenarios socioculturales? La formación de conceptos y el reordenamiento de la visión del mundo a partir de su categorización no es equiparable, como característica distintiva del pensamiento adolescente en la teoría vigotskiana, a la estructura de las operaciones formales en la teoría piagetiana. La organización unívoca y estructural de un “estadio de operaciones cognitivas” no se corresponde con la mirada de lo heterogéneo, centrada en una unidad —no una identidad— entre lo racional y lo emocional, que

Vigotsky desarrolla en relación con el adolescente. Para Vigotsky, el adolescente es un ser que, habiendo participado en “zonas de desarrollo” a partir de experiencias de “buen aprendizaje”, hace un movimiento trascendental para apropiarse de la cultura de su época, y es ese un plano de la voluntad y de la conciencia que, unido a la vivencia de la libertad, no surge en la ontogenia hasta “la edad de transición”. En un *desanudamiento dialéctico*, Vigotsky pretende demostrar que la ampliación de intereses del adolescente hacia esferas más alejadas de la experiencia inmediata –lo que denomina “concepción del mundo”– se realiza a partir de su participación en esferas más amplias de la vida social, que *son condición pero también consecuencia del pensamiento conceptual*. Para el autor, el pensamiento conceptual implica un nivel cualitativamente nuevo de racionalidad que tampoco identifica con las “formas resacas” de la lógica formal. En su pensamiento, *abstraer no es vaciar, sino interrelacionar*.

Pensar en un objeto con ayuda del concepto significa incluirlo en el complejo sistema de sus nexos y relaciones, que se revelan en las definiciones del concepto; por tanto, no es ni mucho menos el resultado mecánico de la abstracción, sino el resultado de un conocimiento duradero y profundo del objeto que refleja su complejidad. El concepto, según la lógica dialéctica, no incluye únicamente lo general sino también lo singular y lo particular. (Vigotsky, 1931: 78)

Funciones psíquicas superiores y su transformación en la adolescencia

Para Vigotsky, el error de la visión que del adolescente ofrece la psicología tradicional radica en atribuir la evolución del contenido del pensamiento al proceso de desarrollo cultural, mientras atribuye el desarrollo de las formas o estructuras del pensamiento al proceso biológico, determinado por la maduración. Vigotsky asigna a los adolescentes un rol crucial, el de la apropiación de la cultura de la

época, y de ese modo abre el camino a la diversidad de adolescencias y culturas. También es necesario leer a Vigotsky, como a Piaget, en relación con las condiciones sociohistóricas de producción de su pensamiento, para recontextualizar los alcances de sus aportes para la comprensión de los problemas actuales. En medio de procesos de de-subjetivación y exclusión de grandes sectores juveniles de la participación efectiva en la producción de culturas socialmente legitimadas, no se pueden dar por proporcionados los estímulos que todo adolescente tenga o perciba para apropiarse de la cultura de su época.

No es el pensamiento formal el que predomina en la *creatividad adolescente*, desde la perspectiva de Vigotsky, sino el entrelazamiento entre lo abstracto y lo concreto en el pensamiento y el lenguaje, como aparece en las palabras que adquieren y a la vez revelan diferentes sentidos en las *metáforas*. La presencia de lo concreto remarca el anclaje en el sentido contextual, vivencial, singular, que enriquece e interpela al pensamiento en conceptos, por su tendencia a la artificialidad y a la parcialidad de rasgos.

En el capítulo sobre las “funciones psíquicas superiores”, Vigotsky retoma la ley del desarrollo del sistema nervioso y de la conducta de Kretschmer, que ha sido especialmente relevante en su concepción de los “sistemas psicológicos”. Según esta:

a medida que se desarrollan las estructuras superiores, las estructuras inferiores ceden una parte esencial de sus antiguas funciones a las formaciones nuevas, las pasan a dichas instancias y gran parte de las tareas de adaptación pasan a ser desempeñadas por las funciones superiores.

En la adolescencia se transita a la franca maduración o consolidación de los procesos psíquicos superiores. El desarrollo de las funciones psíquicas superiores no se asienta en el desarrollo del cerebro, la aparición en él de nuevas partes o el incremento de las antiguas, sino que es producto del *desarrollo histórico y sociocultural del comportamiento del adolescente*. Las funciones superiores no se forman ni al lado de las funciones elementales ni por encima

de ellas: se estructuran a medida que se forman complejas combinaciones de las funciones elementales en nuevas síntesis. Esta ley del “todo superior a las partes” e irreductible a los elementos apunta a las *unidades de análisis* y a los *dominios genéticos* (Wertsch, 1988) en el enfoque de Vigotsky del desarrollo cognitivo humano. Las funciones psíquicas superiores no pueden desconocer su base en el mecanismo automático asociativo de las funciones psíquicas elementales; no se reducen a él, pero tampoco pueden ser incompatibles con él.

Vigotsky se refiere también a la evolución de una función psíquica superior clave en la edad de transición: el *pensamiento práctico*. La psicología clásica, que partía de la autoobservación, consideraba básico el desarrollo del pensamiento interno, vinculado con el lenguaje y las representaciones, y veía en la acción racional práctica sólo la continuación de los procesos del pensamiento interno. Vigotsky invierte el sentido de esa explicación y vincula el desarrollo del pensamiento práctico del adolescente a su preocupación por el trabajo profesional. Considera precario atribuir los cambios en dicho desarrollo a los cambios de funcionamiento del organismo y al factor biológico de la maduración sexual. Parece haber sido ya determinado por Piaget, según Vigotsky, que la capacidad de comprender adecuadamente la relación interna entre la palabra y la acción surge recién en la “edad de transición”. La novedad no es de la función, sino de la *interrelación e interconexión entre la función del pensamiento práctico y el pensamiento en conceptos*. En la infancia, la resolución de problemas llega a apoyarse en el lenguaje interior, pero siempre bajo el control de la percepción, de la situación real y de la acción sobre ella. En la “edad de transición”, el pensamiento en conceptos permite una síntesis nueva: el adolescente, al margen de una situación visual directa, puede resolver una tarea de pensamiento práctico a través de conceptos. El surgimiento de la función del lenguaje en la planificación de la acción constituye el fundamento para el desarrollo de la autoconciencia y los mecanismos volitivos.

Imaginación y creatividad del adolescente

El vínculo entre pensamiento intencional y libertad recién se establece, para Vigotsky, en la “edad de transición”. En un animal no es posible la mentira, el acto sin sentido ni la operación volitiva, intencionada. La imaginación y la creatividad, unidas a la libre combinación de elementos de la realidad en el conocimiento, se articulan con la formación de conceptos. La fantasía, vinculada a la maduración sexual, es analizada por la psicología tradicional como una función unida exclusivamente a la vida emocional, las atracciones y los estados de ánimo; el intelecto no parece vinculado a la fantasía. En cambio, para Vigotsky, lo realmente nuevo en el desarrollo de la fantasía e imaginación adolescentes es su estrecha relación con el pensamiento en conceptos. La fantasía adolescente no es ni una elaboración directa e inmediata de la percepción reciente ni puro pensamiento conceptual. Como el juego del niño, al que sustituye, la fantasía construye *castillos en el aire* con apoyo en representaciones concretas en reemplazo de los objetos reales: de ahí el valor de las *imágenes* para los adolescentes. El pensamiento concreto no desaparece a medida que aparece el pensamiento abstracto: se refugia en la fantasía, cambia de función, en un nivel superior. La imaginación permite arraigar el pensamiento en lo vivencial y no sumirlo por entero en las formas vacías del pensamiento abstracto. La imaginación es memoria, no sólo individual, sino social. Es reproducción, pero también transformación: apunta al pasado para proyectarlo hacia el futuro. Es combinación, pero también desagregación y deconstrucción de lo dado. Anticipa realidades a la vez que las produce. El proceso de apropiación, y también la *resistencia* que involucra (Wertsch, 1999), son claves en la imaginación adolescente. Con la imaginación comienzan a configurarse las *concepciones de sí mismo y del mundo*, que no pueden abarcarse exclusivamente a través de conceptos, aunque los incluyen. El deseo no satisfecho es el motor de la fantasía, que corrige la insatisfactoria realidad en la esfera íntima de las vivencias. Gracias a la fantasía, el adolescente se conoce, se comprende a sí mismo, encuentra elaboración y autorregulación. Como el juego del niño y el arte en el adulto, tiene un

polo de actividad subjetiva, pero también uno de creación objetiva, la actividad práctica, la encarnación de una idea en inventos científicos o construcciones técnicas, en la “edad de transición”.

Dinámica y estructura de la personalidad de los adolescentes

Vigotsky plantea, por último, delinear las estructuras “de la personalidad y de la concepción del mundo” que se configuran articuladamente en la adolescencia, integrando elementos en un todo unificado. Recuerda para ello las leyes del desarrollo. Primera: *la transición de formas y modos de comportamiento naturales, inmediatos, espontáneos, a los mediados y artificiales que surgen en el proceso del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Segunda: *las relaciones entre las funciones psíquicas superiores fueron en otros tiempos relaciones reales entre los hombres; en el proceso de desarrollo, las formas sociales del comportamiento se convierten en modos de adaptación individual de la personalidad*. La tercera ley no es sino la del *pasaje de las funciones desde fuera hacia adentro, o internalización*. En el uso de los signos, que primero sirven como medio de influencia sobre otros y después sobre nosotros mismos, nos convertimos en nosotros mismos sólo a través de los otros. La personalidad se comprende sólo en el dominio de la conducta por las funciones psíquicas superiores. El dominio no es sino el reflejo de la realidad transformado en conciencia y la libertad; es la necesidad gnoseológicamente reconocida. *Personalidad* es autoconciencia o *para sí*.

Recuperando la lectura que autores sociohistóricos contemporáneos realizan de la obra de Vigotsky, interesa señalar perspectivas sobre la categoría de “personalidad” en la tradición hegeliano-marxista. El propio término “personalidad” –en ruso– está ligado al de historicidad, según Chaiklin (2001), no sólo al dominio de sí y la autoconciencia, sino al desarrollo cultural del hombre. No se trata de una función psíquica superior más, como la atención y la memoria, sino de un movimiento dialéctico de articulación de una “unidad

indivisible” –razón y afectividad–, en proceso de conformarse, abarcando las potencialidades humanas a desarrollar en relación con las condiciones sociales. La personalidad es una síntesis dialéctica en la cual el individuo y las relaciones sociales se integran en un sistema concreto y a la vez potencial.

Cuando Vigotsky retoma las investigaciones de Busemann sobre la autoconciencia en la edad de transición, parte de que no es un hecho primario. La autoconciencia adquiere, en las investigaciones de Busemann,² un perfil diferente según el medio social al que pertenecen y la posición social que ocupan los adolescentes. Se pone de manifiesto, en estas orientaciones y en los resultados de su seguimiento en diferentes cortes genéticos, el incremento de la *variedad interindividual* a lo largo del desarrollo: el medio ejerce una influencia cada vez más duradera y los individuos se diferencian cada vez más entre sí. *En la edad de transición, la desigualdad del medio social origina diferencias muy notorias en la estructura de la personalidad.* La autoconciencia no es un estadio en el desarrollo de la personalidad, originado ineludiblemente por los estadios anteriores; es un cierto momento del ser consciente, contingente al desarrollo cultural del hombre. *La autoconciencia del adolescente obrero, en comparación con el adolescente burgués, no está retenida en un estadio de desarrollo más temprano; se trata de un adolescente con otro tipo de desarrollo de su personalidad, otra estructura y dinámica de su autoconciencia.* Vigotsky comparte la deducción fundamental de Busemann: el desarrollo de la autoconciencia depende del contenido cultural del medio en una medida superior a cualquier otro aspecto de la vida psíquica. La crítica de Vigotsky a Busemann se centra en que, en vez de un análisis cualitativo de las diferencias en la conciencia del adolescente en los diversos medios sociales, dicho autor señala “la demora” en el pasaje de un estadio a otro, apuntando a una *jerarquía genética* entre lo inferior y lo superior o a una teleología unidireccional dada como necesaria y natural (Wertsch, 1993). En la “edad de la transición”, el desarrollo de la memoria, la atención, el pensamiento, no constituye un simple despliegue de las capacidades heredadas. Incluye el paso

² Vigotsky, op. cit., pp. 232-243.

de la dominación y la regulación interna de los procesos a través de nuevas conexiones, relaciones e interdependencias estructurales entre diversas funciones.

Repensando la Zona de Desarrollo Próximo en los adolescentes

La mirada de Vigotsky sobre el proceso de desarrollo adolescente se entrelaza con los sentidos que adquiere la categoría más difundida por él creada:³ la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La perspectiva crítica de los enfoques socioculturales contemporáneos ha planteado la necesidad de resignificar la ZDP más allá de concebirla como un espacio entre lo madurado y lo “por madurar”, entre lo realizado autónomamente y lo realizado con ayuda de otro. Chaiklin (2003) plantea que la interpretación del significado de la categoría se sostiene en el marco global del pensamiento de Vigotsky: a) como algo que concierne a la “persona en su totalidad” y no se reduce a su dimensión cognitiva o instruccional; es una integración que articula razón y afectividad, lo subjetivo y lo objetivo; b) la ZDP no puede ser reducida al desarrollo de habilidades por andamiaje y la asimetría y delegación de competencias no configura un carácter esencial de la misma; c) no son necesariamente interacciones armónicas, placenteras ni naturales las comprendidas en la ZDP; y, finalmente, d) se trata de una mirada dialéctica, histórica y genética sobre el desarrollo humano. En esa mirada, el “potencial” no es propiedad del sujeto del desarrollo, sino indicación de la presencia de funciones en proceso de maduración que pueden ser objeto de una intervención significativa por parte del ambiente. Se trata más bien, según el autor post-vigotskiano, de una *estructura psicosocial* que abarca: a) las funciones psíquicas a desarrollar en ese período; b) la situación social en tensión con las capacidades actuales del sujeto; c) las necesidades y deseos del sujeto; y d) las demandas y posibilidades del entorno sociocultural. Se postula la

³ Ver Pensamiento y lenguaje.

ZDP como una *zona de construcción social de conocimientos e identidades, un sistema funcional de interacción e interdependencia* en escenarios socioculturales específicos (Newman, Griffin y Cole, 1991; Erausquin, 2001). Además de la discusión que introducen los *enfoques contextualistas* sobre el cambio cognitivo, también desde otras perspectivas –psicoanalíticas y socioculturales– se complejiza el significado de la ZDP a través de conceptos que apuntan a la superación de la “reducción al individuo y del individuo” (Baquero, 2002; Erausquin, 2006). En una dirección similar, surge la diferencia entre la “internalización como dominio” y la “internalización como apropiación”, a través del concepto de “resistencia” (Wertsch, 1999; Litowitz, 1993). ¿Por qué pensar siempre al alumno y al docente tan espontánea y naturalmente motivados para la apropiación mutua, felizmente productora de un pasaje y una delegación de competencias y poder desde uno hacia otro? Si la apropiación implica identificación y la identificación representa “ocupar el lugar del otro”, “asesinarlo para ocupar su lugar en la cultura” (Winnicott, 1982), ¿por qué no va a haber rechazo a seguir la dirección que dicho “otro” pretende imprimirle a mi conducta hoy? Si la identificación con el padre o el docente puede involucrar obtener su poder, ¿por qué no resistirle y apropiarme de su poder ya? Si bien este análisis permitiría también entender procesos de fracaso escolar –como resistencia– en niños y adultos escolarizados, resulta *ineludible* para comprender los procesos adolescentes y sus relaciones con las escuelas. En estos análisis confluyen la diversidad cultural y la diversidad idiosincrásica de los adolescentes, la resistencia de los jóvenes puesta al servicio de rehusar el legado o reformularlo en la construcción de un proyecto personal (Rochex, 2002), la resistencia de las culturas emergentes a la cultura dominante –como lo son también las “culturas juveniles”, sin legitimación social y en interacción con la cultura escolar “oficial” (Tenti Fanfani, 2000)–. En relación con estos procesos adolescentes de *resistencia*, es necesario analizar el conjunto de *estrategias o tácticas de no sujeción* del proceso de apropiación cultural de dominados o colonizados en diversos espacios culturales y sectores sociales que existen dentro de “una supuesta misma cultura”, como plantea De Certeau (citado en Wertsch, 1999). La de-subjetivación de los

adolescentes en la escuela contemporánea produce efectos deseados e indeseados –por unos y otros–, que muchas veces adoptan la forma de *resistencias tácticas y estratégicas*, no siempre conscientes para los propios actores involucrados. El recurso en dichas resistencias puede ser denunciar, a través de la pérdida de sentido de lo escolar, el vaciamiento de sentidos, objetivos y motivos hasta ayer vigentes, no sólo en la escuela, sino en todas las instituciones sociales. Estudiar, compartir, comprender, explicar, interpretar, o aun “construir” –en el sentido freudiano del concepto– procesos de resistencia permitirá abordarlos como posicionamientos subjetivos, intersubjetivos y psicosociales, que se recortan también en el espacio de los dispositivos escolares. Ello implica acompañar a jóvenes y adolescentes en su avance *entre los intersticios del sistema*, para recuperar ángulos de visibilidad, libertad y acción transformadora de sí mismo y del mundo. Y también implica contribuir a que los psicólogos que trabajan en escuelas, entre intervenciones y reflexiones sobre prácticas pedagógicas, participen en experiencias de reconstrucción crítica del legado vigotskiano, interpellándolo desde la *contemporaneidad situada*, actualizándolo en su análisis de la diversidad y educabilidad de niños y adolescentes en las escuelas.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En Boggino, N. y Avendaño, F. (comps.). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- (2001). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuaderno de Pedagogía*, 9. Rosario.
- (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol. XXIV, 97-98. México.
- Castorina, A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vygotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Chaiklin, S. (2001). The category of ‘personality’ in Cultural-Historical Psychology. En Chaiklin, S. (ed.). *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*. Denmark: Aarhus University Press.
- (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky’s analysis of Learning and Instruction. En Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. y Miller, S. (eds). *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context*. New York: Cambridge University Press.
- Coll, C. (1995). Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En Coll, Marchesi y Palacios (comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las insituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Erausquin, C., Btsh, E., Bur, R., Camean, S., Rodenas, A. y Sulle, A. (2001). Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas. En *IX Anuario de Investigaciones*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Erausquin, C. (2006). Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI: representaciones, prácticas y discursos. Buenos Aires: Publicación Curso Posgrado, Facultad de Psicología, UBA.
- Greco, B. (2002). Sobre desencuentros y reencuentros. Una perspectiva del fracaso escolar ligada a la convivencia en la escuela. En *Ensayos y Experiencias*, 43. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- (2009). Pensar y actuar en educación: una psicología “fuera de sí”. Publicación *Premio Facultad de Psicología UBA 2009*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Litowitz, B. (1993). Deconstruction of the proximal development zone. En *Contexts for learning*. London: Oxford University Press.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Rochex, J. Y. (2002). Adolescencia y escolarización secundaria

- en medios populares: pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas. Disponible en: www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Brasilia: Documento Escuela Joven.
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”, en Tenti Fanfani, E. (comp.). *Una escuela para adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF-Losada.
- Vygotsky, L. (1984 [1931]). Paidología del adolescente. En *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Visor.
- (1993 [1934]). “Pensamiento y Lenguaje”, en *Obras Escogidas*, Tomo II. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
- Winnicott, D. (1982). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.

DESARROLLO COGNOSCITIVO Y FORMACIÓN DE CONOCIMIENTOS POLÍTICOS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES¹

*Alicia M. Lenzi**

Resumen

El artículo examina el desarrollo cognoscitivo y sus diferentes interpretaciones en la investigación de la formación de conocimientos políticos en niños y adolescentes. En primer término, se analiza el fenómeno del desarrollo psicológico desde el reciente consenso teórico acerca de sus principios centrales, propuesto para evitar la fragmentación explicativa de fines del siglo pasado. Tal consenso abarca una nueva perspectiva del desarrollo, sistémica y relacional, que procura superar modelos explicativos que escinden aspectos interdependientes al entenderlos como excluyentes. En segundo lugar, se abordan e ilustran algunas de estas cuestiones a través de diversas investigaciones del desarrollo infantil de conocimientos políticos, incluyendo un estudio propio sobre la formación de la

¹ El artículo reformula la ponencia del simposio “Perspectivas actuales en Psicología del desarrollo”, I Congreso Internacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, 1 al 3 de noviembre de 2007.

* Docente de Psicología Genética, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Docente de postgrado en universidades nacionales y extranjeras. Directora de proyectos de investigación UBACyT (1987-2008), de UNLP (2001-2004), de becarios y doctorandos (UBA-UNLP). Autora de publicaciones sobre psicología del desarrollo, psicología educacional y adquisición de conocimientos sociales.

noción de gobierno nacional en niños y adolescentes de la ciudad de Buenos Aires y de La Plata.

Palabras clave: desarrollo cognoscitivo, formación de conocimientos políticos, niños y adolescentes, investigación.

Abstract

The paper examines the matter of cognitive development and its' different interpretations in the research of political knowledge formation in child and adolescents. First of all, the phenomenon of psychological development is analyzed from the recent theoretical agreement on its central principles, provided to avoid the explanatory fragmentation of the end of last century. Such agreement shows a new perspective of development, systemic and relational, which tries to overcome explanatory models that split interdependent aspects as a result of understanding them as excluding each other. In second hand, some of these questions are treated and illustrated through diverse investigations about child development of political knowledge, including a study of our own about child and adolescents formation of national government notion in Buenos Aires and La Plata cities.

Keywords: cognoscitive development, political knowledge formation, child and adolescents, investigation.

El artículo se propone revisar distintas interpretaciones del desarrollo cognoscitivo en la investigación de la formación de conocimientos políticos en niños y adolescentes. Se trata de un área de estudios inserta en un campo más amplio que abarca el desarrollo de los conocimientos sociales.

A fin de organizar dicho campo, se distinguen tres categorías de investigación según la clasificación de Turiel (1984). Una se ocupa del desarrollo del conocimiento psicológico, esto es, de las ideas infantiles acerca del yo, los otros y sus relaciones, en tanto objetos de conocimiento psicológico (por ejemplo, la amistad o la "teoría de

la mente”). Una segunda categoría agrupa los estudios del conocimiento moral. La última incluye las investigaciones de las ideas de niños y adolescentes sobre la sociedad, ya sea de las instituciones económicas, sociales, jurídicas o políticas.²

Varios interrogantes permean los estudios del desarrollo infantil del conocimiento social y suscitan arduos debates. Entre ellos se evocan los siguientes: ¿de qué modo particular los niños y/o adolescentes comprenden el mundo social en que están insertos? Si construyen ideas sobre ese mundo que cambian en el devenir del tiempo, ¿esos cambios se deben a la enculturación, a la acumulación aditiva de experiencias o a una transformación dinámica de otras ideas previas? En el desarrollo de conocimientos de este dominio, ¿interviene la sociedad y/o la cultura en la que los niños y/o adolescentes están situados o sus juicios sociales emergen escindidos de ese contexto? Si esa intervención sociocultural se acepta, ¿de qué modo específico sucede?

Tales interrogantes nos convocan a tratar algunos temas, sin pretender ser exhaustivos dada la complejidad de niveles analíticos de esta problemática. En consecuencia, en los próximos apartados se examinan, primero, los principios básicos del reciente consenso teórico acerca del concepto de desarrollo, que abarca una nueva perspectiva de carácter sistémica y relacional. En segundo término, algunas de estas cuestiones se analizan en ciertas investigaciones acerca del desarrollo de conocimientos políticos en niños y adolescentes, incluyendo un estudio propio, y sus diferentes enfoques acerca de la relación cognoscente sujeto-objeto o individuo-sociedad. Esta elección radica en que esas temáticas reflejan ciertos debates que atraviesan el campo de investigación del desarrollo del conocimiento social.

Consenso actual acerca del proceso de desarrollo

La psicología del desarrollo, luego de atravesar diversos avatares

² Cf. Barret y Buchanan-Barrow (2005), Berti (2005), Delval (1989), Furnham y Stacy (1991).

desde el siglo XIX y arduas controversias durante el siglo XX, presenta recientemente un relevante consenso entre posiciones disímiles que intenta superar una fragmentación explicativa estéril.³

En tal sentido, los psicólogos desarrollistas “de avanzada” acuerdan en que sus rasgos distintivos residen en el estudio de la emergencia dinámica de novedades psíquicas o en los sistemas de conocimiento, en sus modificaciones constructivas en el suceder del tiempo y en la explicación de los procesos que suscitan esos cambios. Esta perspectiva la comparten tanto los llamados modelos “organicistas” como los “contextualistas”, aunque mantengan sus diferentes énfasis programáticos (Overton, 1998a y b, 2007; Valsiner y Winegar, 1992; Valsiner, 1998, 2006).

En la mayor parte de la psicología del desarrollo del siglo XX prevalecen explicaciones basadas en antinomias cartesianas (excepto en los precursores enfoques dialécticos de Vigotsky y Piaget), provocando debates que aún persisten. Entre otras antinomias, pueden citarse las siguientes: biología versus cultura, intrapsíquico versus interpersonal, estructura versus función, estabilidad versus cambio, transformación versus variación, sujeto versus objeto, o individuo versus sociedad (Overton, 2004).

La antinomia individuo-sociedad, por ejemplo, se advierte en algunas versiones del desarrollo de los conocimientos sociales infantiles en las que ambos polos se escinden. Esto es, se atribuye ese desarrollo únicamente al individuo o, por el contrario, sólo a la sociedad. O bien se considera algún tipo de relación débil entre ambos polos, pero se enfatiza el papel de uno de ellos en detrimento del otro, produciendo así reduccionismos explicativos.

A fin de superar las miradas del desarrollo en que predomina una explicación basada en la escisión entre diversas antinomias, recientemente se han postulado perspectivas sistémicas y complejas. Estas ya no son de carácter lineal sino inclusivas, dialécticas y relacionales, tornando aquellas antinomias excluyentes en “complementarios indisociables” (Overton, 2004).

Estos enfoques se centran en una unidad de análisis relacional que, en la explicación del desarrollo, implica la consideración de

³ Cf. Lenzi, Borzi y Tau (en evaluación).

influencias bidireccionales entre pares de elementos antes vistos como antinómicos, por ejemplo, entre sujeto y objeto o entre individuo y sociedad.⁴

Por otra parte, algunas interpretaciones ingenuas aún atribuyen los cambios en el desarrollo a la edad cronológica (sólo un simple indicador del tiempo). En contraste, hoy se acuerda en que el problema central de la psicología del desarrollo radica en explicar cómo emerge la novedad (en las funciones psíquicas o en los sistemas de conocimiento) a partir de la transformación de formas precedentes que no la contienen.⁵

Interesa en este punto precisar ciertas conceptualizaciones de Valsiner, propuestas en sus análisis epistemológicos del concepto de desarrollo y en tanto representante de la psicología cultural. El autor retoma ideas centrales de relevantes psicólogos desarrollistas del siglo xx y define al desarrollo como “la transformación constructiva de una forma [o estructura] en el tiempo irreversible, a través de los procesos de intercambio entre el organismo y su ambiente” (1998: 192). Al igual que Piaget (1975/1978), propone que esas transformaciones se generan en un sistema abierto de intercambios múltiples entre el individuo y su medio.

No obstante, Valsiner destaca en varios trabajos las dificultades aún pendientes respecto del concepto y uso de los términos “contexto” y “cultura”, que han procurado precisar el amplio concepto de “ambiente” de la anterior definición. Se trata de una cuestión que, a nuestro juicio, se torna significativa especialmente en las investigaciones sobre la formación de los conocimientos sociales y, particularmente, los políticos, como se analizará posteriormente.

Respecto del término “contexto”, Valsiner considera que remite al entorno de la actividad del individuo e incluye aspectos que resultan interdependientes, bidireccionales o interactivos con los procesos psicológicos de la persona. Por el contrario, señala que otros autores sólo conciben al contexto como factores ambientales, separados de los procesos individuales, que lo impactan de modo unidireccional

⁴ Cf. Castorina y Baquero (2005), Overton (1998a y b, 2007), Valsiner (1998), entre otros.

⁵ Cf. Overton (1998a), Piaget (1978), Valsiner (1998, 2006), Vigotsky (1995).

y no interactivo, en oposición a los enfoques del desarrollo recientes (Valsiner y Winegar, 1992).

A su vez, Valsiner afirma que el término “cultura” es ambiguo en las ciencias sociales, pues se utiliza en un amplio espectro de versiones. Y en psicología lo es incluso en la denominada psicología cultural. Esas versiones se extienden desde su equivalencia con el contexto hasta la fusión entre individuo y cultura, atravesando un *continuum* de distintas significaciones (Valsiner, 2000, 2001; en castellano consultar: Castorina et al., 2007; Cuche, 1996/1999).

En cuanto a ciertas cuestiones metodológicas antes muy debatidas, hoy se acuerda en que el particular y complejo fenómeno del desarrollo, de carácter esencialmente dinámico por su temporalidad, exige a todo investigador de este campo establecer diferentes niveles respecto de las transformaciones cualitativas que se suceden en el tiempo (Overton, 1998a y b; Valsiner, 2006). Es decir, demanda caracterizar un nivel *T* como punto de partida *relativo* de la organización, función o sistema de conocimientos que se investiga, luego determinar el siguiente, *T1*, *T2*, y así siguiendo. Por tanto, en cada nivel es necesario distinguir claramente las novedades alcanzadas respecto del nivel inmediatamente precedente.

Sin embargo, sostener el anterior principio metodológico no supone pensar en un predeterminado nivel de desarrollo final. Justamente, dada la complejidad y multiplicidad de interacciones abiertas entre la persona y el contexto, en los nuevos enfoques se considera que los progresos en el desarrollo culminan en un final abierto e impredecible. Este presupuesto se afirma desde hace tiempo en las versiones piagetianas,⁶ y actualmente también en las contextualistas.⁷

En suma, en función del dinamismo temporal del desarrollo, el procedimiento metodológico siempre conlleva reconstruir una génesis (sea ontogenética, sociogenética o microgenética), elucidar la filiación entre los diferentes niveles establecidos y determinar los procesos que explican el pasaje de un nivel al siguiente.

A continuación se examinan e ilustran algunas de las cuestiones recién presentadas mediante el análisis de ciertas investigaciones

⁶ Cf. Chapman (1988).

⁷ Cf. Valsiner (2006).

acerca del desarrollo del conocimiento político en niños y adolescentes.

Investigaciones acerca del desarrollo del conocimiento político

La literatura internacional evidencia el contraste entre la abundancia de estudios sobre la construcción infantil de nociones físicas, matemáticas, o incluso biológicas, y su escasez respecto del desarrollo de la comprensión de niños y/o adolescentes de las instituciones sociales o económicas, y más aún de las instituciones políticas.⁸

Ahora bien, la mayoría de la exigua investigación acerca del desarrollo del conocimiento de niños y adolescentes sobre la sociedad en la que viven y sus instituciones políticas dice basarse en la teoría piagetiana. Su examen, sin embargo, nos permite señalar que emplean distintos enfoques en cuanto a la interpretación de las tesis centrales de esta teoría. Además, al analizarlas desde los actuales pares complementarios sujeto-objeto o individuo-sociedad, ya mencionados, en general sustentan una perspectiva en la que privilegian sólo el polo del sujeto.

A fin de distinguir algunas diferencias de enfoque entre las investigaciones que se “inspiran” en la teoría piagetiana, se destacan dos condiciones teórico-metodológicas que provienen del propio marco piagetiano.

- a) Piaget concibe el desarrollo cognoscitivo como un sistema abierto de interacciones múltiples sin final predeterminado. En él sucede un proceso de reorganización constructiva de las concepciones previas del sujeto sobre un objeto de conocimiento. Durante ese proceso, emerge la novedad cognoscitiva. Postula que la interacción sujeto-objeto es interdependiente así como dialéctica, y considera que ciertos procesos funcionales específicos explican los cambios en el surgimiento de la novedad. A nivel metodológico, plantea que distintos niveles sucesivos describen la particularidad

⁸ Cf. Barret y Buchanan-Barrow (2005), Delval (1989), Furnham y Stacy (1991), Berti (2005), entre otros.

de las concepciones infantiles y sus transformaciones a través del tiempo. Por tanto, no acude al criterio de edad para establecer niveles.

- b) Según la tesis piagetiana interaccionista, toda investigación en un determinado campo del desarrollo implica develar la particular e indisoluble interacción relacional que mantiene un sujeto con un determinado objeto de conocimiento. Esta cuestión exige al investigador caracterizar ese objeto recurriendo a la disciplina particular que lo trata, permitiéndole así concebir los límites que sus peculiaridades provocan en el conocimiento del sujeto (Castorina y Lenzi, 2000). En el caso de las instituciones políticas, justamente es la ciencia política la que aportará sus características específicas. Se trata del carácter multidisciplinar de esas instituciones, que incluye aspectos jurídicos, políticos y sociales (Turiel, 1989), como se explicita más adelante.

No obstante los presupuestos teórico-metodológicos formulados, la mayoría de las investigaciones clásicas acerca del desarrollo del conocimiento de las instituciones sociales, a pesar de “inspirarse” en Piaget, invalidan su tesis de la interacción dialéctica entre sujeto-objeto. Así, privilegian sólo el polo del sujeto e ignoran las características del objeto de conocimiento y las restricciones que imponen en el desarrollo del conocimiento del sujeto.

Esos estudios describen diversos niveles en las ideas de los individuos, pero explican el pasaje de un nivel al siguiente “aplicando” los estadios piagetianos estructurales, que se limitan a las transformaciones ocurridas en otro dominio de conocimiento: el lógico-matemático o físico (Castorina, 2005).

Al centrarse únicamente en el polo del sujeto, creemos que estas versiones dan lugar a una interpretación individualista del desarrollo, escindida del contexto, que ignora o minimiza la intervención de lo social en el proceso constructivo. Además, el nivel explicativo de ese proceso resulta inconsistente.

Tal perspectiva se ilustra puntualmente, en primer término, en el estudio de “inspiración piagetiana” de Adelson y O’Neil (1966) acerca de la evolución de la idea política del “sentido de comunidad” en norteamericanos entre once y dieciocho años. Aquí no se

caracteriza el objeto de conocimiento “comunidad” desde la ciencia política ni se explicitan las relaciones que el sujeto mantiene con ese objeto. Sólo se privilegia la descripción de las ideas del sujeto eliminando la tesis piagetiana del interaccionismo sujeto-objeto, y se explican sus cambios aplicando los niveles clásicos piagetianos constituidos para el conocimiento lógico matemático.

Además, en esta investigación se establecen cambios en las ideas *según la edad*, cuando se ha precisado que Piaget no propone esta visión. Así, Adelson y O’Neil indican que los más importantes cambios suceden entre los once y trece años debido al pasaje de las operaciones piagetianas concretas a las formales, sin referirse a intervención alguna del contexto. Brevemente, encuentran que, antes de los trece años, en los juicios políticos de los adolescentes prevalece la personalización, lo concreto y lo presente; previo a los quince años la comunidad es impensable como un todo, y recién a los diecisiete o dieciocho años se conciben las amplias consecuencias de la acción política.

En segundo lugar, la investigación de Connell (1971) acerca del desarrollo de las ideas políticas de australianos entre cinco y dieciséis años presenta otro enfoque más matizado y enriquecido que el estudio anterior. Aunque el autor no determina las particularidades del objeto de conocimiento “político” desde las contribuciones de la disciplina específica, se evidencia su empleo en la interpretación de los datos, e incluso en algunas denominaciones de los sucesivos niveles que establece en este desarrollo: pensamiento intuitivo, realismo primitivo, construcción del orden político y pensamiento ideológico.

Si bien en la denominación de los dos primeros niveles perduran rastros de los estadios piagetianos clásicos del dominio lógico-matemático, Connell cuestiona su validez para explicar el desarrollo del conocimiento político, pero aún sin explicitar otros mecanismos del pasaje de un nivel al siguiente.

A pesar de sus avances, creemos que este estudio ilustra el caso en el que la relación individuo-sociedad resulta escindida. El investigador plantea que la familia y la televisión constituyen influencias sociales que impactan en el desarrollo del conocimiento político.

Pero esas influencias son entendidas como factores externos al proceso constructivo del sujeto, y no como elementos interdependientes y dialécticos de dicho proceso.

En síntesis, en el primer estudio se ignora la tesis interaccionista, relacional y dialéctica entre sujeto-objeto de la teoría piagetiana al privilegiar una explicación que sólo considera al sujeto, dando lugar a una versión enteramente individualista de este desarrollo. Perdura así la perspectiva epistemológica de la escisión sujeto-objeto que se refuerza con otra: en el par individuo-sociedad se anula el polo complementario de la sociedad. Esto es, el estudio no concibe forma alguna en que la sociedad interviene en la formación de las ideas políticas. Un enfoque realmente llamativo para un tipo de conocimiento que atraviesa cotidianamente a toda la sociedad.

En la segunda investigación también existe una escisión entre sujeto y objeto, pero de carácter más débil que en el caso anterior. La diferencia principal reside en el interesante avance realizado respecto de la relación individuo-sociedad, pues se argumenta que la familia y la televisión inciden en la formación de las ideas infantiles políticas. Sin embargo, aún se los considera factores externos al proceso constructivo.

Nuestro estudio: el desarrollo de la noción de gobierno nacional

Las investigaciones recién reseñadas resultan antecedentes significativos en el campo del desarrollo de nociones políticas, puesto que permiten vislumbrar ideas políticas ingenuas, aun en adolescentes, que luego se reflejan en sus prácticas ciudadanas.⁹

Pero, como se ha señalado, esos estudios presentan ciertas limitaciones teórico-metodológicas desde el marco teórico que dicen seguir, y aun más al examinarlas a partir de la perspectiva actual del desarrollo con su marcado acento en los sistemas complejos, relacionales y dialécticos.

⁹ Cf. Lenzi, D'Avirro y Pataro (2008).

En este subapartado usaremos estas mismas categorías de análisis para examinar nuestro estudio, pues creemos que el esclarecimiento metateórico y metametodológico de las cuestiones implicadas en la investigación del desarrollo influyen de modo decisivo en las propias prácticas de investigación (Overton, 1998a y b; Valsiner, 2006).

La investigación refiere al desarrollo de la noción de gobierno nacional en niños y adolescentes. La muestra ha abarcado a 120 sujetos entre 7 y 17 años, pertenecientes a sectores socioeconómicos medios y bajos de la ciudad de Buenos Aires y La Plata.¹⁰ Se ha diseñado una entrevista semiestructurada que se aplicó individualmente con una modalidad de indagación clínico-crítica, característica de los estudios piagetianos. En el tratamiento de los datos se han empleado análisis de contenido cualitativo y análisis psicogenéticos e histórico-críticos a fin de establecer los diferentes niveles en la construcción de esta noción.

Primero, el enfoque general del estudio parte de los principios teórico-metodológicos del desarrollo presentados al inicio del artículo. En concordancia con ellos, se adopta una perspectiva sistémica, relacional y dialéctica en el proceso de construcción de los conocimientos políticos, que implica la interdependencia de los pares sujeto-objeto, pero también individuo-sociedad/cultura. En contraste con el conjunto de antecedentes acerca de la formación de nociones políticas, concebimos cada uno de esos pares como una *unidad relacional* al considerarlos complementarios e indisociables.

Segundo, su marco teórico específico, al igual que las dos anteriores investigaciones, es piagetiano, pero se basa en la posición funcionalista que desde hace tiempo enfatiza la dialéctica relacional en la interacción sujeto-objeto, la estructuración de contenidos más que las estructuras, y los procesos de diferenciación e integración y equilibración mayorante, entre otros, para explicar los cambios en el desarrollo (Piaget, 1978).

Sin embargo, nuestra posición teórica supone un constructivismo renovado, contextualizado y crítico, que surge ante la particularidad de la construcción de los conocimientos sociales y políticos. Situados en este dominio procuramos ir más allá de la unidad relacional

¹⁰ Cf. Lenzi, Borzi, Iglesias, Pataro (2005), Lenzi (2007).

sujeto-objeto piagetiana y abordar también la unidad bidireccional individuo-sociedad/cultura. Creemos que su consideración es crucial en la constitución de este tipo de conocimientos, mientras que, en cierto modo, no ha sido resuelta en la teoría piagetiana.

Para precisar la dialéctica de la unidad individuo-sociedad/cultura, partimos del concepto de *marco epistémico* o *concepción del mundo* propuesto por Piaget y García (1982). Los autores argumentan que el marco epistémico establece límites al desarrollo del conocimiento del sujeto al designar las significaciones sociales que una sociedad particular le confiere a los objetos de su cultura. Ese marco condiciona parte de los procesos de asimilación en la interacción sujeto-objeto. Por tanto, esa interacción es dependiente del contexto en que se sitúan los objetos y del marco de significados sociales que les atribuye esa sociedad.

En suma, desde esta mirada piagetiana, el individuo no sólo posee instrumentos cognoscitivos para asimilar objetos, sino una concepción del mundo configurada socioculturalmente que condiciona el modo en que asimila esos objetos. De allí la posibilidad de pensar en el modo en que se produce la interdependencia dialéctica de los procesos constructivos del sujeto con los aspectos socioculturales de su sociedad. En tal sentido, en una investigación previa acerca de la génesis de la autoridad escolar (Lenzi y Castorina, 1999/2000), hemos avanzado con la colaboración de Castorina hacia una nueva precisión teórica que habilita la apertura piagetiana, recién explicada.

Postulamos entonces que el marco epistémico o concepción del mundo se plasma en creencias sociales compartidas acerca del mundo social (o representaciones sociales según la escuela de Moscovici) que *restringen* el proceso de desarrollo del conocimiento del sujeto. Es decir, tales creencias posibilitan o limitan la construcción de hipótesis interpretativas del individuo sobre un determinado objeto de conocimiento y orientan la construcción en esa interacción sin determinar dichas hipótesis (Lenzi y Castorina, 1999/2000; Lenzi, 2001; Lenzi et al., 2005; Lenzi, 2007). En consecuencia, los aspectos contextuales y socioculturales de una sociedad ya no se conciben como factores externos separados del proceso constructivo del su-

jeto, sino que se considera de modo relacional que constituyen parte inherente de ese proceso.

Tercero, en contraste con el estudio de Adelson y O'Neil (1966) y en consonancia con la tesis interaccionista sujeto-objeto y ciertos presupuestos metodológicos de la teoría piagetiana antes mencionados, en nuestra investigación se acude explícitamente a la ciencia política. Sus aportes nos permiten caracterizar no sólo el objeto de conocimiento “gobierno nacional”, sino esclarecer las restricciones que sus particularidades suscitan en el proceso de conocimiento del sujeto durante su desarrollo.

Así, distintos autores del campo de la ciencia política (Habermas, 1999; Orlandi, 1998; Vallès, 2000, entre otros) ponen en evidencia que el concepto teórico-político de “gobierno nacional” resulta complejo. Esa condición se debe al carácter multidisciplinar de esta institución social que abarca al mismo tiempo aspectos jurídicos, políticos y sociales.

Precisamente, Orlandi (1998) explicita que en todos los países la institución gobierno nacional constituye un sistema social altamente estructurado y contextualizado de origen sociohistórico-constitucional. A diferencia de los países europeos con sistemas políticos parlamentarios, las constituciones de los países americanos adoptan un régimen democrático presidencialista. En este régimen, el poder político público se distribuye entre distintas instituciones separadas y con diferentes funciones (poder ejecutivo, legislativo y judicial), pero interrelacionadas entre sí a fin de evitar la concentración del poder. Los tres poderes, regulados por normas jurídico-constitucionales, deciden, legislan y promulgan leyes para organizar a toda la sociedad.

En el plano metodológico, los aportes científicos acerca de la peculiaridad de un objeto de conocimiento orientan al investigador del desarrollo durante sus análisis psicogenéticos. Esto es, al establecer las diferentes ideas de los sujetos acerca del objeto de conocimiento (en este caso, el gobierno nacional) y sus sucesivas reorganizaciones respecto de una línea temporal.

En esta instancia, el investigador establece qué aspectos del concepto que investiga se vuelven progresivamente “visibles” a los

ojos de los sujetos, cuáles constituyen obstáculos para su comprensión y en qué momento se producen transformaciones en el modo de conceptualizar ese objeto de conocimiento. Cuando emerge ese recurrente y sistemático cambio de conceptualización o novedad cognoscitiva, el investigador establece un determinado nivel en la sucesiva reconstrucción de la noción que indaga.

Cuarto, aquí presentamos los distintos niveles que formulamos en el desarrollo de la noción de gobierno nacional.¹¹ Para determinar esos niveles, durante el análisis de los datos nos hemos interrogado sistemáticamente sobre las siguientes cuestiones centrales: ¿qué aspectos de ese objeto van descubriendo progresivamente los sujetos?, ¿cuáles son los obstáculos más relevantes en la marcha hacia un conocimiento más objetivado?, ¿qué papel juegan las representaciones sociales sobre el mundo social en este desarrollo conceptual?

Sucintamente, el *primer nivel* (siete a once años) abarca *dos subniveles*. En el *primer subnivel*, los niños conciben el gobierno sólo como un lugar físico habitado por una única figura política, el presidente. En el *segundo subnivel*, piensan el gobierno como varios lugares físicos y consideran que el presidente posee un mando débil sobre un grupo escaso e indiscriminado de políticos que lo “ayudan” en tareas inespecíficas. Las representaciones sociales de este nivel se concentran en la figura del presidente, concebida desde una versión muy benefactora, moralizada y paternalista, que supone relaciones personalizadas no institucionalizadas (es “el más bueno”, “nos cuida” personalmente, etcétera). Esas creencias permiten “anclar” las ideas infantiles desde lo más familiar de sus propias relaciones, facilitando así la construcción conceptual.

En el *segundo nivel* (once a trece años), emerge una *teoría ingenua del gobierno nacional*, que evidencia una interpretación fuertemente presidencialista del gobierno con una comprensión de la institución muy parcial. La teoría se centra en el presidente o “jefe máximo”, jerárquicamente en la cima del mando (incluso de los legisladores, si los nombran), de quien dependen todas las decisiones, aunque no puedan precisarlas. El presidente aprueba las “leyes” (sólo morales y de tránsito) para evitar el caos social, y no

¹¹ Cf. Lenzi et al. (2005), Lenzi (2007).

está regulado por normas constitucionales sino morales. Respecto de las representaciones sociales, en este nivel se advierte una ruptura incipiente con las sostenidas en el período anterior (“algunos políticos son corruptos”), posiblemente resultado de sus interacciones con los medios televisivos.

El *tercer nivel* (trece a diecisiete años) incluye *dos subniveles*. En el *primer subnivel*, el núcleo de la precedente teoría presidencialista perdura hasta los diecisiete años en la mayoría adolescente, pero con ciertas diferenciaciones: la idea de representación política y la de producción del gobierno de normas sociales. Algunos nombran los tres poderes sin distinguir a sus funcionarios ni sus tareas, y los consideran jerárquicamente debajo del presidente. El *segundo subnivel* agrupa sólo a un pequeño grupo de adolescentes (únicamente de sectores socioculturales medios) que muestra un notable cambio respecto de la teoría anterior al abandonar el presidencialismo fuerte y paternalista. Recién aquí consideran que el gobierno está formado por los tres poderes, con igual jerarquía entre sí para evitar la concentración del poder; además, aceptan que lo regulan normas constitucionales. Pero continúan con limitaciones acerca de los funcionarios que pertenecen a cada poder y sus respectivas funciones.

Las representaciones sociales de este nivel juegan un papel relevante en la posibilidad de restringir o posibilitar la construcción de los sujetos. En el *primer subnivel* (agrupa a la mayoría de los adolescentes), la representación social de un “jefe máximo” y paternalista limita la objetivación conceptual. Mientras que en el *segundo subnivel* desaparece la versión fuerte del presidencialismo debido a ciertas regulaciones psíquicas funcionales, y probablemente a una lectura crítica de la información que circula en el contexto, o bien a la participación en ciertas prácticas políticas. Tales condiciones posibilitan el cambio de la persistente teoría ingenua precedente y la ruptura plena con representaciones sociales previas.

En síntesis: los niños sostienen concepciones muy originales y los adolescentes otras limitadas o bien inacabadas ante la complejidad del objeto de conocimiento gobierno nacional y el papel que juegan las creencias sociales de su contexto. En general, se advierten *obs-*

táculos interpretativos respecto de: la estructura interrelacionada de los tres poderes y su funcionamiento, el accionar de las autoridades políticas que regula y afecta a toda la sociedad mediante leyes y el hecho que las autoridades están reguladas por normas constitucionales. Pero, especialmente, se advierten en la comprensión del modo en que las autoridades ejercen el poder político de dominación coercitiva.

Así, el núcleo duro de la política –que radica en el ejercicio del poder político e interactivo entre gobernantes y gobernados– es relativamente invisible a los ojos del niño, en muchos adolescentes, y aún entre adultos, como hemos constatado en otras investigaciones.¹²

Conclusiones

La actual epistemología de las ciencias postula una renovada comprensión de los fenómenos en términos de complejidad y de complementariedad de diversos niveles de análisis, proponiendo modelos explicativos sistémicos y relacionales (García, 1999, 2000, entre otros). La psicología del desarrollo no ha permanecido ajena a estas novedades, aunque presenta singularidades debido a su particular objeto de estudio (Overton, 1998 a y b, 2004; Valsiner, 1998, 2006, entre otros).

El desarrollo psicológico no constituye una simple sumatoria de cambios lineales o variaciones dependientes de la edad, sino una continua transformación en espiral a través del tiempo. Por tanto, el objeto de estudio de la psicología del desarrollo es y ha sido dificultoso en su historia debido a que ese objeto cambia constantemente y a la complejidad del desarrollo, pues en él participan al mismo tiempo diferentes sistemas (biológico, psicológico, social). Otro obstáculo ha sido la ausencia de una terminología común para definir esa complejidad (Overton, 1998; Valsiner, 1998, 2006).

El reciente consenso acerca de cómo conceptualizar el desarrollo y su complejidad constituye un avance en la psicología del desarrollo, pues permite superar debates estériles que han fragmentado

¹² Cf. Lenzi, D'Avirro y Pataro (2008).

el campo. Además, resulta crucial si se admite que el progreso y la generalización de una disciplina radican en la continua dialéctica entre la construcción teórica y la empírica (Valsiner, 2006). Justamente, la adopción de un marco teórico común sobre qué es el desarrollo posibilita a los investigadores precisar sus preguntas de investigación manteniendo sus disímiles perspectivas teóricas, construir nuevos conocimientos empíricos a partir de ese marco común y abrir diálogos con otras perspectivas si son válidas para elucidar las preguntas de investigación.

Este acotado panorama de lo sucedido en la psicología del desarrollo y su investigación también se refleja en los diferentes estudios analizados acerca del desarrollo de los conocimientos políticos, realizados con una diferencia de varias décadas. Ni Adelson y O'Neil (1966) ni Connell (1971) se formularon preguntas de investigación referidas al paradigma de la complejidad y sus unidades relacionales, dialécticas y sistémicas que procuran superar antinomias, pues en psicología del desarrollo aquel recién se instala a fines de la década de los noventa. No obstante, debe explicitarse que, ya en los setenta, Piaget había enunciado sus tesis constructivista e interaccionista de la unidad relacional sujeto-objeto.

El estudio de Adelson y O'Neil (1966) tiene el mérito de ser el primero que abre la senda de investigaciones sobre el desarrollo de nociones políticas. Pero sus inconsistencias, ya expresadas, se deben al desconocimiento de las tesis piagetianas, a intentar “aplicar” el Piaget del dominio lógico-matemático y a presuponer una mente escindida de la sociedad que produce, paradójicamente, ideas sociopolíticas.

En cambio, Connell (1971), en la misma época, evidencia una lectura más penetrante de la teoría piagetiana y rechaza aplicar los niveles operatorios de la construcción del conocimiento lógico-matemático a la formación de los conocimientos políticos. Su aporte principal radica en abordar la estrecha relación individuo-sociedad en este dominio, aunque no logra considerar su modalidad bidireccional y dialéctica en el proceso constructivo.

Las preguntas de investigación de nuestro estudio se han inscripto en el paradigma de la complejidad (García, 1999, 2000). Como se

ha indicado, esta condición ha supuesto considerar la dialéctica unidad relacional sujeto-objeto e individuo-sociedad, ya discutida por Piaget, pero particularmente la unidad individuo-sociedad/cultura, procurando subsanar “el descuido piagetiano”.

En ese sentido, hemos realizado una apertura teórica hacia el movimiento de los psicólogos sociales del desarrollo, iniciado en los noventa, que desde la teoría de las representaciones sociales de Moscovici postulan el rol estructurante de la cultura en el desarrollo (Zittoun, Muller Mirza y Perret-Clermont, 2006). Hoy, en el campo de la investigación del desarrollo de los conocimientos sociales, una psicología genética renovada también propone integrar la cultura al considerar la noción piagetiana de marco epistémico a través de los aportes moscovicianos (Castorina et al., 2005, 2007).

Sin embargo, en el área de la formación de los conocimientos políticos, la tentativa que hemos formulado permanece inacabada debido a la escasez de este tipo de estudios y al hecho de que todavía no se asume el actual marco teórico común acerca del desarrollo, aquí discutido. Pensamos que sólo el permanente movimiento entre la construcción del conocimiento teórico y el empírico posibilitará continuar precisando las articulaciones ensayadas acerca de los pares indisociables y complementarios, antes examinados.

Referencias bibliográficas

- Adelson, J. y O’Neil, R. (1966). Growth of political ideas in adolescence: the sense of community. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 4.
- Barret, M. y Buchanan-Barrow, E. (eds.) (2005). *Children’s understanding of society*. Hove: Psychology Press.
- Berti, A. E. (2005). Children’s understanding of politics. En Barret, M. y Buchanan-Barrow, E. (eds.). *Children’s understanding of society*. Hove: Psychology Press.
- Castorina, J. A. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En Castorina, J. A. (coord.). *Construcción conceptual y represen-*

- taciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). Las explicaciones sistémicas y la dialéctica del desarrollo. En *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y de Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., Toscano, A. G. y Lombardo, E. (2007). La cultura en la psicología del desarrollo. Una revisión crítica. En Castorina, J. A. y cols. *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- Castorina, J. A., Clemente, F. y Barreiro, A. (2005). El conocimiento de los niños sobre la sociedad según el constructivismo y las representaciones sociales. En Castorina, J. A. (coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (comps.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa.
- Chapman, M. (1988). Contextuality and **directionality** of cognitive **development**. En *Human Development*, 31.
- Connell, R. W. (1971). *The Child's Construction of Politics*. Carlton, Vic.: Melbourne University Press.
- Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En Turiel, E., Enesco, I. y Linaza, J. (comps.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Furnham A. y Stacy, B. (1991). *Young people's understanding of society*. Londres: Routledge.
- García, R. (1999). A systemic interpretation of Piaget's theory of knowledge. En Scholnick, E., Nelson, K., Gelman, S. y Miller, P. (eds.). *Conceptual Development. Piaget's legacy*. Nueva York-Londres: LEA, Erlbaum.
- (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1999). ¿Qué significa política deliberativa? En *La*

- inclusión del otro. Estudios de teoría política.* Barcelona: Paidós.
- Lenzi, A. M. (2001). El cambio conceptual en conocimientos políticos: problemas, resoluciones y algunos hallazgos. En Castorina, J. A. (comp.). *Desarrollos y problemas en psicología genética.* Buenos Aires: Eudeba.
- (2007). Desarrollo conceptual del gobierno nacional. En Aisenson, D., Castorina, J. A., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (comps.). *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lenzi, A. M., Borzi, S., Pataro, A. e Iglesias, M. C. (2005). Construcción de conocimientos políticos en niños y adolescentes. Un desafío para la educación ciudadana. En Castorina, J. A. (coord.). *Representaciones sociales y construcción conceptual: el conocimiento sobre la sociedad.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lenzi, A. M., Borzi, S. y Tau, R. (2010). El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia. Mimeo.
- Lenzi, A. M. y Castorina, J. A. (2000a). Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales. En Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas.* Barcelona: Gedisa.
- (2000b). El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo. En Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (comps.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas.* Barcelona: Gedisa.
- Lenzi, A. M., D'Avirro, M. J. y Pataro, M. (2008). Relaciones entre saberes políticos, participación política y educación política. Aportes de la investigación psicológica. En *Anuario de Psicología*, XV. Facultad de Psicología, UBA.
- Orlandi, H. (1998) (comp.). *Las instituciones políticas de gobierno.* Buenos Aires: Eudeba.
- Overton, W. F. (1998a). Development psychology: philosophy, concepts, theory. En Damon, W. y Lerner, R. M. (eds.). *Handbook*



- of child psychology: Theoretical models of human development*, Vol. 1. New York: Wiley.
- (1998b). Relational developmental theory: A psychological perspective. En Górlitz, D., Harloff, H. J., Günter, M. y Valsiner, J. (eds.). *Children, Cities, and Psychological Theories. Developing Relationships*. Berlin-Nueva York: Walter De Gruyter.
- (2004). A relational and embodied perspective on resolving psychology's antinomies. En Carpendale, J. I. M. y Müller, U. (eds.). *Social interaction and the development of knowledge*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2007). A coherent metatheory for dynamic systems: relational organicism and contextualism. En *Human development*, 50.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognoscitivas*, México: Siglo XXI.
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Piscogénesis e historia de la ciencia*, México: Siglo XXI.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid: Debate.
- (1989). Comentario. En *Human Development*, 32.
- Vallès, J. M. (2000). *Ciencia política: una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives. En Damon, W. y Lerner, R. M. (eds.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, Vol. 1. Nueva York: Wiley.
- (2000). *Culture and human development*. Londres: Sage.
- (2001). The First Six Years: Culture's Adventures in Psychology. En *Culture y Psychology*, 7 (1).
- (2006). Development epistemology and implications for methodology. En Lerner, R. M. (ed.). *Theoretical models of human development, Vol 1, Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.
- Valsiner, J. y Winegar, L. T. (1992). Introduction: A cultural-historical context for social "context". En Winegar, L. T. y Valsiner, J. (eds.), *Children's Development within Social Context. Vol. 1, Metatheory and theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Vigotsky, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En Vigotsky, L. *Obras escogidas*, Tomo III. Madrid: Visor-MEC.
- Zittoun, T., Muller Mirza, N. y Perret-Clermont, A. N. (2006). Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement. En *Enfance*, 2.



MODALIDADES DE LA DIVERSIDAD EN LOS VÍNCULOS FAMILIARES

*Norma E. Delucca**
*Mariela González Oddera***
*Ariel Martínez****

Resumen

Se presenta una síntesis del nuevo proyecto de investigación, en el que se propone indagar las *Modalidades de la diversidad, en el ejercicio de la parentalidad y la pareja*, en dos campos de problemáticas: la diversidad en relación con las múltiples formas que adquieren hoy las configuraciones vinculares familiares y la diversidad en relación con la conformación sexual de la pareja. Se desarrollan los núcleos conceptuales con que se abordarán dichas problemáticas: *origen y transformaciones del patriarcado; sexualidad y diversidad; complejización y ampliación de los conceptos del marco teórico que se vienen utilizando desde las anteriores investigaciones: concepto de familia (organización y aspectos estructurales), principios de permanencia y cambio, vínculo, diversidad y parejas parentales del mismo sexo.*

* Psicólogo Clínico. Docente de Psicología Evolutiva II, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: normadelucca@ciudad.com.ar.

** Licenciada en Psicología. Becaria de la UNLP. Docente de Psicología I, Facultad de Psicología, UNLP.

*** Licenciado en Psicología. Becario CIC. Docente de Psicología Evolutiva II, Facultad de Psicología, UNLP.

De investigaciones anteriores se evalúa que persiste la representación de la madre como eje central de la crianza y que el reparto del poder entre madres y padres en la familia y entre varones y mujeres en la sociedad surge con vacilaciones y ambivalencias. Orientará la presente investigación la indagación sobre los modos actuales de expresión de estas representaciones, en familias de organización y configuración de la pareja no convencionales. El análisis de sus transformaciones posibilitará dilucidar su relación con nuevas formas de lazo familiar que den cuenta de la diversidad.

Palabras clave: diversidad, organizaciones familiares, pareja.

Abstract

We present a summary of a new research project, which aims to investigate the *Modalities of diversity, in the exercise of parenthood and the couple*, in two fields of problems: diversity in relation to the multiple ways that acquire the family link configurations today and diversity in relation to the couple's sexual conformation. We develop the conceptual cores that will work out these problems: origin and transformations of patriarchy; sexuality and diversity, complexity and extension of the theoretical concepts that we have been used since the previous investigations: the concept of family (organizational and structural aspects), principles of permanence and change, links, parental diversity and same-sex couples.

We evaluate from previous researches that the representation of the mother is still central in the breeding and that the division of power between mothers and fathers in the family and between men and women in society, appears with hesitation and ambivalence. This research will be guided by the inquiry about the current modes of expression of these representations in families and couples organized in an unconventional way. The analysis of their transformations will enable us to elucidate the relation between these representations and the new forms of family bonds that evidence the diversity.

Keywords: diversity, family organizations, couple.



En el presente trabajo desarrollaremos una síntesis del nuevo proyecto de investigación presentado en la convocatoria 2010,¹ que se plantea como continuación de los anteriores ya concluidos, llevados a cabo desde la Cátedra de Psicología Evolutiva II (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata) a partir de 1999.²

En este nuevo tramo nos proponemos indagar las múltiples formas de la diversidad que se ponen de manifiesto en las configuraciones vinculares actuales. Apuntaremos a investigar en nuestro medio los modos en que se expresa dicha diversidad, en dos campos: el de las organizaciones familiares no convencionales (uniparentales, pluriparentales, compuestas, producto de nuevas construcciones posdivorcio con hijos de una o más parejas, entre otras); el de configuraciones familiares con parejas del mismo sexo.

El interés por investigar y profundizar en estas temáticas, fue surgiendo de lo hallado en el trabajo de campo de las anteriores investigaciones, donde se presentaron configuraciones familiares novedosas, alejadas del modelo de familia tradicional. A su vez, la amplia producción teórica y de investigaciones fundamentalmente extranjeras da cuenta de una tendencia generalizada a la conformación de familias con parejas del mismo sexo e hijos de diverso origen (adoptados, producto de inseminación artificial, alquiler de vientre) que van adquiriendo estatuto legal en diferentes países.

Estas conceptualizaciones van alejándose en modo creciente de una primera mirada centrada en los posibles efectos psicopatológicos que estas alteraciones de las configuraciones familiares y de la pareja generarían en el vínculo filial.

En la misma línea interpretativa hemos formulado como hipótesis de trabajo que *las mutaciones sociohistóricas actuales producen profundas transformaciones en la organización y el funcionamiento familiar y de la pareja. Estas alteraciones son planteadas como*

¹ Convocatoria para la acreditación de proyectos de investigación y/o desarrollo para el año 2010. Programa de incentivos. UNLP. Título del proyecto: *Modalidades de la diversidad, en el ejercicio de la parentalidad y la pareja*. Directora: Norma E. Delucca.

² Se ha historizado en el número anterior de esta revista la trayectoria de las diferentes líneas de investigación realizadas.

expresión de la diversidad propia de nuestra época y no como “desviaciones” de un modelo idealizado, poniéndose el acento en lo múltiple y en el proceso de pérdida de hegemonía de modelos únicos.

A su vez, venimos constatando que el horizonte de nuestra cultura, signado por la incertidumbre, la aceleración de los cambios y la diseminación de significaciones construidas por el conjunto social, enfrenta las subjetividades a un trabajo de permanente revisión crítica y construcción en situación, de estrategias para enfrentar y resolver las problemáticas vitales y las que imponen los vínculos con los otros.

En consecuencia, planteamos como hipótesis complementaria *que esta dispersión de sentidos posee una faceta generadora de inseguridad e incertidumbre, pero también podría ofrecerse a las nuevas y diferentes presentaciones de la organización familiar como oportunidad creativa en el hacer.*

Algunos aspectos de estas hipótesis han sido propuestos desde los inicios de la tarea de investigación en el año 1999. En el proyecto actual, las conceptualizaciones se han complejizado con nuevas formulaciones, en función del análisis del material recogido en el trabajo de campo y de la profundización en la indagación teórica.

Puntualizaremos en los tópicos siguientes las temáticas teóricas que se han investigado:

I. Estudio pormenorizado sobre teorías acerca del *origen y transformaciones del patriarcado*, en tanto institución organizadora de la familia tradicional de la modernidad (modelo que aún continúa vigente en nuestros días, en coexistencia con otros, más novedosos).

II. Conceptualizaciones sobre *diversidad sexual* y sobre las condiciones de la cultura actual que posibilitan la *expresión de la multiplicidad*, en especial relación con las configuraciones familiares.

III. Complejización y ampliación de los conceptos del marco teórico que venimos utilizando desde las anteriores investigaciones: *concepto de familia* (organización y aspectos estructurales), *principios de permanencia y cambio*, concepto de *vínculo*, de *diversidad* y conceptualizaciones sobre *parejas parentales del mismo sexo*.



Desarrollo

I. Origen y transformaciones del patriarcado: la definición clásica de patriarcado, entendido desde el siglo XVII como “derecho del padre”, y plasmada en el Código Napoleónico

consagraba de manera especial, el principio de la familia sometida a la autoridad del padre, [lo que supone] la degradación de la mujer en la sociedad y la propiedad privada sin restricciones. El régimen legal de la familia pasaba a ser una forma de propiedad del padre y el régimen de propiedad privada se reconocía como el principio ordenador de toda la sociedad. (Palerm, citado por Albertí y Méndez, 1993: 11)

Con el advenimiento de la modernidad, pueden situarse las metamorfosis del patriarcado en las configuraciones vinculares, particularmente en la familia y en la definición de sus lugares y funciones. Se consolida la llamada “familia tradicional”, basada en tres principios: la autoridad del marido, la subordinación de la mujer y la dependencia de los hijos. Fundada en el amor romántico, la familia se convierte en el espacio de los afectos y la sexualidad. La autoridad del marido ya no es absoluta, sino que empieza a estar regulada por la ley común, a la que todos los sujetos deben subordinarse (Roudinesco, 2003).

En la actualidad, asistimos a una discusión acerca del estatuto del patriarcado. Ciertos autores sostienen que ha declinado y ha dejado de tener efectos en la constitución de la subjetividad. La representación del patriarcado como categoría universal se ve cuestionada por los avances de las concepciones del mundo social caracterizadas por la fluidez y la constitución subjetiva “en situación” (Bauman, 2000; en nuestro medio, Corea y Lewkowicz, 2004, y Duschatzky y Corea, 2002). Otros autores, por el contrario, sostienen la vigencia de la preeminencia del “logos masculino” en lo que puede considerarse sólo como una transformación, una metamorfosis, del patriarcado (Meler, 2007).

En investigaciones anteriores, hemos marcado la persistencia de la representación de la madre como eje central de la crianza al interior de los dos tipos de funcionamiento más habituales: 1) *a predominio tradicional/combinado*, donde se mantienen las representaciones ordenadoras de la familia tradicional, con la introducción de nuevos funcionamientos impuestos por la cotidianeidad actual (inserción laboral de la mujer con inclusión de otras figuras en la crianza), y 2) *complejo*, donde existe una mayor participación del padre en lo doméstico y se van diversificando las diferencias de género en el vínculo filial (Delucca y otros, 2009).

II. Sexualidad y diversidad: la sexualidad ha sido objeto de estudio de diferentes disciplinas científicas. Desde una perspectiva histórica, se han sistematizado estos desarrollos en diversos modelos (Figari, 2007; Córdova Plaza, 2003; entre ellos):

- La *concepción biologicista* aborda la sexualidad como una función innata, cuyos fundamentos biológicos la constituyen en un impulso básico, individualizado y decisivo para la conformación de la identidad. Desde aquí, la sexualidad es una actividad instintiva que se despierta a través de estímulos y a la cual le siguen ciclos de respuesta idénticos y estereotipados.

- El *modelo de influencia cultural* sitúa la sexualidad como un impulso universal y biológicamente determinado que se moldea a través de los procesos de endoculturación y socialización. Es decir, sin los ropajes culturales, el fin de la sexualidad es la reproducción y la actividad heterosexual es su expresión fundamental.

- El punto de vista *construccionista* descarta cualquier forma de esencialismo y considera la sexualidad como una construcción social. Es entendida como potencialidad humana que requiere de contenidos culturales para poder desplegarse. Cada sociedad regula sus propias normas en materia sexual y establece los límites entre lo aceptado y lo segregado.

En el marco de este último modelo y desde una *perspectiva foucaultiana*, Halperin (2000) propone pensar la sexualidad en orden a un conjunto de relaciones sociales que son histórica y culturalmente específicas y que poseen como matriz la articulación entre dos binomios: heterosexual/homosexual y varón/mujer.



En los años setenta, el feminismo anglosajón impulsó la categoría de *género* con el claro propósito de diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología. La distinción entre sexo y género constituía una forma de enfrentar el fuerte determinismo biológico. Sin embargo, en la década del noventa, al popularizarse la categoría de género, queda equiparada en su uso a la categoría de sexo.

En términos descriptivos, podemos entender por género “la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades [construidas y asignadas socialmente] que diferencian a mujeres y a hombres” (Burin y Meler, 1998). Si bien fue un avance conceptual en el campo de la sexualidad, según Burin y Meler, “tal diferenciación [...] no sólo produce diferencias entre los géneros femenino y masculino, sino que, a la vez, estas diferencias implican desigualdades y jerarquías entre ambos” (Burin y Meler, 1998: 20). La categoría de género, por lo tanto, supone un ordenamiento estable, dicotómico, polarizado y diferenciado de los sexos.

En el mismo sentido, desde una perspectiva psicoanalítica, Tubert (2003) menciona la dificultad de transponer a lo psíquico la construcción binaria de las categorías masculino/femenino que toma como modelo el dimorfismo sexual anatómico y pretende superponerlo al polimorfismo de la realidad psíquica. La identidad de género, en tanto representación coherente y unificada del *sí mismo*, se opone al carácter múltiple, fragmentario e indeterminado de las pulsiones. Tal pluralidad da cuenta de la existencia y de la efectividad del inconsciente. Es decir que no toda la subjetividad del ser humano está marcada por el género (a criterio de Tubert); por ende, desestima tanto la categoría de género como la de identidad de género.

En esta línea, Bleichmar propone que los modos de articulación entre género y sexo no pueden plantearse de un modo lineal, sino que debieran pensarse como

un complejo movimiento de ensamblajes y resignificaciones, de articulaciones provenientes de diversos estratos de la vida psíquica y de la cultura, de las incidencias de la ideología y de las mociones deseantes, y es necesario entonces darle a cada elemento su peso específico. (Bleichmar, 2006: 96)

Tanto identidad sexual como identidad de género constituyen conceptos normativos que contienen, limitan y rechazan otras posibilidades alternativas (Butler, 1990). No habría categorías que puedan subsumir la multiplicidad de lo real.

III. Conceptos del marco teórico: ampliaremos los conceptos que operativamente utilizamos como fundamentos teóricos, tomando como base conceptualizaciones del psicoanálisis, el psicoanálisis vincular, los estudios de género y el pensamiento complejo, que incorpora aportes extradisciplinarios de pensadores del campo filosófico, antropológico e histórico-social.

- Concepto de familia: desde las investigaciones anteriores, consideramos la *familia como una estructura compleja, heterogénea, abierta y cambiante*, no sólo en los tiempos históricos, sino en su propio devenir, que se articula con el *sistema de parentesco*.

Las transformaciones en la organización familiar que se vienen produciendo en las últimas décadas han puesto en cuestión su consideración como una estructura con lugares y denominaciones del parentesco que podían suponerse invariantes. Poniendo el acento en su cualidad plural, no hablaremos de “la familia”, sino de “familias”.

Señalamos en otros trabajos (Delucca, 2006; Abelleira y Delucca, 2004) que el estructuralismo levistraussiano ha sido cuestionado por tender a presentar la estructura familiar o sistema elemental del parentesco no sólo como una invariante, sino que se infiere la suposición de cierto esencialismo otorgado a la estructura, como formando parte del objeto que se estudia, que no sería alterado por el devenir histórico.

Se diría que se producen cambios *en* la estructura, pero no *de* la misma. Modelo fuertemente ligado a una concepción determinista que da poco lugar a la creación.

Las hipótesis del paradigma de la complejidad (Morín, 1990; Prigogine, 1992, 1994) y los planteos de los estudios sobre la historia de la subjetividad (Castoriadis, 1993, 1996; Corea y Lewkowicz, 1999) ponen en cuestión esta inalterabilidad de las matrices simbólicas otorgadas por el sistema del parentesco.

Estos cuestionamientos no nos imponen el abandono del concepto en sí de estructura, que resulta formulado actualmente de manera



diferente y novedosa.

Prigogine propone el término *estructuras disipativas* para referirse a aquellas estructuras abiertas, complejas, en las cuales los sucesivos intercambios con lo exterior a sí a través del tiempo darán lugar al encuentro con lo azaroso y podrán imprimir a su recorrido diferentes vías de desarrollo que no se pueden predecir en el punto de partida. El camino que tomará cada estructura en un determinado momento desde ciertas *condiciones de posibilidad* sólo podrá conocerse *a posteriori*. Estas transformaciones posibles también pueden generar un cambio *de* la estructura misma y de las propias reglas que la organizaban de una manera dada. Concepción que se aleja del determinismo para abrirse al azar, la novedad, lo imprevisto e inesperado de las construcciones por venir.

- Articulación de permanencia y cambio: se hace necesario conservar denominaciones de lugares diferentes para designar madre, padre, hijos, ya que sin esta semantización no podría sostenerse ninguna regulación de la sexuación a su interior que marque desde la cultura lo que sigue estando prohibido para unos vínculos y prescripto para otros.

La prohibición del incesto sigue vigente como prescripción, aunque en muchas familias se transgrede. Toda cultura ha mostrado como invariante su necesidad de *instituir reglas*, de *regular sus vínculos y relaciones* interpersonales para hacer habitable la vida en sociedad y construir sentidos compartidos.

- Organización familiar y aspectos estructurales:³ la *organización* alude a la composición del conjunto familiar y a los modos efectivos de funcionamiento de sus integrantes. Esta dimensión es el aspecto más cambiante de las familias, tanto a través de los tiempos históricos, como de una cultura a otra y en el propio tiempo de vida de cada familia.

³ Es interesante encontrar en los primeros autores que históricamente se ocuparon del estudio y análisis de las familias a través del tiempo una consideración afín. Engels (1894) apunta que las familias de los iroqueses (clasificadas como sindiásmicas por Morgan) tenían una organización doméstica de convivencia de padres e hijos consanguíneos, pero su sistema de parentesco ampliaba la categoría y denominación de hijos a los hijos de la hermana de la madre y a los del hermano del padre.

La dimensión estructural de las familias y el sistema de parentesco tiende a una mayor permanencia en el tiempo sin implicar inmutabilidad. El paso de una estructura familiar a otra sólo podemos evaluarlo *a posteriori*, cuando a través de los tiempos históricos se han estabilizado las modalidades que la caracterizan, como el paso de la familia premoderna a la familia moderna.

Foucault (1996, citado por Moreno, 2002) especifica que en tiempos premodernos la familia funcionaba regulando fundamentalmente los dispositivos de alianza matrimonial y no los de los placeres o la sexualidad, no quedando claramente regulada la sexualidad de los niños. Los controles para evitar el incesto eran ejercidos desde afuera de la familia por la Iglesia y el Estado. Con el surgimiento de la familia moderna (siglo XVIII), que se impone hasta mediados del siglo XX, al pasar a prescribirse el amor y el erotismo dentro de las alianzas conyugales, se cruzan los dos dispositivos: el de las regulaciones de la alianza y el dispositivo de reglamentación de la sexualidad, que, en relación con los niños, queda concentrada en la familia. Este cambio podemos considerarlo *de* la estructura, por las transformaciones en la subjetividad que implicó. “La familia pasó a promover los sentimientos incestuosos que debió a su vez prohibir.” Hoy se plantea una cierta desregulación de la sexualidad de los niños al interior de las familias, por la influencia temprana de diferentes fuentes de información y de erogenicidad, en especial desde los medio de comunicación (Moreno, 2002).

En cuanto al *sistema del parentesco* (o “dispositivo de alianza”) se encuentra alterado por los cambios mencionados en torno a segundas y terceras alianzas conyugales con hijos de diferentes padres y abuelos multiplicados por afinidad, para los cuales el lenguaje no tiene denominación y está en la creatividad, habitualmente de los hijos, hallarles algún nombre que los diferencie. No siempre resulta claro dónde aplicar los límites de la prohibición del incesto.

¿Qué permanece a lo largo de la historia? El filósofo francés Derrida le contesta esta pregunta a Roudinesco en el libro *Y mañana qué...*:

Yo no diría sin vacilar que la familia es eterna. Lo que es inalterable, lo que seguirá atravesando la Historia,



es que hay, o que haya, “algo que se llama familia” [...] una transhistoricidad del lazo familiar [...] organizado en torno de la procreación, del alumbramiento [...] en todas sus formas [...] esta persistencia de un orden, no produce ninguna figura “a priori” determinable de cualquier modelo familiar [...] No sabemos a qué se parecerá su modelo normativo, legal, dominante, dentro de siglos o milenios [...] Pero la experiencia efectiva, cada vez singular, no se dobliga; jamás se sometió a esa “organización” estatutaria ¡Eso también es el inconsciente. Con el “sin-familia”! (Derrida y Roudinesco, 2003: 46-47)

En relación con la filiación, sigue permaneciendo como necesario para la vida biológica y psíquica de un recién nacido la existencia de una instancia que garantice el mínimo de asimetría para *hacerse cargo* de **un cuidado** que se enmarcará en lo que la cultura a la que se pertenece instituye como **regulación**, por más desdibujada que pueda visualizarse. Estas son las dos condiciones mínimas que no pueden estar ausentes en términos absolutos y que consideramos como *funciones fundamentales*.

Las nuevas generaciones construyen sus subjetividades no sólo en la familia, sino en el vínculo con otras figuras significativas no pertenecientes al ámbito familiar y aun a través de otros anónimos. En este proceso de constitución de subjetividad no son sólo los hijos quienes realizan en los vínculos intersubjetivos esta construcción, sino que los propios padres van siendo afectados en el devenir familiar por nuevas marcas, en un proceso de “mutualidad” (Benjamin, 1996), ya sea por el vínculo de pareja como por el vínculo parentofamiliar. Surge en las investigaciones anteriores, en los relatos de las parejas, la vivencia de transformaciones subjetivas en el devenir de los vínculos familiares, como posicionamientos de género más flexibles, que sugieren nuevas marcas identificatorias o al menos una resignificación de las anteriores, traducidas en cambios en el ejercicio de la parentalidad.

- Concepto de vínculo: lo referiremos a una relación relativamente estable entre dos o más personas, estructurada en torno a intercam-

bios variables. Del entrecruzamiento teórico de las conceptualizaciones psicoanalíticas sobre la estructura familiar con el campo disciplinar histórico-social, acentuaremos su *matriz inconsciente y su construcción histórica (intra, inter y transubjetiva)* (Berenstein, 2001, 2004; Castoriadis, 1993, 1996).

Lo definimos, siguiendo aportes de Berenstein, como “la relación de un sujeto con otro (sujeto)”. Ese otro ofrece a cada sujeto del vínculo un aspecto *semejante*, asimilable por identificación; un aspecto *diferente*, reconocible y aceptable desde una asunción de la alteridad; y un sector *ajeno*, como aquello del otro que los sujetos no logran inscribir en una representación. La *imposición* de la presencia real del otro en el vínculo y su ajenidad implica una exigencia de trabajo psíquico para cada sujeto, a los efectos de hacerle un lugar y tolerar ese sector incompatible de toda relación intersubjetiva. A su vez, puede constituirse en motor de producciones novedosas. Aspecto que adquiere especial relevancia en los vínculos de “afinidad” a construir en las familias compuestas.

- Vínculo de pareja y parentalidad: el *vínculo o vincularidad de pareja* refiere al entramado (afectivo y representacional) del vínculo que se produce entre ambos integrantes a través de una convivencia con cierta estabilidad (sea esta producto del matrimonio legal o de hecho). Implica aquello que la pareja construye de manera conjunta ante las múltiples novedades que enfrenta: vida cotidiana en común y necesidad de un sentido de pertenencia a un *nosotros*. Hemos preferido no usar el concepto de *conyugalidad* por su referencia a la dimensión jurídica de la pareja, que no siempre acompaña la convivencia.

Parentalidad refiere al “desempeño efectivo, conjunto, de padre y madre” en la familia, sin distinción de géneros (Anthony y Benedek, 1983). Aludimos con esta designación a una operatoria suplementaria, a un plus que produce una transformación en la pareja ante la llegada de un hijo, que incluye algún sector al menos de construcción conjunta, que hemos llamado “trabajo psíquico y vincular de la novedad”. La diferenciación de estos dos regímenes vinculares es importante, en tanto diferenciación del vínculo sexual/erótico de pareja del vínculo de filiación.



- Concepto de diversidad: no solamente referirá a la presencia de diversas organizaciones familiares, sino a un modo de mirar los hechos y los datos relevados en su multiplicidad de sentidos. Nos permitirá retomar materiales de las investigaciones anteriores donde se ponga en evidencia que lo múltiple se ha incorporado en los modos de funcionamiento como expresión de un cambio y un avance hacia construcciones novedosas, no repetitivas de modelos anteriores.

Este concepto en el campo de la sexualidad ha sido trabajado por Laplanche (1988), quien, desde una lectura de Freud, toma dos significantes diferenciales para dar cuenta de procesos de orden distinto: *Unterschied* –diferencia– y *Verschiedenheit* –diversidad. Estos introducen la posibilidad de distinguir entre el género y el sexo. La *diversidad genérica* no se juega en el campo de los contrarios o la oposición binaria (fálico/castrado, varón/mujer), sino en el de “n” posibilidades, sobre diferencias culturales y sociales acerca de masculino/femenino, cuya inscripción en el psiquismo es previa a la diferenciación sexual. Es a partir de que el adulto sexuado tiene inscrita la diferencia sexual ligada al sexo anatómico que se transmite al niño esta categorización binaria que asume en un segundo momento del trayecto identificatorio. Esta referencia a la diversidad sexual y la multiplicidad evitaría que la clasificación binaria ubique de manera jerarquizada un término en detrimento del otro (varón/mujer, fálico/castrado, heterosexualidad/homosexualidad). Permitiría diferenciar más claramente las prácticas sexuales de la procreación.

Mientras que la identidad sexual y de género se instaure en el Yo, en lo subjetivable, en las inscripciones inconscientes no existe el binarismo opositivo, ya que coexisten la multiplicidad y la diversidad, productora de movimientos deseantes. “Precisamente soñando [...] me gustaría creer en la multiplicidad de voces sexualmente marcadas”, dirá Derrida (2003).

- Parejas parentales del mismo sexo: en las últimas décadas asistimos a la configuración de familias con pareja parental del mismo sexo, que comenzaron a ser llamadas en Francia desde 1996 *homo-parentales*. Hemos preferido la denominación de “parejas parentales del mismo sexo”, dado que consideramos que la parentalidad refiere

al vínculo filial y la elección sexual alude a la pareja (retomando la diferenciación entre vínculo de pareja y parentalidad que hicimos en el punto anterior). En relación con el vínculo filial en estas parejas, apuntaremos a indagar cómo se ejercen las funciones fundamentales de amparo y regulación que conceptualizamos. En estas configuraciones actuales de las parejas, la filiación puede verse dificultada o no ser elegida. Esto abre más claramente el interrogante acerca de si pueden considerarse familia no existiendo el vínculo filial ni la diferencia generacional.

Etimológicamente, el término “familia” proviene del latín *familia*, derivado de *fámulus*, “sirviente”, “esclavo”, definido como: “Conjunto de los esclavos y criados de una persona” (Corominas y Pascual, 1992). Más adelante incluyó a esposa y parientes que vivían bajo un mismo techo, al mando del señor de la casa o “pater familia”. Por lo tanto, sería válido interrogarse si a partir de este origen degradante del término no podemos abrimos a pensar que en un futuro puedan cambiar su nombre las diferentes configuraciones vinculares, en torno a otros ejes más valiosos que la esclavitud inicial.

Objetivos

En función de los desarrollos teóricos enunciados, se plantean los siguientes objetivos:

- Investigar diferentes organizaciones familiares, cuya configuración se aleja del modelo de familia nuclear tradicional.
- Indagar la relación entre la diversidad fenoménica y la diversidad en los modos de funcionamiento y de ejercicio de la parentalidad y definir cuáles son estas modalidades.
- Analizar las particularidades del ejercicio de la parentalidad en familias con pareja del mismo sexo.
- Dilucidar si parejas del mismo o diferente sexo sin hijos se consideran a sí mismas dentro de la categoría de familia y en función de qué fundamentos.
- Comparar lo indagado en la presente investigación con materiales de las anteriores, para evaluar la presencia de funcionamientos



creativos y novedosos ligados a la diversidad, aunque sus formas reproduzcan la familia nuclear.

Metodología

Mantuvimos la misma línea metodológica en las diferentes investigaciones, adecuándola a los objetivos específicos de cada una. Desde la opción por metodologías cualitativas, apuntamos a brindar una descripción, explicitación e interpretación de los datos recogidos en base a entrevistas en profundidad con madres y padres de diferentes organizaciones familiares y entrevistas vinculares con parejas y parejas parentales del mismo o diferente sexo.

Asimismo, se aspira a relevar información adicional a través de dos fuentes: entrevistas a informantes clave (maestros de enseñanza preescolar y escolar), con el fin de indagar cómo perciben en los niños las transformaciones familiares enunciadas, y realización de “grupos focales” (Morgan, 1988, Stewart, 1990) con padres.⁴

Como ya hemos señalado en investigaciones anteriores, el enfoque centrado en la indagación de la diversidad como postura epistemológica supone que, si bien se cuenta con conceptos teóricos de referencia, previos a la implementación de la investigación, los conocimientos que se obtienen se consideran una *producción* compartida de la familia y el equipo investigador, así como del particular vínculo de confianza que se construye con ellos. Este conocimiento tendrá la validez de ser un “reflejo”⁵ de los grupos familiares locales, y aquello que ponga 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 y Bogdan, 1998, Vasilachis de Gialdino, 2000). Asimismo, la propia familia investigada, en el intercambio dialógico

⁴ 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.

⁵ “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.

(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.

Conclusiones

Dada la complejidad de la realidad sociohistórica actual, sigue quedando abierto el interrogante acerca de si es posible el cumplimiento efectivo de las funciones que teóricamente hemos señalado como necesarias y deseables en la construcción psíquica y subjetiva de las generaciones de niños y jóvenes. Así también, se sostiene la pregunta sobre qué estrategias novedosas van construyendo las familias en su diversidad, a modo de movimientos instituyentes en los que sostener sus subjetividades.

Sólo hay futuro si se esperan eventos no anticipables. Un evento porvenir es sólo tal en cuanto no puede ser programado, anticipado. Esto es lo que provoca el pensamiento, la reflexión filosófica. (Derrida, citado en Morley, 1993).

Referencias bibliográficas

- Abelleira, H. y Delucca, N. (2004). *Clínica forense en familias. Historización de una práctica*. Buenos Aires: Lugar.
- Alberti, B. y Méndez, M. L. (1993). *La familia en la crisis de la modernidad*. Buenos Aires: Argentum.



- Anthony, E. J. y Benedek, T. (1983). *Parentalidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1991a). Los dos principios del funcionamiento identificatorio, permanencia y cambio. En Hornstein y otros. *Cuerpo, Historia, Interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Benjamin, J. (1996). *Los lazos de amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Buenos Aires: Paidós.
- Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otro(s)*. Buenos Aires: Paidós.
- (2001). *El sujeto y el otro*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2006). *Paradojas de la sexualidad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Burin, M. y Meler, I. (1998). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Castoriadis, C. (1996). Conferencias. En *Zona Erógena*, 29.
- (1993). Conferencias. En *Zona Erógena*, 15.
- (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Córdoba Plaza, R. (2003). Reflexiones teórico-metodológicas en torno al estudio de la sexualidad. En *Revista Mexicana de Sociología*, 65 (2).
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- (1999). *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires: Lumen.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (1992). *Diccionario crítico etimológico, castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.
- Delucca, N. (2006). Nuevos desarrollos sobre funciones familiares. Publicación interna, FHCE, UNLP.
- Delucca, N., Petriz, G., Longás, C., Vidal, I., González Oddera, M., Rodríguez Durán, A., Martínez, A., Romé, M. (2009). Investigaciones sobre temas del desarrollo. Historización y desafíos de la parentalidad. En *Psicología e Investigación. Segunda época*, 10 (1). La Plata: Edulp.

- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2003). *Y mañana, qué...* Buenos Aires: FCE.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Figari, C. E. (2007). *Sexualidad, Religión y Ciencia. Discursos científicos y religiosos acerca de la sexualidad*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- (2000). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Halperin, D. (2000). ¿Hay una historia de la sexualidad? En *Gráficas de Eros. Historia, Género e Identidades Sexuales*. Buenos Aires: EDELP.
- Kornblit, A. L. (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Laplanche, J. (1988). *Problemáticas II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Levi Strauss, C. (1995). *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Paidós.
- Meler, I. (2007). ¡Uy, me olvidé de casarme! Disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-95773-2007-12-10.html>.
- Moreno, J. (2002). *Ser Humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morgan, D. (1988). *Focus Group as qualitative research*. USA: Sage Publications.
- Morley, R. (1993). Entrevista a J. Derridá: Deconstrucción y filosofía, en *Zona Erógena*, IV (14).
- Prigogine, I. (1992). ¿Nuevos paradigmas? Entrevista de Denis Najmanovich, en *Zona Erógena*. 10.
- (1994). ¿El fin de la ciencia? En Schnitman, F. (comp). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Roudinesco, E. (2003). *La familia en desorden*. Buenos Aires: FCE.



- Stewart, D. W. y Shamdasani, P. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Wiley.
- Tubert, S. (comp.) (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2000). Del sujeto cognoscente al sujeto conocido: una propuesta epistemológica y metodológica para el estudio de los pobres y de la pobreza. En *Pobres, pobreza y exclusión social*. Buenos Aires: CEIL- CONICET.

INCLUSIÓN ESCOLAR: REFLEXIONES DESDE LAS CONCEPCIONES Y OPINIONES DE LOS DOCENTES

*Carmen L. Talou**

*Sonia L. Borzi***

*María José Sánchez Vázquez****

*María Florencia Gómez*****

*Silvana Escobar******

*Vanesa Hernández Salazar******

Resumen

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación (período 2006-2008)¹ destinada a indagar las concepciones y opiniones sobre la inclusión de niños con discapacidades, proporcionadas por dos tipos de actores técnico-docentes. Se trata, en el primer caso, de directivos y docentes procedentes de Institutos Superiores de Formación Docente. En el segundo, de directivos, docentes y per-

¹ Proyecto de Investigación "Perspectivas docentes sobre la inclusión de niños con discapacidades en la escolaridad primaria básica" (H443), acreditado en el Programa de Incentivos a los docentes universitarios.

*Psicólogo Clínico. Docente de Psicopatología II, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

**Licenciada en Psicología. Docente de Psicología Genética, Facultad de Psicología, UNLP.

***Licenciada en Psicología. Magíster en Ética Aplicada, con Orientación a Cultura y Sociedad, Universidad de Buenos Aires. Docente de Psicopatología II, Facultad de Psicología, UNLP.

****Licenciada en Psicología. Docente de Psicología Genética, Facultad de Psicología, UNLP.

*****Licenciada en Psicología. Docente de Psicopatología II, Facultad de Psicología, UNLP.

*****Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

sonal de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas destinadas a niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades (NEDD) y de escuelas de Educación Primaria Básica (EPB).

La información fue recabada a través de la realización de entrevistas en profundidad con los participantes seleccionados. Las dimensiones incluidas contemplaron: tipo y calidad de la formación recibida en distintas instancias (grado, en ejercicio, posgrado); conocimientos de los problemas de las personas con discapacidades (tipos y determinantes causales); actitudes frente a la integración e inclusión escolar y sus condiciones de posibilidad; valoraciones sobre los derechos de los niños con discapacidad a ser incluidos en la EPB; y posibilidades de reflexionar sobre la problemática.

El objetivo final se orientó a obtener información relevante que colabore en el diseño de estrategias destinadas a propiciar las condiciones para un aprendizaje escolar cooperativo y colaborativo, que contemple la problemática de la diversidad y de las diferencias individuales.

Palabras clave: integración escolar, inclusión educativa, concepciones de docentes, necesidades educativas derivadas de las discapacidades.

Abstract

In this paper presents the results of a research (2006–2008) which aimed at to explore the ideas and opinions on the inclusion of disabled children, provided by two groups of educational actors. The first one composed by teachers and directors coming from Teacher Training Colleges, second one by teachers, directors and staff of the Orientation School Team. People from de second group work in special schools with disabled children (NEDD) and in schools of basic primary education (EGB).

In depth Interviews were done to representatives of the two groups, which covered several dimensions such as: type and quality of received training; knowledge about characteristic problems of the persons with disabilities (types and causes); attitudes towards integration and



school inclusion and its conditions of possibility); evaluations on the rights of children with disabilities to be included; and possibilities of reflecting over the problem.

The results of the study should be helpful to obtain relevant information for the elaboration of strategies aimed at enhancing the necessary conditions for cooperative and collaborative school learning, regarding matters of diversity and individual differences.

Keywords: school integration, educational inclusion, teacher's conceptions, educational needs derived from disability.

Introducción

En ámbitos científicos y profesionales, así como en el lenguaje popular, el término *inclusión* tiene actualmente varias interpretaciones asociadas a los entornos sociales, comunitarios, educacionales y familiares (National Professional Development Center on Inclusion, 2007).

La inclusión social implica necesariamente la creación de contextos educativos que den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje, de modo tal de estar en condiciones de recibir a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o de sus características individuales.

Según Blanco Guijarro (2008), estas consideraciones se fundamentan en la existencia de una estrecha relación entre inclusión educativa y social. La educación puede contribuir a la equiparación de oportunidades para la inserción en la sociedad, pero también es necesaria una mínima equidad social para lograr la democratización en el acceso al conocimiento, para que todas las personas desarrollen las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida social.

Si bien la filosofía de la inclusión está presente en muchas instituciones educativas, el ámbito de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, discusiones, contradicciones y diversidad de opiniones acerca de sus alcances. La confusión existente aún a nivel internacional en este terreno procede, por lo menos en

parte, de las diversas definiciones existentes acerca de la educación inclusiva, así como de la inexistencia de una única perspectiva en un mismo país y aun dentro de una misma escuela. Por otra parte, cabe señalar que no todos los pedagogos son partidarios de la filosofía de la inclusión y algunos de ellos muestran reticencias a ese respecto (Ainscow y Miles, 2008).

Como alternativa a la educación segregada y con el fin de incorporar en la escolaridad “común” a los niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades, surge en la década del ochenta el concepto de *integración*. Sin embargo, la connotación negativa que el término adquirió progresivamente y la insuficiencia en los logros de la totalidad de los objetivos propuestos condujeron a que muchos especialistas abandonaran el término *integración* y asumieran paulatinamente el concepto de *inclusión* o el de *escuela para todos* (Arnaiz Sánchez, 2004). Este cambio exige una reestructuración en la institución educativa en su totalidad, y particularmente en la dinámica del trabajo en el aula, para poder modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No podemos dejar de considerar que la idea de educación inclusiva, en general, se asocia con los grupos de población en situación de alta vulnerabilidad, afectados por la discriminación y la inequidad social, con un énfasis particular en las personas con necesidades educativas especiales, particularmente en aquellas que presentan alguna discapacidad. La UNESCO, en varios documentos de referencia obligada (UNESCO, 2002, 2003, 2005), amplía y precisa el sentido del principio de inclusión. Define la Educación Inclusiva como

un proceso cuyo fin último es lograr la inclusión social y la participación de todos, mediante estrategias educativas que respondan a la diversidad de demandas del alumnado, que trabajen particularmente con aquellos en riesgo de ser excluidos del sistema educativo (por discapacidad, pobreza, trastornos de aprendizaje y de conducta, etc.) y consecuentemente de la sociedad.

Esto supone transformar el sistema escolar a través de políticas y programas educativos que precisen los alcances de la inclusión como



el derecho a la educación de calidad del conjunto de la población, asegurando su acceso y el máximo desarrollo de las potencialidades de aprendizaje de cada persona. De este modo, se trata de evitar cualquier forma de discriminación dentro y fuera del sistema escolar.

En nuestro país, y en consonancia con lo señalado anteriormente, se abandona progresivamente la consideración de la educación especial como la única responsable de las políticas de inclusión. Efectivamente, la Ley Nacional de Educación (2006) plantea entre sus objetivos:

garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. (Art. 11, apartado e)

A su vez, la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (2007) sostiene que se deben

asegurar las condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo, por condición u origen social, de género o étnica, ni por nacionalidad ni orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, condición física, intelectual o lingüística. (Art. 16, apartado g)

Pero avanzar hacia sistemas educativos y escuelas más inclusivas requiere ir construyendo una serie de condiciones tanto en el nivel macro de los sistemas y de las políticas como en el nivel micro de las escuelas y de las prácticas pedagógicas.

En las últimas décadas, en forma sostenida y en diferentes publicaciones y documentos (Marchesi y Martín, 1990; Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003), se destacan algunos aspectos generales a modo de *condición necesaria* para una verdadera inclusión, que deberán adaptarse a las circunstancias locales y regionales:

a. Contemplar esta temática tanto en el Proyecto Educativo Institu-

cional (PEI) como en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), articulado a la reflexión colectiva del cuerpo docente.

- b. Trabajar explícitamente las actitudes positivas de los docentes hacia los alumnos con diversidad funcional, enfocado en la predisposición para ocuparse de las diferencias, las expectativas hacia el niño y la concepción de las causas del problema de aprendizaje.
- c. Atender a la formación integral y actualizada de los docentes, que les permita desarrollar métodos de enseñanza flexibles y enfoques pedagógicos alternativos para planificar las clases, la evaluación y las diferentes estrategias de intervención según el tipo de problema de aprendizaje.
- d. Generar espacios de enseñanza y aprendizaje cooperativos, tanto entre los docentes y profesionales dentro y fuera del aula, como entre los alumnos, para favorecer los aprendizajes y las resoluciones de problemas en grupos heterogéneos.
- e. Involucrar a padres, agentes educativos y comunidad para la participación en el proceso educativo de todos los niños, y, particularmente, la colaboración de padres de niños con diversidad funcional en pos de lograr los objetivos propuestos.
- f. Destacar el papel de la gestión institucional al fijar el marco legal y los criterios orientadores de docentes, directivos, inspectores, equipo de orientación, etcétera, así como proporcionar los recursos para efectivizar la inclusión.
- g. Exigir el compromiso efectivo de los gobiernos y gestores de educación para apoyar y facilitar la inclusión educativa, social y laboral.
- h. Subrayar la tarea de la sociedad para hacer posible la continuación de la inclusión educativa en la inserción laboral y social.

Teniendo en cuenta los aspectos señalados, la integración escolar puede funcionar como una de las mejores vías para preparar la integración social en la vida adulta. De este modo, se puede constituir en la “mediación normativa”, puesto que potencia la lucha por el reconocimiento de lo diverso y reconoce los principios normativos de justicia, entendida no sólo como “equidad”, sino, especialmente, como “dignidad reconocida” de cada uno (Cullen, 2004).



Discapacidad, escolaridad y actitudes docentes

Cuando hablamos de personas con discapacidades partimos del conocimiento de la magnitud del colectivo que comprende. A nivel mundial, se encuentran en esa situación más de 600 millones de personas, de las cuales de 120 a 150 millones son niños. A su vez, existe consenso en afirmar que el número crece especialmente con el aumento de la edad y las expectativas de vida, que se dan diferencias respecto del género y del nivel socioeconómico, que los problemas son muy diversos y que los determinantes son múltiples y específicos. De suyo surge que su tematización implique un trabajo complejo.

Según el informe de Vernor Muñoz (2007), relator especial de la ONU sobre los derechos a la educación de las personas con discapacidades, del 80% al 90% de ellas viven en la pobreza, en países subdesarrollados, en deplorables condiciones de aislamiento y excluidas de sus comunidades por políticas que no logran eliminar las barreras existentes. Los niños con discapacidades siguen enfrentando una exclusión educativa patente: constituyen un tercio del total de niños que no están escolarizados (UNESCO, 2009).

Estos datos numéricos, para nada menores, muestran la necesidad de seguir estudiando e investigando sobre el tema, puesto que las políticas que se llevan a cabo se desprenden en parte de las conceptualizaciones que se sostienen sobre los problemas de salud implicados.

Para definir los alcances del término “discapacidad” se han usado tradicionalmente criterios funcionales. Sin embargo, en las últimas décadas se introdujeron otras dimensiones que han servido de referencia, acordes con los principios de los modelos más complejos (para una revisión más minuciosa ver Talou, Borzi, Sánchez Vázquez, Iglesias y Hernández Salazar, 2009).

Así, por ejemplo, la OMS (Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, CIF, 2002) define la discapacidad como “el resultado de la *interacción* entre una persona con una disminución y las barreras medio ambientales y de actitudes que esa persona puede enfrentar”.

A su vez, la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006, art. 1°) afirma que:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al *interactuar* con diversas barreras, encuentren impedida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

De este modo, puede observarse que los modelos más actuales, como el *bio-psico-social* sostenido por la OMS o, más recientemente, el de la *diversidad funcional* propuesto por Romañach y Lobato (2005), se han alejado de las perspectivas esencialistas que situaban los trastornos en los sujetos, desde una visión exclusivamente patológica, para sostener un enfoque holístico y ecológico, interactivo y dinámico, tal como lo hacen los principales investigadores en este campo y la legislación de la mayoría de los países.

La escuela, en este aspecto, está urgida por construir modelos que contemplen la complejidad y especificidad de los problemas que comprende, en función de generar propuestas pertinentes para el diseño de situaciones educativas que contemplen un perfil inclusivo-colaborativo. Los maestros, en tanto docentes al frente del aula, conforman la cara visible de la mediación normativa emanada del sistema educativo. El ejercicio de este rol específico demanda investigar los múltiples aspectos que se ponen en juego. Es importante citar lo que Larrive y Cook expresaran al respecto hace más de tres décadas:

Si bien podemos imponer la integración mediante leyes de cumplimiento obligado, la forma en la que el profesor de aula regular responde a las necesidades de los niños deficientes, puede convertirse en una variable mucho más potente que cualquier esquema administrativo o curricular. (1979: 316)

Avramidis y Norwich (2002) hacen una revisión de la bibliografía sobre actitudes de los docentes desde el año 1984 hasta el año 2000. Resumen numerosos estudios internacionales, sin olvidar las diferencias existentes entre distintos sistemas educativos. Comen-



zaron su trabajo con el análisis de las actitudes hacia la integración, luego hacia la inclusión –término enmarcado en el discurso de los derechos humanos y relacionado con el concepto de inclusión social–, que puso en evidencia actitudes positivas hacia la inclusión educativa, pero no una aceptación plena. Según los autores, estas actitudes se encuentran influenciadas por diversos factores interrelacionados que se ordenan, en esa revisión, en tres grandes grupos. El primero corresponde a aquellos “relativos al niño” (tipo y gravedad de la discapacidad), el segundo, a los “relativos a los profesores” (formación y actitudes), y finalmente el tercero, a los “relativos al ambiente educativo” (disponibilidad de apoyos físicos y humanos que favorecen la aceptación).

En este sentido, Jordan y Stanovich (2003) sostienen que las creencias epistemológicas –creencias sobre la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje– de los docentes son factores altamente influyentes en sus prácticas áulicas. Los autores presentan un método para discriminar cuáles son las creencias de los docentes de educación general en su trabajo con estudiantes con NEDD. En esta investigación encuentran que las creencias que se sostienen en las escuelas acerca de los roles y responsabilidades de los docentes hacia los estudiantes con discapacidades influyen en gran medida las creencias individuales de los docentes. A su vez, estas repercuten en el desempeño de los niños.

Castro Silva y Morgado (2004), en Portugal, estudiaron los factores determinantes que influían en el éxito o fracaso académico de los alumnos con NEDD. Entre los factores que contribuyen al logro académico, se encuentran: desempeño del docente, clima áulico, diseño curricular, características de los estudiantes y factores externos al ámbito escolar. Concluyen que muchos de los docentes no están capacitados para interactuar y trabajar con niños con NEDD y no están preparados para la integración. Asimismo, la experiencia resultó ser un factor de importancia en el momento de precisar la capacidad y desempeño del docente.

Más recientemente, Loreman, Forlin y Sharma (2007) expresan que durante más de tres décadas los investigadores abocados al tema han concluido que el logro de la inclusión dependía, en gran

medida, de las actitudes de los docentes para dar la bienvenida a la escuela y hacer participar a los estudiantes con discapacidades de manera significativa en sus clases. Asimismo, sostienen que los docentes con actitudes positivas hacia la inclusión no sólo emplean estrategias de enseñanza que benefician a todos sus alumnos, sino que también ejercen una influencia positiva en las actitudes de los niños hacia sus compañeros con discapacidades.

Las investigaciones más actuales buscan explorar la calidad de formación teórico-práctica recibida por los docentes en materia de implementación de estrategias de inclusión, así como el carácter de sus experiencias con distintos grupos de niños. Surgen de allí interrogantes sobre cuán general y/o específica debe ser su formación para atender la diversidad de problemas y facilitar su transformación para que contribuyan al desarrollo y aprendizaje de los niños, situación que incluye oportunidades de colaboración, autonomía y reflexión. De esta manera, se podría establecer una comunidad de conocimientos que posibilite al docente explicitar sus dudas, sus avances y sus reflexiones, destinados a iniciar prácticas innovadoras conjuntamente con otros (Avramidis, 2005).

En investigaciones que realizamos algunos años atrás acerca de las conceptualizaciones infantiles sobre la temática (Talou, Borzi, Sánchez Vázquez e Iglesias, 2006), los niños manifestaron que son escasas sus experiencias con personas con discapacidades, y que no compartían el ámbito escolar con pares discapacitados. Por otro lado, señalaron que en sus escuelas recibieron escasa información sobre el tema, se tratara de clases regulares o de talleres o conferencias específicos a cargo de maestros o personas invitadas. Afirmaron que les hubiera resultado interesante y valioso recibirla, y que las oportunidades de reflexionar sobre esa cuestión resultaron más frecuentes con familiares y amigos que con docentes.

A su vez, estudiantes universitarios de carreras humanísticas que han cursado su escolaridad luego de la reforma educativa sostienen que, si bien conocen personas con discapacidades, casi no han tenido compañeros escolares en esa situación y que la escuela no ha sido la fuente principal de los conocimientos que han construido. Si bien, a diferencia de los niños, su escolarización ha sido más prolongada,



los pocos que han recibido clases o han reflexionado sobre el tema lo hicieron en situaciones esporádicas y asistemáticas. Tampoco reconocen la existencia de entornos escolares inclusivos (Talou, Borzi, Sánchez Vázquez e Iglesias, 2005).

A partir de lo expuesto, nos propusimos indagar las concepciones y la información sobre la inclusión de niños con discapacidades que poseen directivos y docentes que se desempeñan en diferentes niveles de enseñanza, de forma tal de participar competentemente en la reforma educativa que se viene llevando a cabo. La situación concreta de los maestros que enfrentan los desafíos de esta política –a menudo sin ningún apoyo y trabajando en condiciones extremadamente difíciles– nos llevó a centrar nuestra investigación en los docentes, actores clave del proceso de inclusión.

Teniendo en cuenta lo señalado precedentemente, algunos de los interrogantes que orientaron nuestra investigación fueron formulados de la siguiente manera: si poseen conocimientos, ¿de qué modo han sido elaborados?, ¿fue a partir de su educación formal inicial, posterior o de la información recopilada a partir de intereses personales o de otras fuentes?, ¿qué importancia le atribuyen a sus experiencias de vida? Respecto de la valoración de la discapacidad, ¿conocen personas con discapacidades que se hayan destacado? Asimismo, ¿tienen o han tenido experiencias, en tanto docentes, con alumnos con discapacidades?, ¿qué tipo de trastornos presentaban tales niños?, ¿cuáles son sus opiniones acerca de los beneficios o perjuicios de una educación inclusiva?, ¿qué piensan sobre cómo los niños pueden aprender en tales contextos?, ¿qué tipo de reformas deben darse para llevar adelante la inclusión de niños con discapacidades? Durante su trayectoria docente, ¿qué tipo de apoyo han recibido, si es que han recibido alguno? De ser así, ¿por parte de quiénes?, ¿de otros maestros, de directivos, de inspectores?

Sobre la base de las consideraciones realizadas y de los interrogantes formulados, el objetivo final de la investigación se dirigió a obtener información relevante que permita colaborar en el diseño de estrategias destinadas a propiciar las condiciones para un aprendizaje escolar cooperativo, colaborativo, que contemple la problemática de la diversidad.

Metodología

Sujetos: directivos y docentes de Institutos Superiores de Formación Docente y directivos, maestros y personal de Equipos de Orientación Escolar que se desempeñan en escuelas destinadas a niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades (NEDD) y de Educación Primaria Básica (EPB) (dos miembros de cada uno de los colectivos antes mencionados).

Diseño y procedimiento: el estudio corresponde a un diseño exploratorio descriptivo. Se utilizó como instrumento una entrevista en profundidad, semiestructurada, elaborada a los fines del presente trabajo, que abarca las siguientes dimensiones:

- a. Tipo y calidad de la formación recibida en distintas instancias de formación: grado, en ejercicio, posgrado.
- b. Conocimientos de los problemas de las personas con discapacidades: tipos y determinantes causales.
- c. Actitudes frente a la integración e inclusión escolar y sus condiciones de posibilidad.
- d. Valoraciones sobre los derechos de los niños con discapacidad a ser incluidos en EPB.
- e. Posibilidades de reflexionar sobre la problemática.

Los participantes fueron entrevistados individualmente en los establecimientos educativos seleccionados. Las respuestas obtenidas fueron analizadas cualitativamente de acuerdo con las dimensiones incluidas, de modo tal de contar con información categorizada sobre las concepciones y opiniones de los docentes a ese respecto.

Resultados

En general, todos los entrevistados refieren que el tema de los niños con NEDD no solamente se ha instalado en la esfera educativa, sino que se ha extendido y diversificado en diferentes ámbitos. Sin embargo, en el momento de especificar las particularidades de esos cambios, sólo pueden enunciarlo en términos generales tales como “se habla mucho de eso”, “está instalado en los medios de



comunicación”, entre otros.

A continuación, sintetizaremos lo expresado por los docentes para cada una de las dimensiones consideradas, proporcionando ejemplos ilustrativos de algunas verbalizaciones representativas.

- *Tipo y calidad de la formación recibida.* Los problemas que se presentan son diferentes según se trate de maestros de grado que recibieron una formación especializada o no. No obstante, en todos los casos consideran que las diferentes instancias de formación en las que han participado no los han habilitado para atender a la diversidad de los alumnos con NEDD, reconociendo en general que el colectivo es heterogéneo. Por su parte, los directivos reclaman capacitación específica para sí mismos y para los docentes a los que supervisan, coincidiendo con lo manifestado por los profesionales que se desempeñan en Equipos de Orientación Escolar.

En función de ello, demandan la oferta y el acceso a la capacitación en servicio necesaria, los cambios en su formación así como en la de las futuras generaciones, de modo tal de posibilitar la comprensión de los diferentes problemas de los alumnos. Particularmente, consideran significativa la capacitación en el tema acerca de la aceptación/rechazo de los niños discapacitados por parte de los pares que comparten con ellos los espacios escolares, y el de las concepciones que sostienen que frecuentemente se extienden al contexto familiar.

Cabe mencionar que los profesores que se desempeñan en el ámbito de la formación de futuros maestros señalan que los tiempos de dictado de las asignaturas a su cargo no permiten el tratamiento de estas problemáticas y que debería contarse con espacios curriculares específicos para poder hacerlo.

Finalmente, todos señalan ciertas dificultades para acceder y disponer de materiales bibliográficos diversos, así como documentos técnicos, directivas, resoluciones y reglamentaciones que produce la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

lo que yo hace años pido a gritos es [formación específica] en escuela común, que son las que reciben “el paquete” en realidad. Porque la tarea de la maestra in-

tegradora... no es que yo no valore su tarea, pero ella tiene por detrás un equipo bastante sólido, la Dirección de Especial, tiene indicaciones muy concretas. La que está solita, solita, es la maestra de grupo. Tiene tantos alumnos más el chico especial. (Directivo de Educación Especial, EE)

las mismas maestras, más allá de mi, te dicen: “no, no estoy preparada”. Ninguna, en realidad, se siente preparada para el tema de la integración, y menos en escuelas comunes. (Directivo de EPB)

- *Conocimientos de los problemas de las personas con discapacidades.* De modo general, la identificación y explicación que proporcionan los entrevistados no alcanza un nivel de conceptualización acorde a una perspectiva teórico-técnica alejada de los saberes populares. Contrariamente, pueden profundizar en la temática los maestros que se especializaron en alguna discapacidad en particular, aunque esos conocimientos no son generalizables a otras condiciones de salud.

Yo diría que es como una disminución en alguna de las áreas funcionales, ya sea en el área social, en el área mental. Hay un área que no está cubierta o desarrollada totalmente. Algunos tienen más de un área. (Maestra de EE)

un ser que no puede de ninguna manera desarrollar actividades que todos realizamos, comunes; que necesita demasiada ayuda, necesita demasiado estímulo, una atención personalizada en todo. (Maestra de EPB)

- *Actitudes frente a la integración e inclusión escolar y sus condiciones de posibilidad.* La mayoría de los entrevistados no rechaza la inclusión, pero sostiene que no debe ser plena, en el sentido de que se debe tener en cuenta la particularidad del sujeto como un todo. Otros opinan que sólo es posible si se consideran todos los aspectos necesarios: el niño, los recursos materiales y los humanos,



particularmente los docentes. Afirman asimismo que no todos los sujetos se beneficiarían de la integración, cuando sólo se la hace en función de sus características individuales.

Entre las condiciones de posibilidad, mencionan que el grupo escolar al que se integrarían niños con NEDD no debería superar los veinte alumnos, ignorando si existen normativas claras al respecto. También destacan la necesidad de eliminar barreras físicas, representadas por escaleras, baños, pizarrones, aberturas y edificios inadecuados. Sin embargo, reconocen que no se trata solamente de barreras físicas. La existencia de otras aparece en oportunidades en las que se percibe el rechazo de los otros niños, que, si bien incorporan al compañero con discapacidades al grupo general, no lo eligen cuando deben formar grupos pequeños para realizar alguna actividad escolar, extendiéndose muchas veces esta situación a actividades extraescolares.

Asimismo, reclaman la presencia y permanencia en la escuela común de personal especializado y de apoyo a la integración, capaz de llevar adelante la metodología de enseñanza pertinente y/o de asesoramiento al respecto. Este último aspecto es enfatizado fundamentalmente por los maestros de grado, que extienden el reclamo a sus propios directivos, no sólo en relación con el asesoramiento, sino también con la gestión de los recursos necesarios.

Los directivos y miembros de equipos de orientación mencionan especialmente la soledad con la que transitan estas experiencias, la necesidad de mayor sostén institucional para agilizar las gestiones y protocolizar acciones normadas, en función de acortar los tiempos institucionales. Sostienen que se habla de integración o inclusión ligeramente, pero luego “faltan montones de condiciones para llevar adelante una educación de cierta calidad”.

los directivos no están preparados para la integración escolar. No ayudan a los docentes ni a los padres. Tampoco ayuda la realidad escolar. Se necesitan más maestras de apoyo, especiales, en la escuela común. Es una cuestión de responsabilidad institucional. (Maestra de EPB)

la solución es la integración ante las dificultades que aparecen, pero no existen los recursos humanos suficientes para concretar una experiencia [...] vos tenés una maestra integradora que viene apurada porque se tiene que ir porque resulta que tiene 12 pibes en distintas escuelas del distrito y tiene que calcular cuánto tarda en el auto o en el colectivo para llegar y estar 40 minutos con cada chico. Y esa es la realidad. (Orientadora educacional de EPB)

- *Valoraciones sobre los derechos de los niños con discapacidad a ser incluidos.* En la escolaridad común, los docentes manifiestan su temor ante la posibilidad de una demanda que desborde los recursos con los que se cuenta para atenderla. Al respecto, los directivos subrayan el riesgo que tienen las instituciones que participan en programas de integración de transformarse en escuelas que incluyan desorganizadamente numerosos niños con NEDD, sin poder ofertar lo que realmente necesitan todos los actores del proceso educativo.

Por su parte, los miembros de los equipos de orientación mencionan los diferentes discursos de los profesionales sobre la discapacidad, señalando la hegemonía de los modelos “médicos”, que se traducen en la reducción de las personas a su condición de salud, situación que con frecuencia se traslada a las concepciones de los maestros y los pares. Muchas veces estiman insuficiente su participación en los procesos de integración, debido a que se sienten excedidos por todas las problemáticas que trascienden las específicamente educativas, entre las que se encuentran situaciones de violencia familiar y escolar, ausencia o insuficiencia de hábitos, entre otras.

La mayoría de los directores pensamos parecido, que hay integrables y no integrables dentro de los chicos con NEDD [...] A veces se entiende por integración que el chico esté sentado y que permanezca corporalmente en el sistema educativo común, sea jardín o sea primaria. Y sabemos que en la realidad para muchos chicos lo más lejos de sus necesidades está ese lugar que le han dado. Están de alguna manera certificando y apoyando



el fracaso, la poca estima del chico, porque se encuentra en un ámbito competitivo que no puede alcanzar. (Directivo de EE)

Yo aceptaría la integración si se dispusiera de recursos, pudiera trabajar en forma... con una comunicación fluida, consensuando y demás entre las instituciones que integran... bueno, todo lo que no sucede. Sería maravilloso. (Orientador Educacional de EPB)

- Posibilidades de reflexionar sobre la problemática. La mayoría reconoce que en los ámbitos de reflexión institucional la inclusión no constituye un tema que se trate con la frecuencia deseable. Lo mismo sucede con los niños y los padres, así como con la comunidad en general. Destacan entonces la necesidad de que se establezca como un problema a ser tematizado y ampliamente discutido, con el fin de buscar soluciones cooperativas y lograr ambientes inclusivos.

Sí, con gente del equipo, con la psicopedagoga, la psicóloga; con gente de los equipos de la escuela común; con los terapeutas particulares de los niños. En perfeccionamientos docentes, no. En otros ámbitos también, con amigos de la escuela. Hablamos muchas veces de la imposibilidad y de la verdadera evaluación de la integración y para qué. Yo he ido acompañando a alguien, nunca trabajé como integradora, pero el que está ahí con el chico puede vivenciar la violencia que generan algunas integraciones, ya sea para el niño o para el resto. (Asistente educacional de EE)

Conclusiones

La filosofía de la inclusión constituye un movimiento irrefrenable, actualmente presente en muchas de las instituciones educativas, aunque su funcionamiento no resulta adecuado en todos los casos. Surge en consecuencia la necesidad de la evaluación de la implementación

y de las prácticas llevadas a cabo, para sostener con datos empíricos los beneficios de la inclusión. La información obtenida a partir de las dimensiones indagadas en esta investigación se orienta en esa dirección, en razón de haberse centrado en las consideraciones vertidas por los docentes que se desempeñan en la región en los diferentes ámbitos de enseñanza. Esta información proporciona elementos de juicio significativos sobre cuáles serían las mejores condiciones para mejorar la escolaridad de los niños con NEDD.

A partir de lo expresado por los entrevistados, podemos afirmar que la formación docente constituye actualmente en un tema crítico respecto de la formación básica recibida en los estudios de grado, así como en la formación continua o capacitación en servicio. Sin duda alguna, el docente es un actor clave para lograr que la integración se lleve a cabo de manera efectiva. En este sentido, la formación de grado y aquella que se realiza en ejercicio, en consonancia con los cambios sociales, políticos y educativos, resulta indispensable para llevar adelante un saber hacer apropiado que posibilite la reflexión sobre la propia práctica a partir de criterios explícitos y adecuados.

El análisis de los resultados obtenidos proporciona información relevante para diseñar estrategias destinadas a la concreción de proyectos de integración que contemplen la problemática de la diversidad y de este modo favorezcan un aprendizaje escolar colaborativo y cooperativo. Esto nos permite concluir que el camino que hemos iniciado al escuchar las “voces” de los actores involucrados en la inclusión escolar constituye la condición necesaria para la creación de una verdadera y justa cultura inclusiva que trascienda la esfera educativa.

Referencias bibliográficas

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). *Principios fundamentales de la Educación de Necesidades Especiales. Recomendaciones para responsables políticos*. Disponible en: <http://www.european-agency.org>.



- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? En *Perspectivas*, XXXVIII (1).
- Arnaiz Sanchez, P. (2004). La Educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos. En *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2).
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. En *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2).
- Avramidis, E. (2005). Developing inclusive schools: changing teacher's attitudes and practices through critical professional development. En *Inclusive and supportive education congress. International Special Education Conference. Inclusion: Celebrating diversity?* Glasgow.
- Blanco Guijarro, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En *48 Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ice/confinted_48_Inf_2_Spanish.pdf.
- Castro Silva, J. y Morgado, J. (2004). Support teacher's beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. En *British Journal of Special Education*, 31.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires: Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina.
- Jordan, A. y Stanovich, P. (2003). Teacher's personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. En *Journal of Research in Special Education Needs*, 3 (1).
- Larrivee, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. En *The Journal of Special Education*, 13.
- Loreman, T., Forlin, Ch. y Sharma, U. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher's Attitudes towards Inclusive Education. En *Disability Studies Quarterly Fall*, 27 (4). Disponible en: <http://www.dsq-sds.org>.

- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las Necesidades educativas Especiales. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 3. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (2006). *Ley Nacional de Educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Muñoz, V. (2007). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Documento A/HRC/4/29, ONU.
- National Professional Development Center on Inclusion (2007). *Research synthesis points on early childhood inclusion*. Chapel Hill: The University of North Carolina.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: INSERSO, OMS.
- Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. En *Foro de Vida Independiente*. Disponible en: <http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/>
- Talou, C., Borzi, S., Iglesias, M. C. y Sánchez Vázquez, M. J. (2005). Conocimientos de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación sobre las personas con discapacidades. En *Memorias de las XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA: "Avances, Nuevos Desarrollos e Integración Regional"*, Tomo I.
- Talou, C., Borzi, S., Iglesias, M. C., Sánchez Vázquez, M. J. y Hernández Salazar, V. (2006). ¿Pueden ir a la escuela contigo? Actitudes de niños y adolescentes frente a las NEE. En *Novedades Educativas*, 192/193.
- (2009). La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes. En *Revista de Psicología, Segunda época*. 10.



- UNESCO (2002). Índice de la inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Disponible en: http://inclusion.udea.edu.co/documentos_links/indice_de_inclusion_unesco.pdf.
- (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>.
- (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.
- (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>.

**EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO
EN EL CAMPO EDUCATIVO: FORMACIÓN, CONTEXTOS
Y PRÁCTICA PROFESIONAL**

*Elsa Compagnucci**
*Paula Cardós***
*Carina Scharagrodsky****
*Adriana Denegri*****
*Irina Iglesias******
*Andrés Szychowski******
*María V. Fabbj******
*Maia Lescano******
*Adriana Palacios******

* Psicóloga Educacional. Docente de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: ermarch@way.com.ar.

** Licenciada en Psicología. Docente de Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología y Psicología y cultura en el proceso educativo, Facultad de Psicología, UNLP.

*** Licenciada en Psicología. Docente de Psicología General, Facultad de Psicología, UNLP.

**** Licenciada en Psicología. Docente de Psicología y cultura en el proceso educativo y Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UNLP.

***** Licenciada en Psicología. Docente de Psicología y cultura en el proceso educativo y Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UNLP.

***** Licenciada en Psicología. Docente de Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

***** Licenciada en Psicología. Docente de Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

***** Licenciada en Psicología. Docente de Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en Psicología y Psicología y cultura en el proceso educativo, Facultad de Psicología, UNLP.

***** Licenciada en Psicología. Docente de Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

Resumen

El Proyecto de Investigación “El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la U.N.L.P.; su inserción en el campo educativo”¹ se configura a partir de los estudios sobre la formación de los profesores en psicología que realizamos previamente.² Ellos nos fueron situando en el proceso de construcción del conocimiento profesional tanto en profesores como en psicólogos que ejercen la docencia, visualizando el papel que en dicho proceso asumen los conocimientos construidos en los ámbitos académico y profesional y la relación entre ambos.

Desde esta perspectiva, consideramos relevante centrar la investigación en la construcción del conocimiento profesional del psicólogo graduado en la UNLP. Delimitamos el campo educativo como el contexto para estudiar dicho proceso, pues observamos que, en forma creciente, los licenciados en Psicología y los estudiantes próximos a graduarse optan por culminar el profesorado con el propósito de insertarse laboralmente en dicho campo.

El objetivo central de la investigación es estudiar el desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo que se desempeña en el campo educativo. Focalizamos en el proceso de profesionalización como proceso de formación y cambio en las maneras de ser y estar en la profesión. Entendemos que el mismo se estructura a partir del conocimiento práctico, se basa en el sentido-significado que se le da al trabajo y supone los conocimientos que guían las acciones-intervenciones, la interacción con el contexto en el que se interviene y las formas que asume el ser y estar en la profesión que lo convierten o no en un profesional competente.

Para ello consideramos relevante tanto problematizar el campo de la Psicología Educativa como disciplina y profesión, como reconstruir la historia en torno a la formación de los psicólogos en la UNLP con especificidad en el área educacional, teniendo en

¹ Programa de Incentivos, UNLP (2008-2009).

² Proyecto: “La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes”. Programa de Incentivos, UNLP (2004-2007).

cuenta las representaciones/valoraciones que el propio psicólogo y otros agentes construyen sobre el ejercicio profesional en el campo educativo.

El proyecto se inscribe en un enfoque de investigación cualitativo. La lógica que se intenta seguir es de comprensión e interpretación a partir de situar un objeto, el desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo.

Palabras clave: conocimiento profesional, psicólogo, campo educativo, profesionalización.

Abstract

The Investigation Project called: “The development of the psychologist’s professional knowledge: A study of graduated of the U.N.L.P.; their insert in the educational field” is elaborated from the studies on the formation of the psychology professors that we have been carrying out previously and which located us in the construction process of the professional knowledge in professors and psychologists that are exercising teaching, visualizing the paper that built knowledge assume in the academic and professional environments and the relationship between them in this process.

From this perspective we consider the construction of the psychologist’s professional knowledge graduated in the UNLP the focus of our investigation. The educational field is defined as the context to study this process because we observe that an increasing number of the Psychology graduated and the students next to graduate opt to finish the University with the intention of having a labor insertion in this field.

The central objective of the investigation is to study the professional knowledge development of the psychologists who work in the educational field. Our focus is in the professional process as a formation and transformation process in the way of being and staying in the profession. We understand that the mentioned process is structured from the practical knowledge, it is based on the sense-meaning that is given to the work and it supposes the knowledge

that guide the action-interventions, the interaction with the context in which a professional intervenes and the ways that being and staying in the profession assume in order to convert him/her or not in a competent professional.

It is important for us to consider the Educational Psychology field as a discipline and a profession such as reconstructing the history around the UNLP psychologists formation with their specificity in the educational area, keeping in mind the representations / valuations that the own psychologists and other agents build on the psychologist's professional exercise in the educational field.

The project registers in a qualitative investigation approach. Comprehension and interpretation are the followed logic in order to locate an object: the development of the psychologist's professional knowledge.

Keywords: professional knowledge, psychologist, educational field, professional process.

Nos proponemos aquí dar cuenta de la labor realizada en el marco del proyecto “El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la U.N.L.P.; su inserción en el campo educativo”, tomando como eje para el estudio el proceso de profesionalización de dichos profesionales.

Por un lado, se ha intentado problematizar el campo de la Psicología Educacional a partir del análisis de su recorrido histórico, la génesis y el desarrollo de los paradigmas que definieran su carácter de disciplina científica y dieran lugar al surgimiento de diversos modelos de intervención y prácticas psicoeducativas. Ello, considerando que el análisis de las rupturas y cambio de paradigmas a través de los cuales se fue configurando el desarrollo epistemológico y metodológico de la disciplina permitiría visualizar las repercusiones que dicho desarrollo disciplinar produce en la formación del psicólogo.

Por otro lado, hemos focalizado en el proceso de profesionalización de los psicólogos graduados en la UNLP a la luz de una particular configuración a nivel local, tanto del campo psicológico como



educativo en distintas épocas. Para ello, hemos tenido en cuenta que, según Pacenza (2001), existen en el caso de los psicólogos, lógicas propias del campo de la psicología que resultan efecto de determinados condicionantes y que influyen en sus prácticas, incidiendo de manera particular en su proceso de desarrollo profesional.

Finalmente, intentamos identificar las competencias que los psicólogos fueron construyendo en las instancias de formación para la inserción en el campo educativo, a partir de la indagación y reflexión de los mismos en relación con las demandas profesionales específicas y los modos de abordaje y resolución en respuesta a dichas demandas.

Asimismo, ahondamos en el análisis de las representaciones construidas en relación con el quehacer del psicólogo que se inserta en el campo educativo, tratando de mostrar cómo la dinámica propia de las relaciones entre los distintos agentes del campo determina las formas de actuar, pensar y sentir de estos profesionales.

La Psicología Educativa

La conceptualización y caracterización de la Psicología Educativa nos enfrenta tanto a la ambigüedad como a la complejidad que supone esta disciplina psicológica y educativa de carácter aplicado, cuyo objeto de estudio lo constituyen los cambios que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas (Coll, 1990).

Mialaret (2001) señala que al hablar de la psicología de la educación se toman términos o expresiones tales como psicología escolar, psicología aplicada a la educación, psicología infantil, psicología en la escuela y psicología de la escuela, lo que se traduce en cierta confusión entre disciplina y actividad.

El objeto de la psicología educativa es abordado en una triple dimensión: explicativa –elaboración de teorías y modelos sobre el fenómeno educativo–, proyectiva –diseño y planificación de proyectos educativos y de intervención psicopedagógica– y práctica –aplicación de instrumentos y técnicas en la intervención y práctica

psicopedagógica– (Martín y Solé, 1990).

Desde una perspectiva histórica, el desarrollo de la Psicología Educativa hasta mediados del siglo xx permite reconocer tres vertientes: el estudio de las diferencias individuales, los estudios en psicología evolutiva y las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje.

Entre los años 1950 y 1970 surgen demandas sociales y expectativas acerca de la disciplina y sus relaciones con la educación, cuyo epicentro fue Estados Unidos. Ello conlleva al desarrollo de la investigación psicoeducativa, la confección de técnicas para el análisis de la ejecución y las habilidades humanas, y las propuestas educativas del conductismo operante de Skinner. De estas últimas derivaron la instrucción programada, las máquinas de enseñanza y las técnicas de modificación de conducta, entre algunas de las innovaciones más significativas que impactan sobre la práctica educativa y la formación de los psicólogos educacionales.

La reflexión sobre el mejoramiento de los niveles educativos y el desarrollo de teorías, metodologías y tecnologías eficientes, sumado a la creciente desconfianza hacia la simple extrapolación de conocimientos de la psicología general, condujeron a la psicología educativa a nuevos derroteros.

La búsqueda de modelos alternativos basados en las teorías cognitivas, sistémicas, institucionales y la psicología comunitaria, intenta a partir de los años setenta dar un giro al esquema tradicional de atención individualizada. Más cercano a nuestro tiempo se ubican los enfoques sociohistóricos desde la consideración del sujeto en contexto y en situación.

La psicología escolar, entendida como profesión, integra la dimensión práctica y ésta, a su vez, confiere unidad al amplio abanico de tareas que incluye la primera y que requieren el concurso de una multiplicidad de conocimientos psicológicos y educativos entendidos en sentido amplio. (Martí y Solé, 1990: 468)

La intervención psicopedagógica surge básicamente relacionada con la educación especial, la incorporación de estos alumnos al



sistema común, el aumento de la población escolar, los problemas generados por la masificación de poblaciones marginales.

En este marco, dos enfoques se fueron delineando en el trabajo del psicólogo en la escuela: un modelo clínico que hace especial hincapié en los aspectos psicológicos de la intervención, centrado en las dificultades del alumno y su rehabilitación, y un modelo preventivo que atiende a la vertiente educativa teniendo como objetivo prevenir el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje en general. La idea compartida es que los casos individuales no pueden ser tratados independientemente del ámbito educativo en que se manifiestan, por lo que las intervenciones deben dirigirse a incidir en dicho contexto. Al mismo tiempo, adquiere relevancia la posición del psicólogo como actor que participa e influye con su acción en la toma de decisiones y en la ejecución de proyectos institucionales.

La formación de los psicólogos graduados en la UNLP: su inserción en el campo educativo. Perspectiva histórica

La carrera de Psicología en la UNLP se crea en 1958. No obstante, la disciplina venía ocupando un lugar central en el campo académico. Desde 1906 y durante veinte años se destaca la labor de Víctor Mercante orientada a la consolidación de una psicología experimental que sustentara la configuración de una pedagogía científica.

En la década del cuarenta, mientras la psicología académica se caracterizaba por ser eminentemente teórica, el Estado provincial, al margen del contexto universitario, desarrolla una psicología aplicada dentro del campo de la educación, no centrada en lo pedagógico sino en la orientación profesional.

En 1948 se crea el Instituto de Psicología Educacional y Orientación Profesional dependiente de la Dirección General de Escuelas, que en 1949 se convierte en Dirección Provincial y luego en Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. En ese marco se pretendía clasificar a los alumnos del último año de la escuela primaria según sus aptitudes, condiciones físicas e inteligencia para poder realizar un “consejo profesional” adecuado, a partir de una

psicología actualizada por la adopción de métodos estadísticos y el empleo de test psicométricos y proyectivos. En función de dicho propósito, se creó una escuela para “técnicos en psicología” que formaba a los maestros, que devenían así Asistentes Educativos, “punta de lanza” de la psicología en el sistema educativo (Dagfal, 1998).

Los planes de estudio de la recién creada Carrera de Psicología incluían especializaciones en el grado: educacional, laboral y clínica. La orientación de los primeros planes era plural. El paradigma experimental que regía las asignaturas del ciclo básico (sostenido especialmente por Fernanda Monasterio³ y vinculado particularmente a la aplicación en el campo educativo) fue pasando rápidamente a una síntesis ecléctica que incluía la fenomenología, el existencialismo, la psicología francesa y, como eje, el psicoanálisis atravesado por inquietudes sociales (Dagfal, 1998). En este contexto se observa el predominio de la orientación clínica.

La situación señalada influyó en la conformación del campo profesional durante la década del sesenta. El tema en torno a las aplicaciones de la psicología al campo laboral y educacional pasó a un segundo plano en relación con el protagonismo que cobró el debate respecto al lugar del psicólogo en relación con el médico, en torno a la psicoterapia y atención de pacientes en consultorio. No obstante, la lucha por el libre ejercicio de la profesión se extendió hasta 1985, con la promulgación de la Ley de Ejercicio Profesional de la Psicología.

La interrupción de la vida democrática entre los años 1976 y 1983 afectó la formación de psicólogos debido a la suspensión de inscripciones y cierre de carreras. A partir de 1983, con el advenimiento de la democracia y la reapertura de las carreras, la búsqueda de autonomía dentro de las universidades tendió a afianzar el perfil profesionalista en la formación sin dejar de lado la actividad científica.

³ Médica española integrante de la comisión que proyectó el Plan de Estudios de la carrera de Psicología en la UNLP, Jefa del Departamento de Psicología y Profesora Titular entre los años 1958 y 1964.



Representaciones construidas en relación con el quehacer del psicólogo que se inserta laboralmente en el campo educativo

Consideramos que las prácticas profesionales en tanto prácticas sociales pueden explicarse desde la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, a partir de la relación entre el campo y el *habitus*. Dichos conceptos son construidos con el propósito de captar dos modos de existencia de lo social: lo social hecho cosa (lo objetivo) y lo social inscripto en el cuerpo (lo subjetivo).

Las posiciones que los agentes ocupan en el espacio social a partir de su pertenencia a grupos y/o clases y las relaciones objetivas que se establecen entre ellos hacen a la configuración de campos, concebidos como “espacios estructurados de posiciones” (de Luque, 1998: 187).

La constitución del *habitus* remite a la construcción de subjetividad en interacción dialéctica con las relaciones objetivas establecidas en el interior del campo. El *habitus* es el conjunto de disposiciones que determinan las formas de actuar, sentir o pensar.

La construcción de la identidad profesional no es ajena a las dimensiones estructurales y simbólicas. Las identidades profesionales entran en crisis cuando las transformaciones sociales afectan los contextos organizacionales y las lógicas que condicionan su labor profesional. En este sentido, en el caso de los psicólogos que se insertan laboralmente en el campo educativo, deben considerarse las significaciones en torno a la educación, la escuela y el trabajo. No podemos dejar de señalar que, dentro de la estructura del sistema educativo, el psicólogo, más allá del rol que asuma, no deja de ser un funcionario público ubicado en una estructura jerárquica que debe atenerse a los marcos legales, formativos y regulatorios que estructuran su actividad.

Las representaciones sociales son modalidades de conocimiento práctico orientadas para una comunicación y comprensión del contexto social, material e ideativo en que vivimos. Son formas de conocimiento que se manifiestan como elementos cognitivos

–imágenes, conceptos, categorías, teorías–, sin agotarse en dicha dimensión. Ellas emergen como elaboraciones, construcciones de carácter expresivo de sujetos sociales respecto de objetos socialmente valorizados (Jodelet, 1985).

Toda representación es la representación de un objeto y de un sujeto. Los sujetos deben ser concebidos no como individuos aislados, sino como actores sociales activos, concernidos por los diferentes aspectos de la vida cotidiana que se desarrolla en un contexto social de interacción y de inscripción. La noción de inscripción subsume dos tipos de procesos cuya importancia es variable según la naturaleza de los objetos y de los contextos considerados. Por un lado, la participación en una red de interacciones con los otros a través de la comunicación social. Por otro lado, la pertenencia social definida en múltiples escalas: la del lugar en la estructura social y la de la posición en las relaciones sociales; la de la inserción en los grupos sociales y culturales que definen la identidad; la del contexto de vida donde se desarrollan las interacciones sociales; la del espacio social y público.

Competencias del psicólogo para la inserción laboral en el campo educativo

Las prácticas profesionales son consideradas como una de las formas de conocimiento intermedias entre el conocimiento cotidiano y científico. La comparación del conocimiento científico con el cotidiano requiere atender

las peculiaridades epistemológicas de las ciencias sociales, de los conocimientos técnicos y de los saberes profesionales, en los que podemos encontrar tanto un saber más académico y disciplinar como un saber-hacer tácito. (García, 1997: 65)

De la Fuente Arias (2003) señala que, ante un problema dado, el profesional pone en juego una habilidad de importancia en su actividad: el *conocimiento del proceso de toma de decisiones y re-*



gulación del mismo. Dicho conocimiento se construiría progresiva y personalmente al ponerse en práctica significativa y funcionalmente ante los problemas reales. El mismo tendría un componente experiencial estratégico y requeriría de la aplicación de muchas fuentes de información simultánea que permiten identificar, evaluar e intervenir adecuadamente en un problema.

No es una mera aplicación mecánica de unos principios generales académicos, sino más bien la generación de un nuevo conocimiento reelaborado, a partir de los condicionantes reales y contextuales de la situación profesional en cuestión, de manera inductiva, hasta construir los principios explicativos propios. Para su construcción requiere haber desarrollado heurísticos, guiones y estrategias reales de resolución de distintos problemas. En definitiva, supone desarrollar un proceso de *investigación profesional* o investigación sobre la propia acción, donde se incluyan las habilidades personales facilitadoras del desempeño profesional. (De la Fuente Arias, 2003: 5)

Schön (1998) refiere a la ambigüedad de la palabra “práctica”. Señala que en algunas ocasiones esta remite al tipo de cosas que se hacen, al tipo de personas que involucra dicho hacer, a la variedad de casos que supone. Pero también alude a una actividad experimental o repetitiva mediante la que se intenta incrementar una competencia. A partir de esto, el autor piensa la práctica profesional como la actuación en una variedad de situaciones profesionales.

La estabilidad de la práctica conlleva un saber cada vez más tácito, espontáneo y automático, más especializado. Muchas veces un alto grado de especialización conduce a una limitación de perspectiva. En estos casos, la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas dando un nuevo sentido a las situaciones.

En relación a ello Schön rescata o valora la reflexión desde y sobre la práctica y explícita:

Cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan varia-

dos como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta. Puede reflexionar sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. Puede reflexionar sobre los sentimientos respecto a una situación que le ha llevado a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera con la que ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio. (Schön, 1998: 67)

Metodología

La metodología es de tipo cualitativa, basada en una lógica de comprensión e interpretación en torno al objeto de estudio.

Los resultados obtenidos corresponden a tres grupos de datos: información recabada a través de entrevistas a diez psicólogas graduadas en la UNLP entre los años 1965 y 1994; material procedente de entrevistas a psicólogos que se desempeñan en equipos interdisciplinarios, tanto de establecimientos educativos dependientes de la DGCyE como de colegios de la UNLP; información aportada por supervisores, directivos, jefes de departamento y otros profesionales integrantes de los equipos escolares.

Los dos últimos grupos totalizan trece entrevistas, a saber: cuatro psicólogas, cuatro supervisoras (dos de ellas psicólogas), dos directoras de escuela, una jefa de departamento, dos integrantes de equipos.

La indagación a los psicólogos se realizó a través de una entrevista de corte genético que focaliza en aspectos ligados a la elección y formación profesional, a la inserción laboral y trayectoria profesional y a las transformaciones e implicancias en dicho proceso, con especial atención al sentido/valor de la experiencia en la construcción del conocimiento profesional.

Hemos intentado caracterizar las trayectorias profesionales contemplando particularmente las transformaciones en la concepción

de la psicología en general y en particular de la psicología educativa, atendiendo al contexto histórico de formación profesional e inserción laboral.

En relación con los actores institucionales (supervisores, directivos, asistentes sociales), hemos ahondado en el abordaje de las representaciones en relación con el quehacer del psicólogo en el ámbito educativo.

Resultados

La sistematización y análisis de la información recabada ha permitido apreciar cómo el desarrollo profesional de las psicólogas entrevistadas, graduadas entre 1965 y 1994, ha estado atravesado por las condiciones sociohistóricas que enmarcaron tanto su trayecto formativo como su inserción y desarrollo profesional.

Resulta evidente que el valor que el saber psicológico cobra durante los años cincuenta en la órbita del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires en tanto ciencia aplicada ha jugado un papel importante en este grupo, en su mayoría maestras que optaron por ampliar sus trayectorias de formación incorporándose a la carrera de Psicología en la UNLP. Algunas de ellas también se habían formado previamente como Asistente Educacional/Criminológica. Todas encontraron en el ámbito educativo el espacio de inserción laboral y desarrollo profesional que signó sus trayectos profesionales.

Cabe señalar también que dichas trayectorias encuentran rasgos comunes, a saber: desarrollo profesional ligado al ámbito educativo en organizaciones institucionales dependientes de la DGCyE o de la UNLP; inserción profesional en el ámbito vinculado a la enseñanza, la intervención psicológica y la gestión institucional; interés en la clínica como perspectiva para abordar los problemas educativos, y en algunos casos simultaneidad de la inserción profesional en dicho campo y en el educativo.

Podríamos pensar que esas coincidencias remiten en algún punto a la configuración particular del campo de la psicología a nivel local, en el que un desarrollo de la psicología “en paralelo”, por

un lado, en la esfera del sistema educativo provincial y por otro en el contexto universitario, se reorganiza en términos de prácticas y saberes construidos en trayectorias profesionales que evidencian la relación necesaria entre ambos campos.

La indagación realizada en la investigación nos permite visualizar las problemáticas que suscitan la intervención profesional, así como los atravesamientos y condiciones que las configuran. En general las intervenciones están determinadas por los pedidos de directivos y maestros, padres y alumnos, de acuerdo con sus posibilidades de accesibilidad, de gestión, de capacidad de comprensión del problema, y en su mayoría signados por la urgencia. De ello deviene la necesidad de una evaluación de la situación a fin de evitar un “consentimiento pasivo” del psicólogo. A modo de ejemplo, presentamos dos casos (Caso A y Caso B) que ilustran la modalidad de intervención.

El caso A refiere:

Resolver una situación implica armar una escena, analizarla e intervenir, lleva tiempo. En este sentido no se tiene mucha idea de cuál es nuestra función... Si la secretaria nos pide que entrevistemos a los alumnos repitentes, lo hacemos... pero lo importante es lo que vamos generando a través de ese pedido. Muchos chicos se enganchan y ahí el trabajo se va armando, con otras entrevistas, con convocatoria a padres, etc. Esto es decisión nuestra.

Es posible apreciar cómo, ante la demanda, la profesional configura la modalidad de intervención considerando el contexto. Desde una demanda de atención directa (trabajar con los repitentes) planifica una estrategia de acción indirecta implicando a los actores institucionales en una experiencia grupal, colectiva.

El caso B manifiesta:

las maestras demandaban por los problemas de aprendizaje y de conducta, más allá que yo insistía con mi equipo con otro tipo de actividades como talleres.



En este caso, la psicóloga tiende a plasmar una intervención específica que trasciende la atención individual, una actividad pedagógica en la que participe todo el grupo escolar incluido el maestro, más allá de que este, a través de su demanda, refuerza el modelo correctivo individual.

Todas las entrevistadas coinciden en la importancia del trabajo en equipo, no obstante plantean reservas al momento de analizar el funcionamiento. Así, para el caso B:

depende de cómo esté configurado el equipo. Algunos no tienen claro cuál es su rol, consideran que están como en un consultorio particular adentro de la escuela. Ese es un error de interpretación del rol grave, porque no es lo que la institución necesita; si el equipo tiene claridad respecto a cuál es su rol y lo puede compartir desde su entrada a la institución, se va construyendo institucionalmente el tipo de intervenciones, para qué estamos, para qué servimos, para qué nos pueden demandar y qué nosotros sí les podemos responder.

Al indagar acerca de los problemas con que se enfrentan en la práctica, sólo dos de las diez entrevistadas identifican como tales aquellos que con más frecuencia requieren la intervención profesional: el fracaso escolar, la agresividad y violencia en la escuela, entre otros. La mayor parte de ellas señala como problema la complejidad en que se da la labor del psicólogo en la institución educativa. Dicha complejidad se asienta en la singularidad de cada caso, en las expectativas acerca del hacer del psicólogo, en las tensiones entre la normativa y lo que el profesional cree que debe hacer, la dificultad para posicionarse en el rol, la sobrevaloración de las pruebas psicométricas por parte de directivos y maestros y las contradicciones en el propio profesional respecto al uso de técnicas y/o instrumentos de evaluación psicológica, la escasa o nula supervisión del profesional.

En cuanto a los modos de abordaje y/o resolución de los problemas que aparecen en la práctica profesional, las respuestas destacan la búsqueda de soluciones a partir del trabajo grupal, la inclusión

de la perspectiva de los otros. Asimismo, se valora la reflexión, la formación permanente, la supervisión, la interconsulta. Con un mayor nivel de especificidad, algunas de las entrevistadas plantean “salir del gabinete”, trabajar con los padres y el conjunto de los actores institucionales. Observamos que, aun cuando cada una de las entrevistadas construye respuestas en torno a su experiencia particular, aparece como algo común a la hora de pensar la resolución de problemas el “pensar con otros” como forma de abordar e intervenir en los mismos.

En torno al valor de la experiencia en la construcción del conocimiento profesional aparece la referencia a la *incertidumbre* como aquello que dinamiza, lleva a buscar al otro para consultar, supervisar. Se plantea que la experiencia cobra valor siempre que conlleve la posibilidad de reflexionar. Se vincula la experiencia a la práctica acompañada de interrogación y no a la práctica como rutina. Se trata de poner a prueba el conocimiento que se ha venido construyendo, en tanto la experiencia asume el carácter de validación. Ello propiciaría la relación entre trabajo profesional y formación.

Los entrecruzamientos entre el campo educativo y el campo de la psicología estructuran espacios relacionales específicos. Estos espacios suponen organizaciones jerárquicas y por ende relaciones de poder basadas fundamentalmente en la posesión de determinado capital simbólico reconocido socialmente. Quienes poseen este capital establecen las reglas de juego, las jerarquías en los campos y entre los campos.

Las representaciones construidas sobre el quehacer del psicólogo en el ámbito educativo no son ajenas a estas relaciones. En nuestro estudio hemos podido apreciar que, en el caso de la DGCyE, las representaciones de supervisores, directores, integrantes de equipos y los propios psicólogos resultan disímiles en función del lugar que ocupan en la estructura organizacional.

En el “decir” de las supervisoras hemos observado cierta ambigüedad a la hora de dar cuenta del quehacer del psicólogo al desempeñar el rol de orientador educacional. Se ponderan sus conocimientos en torno a la subjetividad y sus habilidades para la “interpretación” al tiempo que se los desconoce como intervención.



Es posible pensar que el “hacer” del psicólogo desde la perspectiva de estos agentes se debata entre un “saber hacer” del psicólogo que forma parte del imaginario social y el “deber hacer” de dicho profesional en el marco de las reglamentaciones y lineamientos teóricos que organizan y regulan la modalidad de la cual forman parte unos y otros (supervisores y psicólogos).

Las directoras de escuela y otros integrantes de equipos subrayan que los psicólogos, al contrario de otros profesionales que ocupan el cargo de OE, son capaces de “nombrar”. El hecho de poder “nombrar”, de ver más allá de lo manifiesto, tendría efectos singulares. Estos agentes ven al psicólogo como portador de un saber que puede legitimar lo visto por otros y como aquel que aporta al trabajo en equipo la especificidad de su profesión.

Es importante señalar cómo se juegan en esta trama de relaciones las significaciones que rodean los actos de interpretar/intervenir. La formación de los psicólogos en la UNLP es de corte predominantemente psicoanalítico, y en dicho marco la interpretación es una forma de intervención. Son los agentes del campo educativo que no pertenecen a la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social quienes reconocen en el quehacer del psicólogo la potencialidad interpretativa. En lo que se refiere a los agentes de la modalidad mencionada, los supervisores sostienen ideas ambiguas, y sumamente desdibujadas en el caso de los mismos psicólogos.

Por el contrario, en los colegios de la universidad se observa un mayor reconocimiento de la incidencia de saberes profesionales para el abordaje y resolución de situaciones problemáticas en el contexto educativo.

En este sentido, consideramos que las características de los marcos que regulan y orientan las prácticas profesionales en las instituciones educativas inciden en la conformación de la identidad del psicólogo, incluyendo sus relaciones con otros agentes. En marcos regulatorios más flexibles, como en el caso de los colegios de la universidad, los psicólogos tendrían mayores posibilidades de reconocerse y ser reconocidos profesionalmente a partir de sus intervenciones.

Conclusiones

La breve reseña histórica que presentamos refleja el derrotero de la psicología educacional, sus momentos de expansión, amesetamiento y crisis. El material analizado pone en consonancia el acontecer de la disciplina y el decir de las entrevistadas, así como las formas en que ese proceso se plasmara en modelos de intervención, representaciones, valoraciones, expectativas.

Se observa que el campo educativo adquiere una fuerza instituyente sobre el quehacer de sus actores. La inserción profesional de las psicólogas entrevistadas se dio en un marco de tensiones entre lo que se esperaba y lo que consideraban que debían hacer, o entre lo que se esperaba y lo que podían hacer según su formación. En este sentido, cobra especial relevancia en la práctica del psicólogo el debate entre la singularidad del caso y el contexto de homogeneización escolar.

La práctica profesional del psicólogo en estas últimas décadas muestra una acumulación de funciones, con una profusa heterogeneidad de tareas que se proyecta sobre su actividad e identidad profesional, tornándola vasta, difusa y por momentos bordeando los roles de otros actores institucionales. En las entrevistas realizadas, al indagar acerca de la práctica profesional, nos encontramos con una variada gama de actividades que se organizan en torno a la función asignada de orientador/asistente educacional/integrante de equipo interdisciplinario.

Las prácticas profesionales del psicólogo en el ámbito educativo recrean y resignifican las modalidades de intervención que hemos ilustrado, desde la atención directa hacia formas indirectas, ampliadas, abiertas, desde un modelo correctivo a uno preventivo, tendiendo a intervenciones contextualizadas en la institución educativa.

El tipo de intervención está muy relacionado con el ámbito de desempeño: nivel de enseñanza y modalidad. Así, las demandas más frecuentes en el nivel primario remiten a problemas de aprendizaje y de conducta. Los maestros suelen situar la dificultad/el fracaso del niño como un déficit individual o resultado de las condiciones de la familia y/o del medio social, sin visualizar la situación en su

multicausalidad. Según cómo se lea esta dificultad y se procese la demanda se delinearán el modelo de intervención.

La intervención psicoeducativa se construye en el contexto, en el interjuego con los otros. Esto posiciona al psicólogo en un lugar estratégico y de alta complejidad, en tanto en el ejercicio de sus competencias tiene que mediar entre la norma, el rol instituido y las expectativas, representaciones, valoraciones que la propia institución y sus actores vierten sobre él.

El proceso de la investigación nos ha permitido acercarnos a la práctica profesional del psicólogo en la institución educativa y con ello a las situaciones siempre cambiantes y dinámicas de la cotidianidad escolar. Su abordaje pone en juego los saberes construidos en la formación de grado, en el trabajo con “los otros”, en la actualización permanente, en la experiencia reconstruida reflexivamente.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. (1990). Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación, Vol. II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- 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, Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP.
- De la Fuente Arias, J. (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación. En *Papeles del Psicólogo*, 86.
- De Luque, S. (1998). Pierre Bourdieu: las prácticas sociales. En Díaz, E. (comp.). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos.
- García, E. (1997). La naturaleza del conocimiento escolar: ¿Transi-

- ción de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?
En Rodrigo, M. y Arnay, J. (comp.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En Moscovici, S. *Introducción a la Psicología Social*, Vol. 2. Barcelona: Paidós.
- Martí, E., Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Mialaret, G. (2001). *Psicología de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pacenza, M. (2001). Tipología de la inserción laboral de los psicólogos: Campo, Estrategias y prácticas laborales. 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Disponible en: <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/Pacenza.pdf>.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.



EL TANGO, UN DISPOSITIVO ARGENTINO PARA EL DESENCUENTRO AMOROSO

*Jorge Zanghellini**

Resumen

El dispositivo clínico del psicoanálisis y el musical armador de escenarios que es el tango son dispositivos sociales en la Argentina que tienen especial trascendencia. Ambos tienen su relación precisa con el amor, uno habiendo inventado una variante de este, la transferencia, y el otro localizando escenas donde darle forma poética al desencuentro.

El tango como dispositivo conduce las fijezas del lado masculino de la sexuación y localiza a la mujer del otro lado.

Las distintas especies tangueras, desde una posición fálica totalizante, rechazan la falta de complementariedad sexual, propia de las relaciones entre hombre y mujer, y ponen la causa de la falla del lado mujer.

A partir de la particularización de sus letras, se pueden distinguir tres escenas: la melancólica del lamento, la esplendorosa del alarde y la gris de la resignación.

Palabras clave: dispositivo, amor, tango, sexuación.

* Psicólogo. Docente de Psicología Clínica de Adultos y Gerontes, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: zanghel@infovia.com.ar.

Abstract

Clinical appliance of psychoanalysis and the musical owner of scenarios that is the tango are social devices that in Argentina have special significance.

Both have their relationship needs with love, one because he has invented a variant of the loving bond, transfer, and the other because he has been finding scenes through which has been able to give poetic form the disagreement.

Tango as a device situated the firmness of the male side of the sexuality and located the woman on the other side.

Tango, from a totalizing phallic position species, rejects the lack of complementarities of sexual relations between man and woman, and put the cause of the failure of the women side.

From the making of his lyrics, we can distinguish three scenes: the melancholy of the lament, the magnificent of the display and the grey of the resign.

Keywords: dispositive, love, tango, sexed.

Hablar de amor en lo que puede llamarse la *flambée époque*¹ ya no es para hacerlo *despacito*, *despacito*, como dice el tango “Charlemos”,² sino para referirse genéricamente a relaciones donde el otro (*partenaire*) es un ocasional compañero de viaje.

El amor supone no sólo la localización fantasmática del otro, sino la continua renegociación de las diferencias entre sujetos. No es sin una escena que permite a cada uno y cada otro del amor danzar, volar a otro país, entremezclar sus cuerpos o gritarse hasta la exasperación

¹ *Flambée époque* es una forma de nominar, no sin ironía, al tiempo sin tiempo de la actualidad, en contraste con la llamada *Belle époque* europea, que fue contemporánea del nacimiento del tango en Argentina.

² Charlemos de amor, despacito, despacito./ Y dime, mi amor, que me quieres, cariñito./ Charlemos de amor nuestras almas engañemos,/ aunque mañana lloremos, aunque mañana lloremos,/ la mentira de este amor. Dame tus labios de raso, aunque mañana en pedazos,/ se quede mi corazón. (Música: Roberto Rufino, letra: Reinaldo Yiso)



todo lo que el otro difiere del objeto complementario en su fantasma. La escena del amor es el reducto donde continuamente se desplazan los límites, pero supone que haya el espacio necesario para no fundirse en el odio paroxístico o en la angustia disolutoria.

La cultura desolada de esta *flambée époque* sumerge a los *hablantes* en el mar oscuro de las relaciones licuadas y no es generosa con las escenas.

La cultura neocapitalista las ha multiplicado, exponenciado, al tiempo que las degradó como efímeras.

La expresión “relación de amigos con derecho a roce” es paradigmática para nominar los lazos de la época y localizar su intensidad pasional.

La mirada del proletario de la época ve las escenas sucederse al ritmo capitalista, como los autos brillantes y raudos de una autopista hambrienta.

El efecto mortífero del “todos somos consumidores” labora contra la estabilización de ellas. Y claro, se hacen inestables, incordiosas.

La escena amorosa es predominantemente efímera.³ Y si los encuentros proliferan, no llevan al sujeto más que a cortocircuitar la castración.

De la misma manera como las presentaciones de la urgencia yoica se dan en la clínica hospitalaria. “Deme algo ya, que calme mi dolor sin causa para que pueda seguir con mi itinerario de vida”.

Si es posible operar en esa escena del imperativo de respuesta, es a partir de hacer la muesca de un intervalo entre el ver y el concluir, es decir, entre la percepción y la respuesta.

Cuestión que va en otra dirección de la psicología cognitivista, dominante en Estados Unidos y otros países, y de inserción creciente en Argentina. Cuestión en la que opera el psicoanálisis, más bien en contra de la misma lógica capitalista del mercado, que empuja hacia la rápida respuesta y con el ideal de automática, sin sujeto que anide en un intervalo.

Si la transferencia en psicoanálisis es lo que comanda el dispositivo clínico, remite a dar lugar a que la palabra retome su dignidad,

³ Ver Zanghellini, J. (2006). “La escena amorosa”, en *eteros, revista de psicoanálisis*, 2. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP.

tenga lugar, y ello no es sin una escena. La transferencia supone poder dirigirse a alguien (el analista) dándole el lugar de alguien de la propia escena familiar.

La cultura tiene dispositivos para orientar y determinar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes.⁴ La palabra misma es el más antiguo de los dispositivos. Hay dispositivos claros del poder, como las prisiones, los manicmios, las formas jurídicas, y otros tales como la literatura, la filosofía, las computadoras, la misma escritura, que se pueden alojar en los intersticios de la sociedad capitalista. En esta serie de dispositivos se encuentran dos, que en Argentina tienen especial trascendencia: el dispositivo clínico del psicoanálisis y el musical armador de escenarios que es el tango. Ambos dispositivos tienen su relación precisa con el amor: uno habiendo inventado una variante del amor, la transferencia, y el otro localizando escenas donde darle forma poética al desencuentro.

El tango tiene orígenes que lo ubican en relación con las influencias negras a través de la habanera y la milonga. El mismo término “tango” procede de un vocablo de origen africano que significa reunión o conjunto de personas como baile, danza. Hace su aparición y que campea en los prostíbulos de fin de siglo en Buenos Aires.⁵

En cuanto a las primitivas letras, las hay muy procaces y poco graciosas. Los hermanos Bates han recogido algunas, rigurosamente

⁴ “Generalizando aun más la ya enorme clase de los dispositivos foucaultianos, llamaré dispositivo literalmente a todo aquello que tenga en algún sentido la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes.” Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.

⁵ En una investigación sobre la etimología de la voz “tango” y su evolución, el profesor Oscar Escalada del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP plantea que “con el estudio de la documentación existente en cuanto al uso del vocablo que nos ocupa, nos encontraremos con la sorpresa que ya en 1807, el gobernador Francisco Javier Elío reúne al Cabildo de Montevideo, que dictamina: ‘Sobre Tambos bailes de Negros [...] Que respecto a que los Bailes de negros son por todos motivos perjudiciales se prohíban absolutamente’. Pero en el Índice de las Actas Capitulares se registró esa disposición con el término *tango*. Este vocablo no es nuevo en el Río de la Plata. Anteriormente, en 1802, un documento de la época cuenta de una ‘Tasación hecha por el Maestro Avajo firmado, de la Casa y Sitio del tango’”.



anónimas, en su *Historia del tango* (1936). Igualmente transgresores son los títulos de algunos tangos ya con autor conocido, como “La concha de la lora” (equivalente al hispánico “coño de la Bernarda”) de Manuel Campoamor, luego adecentado como “La cara de la luna”, y “Concha sucia”, que Francisco Canaro adecentaría como “Cara sucia”. “Dame la lata”, que es quizás el tango con melodía original más antiguo que se conoce, describe una escena de burdel: al entrar en el establecimiento, el cliente pagaba un precio y se le entregaba una suerte de moneda de hojalata como recibo. El rufián pedía, al fin del día, las latas que había recibido su protegida a cambio del trabajo consiguiente (Matamoros, 1996).

Los tangos surgen como danzas en un encuentro de culturas marginales a finales del siglo XIX, como un murmullo que desde las orillas de Buenos Aires entra en el siglo XX, cuando en la Recoleta, en el llamado Prado Español de la Avenida Quintana, se admitió por primera vez que parejas de hombre y mujer bailaran esta danza en público. A fines de la *Belle époque* en Francia, el tango comienza a convertirse en canción en Argentina.

Los historiadores coinciden en señalar el mes de enero de 1917 como el momento en que Carlos Gardel, en un teatro llamado La Esmeralda, cantó por primera vez “Mi noche triste”, tango del pianista Castriota al que Pascual Contursi le puso letra. “Mi noche triste” fue el primer tango a ser cantado donde se contaba una historia y donde aparecía la intimidad y la tristeza. Comienza así un desplazamiento que aloja el tango también en los labios, cuando sólo era pies.

La danza, que venía de los viejos ámbitos de esclavos traídos de la lejana África,⁶ fue dando en diversos países el jazz o el samba.

En Buenos Aires, donde se estrechó y rozó con los inmigrantes latinos (italianos y españoles), dio compases para aquellos lugares

⁶ En algunas lenguas africanas, “tango” designaba el lugar donde se reunía a los negros lugareños para embarcarlos como esclavos. El término “tangomao” era un africanismo de la lengua portuguesa y quería decir “hombre que trafica con negros”. En América, por extensión, se llamó “tangos” a los sitios en que la población negra se reunía para bailar y cantar, y por el mismo proceso de ampliación verbal, a toda la música que se tocaba allí (Matamoros, 1996). También Rodríguez Molas (1957) liga la palabra “tango” con lugar cerrado, círculo, cerca.

donde los hombres solitarios tenían su solaz arancelado y prostibulario.

Pero “Percanta que me amuraste”,⁷ inauguración del lamento ante la pérdida con que se inicia “Mi noche triste”, abre en la narrativa de Buenos Aires un género literario que remite a los dichos del amor. Y es lo que hace plantear la conformación de un dispositivo social de entramado cultural rioplatense que es original y dista de otros dispositivos. Por ejemplo, el amor cortés.

Lacan (1988) define el amor cortés como una escolástica del amor desdichado, apuntando a:

lo que representa tal o cual norma de las que regulan los intercambios entre la pareja, de esta suerte de rito singular: la noción de recompensa, de clemencia, de gracia (de Gnade), de felicidad.

La creación del amor cortés sitúa al otro como un compañero inhumano, lo llama un Objeto enloquecedor.

Es entonces el amor cortés un dispositivo que vela lo imposible llevando al encuentro con el otro (la Dama) al infinito deseado. Un dispositivo que tiende a estabilizar y cristalizar el amor, sacándolo de los avatares de la caída de las máscaras. Qué mejor que llevar el encuentro al infinito. Es decir, un dispositivo para sostener la realización del amor como imposible. Al decir lacaniano, “es una técnica de la retención, de la suspensión, del amor *interruptus*” (Lacan, 1988).

Denis de Rougemont (1978) plantea

que la historia de la pasión de amor, en todas las grandes literaturas, desde el siglo XIII hasta nuestros días, es la historia de la degradación del mito cortés en la vida profanada.

Es decir, adjudicando al desvaído de la función del Padre la

⁷ Percanta se llama a la mujer algo tramposa. “Amuraste” es “dejaste”, pero llorando frente al muro de los lamentos argentino. Ver Casullo (1972).



licuación de los grandes mitos del amor en occidente (Zanghellini, 2008).

El tango surge de sus raíces prostibularias como un dispositivo para la caída del amor, una escolástica suburbana de los avatares de la no complementariedad sexual.

Ernesto Sábato lo dice al comienzo de *Tango, discusión y clave* (1963):

Un napolitano que baila la tarantela lo hace para divertirse; el porteño que se baila un tango lo hace para meditar en su suerte (que generalmente es grela)⁸ o para redondear malos pensamientos sobre la estructura general de la existencia humana.

El tango como relato tiene garganta grave (“garganta con arena”), del lado de la identidad fálica. Es el proletario de la época quien sostiene el semblante frente a la pérdida, el abandono o la degradación de la antigua Dama. A partir de ello, se plantearán las cuestiones que hacen del tango un dispositivo social creado en las orillas del Río de la Plata, que fija, en sus más o menos tres minutos, una escena donde se localiza la pérdida o se pone en su lugar el alarde. Cuando las máscaras caen, el dolor viril responde bajo la forma del dispositivo tanguero.

Como escribe Puertas Cruse (1959), este es el trabajo inmenso y ciclópeo que correspondería al hombre de tango para salir del atolladero frente a la mujer. Y se reconoce incapaz para tanto. Por ello, se “arrincona para llorarla”. Y llega a plantear “que el tango es una fiesta donde se festeja el triunfo de la derrota del hombre frente a la mujer”.

Es Puertas un nostálgico del hombre fuerte. Dice que, respecto de la mujer, hay dos lugares para el hombre vencido: ser valija o ser florero. El valija proveedor al que se despluma⁹ o el florero en el que ella se aloja haciendo relucir sus brillos vivaces. Y es en relación con la lucha de los sexos que el autor cita a Engels: el primer

⁸ Triste, apesadumbrada y, a la vez, mujer (Casullo, 1972).

⁹ “Desplumar” es “robar”, “enajenar” (Casullo, 1972).

antagonismo de la historia es el que se da entre hombre y mujer, en la monogamia.

Nada como un nostálgico de la virilidad plena, además de lector de Freud, para dar cuenta de ese hombre que en el tango transita su dolor. Más allá de la ironía, su particular ensayo precisa la posición emblemática del guapo caído.

El poeta tanguero, juglar del siglo veinte, construye en sus producciones un dispositivo definido. El tango precipita una escena fantasmática en el lugar del amor. El tango como dispositivo sitúa las fijeza del lado masculino de la sexuación y localiza a la mujer del otro lado.

Las distintas especies tangueras, desde una posición fálica totalizante, rechazan la falta de complementariedad sexual, propia de las relaciones entre hombre y mujer, y ponen la causa de la falla del lado mujer.¹⁰

A partir de la particularización de sus letras, se pueden observar tres modalidades de escenas a las que concurren: la melancólica del lamento, la esplendorosa del alarde y la gris de la resignación.

a. El *lamentum* respecto al abandono conforma una recurrencia esencial en el tango. “Mi noche triste”, aquel llamado tango inaugural, que hace de su letra una historia de pérdida, comienza con el definitorio:

percanta que me amuraste
en lo mejor de mi vida
dejándome el alma herida
y espinas en el corazón.

De principio al fin, recorre todos los signos del abandono, ter-

¹⁰ Lacan, en su *Seminario 20*, realiza un profundo cambio en la conceptualización de lo que otros llaman género para definir las diferencias de sexo. En su clasificación define, por un lado, al hombre que se referencia en lo que se llama goce fálico, es decir, la satisfacción que refiere a la diferencia fálica, y, por otro lado, a la posición mujer, que se caracteriza por dos formas de goce: el compartido con el hombre, el fálico, y aquello que dio en llamar el goce femenino, marcado justamente por lo que no se referencia, es decir, por lo que no tiene nombre.

minando con:

Y la lámpara del cuarto
también tu ausencia ha sentido
porque su luz no ha querido
mi noche triste alumbrar.

El tango más famoso, “La Cumparsita”, ha tenido más de un millar de versiones, además de dos letras, una de Matos Rodríguez, que es el autor de la música, y otra de Pascual Contursi. La de Matos Rodríguez, muy poco conocida, remite a la tragedia a causa del olvido del otro, tragedia del cuerpo enfermo y próximo a la muerte:

En torno de aquel ser
enfermo, que pronto
ha de morir
de pena
por eso es que en su lecho
solloza acongojado
recordando el pasado
que lo hace padecer.

De allí la nominación de *Cumparsita trágica* que surge de comparar la dos letras.¹¹ Sin embargo, la que se hizo más conocida es la segunda versión, que remite no a la tragedia, sino a la forma del lamento:

Si supieras
que aun dentro de mi alma
conservo aquel cariño
que tuve para ti...!
¡Quién sabe, si supieras
que nunca te he olvidado...!
Volviendo a tu pasado
Te acordarás de mí...

¹¹ Conceptualización propuesta por Braceras (2001).

El lamento localiza un otro al que se le vierte la ineluctable separación, las ganas de llorar. “Qué ganas de llorar en esta tarde gris [...] mis ojos al cerrar te ven igual que ayer” (Mores y Contursi, “Qué ganas de llorar”).

El lamento tanguero construye una escena donde el hombre solo sostiene el rechazo al duelo y localiza un goce imprescindible, el que da su fijeza a la repetición de la escena. Es una forma de relación con la falta, en la que esta es rechazada en la celebración del abandono. La falta estructural del objeto se cubre bajo la forma del desengaño amoroso, de la pérdida que tiene culpable, ocultando de este modo la evidencia del desencuentro estructural.

b. El alarde. El prole tanguero hace su ardorosa parada de virilidad para decir que:

Si soy así, que voy a hacer,
nací buen mozo y embalao para el querer,
para mí la vida tiene forma de mujer.
(Lomuto y Bota, “Si soy así”)

O el porteñito que dice:

No hay ninguno que me iguale
para enamorar mujeres
puro hablar de pareceres
puro filo y nada más.
(Villondo y Gobi, “El porteñito”)

Lo viril es identificado a los emblemas del compadrito, uno de los cuales es precisamente “la figura del gran bailarín”. Este ser que define al guapo se confunde con un parecer. Es del orden de “la facha” (la parada que brilla) del traje fálico. Es el semblante que sostiene al bailarín, que toma en sus brazos a la mina y la lleva por los lugares que diseña su no coreografía, aunque tenga claras reglas.

Esta figura, es indudable, lo conlleva a refutar al Lacan que sostiene que el amor es dar lo que no se tiene a alguien que no lo es. El guapo bailarín afirma que lleva lo que se tiene (en los bra-



zos) a alguien que lo es. El varón del tango está casado con el falo, emblema viril.

El hombre saca a bailar, aborda a la mujer, y ella espera ser requerida. El hombre es el que lleva la marca, la mujer es llevada. Por un instante, el hombre puede guardar una ilusión, “Esta mina es mía”, y la mujer entra en su juego.

El compadrito (que sobrevive en los salones de baile) es uno de nuestros prototipos históricos de lo viril, encarnando el lugar de excepción. De allí que las letras que lo sostienen como emblemático tengan siempre la forma del alarde.

c. La resignación. El prole tanguero se cubre con el semblante de la resignación amarga.

Ya se sabe “Que el mundo fue y será una porquería [...] que el siglo veinte es un despliegue de maldad insolente” (Discépolo, “Cambalache”). O

La experiencia fue mi amante,
el desengaño mi amigo...
Hoy no creo ni en mi mismo
y aquel que está más alto es igual a los demás.
(Grela y Froilán, “Las Cuarenta”)

La amargura, que difiere del negro goce melancólico, sostiene la marca de la cicatriz y da al semblante ese rasgo de ironía amarga. En el prole resignado, el pasado es una seriación de cicatrices que lo lleva a sostener:

“¡Qué me van a hablar de amor!”

Yo he vivido dando tumbos
rodando por el mundo
y haciéndome el destino...
Y en los charcos del camino,
la experiencia me ha ayudado
por baquiano y porque ya
comprendo que en la vida
se cuidan los zapatos

andando de rodillas.
Por eso,
me están sobrando los consejos,
que en las cosas del amor
aunque tenga que aprender
nadie sabe más que yo.
Yo anduve siempre en amores
qué me van a hablar de amor.
(Stamponi y Expósito, “¡Qué me van a hablar de amor!”)

O aquella letra del mismo autor que sostiene:

Primero hay que saber sufrir,
después amar, después partir
y al fin, andar sin pensamiento,

que remite el dispositivo a algo más que la simple resignación.

Y es en este punto que pueden vincularse el dispositivo tanguero y la profunda relación del psicoanálisis con la cultura argentina.

Se trata de ese desencuentro del inmigrante con la tierra Otro, propio de los albores del siglo xx, con el tango que pergeñó sus amarguras del amor o con el psicoanálisis que cobijó su desencanto, tema de otra investigación.

Si se pudiese decir que el amor cortés o el amor platónico son fuera de sexo, no es así el amor tanguero, porque no propone, como el cortesano, llevar el encuentro al infinito, sino que más bien es una crónica del desencuentro, del fallido de la complementariedad sexual, pero con eventualidad paradigmática.

Sin duda, el prole tanguero se dirige al semejante, su dicho es hombre-sexual (*homme sexuel*)¹², tal como Lacan lo afirma. Que el encuentro con lo hétero (lado mujer en la tabla de sexuación) es fallido, que la nueva tierra del inmigrante es un soberbio malentendido y una mujer amada es la mayor fuente de dolor para el viril. Por ello, el tango, en los estilos señalados (el lamento, el alarde, la

¹² Que Lacan (1984) define como la posición de la virilidad, dirigida al semejante. Haciendo juego significativo con *Homme*, Hombre y sexual.



resignación), sostiene escenarios ficcionales del hombre-sexual.

El lamento viril cristaliza la imposibilidad de la media naranja, las agrias experiencias donde el amor naufraga como suplencia. El lamento sitúa la escena del repetido naufragio.

El alarde rechaza la caída viril y las marcas que la recuerdan. Exaltación de la identidad fálica, del *Homo specularis* que reniega de lo que le fue sustraído.

La resignación como escena plantea una virilidad marcada por las cicatrices y que comporta a la vez un semblante de lo imposible del encuentro con la mujer-dicha. Una escena que hace al encuentro como posible.

El prole resignado no lamenta ni alardea. Busca y semblantea a la próxima mujer que sacará a bailar en la escena tanguera, la escena de su mundo.

De allí concluye con:

Que ¿por qué me gusta el tango?
porque el tango se escribió con notas de sufrimiento
y con frases de dolor
porque sus compases hablan de la ausencia de un amor
o de la frialdad de aquella que el corazón nos robó.
A veces expresa rabia
por una infame traición
otras reproche a la vida
que con sañas nos trató
y cuantas veces es llanto
que brotó del corazón
por la viejita que un día
para siempre nos dejó.
Todos, todos tenemos sin duda algo que recordar
y en un tango nuestra historia
siempre habremos de encontrar
(Manzi y Malerba, “Por qué”)

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Bates, H. y Bates, L. (1936). *Historia del tango*. Buenos Aires: Ediciones de los Talleres Gráficos de la Cía. General Fabril Financiera.
- Braceras, D. (2001). *La Cumparsita Trágica. Ensayo sobre el Tango y el Pesimismo*. Premio Edenor de la 27ª Feria Internacional del Libro, Fundación El Libro, Buenos Aires.
- Casullo, F. (1972). *Diccionario de Voces lunfardas y vulgares*. Buenos Aires: Freeland.
- Lacan, J. (1988). *Seminario 7. La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- (1981). *Seminario 20. Aun*. Buenos Aires: Paidós.
- (1984). *El atolondradicho*. Buenos Aires: Paidós.
- Matamoras, B. (1996). *El tango*. Buenos Aires: Acento Editorial.
- Puertas Cruse, R. (1959). *Psicopatología del tango*. Buenos Aires: Sophos.
- Rodríguez Molas, M. (1957). *La música y la danza de los negros en el Buenos Aires de los siglos XVIII y XIX*. Buenos Aires: Clio.
- Rougemont, D. (1978). *El amor y occidente*. Barcelona: Kairos.
- Zanghellini, J. (2008). El desvaído del Otro. En *Introducción en la clínica del campo lacaniano*. La Plata: De la campana.



LA TRANSFERENCIA EN LA CLÍNICA CON NIÑOS. CONTINUIDADES Y RUPTURAS¹

*Roxana E. Gaudio**

Resumen

Cada marco teórico recorta una dimensión posible respecto del funcionamiento del aparato psíquico, dando lugar a la puesta en forma de los alcances y los límites, a partir de los cuales se delimitan vías posibles de intervención. En el entramado que allí se constituye, el concepto de transferencia encuentra su asiento. Ahora bien, ¿qué rasgos de particularidad atraviesan las nociones conceptuales cuando se emplazan y articulan con los movimientos fundacionales que dan cuenta de los tiempos de constitución psíquica?

Determinar la singularidad de los conceptos, desde su emplazamiento en la red conceptual que cerca los tiempos de la constitución, supone remitirse a los inicios de una práctica. Para ello, se circunscribirán ciertas coordenadas que darán cuenta del trayecto teórico-clínico propuesto por aquellos autores que trazaron el origen de la clínica con niños y adolescentes.

¹ La presente investigación se sitúa en las propuestas de trabajo dadas en el marco de la carrera de Especialización en Clínica Psicoanalítica con Niños y Adolescentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, cuya directora es la profesora psicóloga Norma Najt.

* Licenciada en Psicología. Docente de Psicología Clínica de Niños y Adolescentes, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: roxanagaudio@hotmail.com.



La presente investigación se conforma a partir de las propuestas de trabajo dadas en el marco de la carrera de Especialización en Clínica Psicoanalítica con Niños y Adolescentes de la Facultad de Psicología de la UNLP, cuya directora es la profesora psicóloga Norma Najt.

Palabras clave: clínica con niños, trama conceptual, transferencia.

Abstract

Each theoretical framework cuts out a possible dimension in terms of how the psychic apparatus works, by shaping the scopes and limitations by which possible intervention channels are defined. The concept of transference finds itself within the entanglement established there. Now, which special features cross the conceptual notions when they are located and articulated with founding movements which account for the psychic constitution times?

Determining the concepts' singularity, from their location within the conceptual network which surrounds the constitution times, entails a reference to the beginnings of practice. In order to do this, certain coordinates will have to be set so as to account for the theoretical-clinical tract proposed by those authors who outlined the origins of children and adolescents' clinical psychology.

This research takes its shape from the work proposals developed within the framework of the Specialization in Clinical Psychoanalysis with Children and Adolescents at the School of Psychology of the UNLP, directed by Psychologist Norma Najt.

Keywords: children's clinical psychology, conceptual plot, transference.

Propuesta metodológica

En el campo de la investigación, la metodología supone la compleja tensión establecida entre coordenadas epistemológicas y el conjunto de prácticas que contiene. Toda investigación conserva



en su interior la posibilidad de encuentro con diversos caminos que involucran la toma de múltiples decisiones, tanto conceptuales como operativas, hecho que sustenta el rol del investigador en su carácter crítico. Por tanto, en el terreno de la investigación, los resultados derivan de la compleja red de elecciones asumidas por el investigador durante el trayecto que involucra el proceso.

En la investigación, la elección de los autores, las vías de recolección de la información, así como el análisis de la misma, se establece acorde al problema delimitado, que implica cuál es la concepción de transferencia que presentan los autores que delimitaron la especificidad del campo clínico con niños y adolescentes, y a la elaboración de los objetivos que el mismo conlleva, entre los que se encuentran: dar cuenta del concepto de transferencia, situar el concepto de transferencia desde las diferentes posiciones teórico-clínicas que demarcaron la especificidad de la clínica psicoanalítica con niños, establecer la concepción de aparato psíquico sostenida por los diversos autores, conocer la propuesta clínica introducida por los autores seleccionados.

Se desprende, entonces, que entre la delimitación del problema y la formulación de los objetivos se establece un vínculo de mutua interdependencia. Acorde a esta relación, se encuentra la construcción y emplazamiento de la hipótesis que así se enuncia: las diversas concepciones teórico-clínicas que dan cuenta del funcionamiento del aparato psíquico en los tiempos de su constitución delimitan y configuran ejes diferenciales que definen las particularidades de la noción de transferencia en el campo de la clínica psicoanalítica con niños y adolescentes.

La explicitación del problema convoca a un recorte temporal y espacial, que en el marco del proceso de investigación se plasma en la elección de los autores trabajados, en la medida que se seleccionarán aquellos autores que, en la historia del psicoanálisis, resulten significativos, en tanto funcionan como referentes en la construcción de las bases que sustentan el campo.

De tal modo, conforme a la selección realizada, que conlleva consecuencias a partir del recorte sostenido, se procederá (a partir de una estrategia metodológica de tipo cualitativa) a la recolección

de la información desde una actividad de revisión de material bibliográfico publicado y de casos ejemplares de los autores propuestos, que implicará retomar el trabajo de “observación”, de escucha y de interpretación efectuada por los mismos, fundándose allí el análisis y posibilidad de establecimiento de nuevos sentidos desde la lectura crítica de los mismos. Tal lectura crítica supone una sistematizada búsqueda bibliográfica, guiada por una rigurosa indagación teórica a partir de un trabajo de análisis y síntesis de la literatura vinculada a la temática trabajada.

Será así, en función de las coordenadas expuestas, que se retomará de Melanie Klein el caso Rita de 1923; de Anna Freud, la presentación del caso de “La niña de los demonios” expuesto en *Psicoanálisis del niño* de 1927; así como el material clínico de Patrick, trabajado en el artículo “Un caso de psiquiatría infantil que ilustra la reacción tardía ante la pérdida”, de Donald Winnicott, y el caso Christiane, publicado en *El niño, su “enfermedad” y los otros* de Maud Mannoni; con el fin de realizar un recorrido sobre su conceptualización de la noción de transferencia, al tiempo de profundizar en el interior de su obra, en articulación con su posición como clínicos, como investigadores en psicoanálisis. Para ello, en la revisión de los textos mencionados, se privilegiarán ciertos ejes a partir del vínculo dado entre la teoría y la clínica.

Sostén teórico-clínico

La clínica va a ser definida por Daniel Widlöcher como el “espacio” en el que las hipótesis elaboradas se confrontan a partir de la asunción, por parte del clínico, de un rol activo que le permita delimitar los observables que conducirán hacia el camino de la verificación o de la refutación de las construcciones teóricas. El autor establece un “trípode operacional” conformado por tres componentes, la teoría, la técnica y la clínica, que en su interrelación configuran un procedimiento para la investigación clínica.

La clínica implica la compleja relación que se establece entre el campo conceptual y la práctica. Respecto de esta relación, el clínico

y el investigador en psicoanálisis deberán asumir y sostener una posición. Las versiones que estos construyan conducen a la producción de sentidos que abren a un complejo entramado en el que el clínico y el investigador deben situarse. ¿Roles que conviven “armoniosamente”?, ¿roles que se confrontan?, ¿roles que se encarnan en un tiempo particular? Al respecto, Freud plantea:

En el psicoanálisis existió desde el comienzo mismo una unión entre curar e investigar; el conocimiento aportaba el éxito, y no era posible tratar sin enterarse de algo nuevo, ni se ganaba un esclarecimiento sin vivenciar su benéfico efecto. Nuestro procedimiento analítico es el único en que se conserva esta preciosa conjunción. (Freud, 1988: 240)

En el capítulo V de *La fundación de lo inconsciente*, Silvia Bleichmar da cuenta de la necesidad de “cuestionar y redefinir” los fundamentos del psicoanálisis con niños a partir de someter las premisas de la clínica a un ordenamiento metapsicológico y de interrogar la teoría en su articulación con la práctica. Así, sostener la relevancia de realizar un replanteo teórico-clínico implica examinar la modalidad de vínculo establecida entre la teoría, la técnica y la práctica. De este modo, la clínica puede ser entendida como un espacio posible de articulación entre la teoría y la práctica, como el campo donde son confrontadas las hipótesis teóricas.

La clínica con niños y adolescentes se constituye como un espacio singular en el campo terapéutico en la medida que envuelve en su interior los tiempos de la constitución (que supone los tiempos de instauración de la sexualidad humana), donde su configuración y sostenimiento conducen a un trabajo de reinterrogación del marco conceptual aportado por Sigmund Freud, en función de su singularidad, así como a recurrir y encontrar los fundamentos en aquellos autores que forjaron los cimientos del mencionado campo de intervención. El psiquismo infantil en tanto psiquismo en constitución se recorta, entonces, como un objeto particular, diferenciado del adulto, que requiere en el marco de la escena analítica un ajuste del método al objeto, de modo tal que las diversas hipótesis construidas

se encuentren en relación con el método a aplicar, que posibilitará su abordaje y transformación. Es en este marco que se sitúa el concepto de transferencia. Determinar la singularidad de los conceptos desde su emplazamiento en la trama conceptual que cerca los tiempos de la constitución supone remitirse al origen de una práctica que da cuenta de los inicios de la clínica con niños y adolescentes. Para ello se circunscribirán ciertos ejes, que en su recorte darán cuenta del trayecto teórico-clínico propuesto por aquellos autores que se sitúan en el origen de la clínica con niños y adolescentes.

Continuidades y rupturas

Cada marco teórico da cuenta, en su recorte, de una dimensión posible respecto del funcionamiento del aparato psíquico, dando lugar a la puesta en forma de sus alcances y de sus límites, a partir de los cuales se trazan las vías posibles de intervención. En el entramado que allí se constituye, el concepto de transferencia se sitúa como un eje central. Ahora bien, ¿qué rasgos de particularidad atraviesan las nociones conceptuales cuando se emplazan y articulan con los movimientos fundacionales que dan cuenta de los tiempos de constitución del aparato psíquico?

Desde allí, Silvia Bleichmar, como ya fuera mencionado, sostiene la importancia de delimitar los ejes que dan cuenta de la especificidad de la clínica con niños. De tal modo, circunscribir la particularidad del espacio clínico (del objeto) en función de posibilitar el acceso a un dispositivo de intervención implica un trabajo de reinterrogación del cuerpo teórico freudiano. En dicho marco, entonces, encuentra su asiento el concepto de transferencia.

En función de lo expuesto, se hace necesario dirigirse al origen de la clínica con niños, que en el recorrido realizado por los autores seleccionados encuentra su significación a partir del establecimiento de líneas de continuidad, de ruptura y/o de creación respecto de las formulaciones freudianas. En el trayecto teórico-clínico de los investigadores en psicoanálisis aquí elegidos, se presentan, entonces, sus formulaciones acerca del concepto de transferencia.



El debate establecido entre Anna Freud y Melanie Klein en los inicios de la clínica analítica con niños se da en el marco de la subyacente disputa en torno del establecimiento de la legítima herencia, respecto de una línea filiatoria teórico-clínica freudiana que en su trayecto muestra el trazado de respuestas heterogéneas en lo tocante a la interrogación planteada acerca de las posibilidades de analizabilidad del niño. Circunscribir entonces la noción de transferencia desde las diversas propuestas teórico-clínicas de Anna Freud y de Melanie Klein conduce necesariamente al origen de la conformación de un campo analítico de intervención, al tiempo fundacional de la clínica con niños en tanto abordaje posible y diferenciado del análisis de adultos, conduce a un origen marcado por la compleja articulación dada entre la clínica y las confrontaciones establecidas al interior de las institucionales.

En la medida que Anna Freud, desde su posición, encuentra obstáculos en la viabilidad de una intervención analítica temprana, Klein, en función de su interés por continuar con las líneas de investigación y de sostener el dispositivo erigido por Freud, genera una operatoria fundacional que Silvia Bleichmar formula de la siguiente manera:

El intento de Melanie Klein de constituir al juego como equivalente de la libre asociación es el acto fundacional más fuerte por generar un campo que otorgue al análisis de niños un estatuto que permita la aplicación del método. (Bleichmar, 1993: 3)

Entonces, el sostenimiento por parte de Klein del dispositivo analítico como fuera planteado por Sigmund Freud implica el ajuste del objeto al método. Por ende, el psiquismo infantil en términos de psiquismo en constitución no es una idea sostenida por Melanie Klein, planteándose consecuentemente, la autora, un inconciente que funciona desde los orígenes. Ahora bien, dicho ajuste del objeto al método supone incluir al niño pequeño en el campo del análisis, supone fundar un espacio posible de intervención clínica previa a la entrada en la latencia. Allí radica su interés. En dicho contexto, la autora establece las posibilidades de constitución de una verdadera neurosis de transferencia por parte del pequeño paciente, por lo que

no deviene tal concepto en una noción a ser reinterrogada, sino a ser sostenida, al punto que, si bien el concepto de transferencia atraviesa sus escritos, en su vasta obra es trabajado específicamente sólo en el artículo “Los orígenes de la transferencia”, de 1952.

Por su parte, Anna Freud sostiene el carácter diferencial del psiquismo infantil respecto del adulto, hecho que la obliga a repensar las posibilidades del niño de establecer la transferencia del mismo modo que el adulto, interrogándose en torno a la modalidad en que las tendencias transferenciales podrían presentificarse y así dar lugar a la eficacia de la interpretación. La autora delimita la complejidad para instaurar la situación analítica con niños, subrayando allí la importancia de intervenir desde el marco dado por la tarea pedagógica, es decir, desde la vinculación afectiva con el analista que ello supone, destacando, por ende, la necesidad de evitar la instalación de la transferencia negativa.

De tal modo, Anna Freud enuncia entonces la dificultad, por parte del niño, para producir una neurosis de transferencia, en la medida que los objetos originarios se encuentran aún presentes en la realidad.

En oposición a lo planteado, Melanie Klein sostiene la incompatibilidad de la tarea analítica y educativa, dando cuenta de las posibilidades de instalación de la transferencia, tanto positiva como negativa, al modo del análisis de adultos. Consecuentemente, se le hace necesaria la concepción y el sostenimiento de un inconciente funcionando desde los orígenes, la sexualidad infantil, así como la posibilidad de instalación de la transferencia y la apertura hacia la interpretación, al igual que en el adulto. Por ende, sostiene tanto su práctica como la tarea de investigación, en la premisa que supone que la diferencia del análisis de niños respecto del análisis de adultos radica en el campo de la técnica y no en los principios rectores del tratamiento.

Desde la propuesta teórico-clínica y del posicionamiento antidogmático adoptado, Maud Mannoni dice en *Lo que falta en la verdad para ser dicha*, respecto de Donald Winnicott –quien deviniera en uno de sus más importantes interlocutores–:

Winnicott considera necesario el respeto a la experien-



cia singular de cada cual, y afirma que lo más importante de todo es preservar entre el analista y el paciente un espacio abierto al surgimiento de una verdad, verdad que no pertenece a nadie. (Mannoni, 1998: 38)

A partir de sus formulaciones teórico-clínicas, articuladas con el campo de la paradoja, Winnicott circunscribe las coordenadas de organización de la vida psíquica, remarcando el pasaje establecido entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo interno y lo externo. En dicho pasaje, le concede un lugar al factor ambiental, otorgándole consecuentemente un lugar a la madre, a la pareja parental, en el espacio terapéutico.

De esta forma, incluye a la madre y su función, que en tanto madre suficientemente buena debe contar con la posibilidad de adaptarse a las necesidades del bebé, ilusionándolo, para posteriormente poder desilusionarlo. Tal pasaje, en su conceptualización, contiene la idea de sostén, que en el tránsito terapéutico y en virtud de delimitar el concepto de transferencia introduce de la siguiente manera:

El paciente necesitaba fases de regresión a la dependencia, en la transferencia, pues proporcionaban a la experiencia el efecto total de la adaptación a las necesidades, que en rigor se basa en la capacidad del analista (de la madre) para identificarse con el paciente (su bebé). A lo largo de este tipo de experiencia se produce una proporción suficiente de fusión con el analista (con la madre) como para permitir que el paciente viva y se relacione sin necesidad de los mecanismos de identificación proyectivos e introyectivos. (Winnicott, 1995: 177)

La noción de regresión por él trabajada involucra de este modo la organización yoica y las consecuencias caóticas que podría implicar un fracaso en la temprana operatoria del medio ambiente. Para la instalación de la neurosis de transferencia, dice Winnicott, se necesita contar con un yo que tenga la posibilidad de instaurar defensas ante la angustia. La transferencia podrá establecerse, ya se trate de un niño o de un adulto, a partir de la confianza del paciente en el

encuadre y la técnica analítica, que se vincula a las posibilidades del uso del objeto (aspectos estos que remiten a los primeros tiempos del desarrollo emocional del bebé).

Ahora bien, el autor, tempranamente y en vinculación al pasaje dado entre lo subjetivo y lo objetivo, da cuenta de la existencia de una tercera zona, espacio potencial de experiencia, evidenciado a partir del uso de un objeto, del objeto transicional; espacio en el que, en tanto que el objeto transicional pierda significación, se ubicará el juego y, como su extensión, la experiencia cultural.

En la medida que Winnicott plantea que la psicoterapia se da en la superposición de dos zonas de juego, la del paciente y la del analista, sostiene que la creación de significación en el trayecto terapéutico se constituirá en dicha intersección, y que, por ende, si la psicoterapia es eficaz en la superposición, la resistencia implicará la operatoria de la interpretación por fuera de la zona de superposición. En la zona de superposición, entonces, la transferencia encuentra su asiento. Desde tal posición, Winnicott presenta sus originales aportes, que contribuyen a la conceptualización de la noción de transferencia en el marco dado por su clínica particular. Ahora bien, dichas aportaciones no se circunscriben al trabajo analítico con el niño, sino que el autor, en sus desarrollos, enuncia su validez tanto en el campo de la clínica con niños como en el espacio terapéutico con adultos.

Así como Melanie Klein y Anna Freud, más allá de la discusión entre ambas establecida respecto de los límites y de los alcances del análisis infantil, conforman los iniciales trazos que dan cuenta de los primeros capítulos en torno al origen de la clínica con niños, allí debe incluirse también a Maud Mannoni. Ambas autoras (Klein y Freud), en un tiempo fundacional sostienen y responden a la pregunta que se dirigía hacia las posibilidades de intervenir analíticamente en los tiempos de la infancia. Ante este interrogante, habiéndose ya recorrido un tramo en la historia de la clínica psicoanalítica con niños, aunque, se reitera, erigiéndose como impulsora de ciertos movimientos inaugurales de una práctica, Maud Mannoni sentencia: el psicoanálisis de niños es psicoanálisis. A partir del eje ordenador que supone tal premisa, enuncia que las modificaciones que deben realizarse no perturban el campo del lenguaje sobre el que



se opera, desprendiendo respecto de tal concepción la consecuente igualdad entre el espacio analítico con niños y el espacio analítico de adultos.

Desde allí, la autora desarrolla su pensamiento estableciendo que el niño se sitúa como soporte de la pareja parental, de la problemática que subyace a la pareja parental; en la medida que el síntoma que el niño presenta daría cuenta de aquello que “no marcha” en el ambiente en el que se encuentra inserto, daría cuenta de algo del orden de lo no-dicho. De este modo, enuncia cómo la llegada de un hijo se entrelaza con la modalidad de atravesamiento, de la madre-del padre, de su propia historia edípica. El niño, así, se halla incluido en una trama discursiva, en un discurso colectivo que abarcará a los padres, al niño y al analista.

El campo de intervención en la clínica con niños implica, entonces, establecer la cura en el marco dado por el discurso colectivo, en la medida que la enfermedad del niño revela un “drama familiar”. Consecuentemente, el psicoanálisis de niños involucra el establecimiento en el espacio clínico, como plantea Maud Mannoni, de transferencias múltiples. De esta forma, la autora retoma uno de los ejes centrales de discusión en la conformación de la clínica psicoanalítica con niños, introduciendo la noción de transferencia y la dirección adoptada en su posición. Así, explicita que lo central no es cuestionar las posibilidades en el niño de instalación de la transferencia, sino que lo fundamental resulta, en la conducción de la cura, de situar si el niño podrá asumir su propia historia, diferenciándose por ende de la “trama de engaños” sostenida por la pareja parental.

El concepto de transferencia, desde el desarrollo teórico-clínico formulado por Maud Mannoni –donde rescata la idea de instalación de transferencias múltiples–, se encuentra atravesado por la noción de discurso colectivo. La transferencia involucra de este modo al niño y al medio que lo rodea, siendo los padres, en tanto allí se sitúa inicialmente la angustia, posibles portadores de los “movimientos resistenciales”. De esta manera, la autora delinea las posibilidades transferenciales desde coordenadas que envuelven al niño, a los padres y al analista. La “situación transferencial” se centra entonces en la articulación con el discurso colectivo y no en la singularidad propia

del psiquismo infantil respecto de sus posibilidades de respuesta.

Desde lo expuesto, se recorta la modalidad en que cada uno de los autores seleccionados desarrolla su concepción respecto de la lógica de funcionamiento de la psique y, consecuentemente, de sus coordenadas de organización. Tal posicionamiento establece, entonces, el campo de posibles en el espacio clínico. Ahora bien, el recorrido realizado traza hasta aquí las líneas de pensamiento sostenidas por los investigadores en psicoanálisis en torno a la noción de transferencia en el marco singular de la clínica con niños. El concepto de transferencia, desde los objetivos y la hipótesis propuesta en la investigación, se inserta en la trama historizante que remite al origen de la práctica.

Reflexiones finales

La clínica va a ser definida por Widlöcher como el “espacio” en el que las hipótesis elaboradas se confrontan, a partir de la asunción por parte del clínico de un rol activo que le permita delimitar los observables que conducirán hacia el camino de la verificación o de la refutación de las construcciones teóricas. La práctica, en tanto espacio de confrontación entre la teoría y la clínica, implica la articulación de lo conocido con lo imprevisto, configurándose allí la posición del analista frente al saber.

El sostenimiento del espacio clínico en una posición de interrogación, antidogmática, da lugar a la articulación de lo ya sabido con lo no conocido desde el cuerpo conceptual, de lo anticipado con lo imprevisto de la clínica. Teorización flotante que debe poder preservar un estado de interrogación en la medida que el otro no constituya aún su respuesta. En la articulación de los universales de la teoría y lo singular del funcionamiento psíquico se confirma lo ya conocido y se aloja, al mismo tiempo, lo inesperado.

Cada campo teórico delimita la trama conceptual que da cuenta de la lógica de funcionamiento del aparato psíquico, deviniendo allí, y en el encuentro con el otro, el camino hacia las vías de intervención. Ello implica la puesta en juego del abanico de posibles en el ámbito

clínico. Desde dichas coordenadas, encuentra su emplazamiento en el marco teórico-clínico el concepto de transferencia. La transferencia se ubica, por lo tanto, como una coordenada fundamental que atraviesa y constituye el campo de la clínica analítica. Desde el marco dado por la hipótesis planteada en la investigación, se intenta delimitar la concepción teórico-clínica en torno a la noción de transferencia provista por los autores seleccionados. Ahora bien, ¿qué respuesta particular han ofrecido tales autores que se sitúan en el origen de la clínica analítica con niños?

Situada en el ejercicio de su clínica, en un espacio-tiempo inserto en una trama de disputas institucionales, con el objetivo de sostener los desarrollos teóricos freudianos y de aportar la fundamentación clínica de los mismos, Melanie Klein expresa las posibilidades del niño de instaurar una verdadera neurosis de transferencia a partir de la cual se accedería en el espacio analítico, a la problemática edípica.

Desde esta lógica, el concepto de transferencia se transforma en una de las nociones que se emplazan como un pilar fundamental que permite que el niño pequeño se ajuste al dispositivo analítico. Por ende, tal adecuación al dispositivo le posibilita defender la premisa que enuncia que, salvo por la introducción del juego en el espacio analítico como equivalente a la asociación libre, no se instauraría diferencia en el terreno clínico con niños respecto de la tarea clínica con adultos. Consecuentemente, la adaptación realizada del objeto al método, como sostiene Silvia Bleichmar, en su vínculo con la versión endogenista formulada respecto del origen de la vida psíquica, sustenta el desdibujamiento de alguna posible diferenciación (entre el niño y el adulto) en el despliegue de un tratamiento.

En función de la concepción planteada, Melanie Klein, a diferencia de Anna Freud (que contempla el surgimiento no unificado de dicha práctica en la medida que presenta líneas diferenciadas de pensamiento desde su origen), sitúa los límites del análisis con niños en el posicionamiento prejuicioso del analista respecto de las posibilidades de intervención en la temprana infancia.

Por su parte, Anna Freud, al interrogarse respecto de la particularidad de la organización psíquica infantil, encuentra límites en el

funcionamiento del aparato psíquico del pequeño paciente a partir de ser caracterizado como un ser inmaduro y dependiente que, vía la lógica que implican las líneas de desarrollo planteadas por la autora, accederá con posterioridad a la madurez e independencia; no contando entonces, en la infancia, con la posibilidad de establecer una verdadera neurosis de transferencia y, por ende, de instaurar la situación analítica.

La investigadora abre a la posibilidad de generar una serie de cuestionamientos en función de situar los ejes diferenciales en el campo clínico entre el niño y el adulto que se dirigen a constituir un campo singular. Ahora bien, tal trabajo de interrogación en torno a los conceptos ya instituidos es realizado en el marco dado por las permanentes oscilaciones que expresa la autora, que la hacen incurrir en una serie de contradicciones respecto de los posibles del psiquismo infantil, en el intento originario de delimitar un campo posible de intervención. Por tanto, el movimiento de interrogación permanece paralizado, conduciendo así al sostenimiento del marco teórico freudiano, con la consiguiente imposibilidad de generar un trabajo de transformación conceptual acorde a las características propias del funcionamiento del psiquismo infantil, que posibilitará su entrada en el dispositivo. Ante esto, la vía hallada por Anna Freud fue la introducción de la línea pedagógica.

Winnicott, a partir del recorrido realizado respecto del desarrollo emocional del bebé, en el que plantea el pasaje del pequeño de la dependencia a la independencia, introduce las coordenadas que le permiten pensar el concepto de transferencia. Allí se sitúan nociones centrales en su conceptualización, tales como sostén, uso de un objeto, regresión, en la medida que constituyen su aporte en torno a los primeros tiempos de la organización psíquica, por un lado, así como al trazado de los ejes que atraviesan el espacio psicoterapéutico, por otro lado, no sólo respecto del niño, sino en lo tocante al trabajo clínico con el adulto y, a su vez, al campo clínico que se ubica por fuera de la neurosis. Por lo tanto, sus desarrollos, que implican la introducción de nuevas aristas en el concepto de transferencia, no delimitan únicamente ejes que resulten específicos del funcionamiento psíquico infantil en su inserción en el campo psicoterapéutico.



Por su parte, como ya fuera desarrollado, Maud Mannoni, como consecuencia solidaria respecto de su concepción sobre el funcionamiento del aparato psíquico (donde sostiene la tesis de que la enfermedad padecida por el niño es síntoma de aquello que no marcha en la pareja de padres), introduce las nociones de transferencias múltiples y de discurso colectivo, que se erigen como conceptos centrales que le posibilitan pensar la resultante configuración del dispositivo terapéutico y, por ende, que no se ponga en cuestión, respecto del niño, la posibilidad de instalación de la transferencia. Así, la autora introduce la idea de “situación transferencial”, en tanto que, al articularse con el discurso colectivo, engloba a los padres, al niño y al analista. La cura, la transferencia, se encuentran insertas en la trama sustentada por el discurso colectivo.

De esta manera, el establecimiento de las coordenadas que sostienen la cura se halla delimitado por una premisa central, en la medida que Mannoni manifiesta que el psicoanálisis de niños es psicoanálisis y que, por ende, continúa operando sobre el campo del lenguaje. Tal afirmación conllevaría, como expresa en *El niño, su “enfermedad” y los otros*, a no encontrar diferencias en el espacio analítico de niños respecto del análisis de adultos. Consecuentemente, sin buscarlo así, cierto espacio de particularidad se desvanece.

La clínica con niños y adolescentes convoca, como ya fuera enunciado, a un replanteo teórico-clínico a partir de cercar su especificidad desde el eje ordenador que supone concebir el psiquismo infantil como un psiquismo en constitución. El campo de especificidad delimitado por los tiempos de la constitución de la psique implica, de tal modo, situar la modalidad de acceso al dispositivo analítico, así como su peculiar caracterización. De ello resulta la necesidad de cuestionar y redefinir las nociones conceptuales que hacen al corpus teórico propuesto por Sigmund Freud.

Del trabajo realizado en la investigación se desprende, a partir de ubicar el foco de interés propio de cada uno de los investigadores en psicoanálisis seleccionados, la concepción asumida por los mismos respecto del ensamblaje del escenario clínico analítico con niños. Por lo tanto, se evalúa la delimitación de la noción de transferencia en relación con la concepción respecto de la legalidad que marca la

lógica de funcionamiento del psiquismo y con la clínica allí sostenida. A partir de las coordenadas que ello supone, se extraen líneas de continuidad en la clínica analítica con niños y con adultos que propician el desdibujamiento de los ejes constitutivos de la particularidad psíquica infantil en torno a la noción de transferencia.

De este modo, cada autor, en función de sus “cuestiones fundamentales”, como plantea Piera Aulagnier, de las líneas de interés que rigen su investigación y de su posición ante la transmisión, aporta los ejes centrales que hacen a la constitución del campo. Al mismo tiempo, lo desarrollado en la presente investigación respecto de la noción de transferencia proporciona un límite para poder dar cuenta de su singularidad, en el espacio de intervención clínica con niños.

De tal forma, a partir de lo hasta aquí expuesto, surgen ciertas preguntas que se desprenden como consecuencia del recorrido realizado: ¿qué posición teórico-clínica han adoptado, entonces, los autores que se ubican en los orígenes de la clínica con niños y adolescentes?, ¿es válido establecer un paralelismo entre las posibilidades de instalación de la transferencia en el adulto y en el niño?, ¿es pertinente el sostenimiento de la búsqueda de la particularidad de la noción de transferencia en la infancia?, y, de ser así, ¿qué estatuto singular asume la transferencia en el análisis de niños y adolescentes?, ¿cuáles son las coordenadas que darían cuenta de su singularidad?

Por tanto, la introducción de los lineamientos formulados por Silvia Bleichmar (que implican concebir al psiquismo como un psiquismo en constitución, así como situar los movimientos estructurantes del aparato) ¿podrá originar las vías que den lugar a la puesta en juego de las aristas propias de la noción de transferencia en los tiempos de la infancia?

Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. (1980). *El sentido perdido*. Buenos Aires: Trieb.
Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconciente*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Eguía, A. y otros (2001). Metodología de la investigación. Algunas reflexiones y pautas para la elaboración de una tesis. En revista *Trampas de la comunicación y la cultura*, 2 (17). La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Freud, A. (1977). *El psicoanálisis infantil y la clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- (1946). *Psicoanálisis del niño*. Buenos Aires: Ediciones Imán.
- (1988). *¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis?*, Obras completas, Tomo XX. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1988). *Psicoanálisis*, Obras completas, Tomo XX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Klein, M. (1971). *Contribuciones al psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
- (2008). *El psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *Envidia y gratitud*. Buenos Aires: Paidós.
- Mannoni, M. (1998). *Lo que falta en la verdad para ser dicha*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1987). *El niño, su “enfermedad” y los otros*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marradi, A. y otros. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Widlöcher, D. (2001). *Sobre la cuestión de la refutabilidad y la investigación clínica planificada en psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1992). *Sostén e interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- (1985). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- (2004). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- (2004). *Exploraciones psicoanalíticas I*. Buenos Aires: Paidós.
- (2009). *Exploraciones psicoanalíticas II*. Buenos Aires: Paidós.

Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios

*Lilia Rossi Casé**

*Rosa Neer***

*Susana Lopetegui****

*Stella Doná*****

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios según el género, y analizar la relación entre el uso de esas estrategias y el promedio académico obtenido. Para tal fin, se realizó un estudio de carácter descriptivo correlacional. Para la recolección de los datos, se aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada (de la Fuente Arias y Justicia Justicia, 2003). El cuestionario se administró a 364 estudiantes de ambos sexos de la Universidad Nacional de La Plata. Las estrategias utilizadas con mayor frecuencia corresponden a las dimensiones de apoyo al aprendizaje y hábitos de estudio. Se observó

* Psicóloga. Docente de Estadística Aplicada a la Psicología. Directora de Proyecto, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: moreno@isis.unlp.edu.ar.

** Psicóloga. Docente de Estadística Aplicada a la Psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

***Licenciada en Psicología. Docente de Estadística Aplicada a la Psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

**** Licenciada en Psicología. Docente de Estadística Aplicada a la Psicología, Facultad de Psicología, UNLP.

una utilización limitada de las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje. Considerando el tiempo de su trayecto educativo, los resultados mostraron que los estudiantes con calificaciones más elevadas no utilizan necesariamente mayor cantidad de estrategias durante el aprendizaje que los alumnos con promedios más bajos. Continuando estudios anteriores de este mismo equipo de investigación, se analizó el uso de estrategias según la variable *género*. Se observaron usos diferentes de algunas estrategias entre varones y mujeres.

Palabras clave: estrategias, aprendizaje, rendimiento, género.

Abstract

This paper has as a main objective to identify the learning strategies applied by tertiary students and to analyze them in relationship with their academic average and gender. This is a descriptive correlational study. The selected and skilled instrument was the Learning Strategies Scale: ACRA- Brief version (de la Fuente Arias y Justicia Justicia 2003). We present results of 364 both genders sampled students belonging to the Universidad Nacional de La Plata. The given scores and the analysis of them show: some differences in the use of learning strategies considering by gender; students with higher academic averages do not show more strategies utilization; the most frequently strategies experienced belong to the learning support and the study habits dimensions with a restrict use of the cognitive strategies and the learning checking

Keywords: strategies, learning, performance, gender.

Este trabajo está destinado a identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes universitarios según el género, y analizar la relación entre el uso de esas estrategias y el promedio académico obtenido.

El presente estudio surge en virtud de uno de los problemas que se observa con frecuencia en la docencia universitaria a la hora de

evaluar los conocimientos de los alumnos. Se trata de la discrepancia que existe entre el esfuerzo que manifiestan haber puesto en el momento de estudiar y el rendimiento académico efectivo de aquello que han estudiado.

La pregunta acerca de cómo se conoce y cómo se asimila la información ha sido explicada a través de diversos modelos teóricos. En particular, el modelo cognitivo del procesamiento de la información postula la intervención de tres secuencias necesarias: adquisición, codificación y recuperación. Por otra parte, y sumado a ello, el pleno rendimiento del sistema cognitivo requiere del uso de estrategias de apoyo o mantenimiento que incrementan su eficacia al mejorar la disposición motivacional respecto de los conocimientos a adquirir (Román Sánchez y Gallego, 1994).

Un alumno, al estudiar, pone en juego habilidades y técnicas diversas. A estas “secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” se las define como estrategias cognitivas de aprendizaje (Nisbet y Shucksmith, 1987: 12).

Cuando un estudiante es conciente del conocimiento adquirido y de cómo lo adquiere, ha aprendido a aprender, y la relación entre su aprendizaje y su rendimiento académico será cada vez más estrecha.

Aprender a aprender es lograr que la información pueda ser utilizada de forma efectiva sabiendo cuándo y cómo aplicarla (Dear-den, 1982). Conocer cómo se conoce involucra tareas cognitivas y metacognitivas, es aprender y tener conciencia de los mecanismos que se están utilizando, es lograr que el estudiante sea un aprendiz estratégico para que su aprendizaje también lo sea (Burón, 1994).

En nuestra experiencia, muchos alumnos no aplican estrategias diversas de aprendizaje porque simplemente las desconocen en razón de que nadie se las ha enseñado, de tal forma que cuando se enfrentan a una tarea nueva, el método al que recurren es el que intuitivamente ya han utilizado.

El enfoque centrado en el aprendiz estratégico conduce a poner el acento en el estudio de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Para tal propósito, se han utilizado diferentes instrumentos, entre los que se cuenta la *Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios* (de la Fuente Arias y Justicia Justicia, 2003), seleccionada para este trabajo.

La Escala ACRA-Abreviada

La Escala ACRA toma la denominación de *Abreviada* a partir de su elaboración respecto de la original (la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, Román y Gallego, 1994), destinada a alumnos secundarios. En este caso comporta una reducción de la cantidad de ítems y su adecuación a la población universitaria, a partir de los estudios factoriales realizados.

La Escala ACRA-Abreviada es un instrumento de autoinforme, publicada en castellano y fundada en los principios del procesamiento de la información de la teoría cognitiva. Consta de 44 ítems, cada uno de los cuales enuncia una estrategia de aprendizaje pasible de ser utilizada por alumnos universitarios. Se responde de acuerdo con una escala Likert de 4 opciones, A, B, C y D (de las menos utilizadas a las más utilizadas).

El conjunto total de ítems ha sido seleccionado en función de tres dimensiones y trece factores que intervienen en la adquisición de la información, la codificación, la recuperación y el apoyo.

La *Dimensión I* comprende 25 ítems, destinados a indagar las estrategias cognitivas y metacognitivas del aprendizaje. Es la dimensión nuclear referida a dicho proceso. En su interior se han discriminado seis factores que dan cuenta de la conciencia que tiene el alumno universitario acerca de cómo aprende. Estos factores se refieren a la *selección y organización, subrayado, conciencia de la funcionalidad de las estrategias, estrategias de elaboración, de planificación y control de la respuesta en situación de evaluación, repetición y relectura*.

La *Dimensión II* incluye 14 ítems, que examinan las *estrategias de apoyo* al aprendizaje. Los factores que conforman esta dimensión son cinco y aluden a variables de índole motivacional y afectiva,



tales como *motivación intrínseca, control de la ansiedad, condiciones de no distracción, necesidad de apoyo social, horario y plan de trabajo.*

La *Dimensión III* consta de 5 ítems, que indagan los hábitos de estudio. Comprende dos factores: *los hábitos de estudio y la comprensión.*

El presente estudio

En este trabajo se analizan las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos universitarios durante el proceso de aprendizaje según el género, para identificar las utilizadas con mayor frecuencia así como las relaciones que guardan con el promedio de calificaciones obtenido en los exámenes finales, hasta el momento de relevar los datos.

Se inscribe en la línea de aquellos que quieren realizar un aporte al mejoramiento de la enseñanza universitaria (Piacente y Tittarelli, 2003; Gutiérrez Rico, 2008; Rossi Casé et al., 2009). Pretende ser una contribución destinada a la formación de aprendices universitarios estratégicos al analizar el uso actual de sus estrategias de aprendizaje, relacionarlas con su rendimiento académico y eventualmente diseñar estrategias de enseñanza que posibiliten procesos de aprendizaje más adecuados.

Objetivos

- Los objetivos fundamentales del presente trabajo son:
- Identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas, de apoyo y de hábitos de estudio más utilizadas por los alumnos universitarios, según el género.
 - Analizar la posible relación existente entre estas estrategias, el promedio de calificación obtenido en las materias rendidas y el género.
 - Contribuir en la implementación de distintos modelos de intervención.

Método

Se realizó un estudio de tipo descriptivo correlacional.

Participantes: la muestra estuvo conformada por 364 estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata, de ambos sexos, 236 mujeres y 128 varones, con edades comprendidas entre los 19 y 35 años.

Instrumentos: los instrumentos utilizados para este estudio fueron: Escala de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios y autoinforme de los alumnos sobre su rendimiento académico promedio a partir de las calificaciones obtenidas en los exámenes finales.

Procedimientos: las escalas fueron administradas en situación de clase y respondidas en forma anónima. Para su aplicación se elaboró un protocolo de respuestas *ad hoc*, en el que, además de proporcionar las respuestas que se les solicitaban, debían consignar su edad, sexo, cantidad de materias rendidas y promedio de las calificaciones obtenidas en los exámenes finales.

Los resultados obtenidos fueron volcados a una base de datos para realizar cálculos estadísticos descriptivos e inferenciales.

Resultados

Rendimiento Académico

El promedio general de calificaciones de la muestra es de 6,90 (escala de puntuación de 0 a 10), con un rango de variabilidad de 4 a 9,5 puntos.

Los resultados de la Escala ACRA

Los resultados generales obtenidos son semejantes a los presentados en el manual de la prueba ($p=0,05$). No obstante, en este estudio se encontraron valores levemente inferiores al promedio de la versión española en la *Dimensión I*, referida a estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, que los autores consideran como la Dimensión nuclear.



**Promedios, desvíos estándar y puntaje total
en la muestra argentina y española**

Muestras	Estadísticos	Dimensión I	Dimensión II	Dimensión III	Puntaje Directo Total
Muestra argentina	Media	72,70	42,21	15,96	43,62
	Desvío Estándar	9,57	5,94	2,48	24,13
Muestra española	Media	76,27	42,27	15,11	44,64
	Desvío Estándar	10,99	6,53	2,77	23,01

Del análisis de las puntuaciones promedio obtenidas según el género, se observa que los varones utilizan menor cantidad de estrategias de aprendizaje que las mujeres. Esto aparece en las tres dimensiones consideradas.

Medias y Desvíos estándar de la muestra de varones

	Dimensión I	Dimensión II	Dimensión III	Puntaje Directo Total
M	68,12	40,85	15,47	41,48
DS	9,35	6,75	2,56	22,75

Medias y Desvíos estándar de la muestra de mujeres

	Dimensión I	Dimensión II	Dimensión III	Puntaje Directo Total
M	75,16	42,95	16,22	44,78
DS	8,77	5,34	2,41	24,87

Las estrategias utilizadas con mayor frecuencia

Para identificar las estrategias más utilizadas, se hallaron los porcentajes de respuesta para cada uno de los ítems, tomando como línea de base el 75% de su uso y los valores por encima de este

porcentaje. Para su análisis, dichas respuestas fueron categorizadas en dos grupos:

- Las respuestas A y B (estrategias de aprendizaje utilizadas nunca, casi nunca o sólo algunas veces).
- Las respuestas C y D (estrategias utilizadas frecuentemente, siempre o casi siempre).

A partir de las respuestas obtenidas, se observa que, de las 44 estrategias posibles, 13 son las que se utilizan con mayor frecuencia, con algunas diferencias según la dimensión considerada.

En cuanto a la *Dimensión I*, los mayores porcentajes de elección oscilan entre el 87,62% y el 76,23%. Los cinco ítems más seleccionados se refieren a la *repetición y relectura* y fueron los siguientes:

Estrategias con mayor porcentaje de elección, según dimensión

DIMENSIÓN I	Porcentaje de respuestas
“Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a releerlo despacio.”	88,46%
“En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.”	85,16%
“Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.”	81,31%
“Para recordar una información, primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado o quiero responder.”	79,39%
“Antes de responder a un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices...) hechos a la hora de estudiar.”	75,27%
“Empleo los subrayados para facilitar la memorización.”	75%

En el caso de la *Dimensión II* (de apoyo al aprendizaje), fueron seleccionados cuatro de los catorce ítems, que pertenecen a la categoría de *apoyo social*, dos de las cuales alcanzaron un porcentaje superior al 90%, las cuales resultaron las seleccionadas en mayor porcentaje en toda la escala.

Estrategias con mayor porcentaje de elección, según dimensión

DIMENSIÓN II	Porcentaje de respuestas
“Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.”	92,02%
“Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.”	92%
“Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas o puntos oscuros en los temas de estudio o para intercambiar información.”	82%
“Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con mis compañeros, profesores o familiares.”	81%

En cuanto a la *Dimensión III*, las estrategias más utilizadas fueron tres, dos referidas a la *comprensión* y otra a los *hábitos de estudio*.

Estrategias con mayor porcentaje de elección, según dimensión

DIMENSIÓN III	Porcentaje de respuestas
“Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.”	84,61%
“Cuando estoy estudiando una lección, para facilitar la comprensión, descanso y después la repaso para aprenderla mejor.”	84%
“Procuró aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.”	83,24%

Las estrategias utilizadas con menor frecuencia

Al analizar estrategias utilizadas con menor frecuencia, considerando las tres Dimensiones, el menor porcentaje de respuestas aparece en el ítem “Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos” de la *Dimensión I*. En la *Dimensión II* corresponde a “Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando

me impiden concentrarme en el estudio”. Finalmente, en la *Dimensión III* no se observan estrategias muy poco utilizadas.

Estrategias con menor porcentaje de elección, según género

Se observan pocas diferencias según género.

Estrategias con menor porcentaje de elección, según género

VARONES	Porcentaje Respuesta	MUJERES	Porcentaje Respuestas
“Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos.”	65%	“Construyo los esquemas ayudándome de las palabras y las frases subrayadas o de los resúmenes hechos.”	49%
“He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa mediante repetición y nemotecnias.”	50%	“He caído en la cuenta del papel que juegan las estrategias de aprendizaje que me ayudan a memorizar lo que me interesa mediante repetición y nemotecnias.”	45%
“Hago uso de bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje.”	56%	“Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.”	41%

Relaciones entre las estrategias utilizadas y el promedio de rendimiento académico

El análisis correlacional entre las estrategias más utilizadas y el promedio académico se realizó utilizando el estadístico *r* de Pearson. No se encontró relación significativa entre ambas variables en

ninguno de los casos analizados.

Se observó que, en los estudiantes con promedio de calificaciones superiores a 8,5 puntos, el coeficiente de correlación r de Pearson indicó una correlación inversa con la utilización de estrategias. Esto mismo se observó con los promedios más bajos, inferiores a 5 puntos.

Conclusiones

Los índices descriptivos obtenidos en la muestra objeto del presente trabajo resultan similares a los presentados por los autores en el manual de la Escala ACRA-Abreviada.

Las estrategias utilizadas con mayor frecuencia corresponden a las dimensiones de apoyo al aprendizaje y a los hábitos de estudio. Se observó una utilización limitada de las estrategias cognitivas y de control del aprendizaje.

Se analizó el uso de estrategias según la variable *género*. Se observaron usos diferentes de algunas estrategias entre varones y mujeres. La mayor diferencia se observó en una menor utilización por parte de los varones de la estrategia “Hago uso de bolígrafos o lápices de distintos colores para favorecer el aprendizaje”.

Los resultados mostraron que los estudiantes con calificaciones más elevadas no utilizan necesariamente mayor cantidad de estrategias durante el aprendizaje que los alumnos con promedios más bajos. El análisis correlacional no arrojó resultados significativos.

Una hipótesis posible de la ausencia de correspondencia entre el uso de estrategias y el rendimiento académico es que podría deberse a la obtención de respuestas según el comportamiento esperado. Es posible que el sesgo de deseabilidad social impregne muchas de las respuestas proporcionadas, de modo tal que los alumnos responden a lo que entienden que deberían responder más que a aquello que realmente realizan cuando estudian.

No obstante, de corroborarse esta hipótesis, estaríamos en presencia de información de interés en la perspectiva del diseño de la enseñanza de determinadas estrategias. De acuerdo con ello, un

porcentaje de estudiantes universitarios tiene conciencia y conoce las estrategias de aprendizaje más adecuadas con independencia de su aplicación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considerando los resultados obtenidos, es intención de este equipo aumentar el tamaño de la muestra e incorporar graduados universitarios, que posibiliten un análisis de mayores alcances respecto de un número mayor de alumnos, así como su comparación respecto de aquellos que han finalizado sus estudios.

Referencias bibliográficas

- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Dearden, R., Hirts, P. y Peters, R. (1982). *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- De la Fuente Arias, J. y Justicia Justicia, F. (2001). Diferencias de género en las técnicas de aprendizaje utilizadas por alumnos universitarios. En *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7 (5).
- (2003). Escalas de estrategias de aprendizaje ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psocopedagógica*, 2 (1). Disponible en: http://www.investigacion-sicopedagogica.org/revista/articulos/2/espanol/Art_2_16.pdf.
- Gutiérrez Rico, D. (2008). Estrategias de Aprendizaje en Alumnos de una Licenciatura en Psicología. Un estudio exploratorio. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad Pedagógica de Durango. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0525-F.pdf.
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1994). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Piacente, T. y Tittarelli, A. M. (2003). ¿Alfabetización universitaria? En *Memorias de la X Jornadas de Investigación en Psicología*, Tomo I. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

- Román, J. M. y Gallego, S. (1994). *Escalas de Estrategias de Aprendizaje ACRA*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rossi Casé, L., Neer, R., Lopetegui, S., Doná, S., Ríos P., Rodríguez, M. y Simondi, C. (2009). WAIS-III. Índice de Comprensión Verbal, Raven y Escalas ACRA en estudiantes y graduados. En *Memorias del 2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP*.
- (2009). WAIS III. Relación entre los subtests: Vocabulario, Analogías e Información con el Test de Matrices Progresivas y las Escalas ACRA. En *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*.

**PSICOLOGÍA Y DELITOS DE LESA HUMANIDAD.
DISPOSITIVOS DE ACOMPAÑAMIENTO ACTIVO: UN
APORTE POSIBLE DESDE LA PSICOLOGÍA EN LOS JUICIOS
POR LESA HUMANIDAD**

*Xavier Oñativia**

*Lujan Ciccioni***

Resumen

Con la puesta en marcha y desarrollo de los juicios por crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura cívico-militar se inaugura un nuevo espacio de intervención para la psicología.

El interés por ampliar y profundizar las posibilidades de trabajar en este campo impulsa a llevar adelante una tarea de investigación, conceptualización y desarrollo acerca de los aportes posibles de la psicología a las problemáticas que plantea el abordaje de las víctimas de los delitos de lesa humanidad en el marco de su tramitación judicial.

Se analizará la evolución en el campo jurídico de las variables que permitieron el pasaje de la consideración de los delitos cometidos por el régimen militar a su calificación como delitos de lesa

* Licenciado en Psicología. Docente de Victimología y de Psicología Forense, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: xavierolp@yahoo.com.ar.

** Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP. [FALTA MAIL]

humanidad, condición fundamental que les confiere el carácter de imprescriptibilidad, lo cual habilita el relanzamiento de los juicios por estas causas y la consiguiente posibilidad de intervenir desde nuestra profesión.

Para ello será necesario tener en cuenta tanto el análisis de las condiciones de inicio del campo de la salud mental y derechos humanos, como los requerimientos y posibilidades actuales del mismo. En este sentido, se presentará el diseño e implementación de un modelo de *Dispositivo de acompañamiento activo dirigido a testigos-víctimas y querellantes en juicios por crímenes de lesa humanidad en contexto de acceso a la justicia*.

Palabras clave: lesa humanidad, testigos, dispositivo, acompañamiento.

Abstract

Since the implementation and the development of the trials of lesa humanity crimes caused by the last civil-military dictatorship, it is inaugurated a new space to the psychology.

The interest to extend and to penetrate the possibilities to work in this field of knowledge, stimulates to go forward a work of investigation, conceptualization and development of the possible contributions of the psychology to the problematic to approach the treatment of the victims of lesa humanity crimes through its judicial proceeding.

It will analyze the evolution in the legal field of the variables that allowed the transition of the crimes committed by the military regimen into the qualification of lesa humanity crimes.

That gives the fundamental condition of indefeasible and provide the relaunching of the process of judgment of this type of causes and the possibility of intervention from our discipline.

For this it will be necessary to take in account and analyze the beginning of the contributions of Mental Health and Human Rights and also the current conditions of the same.

In this sense it will introduce the design of an Active Accom-

paniment Device addressed to victims-witnesses and complainants in the process of judgment of lesa humanity crimes in a context to access to justice.

Keywords: lesa humanity, witnesses, device, accompaniment.

La tramitación jurídica que reciben en la actualidad los juicios por crímenes de lesa humanidad posibilita el surgimiento de un nuevo campo de intervención de la psicología, que se ocupa de la asistencia a los testigos-víctimas y querellantes convocados para declarar en los mismos.

Como un aporte orientado a dar respuesta a estas nuevas demandas, se presenta aquí un modelo de intervención denominado *Dispositivo de acompañamiento activo* dirigido a brindar apoyo y contención a dichos comparecientes. Esta propuesta resulta de un trabajo de investigación que incluyó analizar el recorrido histórico realizado por la calificación jurídica otorgada a los ilícitos cometidos por la última dictadura cívico-militar, hasta alcanzar su definición actual como delitos de lesa humanidad.

Al mismo tiempo, fue relevante situar los antecedentes históricos, el recorrido y las transformaciones experimentadas por nuestra disciplina en el campo de intersección de la salud mental y los derechos humanos. Como resultado de ello, fue posible establecer tres momentos, cada uno con sus características diferenciales en cuanto a la problemática predominante, el rol de la psicología y las intervenciones posibles.

La propuesta que aquí se presenta resulta de una tarea de conceptualización y sistematización que toma sus lineamientos básicos en cuatro fuentes fundamentales:

a. La experiencia llevada a cabo por los autores al integrar equipos institucionales convocados por el presidente del Tribunal Oral Federal N° 1 de La Plata, Dr. Carlos Rozanski, para brindar un servicio de contención a testigos-víctimas y querellantes durante el juicio al cura Christian Von Wernich, tramitado en el año 2007.

b. Entrevistas semidirigida realizadas a diversos protagonistas

que formaron parte de la mencionada experiencia: testigos-víctimas, sus familiares y allegados, querellantes, jueces, fiscales, auxiliares judiciales y equipos técnicos.

c. Análisis comparativo de la información relevada con la aportada por testigos de otros juicios de lesa humanidad, que no contaron con algún tipo de dispositivo formal institucional de asistencia y acompañamiento.

d. Análisis documental de antecedentes, normativas nacionales e internacionales, resoluciones, sentencias judiciales y bibliografía, que proporcionaron datos de relevancia para el propósito de nuestra investigación.

Primera parte: conformación de condiciones de posibilidad para la implementación de un *Dispositivo de acompañamiento activo* en juicios de lesa humanidad

Aspectos jurídicos. Recorrido histórico de la calificación procesal: de crímenes de la dictadura a delitos de lesa humanidad

El terrorismo de Estado implementado por el régimen de la última dictadura cívico-militar utilizó prácticas ilegales aberrantes, tales como el secuestro, la tortura, la desaparición forzada de personas, la apropiación de niños, etcétera, legitimándolas como políticas de Estado. Estos ilícitos no fueron considerados como delitos de lesa humanidad en los inicios de la recuperación democrática. Para ser tratados de esa manera, debió transcurrir un largo tiempo y un complejo proceso jurídico a través del cual se fue incorporando progresivamente la normativa internacional vigente en materia de derechos humanos (Folgueiro, 2008). De este modo, fue posible comenzar a revertir las condiciones de impunidad consolidadas con la Ley 23.492 de “Punto final” y Ley 23.521 de “Obediencia debida” en los años 1986 y 1987, respectivamente.

La vigencia de las instituciones democráticas le devuelve a las prácticas ilícitas cometidas por la dictadura su estatuto jurídico de



“delito”, pero son tratadas como delitos ordinarios. Esta calificación legal tiene lugar en momentos donde el Derecho Humanitario internacional no había incidido aún sobre la jurisprudencia de nuestro país, lo cual tendrá consecuencias significativas para la persecución penal de estos delitos.

Poco después del juicio a las Juntas Militares por Tribunales Ordinarios, las defensas de los imputados por crímenes durante la dictadura despliegan un conjunto de recursos y maniobras legales que consiguen prolongar la indefinición de los procesos judiciales, intentado que con el transcurso del tiempo estos delitos prescriban. En consecuencia, se cierran las causas y se instala un contexto de impunidad en democracia.

El primer antecedente para la calificación de estas causas como delitos de lesa humanidad lo estableció el juez de la Cámara Federal de Apelaciones de La Plata, Dr. Leopoldo Schiffrin, en su voto en el juicio de la extradición de Franz Joseph Leo Schwammberger, el día 30 de agosto de 1989 (Crous, 2010).

Tanto el juez Schiffrin como posteriormente la Corte Suprema en el caso de la solicitud de extradición por parte de Italia del criminal de guerra alemán Priebke sostuvieron que los tratados de extradición de criminales de guerra debían interpretarse de acuerdo con el Derecho Internacional y que, en función del mismo, los hechos por los que se los juzgaban no se podían considerar prescriptos.

La Sala I de la Cámara Nacional en lo Criminal y Correccional Federal de la Ciudad de Buenos Aires, en el año 1999, califica por primera vez como crímenes de lesa humanidad a los ilícitos perpetrados por el terrorismo de Estado, en respuesta a un planteo de prescripción que presentó Jorge Rafael Videla en la causa donde se investiga la existencia de un plan estatal para la apropiación de niños.

Por su parte, el juez Gabriel Cavallo, a cargo del Juzgado Nacional en lo Criminal y Correccional Federal N° 4, es quien por primera vez *en un fallo* adjudica el carácter de crímenes contra la humanidad a los delitos de la dictadura.

En su fallo del 6 de marzo de 2001, en la causa seguida contra Del Cerro y Simón por haber participado en la sustracción, retención

y ocultación de Claudia Victoria Poblete (Apropiación de Niños), declaró la nulidad e inconstitucionalidad de las leyes de “Punto final” y de “Obediencia debida”. Luego de exponer diferentes antecedentes del derecho internacional, el juez Cavallo concluyó que los hechos investigados constituían crímenes de lesa humanidad, por lo tanto, se debía afirmar la imprescriptibilidad para su juzgamiento. En ese mismo fallo estableció que las leyes de “Punto final” y de “Obediencia debida” eran nulas, inválidas e inconstitucionales, tanto para nuestra Constitución Nacional como para la normativa internacional suscripta por Argentina.

Este fallo fue confirmado por la Sala II de la Cámara Nacional en lo Criminal y Correccional Federal el día 9 de noviembre de 2001. La Corte Suprema de la Nación hace lo propio en el año 2005, dejando firme el fallo del juez Cavallo.

Otro antecedente fundante lo constituye el fallo del Tribunal Oral en lo Criminal Federal N° 6 de la Ciudad de Buenos Aires, que condenó a Enrique Arancibia Clavel como partícipe necesario en el homicidio calificado de Carlos José Santiago Prats y Sofía Esther Cuthbert Chiarleoni, y por asociación ilícita, como integrante de la Dirección Nacional de Inteligencia Exterior dependiente de la dictadura militar chilena.

El fallo es apelado por la defensa y pasa a la Cámara Nacional de Casación Penal, quien determina que el delito de asociación ilícita ha prescrito y que además no constituye un delito de lesa humanidad. La querrela apela a la Corte Suprema de Justicia de la Nación, que por mayoría establece que la asociación ilícita para cometer delitos de lesa humanidad participa también de dicho carácter y que la acción penal correspondiente no prescribe (Schapiro, 2008).

Esta breve reseña señala los hitos más destacados que recorrió el proceso jurídico a través del cual se produjo el pasaje del tratamiento legal que se le diera a los crímenes de la dictadura hasta ser calificados y juzgados como delitos de lesa humanidad.

Adjudicarles el estatuto de crímenes de lesa humanidad presenta como consecuencia trascendente su carácter imprescriptible. La apropiación de niños constituyó el primer delito que obtuvo esta calificación en el marco de la normativa argentina.

Del campo de la intervención. Breve genealogía de la problemática de lesa humanidad en el campo salud mental y derechos humanos

La evolución operada en el ámbito jurídico incide significativamente en el campo denominado salud mental y derechos humanos, en tanto organiza un nuevo contexto histórico social que habilita nuevas posibilidades de intervención profesional desde la psicología.

Cabe señalar que la psicología cuenta con valiosos antecedentes de intervención disciplinar en dicho campo. La investigación y análisis de su recorrido histórico nos permite establecer tres momentos lógicos para dar cuenta de los cambios operados en su interior y sus consecuencias en el rol del psicólogo, su inserción profesional y sus posibles estrategias de intervención. Se destacará en cada momento una problemática predominante sobre otras también presentes.

Primer momento: la articulación entre salud mental y derechos humanos surge en nuestro país a partir del trabajo de los primeros equipos de profesionales que asistieron a las víctimas y familiares del terrorismo de Estado en pleno curso de la dictadura (Kordon et al., 1986). Su tarea consistió no sólo en la atención terapéutica de los efectos psicosociales traumáticos producidos por la violencia política, sino también ofreciendo respaldo y sostén para la construcción de las reivindicaciones políticas de los damnificados (Bozzolo, 1986).

Segundo momento: lo situamos desde los inicios de la recuperación democrática con los juicios a las Juntas Militares hasta la derogación de las leyes de “Punto final” y “Obediencia debida”. El marco jurídico normativo vigente constituye un periodo caracterizado por un estado de democracia con impunidad. En el plano judicial, queda sin efecto la posibilidad de perseguir penalmente los delitos de la dictadura. Por lo tanto, la problemática predominante la constituye la búsqueda de niños desaparecidos-apropiados y la restitución de identidad, delitos que no habían sido alcanzados por las leyes de la impunidad. En este momento, la intervención profesional se orientó fundamentalmente a realizar aportes para la elaboración y restitución de la verdad histórica sobre la filiación de los niños desaparecidos y de los jóvenes localizados.

Tercer momento: transcurre desde la derogación de las leyes de la impunidad hasta la actualidad. Se produce el relanzamiento de los juicios por los crímenes cometidos por los represores, pero ahora tipificados jurídicamente como delitos de lesa humanidad.

Este tercer momento permite la intervención profesional del psicólogo en la asistencia y acompañamiento a testigos-víctimas y querellantes en contexto de acceso a la justicia por crímenes de lesa humanidad.

La participación de la psicología en la articulación entre salud mental y derechos humanos no sólo ha sido legitimada por la pertinencia de sus aportes a dicho campo, sino que ha contribuido a la fundación del mismo. El rol profesional ha podido adecuarse a las posibilidades y exigencias que tuvieron lugar a lo largo de estos tres momentos, consolidando el compromiso de nuestra disciplina en la temática.

Por los motivos señalados, se concluye que la intervención profesional de la psicología en los juicios de lesa humanidad no sólo cuenta con antecedentes históricos en la temática, sino que sus contribuciones al campo de la subjetividad y la ley respaldan su participación en dicho ámbito.

En este nuevo contexto, ¿cuál es el aporte que la psicología puede brindar en el ámbito de los juicios de lesa humanidad? Un aporte de utilidad lo constituye el diseño de dispositivos técnicos interdisciplinarios, en los cuales el profesional de la psicología formado para conocer y operar con la subjetividad participe realizando contribuciones técnicas específicas dirigidas a brindar asistencia a los testigos-víctimas querellantes y familiares que son convocados a comparecer en los mismos.

Se propone a continuación un modelo posible de intervención que denominamos *Dispositivo de acompañamiento activo a testigos-víctimas y querellantes de juicios por crímenes de lesa humanidad, en contexto de acceso a la justicia.*

Segunda parte: formalización y desarrollo de un *Dispositivo de acompañamiento activo a testigos-víctimas y querellantes de juicios por crímenes de lesa humanidad, en contexto de acceso a la justicia*

Introducción al Dispositivo

La persona testigo-víctima que será convocada para prestar testimonio en causas por crímenes de lesa humanidad ha sufrido los efectos psicosociales del terrorismo de Estado y más de treinta años de impunidad posterior. El tránsito por el proceso judicial en general y el acto de testimoniar en particular suelen constituir una experiencia compleja, conmocionante y significativa que tendrá incidencia tanto en los aspectos subjetivos del testigo como en la producción de su testimonio (Ricoeur, 2008).

El modelo de *Dispositivo de acompañamiento* se ofrece al sujeto como soporte donde pueda depositar aspectos y fantasías persecutorias, elevados montos de ansiedad desorganizantes y patógenos que se movilizan en el marco de su declaración como efectos de la reviviscencia de un pasado signado por la violencia y el terror, y por el miedo ante el eventual encuentro con el represor y sus representaciones ominosas y del orden de lo siniestro. Tales procesos se expresan a través diversos estados anímicos, tales como temor, incertidumbre, confusión, angustia, que pueden afectar seriamente tanto la producción de su testimonio como su propia subjetividad, imponiendo importantes efectos de revictimización.

Distintas instancias técnicas y judiciales, nacionales e internacionales, acuerdan en la necesidad de realizar aportes dirigidos al apoyo y contención de las víctimas de la violencia política que deberán testimoniar en estos juicios (Alto Comisionado para los Derechos Humanos, Oficina Regional para América Latina y el Caribe y Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, 2007; Procuración General de la Nación, 2007; Tribunal Oral en lo Criminal Federal N° 1 de La Plata, 2007).

El modelo de *Dispositivo de acompañamiento* que se elabore deberá considerar la importancia que el acto de justicia tiene para el

sujeto como posibilidad de producir efectos reparatorios y restitutivos para la tramitación de las consecuencias psicológicas sufridas por la violencia del terrorismo de Estado, como para la construcción colectiva de la historia (Cicconi y Oñativia, 2009).

Delimitaciones teórico metodológicas del Dispositivo

Este modelo de trabajo se fundamenta en el marco doctrinario denominado *Paradigma de los Derechos Humanos*, que adquiere estatuto formal e institucional con la incorporación a nuestra Constitución Nacional, mediante la reforma de 1994, del conjunto de instrumentos normativos internacionales tendientes a preservar distintos derechos fundamentales del ser humano (Naciones Unidas, 2005).

Este dispositivo se sostiene desde una perspectiva psicoanalítica en el concepto de sujeto del inconciente, sujeto constituido como tal en relación con otros, portador de una historia en la cual se inscribe, con un contexto social familiar e histórico, con recursos subjetivos-vinculares y con la posibilidad de incidir sobre lo que lo rodea.

Por otra parte, al tratarse de contextos de acceso a la justicia, nuestra intervención debe considerar al *sujeto de derecho* que ha sido gravemente afectado en los mismos por la violencia del terrorismo de Estado y la impunidad en democracia.

En consecuencia, este Dispositivo debe funcionar articulando la lógica del sujeto del inconciente y la lógica jurídica propia del sujeto de derecho (Oñativia, 2008).

Esta propuesta de abordaje que denominamos de *Acompañamiento Activo* constituye una modalidad de asistencia a damnificados por el terrorismo de Estado que se diferencia en diversos aspectos tanto del dispositivo de la clínica individual (la demanda, la dirección de la intervención, el tiempo, etcétera), como de la intervención grupal o comunitaria (el ámbito de la intervención, el tiempo de la misma, la cantidad de destinatarios de la intervención, el sujeto de la intervención, etcétera).

Objetivos del Dispositivo de acompañamiento activo

El objetivo general que orienta el funcionamiento del Dispositivo es contribuir a generar las mejores condiciones de subjetividad, tanto para la participación de los testigos-víctimas, sus familiares y allegados y efectores de la justicia intervinientes en el juicio, como para favorecer una mejor producción del testimonio, brindando acompañamiento y sostén y poniendo especial atención en evitar posibles efectos de revictimización.

Metodología de Intervención por Presencia

La experiencia recabada en la asistencia a víctimas de delitos nos indica la importancia de contar con una metodología de intervención específica para esta problemática.

La metodología que se implementará en esta propuesta es la que se ha denominado metodología de *Intervención por Presencia* (Oñativia y Palmieri, 2007).¹ Destaca el valor fundamental que en la misma desempeña la presencia real y concreta por parte de los efectores intervinientes al lado de personas damnificadas por hechos de violencia delictual. Entre otros principios metodológicos, incluye el carácter interdisciplinario e integral de la intervención priorizando la lógica de un abordaje colectivo articulado interinstitucionalmente como criterio superador de la intervención individual y aislada.

Tecnología del Dispositivo de acompañamiento activo

El *Dispositivo de acompañamiento activo* debe poder adecuarse a las particularidades de cada juicio y de cada testigo. Para ello, debe contar con *plasticidad* para adaptarse a la particularidad de cada experiencia, *carácter dinámico* para resolver las situaciones nuevas y los imprevistos propios de cada jornada de juicio y *carácter anticipatorio* para considerar previamente todos los aspectos

¹ El desarrollo y formalización de los principios teóricos-metodológicos que caracterizan la metodología de *Intervención por Presencia* fue presentado en el Tercer Congreso Provincial de Psicología organizado por el Colegio de Psicólogos de la provincia de Buenos Aires en el año 2005 en la ciudad de Bahía Blanca.

posibles tendientes a reducir el campo de exposición del testigo a situaciones disruptivas que puedan perturbarlo y desorganizarlo subjetivamente.

Componentes fundamentales del Dispositivo de acompañamiento activo

La implementación de este modelo de dispositivo exige contar con un conjunto de componentes fundamentales, integrado por recursos materiales, humanos y simbólicos cuya disponibilidad debe ser gestionada con antelación. A continuación se presentan los más relevantes, en un mismo orden de prioridad.

Planificación: una adecuada planificación es necesaria para optimizar la administración de los recursos materiales, temporales, técnicos y humanos siempre escasos, teniendo en cuenta, además, la multiplicidad de discursos, disciplinas y actores integrantes del *Dispositivo* que componen un conjunto heterogéneo como condición de partida.

Capacitación de los efectores profesionales y técnicos: los integrantes del *Dispositivo*, incluidos técnicos y administrativos, deben contar con herramientas teórico-metodológicas en el campo de la victimología y con conocimientos específicos acerca de la problemática particular de los juicios de lesa humanidad, participar activamente del compromiso con la causa de los derechos humanos y disposición para movilizar la propia capacidad de cuidado y consideración por la persona y la función del testigo

Información: este aspecto del *Dispositivo* esta dirigido a estimular la producción de vínculos de empatía, a los fines de posibilitar el desarrollo de la tarea de acompañamiento activo a los testigos a través de contar con conocimientos básicos acerca de la historia por la cual han sido convocados a prestar testimonio.

Logística: recursos materiales y tecnológico para las distintas instancias del proceso judicial, tales como vehículos para el traslado de testigos, equipos de comunicación, etcétera.

Comunicación: la forma de comunicar a los testigos que el Estado pone a su disposición un dispositivo de acompañamiento puede generar en ellos resonancias en función de su particular historia que

dificulten la intervención: desde el Estado se generó una violencia terrorista que afectó sus vidas y es el Estado quien hoy les propone dispositivos de asistencia para abordar las consecuencias de aquel daño. Sin embargo, es necesario señalar que estas personas constituyen en general un grupo particular de damnificados que cuentan con capacidad y criterios de análisis de las condiciones sociohistóricas y políticas en las que tuvo lugar la agresión del Estado terrorista de la que fueron objeto. Este dispositivo contempla dichos condicionamiento en tanto obstáculos posibles para la implementación de una asistencia desde el Estado. Sin embargo, la oferta que se realiza está dirigida a producir efectos subjetivantes promoviendo y sosteniendo un rol activo del sujeto en estos procesos de reivindicación personal y reparación histórica, en la decisión de tomar el recurso y dejarse acompañar activamente (no de manera ingenua o pasiva), haciendo del Estado un recurso propio.

Por otra parte, también se corre el riesgo de psiquiatrizar el acto de testimoniar en estos juicios cuando se ofrece un “servicio de psicólogos para atenderlos”, semejante a la connotación negativa que el discurso de la dictadura imprimió sobre las Madres de Plaza de Mayo cuando se las descalificaba con el mote de “las locas de la plaza”.

Seguridad: evaluar y gestionar ante las agencias correspondientes las medidas necesarias para brindar seguridad integral para aquellos testigos que lo requieran. En este sentido, diferenciamos las tareas de acompañamiento realizadas desde el dispositivo de las medidas de protección que deben ser garantizadas por otras agencias del Estado.

Ámbitos edilicios: este modelo propone la utilización simultánea de distintos espacios físicos para el desarrollo del trámite judicial en relación con el acompañamiento activo de los testigos-víctimas y sus familiares y allegados, teniendo en cuenta que al mismo tiempo tienen lugar intensos procesos subjetivos.

Evaluación y reajuste del dispositivo y de la intervención: es necesario planificar espacios regulares para analizar la marcha del proceso, evaluar la aplicación en terreno y realizar los ajustes que se consideren necesarios. Dado que no es posible prever todas las

contingencias que pueden surgir en el desarrollo de un juicio, se requiere ajustar frecuentemente las estrategias de intervención.

Estrategias de intervención. Tiempos y funciones

En el contexto de un juicio de lesa humanidad, el tiempo del que se dispone para desarrollar las estrategias de intervención es relativamente breve.

En la mayoría de los casos, los equipos técnicos y el testigo no se conocen con anterioridad y las condiciones de posibilidad para desplegar el dispositivo en todo su alcance se establecen en un lapso inicial acotado: el que media entre la llegada del testigo al ámbito tribunalicio y el momento en que este es llamado a declarar.

En este marco, se impone pensar ese tiempo, en el que se destaca el carácter técnico de las intervenciones. Estas no debieran quedar libradas al azar o sujetas a improvisaciones vacuas e improductivas que no dieran lugar a la subjetividad del testigo.

En tal sentido, adquiere especial relevancia que los técnicos del *Dispositivo* incorporen elementos que contribuyan a abreviar los tiempos necesarios para el establecimiento del vínculo de confianza con el testigo. Será de utilidad conocer anticipadamente aspectos generales sobre las personas que se asistirán, tales como quiénes han sido citados en cada jornada, de dónde vienen, si llegarán solos o acompañados, por quién, etcétera.

Momentos de la intervención

Este modelo de trabajo establece cuatro tiempos lógicos de la intervención. A lo largo de todo el *Dispositivo* operan distintas funciones, pero en cada uno de estos tiempos *se destaca el predominio de alguna de ellas*, teniendo en cuenta la particularidad de cada caso, conformando un sistema de doble entrada.

- a. Primer momento: *la citación*. Tiempo previo a la presencia del testigo en el Tribunal y sus dependencias. Función de presentación y de inscripción simbólica de la lógica del *Dispositivo*. La citación debe constituir una expresión de la lógica que lo caracteriza, la que habilita un lugar de respeto para el sujeto, valoración de su persona y cuidado en su condición de testigo.



- b. Segundo momento: *la permanencia del testigo en el Tribunal y dependencias anexas (la llegada, las esperas, la declaración)*. Funciones de encuadre, alojamiento, apuntalamiento y sostén. Los momentos de espera previos a la declaración son los adecuados para propiciar el alojamiento subjetivo de los testigos, permitiendo de modo pleno su inclusión al *Dispositivo*. Desde la perspectiva del *Dispositivo*, acompañar significa algo más que una presencia social, un mero “estar al lado”. Requiere realizar la oferta de una escucha que sostenga la presencia del acompañante, propiciando el advenimiento de la palabra de quien se asiste. Las intervenciones correspondientes a esta etapa tendrán como objetivo propiciar acercamientos que constituyan puentes para facilitar la construcción de un vínculo de confianza necesario para la circulación de la palabra. Para ello, es necesario contar con una escucha calificada, en tanto herramienta privilegiada orientada al sujeto en situación en contextos de acceso a la justicia. La escucha posibilita el registro de la particularidad de cada caso en función de lo cual se orientará la intervención. Para que un acompañamiento advenga activo, es necesario el consentimiento del testigo. Al imponer presencias no solicitadas ni consentidas se corre el riesgo de producir efectos de revictimización iatrogénicos.
- c. Tercer momento: *la salida posdeclaración*. Función de restitución subjetiva y reparatoria. Función de contención.

Este momento constituye una instancia relevante para el acompañamiento del testigo, pues se viven situaciones de intensa afectación, tanto en el plano afectivo como en lo intelectual: la presión de declarar ante un estrado judicial, la movilización emocional por la reviviscencia de los recuerdos que la exigencia del relato trajo aparejada. También es frecuente la preocupación de los testigos acerca de la calidad y el valor del testimonio que dieron para el objetivo de hacer justicia.

Estas razones determinan el lugar y tiempo de la intervención: el acompañamiento activo directo se retomará en el instante en que el testigo se retira de la sala de audiencias, disponiendo intervenciones de apoyo y contención que operan como apuntalamiento y función restitutiva.

d. Cuarto momento: *el seguimiento técnico. Postarea. Función de evaluación, diagnóstico y cierre del Dispositivo.*

Es un tiempo de recoger evaluaciones acerca del funcionamiento del *Dispositivo*, acerca del juicio y resonancias de su propia participación en el mismo, así como el comienzo de un tiempo de elaboración y duelo.

Las intervenciones se orientarán a detectar indicadores que den cuenta de la significación que pudo haber hecho cada sujeto del proceso testimonial, a verificar procesos de subjetivación que pudieran haber tenido lugar, como así también el surgimiento de eventuales factores de riesgo, en particular la presencia de indicadores psicopatológicos que den cuenta de posibles cuadros depresivos, maníacos, temores, inquietudes y otros aspectos que pudieran afectarlo relacionados con su participación en el proceso judicial.

Conclusiones preliminares

Los juicios por crímenes de lesa humanidad para juzgar los de la última dictadura cívica-militar que se llevan a cabo en nuestro país constituyen un nuevo espacio de intervención para los profesionales de la psicología.

Participar desde nuestra profesión exige un esfuerzo de investigación y de actualización teórico-metodológica, sociohistórica y política, como así también un compromiso con la doctrina de los derechos humanos.

El *acompañamiento activo* no es un mero acompañamiento social, ni debe ser reducido a una banalización del quehacer profesional del psicólogo. Por el contrario, implica una activa intervención técnica, donde cada uno de sus elementos debe ser diseñado con orientación a fines específicos, utilizando distintas herramientas, aun el silencio cuando es necesario “simplemente” estar allí junto al testigo, constituyendo un otro acompañante en una instancia donde se pondrá en juego el encuentro con la memoria colectiva, con la historia del sujeto y también con su presente, con sus fantasías,

temores, deseos, etcétera.

El *Dispositivo de acompañamiento activo* es un recurso que puede contribuir a transformar un momento crítico en una oportunidad para inscribir una marca que aporte sentidos nuevos para el sujeto que puedan aminorar el daño sufrido. Al mismo tiempo, coadyuva al mejor funcionamiento de las distintas instancias del proceso judicial, en particular a la producción de un testimonio más logrado.

La participación de la psicología en la investigación y el análisis del nuevo espacio de intervención que presentamos, así como en el diseño e implementación de *Dispositivos de acompañamiento activo* en los juicios de lesa humanidad, constituyen un importante aporte, tanto a los procesos de reparación y resignificación subjetiva de los testigos-víctimas del terrorismo de Estado sufrido en nuestro país, como al proceso de construcción de verdad y justicia por parte del conjunto de la sociedad, el fortalecimiento de las instituciones de la democracia y la consolidación de un Estado de Derecho.

Referencias bibliográficas

- Alto Comisionado para los Derechos Humanos, Oficina Regional para América Latina y el Caribe y Secretaría de Derechos Humanos de la Nación (2007). *Relatoría del Coloquio “Estrategias de protección integral de los derechos de las víctimas de crímenes de lesa humanidad, en contextos de acceso a la justicia”*. Buenos Aires.
- Bozzolo, R. (1986). Los psicoterapeutas y el control social. En Kordon, D., Edelman, L. y otros. *Efectos psicológicos de la represión política*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cicconi, M. y Oñativia, X. (2009). Formalización y desarrollo de un Dispositivo de Acompañamiento Activo a testigos-víctimas y querellantes en Juicios por Crímenes de lesa humanidad en contexto de acceso a la Justicia. En *IV Congreso Provincial de Psicología: Desafíos de la Psicología en el siglo XXI*. Colegio de Psicólogos. Buenos Aires. Luján.
- Colegio de Psicólogos de la provincia de Buenos Aires (1985). *Ley de Ejercicio Profesional de la Psicología*. La Plata.

- (1989). *Código de Ética*. La Plata.
- Crous, F. (2010). Unidad de Asistencia de Causas por Violaciones a los Derechos Humanos Durante el Terrorismo de Estado. Buenos Aires: Ministerio Público Fiscal de la Nación. Entrevista inédita.
- Folgueiro, H. (2008). Inconstitucionalidad de las leyes de “Punto Final” y “Obediencia Debida”. Notas al fallo “Simón” de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. En Abuelas de Plaza de Mayo (ed.). *Derecho a la Identidad y Persecución de Crimenes de lesa humanidad*. Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo.
- Kordon, D., Edelman, L. et al. (1986). *Efectos psicológicos de la represión política*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Naciones Unidas (2005). *Resolución A/C.3/60/L.24: Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas de violaciones manifiestas de las normas internacionales de Derechos Humanos*. San José de Costa Rica.
- Oñativia, X. (2008). La necesidad del trabajo interdisciplinario para una Victimología encuadrada en el Paradigma de los Derechos Humanos. En Di Nella, Y. (comp). *Psicología Forense y Derechos Humanos: La Práctica Psicojurídica ante el Nuevo Paradigma Jus-Humanista*. Buenos Aires: Koyatun.
- Oñativia, X. y Palmieri, A. (2007). La Intervención por Presencia: sus principios metodológicos. En *Revista Registros del CPV*, 1. La Plata: Centro de Protección de los Derechos de la Víctima de la provincia de Buenos Aires.
- Procuración General de la Nación, Unidad Fiscal de Coordinación y Seguimiento de causas por violaciones a Derechos Humanos cometidas durante el terrorismo de Estado (2007). *Documento “Algunos problemas vinculados al trámite de las causas por violaciones a los DD HH cometidas durante el Terrorismo de Estado”*. Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Schapiro, H. (2008). La supremacía del Derecho Internacional de los Derechos Humanos en la Argentina: un análisis del fallo de la Corte Suprema en el caso “Arancibia Clavel”. En Abuelas de

Plaza de Mayo (ed.). *Derecho a la Identidad y Persecución de Crímenes de lesa humanidad. Segunda Edición*. Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo.

Tribunal Oral en lo Criminal Federal N° 1 de La Plata. *Resolución del 20 de junio de 2007*, ref. al juicio contra el sacerdote Christian Von Wernich por Crímenes de lesa humanidad.

INFANTICIDIOS: HISTORIAS DE VIDA

*Juan Carlos Domínguez Lostaló**

*Edith A. Pérez***

*Irene Ascaini ****

*Natalia Lucesole *****

*Evangelina Odorizzi ******

*Carlos Alessandro ******

Resumen

Este trabajo de investigación busca encontrar articulaciones entre situaciones de violencia en la vida de las victimarias y el acto infanticida. Se ha considerado fundamentar la misma en la perspectiva de los estudios de género, por cuanto entendemos que no pueden recortarse ni ignorarse las marcas e inscripciones de violencia material y simbólica, así como las significaciones imaginarias que producen la subjetividad femenina. El acto infanticida, en tanto acto humano, tiene múltiples atravesamientos, entre los cuales hemos privilegiado las líneas antropológica, psicológica y sociológica. La elección de una metodología cualitativa de investigación y las

* Psicólogo Clínico. Docente de Psicología Forense, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: juancarlosdominguezlostalo@yahoo.com.ar.

** Psicóloga Clínica. Docente de Psicología Institucional, Facultad de Psicología, UNLP. E-mail: perezruizmoreno@yahoo.com.ar.

***Licenciada en Psicología. Adscripta a Psicología Institucional, Facultad de Psicología, UNLP.

**** Licenciada en Antropología. Docente de Antropología Cultural y Social, Facultad de Psicología, UNLP.

***** Licenciada en Sociología. Docente de Metodología de la Investigación Social I, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

***** Estudiante avanzado en la carrera de Psicología.

técnicas de historia de vida y entrevista en profundidad, dentro de ella, dan cuenta de este propósito de comprender cómo se inscribe el acto infanticida en la vida de estas mujeres que cumplen sentencia en establecimientos penitenciarios bonaerenses. La constitución interdisciplinaria del equipo de investigación busca una síntesis integradora de los enfoques interdisciplinarios.

Palabras clave: infanticidios, historias, vida.

Abstract

This work of investigation seeks to find linkages between situations of violence in the lives of victims and the act infanticide. It has been decided to base it in the perspective of genre studies because we understand that can not be trimmed, or ignored the marks and inscriptions of violence material and symbolically, Ascom imagined meanings that produce female subjectivity. The act of infanticide, in both human acts has multiple spanning between which we have privileged the line antropológica, psychologically and sociológica. The choice of a qualitative methodological technique of investigaciny the life history and in-depth interview, in it, account for this purpose upon to understand, and infanticide is part of the act in life of these women who serve their sentence in prisons of Buenos Aires. The constitution interdisciplinary investigation team looking for a synthesis integrative interdisciplinary approaches.

Keywords: infanticide, stories, life.

El presente trabajo refiere al proyecto de investigación “Infanticidios: historias de vida”, dirigido por el profesor Juan Carlos Domínguez Lostaló, acreditado en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación. Los estudios sobre el infanticidio, que se rastrean en la bibliografía especializada, son escasos y predomina en ellos una lectura desde la Psicopatología, en la cual suele interpretarse el acto infanticida como un episodio psicótico en la vida de la victimaria.



La línea directriz del enfoque en el que se funda este proyecto es analizar el acto infanticida a la luz de la vida de la autora del mismo y las experiencias de violencia visible e invisible vividas por ella. Es por ello que una fuente bibliográfica privilegiada será el campo de los Estudios de Género, a través de autores/as que, desde distintas pertenencias disciplinares, han realizado aportes al tema.

El infanticidio, entendido como el asesinato de un/a niño/a de forma intencional (acto de asesinar a cualquier niño/a, incluso un hijo), ha estado presente a lo largo de la historia y en todos los grupos sociales y culturales.

El acto del infanticidio ha tomado distintas formas a través del tiempo, tanto como concreción material o de protección simbólica.

El estudio de la problemática del infanticidio exige una mirada interdisciplinaria, por ser una unidad de análisis compleja. Cada disciplina realizó históricamente valiosos aportes desde sus especificidades. Por tanto, encontramos trabajos provenientes de las diferentes disciplinas sociales (psicología, antropología, sociología, derecho).

Algunos antecedentes temáticos

En Argentina, los principales aportes al tema desde la antropología fueron realizados por la antropóloga Beatriz Kalinsky,¹ quien reflexiona sobre el modo en que aprieta el lazo de la cultura, sobre todo en relación con la maternidad, que es cuando parece tornarse invisible.

Dicha autora sostiene que el deseo de ser madre no parece ser universal, sino contextual y contingente, como también lo son las posibilidades de su logro. En este marco, plantea que el filicidio (acto de matar a un/a hijo/a) sería un acto extremo que obedece a

¹ Antropóloga. Doctora por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigación Científicas y tecnológica. Directora de proyectos de Investigación del Centro Regional de Estudios Interdisciplinarios sobre el Delito.

un conjunto de variadas razones, pero que por sobre todo reafirma una maternidad rechazada en un tiempo y lugar determinados en la biografía de una mujer. Basada en sus investigaciones, sostiene que el denominador común es que se carece de deseo, de habilidad o de ambos para dar sostén a los hijos, y es por eso que debe analizarse teniendo en cuenta los contextos familiares y sociales donde se produce.

Otro de los abordajes en esta línea de trabajo, desde la psicología, son las investigaciones realizadas en la Universidad de Costa Rica por Laura Chacón Echevarría, Roxana Hidalgo Xirinachs, Carmen Caamaño Morúa y Ana Constanza Rangel.

Caamaño y Rangel exponen que se puede clasificar de la siguiente manera: si un hecho es cometido al momento del parto o inmediatamente después de él; o si ocurre posteriormente a los primeros días de nacido. Dentro del segundo caso podemos a su vez distinguir: infanticidio por agresión sistemática o circunstancial, infanticidio por omisión de cuidados, y, como situación diferenciada, infanticidio por psicosis.

Recorrido histórico

En el Imperio Romano, el infanticidio formaba parte de una práctica común entre los esclavos. Durante varios siglos, la teología cristiana manifestó miedo a la infancia, tenía una imagen dramática de ella, el niño significaba el mal, era imperfecto, acusado de graves pecados y condenado a los mismos tratamientos que los adultos.

En la Antigüedad, los niños eran arrojados a los ríos, echados en muladares y zanjas, “envasados” en vasijas para que se murieran de hambre y abandonados en cerros y caminos.

Hasta el siglo IV, ni la ley ni la opinión pública veían nada malo en el infanticidio en Grecia o en Roma. Los grandes filósofos tampoco. El infanticidio se practicaba a todo niño que no fuera perfecto en forma o tamaño, o que llorase demasiado o demasiado poco. En



Roma, no fue declarado punible con la pena capital hasta el año 374 d.C.

En la Alta Edad Media, este acto se realizaba con los niños que nacían deformes. La deformidad era atribuida por la religión cristiana a las conductas indebidas de los padres. En el siglo XVI se sanciona con pena de muerte a las madres que han ocultado su embarazo y en el parto dejan morir a sus hijos, sobre todo aquellas mujeres que han concebido hijos por medios “deshonestos”.

En la mayoría de los casos, los infanticidios no se cometían por métodos directos, tales como estrangular al recién nacido, ahogarlo, abandonarlo o golpear su cabeza, sino por métodos indirectos, tales como dejarlos morir de hambre lentamente, descuidarlos física y psicológicamente y permitir que ocurrieran “accidentes”. Es posible que la forma más corriente de infanticidio fuera simplemente no dar alimento al niño por descuido o deliberadamente. En todas las sociedades, como en la europea de los primeros siglos de la Edad Media, siempre operaron factores de selección u omisión en detrimento de las niñas, a las que no se daba gran valor por ser sociedades predominantemente militares y agrícolas, y sobre los minusválidos y retrasados mentales. Consecuencia de ello fue un notable desequilibrio con predominio de la población masculina característico de Occidente hasta bien entrada la Edad Media, época en que probablemente se redujo mucho el infanticidio de hijos legítimos.

El sacrificio ritual de los niños fue costumbre entre los celtas de Irlanda, los galos, los escandinavos, los egipcios, los fenicios, los moabitas, los ammonitas y, en determinados períodos, los israelitas.

En las sociedades preindustriales, debido a los peligros que afrontaban las madres al practicar el aborto, las mujeres preferían muchas veces destruir al recién nacido en vez del feto.

En 1780, el lugarteniente de policía Lenoir constata que sobre los veintiún mil niños que nacen por año en París, apenas mil son criados por sus madres. Otros mil privilegiados son amamantados por nodrizas en la casa paterna. Todos los demás pasan del seno materno al domicilio más o menos lejano de una nodriza a sueldo (Badinter, 1981: 11).

En la misma época, comienzan las críticas a los hospicios, la crianza por los domésticos y la llamada educación artificial de los niños ricos. Estas críticas a estos “tres blancos privilegiados” (Donzelot, 1979: 13) incitan a la conservación de los hijos, como forma de cambiar las altas tasas de mortalidad de los infantes. Tal como señala Donzelot, conservar a los hijos va a significar terminar con los daños causados por los domésticos y promover nuevas condiciones de educación.

Nace en este momento una alianza táctica entre las madres y los médicos: el médico prescribe, la madre ejecuta. Esta alianza entre medicina y familia producirá la reorganización de esta última y la vida en su interior en tres orientaciones: el aislamiento de la familia, tanto de los métodos y pautas de los domésticos, como de los efectos de las promiscuidades sociales; la constitución de una alianza privilegiada con la madre, que operará como una promoción de la mujer al reconocerle su utilidad educativa; y la utilización de la familia por el médico para contrarrestar las antiguas enseñanzas. Es este el momento en el que el médico otorga a la mujer burguesa un poder en el ámbito privado (doméstico) por la importancia que adquieren las funciones maternas. El aumento de la autoridad civil le proporciona un lugar y estatuto social.

La madre de familia popular también fue objeto de la extensión del control médico sobre la crianza de sus hijos, pero aquí surgen organizaciones institucionales que se encargarán de la vigilancia y mejorarán la educación.

Ana María Fernández afirma que la nuclearización de la familia no es sólo

una forma diferente de organización de la vida cotidiana sino que puntúa transitos claves desde las formas e instituciones de la producción económica hasta la constitución de subjetividades. (2004: 10)

Se organiza una transformación tan relevante que algunos autores llaman a este proceso “revolución sentimental”, situándose en los comienzos de la sociedad industrial. Se originarán tres cambios de prioridades, según señala la autora: sentimiento de infancia, mo-

dificándose las prácticas maternas y valorizándose la educación de los hijos; sentimiento conyugal, valorización del sentimiento entre esposos; y sentimiento de domesticidad, se diferencia la vida familiar de la vida colectiva y se realiza la primera como lugar de lo íntimo, del “hogar”.

Afirma esta autora que, en los comienzos del capitalismo, las estrategias sociales se dirigieron a la burguesía naciente y allí se constituyó una forma de ser mujer: esposa y madre.

Las narrativas de los tres mitos de la familia –mujer = madre, la pasividad erótica femenina y el amor romántico– sostuvieron y sostiene a la familia nuclear privada que instituye la modernidad y esta tiene en su origen un sello de clase. (1993: 136)

En una breve caracterización recorreremos las tres estrategias sociales que alcanzaron la familia, según Donzelot, y que tuvieron como objetivo controlar los peligros que pudieran amenazar una definición liberal del Estado.

Estas estrategias se desarrollaron como instrumento de dominación de los sectores empobrecido de la sociedad. Es en este sentido que podríamos definir las, en términos de Foucault, como tecnologías biopolíticas que actúan sobre el cuerpo, la salud, las formas de alimentar y de alojarse, las condiciones de vida y el espacio cotidiano; métodos de desarrollo de la calidad de vida de la población y del poder de la nación.

La primera de estas estrategias es la *moralización*, que se desarrolló en dos instancias tácticas: la caridad y la beneficencia.

Su objetivo fue el enderezamiento de la familia, estableciendo nuevas modalidades de ayuda. La caridad tuvo formas pública y privada, produciéndose el pasaje hacia la beneficencia filantrópica en el curso del siglo XIX. Estas formas iniciales, organizadas en torno a las parroquias, desarrollaron métodos de asistencia que continuaron su despliegue en el siglo XX, pudiendo encontrarse aún vestigios residuales en algunas instituciones (la Iglesia). La filantropía se distingue de la caridad por el pragmatismo en la elección de sus objetivos: el consejo antes que la donación, la asistencia a los niños antes que los ancianos.

La segunda de estas estrategias es la *normalización*, que sitúa como su objetivo la relación adulto-niño en la clase obrera: niños numerosos en familias de escasos recursos, niños que conviven en situaciones de promiscuidad que dañan su moral, niños que son explotados en el trabajo por sus padres. Surgen leyes, decretos que “resguardan” la infancia. Su objetivo principal es sanitario y político: por un lado resolvían el abandono en que se encontraban algunos niños de los sectores populares, pero, por otro, buscaban reducir la capacidad sociopolítica de estos sectores, atacando el lazo inicial adulto-niño. En esta estrategia de normalización se inscribe la escuela.

A fines del siglo XIX surge una tercera estrategia: el *contrato y la tutela*. En la cuestión de la infancia reúne en un mismo objetivo lo que puede amenazarla y lo que puede volverla amenazadora. Nacen los patronatos de la infancia, que se proponen sustituir el Estado con la iniciativa privada en la gestión de los niños abandonados, delincuentes, rebeldes. También nacen las sociedades protectoras de la infancia que tratan de introducir en las familias populares métodos de crianza y educación de los hijos. La expansión de esta estrategia conducirá a la colaboración entre el sistema judicial y las obras filantrópicas en pos del control y la vigilancia que sostenga una familia moralizadora y normalizada, que conecten a la familia de los sectores populares con la de los sectores dominantes de la sociedad.

Consecuentemente, las estrategias sociales y las organizaciones institucionales se dirigieron a un/a niño/a objeto de tutelaje. Incapacidad y tutela homologan a niños/as y mujeres hasta mediados del siglo XX con fuerte marca del patriarcado: sus destinos están sometidos al deseo y la voluntad del hombre-padre, su libertad restringida y sus derechos no les pertenecen.

Sin duda, esta situación por fuera del contrato social es la que sitúa a la mujer por fuera, también, de la condición ciudadana.

Entendemos que es desde aquí, desde estas prácticas y discursos, que se instituye la maternidad como una significación equivalente a mujer. Decimos que, desde el patriarcado, la mujer se define por su condición de madre. Por ella se convertirá en un hecho “natural” la



existencia del instinto maternal. Una mujer que mata a su hijo será socialmente condenada y calificada con los más duros adjetivos, que ponen en duda, incluso, su condición humana.

Es así como, en nuestra cultura, históricamente la mujer ha sido considerada inseparable del “ser madre”. Se ha concebido por mucho tiempo la maternidad en términos instintivos, como si fuese un comportamiento automático inherente a todas las mujeres y proveniente de la naturaleza. La relación ha sido entendida como un vínculo poderoso, inseparable. Es por ello que ha costado entender las fallas en esta relación, los maltratos, los abandonos y las muertes.

Acordamos con Kalinsky, quien sostiene que la relación madre-hijo no es una relación natural, sino social y culturalmente construida. “Una vez que esa idea se encarna en la sociedad, es posible que podamos ver formas de ser madres. Pareciera que entre el modelo cultural y las actuaciones individuales no hay nada, y las mujeres tienen márgenes de actuación individual diferente al mandato. Por cierto, ni siquiera hay respuestas definitivas de lo que se supone ser madre”.

El infanticidio. Dimensión jurídica

Desde una perspectiva jurídica, el infanticidio en Argentina fue una figura penal considerada como homicidio atenuado, con una pena de uno a tres años de prisión en suspenso. Se lo consideraba un homicidio atenuado debido a diferentes causas, sobre todo psicosis puerperal y soltería de la madre. El Código Penal de la Argentina sostuvo esta tipificación hasta el año 1995 a fin de proteger el honor de la madre, ya que se suponía que tener un hijo “ilegítimo” la condenaba a una muerte social. Sin embargo, el Código Penal data del año 1921. Los legisladores, en el año 1995, consideraron que ser madre soltera no provocaba estos problemas, estando su honor a resguardo. Más bien se consideró que se debía proteger el interés superior del niño debido a la firma de los pactos internacionales sobre los derechos del niño.

En el año 1994, Argentina firma la Convención Internacional de los Derechos del Niño y se deroga el infanticidio mediante la Ley

24.410, lo cual implica que todos los supuestos en que la madre da muerte a su hijo (filicidio) pasan a tipificarse como homicidio calificado agravado por el vínculo, al cual le corresponde una pena privativa de la libertad de veinticinco años o reclusión perpetua (artículo 81 del Código Penal), a menos que se consideren circunstancias extraordinarias de atenuación en las historias de vida que, si se demuestran, cambian el homicidio calificado a homicidio simple, determinando que la escala penal aplicable es de ocho a veinticinco años de privación de la libertad.

En los últimos años se han presentado proyectos para volver a incorporar la figura del infanticidio en el Código Penal. El proyecto de ley que avanza en ese sentido y fija una pena de seis meses a tres años de prisión obtuvo un amplio consenso en la Cámara de Diputados y está en condiciones de ser tratado en el recinto, contando con el apoyo de otros diputados.

Los proyectos que reincorporan la figura del infanticidio se discutieron y consensuaron en 2008 en las comisiones de Legislación Penal y de Familia, Mujer, Niñez y Adolescencia, donde obtuvieron dictamen de mayoría.

Objetivos

Pretendemos con el estudio de esta temática analizar las historias de vida de mujeres que se encuentran cumpliendo sentencia por infanticidio –bajo la figura jurídica de homicidio calificado por el vínculo– en establecimientos penitenciarios de la provincia de Buenos Aires, en las unidades 8 y 33 de la ciudad de La Plata.

Asimismo, aspiramos a identificar aquellos componentes comunes que están presentes en las historias de vida de estas mujeres y sus producciones subjetivas sobre el acto del infanticidio.

Complementariamente, reconstruir las historias previas a fin de conocer si existieron situaciones de violencia y maltrato (físico y simbólico).

Metodología

La selección de los casos a entrevistar se realizó conforme la revisión de los listados provistos por la Jefatura del Servicio Penitenciario Bonaerense, eligiéndose aquellas mujeres sentenciadas por el delito de Homicidio Calificado por el Vínculo, que se ajusta a la muestra.

Abordaremos el tema desde un enfoque cualitativo. Como instrumento de recolección y reconstrucción de los datos recavados, se utilizarán las historias de vida y las entrevistas en profundidad.

Rescatamos el uso de las historias de vida como método de nuestra investigación porque sólo desde el relato de los propios actores es como nos adentraremos en el tema de trabajo. En este proceso encontramos la sustancia de la interacción entre biografía personal, estructura social e historia. Es por esto que entrevistaremos a mujeres que cumplen sentencia en cárceles del Servicio Penitenciario Bonaerense. Para ello seguiremos las consideraciones de Xirinachis y Chacón Echeverría (2001), quienes señalan que, para escuchar y dejar que el otro hable, cada uno de nosotros debe permanecer atento a sus propios fantasmas, sus propios estereotipos y prejuicios, sobre todo cuando la sociedad los avala. Como en el caso del estereotipo en el que el parto es el equivalente a la vida y la maternidad es equivalente al amor. Los relatos de vida serán contruidos con la *ayuda* de estas mujeres, remontándonos a sus antecedentes, reconstruyendo la historia de niña-mujer-madre.

Reflexiones finales

El trabajo de búsqueda y revisión bibliográfica que el equipo realiza desde el inicio del proyecto, así como la recopilación de información periodística sobre hechos de este tipo, han fortalecido la hipótesis de trabajo. De suyo surge la importancia de pensar las condiciones de vida y modos de existencia que marcan la subjetividad de las mujeres infanticidas.

También, del estado actual de nuestro trabajo, han surgido interrogantes sobre el silencio en las políticas públicas acerca de estas cuestiones e incluso su ausencia en la formación de profesionales y técnicos que, desde distintas disciplinas, intervienen en el campo criminológico y penitenciario. ¿Por qué un acto delictivo con tan alta especificidad queda subsumido, o acaso sumergido, en el orden genérico de los homicidios? Desde los objetivos iniciales y de las preguntas emergentes, a partir de los intentos de alcanzarlos y darles respuesta, a través de este y de un futuro proyecto, esperamos contribuir al diseño de programas de capacitación de personal especializado y a la planificación y gestión de políticas sociales que encaren esta problemática. Asimismo, nos proponemos aportar una mirada que contribuya al desarrollo y tratamiento del tema para investigadores, personal penitenciario, funcionarios judiciales y otros actores institucionales implicados.

Referencias bibliográficas

- Angell, R. (1979). El uso de documentos personales en Sociología. En J. Balán (comp.). *Las historias de vida en ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Badinter, E. (2000). *¿Existe el amor maternal?* Barcelona: Paidós.
- Balán, J., y Jelin, E. (1979). La estructura social en la biografía personal. En *Estudios Cedes*, 9.
- Becker, H. (1979). Historias de vida en Sociología. En J. Balán (comp.). *Las historias de vida en ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. En *Historia y fuente oral*, 1. Barcelona: Instituto Nacional de Historia.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Brunner J. J. (1983). *La mujer y lo privado en la Comunicación Social*. Santiago de Chile: FLACSO N° 51.
- Caamaño, C. y Rangel, D. (2002). *Maternidad, Feminidad y Muerte*. San José de Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- Chacon Echeverría, L. (2008). *Maternidad y Psicosis*. San José de Costa Rica: Editorial de la Universidad Nacional de Costa Rica.
- Daroqui, A. (2002). La cárcel del presente, su “sentido” como práctica de secuestro institucional. En Gayol, Sandra y Kessler, Gabriel (comps.). *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires: Manantial-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Donzelot, J. (1990). *La Policía de las familias*. Valencia: Pre-Textos.
- Fernández, A. M. (1993). *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires: Paidós.
- (2004). Historias de Infancias. En *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos Pedagógicos de Género*. Depto. de Investigaciones de la Universidad Central y Siglo del Hombre Editores, Universidad de Bogotá.
- Fernández, A. M. (comp.) (1993). *Las mujeres en la imaginación colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Giberti, E. y Fernández A. M. (1992). *La mujer y la violencia invisible*. Buenos Aires: Sudamericana-Fundación Banco Patricios.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Kalinsky, B. (2006). *Antropología del castigo. Estilos de actuación frente al infanticidio*. Junín de los Andes: Centro Regional de Estudios Interdisciplinarios Sobre el Delito.
- (2007). El Filicidio, algunos recaudos conceptuales. En *Nómadas*, 16. Universidad Complutense de Madrid.
- (2007). El Filicidio: Una sistematización conceptual. Junín de los Andes: Centro Regional de Estudios Interdisciplinarios Sobre el Delito.
- Langer, M. (1982). *Feminismo y sexualidad*. México: Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo.
- Rascovsky, A. (1981). El Filicidio. Orión. En *Revista digital Parlamentario.com*, 2, 21 y 24 de agosto de 2008.
- Sautu, R. (1998). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En Sautu, R. (comp.). *El método biográfico. La reconstrucción*

de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Belgrano.

Xirinachis, R. y Chacón Echeverría, L. (2001). *Cuando la feminidad se trastoca en el espejo de la maternidad.* San José de Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

ESTA PUBLICACIÓN SE TERMINÓ DE IMPRIMIR
EN EL MES DE ABRIL DE 2011,
EN LA CIUDAD DE LA PLATA,
BUENOS AIRES,
ARGENTINA.



