

ISSN 1853-6425

REVISTA  
**trazos**  
UNIVERSITARIOS

Vol. 8 Núm. 2 (2018)  
Agosto- diciembre

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DEL ESTERO  
REPÚBLICA ARGENTINA



EDICIONES UCSE

# ARTÍCULOS CON REFERATO



## Noción de animalidad en Marcel Proust: Sobre la crítica al antropocentrismo tras la “memoria involuntaria”

Ernesto Joaquín Suárez<sup>1</sup>

ernestojoaquinsuarez@gmail.com

### Resumen

El objetivo de este trabajo será analizar los aspectos ligados a la concepción de animalidad en Marcel Proust, tras el concepto de *memoria involuntaria*. Para ello me centraré en las críticas a la *tesis de la excepción humana* realizadas por el filósofo francés Jean-Marie Schaeffer. Es posible afirmar que, a la luz de la matriz teórica de este filósofo, el concepto mencionado deja entrever que la relevancia de la animalidad en Proust no sólo se presenta como un aspecto clave a la hora de intentar comprender el fenómeno memorístico, sino también como una crítica al antropocentrismo que caracteriza a la tesis de la excepción humana.

RECIBIDO 28 DE NOVIEMBRE DE 2017 | ACEPTADO 30 DE MARZO DE 2018 | PUBLICADO 25 DE ABRIL DE 2018

<sup>1</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.



**Palabras Clave:** Animalidad, Marcel Proust, memoria involuntaria, tesis de la excepción Humana, antropocentrismo.

### **Abstract**

The objective of this work will be to analyze the aspects related to animality in Marcel Proust, behind the concept of *involuntary memory*. For this I will focus on the criticisms of the *thesis of human exception* made by the french philosopher Jean-Marie Schaeffer. It is possible to affirm that, in the light of the theoretical matrix of this philosopher, the mentioned concept suggests that the relevance of animality in Proust is not only presented as a key aspect when trying to understand the phenomenon of memory, but also as a critique of anthropocentrism that characterizes the thesis of human exception.

**Keywords:** Animality, Marcel Proust, involuntary memory, the thesis of human exception, anthropocentrism.

### **Introducción**

Actualmente, numerosos filósofos contemporáneos argumentan que las humanidades en general, y la filosofía en particular, aún acarrear supuestos heredados del renacimiento vinculados a concepciones antropocéntricas del fenómeno humano, las cuales conciben que en la constitución de dicho fenómeno no cabrían aspectos del orden de lo natural. Es el caso del filósofo francés Jean-Marie Schaeffer, quien detalla al antropocentrismo como caracterizado por cuatro puntos estrechamente vinculados:

1. *Ruptura óptica*: separación radical entre los seres humanos y las otras formas de vida.

2. *Dualismo ontológico*: entre un ámbito material, perteneciente a un orden natural, y otro espiritual, perteneciente al orden de lo propiamente humano (cuyo anclaje puede estar en la cultura, el lenguaje, la moral, etc.)
3. *Concepción gnoseocéntrica*: sitúa lo propiamente humano en la actividad teórica por sobre las demás (representada paroxísticamente por la res cogitans cartesiana).
4. *Ideal cognitivo antinaturalista*: La ruptura y el dualismo conllevan una concepción epistemológica en la cual todo lo natural queda al margen de la pregunta sobre las características de lo humano (Schaeffer, 2009: 24-25).

Estas cuatro características constituyen la denominada tesis de la excepción humana y serían la base metafísico-epistemológica de las humanidades desde el renacimiento hasta la actualidad (Schaeffer, 2009: 51). Schaeffer enfatiza que, si en la reflexión filosófica se continua con el rechazo acrítico de ciertos saberes ligados a la biología, se continuará reproduciendo el supuesto de que habría una ruptura óptica entre los humanos y el resto de los seres vivos. En este sentido, el autor sugiere que la continuidad entre lo humano y lo no-humano, representa un problema que no solo atañe a las ciencias biológicas, sino también a la filosofía.

En relación a esto, Marcel Proust se caracterizó por haber anticipado algunas ideas que serían retomadas más adelante tanto por filósofos (Gilles Deleuze, por ejemplo), como por científicos (Jonah Lehrer, por ejemplo), pero su originalidad reside en que sus análisis son realizados sin ningún tipo de sistema preconcebido. Es decir, si bien es sabido que el autor estudió la filosofía y los estudios científicos de su época, resulta claro que a lo largo de sus desarrollos cuida de no encausar su percepción del mundo a través de una sola visión.

En este sentido, las reflexiones proustianas sobre la memoria, dan lugar a un terreno de discusión que se encuentra al margen de la escisión tradicional entre filosofía y ciencia, y en la cual es posible buscar una comprensión del fenómeno memorístico humano que no caiga ni en una aceptación acrítica del discurso científico, ni en un rechazo a priori de este tipo de saberes en la reflexión filosófica. A partir de esto, la hipótesis de este trabajo es que, a la luz de la perspectiva de Schaeffer, las reflexiones proustianas sobre el fenómeno memorístico pueden leerse como anticipaciones de la relevancia filosófica de la *continuidad evolutiva*, es decir, de la continuidad entre características propiamente humanas y pre-humanas compartidas con otros animales. Esto por el hecho de que, tras el concepto proustiano de la memoria involuntaria, subyace una crítica al antropocentrismo.

Para desarrollar esta cuestión continuaré con la matriz teórica del filósofo francés Jean-Marie Schaeffer, dado que es uno de los filósofos contemporáneos más comprometidos en la búsqueda de un término medio entre la aceptación y el rechazo acrítico de los conocimientos biológicos al interior de la filosofía.

### **La “tesis de la excepción humana” en la estética**

Schaeffer no sólo realiza una caracterización de la tesis de la excepción humana, sino que extiende el análisis hacia las *consecuencias epistemológicas* de continuar con el supuesto metafísico de una separación radical entre lo humano y el resto de lo viviente. Esto abarca no sólo al aspecto ontológico, sino que se extiende también hacia otras disciplinas filosóficas como la estética.

Justamente, en el libro *Arte, objetos, ficción, cuerpo* (2012), Schaeffer realiza una breve genealogía del surgimiento de la estética en el siglo XVIII. Dicho contexto habría condicionado la definición de aquello que estudia esta disciplina, estableciendo su

especificidad en el *objeto estético*. Es decir, a partir de la concepción baumgartiana de la estética en tanto una *gnoseología inferior*, esta disciplina habría quedado definida a partir de su subordinación a la teoría del conocimiento general, y, a través de ello, a la concepción gnoseológica propiamente moderna: la relación sujeto-objeto.

Teniendo en cuenta esta situación histórica, el análisis estético del filósofo francés hace hincapié, ya no en la pregunta por las características de lo estético, sino en el otro término que define la especificidad de la disciplina. Es decir, su investigación versa no sobre la propiedad misma, sino sobre aquello de lo cual se predica dicha propiedad y que la tradición definió bajo la noción de *objeto*. En relación a esto, Schaeffer argumenta que la noción de *objeto estético* supone una ontologización del fenómeno estético que conlleva una serie de problemas conceptuales, dado que según esta perspectiva heredada de la modernidad parecería ser posible enumerar dentro de un conjunto finito todo aquello que posee el estatuto ontológico de estético. Es decir, habría cierto carácter ontológico que permitiría delimitar de manera precisa las entidades que pueden ser consideradas estéticas.

Retomando a Heidegger, el filósofo francés argumenta que esta sustancialización proviene de la compulsión occidental de clasificar ciertos *estados de hechos* en tanto *objetos*. Este rodeo *ontologizante*, como lo denomina Schaeffer, se caracterizaría por una implicación material inherente a dicha tradición: si hay *hechos* (estéticos), hay *objetos* (estéticos). Entonces, en palabras del filósofo, dicho rodeo:

(...) instituye la ficción según la cual el ser humano sería exterior al mundo, estaría frente a lo real, de lo cual se exceptuaría en tanto puro sujeto del conocimiento. El mundo se encuentra así reunido en la figura de un conjunto de objetividades que se da bajo la forma de una alteridad pura (Schaeffer, 2012: 54).

Siguiendo esto, Schaeffer menciona una dificultad que se explicita a la luz de una perspectiva historicista: mantener esta definición de lo estético conlleva el problema de que cada periodo, según sus condicionamientos socio-culturales, tendría su conjunto propio de objetos estéticos. Es decir, si se comprende que estos objetos estéticos, dotados de propiedades internas específicas, pertenecerían a un periodo histórico particular, los objetos estéticos estarían históricamente determinados según la definición de lo estético que se posea en ese momento. Por lo que, en definitiva, no habría un fenómeno estético sino, más bien, objetos estéticos históricamente inconmensurables. A su vez, lo problemático de esta ontologización de lo estético se acentúa si se tienen en cuenta ciertos eventos que pueden ser denominados estéticos, como danzas y cantos (o las performances y happenings en el arte contemporáneo) que, en tanto acontecimientos o secuencias de acciones, no pueden ser tratados como objetos propiamente dichos.

A este proceso de sustancialización de lo estético le subyace, justamente, la concepción gnoseológica ligada al antropocentrismo. Es decir, aquella que supone que la actividad teórica, signada por la escisión sujeto-objeto y totalmente desnaturalizada, es la característica humana por excelencia. Según el filósofo, para evitar estos problemas sería necesario comprender a los *estados de hechos* estéticos no como *objetos* sino como *relaciones*. En palabras de Schaeffer:

Los hechos estéticos son la expresión de una conducta humana básica, cuya especificidad puede y debe ser descripta a la vez en términos mentalistas (intencionales) y biológicos (esta hipótesis presupone desde luego que los hechos mentales son hechos biológicos, pero no que haga falta reducirlos a esos otros hechos biológicos que son los estados neuronales que los causan). (...) La



actividad cognitiva y el investimento afectivo de lo real representado o vivido son hechos mentales básicos comunes a todos los seres humanos, así como probablemente a numerosas especies animales (Schaeffer, 2012: 67-68).

Entonces, la noción de relación estética se presenta ligada tanto a una *actividad cognitiva* como a un *investimiento afectivo* que no precisa de una diferenciación sujeto-objeto, por el hecho de que el acento está puesto en el proceso mismo de vinculación. A su vez, si se tiene en cuenta que esta nueva definición contempla características cognitivas y afectivas que no serían exclusivamente humanas, Schaeffer afirma que sería posible “preguntar si existen indicios capaces de consolidar la hipótesis de un fundamento biológico de las conductas estéticas” (Schaeffer, 2012: 68). Esta pregunta continúa abierta.

Entonces, resumiendo hasta aquí, las dificultades propias del concepto de *objeto* a la hora de buscar definir lo estético, presentan a la noción de *relación* como una alternativa que involucra aspectos del procesamiento cognitivo que no se limitan al orden de lo específicamente humano, sino que serían anteriores a este. Es decir, siendo que las características mentales del vínculo estético están correlacionadas (aunque no reducidas) con ciertas bases biológicas, dichas bases estarían presentes también en otras especies no humanas.

A partir de esto es posible afirmar que, una vez que se deja de lado el concepto de *objeto*, lo estético podría definirse como un tipo particular de vínculo entre los individuos de una *especie particular*, no necesariamente la humana, y aquello que perciben. Lo que el filósofo está suponiendo en esta argumentación es la teoría de la evolución, perspectiva la cual permite comprender que no habría un salto ontológico abrupto entre los seres humanos y el resto de los seres vivos, sino, más bien, una

continuidad. Por lo que sería plausible considerar que, aunque las bases mentales de la experiencia estética serían características particulares de la especie humana, las bases biológicas serían similares a las que poseen otros animales .

A través de esta definición de lo *estético*, el filósofo francés consigue sortear los cuatro problemas vinculados a la reproducción de la tesis de la excepción humana en el campo de la estética: escapa de la *ruptura óptica*, puesto que la noción de “relación estética” puede ser aplicable a otras especies, no sólo a humanos; escapa del *dualismo ontológico* y del *ideal cognitivo antinaturalista*, dado que impide reducir el problema a una cuestión “propiamente humana” y permite extenderlo también hacia lo biológico en sentido amplio; y por último, escapa de la *concepción gnoseocéntrica*, por el hecho de que la percepción estética no puede ser reducida exclusivamente a una operación de tipo racional.

### **La “memoria involuntaria” como crítica al antropocentrismo**

Habiendo hecho esta breve introducción a la filosofía de Schaeffer, ahora es posible poner en relación su perspectiva con la experiencia estética ligada al concepto de *memoria involuntaria* proustiano. Para resumirla brevemente, desde este se comprende que existiría toda una dimensión de la memoria no pasible de ser abordada intencionalmente, sino solo a través de situaciones fortuitas, escondidas en la vida cotidiana, que nos remiten a ella. Cuando esto ocurre, la vivencia aparejada al recuerdo no solo se percibe como un evento memorístico, sino como una ruptura de la temporalidad lineal, en la cual aparece un yo que no es ni pasado ni presente. Es decir, que está, por un instante, fuera del tiempo.

Siguiendo a Schaeffer, la noción de relación permitiría comprender mejor que la de objeto, la experiencia de las reminiscencias en la novela. Es decir, al intentar

comprender el fenómeno perceptivo que surge del sabor de la magdalena y sumerge al protagonista en un retorno vívido a la infancia, no resulta adecuado atribuirle dicho efecto a ese objeto particular, dado que no es la magdalena que inicia el evento aquello que define la experiencia, sino, ante todo, la intromisión de una dimensión extraña en medio de una situación cotidiana. Esta dimensión es, justamente, la memoria involuntaria. En palabras de Marcel:

(...) así ocurre con nuestro pasado. Es trabajo perdido el querer evocarlo, e inútiles todos los afanes de nuestra inteligencia. Ocúltase fuera de sus dominios y de su alcance, en un objeto material (en la sensación que ese objeto material nos daría) que no sospechamos. Y del azar depende que nos encontremos con ese objeto antes de que nos llegue la muerte, o que no lo encontremos nunca (Proust, 2002: 49).

En este sentido, más allá de que en la circunstancia descrita por el Narrador, la magdalena es la huella que guía la percepción hacia la activación de la memoria involuntaria, la impresión de ese objeto podría haber sido la de cualquier otro objeto vinculado al pasado. Es decir, pretender definir la particularidad de ese momento a partir de la cosa implica no dar cuenta de que, si bien en retrospectiva la magdalena involucra un objeto determinado en la relación estética, lo que subyace a esta no es el objeto en sí mismo, sino, justamente, una *impresión*, la cual cumple la función de mediadora. Entonces, lo que permitiría caracterizar el fenómeno estético proustiano es la singular *relación* entre estos tres elementos en conjunto: el objeto determinado, la impresión y la memoria involuntaria. Mientras que el objeto es contingente, la dimensión representada por la memoria involuntaria es lo necesario, y esta no puede ser

sustancializada mediante el *rodeo ontologizante* mencionado por Schaeffer, por el hecho de que constituye un tipo particular de relación con el mundo, indeterminable solamente mediante un objeto particular.

Por otro lado, otra pista de esta contingencia del objeto en su vinculación con la memoria, se encuentra al principio de la novela, en la primera situación de extrañeza memorística que el héroe vive en el despertar. Pareciese que ese primer momento de presentación del personaje, es, al mismo tiempo, la presentación velada del concepto fundamental de la novela:

Pero a mí, aunque me durmiera en mi cama de costumbre, me bastaba con un sueño profundo que aflojara la tensión de mi espíritu para que este dejara escaparse el plano del lugar en donde yo me había dormido, y al despertarme a medianoche, como no sabía en donde me encontraba, en el primer momento tampoco sabía quién era; en mí no había otra cosa que el sentimiento de la existencia en su sencillez, primitiva, tal como puede vibrar en lo hondo de un animal, y hallábame en mayor desnudez de todo que el hombre de las cavernas; pero entonces el recuerdo – y todavía no era el recuerdo del lugar en que me hallaba, sino el de otros sitios en donde yo había vivido y donde podía estar – descendía hasta mí como un socorro llegado de lo alto para sacarme de la nada, porque yo solo nunca hubiera podido salir; en un segundo pasaba por encima de siglos de civilización, y la imagen borrosamente entrevista de las lámparas de petróleo, de las camisas con cuello vuelto, iban recomponiendo lentamente los rasgos peculiares de mi personalidad (Proust, 2002: 11).

Si bien este párrafo no retrata las características específicas de la memoria involuntaria, los ecos del despertar en la narración de Proust explicitan que la complejidad del fenómeno memorístico no puede agotarse en los objetos particulares. Es decir, no son los objetos en sí mismos los que definen el evento, sino la singular relación congitivo-afectiva entre el despertar de Marcel y los objetos. De hecho, ese animal, ese hombre de las cavernas al que se refiere el Narrador, parece aludir al aspecto pre-humano de la memoria, en el cual se hallarían los niveles memorísticos que escapan a la dimensión racional “propiamente humana”.

Justamente, este aspecto fragmentario del fenómeno memorístico, este despertar gradado de las múltiples dimensiones de la memoria y la cognición, deja entrever otra arista clave en la noción de animalidad proustiana.

### **Fragmentación de la memoria, índice de la diferencia gradual de lo humano**

La gradación en el despertar de Marcel introduce otro componente importante para comprender por qué Proust habría sido un antecedente de la crítica al antropocentrismo, a saber, el señalamiento de la imposibilidad de acceder al evento estético exclusivamente por medio de la razón:

A decir verdad, yo hubiera podido contestar a quien me lo preguntara que en Combray había otras cosas, y que Combray existía a otras horas. Pero como lo que yo habría recordado de eso serían cosas venidas por la memoria voluntaria, la memoria de la inteligencia, y los datos que ella da respecto al pasado no conservan de él nada, nunca tuve ganas de pensar en todo lo demás de Combray. En realidad, aquello estaba muerto para mí *¿Por siempre, muerto por siempre?* Era posible. En esto entra el azar por mucho, y un segundo azar, el de nuestra muerte, no nos deja muchas veces que esperemos pacientemente los favores del primero (Proust, 2002: 49).

En este párrafo queda claro que la memoria voluntaria, la de la inteligencia, aquella que reduce a datos todo lo vivido, no podría asegurar la existencia de aquel lugar añorado más que a través de una fría indicación formal de lo sucedido. La manera en que este tipo memorístico le permitiría a Marcel abordar el pasado sería solo en tanto espectador distanciado, como si fuese un ente anónimo que recoge efemérides de un tiempo ajeno. Por lo que, si bien aquí no se habla explícitamente de memoria involuntaria, se atisba una definición por la negativa. Es decir, si la memoria explícita, racional, es aquella parte del fenómeno memorístico que apaga lo vívido del recuerdo a partir de su manipulación por medio de la inteligencia, en el fragmento queda en suspenso la posibilidad de que Combray, el recuerdo añorado por Marcel, no esté muerto todavía, de allí la pregunta ¿Por siempre, muerto por siempre? Aparece aquí la dimensión del azar, dejando abierta la puerta a que el recuerdo auténtico, aún latente, aparezca en algún intersticio de la vida.

Hasta aquí es posible afirmar que la memoria involuntaria representa la dimensión estética y, a la vez, pre-humana del fenómeno memorístico. Esta se muestra como una dimensión que escapa a la razón, a la cognición “propiamente humana”, y que parecería estar más vinculada a aspectos anteriores a ella, a características compartidas con otros animales. Teniendo en cuenta esto, la escisión sujeto-objeto propia del antropocentrismo gnoseocéntrico no alcanza para comprenderla, por el hecho de que este tipo de relación escaparía a dicha escisión moderna, marcada por una concepción estrictamente racionalista de la vinculación con el mundo.

Siguiendo a Schaeffer, la noción de *relación* permite comprender de manera más efectiva que la noción de objeto la situación vivida por Marcel. Esto es, intentar definir el fenómeno perceptivo que surge del sabor de la magdalena y sumerge al protagonista en un retorno vívido a la infancia, no resulta adecuado mediante una sustancialización,

dado que no es el objeto que inicia el evento estético el que lo define (la magdalena), sino ante todo la intromisión de una dimensión ajena, un ámbito que resulta extraño al análisis racional de los fenómenos, en medio de una situación cotidiana. Esta es, justamente, la *memoria involuntaria*.

Es decir, habría una crítica implícita al gnoseocentrismo que subyace al concepto de memoria involuntaria, dado que es posible afirmar que la *involuntariedad* que caracteriza al fenómeno memorístico, representado en la situación de la magdalena, conlleva a su vez un ámbito no abarcado por la cognición consciente. Desde el momento en que la memoria de Marcel irrumpe en la cotidianidad de un modo totalmente inusitado, la cognición no se presenta ya como una actividad estrictamente racional, sino como compuesta al menos por dos partes, una consciente y otra inconsciente. Esto queda aún más claro en el ejemplo del despertar, en el cual la toma de consciencia de Marcel va demostrando una activación memorística y cognitiva gradada, que comienza desde los aspectos más rudimentarios hasta llegar a la consciencia plena.

A partir de esto ya no sería posible sostener la tajante distinción entre sujeto y objeto propia de la matriz gnoseocéntrica, por el hecho de que no solo hay un objeto que se le escapa al pensamiento (como sucede con la dimensión extraña que se abre en el episodio de la magdalena), sino que la actividad teórica que definiría lo propiamente humano se caracterizaría por poseer grados (como sucede en el episodio del despertar), es decir, se trataría de una actividad cognitiva contaminada por la percepción, por una relación con el mundo que escapa de la aprehensión racional.

Entonces, mientras que en el apartado anterior se resaltaba la relación objeto-impresión-memoria implicada en la memoria involuntaria, el punto recién exployado explicita el aspecto fragmentario de la memoria/cognición, ambas cuestiones derivadas,

justamente, de la perspectiva estética proustiana no centrada en un objeto, sino en la complejidad propia de la relación.

Así, al mismo tiempo que se pone en duda el límite entre lo humano y lo pre-humano en el ámbito de la memoria, se pone en tela de juicio la concepción discontinuista, la ruptura óptica propia del antropocentrismo. En este sentido, no sería descabellado considerar que esas características memorísticas pre-humanas aludidas por Proust, estarían presentes en otros animales no humanos. Podría decirse que al abrir la puerta a aquello que es anterior a la razón, el análisis de la memoria que realiza el escritor da lugar a un debate sobre el fenómeno humano que aún no comenzó del todo al interior de la filosofía: la discusión sobre qué aspectos pre-humanos se encuentran aún presentes en su constitución.

### **Conclusión**

La perspectiva de Schaeffer permite entrever a un Proust que anticipaba la relevancia de la continuidad evolutiva al interior de la estética y de la filosofía en general. Por un lado, a partir de la pertinencia del concepto de relación por sobre el de objeto en relación a lo estético, por otro, respecto de la crítica al gnoseocentrismo y al dualismo óptico que subyace a su énfasis en los límites de la razón.

Sin dudas, leer a Proust desde el punto de vista de este filósofo resulta polémico, por el hecho de que su perspectiva anti-anropocéntrica propone ingresar conocimientos correspondientes a las ciencias biológicas en la reflexión estética. No obstante, tal como mencioné, su punto de vista permite un análisis del fenómeno estético tras la memoria involuntaria que evita la sustancialización y, al mismo tiempo, posibilita problematizar supuestos antropocéntricos que muchas veces son obviados y reproducidos al interior de esta disciplina.



Finalmente, a partir de todo esto es posible afirmar que, tras las escenas del despertar y del saborear la magdalena, tras la exploración de Marcel del vínculo entre los objetos y los diferentes componentes de la memoria, subyace un Proust crítico del antropocentrismo que permite pensar una concepción de la filosofía que deje de buscar en lo “propiamente humano” un límite absoluto. La intención de este artículo fue el de dar cuenta de que, a través del particular análisis proustiano, existe la posibilidad de dar lugar a una perspectiva que logre conceptualizar aquellos aspectos de ese hombre de las cavernas tras los eventos cotidianos, la cual sólo puede ser desarrollada en profundidad atendiendo a los aspectos immanentes a la evolución humana.

### **Bibliografía**

Anzoátegui, M. (2015), *El problema de la condición de persona aplicada a los animales no humanos: antropocentrismo especista, subjetividad y derecho* (Tesis de grado), UNLP, La Plata.

Futuyma, D. (2005), *Evolution*. Sunderland: Sinauer Associates.

Mayr, E. (2001), *What evolution is?*. Nueva York: Basic Books.

Melamed, A. S. (2004), *La vejez en la obra de arte en Marcel Proust* (tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata.

Moran, J. C. (2001), *Proust más allá de Proust*. La Plata, de la Campana.

Proust, M. (2002), *Por el camino de Swann*. Buenos Aires, Pluma y Papel.

Schaeffer, J.-M. (2012), *Arte, objetos, ficción, cuerpo. Cuatro ensayos sobre estética*. Buenos Aires, Biblos.

----- (2009), *El fin de la excepción humana*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.

Suárez, E. J. (2017), *Filosofía post-darwiniana: sobre la relevancia de la continuidad evolutiva en la comprensión de la moral* (Tesis de grado), UNLP, La Plata (en prensa).



**Tratamiento mediático de jóvenes y delitos en  
Santiago del Estero, Argentina.  
Un análisis contextual de la noticia en tanto discurso a partir  
de un estudio de casos durante el año 2014**

**Federico Medina.** <sup>1</sup>

federicomedinas@gmail.com

**Resumen**

En este artículo se analiza la noticia policial referida a adolescentes de la edición digital del principal medio gráfico local. El análisis propuesto es llevado a cabo a partir mediático instrumentando el marco teórico del pensamiento de Van Dijk (1990), en torno al contexto en el que se construye la noticia entendida como discurso. A partir de este constructo teórico específico de las ciencias de la comunicación, procuraremos enfocar el asunto a través de las corrientes criminológicas de la sociología de la desviación, la idea del anormal de Foucault (2014), y finalmente las teorías aportadas por la perspectiva culturalista del derecho, es decir aquella que entiende al derecho como un producto cultural que encuentra las razones más profundas de su conformación en el contexto sociopolítico en el que se gesta.

**RECIBIDO 5 DE ABRIL DE 2018 | ACEPTADO 13 DE MAYO DE 2018 | PUBLICADO 27 DE JUNIO DE 2018**

<sup>1</sup> Becario Doctoral del CONICET, Investigador en Equipo de Estudios Socio-Jurídicos en Derechos Humanos de INDES-UNSE.



**Palabras Clave:** Noticia policial, adolescente, estereotipo, estigma, procesos simbólicos.

### **Abstract**

In this article we analyze the police news regarding adolescents in the digital edition of the main local graphic medium. The proposed analysis is carried out from the media, by means of the theoretical framework of Van Dijk's thought (1990), around the context in which the news is constructed as discourse. From this specific theoretical construct of the communication sciences, we will try to approach the issue through the criminological currents of the sociology of deviance, the idea of the abnormal Foucault (2014), and finally the theories contributed by the culturalist perspective of the right, that is to say, that which understands law as a cultural product that finds the deepest reasons for its formation in the socio-political context in which it is conceived.

**Keywords:** Police news, adolescent, stereotype, stigma, symbolic processes

### **1. Introducción**

Este trabajo se inscribe en el marco de una indagación de mayor extensión en donde adquiere su sentido, en tanto me he propuesto al comenzar el capítulo inicial de la tesis de doctorado explorar algunas de las razones que hacen posibles determinadas formas de conceptualizar a los jóvenes y el delito, para luego describir y analizar respecto a la manera en que esas caracterizaciones son incorporadas en los saberes policiales y

judicial que sostienen las prácticas en el *campo penal juvenil*<sup>2</sup>. La construcción de sentidos que se plasma en las narrativas mediáticas en tanto terrenos de enunciación tiene un rol clave dentro de los procesos de construcción de sentidos a nivel social. Configura una dimensión del análisis que merece una aproximación científica que ponga en valor la importancia que tienen los medios de comunicación en la formación de *discursos colectivos* sobre determinados problemas sociales protagonizados por jóvenes.

He partido de la hipótesis de que existían formas ya instaladas en el tratamiento mediático corriente por intermedio de la cual se negativiza, estereotipa, estigmatiza y ubica en formas precisas de nomenclatura de otredades sociales a los adolescentes que suelen tener conflicto con el sistema represivo del Estado en un contexto determinado. Empero, interpreto que eso merece un análisis más detenido que repare en las implicancias de cada enunciación sobre jóvenes y delito, en los intereses de los sujetos de carne y hueso que sostienen esas narrativas, así como en la necesidad de producir conocimiento sobre la propia realidad local respecto de la cual los medios proyectan sus sentidos.

Para ir tras esa hipótesis y dotarla de una variada gama de aparatos teóricos que permiten advertir los matices de sus significados he encontrado provechoso formular un interrogante central que recorrerá transversalmente todo el artículo: ¿De qué forma son presentados y tematizadas las vinculaciones entre jóvenes y casos policiales?

---

<sup>2</sup> La adopción de la idea de campo (Bourdieu, 1977) es entendida como espacio de disputa entre agentes que interactúan y apuestan fuerzas en aras de obtener un capital específico que en este caso estaría dado por la validación y legitimación de las concepciones que sostienen los criterios de intervención y control social sobre la adolescencia pobre en situación de conflicto con una ley penal determinada. Así, este campo estaría conformado por el entramado de relaciones entre los adolescentes y sus familias, activistas y defensores de derechos humanos de estos jóvenes, las fuerzas de seguridad y el aparato judicial, así como los agentes estatales de los organismos de protección de derechos.

Por otra parte, en el marco de los procesos simbólicos que construyen discursos sociales, he construido los siguientes interrogantes derivados del principal: ¿Las formas de tratamiento mediático de esta temática se inscribe dentro de una estrategia de legitimación de mayor control social sobre jóvenes de clases populares? ¿Cuál es la vinculación que tienen estos discursos mediáticos con el aumento de la llamada sensación de inseguridad?

Procurare recabar en el tratamiento mediático que asocia a jóvenes con delitos, quienes suelen ser contruidos como los *principales productores de inseguridad* (Daroqui Alcira, 2001) y que reciben, entiendo, una forma de construcción particular dentro de los medios de comunicación locales. Las presentes líneas se proponen avanzar en a partir de la exploración en los interrogantes ya manifestados aportando en este caso la perspectiva que asumen desde el campo mediático a partir de las publicaciones obtenidas durante el año 2014, de las ediciones digitales del principal medio gráfico de la provincia de Santiago del Estero.

El marco teórico a partir del que pretendemos analizar el asunto se posiciona desde el pensamiento de Van Dijk (1990), en torno al contexto en el que se construye la noticia entendida como discurso. A partir de este constructo teórico específico de las ciencias de la comunicación, procuraremos enfocar el asunto a través de las corrientes criminológicas de la sociología de la desviación, la idea del *anormal* de Foucault (2014), y finalmente las teorías aportadas por la perspectiva culturalista del derecho, es decir aquella que entiende al derecho como un producto cultural que encuentra las razones más profundas de su conformación en el contexto socio-político en el que se gesta y por el que se desarrollan sus recorridos argumentativos más profundos.

En estas coordenadas, se vislumbran en el debate por la problemática de los adolescentes en conflicto con la ley penal, las posturas garantistas o de protección

integral y aquellas que abrevando en la idea de la compasión-represión abogan por respuestas punitivas más intensas, postulándose el ámbito mediático como un escenario en el que puede advertirse la disputa por el sentido de la intervención del estado en el delito cometido por el adolescente. Las conclusiones obtenidas a partir del estudio del discurso en la noticia policial que aquí se formula, ofrecen la posibilidad de analizar las tensiones inherentes al proceso socio-jurídico de transición entre un paradigma tutelar que concibe al niño como objeto de protección a uno de perspectiva de derechos, que entiende al niño como sujeto pleno de derechos humanos.

Este enfoque, parte de una concepción culturalista del derecho, que lo entiende como resultado de un determinado contexto histórico de significación y pretende desterrar las interpretaciones superadoras del derecho como una sucesión de capas que se superan unas a otras respectivamente. En el ámbito de los derechos de la infancia y adolescencia, la tan mentada reforma traída con la Convención Internacional de los Derechos del Niño no tiene fuerza por si sola para descomponer y reformular los sentidos y significados sobre los que reposan los estereotipos y estigmas que caracterizan el sustrato ideológico de las practicas, así como de las construcciones mediáticas con las que estas se retroalimentan. En estos párrafos nos proponemos abonar a esta discusión, relativizando el valor de un cambio normativo como disuasivo de la modificación de los preconceptos que se construyen a nivel social con la participación de los medios de comunicación, subrayando la importancia de indagar en las causas por las cuales los adolescentes son construidos como anormales y peligrosos y alertando respecto a las continuidades, que pese a los cambios normativos, permiten dar cuenta de la forma en que estos son significados.

## 2. El adolescente en conflicto con la ley penal en los medios de comunicación.

### Diferentes perspectivas teóricas sobre el corpus analizado

#### 2.1. Sobre el corpus objeto de análisis.

La visibilidad de los adolescentes en conflicto con la ley penal se materializa en el segmento de Policiales del medio de comunicación analizado. Así, es que el corpus escrutado está comprendido por 41 noticias policiales, de un total de 2019 noticias publicadas en este segmento durante todo el año 2014, por la edición digital “El Liberal”, el periódico de mayor antigüedad en nuestra provincia.<sup>3</sup>

Respecto al corpus estudiado, cabe destacar que se trata de un análisis discursivo de los procedimientos enunciativos. Es decir, se trata de un examen de los procesos de construcciones discursivas de sentido, marcas de posición del cronista, estereotipos y estigmas en la caracterización discursiva de los sujetos de la noticia, etc. No hay en este análisis un estudio de la temporalidad de determinado caso (duración de una noticia en diferentes ediciones, desplazamiento a portada u otros segmentos distintos del policiales), ni un estudio pormenorizado de los recursos para la puesta en página (ubicación en página, cantidad de notas, relación texto-imagen, etc.).

Una primera impresión que nos arroja la muestra realizada se vincula en su dimensión cuantitativa con lo que a nivel porcentual representa ese recorte de 41 noticias (2,03%) respecto al total relevado. Aquí, parece indicarse lo que se dio en llamar como *concepto de inquietud cuantitativa* (Arfucht, 1997), en tanto construcción mediática que abona a la idea que esa criminalidad juvenil viene in crescendo y entonces representa una amenaza respecto de la cual se debe tomar el debido cuidado. Esta idea, de generación de miedo, no solo no encuentra sustento en este relevamiento

<sup>3</sup> Fundado por Juan Figueroa el 3 de noviembre de 1898, se trata del principal medio local de propiedad del grupo económico-financiero más importante de la provincia, la familia Ick, aliados al gobierno provincial. (Picco, Ernesto, 2012)



de medios, sino que además de las propias estadísticas oficiales disponibles en otras jurisdicciones<sup>4</sup> no se desprenden en absoluto resultados que respalden esta supuesta tendencia. Pese a ello, debe señalarse también que la falta de acceso a estadísticas contribuye a la manipulación informativa y las construcciones de sentido que los medios de comunicación realizan respecto al fenómeno del delito y la adolescencia. En esta línea ha señalado García Méndez (1998):

...el tema de la delincuencia juvenil es de carácter cíclico. Aparece y desaparece de la agenda política y social con relativa facilidad...En el caso específico de la delincuencia juvenil, la ausencia prácticamente absoluta de cifras más

---

<sup>4</sup> Al respecto se pueden acercar algunos ejemplos estadísticos. Un informe realizado por el Consejo de la Magistratura de la Ciudad de Buenos Aires respecto a los homicidios cometidos en esa jurisdicción durante el año 2015 da cuenta de que del total de homicidios ocurridos ese año, solo el 3,79% fue cometido por jóvenes punibles (de 16 a 18 años) y el 0,38% por jóvenes no punibles (menores de 16 años). Este informe se halla disponible para su consulta en

<http://www.consejomagistratura.gov.ar/instituto/2015/caba/caba2015.pdf>

Por otra parte, las estadísticas proporcionadas por el Ministerio Público Fiscal de la Provincia de Buenos Aires respecto a la totalidad de investigaciones por delitos que ingresaron durante el año 2015, revela que solo el 0,63% se corresponde con el delito de homicidio, un 0,17% por homicidio criminis causae y un 0,19% otros homicidios agravados, lo que da cuenta del escaso peso que tienen los delitos graves sobre el total de delitos que se imputan a adolescentes. Estas estadísticas se hallan disponibles en :

<https://www.mpba.gov.ar/files/content/IPP%20FRPJ%20por%20Bien%20Juridico%202015.pdf>

Finalmente, en la misma línea que las estadísticas proporcionadas en el párrafo anterior, un informe realizado por la Oficina de Investigación y Estadísticas Político Criminales de la Procuración General de la Nación a cargo del Dr. Adrián Marchisio e integrada por la Dra. Laura Giuliani, Eduardo Vega, Pablo Martínez y Daniela Gallo, permite establecer que las estadísticas de delitos graves cometidos por jóvenes es muy baja respecto del total de los delitos, en donde tienen gran mayoría los delitos contra la propiedad (robos, hurtos, etc.). En efecto, tratándose de la franja de edad de 14 a 16 años, este informe establece que de 497 delitos que ingresaron solo hubo 1 (un) homicidio y un (1) un robo seguido de homicidio. Este informe se encuentra disponible en :

<https://www.mf.gov.ar/Institucional/Coordinacion/Documentos/Investigacion%20sobre%20menores.pdf>

elementales sobre el tema explica en buena medida el alto nivel de manipulación informativa. En el contexto de este vacío de información cuantitativa, los medios de comunicación sustituyen la ausencia de información estadística con frases tan precisas como el aumento alarmante de la criminalidad juvenil, frases a partir de las cuales se construye la política criminal en este ámbito específico... (1998: 190).

Retomando lo referido al relevamiento, he procurado leer cada segmento de policial día por día del año 2014, para solo detenerme en el análisis de aquellas que involucraban a jóvenes, aun cuando fueran diferentes notas que se referían a un mismo hecho.

Sobre este corpus, entonces, el criterio de selección estuvo determinado por reunir todas aquellas publicaciones que se pronunciaban sobre hechos policiales protagonizados, como imputados o denunciados, por adolescentes en conflicto con la ley penal menores de 18 años. Es esta la regla general de selección de las noticias policiales debido a que la misma se identifica con la aplicación del régimen penal juvenil solo a personas menores de 18 años. Pese a ello, contemplamos que existe una notoria afinidad estructural en los delitos cometidos por adolescentes que superan mínimamente esa edad, con lo cual incluimos de modo excepcional a estas situaciones. Ahora bien, para el análisis entendemos que las notas seleccionadas pueden ser concebidas desde la idea semiológica de *síntomas* (Arfuch, 1997), en tanto pensamos que la misma permite dar cuenta de cómo esta condensación de noticias periodísticas constituye *un espacio privilegiado para la lectura analítica de tendencias, posicionamientos, concepciones del delito y del castigo, sanciones de la “opinión pública” y del sentido común (ídem: 13)*

En esta composición reunida en la idea de *síntomas*, se podrán apreciar la emergencia de actores configuradores de una relación en apariencia delictiva, donde aparecen el menor construido como victimario, la víctima y la propia voz del narrador que construye el sentido del texto. De todas ellas, entiendo que puede extraerse tendencias precisas en el rumbo que toma el discurso al procurar instalarse como sentido común y habilitar procesos sociales de legitimación del endurecimiento punitivo sobre este sector social.

## ***2.2. Una primera aproximación conceptual.***

El pensamiento jurídico-político de las últimas décadas ha designado como *modelo tutelar o el niño como objeto de protección* y *modelo de protección integral o el niño como sujeto de derechos* (Beloff, 1999) (García Méndez, 2001) a los diferentes paradigmas que estructuran el conjunto de conocimientos teóricos y criterios de intervención práctica en relación a los derechos de la infancia y la adolescencia. Surgidos en periodos históricos diferentes, se sintetizan bajo las denominaciones de paradigma “tutelar” y paradigma de “la protección integral”. Por el primero, también llamado “doctrina de la situación irregular”, se habilitan una serie de intervenciones intrusivas sobre los derechos humanos de este segmento etario, por parte del Estado y en determinado periodo histórico tercerizado por vía de las sociedades de beneficencia e instituciones religiosas. En este modelo la definición discrecional de la situación de un niño o adolescente como de “situación irregular” o “en abandono moral o material”, permitía la intervención del Estado sobre la libertad de la persona, generalmente bajo la forma de internación en los llamados Institutos de Menores.

En la vereda de enfrente el llamado paradigma de la protección integral o perspectiva del niño como sujeto de derechos, concibe al niño como “sujeto pleno de

derechos” en todas sus dimensiones, proponiendo intervenciones del Estado respetuosas de este paradigma y postergando a la internación o privación de libertad como última alternativa al previo agotamiento de todas las instancias de fortalecimiento familiar y comunitario de la infancia en situación de vulnerabilidad.

Ambos paradigmas tienen su correlato normativo histórico. El primero, ubicado en los albores del siglo pasado con la sanción de la llamada ley de Patronato 10.903 y luego ya en 1980 con el subsistente decreto ley de régimen penal juvenil 22.278 y las modificaciones que le fueron introducidas a través del decreto-ley 22.803. El segundo, ya desde 1989, con la Convención de Derechos del Niño, y luego con la ley nacional 26.061 del 2005 y a nivel provincial con la ley 6.915 del año 2008. Estos modelos son el reflejo de la lucha de actores determinados con diferentes posicionamientos respecto a los modos de intervención sobre la infancia en nuestro país.

Las constantes disputas entre agentes configuran un estado de ebullición que no refleja el cambio de normativo de un paradigma por otro: detrás de ese cambio perviven los intereses y acciones de actores y operadores del sistema por los significados y usos locales que asume la intervención burocrática sobre la infancia. No solo perdura el decreto ley 22.278, pese a numerosas declaraciones de inconstitucionalidad y la recomendación de organismos internacionales de derechos humanos, sino que además a nivel de discursos y prácticas institucionales, los intereses de determinados actores que confluyen en esta relación de fuerza revitalizan la vigencia del paradigma tutelar, generando una conflictiva dinámica de convivencia con el mandato constitucional de la protección integral.

El paradigma del niño como “sujeto de derechos” propone en relación al adolescente en conflicto con la ley penal una mirada integradora, que comprenda no solo el hecho penal determinado y la necesaria asunción de responsabilidad del

imputado frente a ella sino, además toda la historia de vida y condiciones de cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales en relación al derrotero de esa persona. En este sentido, aboga por respuestas estatales que, partiendo del modelo socioeducativo, se preocupen por la inclusión social de este adolescente, postergando la sanción penal privativa de libertad a la última de las alternativas y bajo estrictos cánones de garantías constitucionales que la reglamentan. Además de ello, envuelve el desiderátum discursivo tanto, a nivel científico como de medios de comunicación, de generar hábitos de uso respetuosos de esta concepción y alejados de la palabra estigmatizante y cargada de estereotipos en relación al joven que comete un delito.

### ***2.3. Teoría del labelling aproach (etiquetamiento) y perspectiva de derechos en las noticias analizadas.***

De las noticias analizadas es posible formular una primera aproximación al análisis del discurso y su sustrato ideológico con arreglo al marco teórico propuesto, a la vez que reflexionar sobre las dificultades de plena implementación del paradigma de derechos que el contexto de significación del discurso exhibe.

Como preliminar apreciación es posible señalar que el discurso de la noticia que tiene como protagonista al adolescente en conflicto con la ley penal generalmente opta por adelantarse en el desarrollo de la determinación de responsabilidad jurídico-penal sobre el hecho denunciado. Un ejemplo de ello lo constituyen las expresiones recogidas del tenor de: *“pandilla que presuntamente azota con frecuencia al vecindario”*<sup>5</sup> los

---

<sup>5</sup> “Patota de jóvenes asesinó a una maestra jardinera”, publicado el día 07/01/2014

*precozes maleantes*<sup>6</sup>, *Los malhechores*<sup>7</sup> o bien *peligroso depravado sexual acusado del supuesto delito de abuso sexual en perjuicio de tres mujeres de la ciudad termal*.<sup>8</sup>

Estas expresiones no solo envuelven adelantos de culpabilidad, en tanto califican como criminales a adolescentes que solo son indicados como presuntos autores del delito, sino que además participan con el arma del discurso mediático en la construcción social del significado del delito y su delimitación teórica, en un fenómeno que ha sido capturado por los estudios criminológicos modernos como “etiquetamiento” o “labelling approach”. Se construye así, una descripción que se sitúa sobre la condición del adolescente y se proyecta sobre su futuro, generando el efecto de etiqueta o estigma frente a la ciudadanía y complicando las posibilidades de luego revertir esa imagen negativa una vez que se ha instalado.

El relato periodístico de la noticia criminal que tiene como protagonista al adolescente participa de la definición social del delito y del delincuente en tanto mecanismo creador del fenómeno y su protagonista. Esto en relación a lo que Howard Becker (2014) señala respecto a que la criminalidad se construye a nivel social no principalmente por la infracción a una norma sino por la sanción social que recibe la misma. La *desviación* se construye desde la alteridad y no como un fenómeno lógico de infracción a una regla: es la respuesta de otros frente a un hecho lo que permite definirlo de manera negativa. Y así, es esta respuesta configurada en una *etiqueta* lo que define la condición de *desviado*.

---

<sup>6</sup>“Menores desvalijaron una escuela del barrio Agua y Energía en La Banda”, publicado el día 14/03/2014

<sup>7</sup> “Detienen a tres jóvenes, acusados de robar en un colegio de Sumampa”, publicado el día 29/04/2014

<sup>8</sup> “Adolescente de 15 años fue detenido, acusado de violar a jóvenes mujeres en Las Termas”, publicado el día 27/05/2014

En este razonamiento, la noticia periodística criminal como las que aquí se recogen a modo de muestra, confluye en la significación social de reprobación a un hecho *etiquetando* sujetos quienes así asumen la condición de *desviados*. A su turno, puede funcionar como herramienta de control social altamente selectiva y discriminatoria, atribuyendo sentidos y simbología a conductas de sujetos determinados, para quienes las reglas se aplican con más fuerza que sobre otras personas. En esta atribución parece existir una penetración en los imaginarios sociales que construyen la legitimidad del accionar de control social (Pegoraro, 2000) (Salgado, 2013) y así justifican este accionar. En este sentido señala Becker (2014) que:

los estudios de delincuencia juvenil dejan muy claro este punto. Los procesos legales contra jóvenes de clase media no llegan tan lejos como los procesos contra jóvenes de barrios pobres. Cuando es detenido es menos probable que el joven de clase media sea llevado hasta la estación de policía, y si es llevado hasta la estación de policía, es menos probable que sea fichado y, finalmente, es extremadamente improbable que sea condenado y sentenciado. (2014:32)

La estigmatización pública alcanza niveles inaceptables cuando a la descripción de este tipo se añade la publicación de la fotografía del presunto infractor de la ley en penal en situación de “escena judicial”, como es el caso de la publicada en esta noticia<sup>9</sup>. En tanto herramienta que legitima determinadas formas de ejercicio del control social, el medio de comunicación no está revestido del conjunto de los caracteres que

---

<sup>9</sup> “Oficializaron la detención de menor acusado de asesinar al marido de su amante”, se titula nota publicada el día 29/10/2014, en donde luego de dar detalles sobre la sucesión de los hechos, la nota se acompaña de una fotografía de suma nitidez, en donde se encuentra el detenido sentado en el banquillo bajo el cuidado de un efectivo policial a quien no se le ve el rostro.

permitirían considerarlo como “formal” lo que sería el caso del sistema penal, el poder judicial o la ley penal, sino del tipo “informal”, en tanto es generada por la reacción social<sup>10</sup> en tanto determinadas condiciones de posibilidad (Becker, 2014) .

A esta primera dimensión de la función social de la definición de la criminalidad y sus sujetos protagonistas, debe añadirse una segunda vinculada con la condición y pertenencia social del sujeto protagonista del relato periodístico. La manifestación de “*dos malvivientes*”<sup>11</sup> , la determinación precisa de la ubicación del barrio<sup>12</sup> del imputado, o bien la condición de aspecto enunciada como “*Las menores -quienes andaban descalzas y ligeras de ropa*”<sup>13</sup>, nos conducen de bruceas a esta dimensión, entendida por Alessandro Baratta (2002) como ilustrativa de la segmentación de la intervención de la sanción social: la informal y familiar , para el joven de capas medias y altas quien de este modo elude la carga estigmatizadora de este discurso periodístico, y la sanción formal del sistema penal y judicial reservada para el “*malviviente o mujer ligera de ropa*”, quienes así asumen la condición criminal y con ella toda la carga del estigma sobre su status social.

La consigna de tránsito de un paradigma estigmatizador y de segregación social a uno de vigencia plena de derechos humanos e inclusión social parece toparse con obstáculo del discurso periodístico que se propaga desde esta usina de pensamiento. La definición del camino a seguir probablemente nos ubique en el diseño de políticas públicas de concientización y sensibilización social, modificaciones curriculares de la

<sup>10</sup> La estigmatización publica tras la reacción social ha sido ya desarrollada por Malinowski (1986) al explicar los alcances de la reacción social frente a la violación de la exogamia en las islas Trobriand: si bien se trataba de una práctica socialmente tolerada en clandestinidad, su salida a la luz desataba un escándalo que motivaba una reacción social de rotunda reprobación frente al hecho, lo que determinaba el suicidio del responsable de la falta

<sup>11</sup> “Menores robaron un celular y se arrojaron de un puente para huir”, publicado el día 17/10/2014

<sup>12</sup> “Por su hermana, menor acuchilló a 2 jóvenes”, publicado el día 24/02/2014

<sup>13</sup> “Adolescentes con cuchillo asaltan a transeúntes desprevenidos en la siesta”, publicado el día 13/01/2014



formación profesional del comunicador y reformulación de manuales de ética de ejercicio de periodismo, pero la vía propositiva excede largamente los propósitos de este trabajo.

#### ***2.4. ¿Son los anormales de Foucault?***

Van Dijk (1990) señala como un tipo de análisis del discurso de la noticia periodística, al análisis ideológico de los medios y las noticias, y en este acápite cita como ejemplo el trabajo realizado por Michel Foucault. La referencia nos incentivó a cruzar la idea de este trabajo con el desarrollo teórico al que Foucault se abocó en los seminarios cuya recopilación dio lugar a la obra “Los Anormales” (2014). De esta forma, el interrogante promueve a desplazar la reflexión sobre el discurso de la noticia periodística, desde las corrientes de la sociología de la desviación, hacia el universo teórico del autor.

Michel Foucault ha descripto este fenómeno desde su idea sobre la pericia judicial como testimonio discursivo de la concepción del sujeto criminal o anormal, y así sostuvo que se trataba de mostrar cómo el individuo se parecía a su crimen antes de haberlo cometido. Siguiendo su argumentación, puede decirse que el discurso noticioso del hecho criminal que tiene como supuesto protagonista al adolescente posibilita el paso del acto a la conducta corriente, del delito a la manera de ser, y así subrayar que esta última no es otra cosa que el delito, pero en un estado de generalidad del individuo. Las ideas foucaultianas son pertinentes para definir el artefacto ideológico que sostiene al discurso sobre la criminalidad adolescente. Así, al aludir a *revoltosos*<sup>14</sup> o *peligro*

---

<sup>14</sup> “Menores alcoholizados protagonizaron incidentes a la salida de un boliche”, publicado el día 29/09/2014

para la comunidad<sup>15</sup>, el relato se entremezcla con la determinación sobre el camino que debe seguirse, construyéndose la idea del *anormal* a partir de descripciones que reparan en las características personales del sujeto denunciado por un delito.

Estas caracterizaciones se privan respetar las reglas protección de derechos humanos propuesta por la idea de “sujetos de derechos”, para proyectarse hacia las capas más profundas de lo que parece revelar un perdurable paradigma tutelar que postula la privación de libertad y su correlativa separación de la sociedad. Se trata de noticias que procuran dar a conocer condiciones de existencia del sujeto a normalizar y no aportar luz no sobre el hecho imputado

La dimensión textual del análisis de este discurso, en tanto sintaxis en la que subyace una determinada ideología, así como en su semántica global, permite sostener la idea de que la descripción también puede alcanzar aspectos específicos del desarrollo de esa anormalidad criminal, aludiendo a atributos o capacidades del tenor de “*ambas tenían armas blancas de gran tamaño y por su desenvolvimiento parecían ser expertas en el tema, ya que eran contundentes con sus amenazas*”<sup>16</sup>. Nuevamente es en estas coordenadas, en donde el discurso repite tautológicamente el delito para sellarlo en la subjetividad del adolescente. Aquí es donde acaece el “doble psicológico” de Foucault (2014: 29) al deslegalizar el delito se le sustrae la definición legal para que salga a la luz que detrás de ella se refugia su doble, que se le parece como un hermano y compone de ella no un delito definido taxativamente por un cuerpo legal, sino una anormalidad con respecto a un conjunto de reglas de diverso color, sean psicológicas, fisiológicas o bien imperantes en el orden de la moralidad.

---

<sup>15</sup> “Defendió a su hermana y recibió un machetazo que le seccionó los dedos”, publicado el día 11/11/2014

<sup>16</sup> “Adolescentes con cuchillo asaltan a transeúntes desprevenidos en la siesta”, publicado el día 13/01/2014

Y aquí es donde entendemos que el discurso propagado desde el medio de comunicación en cuestión puede ser funcional a esta técnica de normalización en tanto es útil para legitimar la extensión del poder de castigar hacia algo diferente a la infracción en sí (la cual no suele estar lo suficientemente descripta), o bien en términos del autor “*lo esencial es que permite reubicar la acción punitiva del poder judicial en un corpus general de técnicas meditadas de transformación de los individuos*” (Foucault, 2014: 31)

### **3. El análisis del contexto de producción del discurso periodístico sobre derechos y adolescencia desde la perspectiva culturalista del derecho**

Los enfoques teóricos propuestos a partir del análisis de la noticia como discurso en tanto ámbito de estudios interdisciplinario, en el sentido de la concatenación de los diferentes contextos del discurso y la pregunta por las dimensiones socioculturales en el uso del lenguaje y la comunicación ensayado por Van Dijk (1990), pueden ser analizados desde corrientes sociológicas de la criminología moderna o bien del campo de la criminología de Foucault.

En el acápite que sigue proponemos acercar una perspectiva más al asunto del discurso periodístico sobre la relación delito-adolescente a partir de los enfoques culturalistas del derecho. En efecto, se impone de manera previa la disquisición nocional sobre esta óptica. Tratándose de un relato que se expande sobre el terreno jurídico introduciendo nociones inherentes al derecho penal o procesal penal, el decir periodístico sobre el fenómeno incluye denominaciones como “*menor*”, “*proceso penal*”, “*tratamiento tutelar*”, “*sentencia*” etc., y con ello es susceptible de aportar a esta reflexión. Las expresiones aludidas nos pueden conducir a una primera pista para definir la perspectiva, en tanto tratándose el derecho de una construcción cultural

inmersa en un determinado contexto de significación histórico y político, el mismo tiene la cualidad de incluir en el sustrato de sus reglas al conjunto de creencias, representaciones, valores e intereses de quienes tienen la potestad de “*decir el derecho*” (Bourdieu, 1977). Y en este *decir el derecho*, no solo participan las instancias de control formal sino además la noticia periodística criminal puede operar como mecanismo informal de control social.

Las expresiones que reproducimos a partir del corpus estudiado nos exhiben la dimensión comunicacional de esa facultad de enunciar lo que es justo y lo que no lo es en un lugar y momento determinado, construido nunca de modo ascético ni divorciado del contexto socio cultural del que toma su significado. El enfoque de las corrientes de pensamiento culturalistas del derecho invita a dirigir la mirada hacia la cultura en la que se enmarca esa regla jurídica precisa. En esta línea se ha dicho que:

El derecho no consiste en un conjunto de reglas de uno u otro modo formuladas y coactivamente sancionadas, sino que presupone cierta concepción del ser humano y del mundo; es decir, el derecho es una antropología, toda una cultura que, dándole sentido, contribuye a legitimar el orden existente en cada formación social. No se puede acceder a las reglas y su formulación sin pasar por la cultura que les da sentido, ya que juntas componen el orden jurídico. Uno u otro orden, pues no hay universales jurídicos, como no hay universales antropológicos. El derecho responde a la cultura y se encuentra por ello socialmente enraizado, es decir, históricamente determinado (Garriga, 2004:1)

En el caso que nos ocupa, el angustiante tránsito de un paradigma tutelar hacia uno de plena vigencia de derechos humanos en tanto proceso protagonizado por sujetos

de carne y hueso encargados de operar desde los marcos normativos encuentra en este discurso periodístico un valladar para el cometido propuesto por el paradigma entrante. Las expresiones de contenido jurídico incorporadas en el relato, del tenor de “*la menor entregada en custodia a sus familiares*”<sup>17</sup>, “*Un menor que el año pasado había recibido un tratamiento tutelar a raíz de su reiterada conducta delictiva*”<sup>18</sup> o bien “*la Justicia tendrá un abanico de pericias y hasta un tratamiento médico- psicológico para el joven, ya que delataría destellos de desviaciones en su sexualidad*”<sup>19</sup>, nos sumergen en la profundidad del universo tutelar de principios de siglo pasado, re-direccionando la reflexión hacia las razones profundas de estas sólidas continuidades, pese a la incuestionable vigencia de todo un conjunto normativo que pugna por reemplazar al vetusto sistema tutelar.

Las continuidades expresadas por el discurso interpelan los cimientos del saber jurídico dominante, que entendió al derecho en su recorrido histórico como una constante sucesión de etapas que se veían superadas por otros enfoques. En todos los casos, el decir periodístico que aquí se analizó parece revelarnos esa faz contradictoria inherente al reemplazo de todo un universo de ideas y principios de aparente coherencia lógica, por otro que se precia de superador.

En esta reflexión, la herramienta teórica de la noticia como discurso propuesta por Van Dijk, puede posicionarse como una carta de navegación interesante para abordar el asunto desde el aporte de diferentes miradas. Por esta vía argumental, la noticia periodística sobre el hecho criminal, también se nutre de “*verdades jurídicas*”

<sup>17</sup> “Una precoz ladrona de 15 años le robó casi \$15 mil a su patrón en Beltrán”, publicado el día 29/01/2014

<sup>18</sup> “Menor desaprovechó tratamiento ambulatorio y tras reincidir en robos, ayer la Justicia lo envió de vuelta al Pena”, publicado el día 14/02/2014

<sup>19</sup> “Acusan a adolescente de 14 años de abusar de un niño de 6 en un chiquero”, publicado el día 16/04/2014

(Foucault, 2001) en el sentido de que pueden revelar las tramas de poder entre actores que concurren a su configuración, a la vez que nos compele a interpretarlas nunca desconectadas del contexto sociocultural en el que se insertan.

La reserva del término “menor” para aludir al estereotipo de criminal adolescente construido por el medio de comunicación se comprende en profundidad al contraponerlo con su par “niño”, para referirse a ese universo social que goza de la vigencia plena de sus derechos humanos. El uso recurrente de “menores”, posibilita vehicular sentidos específicos por vía de adjetivos peyorativos, y así conformar el sujeto portador de la violencia, omitiendo la referencia a sus condiciones estructurales de vida social y familiar.

Van Dijk (1990) sostiene que este enfoque participa del proceso de producción de noticias por parte de los periodistas y la comprensión por parte del lector, articulando la estructura de este tipo de noticia con las prácticas sociales y las ideologías de producción de las noticias, e indirectamente con los contextos institucionales y macrosociológico de los medios periodísticos. Es decir, tendiendo el puente entre el texto, en su sintaxis y semántica, y el contexto en que él se enmarca, en el sentido de que:

el componente textual analiza sistemáticamente las diferentes estructuras del discurso periodístico en diferentes niveles. El componente contextual analiza los factores cognitivos y sociales, las condiciones, los límites o las consecuencias de estas estructuras textuales e, indirectamente, su contexto económico, cultural e histórico (Van Dijk, 1990:250).

#### **4. A modo de reflexión final**

Si el análisis del discurso puede centrarse en las relaciones imbricadas entre el texto y el contexto, la propuesta de este trabajo se dirige hacia la determinación de la influencia de este contexto de transición entre paradigmas de intervención en relación a la infancia en tanto procesos cognitivos y prácticas sociales e institucionales. Así, estas líneas no parten de coherentes y sólidos pilares de una teoría sistemática del discurso periodístico acerca de la noticia criminal sobre jóvenes, sino que procura articular las estructuras de estas noticias con sus contextos de producción, así como el dialogo entre estas consideraciones y los marcos teóricos específicos que las ciencias sociales han formulado sobre el fenómeno penal juvenil. Si bien se parte de las estructuras textuales de la noticia como discurso, tomando la sintaxis y semántica de expresiones recolectadas en el relevamiento apuntado, el objetivo principal se extiende a un análisis del contexto de la noticia, a partir del diseño socio-jurídico del mismo con arreglo a los marcos teóricos escogidos.

Los enfoques antes propuestos ofrecen constructos teóricos sólidos para aportar a la reflexión sobre los procesos socio-jurídicos de tránsito entre un paradigma teórico y otro. Ello, en el entendimiento que tal transición no tiene fuerza suficiente para generar transformaciones a nivel de concepciones y luego en prácticas institucionales determinadas, sino que podemos indagarnos sobre este proceso a partir de concebirlo como un estado de una relación de fuerzas entre agentes portadores de diferentes concepciones respecto a los modos socialmente legítimos que las burocracias tienen para intervenir sobre la infancia y adolescencia. Hacia el interior de esta relación de fuerzas la disputa se concentra en la determinación de los sentidos que gobiernan los concepciones, moralidades y prácticas de las instituciones que intervienen con la infancia, siendo corriente que sobre nociones aparentemente propias del repertorio del

paradigma de la protección integral algunos agentes los signifiquen de una manera que parece ajustarse al paradigma tutelar. En este cometido, juegan un rol importante los medios de comunicación, en tanto constructores de discursos públicos y configuradores de agenda y debate social, que luego influyen en diferentes planos del imaginario social e institucional de agentes encargados de intervenir sobre la adolescencia en conflicto con la ley penal.

Siendo así, la utilidad del análisis puede abreviar en la consigna que a nivel de ordenamiento constitucional e internacional propone un abordaje respetuoso de la condición de portadora de derechos de la infancia. En este marco, indagamos por la verdadera comprensión del fabricante de noticias en torno al fenómeno de transición de paradigmas acerca de la infancia, y de cómo el nivel de inteligibilidad al respecto puede determinar la forma de los textos periodísticos que estos producen.

Por otra parte, y desplazando el eje de la mirada de la transición de un paradigma a otro, la crítica se dirige al componente ideológico del formato a través del cual se configura al desviado o anormal. En estas narrativas donde generalmente abundan las referencias a las condiciones físicas, aspecto o edad y se repara en lo netamente episódico que la fuente policial provee, como contracara se ausentan las referencias a las condiciones estructurales de vida, su derrotero personal o la vinculación con redes familiares y comunitarias, en tanto datos gravitantes que pueden habilitar otro tipo reflexión en el lector.

Pero el problema asume un cariz de mayor envergadura cuando se exploran las retroalimentaciones entre este discurso y el propagado en instancias institucionales deliberativas, donde se discuten y deciden leyes de intensificación del ejercicio del poder punitivo del estado, por caso baja en la edad de imputabilidad. Aquí parece reforzarse la idea de que entre ambos discursos solo media una relación de parentesco



inherente a la arborización desde una idéntica matriz discursiva ideológica, de claro matiz represivo-tutelar. Esta matriz ideológica, en tanto explicitación de esta relación de fuerzas entre agentes que se disputan los significados que representan a cada paradigma y forjada al calor de la correntada positivista de la criminología moderna, el higienismo y la moral filantrópica de la aristocracia de principio de siglo pasado, se expande y realimenta nuevamente hacia el imaginario social que ella misma moldea y resignifica en renovadas formas de concebir las ansias punitivistas y segregadoras hacia la adolescencia en conflicto con la ley penal.

La división de menor-niño que la noticia como discurso procura profundizar anticipa diferenciadas formas de arribo al espacio judicial: mientras que los adolescentes de sectores medios y altos pueden proveerse de todo tipo de garantías y reaseguros en la defensa de sus derechos generando con ello la extinción moribunda de la causas sin grandes consecuencias en términos de sanciones penales, los *menores* ven caer todo el peso legal de la respuesta de violencia institucionalizada por parte de dicho estamento del Estado.

La tentativa de navegar en las profundidades del discurso noticioso policial a partir de la muestra recogida nos introduce en el desfile de sujetos anormales, desviados, peligrosos e indeseados sociales, contruidos como el otro, o el menor antagónico al niño exultante de derechos y garantías constitucionales. En todos los casos, el relato construido como verdad apodíctica, parece insertarse en tanto artefacto biopolítico de generación de sentido, en lo subterráneo del imaginario social, posibilitando explorar en las razones a través de las cuales pueden ensayarse explicaciones sobre los binomios adolescencia-inseguridad y paz social-castigo severo.

### Referencias bibliográficas

- Arfucht, L. (1997). *Crímenes y pecados: los jóvenes en la crónica policial*. Buenos Aires: Unicef Argentina.
- Baratta, A. (2002). *Criminología crítica y crítica del derecho penal. Introducción a la sociología jurídico penal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Becker, H. (2014). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Beloff, M. (1999). "Protección Integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar". En UNICEF, *Justicia y Derechos del Niño*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Bourdieu, P. y. (1977). *La fuerza del derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores
- Daroqui Alcira, G. S. (2001). *La niñez injusticiada*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Eilbaum, L. (2008). *Los "casos de policía" en la Justicia Federal en Buenos Aires. El pez por la boca muere*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Foucault, M. (2001). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (2014). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García Méndez, E. (1998) "Infancia. De los derechos y de la justicia" Editores del Puerto: Buenos Aires
- García Méndez, E. (2001). "La dimensión política de la responsabilidad penal de los adolescentes en América Latina: notas para la construcción de una modesta utopía". En *Unicef, Justicia y Derechos del Niño* (págs. 85-103). Santiago de Chile: Unicef.
- Garriga, C. (2004). "Historia y Derecho, Historia del Derecho". *Istor. Revista de Historia Internacional*. México.

Guemureman, Silvia (2015), “Los “unos” y los “otros”: Del tratamiento judicial que reciben los adolescentes y jóvenes que cometen delitos”. Buenos Aires, *Revista Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales* (UBA)

Malinowski, B. (1986). *Crimen y Castigo en la Sociedad Salvaje*. Barcelona: Planeta-De Agostini.

Pegoraro, J. (2000). “Violencia delictiva, inseguridad urbana. La construcción social de la inseguridad ciudadana”. *Revista Nueva Sociedad* (Caracas) N° 67.

Picco, Ernesto. (2012). *Medios, Política y Poder en Santiago del Estero*. Santiago del Estero: Ediciones INDES.

Salgado, E. V. (2013). *Tratamiento mediático de los casos de delitos cometidos por adolescentes en la provincia de Buenos Aires. Su influencia en la construcción de la diada seguridad/inseguridad*. Buenos Aires: UBA.

Van Dijk, T. A. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós Ibérica.



## Psicoterapia y bisexualidad: Narrativas a partir de las reflexiones de futuros profesionales de la psicología

Omar Alejandro Olvera-Muñoz <sup>1</sup>

psic.omar.olvera@hotmail.com

### Resumen

Con el objetivo de identificar las actitudes hacia la atención psicoterapéutica a personas bisexuales por parte de los profesionales en formación de la licenciatura en psicología se realizó un estudio de tipo cualitativo en el que participaron cuatro grupos focales conformados por alumnado de los últimos cuatrimestres en psicología. Se encuentra que el alumnado cuenta con pocos elementos teórico-metodológicos para el abordaje psicoterapéutico a población bisexual, aunado a ello presentan pocas actitudes de rechazo para atender a las bisexualidades; no obstante debido al poco conocimiento en bisexualidad y en abordaje clínico al grupo mencionado se refiere la extrapolación de intervenciones estandarizadas a otros grupos humanos que omiten las especificidades de las personas bisexuales. Se concluye que la formación profesional con la cual se ha instruido a las y los futuros profesionales de la psicología evita reconocer a las bisexualidades como parte de un mecanismo de regulación y normalización del ejercicio

RECIBIDO 27 DE SEPTIEMBRE DE 2017 | ACEPTADO 19 DE JULIO DE 2018 | PUBLICADO 24 DE AGOSTO DE 2018

<sup>1</sup> Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco.



de la sexualidad.

**Palabras Clave:** Actitudes de aceptación, actitudes de rechazo, bisexualidad, psicoterapia.

### **Abstract**

With the aim of identifying the attitudes towards the psychotherapeutic attention to bisexual people by the professionals in formation of the degree in psychology, a qualitative study was carried out in which four focus groups formed by students of the last quarters in psychology participated. It is found that the students have few theoretical and methodological elements for the psychotherapeutic approach to the bisexual population, in addition to this they present few attitudes of rejection to attend bisexualities; However due to the lack of knowledge in bisexuality and in a clinical approach to the mentioned group, it refers to the extrapolation of standardized interventions to other human groups that omit the specificities of bisexual people. It is concluded that the professional training with which the future professionals of psychology have been instructed avoids recognizing bisexualities as part of a mechanism for regulating and normalizing the exercise of sexuality.

**Keywords:** Attitudes of acceptance, attitudes of rejection, bisexuality, psychotherapy.

## **Introducción**

En la actualidad la psicología clínica es definida como “un campo de especialización de la Psicología que aplica los conocimientos y técnicas de ésta al estudio del comportamiento anómalo, aquél que supone algún trastorno para la propia persona y/o para otros” (Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, 2003, p. 3). Desde este campo de conocimiento la psicología clínica cuenta con métodos, técnicas y procesos que la caracterizan y cuyo interés versa en la identificación de los trastornos o condiciones psicopatológicas, con base en ello se configuran intervenciones o tratamientos sobre éstas anomalías con el fin de remediar o prevenir el comportamiento anormal (Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, 2003).

Por lo anterior, Burgos, Herrera & Toro (2008), plantean la praxis psicológica ha instaurado elementos de otras disciplinas como la medicina moderna y en consecuencia plantea métodos y técnicas que en su afán de ser científicas y racionales la convierten en una disciplina al servicio del control del Estado cuyo fin es la normalización del comportamiento etiquetándolo con categorías tales como patológico, anormal o enfermo.

Para ejemplificar lo anterior puede enunciarse el caso de las personas gays, lesbianas y bisexuales (LGB), no obstante se reconoce los diversos procesos sociales que han ocurrido para la homosexualidad y para la bisexualidad, motivo por el cual en la actualidad cada orientación sexual enunciada tiene problemáticas específicas así como un reconocimiento social diferencial una de la otra. En primera instancia el caso de las personas homosexuales cuyo deseo sexual fue pensado por instituciones como la American Psychological Association (APA) como parte de los trastornos mentales o como una enfermedad (Castañeda, 2011) actualmente ha configurado un espacio de

socialización y normalización, proceso en el que se han redefinido ciertos comportamientos homosexuales y estilos de vida ideales (y en ese sentido se indican de forma normativa) como los ideales para los homosexuales (Moreno-Sánchez & Pichardo-Galán, 2006) o como aquellos que debieran asumir los homosexualmente para ser socialmente aceptados.

En contraste, la situación difiere para algunas personas que se autoidentifican como bisexuales, en este caso se plantea:

“Tanto la hetero como la homosexualidad se consagraron desde la psiquiatría y desde el imaginario colectivo, al que ésta aportó representaciones, como elecciones de objeto, que implicaban un rechazo hacia el “otro”, objeto... ¿Qué ocurriría con la bisexualidad? La primera explicación sería semejante a la que se usó para la homosexualidad: se trataría de personas con una falla (moral, estética, otra)” (Di Segni, 2013, p.332).

A pesar de las diferencias, lo anterior puede dar cuenta de los imaginarios colectivos hacia personas LGB, imaginarios con los cuales se legitiman una serie de conductas y un conjunto de actitudes que a simple vista parecieran contradictorias pues van desde conductas motivadas por el odio (agresiones físicas y verbales) hasta conductas motivadas por una aparente comprensión o empatía como la compasión y la lástima (Blumenfeld, 1992); todas comparten, en el fondo, la noción de anomalía que se deriva del sistema heteronormativo (Wittig, 2006); la homofobia forma parte de los dispositivos (Foucault, 2000b; 1991) con que se concreta la regulación social de la sexualidad (Foucault, 1999) constituye una función normativa del poder (Foucault, 2000a). Es por lo anterior que la escuela, y en un sentido más amplio, la educación, es un ámbito susceptible de reproducir, legitimar y ejercer la violencia simbólica (Giroux, 1985), por lo anterior la homofobia como mecanismo normativo de la sexualidad

atraviesa a la sociedad en sus estructuras, instituciones y agentes, entre los cuales, para el presente trabajo, se enuncia el caso de futuros profesionales de la psicología.

Desde esta línea de investigación, Angulo, Granados & González (2014), a partir del análisis de la experiencia de ocho familias homoparentales, identifican que el tipo de práctica psicológica de los profesionales en psicología reproduce los prejuicios heteronormativos en sus espacios de trabajo, de igual manera encuentran evidencia que muestra la poca formación de los profesionales de la psicología respecto a los requerimientos de las familias homoparentales, y que en última instancia terminan por atenderles con base en lo que consideran debe realizarse ante los casos enunciados. Por otra parte Vázquez-Rivera, Nazario-Serrano & Sayers-Montalvo (2012), tras explorar las actitudes hacia las personas lesbianas y gays (LG) en psicoterapia en un grupo de estudiantes de psicología en formación y profesionales de la psicología con licencia profesional, encuentran que aunque pocas, todavía permean actitudes negativas, prejuicios y mitos hacia la población LG en la profesión psicológica, entre las cuales figura primordialmente el rechazo a la atención psicoterapéutica al grupo enunciado.

Con respecto a lo anterior, es importante señalar que ambos estudios se han enfocado en las actitudes y experiencias de rechazo social hacia personas LG y familias homoparentales, no obstante las poblaciones bisexuales han sido omitas de sus estudios motivo por el cual se desconoce sus necesidades; es por lo anterior que autores como Olvera-Muñoz (2014) sustentan se estudie las actitudes de rechazo o aceptación hacia las bisexualidades de manera separada a las de las poblaciones LG, debido a que el imaginario social a la primera posee características específicas (Olvera-Muñoz, 2017a), tales como “la transición en el deseo sexual”, “la confusión en la identidad sexual” o la “indecisión en el ejercicio de la sexualidad”; imaginario social que no se atribuye a las



personas LG, pero que se ha configurado como parte de la centralidad a la que se encuentran sometidas las personas bisexuales (Olvera-Muñoz, 2017b).

La reproducción de dicho imaginario social configura actitudes hacia las bisexualidades entre las cuales se encuentra el rechazo social, éste puede ser legitimado en espacios educativos en los que se forma a diversos profesionales, aunado a ello retomando dicha centralidad de la puesta en duda a la orientación bisexual se propone se estudie el rechazo social a la bisexualidad por parte de diversos agentes e instituciones, entre los cuales se encuentran las y los profesionales de la psicología, es por lo anterior que el objetivo de la presente investigación es identificar las actitudes hacia la atención psicoterapéutica a personas bisexuales por parte de un grupo de profesionales en formación de la licenciatura en psicología en el Estado de México, México.

### **Método**

#### **Participantes**

Se realizaron 4 grupos focales conformados por alumnado de los últimos cuatrimestres de la licenciatura en psicología de una institución de educación superior de carácter privado en el Estado de México, México. Fueron elegidos en el periodo mencionado de la licenciatura debido a que es en esos momentos donde parte del alumnado se ha aproximado a prácticas profesionales o han tenido prácticas escolares durante la formación profesional, comienzan a realizar su servicio social o han tenido asignaturas en relación al ejercicio profesional de la psicología en su área clínica.

## **Procedimiento**

Se diseñó un estudio de tipo cualitativo (Mayan, 2001), no experimental (Cozby, 2005) y observacional (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2007), en el que mediante la técnica de grupos focales (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013) se indagó sobre las actitudes a la atención psicoterapéutica a población bisexual que presentan el alumnado de la licenciatura en psicología. Para el análisis y presentación de la información se hizo uso de la investigación narrativa (Blanco, 2011) focalizando en las formas cómo se les instruye para la atención clínica así como en el abordaje clínico que realizarían a la población bisexual y las actitudes que tienen ante tal práctica profesional.

Para captar las actitudes a la atención psicoterapéutica a población bisexual que presentan el alumnado de la licenciatura en psicología se elaboró una entrevista semiestructurada (Kvale, 2001) cuya guía contenía los siguientes rubros: a) autoidentificación profesional, b) experiencia profesional en el ejercicio psicoterapéutico, c) conocimientos sobre la bisexualidad d) actitudes hacia la atención psicoterapéutica a personas bisexuales.

Antes de iniciar la aplicación de la guía de entrevista, se les pidió su consentimiento y posteriormente se pidió su autorización para grabar sus respuestas. Se les explicó que su participación era de manera voluntaria, se aseguró la confidencialidad de sus datos y su uso sólo con fines de investigación. Al finalizar se les aseguró que no se revelaría ningún dato que pudiera dar cuenta de su identidad y se les garantizó además la libertad de negarse a responder alguna pregunta o a suspender la entrevista si lo consideraban necesario y en cualquier momento que lo desearan.

## Resultados

En todas las narraciones se tomaron elementos mencionados por todos y cada uno de los participantes. Para ello, se elaboró la narración de cada grupo considerando los elementos que más se presentaban y los que enunciaban en menor medida o eran sobresalientes con base en la guía de entrevista. Aunado a ello, participaron estudiantes que ya han realizado diversas prácticas escolares y que se han enfrentado al trabajo con poblaciones de diversas edades. En todos los grupos se enuncia una aceptación a la bisexualidad y, a pesar de referir poco conocimiento teórico–metodológico para atender o trabajar con las bisexualidades los grupos plantean la reflexión sobre la necesidad de instruirse en la comprensión de las necesidades psicológicas de dicho grupo humano.

A continuación se presentan las narraciones de los 4 grupos focales, en ellas se buscó construir una reflexión por parte del investigador sobre lo escuchado por los grupos y retomando ideas que plantearon las personas participantes con el fin de reconstruir la experiencia del alumnado referente a su formación en psicología sobre la atención clínica a las bisexualidades, así como las actitudes que han construido a partir de dicha formación hacia el grupo enunciado.

### **Narración 1: ¡Menos rechazo y más reflexión!**

La presente narración me permite reflexionar sobre los elementos teórico–metodológicos de los futuros profesionales en psicología. Tras la entrega de los consentimientos informados y todo el alumnado aceptó participar. Se comenzó con una breve presentación y se identificó la variabilidad de intereses profesionales de cada persona en el grupo: educativa, laboral y clínica son las áreas de la psicología que más

refieren, sin embargo, es atrayente escuchar a personas cuya mayor afinidad versa sobre la psicología social o jurídica, éstas últimas poco mencionadas en el grupo.

Por otra parte, llama la atención que, aunque la universidad donde estudian la licenciatura en psicología busca formarles con la capacidad de diseñar, construir e implementar sistemas de capacitación y acompañamiento en el área de salud mental y calidad de vida, sea en el sector urbano, rural o indígena como en escuelas y organizaciones; el grupo reitera como principal espacio de práctica profesional los entornos de socialización escolares tales como primarias, secundarias o preparatorias. No obstante, lo anterior ha permitido afianzar el área de desempeño profesional que cada integrante del grupo ha elegido o en la que planea desempeñarse a su egreso de la licenciatura.

Al aproximarse a los conocimientos sobre la bisexualidad, se reconoce tener poca información, enuncian experiencias con familiares bisexuales o convivencia con personas que se autoidentifican con dicha orientación sexual. A la par, emergen nociones sobre el estigma, violencia y prejuicio a la que están sujetas las personas bisexuales. Adentrándose más en el tema, emerge el conocimiento sobre el rechazo social que recibe la población bisexual por parte de los grupos homosexuales y cómo la vivencia de la orientación sexual difiere entre hombres y mujeres.

“Normal”, “un gusto”, “libertad” y “valentía” son sólo algunos de los significados que el grupo atribuye a dicha población. Además de no identificar razones para rechazar socialmente a las bisexualidades, se encuentran planteamientos sobre percibirles en su individualidad como personas o seres humanos a quienes debe respetarse. Ampliando lo anterior, se concibe “confusión”, “enojo”, “poca ética profesional” e “ignorancia” ante el relato de un varón bisexual en torno a su experiencia en atención psicoterapéutica;

dichas impresiones se acompañan con el cuestionamiento a la pérdida de la objetividad, el uso del sentido común y a la influencia social; elementos que de acuerdo con el grupo, no deberían marcar la praxis psicológica en el campo de la clínica y en la atención profesional en las distintas áreas de la psicología.

Por lo anterior, mencionan la atención psicoterapéutica a la población bisexual debe estar regida por herramientas profesionales en las cuales se instruyen durante su formación. El uso de la entrevista, la aplicación de pruebas proyectivas o psicométricas que coadyuven a la clara identificación del motivo de consulta, son elementos centrales que deberían caracterizar la atención clínica a las bisexualidades, pero el enmarcar una praxis psicológica tan homogénea podría obviar sus especificidades.

En contraste con esto último, el informarse sobre el caso, reconocer las particularidades de las personas que atienden y situar el aprendizaje a las “necesidades psicológicas” que puedan identificar, son enunciaciones que permiten reconocer la aceptación a la población bisexual en el ejercicio profesional de la psicoterapia en el grupo participante. A pesar de estos hallazgos, no todo está ganado. Aun se presentan cuestionamientos sobre el “nacer” o “hacerse bi”, así como la noción sobre algún evento desencadenante de la orientación bisexual, cuyo trabajo profesional de la psicología versa en su identificación.

Para dar cierre a este relato, emerge enunciar la gratitud para el grupo por reflexionar sobre su praxis, y a la par reconocer la necesidad de profesionalizar a las y los futuros psicólogos con una perspectiva crítica sobre los modos de atención psicológica, así como en los elementos teórico-metodológicos con los cuales se les profesionaliza durante su formación en la licenciatura, la cual legitima saberes y en

ocasiones omite mencionar diversos grupos humanos entre los cuales figuran las poblaciones bisexuales.

### **Narración 2: ¡Así nos enseñaron!**

La narración que continuación se presenta permite conocer cuáles son algunos elementos teórico-metodológicos con los que se instruye a los futuros profesionales en psicología. Se inició con la entrega de los consentimientos informados y tras su lectura el alumnado decidió participar sin contrariedades. Al indagar sobre sus intereses profesionales, la enunciación de la psicología clínica o educativa es constante, en esta ocasión sólo alguien enuncia interés por la psicología organizacional o sexual.

Aunado a lo anterior, se encuentran relatos de una práctica homogénea sobre el ejercicio profesional de la psicología, es decir, en psicodiagnóstico se han enfrentado al trabajo con personas de diversas edades cuyo fin es evaluar, diagnosticar algún tipo de trastorno e intervenir con base en el diagnóstico encontrado.

Al abordar sobre los conocimientos acerca de la bisexualidad, el grupo refiere conocer que las y los bisexuales son personas cuya condición les permite tener una atracción hacia ambos sexos, así como tener preferencias sexuales no definidas. Si bien en el grupo es invariable el saber que las personas bisexuales se sienten atraídas por hombres y mujeres, hay quienes han leído sobre cómo la bisexualidad es mal vista, incluso en los grupos LGBT, bajo la idea de pensarle como “no existente”. También, se enuncian ideas sobre concebir a las bisexualidades como una preferencia sexual en la cual no hay una inclinación clara hacia los hombres o mujeres e identificarles como personas con derechos a las cuales se debe respetar.

Pensar que “no está seguro de su orientación”, “está confundido”, “necesita revalidarse como ser humano”, “requiere un reconocimiento de su homosexualidad para validar su heterosexualidad” y pensar que se “tendría que probar para decidir que sexo le es satisfactorio”, son algunas de las impresiones que el grupo indica tras escuchar el fragmento de un varón bisexual al acudir a psicoterapia.

En otro sentido, mencionan que el uso de entrevistas, pruebas psicométricas o proyectivas podrían apoyar para la clara identificación del motivo de consulta cuyo fin permita el abordaje clínico de las bisexualidades. Frente a lo anterior, se evidencia el conocimiento de profesionales de la psicología que no están dispuestos a atender a población no heterosexual ya que aún consideran a la homosexualidad o bisexualidad como una enfermedad.

Por otra parte, reiteran en constantes aportaciones que han sido instruidos en una forma en la cual el ejercicio profesional de la clínica psicológica versa sobre la evaluación, diagnóstico e intervención de las “problemáticas de las personas”. Lo anterior, ha configurado diversas técnicas psicoterapéuticas, las cuales intentarían acoplar a una intervención clínica a personas bisexuales. Además, esto se acompaña con el desconocimiento de cómo atenderles de manera clínica enunciando en algunos casos la canalización con un profesional o institución capacitado para su abordaje.

Antes de cerrar la narración, es importante enunciar que las siguientes aportaciones de las personas participantes versan sobre una forma estandarizada del ejercicio profesional de la psicología, así como nociones de una práctica objetiva, profesional y clasificatoria. Es por todo lo anterior, que se identifican pocos conocimientos teóricos y metodológicos para la atención psicoterapéutica a las bisexualidades. No obstante, emerge la reflexión sobre la praxis en psicología clínica y, a la par reconocer la

necesidad de cuestionar los métodos de profesionalización de las y los futuros psicólogos sobre los modos de atención psicológica.

### **Narración 3: ¡Atención psicológica sin prejuicios!**

Se solicitó la participación de 4 mujeres y de los 4 varones del grupo, posteriormente se dio la lectura del consentimiento informado y tras no tener dudas o comentarios las 8 personas accedieron a participar. Se comenzó con la aplicación de la guía de entrevista y comentaron sobre sus áreas de interés profesional en psicología. Al igual que otros grupos, la psicología educativa fue la más nombrada. Le siguió la psicología organizacional y clínica. En contraste, la psicología criminal o neuropsicología fue enunciada en menor medida.

Llama la atención que sus áreas de interés en el campo de la psicología corresponden con la práctica que han tenido a lo largo de su formación académica. En ese sentido, refieren tener acercamiento a terapias escolares, de lenguaje, estimulación temprana y trabajo con personas con alguna necesidad especial. Por otra parte, en sus primeros cuatrimestres es una constante la aplicación del conductismo para la modificación conductual de algún animal. En periodos más avanzados, refieren la elaboración de investigaciones o talleres para jóvenes, adultos o padres.

Resulta interesante que al cuestionarles sobre el conocimiento a la bisexualidad, los participantes varones enuncian poco conocimiento o conocer lo básico sobre las bisexualidades. En contraste, las participantes mujeres tienen mayor conocimiento al convivir con amigos o amigas bisexuales. Además, una participante se auto adscribió como bisexual. Esta última, dio cuenta del rechazo social existente hacia las personas bisexuales por parte de grupos no heterosexuales o por parte del entorno familiar.



Asimismo, enuncia la complejidad de comprender la identidad bisexual debido a que para algunas personas, como ella, existe una mayor referencia por alguno de los sexos. También, en las bisexualidades existe una atracción por ambos sexos sin requerir de un contacto sexual. A pesar de lo anterior, genera curiosidad como el tener conocimientos básicos, conocer a personas bisexuales o auto adscribirse como bisexual, no es un impedimento para saber del rechazo social a las bisexualidades en los diversos entornos de socialización.

Es por lo anteriormente expuesto que, para el grupo la atención clínica a la población bisexual requiere un trato con respeto, sin juzgar a las personas y con información adecuada sobre las características de la persona a la que se atiende. Respecto a esto último, refieren una atención desinformada en bisexualidades podría ser subjetiva, basada en prejuicios y juzgaría el ejercicio de la sexualidad. En consecuencia, terminaría por decir lo que esté bien o mal en el comportamiento de las personas bisexuales.

Para finalizar, el grupo reflexiona sobre la poca formación teórico–metodológica que se les proporciona para la comprensión de las bisexualidades; así mismo, finalizan enunciando que “no esperan que llegue alguien bisexual a su lugar de trabajo”. Por lo que, tampoco se han formado teóricamente para atenderles en psicoterapia. Lo anterior, evidencia la necesidad de complementar la información sobre sexualidades en la formación de profesionales de la psicología y, reflexionar de manera crítica sobre los elementos teóricos y metodológicos que sustentan la formación académica del grupo participante.

Por ello, además de agradecer la participación, se reflexiona junto con el grupo sobre la necesidad de planes y programas de estudio que formen a las y los futuros

profesionales de la psicología con una visión que consideren las necesidades psicológicas de diversos grupos humanos, como por ejemplo el bisexual.

#### **Narración 4: ¡Necesitamos informarnos!**

En esta ocasión los varones se presentaron primero que las mujeres. Se dio lectura al consentimiento informado y nadie tuvo objeciones. Asimismo, se indagó sobre las áreas de la psicología en las que les interesa desempeñarse al egresar de la licenciatura. Respecto a lo anterior, la psicología educativa y clínica, fueron las más enunciadas. En contraste, la psicología social y neuropsicología, fueron nombradas en menor medida.

Por otra parte, el grupo concuerda en estudiar psicología por motivos personales, por experiencias precias de contacto con profesionales de la psicología o por el interés en comprender el comportamiento humano. En ese sentido, se evidencian comentarios de participantes sobre la idea de no existir “nada más maravilloso que estudiar psicología”.

En otra línea reflexiva, es curiosa la relación entre sus intereses por las áreas de la psicología y su experiencia profesional. Es decir, enuncian practicar proporcionando atención psicológica en escuelas, elaborando talleres o dando atención psicoterapéutica relacionada con temas de aprendizaje y evaluación psicopedagógica. También, es una constante la formación en teorías conductuales. Lo anterior, se refleja en prácticas de condicionamiento o modificación conductual principalmente con animales. En otro sentido, refieren llevar a cabo investigaciones en las diferentes áreas de la psicología, casi todas con enfoques cuantitativos o investigaciones de tipo documental.

Cuando se dialoga sobre su conocimiento entorno a bisexualidad, enuncian tener poca información. También, se menciona la idea de que la bisexualidad “es una

orientación que se relaciona con la libertad”. No obstante, en la praxis clínica sobre la atención psicológica a las bisexualidades se cometa la necesidad de “evitar el uso de creencias personales o prejuicios a dicho grupo humano”. Asimismo, reflexionan sobre “la etiquetación” y la “importancia de no juzgar el comportamiento de las personas”.

En ese sentido, emergen nociones sobre la “neutralidad” y “objetividad” en el ejercicio de la psicología, por ello, enuncian la necesidad de informarse sobre las especificadas del grupo con el cual trabajaran. Finalmente, se considera importante enunciar el entusiasmo por parte del grupo entorno a la participación, pero también la emergencia en formar a las futuras generaciones de profesionales de la psicología desde una perspectiva que incluya las diversas expresiones de la sexualidad humana.

### **Conclusiones**

Con base en la aplicación de la guía de entrevista y lo enunciado por las personas de los grupos se encuentran pocas actitudes de rechazo a la atención psicoterapéutica a población bisexual por parte del alumnado. Lo anterior, es un hallazgo similar a las investigaciones de Vázquez-Rivera, Nazario-Serrano & Sayers-Montalvo (2012), quienes reportan, que aunque pocas, todavía permean actitudes negativas por parte de estudiantes de psicología en formación y profesionales de la psicología con licencia profesional a la atención psicoterapéutica a personas LG.

Por otra parte, al igual que Angulo, Granados & González (2014), se distingue el poco conocimiento hacia grupos no heterosexuales por parte de profesionales en psicología, motivo por el cual en la presente investigación los profesionales en formación plantean la atención psicoterapéutica a personas bisexuales con base en lo que consideran debe realizarse ante los casos enunciados y no con base en elementos

teórico-metodológicos que denoten un reconocimiento de las necesidades psicológicas de las bisexualidades.

Lo anterior, es parte de las problemáticas de los grupos bisexuales cuya raíz versa en la falta de reconocimiento social a partir de una lógica binaria que sólo distingue a la homosexualidad y a la heterosexualidad como polos extremos únicos, dicha falta de reconocimiento, especula que lo bisexual es un estado transitorio o inexistente; por lo mismo se omite mencionarla e identificar sus necesidades (Yáñez, 2015).

Es por lo anterior que, emerge la necesidad del reconocimiento de las necesidades psicológicas de las poblaciones bisexuales y se requiere de la formación de profesionales de la psicología capaces de atenderles, no obstante debe recordarse que la homofobia es parte de los dispositivos (Foucault, 2000b; 1991) con que se concreta la regulación social de la sexualidad (Foucault, 1999), por lo anterior la trasgresión al esquema heterosexual requiere de diversos mecanismos de control entre los cuales para las poblaciones bisexuales figura la invisibilización. Al respecto Alfonso (2011), plantea que la invisibilidad puede determinar impactos en diversos entornos de salud, por lo que sugiere estudiar el origen, legitimación social y construcción simbólica de las relaciones entre personas a través de las ideologías configuradas socialmente sobre el ejercicio de la sexualidad.

Es bajo esta línea de investigación, que se plantea a la formación psicológica como un campo disciplinar que reproduce y legitima al rechazo social a la bisexualidad como mecanismo normativo de la sexualidad, por lo anterior se plantea la necesidad de repensar las formas en las cuales se profesionaliza durante la formación en psicología clínica. Aunado a ello se requiere que las y los profesionales de la psicología sean formados con una perspectiva de género que tenga como ejes transversales la

construcción social de la sexualidad y la atención clínica más allá de la anormalidad, patología o enfermedad.

En suma, se reconoce el carácter exploratorio de la investigación y se plantea continuar con el estudio de las actitudes hacia la atención psicoterapéutica por parte de los profesionales en formación, pero también incluir a los profesionales que ya ejercen la clínica psicológica y explorar propuestas de intervención clínica en las que se indague a profundidad sobre los requerimientos teórico-metodológicos para las intervenciones clínicas que versen sobre una atención libre del rechazo social a la bisexualidad y al ejercicio de la sexualidad.

### **Referencias**

Alfonso, R. (2011). Reflexiones en torno a la sexualidad en el contexto de los determinantes sociales de la salud. En Eibenschutz, H., Tamez, G. & González, G. (comp.). *¿Determinación Social o Determinantes Sociales de la Salud? Memorias del Taller Latinoamericano sobre determinantes sociales de la salud.* (303-323). México: UAM-X.

Angulo, A., Granados, J. & González, M. (2014). Experiencias de familias homoparentales con profesionales de la psicología en México, Distrito Federal. Una aproximación cualitativa. *Cuicuilco*, 59, 211-236.

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156.

Blumenfeld, W. (1992). *Homophobia; how we all pay the Price*. Boston: Beacon Press.

Burgos, L., Herrera, M. & Toro, E. (2008). Las técnicas terapéuticas psicológicas como prácticas sociales de control. *Katharsis*, 5, 18-36.

Castañeda, M. (2011). *La experiencia homosexual. Para comprender la homosexualidad desde dentro y desde fuera*. México: Paidós.

Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. (2003). Psicología clínica y psiquiatría. *Papeles del psicólogo*, 24(85), 1-10.

Cozby, P. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento. Octava Edición*. México: McGraw-Hill.

Di Segni, S. (2013). *Sexualidades: Tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Foucault, M. (1999). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (2000a). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2000b). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos México*, 44, 63-119.

Hamui-Sutton, M. & Varela-Ruiz M. (2013). La técnica de grupos focales. *Inv Ed Med*, 2(1), 55-60.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.

Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Internacional Institute for Qualitative Methodology.

Moreno-Sánchez, Á. & Pichardo-Galán, J. I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 143-156.

Olvera-Muñoz, O. (2014). Bisexualidad: una Mirada desde Orientaciones Sexuales. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Nuevas Tecnologías*, 3(1), 56-72.

Olvera-Muñoz, O. (2017a). Confiabilidad y validez de la Escala de Actitudes hacia la Bisexualidad en estudiantes de pregrado. *Revista Trazos Universitarios*, 1-18.

Olvera-Muñoz, O. (2017b). Las actitudes de homosexuales hacia la bisexualidad. *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, Número especial, memoria in extenso, 241-244.

Shaughnessy, J., Zechmeister, E. & Zechmeister, J. (2007). *Métodos de investigación en psicología séptima edición*. México: McGraw-Hill.

Vázquez-Rivera, M., Nazario-Serrano, J. & Sayers-Montalvo, S. (2012). Actitudes hacia Gays y Lesbianas en psicoterapia de estudiantes graduados/as de psicología y psicólogos/as clínicos/as con licencia. *Interamerican Journal of Psychology*, 46, 435-446.

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual*. Madrid: Egales.

Yáñez, J. (2015). *Percepciones Sociales entorno a la Población Bisexual*. CDMX: Plataforma Alterna.





## Adaptación del inventario de trastornos de alimentación en adolescentes escolarizados de la Provincia de Santiago del Estero

Laurencia Moyano Ferreyra <sup>1</sup>

lau.m\_15@hotmail.com

### Resumen

El objetivo de la presente investigación fue explorar la prevalencia de las conductas de riesgo alimentario y las características psicológicas asociadas al trastorno alimentario en una muestra de adolescentes escolarizados de Santiago del Estero. Como objetivos específicos se plantearon realizar la adaptación del Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria (EDI 3) y explorar los factores subyacentes de las diferentes escalas que componen al instrumento. La muestra estuvo constituida por adolescentes de 13 a 19 años de edad que asistían a cuatro escuelas de la ciudad de Santiago del Estero. Para cumplir con lo propuesto se llevó a cabo una primera fase piloto mediante la cual se aportó evidencias de validez aparente del EDI 3 para la muestra local de adolescentes. Al explorar la estructura factorial y la consistencia interna del Inventario de Trastornos Alimentarios, se evaluaron diferentes soluciones factoriales. La solución

RECIBIDO 1 DE SEPTIEMBRE DE 2016 | ACEPTADO 07 DE AGOSTO DE 2018 | PUBLICADO 28 DE AGOSTO DE 2018

<sup>1</sup> Universidad Católica de Santiago del Estero.



más satisfactoria se alcanzó al explorar, por un lado, los ítems de las tres escalas de riesgo de trastorno alimentario y por el otro, los reactivos agrupados bajo los dos grandes índices del instrumento, la escala de conductas de riesgo y la de características psicológicas. Los coeficientes de consistencia interna fueron adecuados en la mayoría de las escalas. En base a esto, se concluyó que el EDI-3 resulta un instrumento estructuralmente válido para la evaluación de riesgo de trastorno alimentario en población general y, en consecuencia, su detección temprana. Se discute el uso del instrumento en población general.

**Palabras Clave:** Trastornos alimentarios, EDI-3, adaptación.

### **Abstract**

The aim of this research was to explore the prevalence of dietary risk behaviors and psychological characteristics associated with eating disorder in a sample of teenagers students of Santiago del Estero. Other of the specific objective was to adapt the Eating Disorder Inventory 3(EDI 3), and explore the underlying factors of the different scales that use this instrument. The sample consisted of teenagers from 13 to 19 years old who attended four schools in the city of Santiago del Estero. To comply with the propose, i conducted an initial pilot phase by which we got evidence of apparent validity of EDI 3 for the local teenagers sample. To explore the factorial structure and internal consistency of the Eating Disorders Inventory, different factor solutions were evaluated. The most satisfactory solution was reached by exploring, on the one hand, the items of the three scales of risk of eating disorder and the other reagents grouped under two broad indexes of the instrument, the scale of risk behaviors and the scale of psychological characteristics. The internal consistency coefficients were adequate in most scales. Based on this, it was concluded that the EDI-3 is a structurally valid for

assessing risk in the general population eating disorder instrument and thus its early detection. The use of the instrument in general population is discussed.

**Keywords:** Eating Disorders, EDI-3, adaptation.

## **Introducción**

La incidencia y prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria en la adolescencia y en la juventud han aumentado considerablemente en los últimos 30 años, afectando mayoritariamente al género femenino.

Según las últimas cifras de la Asociación de Lucha contra la Bulimia y la Anorexia (Aluba, 2014), en el marco de un trabajo estadístico realizado a lo largo del año 2014 con alumnos de colegios de CABA y GBA, el 28,25 % de los adolescentes encuestados dieron resultados positivos en los parámetros de desórdenes alimentarios. Años anteriores, las cifras que manejaba Aluba era del 25 % de alumnos con TCA, por lo que este resultado arroja un crecimiento del 3,25 % de estas patologías.

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoció a los Trastornos de Alimentación como uno de los problemas de salud más importante en la actualidad, tanto por el número de personas afectadas, como por las muertes que ocasiona. Se trata de enfermedades que requieren un tratamiento largo, que pueden convertirse en crónicas y llevar a la muerte (OMS, 2007).

De este modo, los objetivos que este estudio se plantea consisten en describir los Trastornos de alimentación a partir del modelo teórico propuesto por Garner, detallar sus características y formas de manifestación en la etapa adolescente y,

fundamentalmente, adaptar el Inventario de Trastorno de la Conducta Alimentaria (EDI III) a las peculiaridades del contexto local. Esta tarea tiene como último propósito contar con herramientas confiables, con evidencias de validez y culturalmente adecuadas que permitan identificar y describir el riesgo de padecer trastorno alimentario y las características asociadas a estos para los adolescentes escolarizados de Santiago del Estero.

Dada la extensión de la investigación, en esta oportunidad se presentarán solo los resultados de la adaptación del instrumento, dejando para otras publicaciones los datos relativos a la prevalencia de los Trastornos de Alimentación en los adolescentes escolarizados de Santiago del Estero.

### **Reseña Teórica**

En las distintas culturas y períodos históricos, la corporalidad ha estado sujeta, irremisiblemente, a lo social y a lo cultural. En la sociedad occidental, la educación tiende a modelar el cuerpo y a ajustarlo a las exigencias y a las normativas del entorno en que se vive, adquiriendo éste una función muy relevante como mediador cultural (Raich, 2001). Así, numerosos estudios de la antropología moderna lo definen como una entidad simbólica (Bourdieu, 1986; Turner, 1994, p. 11-39; Gil Calvo, 2000; Martínez Barreiro, 2004). Concretamente, en la obra de Mary Douglas (1988), el cuerpo se considera como un sistema de clasificación primario, medio a través del cual se representan y se manejan los conceptos de orden y desorden. Por su parte, Marcel Mauss sostiene que la cultura da forma al cuerpo y puntualiza lo que él denomina las *técnicas del cuerpo* que serían los modos en que, de sociedad en sociedad, los seres humanos saben cómo usarlo (Mauss, 1973, p. 70-89). La situación social se impone en

el cuerpo y lo ciñe a actuar de formas concretas, así, este se convierte en un símbolo de la situación social (Douglas, 1988).

Actualmente, el cuerpo se ha transformado en blanco de múltiples atenciones y es, al mismo tiempo, objetivo de grandes inversiones. La representación de este ha ganado una especial relevancia en relación con los nuevos estilos de vida y con la idea de la eterna juventud. Así, las prácticas y los saberes promovidos por múltiples especialistas, como los estilistas, los médicos, los publicistas y los esteticistas, han contribuido a definir y legitimar los nuevos códigos estéticos de los usos sociales del cuerpo (Martínez Barreiro, 2004).

Las teorías socioculturales establecen que el ideal estético corporal propuesto por la sociedad es internalizado por la mayoría de los individuos de la cultura occidental debido a la elevada dependencia existente entre autoestima y atractivo físico (Raich, 2001). El ideal estético imperante en la actualidad preconiza que "ser bella/o es igual a ser delgada/a", lo que muchas veces es biogénicamente difícil de conseguir, facilitando, por un lado la discrepancia entre el tamaño corporal real y el ideal, y por otro un sentimiento de insatisfacción con la propia imagen (Raich, 2001; Behar, 2003). Simultáneamente, las presiones sociales y culturales para mantener una silueta delgada han aumentado significativamente (Zipfel, Lowe y Herzog, 2000, p. 721-722), estas se fundamentan en el ejercicio del control corporal favorecido por una amplia oferta de productos dietéticos, gimnasios e innumerables métodos para adelgazar, que se ofrecen persistentemente en el mercado. El paso, por consiguiente, de la disposición a mantener en línea al cuerpo, a un trastorno del hábito del comer, es muy sutil y difuso (Behar, 2003).

Es en este escenario en donde determinadas variables socio culturales, avances en la medicina estética, nuevos cánones de belleza y las reglas del mercado han configurado el campo propicio para que patologías como los Trastornos de la Conducta Alimentaria se instalen con mayor fuerza y prevalencia entre la población. Estos cuadros clínicos representan un problema de salud pública endémico, por su creciente incidencia, la gravedad de la sintomatología asociada, su resistencia al tratamiento y porque se manifiestan en edades cada vez más tempranas, persistiendo hasta edades más avanzadas (Moreno González y Ortiz Viveros, 2009, p. 181-190). Se tratan de patologías ligadas de forma muy estrecha a factores socioculturales, biológicos y psicológicos.

Los Trastornos de la Conducta Alimentaria suponen alteraciones en los comportamientos relacionados con la comida que repercuten sobre la salud de quienes los padecen. Se podría decir que la base y el fundamento de estos se asocia con una alteración psicológica respecto a la comida, al peso y a la imagen corporal. Los principales sistemas clasificatorios de los trastornos mentales (DSM V y CIE 10), reconocen que estos cuadros se caracterizan por una presentación compleja y heterogénea en cuanto a la manifestación de su sintomatología, pudiéndose apreciar diferentes entidades nosológicas: a) anorexia nerviosa (AN), caracterizada fundamentalmente por el rechazo a mantener el peso corporal dentro de los valores mínimos normales y la distorsión de la imagen corporal; b) bulimia nerviosa (BN), caracterizada por episodios recurrentes de voracidad seguidos de conductas compensatorias inapropiadas; c) trastornos alimentarios no especificados (TANE), que son aquellos que presentan síntomas de trastorno alimentario pero no alcanzan a cumplir los criterios de algún trastorno específico (American Psychiatric Association, 1994).

En estos últimos años, se ha producido un aumento importante del número de personas y familias que los sufren, por lo que resulta imprescindible ofrecer diferentes recursos y alternativas para disminuir su prevalencia (Machado, Goncalves y Hoek, 2007, p. 212-217). Las tasas de prevalencia más altas de TCA se hallan en la población adolescente, especialmente en mujeres (Rutzstein, Murawski, Elizathe y Scappatura, 2010, p. 48-61). En un estudio comparativo sobre hábitos alimentarios e insatisfacción con la imagen corporal entre mujeres y varones estudiantes de escuelas secundarias del Gran Buenos Aires (Murawski, Elizathe y Rutzstein, 2009) se identificó como población de mayor riesgo a las mujeres adolescentes y jóvenes, habiéndose incrementado significativamente su tasa de prevalencia en relación a los índices manejados tres décadas atrás (Peláez Fernández, Labrador Encinas y Raich Escursse, 2005). En este estudio se llegó a la confirmación de porcentajes de 0,5-1 % de anorexia nerviosa (AN), de 1-3 % de bulimia nerviosa (BN) y de aproximadamente 3 % de Trastornos de la Conducta Alimentaria no Especificados (TCANE).

En Argentina varias instituciones de atención de la salud, pública y privada, han puesto de manifiesto que el número de consultas de pacientes con esta patología se acrecentó considerablemente (Rutzstein, Murawski, Elizathe y Scappatura, 2010). Como se mencionó en párrafos anteriores, las últimas cifras de la Asociación de Lucha contra la Bulimia y la Anorexia (Aluba, 2014), indican que el 28,25 % de los adolescentes encuestados dieron resultados positivos en los parámetros de desórdenes alimentarios arrojando un crecimiento del 3,25 % de estas patologías si se lo compara con los resultados anteriores, situación que evidencia la relevancia social que tomaron los TCA. Un indicador del reconocimiento de su gravedad es el paulatino aumento que organismos internacionales y estatales comenzaron a conceder al tratamiento de los

mismos, a través del desarrollo de programas especializados de prevención (Canalda, Villanueva y Rodríguez, 2003; Soldado, 2006, p. 336-347).

En esta dirección, nuestro país sancionó la Ley 26.396 que asegura la cobertura de su tratamiento por los efectores del sistema de salud y crea un Programa Nacional de Prevención y Control de los trastornos alimentarios en el ámbito del Ministerio de Salud (Bay, Rausch, Kovalskys, Berner, Orellana y Bergesio, 2005; Insalud, 1995; APA, 2002; Hoek, 2003, p. 383-396). En esta ley se exponen como temas de interés Nacional el diagnóstico, el tratamiento y la prevención de los trastornos alimentarios.

Lo antes dicho conduce a pensar que, cada vez, se hace más necesario destinar recursos para la elaboración de programas profilácticos para adolescentes, la detección de grupos de riesgos es un punto central en este sentido (Maganto, Río y Roiz, 2000). Desde la evaluación psicológica, uno de los caminos posibles para hacer frente a esta problemática es contar con herramientas autoadministrables adaptadas a los diferentes contextos y poblaciones, dado que posibilitan evaluar de manera simultánea a un gran número de sujetos y así detectar aquellos individuos que están en situación de padecer la enfermedad (Garner, 2002, p. 141-146). Los test de despistajes o screening representan un recurso válido en este sentido. Son breves, sencillos y altamente efectivos para captar los mínimos indicadores de riesgos potenciales. Estas técnicas se utilizan en la investigación epidemiológica, es decir en aquellas cuyo objetivo es describir la distribución de las enfermedades y eventos de salud en poblaciones humanas como así también contribuir al descubrimiento y caracterización de las leyes que gobiernan o influyen en estas condiciones. Si bien estas técnicas no están diseñadas para establecer diagnósticos, son valiosas herramientas para detectar potencial riesgo en los sujetos



evaluados, y de este modo servir de registro para llevar a cabo medidas profilácticas actuando antes que la enfermedad aparezca.

De este modo, el empleo de instrumentos autoadministrables concede el tamizaje de los trastornos alimentarios (Garner y Keiper, 2010, p. 1-26) favoreciendo las actividades de prevención y de investigación (Franco Paredes, Álvarez Rayón y Ramírez Ruelas, 2011, p. 148-164).

Considerando que se han reconocido algunos factores que se ligan al desarrollo de trastornos alimentarios, tales como la insatisfacción con la imagen corporal, la conducta dietante, o la presencia de conductas purgativas (Rivarola, 2003; Rutzstein, et al., 2010, p. 149-161), y que los adolescentes poseen un riesgo superior de padecer algún trastorno alimentario (Murawski, Elizathe y Rutzstein, 2009), resulta necesario estudiar las propiedades psicométricas del Inventario de Trastornos de Alimentación, de modo tal que se cuente con un instrumento válido y confiable que posibilite evaluar dicho trastornos en los adolescentes de nuestra comunidad.

### **Instrumento de evaluación. Inventario de Trastornos Alimentarios**

El Inventario de Trastornos Alimentarios (EDI, por sus siglas en inglés) es uno de los instrumentos autoadministrables más usado en la actualidad para la detección de riesgo de trastornos alimentarios y la exploración de características psicológicas ligadas a ellos (Herrero y Viña, 2005). El objetivo de este instrumento es evaluar distintas áreas cognitivas y conductuales de los TCA, es decir contribuye a reportar síntomas y conductas ligadas a estos. Consiste en un inventario autoadministrable diseñado para el despistaje de los trastornos alimentarios, y en este sentido no es una técnica de diagnóstico sino de screening.

La primera versión fue elaborada por Garner, Olmstead y Polivy, (1983, p. 15-34) quienes efectuaron los primeros estudios de validez a partir de una muestra clínica y un grupo control conformado por mujeres universitarias. En su versión inicial, el EDI estaba constituido por 64 ítems agrupados en ocho escalas: Búsqueda de Delgadez, Bulimia, Insatisfacción Corporal, Ineficacia, Perfeccionismo, Desconfianza Interpersonal, Conciencia Interoceptiva y Miedo a Madurar. Más tarde se incorporaron 27 ítems para evaluar características psicológicas habitualmente asociadas a los trastornos alimentarios (Ascetismo, Impulsividad e Inseguridad Social), dando lugar a la segunda versión del instrumento, el EDI-2 (Garner, 1991).

La tercera y más nueva versión del instrumento (EDI-3) fue desarrollada a partir de los componentes del EDI y del EDI-2, reorganizados en constructos más relevantes y acordes con los avances teóricos en el campo de los trastornos alimentarios (Garner, 2004). El instrumento consta de los mismos 91 ítems de la versión anterior pero introduce reformas en la puntuación y en la estructura factorial (los ítems se agrupan en factores diferentes, uno de los ítems no debe computarse en ningún factor y se crea una nueva escala). En el EDI-3, los ítems se hallan organizados en 12 escalas entre las que se distinguen tres escalas específicas de trastornos alimentarios, denominadas "de riesgo" (Insatisfacción Corporal, Bulimia y Búsqueda de Delgadez) y nueve escalas de características psicológicas asociadas a los trastornos alimentarios (Baja Autoestima, Alienación Personal, Inseguridad Interpersonal, Desconfianza Interpersonal, Déficit Interoceptivo, Desregulación Emocional, Ascetismo, Perfeccionismo y Miedo a Madurar).

Dada la necesidad de contar con instrumentos adaptados a las características culturales rioplatenses, Casullo y Pérez (2003) publicaron estudios de adaptación y

baremización del EDI-2, y Rutzstein et al. (2006) realizaron una adaptación lingüística y conceptual del EDI-3. Sin embargo, hasta hace unos años no se habían realizado estudios que permitan dar cuenta del ajuste del instrumento en nuestro medio al modelo factorial propuesto originalmente. Por ello, Rutzstein et al. (2013, p. 1-14), realizaron un estudio para explorar la estructura factorial y la consistencia interna del Inventario de Trastornos Alimentarios-3 (EDI-3) en adolescentes mujeres de Buenos Aires (Argentina). Una muestra de 725 estudiantes mujeres de escuelas secundarias, entre 13 y 19 años, completaron el EDI-3 y un cuestionario sociodemográfico. Se evaluaron diferentes soluciones factoriales. La solución más satisfactoria se alcanzó al explorar, por un lado, los ítems de las tres escalas de riesgo de trastorno alimentario y por el otro, los ítems de las escalas psicológicas. El cómputo por índices (agrupación de distintas escalas propuesta por el autor) se adecúa más a la versión original. Los coeficientes de consistencia interna fueron adecuados en la mayoría de las escalas. Al analizar la capacidad discriminante de los ítems, se observó un "efecto suelo" en algunas escalas, siendo esto esperable en población general. Se concluye que el EDI-3 resulta un instrumento estructuralmente válido para la evaluación de riesgo de trastorno alimentario en población general y, en consecuencia, su detección temprana (Rutzstein et al. 2013).

**Subescalas del instrumento:**

1) Búsqueda de delgadez: necesidad del sujeto de estar mucho más delgado o su temor a "ser gordo". Los ítems que integran esta subescala se vinculan con preocupaciones por la dieta, el peso, el temor a aumentar de peso. En su versión original el constructo queda operacionalizado por los ítems 1, 7, 11, 16, 25, 32 y 49.

2) Bulimia: tendencia a pensar o involucrarse en comportamientos que implican comer de manera excesiva y conductas compensatorias inadecuadas. Esta sub escala está representada por los ítems 4, 5, 28, 38, 46, 61, 53 y 64.

3) Insatisfacción corporal: sentimientos de disconformidad con determinadas partes del cuerpo propio (su forma y/o tamaño), presencia de una perturbación en la “imagen corporal”. Agrupa los estímulos 2, 9, 12, 19, 31, 45, 55, 59, 62 y 47.

4) Baja Autoestima: presencia de sentimientos de inseguridad, desamparo, falta de control sobre la propia vida. Se vincula con “pobre autoconcepto”, incluyendo además referencias a sentimientos de “vacío” y “soledad”. Se encuentra operacionalizada por los reactivos 10, 27, 41, 37, 42 y 50.

5) Perfeccionismo: presencia de pensamientos o creencias acerca de que los demás esperan del sujeto sólo conductas exitosas. Agrupa los ítems 13, 52, 63, 36, 29 y 43.

6) Desconfianza Interpersonal: existencia de sentimientos vinculados a la necesidad de mantenerse alejado/a de las demás personas. Los reactivos que representan a este constructo son 17, 30, 54, 76, 89, 65 y 74.

7) Alienación Personal: presencia de sentimientos confusos en relación con el reconocimiento de los propios afectos y la imposibilidad de diferenciar sentimientos de sensaciones corporales. Los ítems que operacionalizan esta sub escala son 18, 24, 56, 84, 91, 20 y 80.

8) Miedo a madurar: hace referencia al deseo de poder detener el crecimiento personal, el miedo a crecer y convertirse en adulto. Se encuentra representado por los estímulos 14, 22, 6, 35, 39, 48, 58 y 3.

9) Ascetismo: tendencia a comportarse de manera “virtuosa” a través de ciertos ideales como la autodisciplina, el autorechazo y el autocontrol. Agrupa los ítems 66, 68, 75, 78, 82, 86 y 88.

10) Desregulación Emocional: presencia de tendencias impulsivas, hiperactividad, hostilidad y componentes destructivos en las relaciones interpersonales. Esta dimensión está relacionada con características de personalidad borderline y psicopática. Se encuentra conformada por los elementos 67, 70, 79, 83, 85, 72, 81 y 90.

11) Inseguridad Interpersonal: creencias de la persona respecto a sus relaciones sociales las que pueden ser percibidas como tensas, inseguras, desagradables, y, en general, de baja calidad. Operacionalizada por los ítems 15, 25, 34, 57, 69, 73 y 87.

12) Déficit interoceptivo: dificultad para registrar y evaluar las sensaciones corporales y viscerales. Constituido por los reactivos 8, 21, 26, 33, 44, 51, 60, 77 y 40.

## **Método**

De acuerdo a los objetivos planteados, el método adoptado para llevar a cabo la investigación fue de tipo cuantitativo. La recolección de datos se llevó a cabo utilizando procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Tuvo como base la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

## **Tipo de Estudio**

Se trató de un estudio sobre propiedades psicométricas de un instrumento (estructura factorial), descriptivo-comparativo.

## **Diseño de investigación**

Se realizó de acuerdo a la caracterización utilizada por los autores Sampieri, Fernández, y Baptista, un diseño de Investigación de tipo no experimental y transeccional.

La Investigación No Experimental es sistemática y empírica, las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa del investigador y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural. Los diseños de investigación transeccional recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único.

## **Población**

La población estuvo constituida por adolescentes escolarizados varones y mujeres de la ciudad de Santiago del Estero cuya edad quedaba comprendida entre los 13 y 19 años.

## **Muestra**

El método de muestreo fue no probabilístico (no aleatorio) de tipo intencional. El muestreo se basó exclusivamente en la selección de casos que resultaran más convenientes para el propósito del estudio. La muestra quedó compuesta por 204 adolescentes escolarizados de la ciudad de Santiago del Estero.

## **Instrumentos de recolección de datos**

- Cuestionario de obtención de datos socio demográficos diseñado especialmente para esta investigación.

- EDI-3. El Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria se encuentran organizado en 12 escalas entre las que pueden distinguirse tres escalas específicas de trastornos alimentarios, denominadas "de riesgo" (Insatisfacción Corporal, Bulimia y Búsqueda de Delgadez) y nueve escalas de características psicológicas asociadas a los trastornos alimentarios (Ineficacia, Perfeccionismo, Inseguridad Interpersonal, Desconfianza Interpersonal, Déficit Interoceptivo, Ascetismo, impulsividad, alexitimia, miedo a madurar). Todas las escalas suman un total de 91 ítems. Cada reactivo se puede responder con las siguientes seis posibilidades: nunca, casi nunca, a veces, a menudo, casi siempre y siempre (escala tipo Likert). El rango de puntuación es de 0 a 4 a diferencia de las versiones anteriores donde el rango era de 0 a 3. En cada ítem, la respuesta que señala mayor sintomatología (siempre o nunca, dependiendo de la direccionalidad del ítem), se puntúa con el valor 4; la siguiente (casi siempre o casi nunca) se puntúa con el valor 3; y la próxima (a menudo o a veces) con el valor 2. La respuesta a veces en los ítems directos y a menudo en los inversos, que en las versiones anteriores se puntuaba con el valor 0, en el EDI-3 se puntúa con el valor 1. Las dos restantes respuestas del extremo opuesto a la patología se califican con el valor 0.

### **Prueba Piloto**

Se realizó un estudio piloto del instrumento EDI 3, con la finalidad de detectar elementos con significado ambiguo, adecuar el lenguaje e identificar eventuales dificultades de comprensión de la consigna y/o ítems. A su vez, se revisaron aspectos del instrumento, como ser la utilización de tiempo y el tipo de formato de respuestas. Para cumplir con estos objetivos se añadió, dentro del proceso de pilotaje, un

cuestionario en el cual se les solicitó a los sujetos que realizasen comentarios sobre la técnica en general y sobre el comportamiento de los reactivos en particular.

En base a los resultados obtenidos en el pilotaje se efectuaron algunas modificaciones al instrumento.

### Ítems modificados

Ítem original	Ítem modificado
3 Me gustaría sentirme segura/o como cuando era chica/o	3 Me gustaría volver a tener ese sentimiento de estar seguro/a que tenía cuando aún era un/a niño/a
30 Tengo buenos vínculos afectivos	30 Tengo buenas relaciones afectivas
40 Me confundo cuando intento saber si estoy hambriento/a o no	40 Me confundo cuando intento reconocer si tengo hambre o no tengo
39 Me alegra no ser más una chica/o	39 Me alegra haber dejado de ser un/a niño/a
74 Tengo vínculos que me hacen sentir atrapada/o	74 Tengo relaciones que me hacen sentir atrapada/o
86 Me avergüenzo de las tentaciones de mi cuerpo	86 Me avergüenzo de los impulsos de mi cuerpo

Nota: Fuente: Elaboración propia

### Descripción de la muestra

La muestra estuvo compuesta por 204 estudiantes, el 52 % eran mujeres (n= 106) y el restante 48 % varones (n= 98), con una distribución de edades entre 13 y 19 años. La media de edad para los estudiantes era de 15,8 años y la desviación estándar de 1,82. Al momento de la evaluación, el 23 % de los alumnos tenía 13 años, el 27 % 14, el 13 % 15, el 11 % 16, el 13 % 17, el 8 % 18 y el 5% 19 años. De modo tal que la muestra de estudiantes seleccionada cubrió las diferentes edades estipuladas en el estudio.

### Análisis de los datos según los Objetivos de la Investigación

Para efectuar el análisis de los datos y cumplimentar con los objetivos planteados en la investigación, se apeló a técnicas estadísticas, especialmente aquellas utilizadas en



el campo de la psicometría. En este sentido se recurrió, como soporte técnico, a un software a partir del cual los datos fueron procesados.

### **Adaptación del Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria (EDI III)**

Para cumplir con este punto el proceso de análisis de los datos se dividió en dos momentos:

1. Desarrollo de la Prueba Piloto, a partir de la cual se pudo realizar la adaptación del instrumento de medida en lo que respecta a pautas formales del mismo y adecuación del lenguaje.
2. Análisis estadístico de los ítems para estimar la capacidad de discriminación y la homogeneidad de los mismos.

En lo que respecta al primer momento, el pilotaje permitió aportar evidencias de validez aparente, y también permitió realizar una pequeña adaptación lingüística al contexto de los adolescentes de Santiago del Estero.

En relación al segundo punto, se llevaron a cabo dos procedimientos matemáticos que echaron luz sobre la capacidad discriminativa de cada uno de los reactivos del instrumento. En una primera fase se realizó un análisis de homogeneidad de los ítems, el cual consistió en estudiar las propiedades psicométricas de las escalas de medición y de los elementos que componen las sub escalas. Para ello se calculó un número de medidas de fiabilidad para la escala completa, es decir para los 91 ítems, y luego para cada uno de ellos por separado. En esta oportunidad el modelo de consistencia interna que se empleó fue el de Alpha de Cronbach. Los resultados que se obtuvieron analizando el instrumento Edi 3 para la muestra de adolescentes de Santiago del Estero fueron los siguientes: el coeficiente Alpha de la escala completa fue de .936, lo cual

significa que el instrumento en cuestión posee un excelente nivel de correlación entre sus elementos, es decir que los 91 reactivos del instrumento miden el constructo hipotetizado y están altamente asociados entre sí.

Paralelo a esto se observó el coeficiente Alpha si se elimina el elemento, pudiendo discriminar cuáles ítems eran los que presentaban las correlaciones más altas, también se identificó aquellos elementos que correlacionaban negativamente y se los registró, para más tarde ser cotejados con la siguiente prueba estadística.

### Estadísticos de Fiabilidad si se elimina el elemento

Ítem	Correlación elemento - total corregida	Alpha de cronbach si se elimina el elemento
22 Me gusta más ser un/a adulto/a que un/a niño/a	-.126	.938
71 Me esfuerzo mucho por hacer cosas que me den placer	-.119	.939
39 Me alegra no ser más una chica/o	-.103	.940
1 Como dulces e hidratos de carbono (pastas, pan, etc.) sin hacerme problemas	-.057	.941
72 Tengo que cuidarme de mi tendencia a consumir drogas	-.038	.942
14 La infancia es la etapa más feliz de la vida	-.028	.943

**Nota:** Fuente: Elaboración propia

El segundo procedimiento estadístico llevado a cabo fue el análisis de la capacidad discriminativa de los ítems apelando a la Prueba t para muestras independientes.

En el EDI-3. los ítems se hallan organizados en 12 escalas entre las que se distinguen tres escalas específicas de trastornos alimentarios, denominadas "de riesgo"

(Insatisfacción Corporal, Bulimia y Búsqueda de Delgadez) y nueve escalas de características psicológicas asociadas a los trastornos alimentarios (Baja Autoestima, Alienación Personal, Inseguridad Interpersonal, Desconfianza Interpersonal, Déficit Interoceptivo, Desregulación Emocional, Ascetismo, Perfeccionismo y Miedo a Madurar).

En un primer momento se realizó la prueba t para la escala completa observando una buena capacidad discriminativa en la mayoría de sus reactivos. Solo 15 ítems mostraron una significación bilateral mayor a .05, el resto de los elementos mostraron ser efectivos para diferenciar en forma adecuada entre sujetos que poseen el atributo analizado en gran medida respecto de quienes lo poseen en un grado más abajo o directamente no lo poseen.

A continuación se presentan los ítems con altas significaciones bilaterales.

### Ítems con baja capacidad discriminativa

#### Prueba T para la igualdad de medias

		T	g	Sig.
			l	(bilateral)
1 Como dulces e hidratos de carbono (pastas, pan, etc.) sin hacerme problemas	Se han asumido varianzas iguales	,490	84	,625
	No se han asumido varianzas iguales	,490	7,846	,625
13 Para mi familia lo más importante es ser primero en todo	Se han asumido varianzas iguales	-1,657	84	,101
	No se han asumido varianzas iguales	-1,657	7,835	,102

14 La infancia es la etapa más feliz de la vida	Se han asumido varianzas iguales	- ,076	8 4	,940
	No se han asumido varianzas iguales	- ,076	8 3,930	,940
15 Soy muy abierta/o con mis sentimientos	Se han asumido varianzas iguales	- ,285	8 4	,776
	No se han asumido varianzas iguales	- ,285	8 1,671	,776
17 Confío en los demás	Se han asumido varianzas iguales	- 1,258	8 4	,212
	No se han asumido varianzas iguales	- 1,258	8 2,487	,212
22 Me gusta más ser un/a adulto/a que un/a niño/a	Se han asumido varianzas iguales	1 ,211	8 4	,229
	No se han asumido varianzas iguales	1 ,211	8 1,195	,230
39 Me alegra no ser más una chica/o	Se han asumido varianzas iguales	, 561	8 4	,576
	No se han asumido varianzas iguales	, 561	8 1,583	,576
48 Creo que la niñez es la época más feliz de la vida	Se han asumido varianzas iguales	- ,985	8 4	,328
	No se han asumido varianzas iguales	- ,985	8 3,546	,328
58 La mejor época de la vida es cuando se llega a ser adulta/o	Se han asumido varianzas iguales	- 1,492	8 4	,140

	No se han asumido	-	7	,140
	varianzas iguales	1,492	5,411	
63 Me propongo metas sumamente elevadas	Se han asumido	-	8	,774
	varianzas iguales	,288	4	
	No se han asumido	-	8	,774
	varianzas iguales	,288	3,607	
69 Me siento cómoda/o en la mayoría de las situaciones grupales	Se han asumido	-	8	,302
	varianzas iguales	1,040	4	
	No se han asumido	-	8	,302
	varianzas iguales	1,040	3,590	
71 Me esfuerzo mucho por hacer cosas que me den placer	Se han asumido	,	8	,883
	varianzas iguales	148	4	
	No se han asumido	,	8	,883
	varianzas iguales	148	3,933	
72 Tengo que cuidarme de mi tendencia a consumir drogas	Se han asumido	-	8	,316
	varianzas iguales	1,009	4	
	No se han asumido	-	8	,316
	varianzas iguales	1,009	3,909	
75 Me siento fortalecida/o espiritualmente cuando me privo de ciertas cosas	Se han asumido	-	8	,084
	varianzas iguales	1,749	4	
	No se han asumido	-	8	,084
	varianzas iguales	1,749	3,991	
81 Tengo que cuidarme de mi tendencia a consumir alcohol	Se han asumido	-	8	,121
	varianzas iguales	1,568	4	

**Nota:** Fuente: Elaboración propia

Posteriormente se efectuó el análisis de capacidad discriminativa de los ítems agrupándolos a estos de acuerdo con las escalas del instrumento, es decir para la sub escala de riesgo (constituida por 25 ítems), y sus respectivas escalas (Insatisfacción Corporal, Bulimia y Búsqueda de Delgadez), y para la sub escala de conductas psicológicas asociadas a los TCA (constituida por 66 ítems) y sus respectivas escalas (Baja Autoestima, Alienación Personal, Inseguridad Interpersonal, Desconfianza Interpersonal, Déficit Interoceptivo, Desregulación Emocional, Ascetismo, Perfeccionismo y Miedo a Madurar). En este punto, los resultados arrojados por la prueba t para muestras independientes pusieron en evidencia una buena capacidad discriminativa de los ítems, con valores de significación bilateral menores a .05 en la mayoría de los casos. Solo el ítem uno de la escala de riesgo presentó un valor mayor a .05 de significación bilateral. Con respecto a la escala conductas psicológicas, solo los ítems 15, 69, 63, 75, 58, 14, 22, 39, 48 y 72 presentaron valores altos de significación bilateral.

### Ítems con baja capacidad discriminativa agrupados por escalas

Escala de Riesgo	Escala Conductas Psicológicas
1 Como dulces e hidratos de carbono (pastas, pan, etc.) sin hacerme problemas	15 Soy muy abierta/o con mis sentimientos
	69 Me siento cómoda/o en la mayoría de las situaciones grupales
	63 Me propongo metas sumamente elevadas
	75 Me siento fortalecida/o espiritualmente cuando me privo de ciertas cosas
	58 La mejor época de la vida es cuando se llega a ser adulta/o
	14 La infancia es la etapa más feliz de la vida
	22 Me gusta más ser un/a adulto/a que un/a niño/a
	39 Me alegra no ser más una chica/o
	48 Creo que la niñez es la época más feliz de

la vida
71 Me esfuerzo mucho por hacer cosas que me den placer
72 Tengo que cuidarme de mi tendencia a consumir drogas

**Nota:** Fuente: Elaboración propia

### **Identificar los factores subyacentes del instrumento (EDI 3)**

Para el procesamiento de los datos se utilizó el método de extracción *Análisis de componentes principales* y el método de rotación *Normalización Promax con Kaiser*.

El análisis factorial es uno de los procedimientos estadísticos más utilizado por los investigadores para aportar evidencias de validez teórica de la técnica bajo estudio. Constituye un análisis multivariante de los datos que permite analizar la variable tal como ha sido medida por un test en una muestra de sujetos dada, determinando que dimensiones podrían aislarse en la misma. Mediante el análisis factorial se buscó identificar variables subyacentes, o factores, que expliquen la configuración de las correlaciones dentro del conjunto de variables observadas. Este procedimiento fue utilizado para la reducción de los datos, es decir para identificar un pequeño número de factores que explique la mayoría de la varianza observada en un número mayor de variables manifiestas.

#### **Para esto, el proceso se llevó a cabo en diferentes momentos:**

- Se buscó corroborar la distribución en 12 factores correspondientes a las 12 escalas del instrumento, es decir de las tres escalas

específicas de trastornos alimentarios, denominadas “de riesgo” (*Insatisfacción Corporal, Bulimia y Búsqueda de Delgadez*) y de las nueve escalas de características psicológicas asociadas a los trastornos alimentarios (*Baja Autoestima, Alienación Personal, Inseguridad Interpersonal, Desconfianza Interpersonal, Déficit Interoceptivo, Desregulación Emocional, Ascetismo, Perfeccionismo y Miedo a Madurar*).

➤ Por otro lado se redujo los datos a 2 factores que correspondían a los dos grandes índices del instrumento: el de *Riesgo de Trastorno Alimentario* y el de *Desajuste Psicológico General*.

➤ Y por último se exploró la estructura factorial de la escala de Riesgo y de la escala de Características Psicológicas por separado.

### **Reducción de los datos a 12 factores**

Al analizar el conjunto total de los ítems la estructura factorial encontrada no resultó adecuada. Para el análisis no se computaron los 12 ítems que presentaban baja capacidad discriminativa, reduciéndose la escala a 79 reactivos. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer- Olkin fue ,827 y el contraste de esfericidad de Bartlett fue significativo ( $\chi^2 = 7683,3$ ; *g.l.* = 3160;  $p < .000$ ), por lo que el análisis factorial resulta adecuado. El forzamiento a 12 factores en la matriz de datos presentó una varianza explicada acumulada de 55,72 %, por lo cual es estadísticamente admisible. Sin embargo la matriz de estructura encontrada no coincidió con la estructura teórica propuesta por el autor de la escala. Analizando la matriz de configuración y la matriz de estructura se observó problemas en 16 ítems, de los cuales 4 pertenecían a la escala de “riesgo” y 12 a la escala de “características psicológicas”. De estos 16 ítems, algunos correlacionaban bajo con todos los factores (cargas menores a .30), mientras



que otros altamente con más de un factor (cargas mayores a .30). En lo que respecta al agrupamiento por factor, los ítems pertenecientes a la escala Bulimia conformaron un factor bien definido, mientras que los ítems de la escala Insatisfacción corporal y Búsqueda de Delgadez se combinaron entre sí cargando en un único factor. Por otra parte, los ítems pertenecientes a las escalas de características psicológicas presentaron una distribución diferente a la propuesta teórica que sustenta al instrumento. Se procedió a eliminar uno a uno los ítems con dificultades y nuevamente se observó la matriz de configuración y la matriz de estructura, no encontrándose mejoras en su distribución.

### **Reducción de datos a 2 factores**

Para llevar a cabo este proceso se eliminaron los ítems que presentaban baja capacidad discriminativa al igual que en el apartado anterior. La escala quedó conformada por 79 ítems. El conjunto de variables fue forzado a dos factores obteniéndose una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer- Olkin de .858 y un contraste de esfericidad de Bartlett significativo ( $\chi^2 = 5806,8$ ; *g.l.* = 1891;  $p < .000$ ), por lo que el análisis factorial resulta adecuado. Sin embargo, la varianza total explicada fue baja, 33,46 %. Analizando la matriz de configuración y la matriz de estructura se observó problemas en 17 ítems (cargas menores a .30 en todos los factores y mayores a .30 en más de un factor), todos pertenecientes a la escala de “características psicológicas”, mientras que los reactivos de la escala de “riesgo” mostraron correlaciones adecuadas. Se procedió a eliminar uno a uno los ítems con dificultades y nuevamente se observó la matriz de configuración y la matriz de estructura buscando mejoras en su distribución. Este procedimiento se repitió con los 17 ítems de la escala de “características psicológicas” obteniéndose una configuración satisfactoria, es decir

cada reactivo cargo fuertemente en un único factor. En relación con el agrupamiento de los ítems se observó dificultades en 8 de ellos. 6 ítems pertenecientes a la escala de riesgo tuvieron cargas altas en el factor correspondiente a la escala de características psicológicas, y por otro lado, 2 de los ítems de la escala de características psicológicas correlacionaron fuertemente con la escala de riesgo. Pese a este cruzamiento, el general de los reactivos se agrupó satisfactoriamente de acuerdo a la propuesta teórica de los autores del instrumento.

### Análisis por factor. Matriz de Configuración a 2 factores

Matriz de configuración		
	Componente	
	Escala Características Psicológicas	Escala de Riesgo
44 Me preocupa no poder controlar mis sentimientos	,767	-,086
67 Algunas personas piensan que soy emocionalmente inestable	,729	-,124
84 Siento que todo me sale mal	,722	,101
27 Siento que no hago nada bien	,715	,079
60 Tengo sentimientos que no puedo explicar	,695	,019
56 Me siento emocionalmente vacía/o	,692	,022
33 No sé qué pasa dentro mío	,665	,023
85 Cambio fácilmente de estado de animo	,645	,058
18 Me siento muy sola/o	,629	,129
21 Me resulta difícil entender mis sentimientos	,613	,038
10 Siento que no sirvo para nada	,596	,171
66 Me avergüenza ser una persona débil	,596	,087
87 Me gusta más estar solo/a que en compañía de otras personas	,566	-,189

83 Algunas personas piensan que me enoja fácilmente	,563	-,073
51 Cuando me siento nerviosa/o , no sé si estoy triste, enojada/o o atemorizada/o	,561	,066
79 Suelo tener ataques de rabia	,549	,046
90 Siento la necesidad de causarme daño a mí misma/o o a otros	,546	,030
65 Las personas que más me agradan terminan desilusionándome	,523	,096
41 Tengo una baja opinión de mí misma/o	,519	,338
74 Tengo vínculos que me hacen sentir atrapada/o	,516	,015
34 Me resulta difícil expresar mis sentimientos a los demás	,511	-,133
70 Digo cosas impulsivamente de las que después me arrepiento	,507	,117
52 Creo que tengo que hacer todo a la perfección o no hacer nada	,482	-,171
28 He llegado a comer y comer sin poder parar	,479	-,001
54 Necesito tener a la gente a cierta distancia (me incomoda/o si alguien trata de acercarse demasiado a mí)	,469	-,026
24 Desearía ser otra persona	,468	,217
36 Detesto cuando no soy la/él mejor en algo	,444	-,112
8 Me asusto cuando siento emociones muy fuertes	,438	,167
77 Me es imposible sacar de mi cabeza ciertos pensamientos extraños	,437	-,160
38 Pienso mucho en comer	,436	-,006
46 Como moderadamente cuando estoy con otras personas y excesivamente si estoy solo/a	,409	,054
91 Creo que me conozco bien a mí misma/o	,406	,187
64 Cuando estoy nerviosa/o, me preocupa que voy a empezar a comer	,403	,295
5 Me lleno excesivamente de comida	,392	,019

61 Como o bebo a escondidas	,388	,017
80 Creo que la gente me da el reconocimiento que merezco	,366	,097
43 Mis padres esperan de mí un alto nivel de rendimiento	,358	-,198
4 Cuando estoy nerviosa/o me pongo a comer	,339	,117
35 Es muy difícil ser adulta/o	,323	,005
88 El sufrimiento nos convierte en mejores personas	,322	,096
6 Me gustaría ser más joven	,316	-,195
29 De niña/o me esforcé por no desilusionar a mis padres y maestros	,313	-,126
32 Quiero estar más delgada/o	-,187	,905
2 Pienso que mi abdomen (panza) es demasiado grande	-,144	,874
12 Creo que mi abdomen (panza) es de tamaño normal	-,146	,844
19 Estoy conforme con el cuerpo que tengo	-,119	,839
16 Me aterroriza subir de peso	-,180	,823
7 Pienso acerca de hacer dieta	-,257	,819
49 Si aumento de peso, me preocupa seguir aumentando	-,090	,733
45 Creo que mis caderas son demasiado grandes	,049	,654
25 Exagero la importancia del peso de mi cuerpo	,155	,622
62 Creo que mis caderas son del tamaño normal	-,014	,621
9 Creo que mis muslos son demasiado grandes	-,045	,618
11 Me siento muy culpable cuando como demasiado	,070	,584
55 Creo que el tamaño de mis muslos es normal	,016	,551
53 Pienso que si trato de vomitar podré bajar de peso	,185	,390
76 Los demás son capaces de entender mis problemas	,051	,385
50 Siento que soy una persona valiosa	,225	,332

59 Creo que mis nalgas (cola) son demasiado grandes	,050	,317
68 Me gustaría poder dominar las tentaciones de mí cuerpo	,240	,309
31 Me gusta la forma de mis nalgas (cola)	,099	,306
78 Comer por placer es un signo de debilidad	,194	,300

**Nota:** Fuente: Elaboración propia

### **Análisis factorial para los ítems de las escalas de riesgo**

En base a lo propuesto por el autor de la técnica, se forzó el conjunto de variables a 3 factores. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue de ,888 y el contraste de esfericidad de Bartlett significativo ( $\chi^2 = 1975,8$ ; *g.l.* = 276;  $p < .000$ ), por lo que se concluye que el análisis factorial cumple con los supuestos. La varianza total explicada fue de 49,95, es decir adecuada para efectuar los cálculos estadísticos.

La solución de tres factores resultó adecuada, 19 de los 25 ítems cargaron en el factor hipotetizado, y lo hicieron con cargas altas en su mayoría. Se observó que cuatro reactivos cargaron en un factor diferente al teorizado: el ítem 9 (*Creo que mis muslos son demasiado grandes*), el 45 (*Creo que mis caderas son demasiado grandes*), el 47 (*Me siento llena/o después de una comida pequeña*) y el 59 (*Creo que mis nalgas son demasiado grandes*) pertenecientes a la escala de “Insatisfacción Corporal” cargaron solamente en la escala “Búsqueda de Delgadez”. Por otro lado, los ítems 53 (*Pienso que si trato de vomitar podré bajar de peso*), 2 (*Creo que mi panza es demasiado grande*) 64 (*Cuando estoy nerviosa/o, me preocupa que voy a empezar a comer*), 19 (*Estoy conforme con el cuerpo que tengo*) y 12 (*Creo que mi abdomen es de tamaño normal*) tuvieron carga doble, además de cargar en el factor hipotetizado, es decir en la escala de

“Bulimia” (ítems 53 y 64) y de “Insatisfacción Personal” (ítems 2, 12, 19), lo hicieron también en la escala de “Búsqueda de Delgadez”.

### Análisis factorial para los 24 ítems de las escalas de riesgo

Matriz de configuración			
	Escala		
	Búsqueda de Delgadez	Bulimia	Insatisfacción Corporal
16 Me aterroriza subir de peso	,854	-,017	-,090
32 Quiero estar más delgada/o	,775	-,090	,161
7 Pienso acerca de hacer dieta	,771	-,212	,079
11 Me siento muy culpable cuando como demasiado	,720	,239	-,209
49 Si aumento de peso, me preocupa seguir aumentando	,691	,075	,034
25 Exagero la importancia del peso de mi cuerpo	,681	,185	-,014
2 Pienso que mi abdomen (panza) es demasiado grande	,595	-,038	,355
47 Me siento llena/o después de una comida pequeña	,569	-,201	-,285
9 Creo que mis muslos son demasiado grandes	,540	-,032	,132
59 Creo que mis nalgas (cola) son demasiado grandes	,498	-,015	-,132
53 Pienso que si trato de vomitar podré bajar de peso	,466	,315	-,123

45 Creo que mis caderas son demasiado grandes	,463	,085	,299
28 He llegado a comer y comer sin poder parar	-,147	,778	,131
38 Pienso mucho en comer	-,164	,741	,110
5 Me lleno excesivamente de comida	,088	,699	-,136
4 Cuando estoy nerviosa/o me pongo a comer	-,156	,613	,253
64 Cuando estoy nerviosa/o, me preocupa que voy a empezar a comer	,375	,544	-,102
61 Como o bebo a escondidas	-,011	,521	,010
46 Como moderadamente cuando estoy con otras personas y excesivamente si estoy solo/a	,213	,463	-,141
55 Creo que el tamaño de mis muslos es normal	-,106	-,011	,831
62 Creo que mis caderas son del tamaño normal	-,004	,073	,771
31 Me gusta la forma de mis nalgas (cola)	-,232	,048	,683
19 Estoy conforme con el cuerpo que tengo	,354	-,015	,578
12 Creo que mi abdomen (panza) es de tamaño normal	,385	-,092	,573

**Nota:** Fuente: Elaboración propia

### **Análisis factorial para los ítems de las escalas de características psicológicas**

El análisis factorial fue forzado a 9 factores, siguiendo la estructura teórica del instrumento. Para el análisis se eliminaron los ítems con baja capacidad discriminativa,

reduciéndose los reactivos a 55. La medida de adecuación muestral de Kaiser- Meyer-Olkin fue de .866, el contraste de esfericidad de Bartlett significativo ( $\chi^2 = 4391,7$ ;  $g.l. = 1485$ ;  $p < .000$ ), y la varianza total explicada de 53,2, por lo cual el análisis factorial era factible. Estudiando la matriz de configuración y la matriz de estructuras se registró dificultades en 14 ítems, los cuales presentaban cargas superiores a .30 en más de un componente. Los factores tuvieron una configuración diferente a la obtenida en la versión original del instrumento (Garner, 2004) y a la de la adaptación Argentina llevada a cabo por Rutzstein et al (2013).

**Factor 1:** quedó constituido por 6 ítems de la escala de *Déficit Interoceptivo*, 5 de la escala de *Desregulación Emocional*, 3 de *Alienación Personal*, 2 de *Desconfianza Interpersonal*, 1 ítem de la escala de *Inseguridad Interpersonal* y 1 de *Baja Autoestima*. Agrupando en un único componente reactivos de 6 de las 9 escalas de las Características Psicológicas. **Factor 2:** agrupó 5 ítems de la escala de *Baja Autoestima*, 5 de la escala *Alienación Personal*, 3 de *Ascetismo* y 2 de *Desconfianza Interpersonal*. **Factor 3:** conformado por 2 ítems de la escala *Ascetismo*, 1 de la escala *Desconfianza Interpersonal*, 1 de *Déficit Interoceptivo* y 1 de *Alienación Personal*. **Factor 4:** compuesto por 4 ítems de la escala de *Inseguridad Interpersonal*. **Factor 5:** combinando 3 ítems de la escala de *Perfeccionismo*, 2 de *Ascetismo* y 1 de *Desregulación Emocional*. **Factor 6:** agrupó 2 ítems de la escala de *Déficit Interoceptivo*, 1 de *Desconfianza Interpersonal*, 1 de *Alienación Personal* y 1 de *Miedo a Madurar*. **Factor 7:** compuesto por 3 ítems de la escala *Desconfianza Interpersonal*. **Factor 8:** formado por 2 ítems de la escala de *Perfeccionismo* y 1 de la escala de *Desregulación Emocional*. **Factor 9:** constituido por 2 ítems de la escala *Miedo a Madurar*.



En conclusión, en la estructura factorial hallada se delimitan claramente dos escalas: *Inseguridad Interpersonal* y *Miedo a Madurar*. El resto de las escalas hipotetizadas se entrecruzan en varios factores, mostrando una estructura factorial poco clara.

### **Análisis de confiabilidad de la escala mediante Alpha de Cronbach**

Al hablar de confiabilidad de una técnica psicométrica se está aludiendo a las evidencias que esta aporta sobre la precisión de los puntajes que arroja. Para poder estimar el grado de confiabilidad de una prueba se puede recurrir a diversos métodos, dentro de los cuales se encuentra el *Coefficiente Alpha de Cronbach*. (Fernández Liporace, Cayssials y Pérez, 2009). El coeficiente Alpha de Cronbach representa el estadístico más utilizado por los investigadores cuando pretenden estimar la confiabilidad de la consistencia interna de una técnica psicométrica.

### **Consistencia interna con Alpha de Cronbach para la escala de Riesgo**

Para llevar a cabo este análisis se calculó el coeficiente alpha entre las puntuaciones obtenidas por todos los sujetos de la muestra ( $n = 204$ ) en los distintos ítems de la escala de Riesgo. El Alpha de Cronbach obtenido fue de .89 para los 19 ítems. A partir de lo cual se tiene evidencia de que el instrumento EDI 3 representa una medida muy confiable del atributo Riesgo de padecer Trastornos de Alimentación.

### **Consistencia interna con Alpha de Cronbach para la escala Características Psicológicas**

Se calculó el coeficiente alpha entre las puntuaciones obtenidas por todos los sujetos de la muestra ( $n = 204$ ) en los distintos ítems de la escala de Características Psicológicas, obteniéndose un coeficiente de confiabilidad de .93 para los 42 ítems. A

partir de esto puede informarse que la escala EDI 3 constituye una medida muy confiable del atributo Características Psicológicas Asociadas a los Trastornos Alimentarios.

## **Conclusiones y Discusión**

### **Adaptación, Evidencias de Validez aparente y Consistencia interna del Inventario de Trastornos Alimentarios (EDI III)**

En lo que se refiere al objetivo principal planteado en este trabajo, el análisis se ha centrado en diferentes aspectos para poder arribar al mismo. Se partió de la adaptación bonaerense del Inventario de Trastornos Alimentarios (EDI III) con la intención de replicar, en una muestra diferente, los primeros estudios de las propiedades psicométricas del instrumento, así como su adaptación. En aquella investigación (Rutzstein; Leonardelli; Scappatura; Murawski; Elizathe y Maglio, 2013, p. 1-14) la muestra había quedado conformada por adolescentes mujeres de 13 a 19 años de edad que asistía a escuelas públicas y privadas de Buenos Aires, a partir de la cual se buscó reproducir los procedimientos de la versión original (Garner, 2004) y de la adaptación española de la escala (Elosua, López-Jáuregui y Sánchez-Sánchez, 2010). En lo que respecta a la muestra de la presente investigación, esta quedó constituida por adolescentes escolarizados varones y mujeres de 13 a 19 años de la ciudad de Santiago del Estero pertenecientes a dos escuelas privadas y a dos públicas.

En un primer momento se emprendió un pilotaje que permitió evaluar el funcionamiento de la técnica en la población meta. A partir de este ensayo se contemplaron aspectos formales del instrumento, como ser la comprensión de los reactivos, las instrucciones incluidas, las ambigüedades detectadas, las opciones y

categorías no incluidas, los términos complejos, la redacción confusa y la adecuación del formato de respuesta propuestos para los mismos, buscando aportar evidencias de validez aparente del EDI 3. A partir de esta instancia de prueba y a través de las sugerencias recibidas, se modificaron ítems en relación con vocablos y expresiones que precisaron cambios para convertirse en apropiados y de más fácil comprensión para los adolescentes de Santiago del Estero.

En un segundo momento, ya con el instrumento calibrado para la muestra local, se llevó a cabo una serie de análisis a partir de los cuales pudo aportarse evidencias de consistencia interna de los ítems que conforman el EDI 3, reproduciendo los procedimientos llevados a cabo en la adaptación de Rutzstein et al. (2013). El coeficiente Alpha de la escala completa fue de .93, lo cual significa que el instrumento en cuestión posee un excelente nivel de correlación entre sus elementos, es decir que los 91 reactivos del inventario miden el constructo hipotetizado y están altamente asociados entre sí.

En base a estos dos aspectos pudo concluirse que el Inventario de Trastornos Alimentarios (EDI III) para la muestra de adolescentes escolarizados de Santiago del Estero representa una medida válida formalmente, y fiable de las Conductas de Riesgo y de las Características Psicológicas asociadas a los trastornos alimentarios.

### **Adaptación y Evidencias de Validez de Constructo del Inventario de Trastornos Alimentarios (EDI III)**

En lo que refiere a este objetivo, el análisis se ha centrado en identificar las dimensiones de las variables medidas por el EDI- 3 en la muestra elegida. A partir de los estudios realizados, se observó que la estructura factorial general de 12 factores no

resultó adecuada para la muestra de adolescentes santiagueños. Estos resultados difieren de la propuesta original de la técnica aplicada a población clínica, pero coinciden con los hallazgos del estudio del cual el presente trabajo es réplica. Así, el estudio emprendido por Rutzstein et al. (2013) con adolescentes bonaerenses también evidenció dificultades en el análisis factorial a 12 dimensiones. En este mismo sentido, Limbert (2004, p. 165-178) y García Grau et al. (2010, p. 318-327) al analizar la estructura factorial del EDI en adolescentes mujeres, concluyen que la estructura propuesta por Garner (2004) resulta adecuada únicamente al administrar el instrumento a población clínica, lo cual sería un indicio de que la estructura del instrumento conserva sólo parte de su estructura original al ser aplicado a población general (Rutzstein et al. 2013).

Dadas las dificultades señaladas, se ensayó una segunda forma de análisis. Mediante un Análisis de Componentes Principales y con el método de rotación Normalización Promax con Kaiser, se redujo los datos a 2 factores que correspondían a los dos grandes índices del instrumento: el de *Riesgo de Trastorno Alimentario* y el de *Características Psicológicas Asociadas*, obteniéndose una agrupación adecuada y posible de interpretación desde el marco teórico propuesto. Analizando la matriz de configuración y la matriz de estructura se observó problemas en 17 ítems, todos pertenecientes a la escala de “características psicológicas”, mientras que los reactivos de la escala de “riesgo” mostraron correlaciones adecuadas. Al analizar la consistencia interna al interior de cada factor, se encontró que la escala de características psicológicas y la escala de conductas de riesgo representan una medida muy confiable de dichas variables para la muestra de adolescentes.

En cuanto a la organización al interior del constructo, en un primer factor se reunieron ítems pertenecientes al índice de Características Psicológicas asociadas a los

TCA, conformado por reactivos referentes a las sub escalas *Baja Autoestima*, *Alienación Personal*, *Inseguridad Interpersonal*, *Desconfianza Interpersonal*, *Déficit Interoceptivo*, *Desregulación Emocional*, *Ascetismo*, *Perfeccionismo* y *Miedo a Madurar*. En lo que respecta al segundo factor aislado, el mismo quedó conformado por los ítems que constituyen el índice de Conductas de Riesgo de TCA. En esta dimensión se organizaron estímulos referentes a conductas que indican sintomatología bulímica, insatisfacción con la imagen corporal y comportamientos de búsqueda de delgadez.

Los resultados obtenidos coinciden parcialmente con la propuesta teórica de Garner (2004). En lo que respecta a la organización de los ítems en dos grandes índices, el de *Riesgo de Trastorno Alimentario* y el de *Características Psicológicas Asociadas*, el presente estudio concuerda con el planteo del autor del instrumento. La dimensión *Riesgo de Trastorno Alimentario* agrupó, en su mayoría, los mismos ítems que la propuesta teórica señalaba, sin embargo al analizar la configuración de las sub escalas que la componen pudo observarse una distribución diferente, algunos ítems tuvieron carga doble y otros cargaron en una sub escala diferente a la hipotetizadas. En este sentido, la versión española (Elosua, López-Jáuregui y Sánchez-Sánchez, 2010) también registró ambigüedades en algunos de estos estímulos.

Por otro lado, la dimensión *Características Psicológicas Asociadas* presentó mayores dificultades, si bien la mayoría de los ítems contemplados por el modelo teórico para dicha dimensión cargaron efectivamente en esta, la configuración al interior de las sub escalas que la conforman fue diferente a la presente en la versión original y a la adaptación española.

Así, puede apreciarse que este instrumento depurado demostró propiedades psicométricas parcialmente aceptables. Desde el punto de vista de su consistencia interna fue satisfactorio, sin embargo las evidencias de validez de constructo en la muestra de adolescentes pudo obtenerse solo para las tres escalas de conductas de riesgo.

Avanzando en este análisis y tratando de explicar la variación factorial que presenta el constructo en la muestra estudiada, puede hipotetizarse que los factores culturales, afectivos, económicos e históricos, como así también la diferenciación entre muestras clínicas y de población general, no sólo producen que las dimensiones evaluadas sean diferentes y por lo tanto, que la solución aislada no resulte invariante, sino que también llevan a pensar que sea factible que el modelo formulado, más allá de la escalas operacionalizadas para medir estos constructos, pueda ser replanteado.

Si bien es innegable que antes de poner en consideración una teoría deben examinarse previamente las limitaciones metodológicas de las investigaciones sobre aquella, así como también las deficiencias relativas al instrumento utilizado para recoger los datos, los resultados hasta aquí expuestos parecen indicar que, más allá de las limitaciones psicométricas de la escala, esta mide constructos con dimensiones diferenciales si se lo compara con la versión original de instrumento. Así, tanto la adaptación española y bonaerense, como la llevada a cabo en esta investigación, no encontraron una solución factorial equiparable a la de Garner (2004).

### **Aportes del Instrumento**

En base a esto, puede decirse que el EDI 3 constituye un instrumento válido estructuralmente para la evaluación del riesgo de trastornos alimentarios en población

general, y en consecuencia, su detección temprana. Es decir, las escalas agrupadas bajo el índice de Riesgo de Trastornos de Alimentación representan una medida aceptable para tareas de despistaje o screening relevantes en el campo de la prevención primaria. El propósito de las tareas de prevención primaria consiste en reducir o eliminar los factores que incrementan la probabilidad de que se produzca un trastorno, al tiempo que aumentar las capacidades personales y el apoyo del entorno, lo que a su vez disminuye las posibilidades de que ocurra dicho trastorno (Albee y Gullotta, 1986, p. 207-218), se trata de disminuir la prevalencia previniendo la aparición de nuevos casos. Para ello, la utilización de diferentes metodologías y estrategias destinadas a actuar sobre la vulnerabilidad de las personas a padecer un TCA, como así también sobre los diferentes factores de riesgos implicados resulta primordial. En este sentido el EDI 3 se presenta como una herramienta útil para la detección de aquellos sujetos que están en situación de padecer la enfermedad, hace posible la identificación de los sujetos en riesgo, de los indicadores de sintomatológica y la descripción de sus características, todo lo cual contribuye a la eficacia de las acciones preventivas, ya que permite actuaciones ajustadas a la población destino.

### **Referencias bibliográficas**

Albee, G.W. y Gullota, T. P. (1986). Facts and Fallacies about primary prevention *Journal of Primary Prevention*. 6,

American Psychiatric Association (1994). Versión española de la obra original en lengua inglesa *Diagnostic, statistical manual of mental disorders IV*, publicado por la american Psychiatric Association, Washington. Masson.

American Psychological Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Texto revisado. (4ª. Ed.) España: Elsevier Masson.

Asociación Lucha contra la Bulimia y la Anorexia (2014). *Alarmante aumento de la cifra de alumnos con trastornos de alimentación*. ALUBA: Buenos Aires

Bay, L., Rausch, C., Kovalskys, I., Berner, E., Orellana, L. y Bergesio, A. (2005). Alteraciones alimentarias en niños y adolescentes argentinos que concurren al consultorio del pediatra. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 103 (4).

Behar, R., de la Barrera, M., y Michelotti, J. (2003). Características clínicas e identidad genérica en subtipos de trastornos de la conducta alimentaria. *Rev Med Chile*; 131.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En Richardson J.G. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p. 241–258). New York: Greenwood Press.

Casullo, M. M., y Pérez, M. (2003). *El Inventario de Conductas Alimentarias*. ICA. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología. UBA.

Douglas, M. (1988). *Símbolos naturales: exploraciones en cosmología*. Madrid: Alianza

Elosua, P., López-Jáuregui, A., y Sánchez-Sánchez, F. (2010). *Manual técnico con adaptación del Eating Disorder Inventory-3*. Madrid: TEA Ediciones.

Franco Paredes, K., Alvarez Rayón, G. L., y Ramírez Ruelas, R. E. (2011). Instrumentos para trastornos del comportamiento alimentario validados en mujeres mexicanas: Una revisión de la literatura. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 2, p. 148-164



García-Grau, E., Fusté, A., Mas, N., Gómez, J., Bados, A., y Saldaña, C. (2010). Dimensionality of the three versions of the Eating Disorder Inventory in adolescent girls. *European Eating Disorder Review*, 18, p. 318-327.

Garner, D. M. (2002). Measurement of eating disorder psychopathology. In C. G. Fairburn y K. D. Brownell (Eds.), *Eating disorders and obesity: A comprehensive handbook*, 2nd Ed. (141-146). New York: The Guilford Press.

Garner, D. M. (2004). *Eating Disorder Inventory- 3 Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources

Garner, D. M., Olmstead, M. P., y Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 2, p. 15-34.

Garner, D. M., y Keiper, C. D. (2010). Eating disorders. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 1(1), p. 1-26

Garner, D.M. (1991). *Eating Disorders Inventory 2*. Odessa, FL: Psychosocial Assessment Resources

Gil Calvo, E. (2000). *Medias miradas. Un análisis cultural de la imagen femenina*. Barcelona: Anagrama.

Gil Canalda, I., Candela Villanueva, J. P., Cecilia Rodríguez, M. (2003). Atención primaria y trastornos de la alimentación: ¿qué podemos hacer nosotros? ; *Atención primaria*; 31(4), p. 248-251.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª Ed.). México: Editorial McGraw Hill Interamericana.

Herrero, M. y Viña, C. M. (2005). Conductas y actitudes hacia la alimentación en una muestra representativa de estudiantes de Secundaria. *Internacional Journal of Clinica and Health Psychology*, 5 (1).

Hoek, H. (2003). Review of the prevalence and incidence of eating disorders. *Internacional Journal of Eating Disorders*, 34, p. 383-396.

Instituto Nacional de la Salud (1995). Protocolo de trastornos del comportamiento alimentario. Madrid: INSALUD. Secretaria General.

Limbert, C. (2004). The Eating Disorder Inventory: A test of the factor structure and internal consistency in a nonclinical sample. *Health Carefor Women International*, 25(2), p. 165-178.

Machado, P., Goncalves, S., Hoek H. W. (2007). The prevalence of Eating Disorders Not Otherwise Specified. *International Journal of Eating Disorders*, 3(40), p. 212-217.

Maganto, C., Río, A., Roiz. O. (2000). Factores de riesgo de trastornos alimenticios. 1 European Congress of Psychotherapy. *La Psicoterapia en una Europa Unificada*. Barcelona: Libro de resúmenes

Martínez Barreiro, A. (2004). *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*. Universidad de Coruña. Departamento de Sociología y Ciencia Política y de la Administración.

Mauss, M. (1973). Techniques of the Body. *Economy and Society*, vol. 2, n° 1, p. 70-89.

Moreno González, M. A., y Ortiz Viveros, G. R. (2009). *Trastorno Alimentario, su Relación con la Imagen Corporal y la Autoestima en Adolescentes*. En *Terapia Psicológica*. Universidad Veracruzana, México. Vol 27, N° 2, p. 181-190. ISSN 0718-4808.

Murawski, B. M., Elizathe, L., y Rutzstein. (2009). Hábitos alimentarios e insatisfacción con la imagen corporal. Un estudio comparativo entre mujeres y varones estudiantes de escuelas secundarias. En *Psicología clínica y psicopatología. Anu. investig. v.16* Ciudad Autónoma de Buenos Aires ene./dic. 2009.

OMS. (2007). El Informe sobre la salud en el mundo. Un porvenir más seguro  
Protección de la salud pública mundial en el siglo XXI. Washington, D.C.: OPS/OMS.

Peláez Fernández, M. A., Labrador Encinas, F. J., y Raich Escursell, M. (2005). *Prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria: consideraciones metodológicas*. University of Toronto, Canada; Universidad Complutense de Madrid, España; Universidad Autónoma de Barcelona, España

Raich, R. (2001). *Anorexia y bulimia: Trastornos alimentarios*. España: Pirámide.

Rivarola, M.F. (2003). La imagen corporal en adolescentes mujeres: Su valor predictivo en trastornos alimentarios. *Fundamentos en humanidades. Universidad Nacional de San Luis. Año IV, N° I/II (7/8)*, 149-161.

Rutzstein, G., Leonardelli, E., Scappatura, M. L., Murawski, B., Elizathe, L. y Maglio, A. L. (2006) Propiedades psicométricas del Inventario de Trastornos Alimentarios - 3 (EDI-3) en mujeres adolescentes de Argentina. En: *Revista mexicana de trastornos alimentarios* versión On-line ISSN 2007-1523

Rutzstein, G., Leonardelli, E., Scappatura, M. L., Murawski, B., Elizathe, L. y Maglio, A. L. (2013). Propiedades psicométricas del inventario de trastornos alimentarios - 3 (EDI-3) en mujeres adolescentes de Argentina. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentario*, 2013 (4), p. 1-14

Soldado, M. (2006). Prevención primaria en trastornos de conducta alimentaria. *Trastornos de la Conducta Alimentaria*, 4, p. 336 – 347.

Turner Bryan S. (1994). Avances recientes en la teoría del cuerpo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 68 (octubre–diciembre), p. 11–39.

Zipfel, S., Lowe, B., Reas, D.L., Deter, H.C. y Herzog, W. (2000). Long-term prognosis in anorexia nervosa: lessons from a 21-year follow-up study. *Lancet* 355(9205), p. 721-722..



## ¿La Escuela por qué y para qué? Voces de los adolescentes que asisten al Nivel Secundario de Educación en la Ciudad de Salta - Argentina

Claudia Román Rú, María Alicia Albeza, Raquel Sosa, María Pilar Torres Gálvez.<sup>1</sup>

croman@ucasal.edu.ar

### Resumen

El presente estudio analiza las expectativas y motivaciones hacia la Escuela Secundaria, de un grupo de adolescentes de la provincia de Salta, en el norte argentino. La hipótesis que guía el presente trabajo es que existe una brecha entre lo que los motiva y esperan de la Escuela y lo que tradicionalmente la Escuela brinda: contenidos académicos. Para conocer estos aspectos, se solicitó a estudiantes del Nivel Secundario de Educación, que completen un cuestionario ad hoc. Se analizan con el programa SPSS 25.0 las respuestas de 200 adolescentes de entre 16 a 20 años, sobre la temática, resultando que el entusiasmo y motivación para ir al colegio se debe fundamentalmente a aspectos sociales (estar con compañeros), más que académicos (aprender). Los intereses de los alumnos se asocian en mayor medida a aprendizajes de valores y aprendizajes para la vida, que a contenidos formales. Se evidencia también que los

RECIBIDO 27 DE SEPTIEMBRE DE 2017 | ACEPTADO 20 DE NOVIEMBRE DE 2018 | PUBLICADO 20 DE DICIEMBRE DE 2018

<sup>1</sup> Universidad Católica de Salta. Facultad de Artes y Ciencias.



estudiantes tienen expectativas en función del rol docente, y actualmente éstos no logran ser un factor de motivación para los adolescentes. En contraste, el factor no defraudar a los padres es un elemento motivador para asistir al Colegio.

La importancia del estudio reside en que sus resultados facilitan la inmersión en la reflexión de aspectos que pueden favorecer al aprendizaje significativo y la retención de los alumnos en la Escuela, con posibilidad de posteriormente aportar herramientas para el trabajo y la intervención psicoeducativa, preventiva y comunitaria.

**Palabras Clave:** Motivación, expectativas, escuela secundaria, adolescentes.

### **Abstract**

The present study examines the expectations and motivations toward the high school, a group of teenagers from the province of Salta, in northern Argentina. The hypothesis that guides this study is that there is a gap between what motivates them and they expect from school and that traditionally the school gives: academic content. To learn about these aspects, was asked to students of secondary level of education, to complete a questionnaire ad hoc. The SPSS 25.0 program analyzes the responses of 200 adolescents aged between 16 and 20 years, on the subject, resulting in the enthusiasm and motivation to go to school is mainly due to social aspects (being with classmates), rather than academics (learning ). The interests of students are largely associated with values learning and learning for life, that a formal content. It is also evident that students have expectations based on the teaching role, and currently these do not

manage to be a motivating factor for adolescents. In contrast, the factor not to disappoint parents is a motivating element to attend the School.

The importance of the study is that its results facilitate the immersion in the reflection of the aspects that can favor the learning and retention of the students in the school, the possibility of it being after it, the tools for the work and the intervention psychoeducational, preventive and community.

**Keywords:** Motivations, expectations, high school, teenagers

## **Introducción**

En la Argentina en el año 2006, con la Ley N. ° 26.206 se extendieron los años de la Educación Secundaria, estableciéndose como obligatoria hasta prácticamente la mayoría de edad. Más allá de las vicisitudes que ha tenido su implementación, uno de los principales objetivos de la misma constituye una apuesta por formar a los jóvenes de manera integral y apunta a favorecer la continuidad de los estudios superiores. Lo que subyace es la búsqueda de fortalecer, contener y orientar a los jóvenes, a través de competencias que le permitan desenvolverse satisfactoriamente en la vida.

La Educación Secundaria argentina ha experimentado diversas etapas progresivas a lo largo de su historia. En este sentido, desde finales del siglo XIX y principios del XX se produjo un profundo cambio pedagógico y social que derivó en la expansión de la Escuela como forma educativa hegemónica a nivel mundial convirtiéndose en una expresión del progreso, promesa del futuro y esperanza presente, justamente por los aprendizajes que allí se proporcionaban, fundamentalmente los de

alfabetización. La primera etapa del proceso histórico se caracterizó por la existencia de los colegios nacionales orientados al posterior ingreso a la universidad o preparación para mundo laboral desde una perspectiva enciclopedista y meritocrática; por otro lado, las Escuelas normales preparaban para la docencia. A mediados del siglo del siglo XX, las Escuelas técnicas se plantean como una oportunidad para formación de clases trabajadoras, ampliando la matrícula en el secundario (Nobile, 2016). Hasta mediado de la década del 70 la Escuela Secundaria significó un medio para el ascenso social, pero a partir de los 80, la situación económica, los índices de desempleo cambian la significatividad pasando a ser el título secundario un requisito fundamental para el mundo laboral. Desde esta idea, la obligatoriedad de la misma quedó garantizada (Pineau, 2001).

Durante esta trayectoria histórica la Secundaria muestra diversos cambios que viene realizando, y nuevas demandas y necesidades se le plantean a la Educación del siglo XXI, de manera explícita e implícitamente, una serie de roles y funciones se suman al objetivo principal. Históricamente la Escuela era el lugar pensado para aprender contenidos formales académicos, los demás aprendizajes venían por añadidura. Con el paso del tiempo se le fue paulatinamente demandando que fuese también un lugar de contención, de formación ciudadana, de valores y hasta cubriendo roles de familia. Además, los cambios sociales, idiosincráticos, tecnológicos y generacionales (Lipovetsky, 1986) van generando transformaciones en las sociedades, en todos sus estratos, que hacen que los estudiantes sean también otros. La sociedad en general y especialmente los más jóvenes se ven en una constante búsqueda, de hacerse, rehacerse y reconstruirse para formar parte de un nuevo escenario, en donde todo vale, en donde los valores también han cambiado y en donde los roles a cumplir también se han modificado. (Castañeda, 1996)



La Escuela Secundaria es uno de los espacios que atraviesa más cerca la vida de los adolescentes, y convergen en ella todo tipo de manifestaciones de los cambios que se vivencian en la sociedad. En estas últimas décadas muchos autores investigaron sobre la Escuela Secundaria y sus cambios planteando las dificultades de cumplir a tan diversas expectativas (Jacinto, 2006; Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 2004).

Desde nuestra investigación intentamos conocer: ¿Qué dicen los estudiantes sobre la Escuela de hoy?, ¿Cómo la viven?, ¿que los motiva para ir a la Escuela? ¿Qué esperan de ella?

Existen algunas investigaciones sobre el tema que se plantea en el presente artículo, pero contextos distintos al de la Ciudad de Salta (Dussel, Brito, Núñez, 2007). Por ello este trabajo consistió en indagar motivaciones y expectativas de los adolescentes hacia la Escuela de hoy en Salta Capital, atendiendo al contexto y a fin de dar una respuesta situada. Se accedió para ello a Escuelas públicas de la ciudad de Salta, que reciben a alumnos de diferentes zonas de influencia, dentro de la Capital.

Pareciera que en la actualidad el concepto de motivación se extiende a todos los aspectos de la vida y a la sociedad. Tanto en adultos como estudiantes la motivación es un factor fundamental para la realización de sus respectivos menesteres. Y en la Escuela, ocurre un fenómeno interesante y es que se viene dando desde hace décadas lo que Abramowski (2007), define como el nopodermiento, que significa apatía, desinterés, pereza, desmotivación, aburrimiento. Antiguamente, la motivación se apoyaba en resortes externos, reglamentaciones institucionales, el deber ser moral y cultural, entre otros; mientras que actualmente se apela a los recursos propios, internos, a las iniciativas personales. Pareciera que los seres humanos estamos sin guía desde entonces (Abramowski, 2007). Sin embargo, la desmotivación no se presenta como imposibilidad para hacer, pero si se debe tener en cuenta que no están en disponibilidad

de recursos cognitivos, emocionales, conductuales, vinculares para poder facilitar una mejor calidad educativa.

En el basto escenario de la Escuela, el docente tiene un rol fundamental. Lo que se espera del mismo puede variar en función del momento histórico, social o cultural. En otros momentos de la historia se esperaba que el docente sea fuente de conocimiento, saber, que pueda dar todas las respuestas en relación a su área de formación, en la actualidad parecería que esto ha variado, ya que se puede acceder al conocimiento de formas variadas, no necesariamente mediado por el docente. Por lo tanto, resulta interesante indagar en las expectativas de los adolescentes hacia ellos.

Las conclusiones de la investigación giran en torno a la pregunta: ¿por qué y para qué la Escuela? No se pretende responder de modo acabado y definitivo a la magnitud del planteo, pero sí acercar algunas claves y sugerencias que puedan aportar, desde la Psicología Educacional, a la temática.

## **Método**

**Diseño:** Estudio descriptivo y transversal

**Muestra:** no aleatoria, intencional de sujetos tipo, según las características de la investigación (Hernández Sampieri y cols., 1997) y a partir de una selección no probabilística, en tanto la elección de los elementos no depende de la contingencia de ser elegido, sino de las características de la investigación.

La muestra final quedó compuesta por 200 adolescentes que asisten a sus últimos años de escolaridad obligatoria, de Escuelas públicas, en la ciudad de Salta, al norte de la República Argentina. Poseen una media de 18 años ( $DE=1,411$ ). Del grupo de

adolescentes un 51 % son mujeres y un 49 % hombres. Un 6% de los participantes tiene uno o más hijos, un 93% no tiene ningún hijo y un 1% no contesta. Un 28% de los encuestados trabaja, además de ir a la Escuela, en tanto un 71% no lo hace y un 2% no contesta. Un 3% abandonó el Colegio en algún momento y el 55% de la muestra repitió al menos algún curso, debido fundamentalmente a la falta de estudio (30%). De allí la sobreedad que caracteriza este grupo, con alumnos que sobrepasan en un 30% los 19 años.

En un 33% de los casos indican que al terminar el Secundario desearían estudiar en la Universidad o en un Terciario (11%). La opción de estudiar y trabajar es mayoritaria para este grupo, sumando un 40%. Los indecisos alcanzan un porcentaje del 10%, los que solo piensan en trabajar suman un 3% y los que se dedicarán a otras actividades distintas alcanzan otro 3%.

**Procedimiento:** los contactos con los participantes se obtuvieron a través de notas formales a las Instituciones Educativas. Los estudiantes respondieron los cuestionarios de forma anónima y voluntaria a fin de garantizar las condiciones de confidencialidad y las pautas éticas.

Para el análisis de datos del presente estudio se utilizó el programa estadístico SPSS versión 25.0. Haciendo uso de la estadística descriptiva de tendencia central, se detectaron aspectos característicos del comportamiento de los datos. Se calculó la media, frecuencias, porcentajes, desviación estándar de la muestra general.

**Instrumento:** cuestionario de autoinforme ad hoc.

## Resultados:

### Descripción de los resultados

En la Tabla 1 se observa que en su mayoría los estudiantes manifiestan estar “a veces” motivados para asistir a la Escuela (32%) durante los últimos 30 días. Asimismo y tal como se exhibe en la Tabla 2, la emoción que predomina hacia la Escuela se corresponde con entusiasmo (61%). Sin embargo, para la mayoría de los encuestados (53,5%), los motivos de estas emociones predominantes, Tabla 3, corresponden principalmente a relación que mantienen con sus compañeros durante el día escolar, en detrimento de los estudios (33%).

**Tabla 1. Frecuencia en motivación para asistir a la Escuela**

	% válido	% acumulado
Nunca	8,0	8,0
Rara vez	23,5	31,5
A veces	<b>32,0</b>	63,5
Casi siempre	25,0	88,5
Siempre	11,5	100,0
Total	100,0	

**Tabla 2. Emociones predominantes hacia la Escuela**

	% válido	% acumulado
Entusiasmo	<b>61,0</b>	61,0
Malestar	10,5	71,5
Indiferencia	18,5	90,0
Otro	5,5	95,5
N/C	4,5	100,0
Total	100,0	

**Tabla 3. Motivo de emociones predominantes**

	% válido	% acumulado
Compañeros	<b>53,5</b>	53,5
Estudios	33,0	86,5
Docentes	4,0	90,5
Otros	7,5	98,0
N/c	2,0	100,0
Total	100,0	

Por otro lado, al indagar con mayor profundidad sobre las motivaciones en relación a la Escuela observamos, en la Tabla 4, que el no defraudar a los padres opera para la mayoría de los jóvenes (39,5%) como un factor motivacional de muchísimo impacto. En segundo lugar, sentir que se mejora (39,5%), obtener aprendizajes (38,5%) y específicamente para la vida (37,5%), se erigen como el segundo y tercer factor de

predominancia respectivamente, en la frecuencia “mucho”. La relación con los compañeros nuevamente se vislumbra como fuerte factor motivacional, ya que en el 34 % de los casos, los estudiantes indican que lo que motiva mucho ir al Colegio son los compañeros y en un 19,5 dicen que influye muchísimo en sus motivaciones. Por el contrario, los docentes no se ofrecen para los alumnos como fuente de motivación. De hecho, el 33,5 % de los alumnos indican que los motiva poco o muy poco (15,5%).

**Tabla 4. Porcentaje de las motivaciones hacia la Escuela**

Motivaciones	Motiva Aprender %	Relación compañeros %	Relación docentes %	Sentir compañía %	Pasar el tiempo %	No defraudar padres %	Sentir que mejora %	Obtener aprendizajes para la vida %
Muy poco	6,0	6,0	<b>15,5</b>	18,5	13,5	7,5	3,0	10,0
Poco	10,5	13,0	<b>33,5</b>	17,0	22,5	6,5	9,0	15,5
Ni mucho ni poco	32,5	25,5	31,5	29,5	24,0	10,0	16,5	24,5
Mucho	<b>38,5</b>	<b>34,0</b>	12,5	21,5	25,0	34,0	<b>39,5</b>	<b>37,5</b>
Muchísimo	9,0	<b>19,5</b>	4,0	9,5	12,5	<b>39,5</b>	30,0	11,0
N/C	3,5	2,0	3,0	4,0	2,5	2,5	2,0	1,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Analizando cuáles son las expectativas que los adolescentes manifiestan hacia la Escuela, se puede observar, en la Tabla 5, que las mismas se vinculan sobre todo al aprendizaje de valores (42,5%) y de contenidos que les sean útiles para la vida (37,5%), por sobre los académicos (33%).

**Tabla 5. Expectativas en relación a los aprendizajes**

Expectativas	Aprendizaje de materias %	Aprendizaje de valores %	Actividades extraescolares %	Aprendizaje para la vida %
Muy poco	10,5	10,0	18,5	10,5
Poco	21,5	12,0	22,5	10,5
Ni mucho ni poco	29,5	25,0	28,0	21,0
Mucho	<b>33,0</b>	<b>42,5</b>	19,0	<b>37,5</b>
Muchísimo	3,0	7,5	7,5	16,5
N/C	2,5	3,0	4,5	4,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

En la Tabla 6, se exponen los resultados de las evaluaciones de los alumnos sobre sus docentes. Se observa que para la gran mayoría la valoración de sus docentes es negativa, sobre todo en los ámbitos vinculados al intercambio interpersonal donde el 69,5% indica que no les dan posibilidad de expresar sus ideas propias, y un 64,4% expresa disconformidad en la participación que les brindan en clase. Así mismo se observa que los alumnos tienen una valoración negativa y mayoritaria del trato que reciben por parte de sus profesores, manifestándolo así en un 57,6% de los casos, mismo porcentaje con el que pronuncian de manera desfavorable, la pasión que sienten trasmite sus docentes al enseñar. Finalmente pareciera que la comunicación es la mejor valorada por el grupo de adolescentes encuestados.

**Tabla 6. Valoración docente desde la perspectiva de los estudiantes**

	Pasión por enseñar % válido	Dar participación % válido	Comunicación % válido	Expresión de ideas propias % válido	Trato % válido
NO	<b>57,6</b>	<b>64,4</b>	45,8	<b>69,5</b>	<b>57,6</b>
SI	40,7	35,6	<b>54,2</b>	30,5	42,4
N/C	1,7	0	0	0	0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

## Discusión

Nuestros adolescentes manifiestan, en su mayoría, motivación hacia la Escuela, resultados opuestos a los esperados por los adultos, quienes los observan apáticos y desmotivados (Dussel, Brito, Núñez, 2007).

No obstante, y según los hallazgos de la presente investigación, los estudiantes se encuentran más motivados por factores aledaños al aprendizaje más que por el aprendizaje formal en sí mismo, tal como lo hipotetizáramos.

Al analizar las motivaciones de los adolescentes hacia la Escuela se observa, en primer lugar, que el compartir con el grupo de pares, el vincularse con compañeros y amigos aparecen como determinantes motivacionales claves que inciden sobre la percepción y la participación de los jóvenes en las Escuelas. Estos hallazgos son compatibles con los indicados por Callieri y Gámez (2017) en estudiantes del

Secundario de la Provincia de San Salvador de Jujuy, donde constatan que las actividades entre pares son las que mayor satisfacción y motivación reportan a los jóvenes, en tanto les permite atravesar experiencias en nuevos ámbitos y más alejados de la mirada de sus familias. Tal como lo plantean Aberastury y Knobel (1989) y Griffa y Moreno (2015) existe en el adolescente una tendencia grupal muy fuerte, caracterizada por una dependencia que antes se experimentaba con la familia y ahora con los pares. En esta línea cabe pensar la Escuela Secundaria como un espacio de construcción de identidades juveniles, que reúne a los adolescentes, los convoca, les ofrece espacios para compartir, ser y pensarse y en donde la convergencia de lo institucional y lo individual permiten entender la Escuela como un lugar significativo en la vida del adolescente (Reyes Juárez, 2009), un espacio de vida juvenil (Guerra y Guerrero, 2004). Es allí donde pueden vivir su adolescencia, definirse como tales y realizar prácticas propias de esa etapa evolutiva (Griffa y Moreno, 2015).

Por lo dicho anteriormente, la motivación para asistir a la Escuela es vivida claramente como un espacio de socialización sobre todas las cosas. Es cierto que ésta es una de las funciones aledañas de la Escuela, así como es verdad que el ocio recreativo puede llegar a ser usado como herramienta educativa (Camerino, 2002) pero ¿qué ocurre cuando es la principal razón que moviliza a nuestros jóvenes a ir a la Escuela es estar con los amigos, y en qué medida, si no está regulada, canalizada y aprovechada puede afectar a la calidad de la educación? ¿Cuál sería la diferencia entonces de la Escuela con otro espacio de recreación y encuentro? Consideramos que es necesario sacar provecho de esta condición sin desvirtuar los objetivos pedagógicos y en este sentido, el aprendizaje colaborativo parece aportar luz, ofreciendo resultados interesantes en otros países (Barkley, Croos, y Major, 2007). Esta forma de promover el aprendizaje proviene del socioconstructivismo educativo y recibe entre otros aportes el



de las teorías la intersubjetividad, que plantea la importancia de la presencia del otro para la construcción de saberes, en tanto la conciencia individual emerge gracias y a través de la interacción comunicativa con los demás. Esta visión de la educación busca potenciar la socialización de los saberes y la motivación hacia el aprendizaje entre pares (Roselli, 2011). Con ello se podría potenciar el aprendizaje entre pares, dado que el encuentro con los otros es un factor clave en la motivación para asistir a la Escuela en el grupo de adolescentes estudiados.

Dussel, Brito y Núñez (2007) encontraron que lo que más valoran los adolescentes de la Escuela Secundaria, se asociaba a compartir, convivir y relacionarse con otros. El Reporte Nacional del Operativo Aprender (2017), refleja datos muy positivos en torno a la percepción del clima escolar y las actividades que plantean trabajo en equipo. Sin embargo, no es tan claro el panorama cuando se trata de la colaboración y la cooperación por lo que sería interesante profundizar en esas líneas de investigación.

En segundo lugar, siguiendo con el análisis de nuestros resultados, se plantea otro fuerte factor motivacional mayoritario para los jóvenes que asisten a la Escuela: el no defraudar a los padres. En otras investigaciones se ha constatado también el fuerte impacto motivacional que significan los padres para iniciar, transitar y sostener una trayectoria escolar (Díaz, 2018). En este punto pareciera plantearse una contradicción en referencia al lugar que ocupan los padres en la adolescencia, en tanto, anteriormente hemos planteado que la dependencia parental se traslada al grupo de pares; sin embargo, son de naturaleza distinta. El grupo de pares permite experimentar nuevas emociones, vinculadas a fantasías y temores y a vivencias compartidas por la edad y la época, así como ensayar conductas que luego deberían habilitar para el ejercicio de roles adultos. Los padres no debieran dejar de ser una referencia, aunque es cierto que desde la

oposición y sobre todo como un frontón de confron­te (Griffa y Moreno, 2015) que justamente les permite separarse, crecer y desenvolverse de forma autónoma. En este sentido, resulta una buena noticia que, para el grupo de adolescentes estudiados, se evidencie la internalización de la autoridad y el respeto hacia ellos, vehiculizada en mandato: no defraudar, en tanto eso les posibilita una narración interna que los ayuda a ordenarse, orientarse y comportarse en la dirección esperada, sobre todo en un contexto actual donde la familia y los roles y funciones se encuentran en ocasiones desdibujados (Messing, 2009). En esta dirección, sería interesante implicar más a las familias en los aprendizajes de sus hijos, especialmente en la adolescencia. Domínguez Martínez (2010) plantea que la educación es cosa de dos, haciendo referencia a la familia y a la Escuela, en tanto sus objetivos son comunes: el óptimo desarrollo de sus hijos.

En tercer lugar, analizando tanto motivaciones como expectativas, se observa que existe un punto en común en relación a la idea de aprendizajes útiles para la vida. Algunos adolescentes encuentran motivación para ir a la Escuela, entendiendo la misma, como un espacio de formación, útil para el futuro (Reyes Juárez, 2009). Los hallazgos coinciden con muchas investigaciones e incluso los nuevos lineamientos pedagógicos que indican que este es el camino (Filmus, 1994) y en el caso particular del presente estudio es digno de mención concretamente por la avidez y expectativa que parecen tener nuestros jóvenes por obtener aprendizajes para la vida, sobre todo vinculados a la educación en valores.

Los jóvenes esperan encarnación de valores en los otros, como la justicia, autoridad, solidaridad, interés genuino hacia ellos, afecto y escucha hacia sus inquietudes. Esta característica suele ser común en la mayoría, pero muchas veces cuando un adolescente carece de estos sentimientos en su hogar, lo espera de la Escuela.

De ahí también, la necesidad de que estén ambas instituciones trabajando de manera sintónica y persigan objetivos y valores consensuados.

En cuanto a los aprendizajes, se evidencia que los contenidos académicos son mencionados dentro de las expectativas de los estudiantes, y, sin embargo, las demandas más importantes las realizan en torno a aprendizajes de valores, saberes instrumentales y significativos que permitan una mejor relación entre el mundo del colegio y de la vida cotidiana. Al parecer las competencias vinculadas al *saber hacer* y al *saber ser* (Delors, 1994) son más requeridos que los aprendizajes académicos. Y es que como lo sostiene Pineau (2001), la definición por excelencia de Escuela excluye en muchos casos estos otros saberes. Desde hace ya un reprochable tiempo, la Escuela realiza una dicotomía y descontextualización del contenido académico y el contenido escolar, que se convierte en una creación sesgada. Así, y ya desde la Modernidad, se produce una diferencia entre formas de saber (saberes para la vida) y formas de aprender (contenidos pedagógicos), con su consiguiente consecuencia: el método para enseñar dista de aquel vinculado al método para aprender.

Esta tal vez sea la razón por la cual se evidencian ciertos indicadores de indiferencia hacia la Escuela por parte de los jóvenes encuestados. Y es que es importante que los adolescentes cuando se mueven en búsqueda de algo, lo hagan porque lo sienten como una genuina y personal motivación (motivación intrínseca), que tenga un valor significativo y constructivo a partir de tal como lo explica González “una conducta exploratoria, que sepa por qué y para qué explora y tenga una verdadera actitud intrínseca relacionada con sus reales necesidades, gustos y valoraciones, para poder separar y distinguir su búsqueda de lo que el ambiente familiar y social le propone” (citado en Moreno y Faletty, 2015; 69).

Como factor de motivación intrínseca sólo en algunos adolescentes se observa el ir a la Escuela como un espacio para mejorar la autoestima, y sentir que mejoran. En algunos casos se relaciona la satisfacción de obtener el título, con un cierto prestigio social (Guerra y Guerrero, 2004), y el ser alguien en la vida.

Otro dato interesante que surge de los resultados, es la figura del docente. Los alumnos parecen no sentirse motivados por ellos. El docente, debería ser vivido como figura de autoridad. El aprendizaje siempre se imparte desde un adulto que tiene ser vivenciado como referente. ¿Por qué los alumnos no lograr vincularse adecuadamente con ellos y cómo afecta sus motivaciones y expectativas? Korinfeld, Levi y Rascován (2008) señalan que en la actualidad existe una brecha generacional entre docentes y alumnos, que produce que los adultos se sientan cada vez más alejados del mundo de los jóvenes y viceversa. Esta situación se agudiza por la influencia de las nuevas tecnologías innovadoras y los terrenos conquistados en materia de derechos que se les conceden a los adolescentes. De ahí también la importancia de reflexionar sobre el papel que ocupa el rol docente en la vida de los jóvenes. Aunque los adolescentes se muestran como personas que podrían autogestionarse y tomar decisiones, se sabe que internamente esperan que los adultos significativos les marquen lineamientos, los ayuden a reflexionar, a contraponer alternativas y ser básicamente ejemplo de vidas coherentes entre sus decires, exigencias y comportamientos.

Los resultados no son muy alentadores al analizar la valoración de los adolescentes hacia sus docentes, manifiestan que no hay espacios de participación, de expresión de ideas propias, de intercambio, poca comunicación, y el trato que reciben tampoco es bueno. En ese sentido, Woolfolk (2010) retoma el concepto de buen profesor, que incluye tres cualidades básicas: la primera, poseer relaciones interpersonales positivas, o sea, interesarse por sus alumnos; la segunda, que logren una

buena organización áulica y mantengan autoridad sin ser rígidos, finalmente, que sean buenos motivadores, esto significa que les hagan a los discípulos el aprendizaje más creativo y novedoso.

Los adolescentes del siglo XXI, aunque poseen otros paradigmas respecto a las prioridades e intereses de las generaciones anteriores, continúan necesitando adultos referentes que los motiven a continuar esforzándose y proyectándose en el futuro. Cuando, encuentran alrededor personas negativas o desesperanzadas, actúa este hecho como un factor desestabilizante para sus proyectos de vida juveniles, y desmotivador. Es aquí donde se hace necesario volver a repensar la motivación vs desmotivación, motivación intrínseca o extrínseca, en un mundo donde lo que no entretiene, no divierte, no sirve. ¿Es este el lugar de la Escuela y el rol docente? se deben reconstruir relaciones, estrategias, funciones y roles, inmediatamente.

Después del recorrido realizado, volvemos a la pregunta por qué y para qué la Escuela. Desde la perspectiva de los alumnos, se responde del siguiente modo: porque es un lugar para compartir, convivir, sobre todo con pares. ¿Para qué? para aprender, pero sobre todo saberes actitudinales, más allá de los académicos y tradicionales. Es la Escuela entonces un lugar principalmente de socialización, de intercambio, esto, desde la mirada de nuestros jóvenes. El aprendizaje académico viene por añadidura y desplazado a un segundo plano. Siguiendo a Dubet y Martucelli (2000) antes predominaba el rol docente por sobre la personalidad, ahora las relaciones interpersonales ocupan un lugar primordial en la Escuela y en la enseñanza pareciera ponerse a prueba la personalidad del docente.

Los resultados nos plantean que los adolescentes que valoran en relación a los docentes tener espacios para el intercambio, y expresión de sus ideas, opiniones. Nuevamente se verbaliza la necesidad del aprendizaje cooperativo y colaborativo, en

donde el docente ya no ocupa el rol central, sino que facilita o media entre el conocimiento y el alumno.

Con estos resultados se vuelven a cuestionar las posturas tradicionales que plantean la Escuela como el lugar de excelencia para la trasmisión de contenidos académicos, así como nuestro rol como adultos referentes en la función de lograr el cometido pedagógico fundante de enseñar contenidos, sin desoír las demandas nuevas que hacen y guían el comportamiento de nuestros jóvenes.

## **Bibliografía**

Aberastury, A. y Knobel, M. (1989) *La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

Abramowski, A. (2007). *Variaciones del “nopodermiento” escolar: de perezas y desmotivaciones*; en Daniel Brailovsky (Comp.). *Interés, motivación y deseo*. Buenos Aires: Noveduc.

Barkley, E., Croos, P., y Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

Callieri, I. y Gámez Moreno, C. (2017). *Perspectiva Adolescente sobre la Construcción de Vínculos entre Pares al Inicio de la Escuela Secundaria*. *Anuario de Investigaciones*, 3, (2), 327-334.

Camerino, O. (2002). *La recreación fuera y dentro de la Escuela*. *En Educación Física, ocio y recreación*. Actas del Tercer Congreso de Educación Física. Cádiz, 27-38.

Castañeda B. (1996), *Los adolescentes y la Escuela de final de siglo*. Col: Nómadas.

- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*, en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO.
- Díaz, W. (2018). Vivencia en relación a la trayectoria académica y discapacidad motriz de un estudiante universitario. *Trazos*, extraída de <http://revistatrazos.ucse.edu.ar/index.php/download/vivencia-relacion-la-trayectoria-academica-discapacidad-motriz-estudiante-universitario/?wpdmdl=22753>
- Domínguez Martínez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La Escuela y la familia. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1 -15.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la Escuela Secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Filmus, D. (1994). *Los desafíos de la educación ante los nuevos procesos productivos*, en Para qué sirve la Escuela, Daniel Filmus (Comp.), Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2006). *La Escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Documento básico, II Foro Latinoamericano de Educación: La Escuela Media. Realidades y Desafíos. Buenos Aires: Santillana.
- Guerra, M. y Guerrero, M. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2015). *Claves para una psicología del Desarrollo. Adolescencia. Adultez. Vejez*. Volumen II. Buenos Aires: Lugar.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. Buenos Aires: Mc Graw-Hill.

Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Ley de Educación Nacional N 26.206, aprobada por el Congreso de la Nación Argentina. Boletín Oficial número 31.062, del 28 de diciembre de 2006. Extraída de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Lipovetsky, G (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

Messing, C. (2009). *Simetría entre padres e hijos*. Buenos Aires: Noveduc.

Moreno J. y Falety R. (2015). *Claves para la evaluación y orientación vocacional*. Valores, proyecto de vida y motivaciones. Buenos Aires: Lugar.

Nobile, M (2016) *La Escuela Secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes*. Última década, 24, (44), 109-131. Extraído de : <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100005>

Operativo Aprender (2017). Ministerio de Educación de la República Argentina. Extraído de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/aprender-2017-accede-los-resultados-de-primaria-y-Secundaria-nivel-nacional>

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la Escuela? O la modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la Escuela respondió: ‘Yo me ocupo, en Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La Escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Reyes Juárez, A. (2009). La Escuela Secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40),147- 174.



Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2, (2), 173-191.

Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: UNESCO.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la Escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Woolfolk, A. (2010) *Psicología educativa*. México: Pearson.



## Escuelas diferentes y complejas. Cuando la diferencia puede convertirse en desigualdad

Sebastián Giménez<sup>1</sup>

sgimenez5804@yahoo.com.ar

### Resumen

Este artículo aborda la educación en contextos diferentes, reflexionando sobre dos tipos de escuela, dos modelos, dos lógicas para pensar la educación desde un polo moderno o desde la realidad compleja de los excluidos. Se propone reflexionar sobre la diferencia y también sobre la desigualdad, poniendo como un punto en cuestión la promesa democrática de la igualdad de oportunidades y una realidad que reproduce muchas veces la exclusión social. Se propone abordar desde un lenguaje llano los problemas con que muchas veces lidia la educación y los docentes en la actualidad crispada de la Argentina.

**Palabras Clave:** Segmentación educativa, contextos diferentes, dos tipos de escuela, complejidad social y escuela moderna, desigualdad y exclusión.

RECIBIDO 8 DE AGOSTO DE 2018 | ACEPTADO 26 DE NOVIEMBRE DE 2018 | PUBLICADO 27 DE DICIEMBRE DE 2018

<sup>1</sup> CEI (Centro Educativo Interdisciplinario) 19. Gabinete de la Escuela de Educación Especial n° 9, todo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



## Abstract

This article deals with education in different contexts, reflecting on two types of school, two models, two logics to think about education from a modern pole or from the complex reality of the excluded. It is proposed to reflect on the difference and also on inequality, putting as a point in question the democratic promise of equal opportunities and a reality that often reproduces social exclusion. It is proposed to address from a plain language the problems that education and teachers often face today in Argentina.

**Keywords:** Educational segmentation, different contexts, two types of school, social complexity and modern school, inequality and exclusion.

## Introducción

Muchas veces, el debate educativo aparece desplegado en torno a la bipolaridad entre la enseñanza tradicional y otra de matriz constructivista, más abierta a incorporar la complejidad de los tiempos actuales. En este caso, y teniendo como marco geográfico y social el distrito escolar 19<sup>2</sup> de la ciudad de Buenos Aires, intentaré definir también dos polos que ayuden a comprender la realidad con que a menudo interactuamos como docentes. La bipolaridad, o más bien el análisis de dos fragmentos en un contexto de segmentación del sistema educativo, se utiliza aquí como un facilitador del análisis, cayendo en ciertos riesgos de simplificación de realidades que suelen darse de modo más complejo o matizado. No se ignora la compleja realidad social y educativa de una comunidad, pero dicha característica no tiene que ser una limitante o una excusa para no arribar a cierto tipo de conocimiento o elaborar conclusiones, si bien limitadas, no por eso menos válidas a la hora de reflexionar sobre la educación.

---

<sup>2</sup> El distrito escolar 19 de la ciudad de Buenos Aires abarca los barrios de Bajo Flores, Villa Soldati y Pompeya, de la zona sur de la ciudad. Incluye 24 escuelas primarias.

Aquí, delimitaré dos tipos de escuelas, definidas por distintos grupos poblacionales que concurren a ellas, como también por diferentes concepciones de la comunidad y de los propios docentes acerca del enseñar y el aprender. Simplificando, a uno de los tipos de escuela concurre población de lo que podríamos llamar clase media baja, y al otro, personas que pertenecen a los estratos más desfavorecidos. Uno y otro grupo de escuelas y sus límites para abordar la caracterización son muchas veces difusos, como se apuntó. El presente trabajo aborda la situación pensando en el distrito 19 de la ciudad de Buenos Aires, donde desarrollo mi labor profesional, y en los barrios de Pompeya; Bajo Flores y Villa Soldati, lo que no quita que el tema que aborda pueda verse reflejado en otros distritos o ciudades de nuestro país o incluso, por qué no, en otros países.

### **Diferencia y desigualdad. Una frontera demasiado porosa.**

*“No hay educación sin sociedad humana y no hay hombre fuera de ella”<sup>3</sup>*

Paulo Freire

Este trabajo se propone problematizar, reflexionar sobre la diversidad existente y manifiesta entre las instituciones educativas pertenecientes a un mismo distrito escolar de la Ciudad de Buenos Aires, el número 19. Recorriendo las diversas escuelas del mencionado distrito escolar, nos encontramos con instituciones que responden a patrones casi que totalmente diferentes respecto al modo de organización o las maneras que tienen de enfrentar el desafío de la enseñanza en los contextos complejos que se están viviendo. La diferencia, la heterogeneidad de perspectivas tiene por supuesto su anclaje comunitario y barrial, puede considerarse el reflejo de la fragmentación social

---

<sup>3</sup> Freire, Paulo (1992). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.

fruto de transformaciones económicas y sociales implementadas en nuestro país por modelos de desarrollo que quebraron o precarizaron las protecciones características de la sociedad salarial, concepto que se retomará más adelante.

Es útil y pertinente traer aquí el concepto de segmentación educativa que acuñara Cecilia Braslavsky (1985). La investigadora constató la continuidad entre la fragmentación social y los procesos de diferenciación horizontal entre distintas instituciones educativas, apuntando que existía una clara diferencia en la currícula de cada establecimiento (casi que librado a su criterio, o posibilidades) y las condiciones de aprendizaje. Este concepto pone en palabras claras la diferencia, cristalizada a menudo en desigualdad: hay una educación para ricos y una educación para pobres. Apuntó también Braslavsky, citada por Guillemina Tiramonti (2005), que no bastaba pensar solo en términos de inclusión o exclusión, los que están adentro y los que están afuera. Porque, dentro mismo del sistema educativo, se cristaliza también la desigualdad. *Tiramonti* complejiza más el concepto incluyendo el de fragmento, que “aparece como un espacio auto referido, organizado alrededor de creencias, valores particulares que construyen un específico patrón de socialización para los chicos y donde no aparecen diálogos, interlocuciones a un elemento central común” (2005). Y pone en cuestión la valoración jerárquica de los segmentos que acuñara Braslavsky como superiores o inferiores en calidad y condiciones de aprendizaje. Apuntó Tiramonti que ya no se puede hablar de un segmento de mejor calidad que otro, sino de una extrañeza casi total de cada fragmento respecto a los otros. Segmentos, fragmentos autocentrados en sus propios valores, creencias y patrones de socialización. Plantea también la investigadora, que esto a veces da cuenta de diferencias y otras de desigualdades. Diferencia y desigualdad. Una frontera entre dos conceptos que se andan tocando todo el tiempo. La peculiaridad cultural, de valores, de creencias digna de ser respetada y la desigualdad

manifiesta de acceso a posibilidades de aprendizaje equivalentes o a un currículo mínimo común.

Ya no alcanza, entonces, con que estén todos adentro, sino en qué condiciones, y esto nos pone también en contacto con temáticas de política educativa más amplias como la definición de presupuestos que tengan a la educación pública como prioridad.

La educación para todos laica, pública y gratuita, aquella aspiración sarmientina encarnada en la ley 1420 parece a grandes rasgos cumplirse con un grado apreciable de eficacia, con un índice de cobertura que alcanzó valores cercanos a la universalidad,<sup>4</sup> con un marco normativo de la educación como derecho acompañando, y siendo requisito la escolarización de los niños/as para recibir la protección social del programa Ciudadanía Porteña o la Asignación Universal por Hijo. La garantía del derecho y cierta coerción estatal que obliga a la familia a enviar a sus hijos a la escuela. Imposición que puede considerarse saludable en el marco de protección de derechos, quedando pendiente (o no necesariamente) la internalización o la incorporación de la educación como un valor a considerar en la formación de las futuras generaciones.

Y todo tiene su razón de ser, y la exclusión social de numerosas familias opera aquí como respuesta a la pregunta de por qué no se internaliza naturalmente lo que no significa movilidad social ni necesariamente progreso o futuro asegurado, como parecía constituir la educación en el pasado. Educación era igual a progreso. Igual a trabajo. El trabajo naufragó o ya no es una certeza, la exclusión social emergió, y la educación se quedó un poco (o bastante) pataleando en el vacío.

---

<sup>4</sup> Respecto a las cifras de cobertura de la asistencia escolar, se puede consultar el informe de la Dirección General de Estadísticas y Censos de la Ciudad de Buenos Aires.  
[https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/04/ir\\_2016\\_986.pdf](https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/04/ir_2016_986.pdf)

Es pertinente aquí retomar el concepto de exclusión social que acuñara Robert Castel (1997), El autor trae el marco de las protecciones y derechos que tenían al trabajo como garantía y sustento. Marcos reguladores que naufragaron o se pusieron en crisis con su falta, dando lugar a grupos poblaciones excluidos, o en términos de Castel, desafiados. Personas y grupos sociales que quedan por fuera la sociedad salarial y de todas las protecciones que tenían al trabajo como sustento, como proyecto de vida, sentido y posibilidad de una movilidad social ascendente.

Fuera del trabajo, arrojados a la jungla de sus propias posibilidades, estos grupos poblacionales tienden sin embargo y, a pesar de todo, a buscar marcos organizativos que los vuelvan a incluir en un colectivo, en un ser con otros. La constitución de la CTEP (Confederación de Trabajadores de la Economía Popular), y aquí no hago una valoración política partidaria de ningún tipo, parece ser otro intento en ese sentido. Darle voz y representación a los desafiados. Hace cuarenta años, esa agrupación no hubiera tenido sentido. Porque no había nada, o casi nada fuera de la sociedad salarial. Bien lo explica en su reconocido estudio Juan Villarreal (1985), consignando que a partir del modelo aperturista, instaurado a partir de la última dictadura militar de 1976 en Argentina, la preeminencia del capital financiero llevó a una homogeneización de los sectores dominantes y a una heterogeneización de las capas subalternas de la estructura social argentina, aumentando significativamente el empleo en los servicios en detrimento de la industria, incrementándose también fuertemente el cuentapropismo respecto al salario y el trabajo registrado. Modelo aperturista que se cristalizó en la década del 90 con el neoliberalismo y la convertibilidad que controló la inflación pero llevó la desocupación a dos dígitos con la reforma del Estado y las privatizaciones, con todas sus implicancias en la desprotección de vastos sectores de la población.

Ahora bien, esa cuestión social que se metamorfoseó, retomando el término utilizado por Castel, tiene sus implicancias en las escuelas de hoy. Y es necesario aquí tomar la idea de Cecilia Braslavsky, que plantea que la inclusión educativa ya no aparece en discusión sino que la cuestión es a qué incluimos, a qué tipo de educación. No teniendo como objetivo homogeneizar todo, sino respetar las diferencias. Pero sin que las diferencias se conviertan en desigualdad. No es sencillo analizarlo y mucho menos buscar respuestas o políticas públicas que permitan el acceso de todos a una educación de calidad.

En este primer apartado, se realizó una exposición del marco conceptual general que surcará el análisis, que por supuesto tiene sus limitaciones desde que se abordan situaciones complejas que interpelan constantemente a quienes quieren aproximarse a este tipo de fenómenos. Como planteó Guillermina Tiramonti en el trabajo ya citado, los años 2000 no fueron solo tiempos de crisis económica y política, sino también de crisis de los que intentan conceptualizar una realidad. En estos escenarios actuales, la afirmación cobra completa vigencia. Dicho lo cual, en el próximo apartado se comenzará a abordar la realidad de dos segmentos o fragmentos que configuran dos tipos de instituciones educativas en el marco del distrito escolar 19 de la Ciudad de Buenos Aires.

### **Dos fragmentos, dos realidades.**

En el primer fragmento, se consideran para analizar a las escuelas en torno a la calle Rabanal. La elección de la avenida es artera y de más está decir que no corresponde a un criterio objetivo, ni contribuye a señalar tal escuela o tal otra. La calle Rabanal quiere decir, en el contexto del distrito escolar 19 de la ciudad de Buenos



Aires, más Pompeya que Bajo Flores o Villa Soldati. Es un sector poblacional que podríamos caracterizar como de baja clase media, a estas escuelas concurren, en general, los hijos de trabajadores y empleados públicos. Sectores empobrecidos por las crisis económicas sucesivas, pero que lograron de alguna manera mantenerse en el borde, cerca del precipicio de las frustraciones sociales. A esas escuelas van los hijos del diariero, del vendedor de flores, del maestro del barrio, del mecánico y del empleado del taller textil.

En el segundo fragmento, tenemos las escuelas a la vera del recorrido del Premetro, un territorio surcado por el polvo y los escombros de la exclusión social. Barrios empobrecidos notablemente y villas de emergencia que no dejan de emerger y reproducirse, incluso sobre una vereda. El Premetro surca los bordes de la villa 1-11-14; el barrio Ramón Carrillo; Los Pinos; Los Piletones; villa Fátima; los monoblocks de Soldati y más allá la villa 20 y Lugano. Atraviesa una geografía de la exclusión con un policía arriba, infaltable y que parece tan imprescindible como el chofer. A las escuelas a la vera del Premetro concurren los hijos de los excluidos del modelo, de los que navegan las aguas cenagosas de la exclusión sin preocuparse ya por no caer más sino por lograr el pan que comer, o el bien de consumo que permita aventar otras pérdidas. Los autos de modelos recientes en las calles del barrio Ramón Carrillo nos hablan de una suerte de resistencia al desastre del infraconsumo. “No tenemos dónde vivir, pero mirá lo que me compré”, parecen decir. Consignan con razón Kessler y Di Virgilio (2008) que las posiciones sociales en las últimas décadas en Argentina han estado cada vez más definidas por un modo o estilo de vida, en el que el consumo ha sido la variable decisiva. Es la casa derruida a punto de caerse con un equipo de música, la Playstation 4 y la TV 28 pulgadas. A esas escuelas van los hijos de los trabajadores de múltiples

oficios; de los obreros de la construcción; del verdulero de la esquina del pasaje; del kiosquero y de los desocupados beneficiarios del plan social compensatorio.<sup>5</sup>

Recapitulando lo dicho, lo podemos representar en un esquema tal vez demasiado simple para la complejidad viviente de las escuelas, pero que tiene como único objeto saber a qué estamos aludiendo cuando nos referimos a unas o a otras.

## GRÁFICO 1

### DOS TIPOS DE ESCUELAS

#### ESCUELAS RABANAL

Baja clase media

Empleados públicos/ pequeño comercio

#### ESCUELAS DEL PREMETRO

Exclusión social

Desocupados /Emp. de oficios/plan social

## El aprendizaje

Las escuelas de Rabanal y del Premetro, dos fragmentos en que parece dividirse la educación en el distrito 19 de la ciudad de Buenos Aires. En las primeras, el aprendizaje aparece como una cosa medible, una suma de contenidos, una certeza que se demuestra en las pruebas de evaluación y se cristaliza en el cuadro del boletín de calificaciones. Podemos tomar aquí de Michel Foucault (2003) su concepción de lo normal establecido como principio de coerción en la enseñanza, instaurando una educación estandarizada. Los grados aparecen bien delimitados con su correspondiente manual y con los contenidos esperables bien definidos.

<sup>5</sup> Los planes sociales compensatorios fundamentales en la ciudad de Buenos Aires son el Programa Ciudadanía Porteña, otorgado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; y la Asignación Universal por Hijo, a cargo del Gobierno Nacional.

En las segundas, en las escuelas del Premetro, el aprendizaje es una posibilidad que lejos está de la certeza de lo medible. El aprendizaje es una actitud ante la vida de rebeldía o es simplemente un lenguaje extraño a la cultura y las posibilidades. Los niños aprenden, por supuesto, pero no pueden seguir el recorrido lineal de un manual ni comprobarse estos saberes desde las pruebas estandarizadas que diagrama un funcionario en su oficina para medir la calidad educativa.

El aprendizaje se va de las manos en las escuelas del Premetro, se escurre pero no se pierde (quizás no podemos visualizarlo). Como afirma Patricia Redondo (2004), la escuela se tensiona entre el mandato histórico moderno y una realidad social de desprotección, desigualdad y exclusión. Esta tensión es la que flota en las escuelas del Premetro, que no pueden seguir siendo modernas, manualistas, estandarizadas, porque serlo implicaría el fracaso escolar de la mayoría de sus alumnos.

### **La disciplina y los moldes**

Las escuelas de Rabanal aparecen como aptas para moldear sujetos, que podrían integrarse a un trabajo en el porvenir. El equipo de conducción puede dejar marcada una impronta, un sello en la escuela, como un padre trabajador lo deja en el hijo al despertarlo todos los días a las 7 de la mañana. Las escuelas de Rabanal aplican muchas veces moldes y esquemas que demuestran algo así como el éxito escolar, el progreso de los aprendizajes. Pisos relucientes, carteleras esmeradas y actos escolares protocolares e impecables donde destacan los guardapolvos blancos y los aditamentos de las fiestas patrias.

Retomando a Michel Foucault (2003), se podría plantear el esbozo de una institución con un dispositivo de tres procedimientos: la enseñanza, la adquisición de

aprendizajes y una observación recíproca y jerarquizada. El maestro como modelo aparece fuerte en las escuelas que sobreviven con una didáctica moderna. *José Luis Parra* describe las escuelas molde, que se cristalizan en “la aceptación de una disciplina rígida, del inmovilismo, la rutina, los esquemas repetidos y la jerarquía verticalista (1999)”.

Los libros de *Piaget* y las teorías constructivistas se quedan en el umbral o en un rincón olvidado de las bibliotecas de las escuelas de Rabanal, tienen la entrada prohibida porque lo que no se puede contabilizar o medir se queda afuera y lo que no sirve para mostrar el éxito o fracaso escolar se considera una herramienta inútil. Las escuelas de Rabanal son impermeables a las nuevas alharacas de la pedagogía y a todo lo que no sea el contrato sarmientino. El busto de Domingo Faustino Sarmiento se sacraliza como a un Dios pagano, el espejo del alumno de guardapolvo blanco casi perfecto.

En las escuelas del Premetro, moldear aparece como una misión imposible. Es un molde, un balde en la arena seca. La arena se pierde, se escabulle por todos lados y queda una masa informe tan distinta que frustra, que angustia. En las escuelas del Premetro, el sueño moderno se traduce en aquella frase genial de *Marshall Berman* (1982): todo lo sólido se desvanece en el aire.

El sueño moderno de Sarmiento se estrella contra la realidad cruenta de las posibilidades de los excluidos. El busto del maestro inmortal se hunde en las ciénagas, porque no puede explicar ya nada ni dar una orientación de cómo seguir. El conocimiento disciplinar, como se concibe en las formas tradicionales, se pierde o se relativiza tanto que deja de ser una certeza medible.

En las escuelas del Premetro, los libros de Piaget y las teorías constructivistas no pueden ni siquiera leerse, porque no hay tiempo ni lugar para hacerlo. El tiempo corre y las escuelas son una suma de urgencias que hay que resolver ahora, o ayer. No se lee a Piaget ni tampoco a Watson ni sirve Sarmiento, porque las escuelas del Premetro parecen escapar a la comprensión de cualquier catedrático de la psicopedagogía. Las escuelas del Premetro sueñan con poder enseñar cada día, algo que en las otras está asegurado. En este aspecto, se vislumbra la diferencia en las condiciones para enseñar y aprender, como apuntara Cecilia Braslavsky. Diferencia que puede significar también desigualdad, como apuntó en su conceptualización Guillermina Tiramonti.

### **Escuela y familias**

En las escuelas de Rabanal, los padres suelen concurrir al llamado de la escuela y tienen el sueño no declarado de imaginar a su niño abanderado. No ya mi hijo el doctor, pero sí abanderado. Estas escuelas siguen manteniendo el sueño familiar de la movilidad social ascendente, o si no ascender, por lo menos mantenerse para no caer del otro lado de Rabanal, donde los barrios van decreciendo hacia el precipicio de la exclusión. Siguiendo a Cecilia Giménez Zunino (2011), puede registrarse en determinados grupos sociales una tendencia (y un temor) al desclasamiento, como una dificultad en la reproducción de las posiciones de clase. Ya bastante relativizada la promesa moderna de la educación como facilitadora de una movilidad social ascendente, la formación significa aquí obtener la credencial que permita mantener las posiciones sociales y no caer. En estas escuelas, es muy fácil mandarles un mensaje a los padres en el cuaderno de comunicaciones, donde todas las informaciones aparecen

ordenadas cronológicamente y existe una preocupación en general de las familias para que el niño no fracase y desarrolle una trayectoria escolar sin contratiempos.

En las escuelas del Premetro, se pueden ver cuadernos que no tienen ni principio ni final, y dónde poner la nota entonces. Nene, avisale a tu mamá que le escribí algo (implora la maestra), acá debajo de esta cuenta perdida en un mar de renglones. Los celulares de los padres no funcionan y la mayoría de las veces hasta las direcciones prestan a confusión, por esa superposición de lo público y lo privado en los barrios precarios. Manzana 8, casa 25. Todos piensan, será al lado de la 24 o de la 26. Pero no, puede estar al lado de una casa identificada con un 76 pintado con alquitrán.

No es extraño que, ante las dificultades de aprendizaje o de comportamiento de los alumnos, los docentes construyan una visión estigmatizante, responsabilizando a las familias por el fracaso escolar de sus hijos, como plantea Patricia Redondo (2004). En la situación de no poder arribar los niños a los conocimientos esperados para un ciclo o grado, muchas veces se elaboran conclusiones que permiten brindar una explicación tranquilizadora, siendo insumos de ésta un diagnóstico médico o una situación familiar o social sumamente adversa. La escuela se resguarda y explica el fracaso. Si bien dicha explicación tiene muchos elementos de realidad y de verosimilitud, no debería conducir a dejar de probar estrategias con los niños que tienen problemas para aprender. Un desafío nada sencillo, que se aborda en el siguiente apartado.

### **Los niños con dificultades. La inclusión**

“La Ciudad de Buenos Aires tiene un desarrollo de su educación primaria que nos permite soñar con la plena inclusión educativa de los niños y niñas y con asegurarles en

todas las escuelas una base común de aprendizajes” (Diseño Curricular para la educación Primaria, G.C.B.A, año 2004)

En las escuelas de Rabanal, si un niño lleva un insuficiente en el boletín, se lo piensa como a un niño con dificultades. Puede ser el que no escribe con cursiva en segundo grado; el que no maneja el concepto de circunferencia en tercero o no distingue entre agudas, graves y esdrújulas en cuarto grado. O el que no interiorizó la clasificación de sustantivos, adjetivos y verbos. O el que no aplica la propiedad distributiva en los cálculos numéricos. Ese niño no alcanza la suma de los contenidos de los compañeros, aunque sepa en muchos casos operar, leer, escribir y comprender. En estas escuelas, no hay contenidos mínimos sino máximos que como mucho se adecúan un poco.

En las escuelas del Premetro, los niños no sólo tienen dificultades sino problemas, que exceden en muchas ocasiones los aprendizajes. La escuela se convierte en el refugio, la trinchera,<sup>6</sup> en un austero oasis donde le sirven la comida caliente y si todo marcha bien una docente le enseña algo. Los problemas emergentes de los niños y las escuelas son tantos y de tal variedad, que las escuelas del Premetro se ven obligadas a responder todos los requerimientos con sus propias fuerzas y un 0800 que nadie atiende. Por otro lado, el aprendizaje se escapa tanto de los moldes tradicionales que no queda claro ya qué contenidos son de cada grado o de cada grupo de alumnos, o si sirven para algo los boletines o el Diseño Curricular. La realidad urge, demanda, y no es raro que muchos docentes se vayan con la sensación de haber hecho muchas cosas para

---

<sup>6</sup> Para profundizar en la situación de las escuelas como trinchera y lugares de contención social, se puede consultar el artículo de Giménez Sebastián (2013). El quiebre de la escuela moderna: de la promesa de futuro a la contención social. En Revista Contextos de Educación n° 13 de la UNRC. Se puede recuperar en <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol13/pdfs/02-gimenez.pdf>

quedar otra vez en el mismo lugar, en tener que volver a empezar. Todos los días son lunes en las escuelas del Premetro.

Cabría preguntarse, ante la afirmación del diseño curricular que encabeza este apartado, cuándo la inclusión y las bases comunes de aprendizajes dejarán de ser un sueño para formar parte de una realidad acompañada por una mayor justicia social. O preguntarse como sociedad, cómo evitar que la diferencia se cristalice en desigualdad.

Un tema tan omnipresente como el de la inclusión de los niños con dificultades, tiene cierto límite y despierta resistencia en las escuelas de Rabanal. El pedido de inclusión se traduce, en algunas ocasiones, como una demanda de bajar los contenidos, poniendo en peligro la mentada calidad educativa. El niño que va más lento, se tendrá que apurar; el que no entiende, tendrá que entender; y los que van lento y no entienden y encima se portan mal tendrán que buscar otra escuela.

Es pertinente preguntarse por qué los niños que fracasan en las escuelas de Rabanal suelen terminar yendo a las escuelas del Premetro. Y a esta pregunta podemos agregar ¿por qué, nunca, es viceversa? Vemos así cómo las propias instituciones educativas pueden reproducir también la exclusión social y la marginación.

Las escuelas del Premetro, en contraste, incluyen todo el tiempo. Pero no es tanto porque apliquen y ejecuten con detalle el Diseño Curricular, sino porque no pueden darse el lujo de no incluir, porque simplemente se quedarían sin alumnos o dejarían a un barrio entero sin escuela si aplicaran criterios vinculados a una pedagogía medible del aprendizaje y de la conducta. Deben incluir todo el tiempo, porque son el último lugar donde los niños con dificultades podrían estar, la postrer trinchera desde donde volver a soñar con que esos niños sean incluidos. Son muchas veces la última posibilidad, ajetreada por la coyuntura permanente, los problemas a flor de piel y el



compromiso desmesurado necesario de cada docente que vuelven a la tarea una verdadera proeza digna de mayor protección, cobijo y reconocimiento social y por parte del Estado.

Recapitulando, sería útil volver a esquematizar las características generales de uno y otro tipo de escuela, con riesgos otra vez de caer en una simplificación de situaciones más complejas y matizadas:

## GRÁFICO 2

### DOS TIPOS DE ESCUELA

#### ESCUELAS DE RABANAL

#### ESCUELAS DEL PREMETRO

Baja clase media

**GRUPOS SOCIALES**

Exclusión social

Medible. Escuelas molde

**APRENDIZAJE**

Crisis de pedagogía moderna

Miedo al desclasamiento

**FAMILIAS**

Estigmatización

Miedo a perder calidad educativa

**INCLUSIÓN**

Se impone como necesidad

#### Preguntas en voz alta

Ante tamaña diversidad al interior de una comunidad y de una ciudad de grandes dimensiones como Buenos Aires, es pertinente preguntarse si existe la posibilidad de implementar estrategias comunes que permitan a todos los niños llegar a una base de

aprendizajes. Para que la diferencia, retomando la idea de Guillermina Tiramonti, que responden a fragmentos con sus propios valores, patrones de socialización e idiosincrasias, no se cristalicen en desigualdad de los logros alcanzados, aun reconociendo que los instrumentos de evaluación de esos saberes son bien relativos y a veces son hasta importados (como las pruebas PISA), con sus consiguientes deficiencias para dar cuenta de lo nuestro. Respetar las diferencias pero mitigar las desigualdades sería lo deseable. Pero, en épocas de crisis social, económica y política, nos interpelan preguntas acerca de lo analizado.

¿Hasta qué punto pueden convivir casi sin interrelacionarse dos modelos, dos fragmentos educativos en una misma ciudad, en una misma comunidad? ¿Uno de los modelos, de los fragmentos, configura el éxito y el otro el fracaso del sistema educativo? ¿Cuál de las dos concepciones es la que vale la pena estimular como sociedad y como democracia? Y por último ¿podrían estos modelos ser distintos de lo que efectivamente son? ¿Qué márgenes hay de maniobra que permitan cambiar prácticas pedagógicas anquilosadas o enriquecer el conocimiento del que se apropian los más pobres? ¿Cómo lograr la innovación donde hace falta y cómo llegar a mejores resultados donde se los necesita?

Estas preguntas en voz alta quieren ser una interpelación a la promesa democrática de igualdad de oportunidades. ¿Cómo se integra la imposibilidad de homogeneizar con el derecho a la igualdad? ¿Cómo hacer que el derecho a la diversidad y las diferentes posibilidades subjetivas no se transformen también en una consolidación de la desigualdad? ¿Todos deben aprender lo mismo? ¿Todos pueden hacerlo? ¿Todos deberían hacerlo? ¿Cuáles son los contenidos mínimos que todos los alumnos deberían tener? Y por último ¿todas las escuelas necesitan el mismo apoyo y la misma atención

de las políticas educativas del Estado? ¿Precisan el mismo acompañamiento y atención treinta alumnos apiñados en un aula de Villa Soldati que veinte de un barrio más pudiente de la ciudad? Y al final ¿no hay que, por fin, establecer como prioridad el aprendizaje básico de los que menos tienen?

Estas preguntas no son las únicas que se pueden realizar, existen muchas más en los docentes que interactúan con esta realidad dinámica y contradictoria. Por eso, en este artículo sostengo como prioritario escuchar a los docentes. Ningún cambio en la educación será sincero, si se basa sólo en una evaluación externa de resultados que el sistema educativo y la asimetría social vuelven anunciados. La pregunta que debemos recuperar y hacerle a los docentes puede ser tan simple como ¿qué necesitan para enseñar mejor? Algunas pistas de las respuestas se pueden dar recorriendo escuelas: menos chicos por aula; más cargos docentes; gabinetes psicosociales en las escuelas que lo necesitan; abundancia de materiales didácticos accesibles a todos; capacitación en servicio y mayor articulación hacia objetivos comunes y prioritarios pueden ser algunas cuestiones en las que se debería avanzar. Pero insisto aquí en que las respuestas posibles están en cómo el Estado acompaña al que podríamos pensar como el brazo ejecutor de la educación, el docente.

## Concluyendo

*“El ideal que uno se imagina cuando piensa el proyecto es tan diferente a lo que después pasa en la realidad, que si te perdés los pequeños logros, es fácil caer en la desilusión”.*<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Manfredi, Agustín y Vásquez, Florencia. Mejor que decir... es hacer. Revista Caras y Caretas. Noviembre 2006

La educación parece tensionarse siempre en forma dramática entre su posibilidad y su límite. Entre lo formalmente deseable y lo humanamente alcanzable, en situaciones sociales adversas. Entre la didáctica moderna y una situación social emergente que la vuelve una herramienta con la que se abarca poco. Entre las certezas modernas de progreso y movilidad social y una sociedad donde la seguridad, en todo sentido, ha naufragado.

Las escuelas, y el sistema educativo en general, se tensionan también entre la diferencia deseable de ser respetada y la desigualdad social, a la que deberíamos empezar a faltarle el respeto. Entre la convivencia de valores y culturas diversas en nuestra sociedad y la desigualdad manifiesta en el acceso a los bienes básicos de diferentes sectores sociales, aún dentro de la misma ciudad y el mismo barrio. Respeto a la diferencia, pero derecho a la igualdad.

Es muy interesante lo que plantea Valeria Franchi en la cita que encabeza este apartado, hablando de un proyecto en la Villa 31 de Retiro, ciudad de Buenos Aires. Porque la escuela también es una tensión entre el ideal imaginario y una realidad que fuerza al máximo cualquier imaginación. Hoy en la escuela muchas veces pasa lo que nadie se hubiera imaginado que pudiera suceder ahí. Que un niño se quede dormido en el aula; que otro concurra a la escuela solo una vez por semana; que un alumno insulte a los maestros o que la ambulancia del SAME retire a un niño que concurrió golpeado son situaciones que, hasta hace unos años, nadie hubiera imaginado que pudieran ocurrir ahí en la escuela, como tantas otras.

Pero la idea no es terminar cayendo en la desilusión. Si de forzar la imaginación se trata, también se puede coincidir con Carina Kaplan (2006) en que la escuela puede

constituirse en un espacio con la capacidad de torcer destinos que parecen inevitables, considerando que existen márgenes de libertad para forzar los límites.

Forzar los límites, sobrepasarlos, superarlos de alguna manera es el desafío. Juan Villarreal (1997) planteó con agudeza el aspecto territorial de la exclusión.

El recorrido del Premetro, que como dije atraviesa una geografía donde impera la exclusión social, termina en el subte, que comunica con el resto de la ciudad de Buenos Aires, desde el barrio de Flores hasta la emblemática Plaza de Mayo. He visto en algunas ocasiones a alumnos que terminaron la primaria en las escuelas del Premetro, tomando el subte para concurrir a un colegio secundario en Boedo, Parque Chacabuco, Balvanera. Excediendo el límite tácito que la sociedad parece imponerles. Están ahí forzando el destino que se había pensado para ellos, interpelándolo y deseando ser uno más como cualquiera de la urbe. Desarmando el fracaso de una sociedad que los había pensado recluidos en los barrios, imaginados como guetos de la pobreza. Esos niños, esos jóvenes para que sean la generalidad y no casos extraños, esporádicos, deberían contar con las mismas posibilidades que los otros, que los de la avenida Rabanal o los del barrio Norte. La escuela y la educación tienen un papel para jugar procurando forzar esos límites. Pero la tarea se presenta como titánica e imposible si no se cuenta con una intervención estatal para lograr una mayor justicia social, que no es otra cosa que garantizar la igualdad de oportunidades ayudando más a los que menos tienen. Igualdad que, por otra parte, es fundante del sistema democrático que hace más de treinta años se consolidó en la Argentina.

**Bibliografía:**

Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Flacso-Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.

Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Freire, Paulo (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores, Buenos Aires.

Foucault, M. (2003) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*.

Giménez Zunino, Cecilia (2011). *¿Empobrecimiento o desclasamiento? La dimensión simbólica de la desigualdad social*. En Revista Trabajo y Sociedad N° 17, vol. XV, Santiago del Estero, Argentina.

Kaplan, Carina (2006). *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*. En Revista 12ntes n° 4.

Kessler, Gabriel y Di Virgilio, Mercedes (2008). *La nueva pobreza urbana: dinámica global, regional y argentina en las últimas dos décadas*. En Revista de la CEPAL, N° 95

Krüger, Natalia (2012). *La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social*. En Revista Páginas de Educación, vol. 5, Montevideo (Uruguay).

Manfredi, Agustín y Vásquez, Florencia (2006). *Mejor que decir... es hacer*. En Revista Caras y Caretas, Ciudad Buenos Aires.

Parra, José Luis (1999). *Educación y sociedad. El mundo "patas arriba*. En Revista Margen de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Edición nº 13. Se puede recuperar en <http://www.margen.org/suscri/margen13/parra.html>

Redondo, Patricia (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

Tiramonti, Guillermina (2005). *La trama de la desigualdad educativa*. En revista Diálogos Pedagógicos, año 3, nº 5, Ciudad de Buenos Aires.

Villarreal, Juan (1985) *Los hilos sociales del poder*. En *Crisis de la dictadura argentina: Política económica y cambio social 1976-1983*. Jozami, E; Paz, P; Villarreal. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.



## La investigación y la formación de los estudiantes de psicología. Una mirada desde las representaciones

María Victoria Ríos<sup>1</sup>

Noelia Noemí Aranda<sup>2</sup>

riosvictoria2013@gmail.com

noe\_noemi1@yahoo.com.ar

### Resumen

Este artículo aborda el lugar de la investigación en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología (UCSE), tomando en cuenta las representaciones y significados que construyen sobre el tema. La metodología cualitativa con carácter exploratorio- descriptivo fue la elegida para llevar adelante ésta propuesta. Entre los hallazgos se destaca que la elección del ámbito clínico con un perfil técnico diagnóstico y psicopatológico mantiene su pregnancia; la representación del rol profesional sería el de un aplicador de técnicas (reproducción del conocimiento recibido apoyado en la hegemonía del ejercicio docente en el aula universitaria) y no el de productor activo de

RECIBIDO 10 DE OCTUBRE DE 2018 | ACEPTADO 23 DE NOVIEMBRE DE 2018 | PUBLICADO 27 DE DICIEMBRE DE 2018

<sup>1</sup> UCSE / UNSE

<sup>2</sup> UNSE / INDES





novedosos supuestos, lo cual sólo se viabilizaría con un perfil investigador. Pese a los espacios y fomentos sostenidos desde la institución se advierten resistencias.

El análisis fue organizado teniendo en cuenta: los significados y sentidos que otorgan los estudiantes a la producción de trabajos de investigación; las causas y condicionantes que podrían generar resistencias al iniciar una investigación; la existencia de herramientas y estrategias pedagógicas que los estudiantes interpretan como dinamizadoras y motivadoras para adquirir competencias investigativas; el contexto institucional y las actividades de investigación.

Con este abordaje presentamos el estado actual de la problemática con el propósito de sugerir la formulación de estrategias y proyectos de mejora de la formación del estudiantado de la Licenciatura en Psicología, con una mirada responsable hacia la comunidad en la cual la universidad se encuentra inscripta (Responsabilidad social universitaria).

Nos abocamos a conocer y analizar las representaciones que tienen los estudiantes - de la Licenciatura en Psicología (UCSE)- con la investigación, sus motivaciones y resistencias que producen el interés o alejamiento de la producción de conocimientos.

**Palabras Clave:** Investigación; formación académica; representaciones.

### **Abstract**

This article addresses the place of research in the formation of students of the Bachelor of Psychology (UCSE), taking into account the representations and meanings that build on the subject. The qualitative methodology with exploratory-descriptive character was

chosen to carry out this proposal. Among the findings, it is highlighted that the choice of the clinical setting with a technical diagnostic and psychopathological profile maintains its pregnancy; the representation of the professional role would be that of an applicator of techniques (reproduction of the received knowledge supported on the hegemony of the teaching exercise in the university classroom) and not the active producer of novel assumptions, which would only be viable with a research profile. Despite the spaces and promotions sustained from the institution resistance is

The analysis was organized taking into count: the meanings that students give to the production of research papers; the causes and conditions that could generate resistance when initiating an investigation; the existence of pedagogical tools and strategies that students interpret as energizing and motivating to acquire investigative skills; the institutional context and the research activities.

With this approach we present the current state of the problem with the purpose of suggesting the formulation of strategies and projects to improve the formation of students of the Bachelor in Psychology, with a responsible look at the community in which the university is registered (University social responsibility).

We focus on knowing and analyzing the representations that students have - of the Degree in Psychology (UCSE) - with research, its motivations and resistances that produce the interest or distancing of the production of knowledge.

**Keywords:** research; academic training; representations.

## **Introducción**

Durante los últimos años se han impulsado desde diferentes ámbitos a nivel nacional y regional, un sinnúmero de actividades tendientes a mejorar la situación de la Ciencia y la Tecnología en los espacios académicos así como también en otras áreas de la vida social (Albornoz y Gordon, 2011). En concordancia con esta visión general, las universidades también estimularon el desarrollo de acciones al interior de sus claustros proporcionando a sus estudiantes, docentes e investigadores una serie de becas, incentivos y financiamientos. A pesar de ello, nos encontramos con una tendencia que se repite entre los estudiantes: la resistencia, falta de motivación, apatía y desinterés hacia la investigación que luego se ve proyectada en su formación.

Esta investigación tiene por objetivo general: conocer las representaciones y significados de los alumnos de 5to año, de la carrera de Licenciatura en Psicología (UCSE). En ese sentido, nos propusimos los siguientes objetivos específicos. 1)- Explorar los significados y sentidos que otorgan los estudiantes a la producción de trabajos de investigación. 2)- Determinar cuáles son las causas y condicionantes que podrían generar resistencias al iniciar una investigación. 3)- Identificar la existencia de herramientas y estrategias pedagógicas que los estudiantes interpretan como dinamizadoras y motivadoras para adquirir competencias investigativas durante el cursado de la carrera. 4)- Describir el contexto institucional en relación a la carrera que involucran las actividades de investigación (estructura y apoyo de la Facultad, rol de los docentes y operadores).

Debido a la naturaleza del problema se resolvió trabajar desde una metodología cualitativa con carácter exploratorio - descriptivo. La elección de dicha postura metodológica se justifica por el hecho de que permitió realizar un permanente diálogo

entre las creencias, los mitos, los signos, los significantes, el lenguaje, los sentimientos, entre otras cuestiones; ejercicio por medio del cual se buscó dar sentido, lógica y comprensión a los significados e interpretaciones -en el sentido de las representaciones sociales- que guían la conducta de los actores involucrados (en este caso los estudiantes de 5to año, de la carrera de Licenciatura en Psicología, de la UCSE).

Para llevar adelante ésta propuesta, en una primera instancia, se elaboró un cuestionario de tipo semiestructurado que fue aplicado en la cátedra de Seminario de Trabajo Final de Grado (TIF), donde solicitamos la participación de los estudiantes para dicho procedimiento. Se aplicaron un total de 62 cuestionarios.

En una segunda instancia, y a partir de los resultados, realizamos una serie de entrevistas abiertas revisando aquellas cuestiones que necesitaban profundizarse a partir del cuestionario. De las entrevistas en profundidad participaron un total de 8 estudiantes de entre 22 y 25 años, todos ellos escogidos mediante una muestra intencional a partir de los criterios establecidos con antelación en el proyecto de “Iniciación a la Investigación (SECyT: UCSE-2017)” concursado.

Los resultados obtenidos luego del análisis fueron organizados teniendo en cuenta el objetivo general y los específicos. Para ello, establecimos cuatro líneas de interpretación a manera de organizar la lectura. La primera que busca identificar los significados y sentidos que otorgan los estudiantes a la producción de trabajos de investigación. En segundo lugar, la que intenta una aproximación a las causas y condicionantes que podrían generar resistencias al iniciar una investigación. En una tercera línea se exponen, la existencia de herramientas y estrategias pedagógicas que los estudiantes interpretan como dinamizadoras y motivadoras para adquirir competencias investigativas durante el cursado de la carrera. Por último, y en cuarto lugar, intentamos

describir el contexto institucional en relación a la carrera que involucran las actividades de investigación. (Estructura y apoyo de la Facultad, rol de los docentes y operadores).

### **Antecedentes**

Con respecto a la temática en estudio, buscamos antecedentes en Trabajos Finales de Grado producidos por los alumnos de la carrera de Licenciatura en Psicología (UCSE), localizamos uno que data del año 2011. Se trata de un trabajo correspondiente al Plan de Estudios 1995, titulado “Un estudio sobre el trabajo final de grado, como rito de paso: comentan su experiencia, los egresados de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Católica de Santiago del Estero, en los años 2007 al 2010”, elaborado por Lorena Battán, y dirigido por la Lic. Inés Contreras de Magno. Sin embargo, este enfoque gira en torno al concepto de trabajo de grado en tanto rito de paso, como momento limítrofe de atravesamiento para adquirir una insignia, no tomado como proceso de investigación en sí mismo.

Consideramos que el estudio de este tema resulta además de innovador, de gran importancia; ya que no hemos encontrado antecedentes específicos sobre el mismo provenientes de otras Universidades. Esto nos da la oportunidad de conocer sus implicancias desde perspectiva de los alumnos, que hicieron su formación en el marco del Plan de Estudios 2010 tomando en cuenta el proceso transversal de formación en competencias en investigación, al interior de las asignaturas de la carrera.

## 1. Nuestro marco teórico

Para analizar las representaciones de los estudiantes en relación al proceso de formación académica en investigación, nos hemos propuesto conocer los significados que portan. Para ello, pretendemos abordarlos a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales (en adelante RS) como noción fundamental dentro de las ciencias sociales (Araya Umaña, 2002; Moscovici & Marková, 2003; Jodelet, 1984; Berger & Luckmann, 1966) y los aportes que el Psicoanálisis lacaniano puede aproximar al respecto.

La producción de conocimiento por parte del sujeto no puede separarse de una red social de sentido (Verón, 1993). Del mismo modo, podríamos decir que las representaciones de los estudiantes de 5to año, guardarían vinculación con una trama discursiva que los preexiste. Dicha trama podemos ubicarla en el diseño plasmado en el Plan de Estudios 2010, ya que en tanto planificación curricular –en tanto Condición de Producción (Verón, 1993)- comprende la formación en investigación para la carrera de Licenciatura en Psicología.

El estudio de las representaciones sociales tiene un amplio camino recorrido. Quien utiliza por primera vez este concepto fue Moscovici, como una manera de analizar lo colectivo y lo individual, lo simbólico y lo social, el pensamiento y la acción desde un enfoque unificador e integral (Araya Umaña, 2002). Las teorías que surgieron a partir de este análisis, posibilitaron partir no sólo de las circunstancias que atraviesan las personas en sus interacciones cotidianas, sino también la correlación de éstas con estructuras sociales más amplias. Desde entonces, el concepto de representaciones sociales se ha transformado en una herramienta que permite comprender las complejas relaciones que se establecen entre el individuo y la sociedad. En nuestro caso, entre los

estudiantes y la demanda de formación en investigación plasmada en el documento curricular de la carrera.

Tanto Moscovici como otros autores, han definido el concepto desde diferentes perspectivas, considerando sus múltiples aspectos y dimensiones. Es así que han propuesto algunas de las siguientes ideas:

“(...) las representaciones sociales se presentan como un conjunto de proposiciones (...) referentes a puntos particulares (...) organizados de maneras sumamente diversas según las clases, las culturas o los grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen. Cada universo tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen” (Moscovici, 1979, p. 45).

Estas tres dimensiones bien podrían relacionarse con la tríada heredada por la Semiosis Social, del modelo ternario de Peirce y Frege, compuesta por un representamen (significante: sintaxis, ubicación del mensaje), un referente (objeto designado: pragmática, ubicación del emisor al usar y representar al objeto a través del signo), y un interpretamen (significado: semántica, ubicación del receptor).

“La representación social condensa en una imagen cosificante, historias, relaciones sociales y prejuicios (...) constituyendo modalidades del pensamiento prácticos orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.” (Jodelet, 1984, pp. 470-474).

En esta definición ya podríamos inferir la idea de representación social en tanto significante (imagen cosificante) que en tanto componente constitutivo del signo - entendido como convención cerrada- se liga a su significado contextualizado (historias, relaciones sociales y prejuicios). Al referirse a la comunicación y dominio social,

material e ideal, es asequible a la lectura que emprende Umberto Eco (2000), puesto que destaca la intencionalidad con que se produce significación. Al respecto asegura que son los medios los que instalan signos productores de sentidos. La semiosis se construye desde los medios para el consumo y dominio social.

“Las representaciones sociales, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo” (Araya Umaña, 2002, p.11).

Desde el Psicoanálisis, Lacan llega a dictaminar que “El inconsciente está estructurado como un lenguaje hay que tomarlo más que nunca al pie de la letra” (Lacan, 1964-1967, p. 12) y, en consecuencia, es el discurso del Otro. Se refiere al Otro en tanto tesoro de los significantes y lo escribe con mayúscula. Del mismo modo, atiende a las aproximaciones conceptuales en las que abrevó en su formación filosófica. Al respecto, viene a cuento la expresión de Derridá (1971) “(...) no hay nada fuera del texto (...)” (p. 202), en alusión a que somos meras textualidades y la textura que nos trama no es otra que la discursiva.

Para Lacan, el signo es entendido desde la función de corte, aquello que limita el flujo vertiginoso de los significantes y el flujo de los significados. Más tarde, en 1956, precisará y dirá que resulta conveniente hablar de puntada –en vez de corte-. La puntada



es una operación a través de la cual el significante detiene en la sincronía, el deslizamiento de la significación que de otro modo sería indefinido.

## **2. La trama de representaciones: sentidos y significados**

### **2.1. La investigación entendida en tanto “proceso”.**

En el cuestionario pretendíamos sondear cuáles eran los significantes que los estudiantes asocian con investigación. Surgían entonces, en primer lugar “proceso” con 47 evocaciones, luego le seguía “reflexión” con 24 evocaciones respectivamente como palabras que más se destacaban.

Con posterioridad, reiteramos la pregunta en un sentido amplio durante la administración de las entrevistas. En las mismas se validaban estas respuestas. También surgían otras, pero siempre guardaban vinculación con la idea de proceso. Mencionaban “proceso de construcción de conocimiento”, que requiere de una operación basada en fases sucesivas: lectura previa, delimitar un tema, construir un marco teórico, buscar datos, indagar, analizar, llegar a una conclusión.

*“Yo la veo como una disciplina que sirve a la generación de nuevos conocimientos y con carácter de científicidad que tan valioso parece hoy eso, sería la producción de conocimiento para la actualización sobre todo, del trabajo diario de cada una de las profesiones.” Decía una alumna.*

*“-Bueno, para mí la investigación es un proceso de construcción del conocimiento y... a mí... hay una frase que no me acuerdo quién la dice... a investigar se aprende investigando (risas), por más que podamos tener todas las clases de metodología, ahora lo estoy sintiendo yo a esto de... a ver, hacer un proyecto, ¡qué es un proyecto!,*

*ni siquiera es la tesis digamos, es... ¡Qué difícil que es! Es muy difícil, el tema pienso, ¿Cómo lo delimito? A ver, a mí me gusta esto pero ¿Qué de esto pongo? ¿Qué es relevante investigar? ¿Qué de esto es viable investigar y todo...? A mí me pasa toda la hora de cuestionarme de ay ¿Será importante? ¿Será que lo puedo hacer? No sé. Se podrá sostener en el tiempo porque por ahí uno lo piensa y cuando piensa por ahí, es en una institución, y por ahí esa institución está cambiando constantemente.”*

Reflexionaba otra entrevistada.

Quizás uno de los determinantes por los cuales relacionan a la investigación con la palabra “proceso” puede estar dado también por la insistencia sobre este concepto durante el cursado. En “Metodología de la investigación en psicología I y II” se insiste en que la investigación radica en una serie de operaciones de transformación que comienzan a ocurrirle a una cosa y que pasa de un estado a otro, autores como Samaja (1994), Bourdieu (1998), Hernández Sampieri (1997), Soriano (1991) conciben esta idea de manera general. Este dato surge, de la experiencia de una de las autoras como parte del equipo cátedra en esas materias y del testimonio de los estudiantes entrevistados.

Podríamos decir entonces que, implícitamente, dicho concepto pudo circular libremente entre los grupos de estudiantes, por su aproximación, insistencia, asociación etc. logrando así insertarse en el discurso cotidiano en relación a la práctica de investigación.

Luego de leerles la palabra “proceso” como el significante que aparecía con la mayor frecuencia en el cuestionario y de los que ellos podrían asociar sobre este resultado, dijeron:

*“-Y... creo que eso tiene que ver con la secuencia de fases que son inevitables, que se tienen que suceder, es la lógica, primero tengo que poder hacer una lectura, tengo que poder delimitar mi tema. Se van sucediendo todas las fases. No puedo ir y administrar un cuestionario porque a mí se me ocurre que eso es sin haber hecho un análisis de la lectura, sin tener un marco teórico pertinente, creo que también tener bien en claro esto de proceso y fases por eso me parece que surge la palabra.”*

La introducción de la palabra “proceso” a los significantes sobre la investigación puede considerarse como una representación ya que cumpliría con los dos roles que según Moscovici en (Salazar, 2007) debe cumplir este concepto:

“Primero, convencionalizar los objetos, personas y eventos que encontramos. Les otorgan una forma definitiva, las localizan en una categoría y gradualmente las establecen como modelo de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas. Segundo, las representaciones son prescriptivas, esto es que se nos imponen con una fuerza irresistible. Esta fuerza es una combinación de una estructura que se nos presenta antes de que empecemos a pensar y sobre una tradición que nos marca qué debemos pensar.”

Otra cuestión es que se trataría de un proceso en el que habitan los gerundios. Surgía “investigando”, a lo cual también podría sugerirse “preguntando”, puesto que la duda, -y con ello la indagación, la abstención o suspensión de presupuestos inamovibles- sería la condición que pueden empezar a advertir ya cuando se encuentran cursando el TIF. Se trata de una asignatura en la cual están ocupados de diseñar un proyecto. Para ello, se movilizan en la búsqueda de un tema, se disponen al trabajo de delimitación, atraviesan las fases que suponen constituyen ese esfuerzo.

*“(...) al cursar TIF, este año. Antes...bueno sí, es un proceso y... pero eran trabajos un poco como más simples, mucho más cortos que no sé, no le destinábamos, dos, tres semanas, y eso era todo. Ahora es todo una materia, ha sido todo el año y esto es un ensayo por ahí, o para algunos, ya lo van a terminar a su proyecto y ya lo van a... pero es mucho más largo, es permanecer con esto mucho, mucho tiempo. Creo que recién ahora caigo en cuenta de lo largo que es realmente. O sea, no es imposible pero es largo porque tiene también sus tiempos institucionales, o los tiempos del director, cosas de que uno dice ¿Director? ¿Por qué director? (...)”*

Así mismo, en el marco de las entrevistas les preguntamos si les resultaron de utilidad el trabajo de producción escrita. Los alumnos reconocen como beneficiosa esta consigna de trabajo encargada por sus docentes pero hubieran preferido realizar un esfuerzo personal y no grupal. Reconocen que el trabajo en equipo resulta costoso y que encuentran dificultades al momento de plasmar una reflexión grupal registrada en un escrito, puesto que en varias oportunidades el trabajo resultó una suerte de ensamblado sin una lógica articuladora. Más se trabajaría la comunicación científica, puesto que las Normas APA serían ya familiarizadas desde los primeros años de cursado.

Refiere una entrevistada:

*“Hemos hecho muchos trabajos durante toda la carrera (...). Lo que aprendí es a escribir, a chocarte con vos mismo de una forma horrenda de escribir de ir corrigiendo páginas de conectores, verbos, signos y también con las dichas APA que desde los primeros años se nos solicitaba así que ya hemos llegado a quinto rezando las APA todas las noches.”*

Se advierte satisfacción cuando sienten que pueden perderle el miedo a la escritura y sortear el angustiante vacío del que ya nos hablan algunos autores cuando se refieren a la angustia de la página en blanco. Así lo expresa esta alumna:

*“(...) en Psicología Educacional nos han dicho que hagamos un ensayo sobre la importancia de la orientación vocacional. (...) y...me ha encantado hacerlo porque ha sido una producción mía y he escrito un montón de hojas, y yo es como que estaba preocupada por eso (...)”*

Reconocen un aprendizaje respecto al formato y organización general de un trabajo.

Lo que podríamos decir que sale al cruce durante las entrevistas, es que si bien se les encarga esfuerzos grupales de producción escrita a lo largo de la carrera, la vinculación que encuentran con la investigación –con mayor pregnancia- serían los aspectos formales de una comunicación científica sostenida en las Normas APA en vigencia.

Recién en el último año de cursado podrían organizar el trabajo atendiendo a las partes que lo constituyen. Si bien, no todas las asignaturas les solicitan un trabajo de investigación propiamente dicho, no se observarían mayores destrezas que las formas académicas. Según los alumnos el plan curricular no establece recorridos uniformes que permitan entrelazar las prácticas de escritura científica con la realización de un TIF o posibles prácticas investigativas en un futuro cercano.

Las resistencias que se han manifestado con respecto a este tema podrían vincularse a la ausencia de procesos de aprendizajes que involucren estrategias

combinadas entre ejercicios prácticos con acompañamientos pedagógicos para aportar a la construcción de la idea de investigar como un oficio.

## **2.2. Sobre la alta utilidad de la investigación.**

Si bien existe cierta relevancia estimativa sobre dicha actividad, la representación que tienen sobre su utilidad, ha perdido este sentido y de pronto se ve direccionada hacia fines más prácticos como el logro de un título académico. De este modo, se advierte una fuerte disociación entre el ejercicio profesional y la práctica de la investigación en sí misma.

Los alumnos afirman que la formación en investigación contemplada en el Plan de Estudios 2010, es de “mucha” utilidad. Asimismo, dijeron que es “alta” y “sobresaliente” la importancia de la investigación para su formación profesional. Esto teniendo en cuenta el cuestionario administrado.

Durante las entrevistas, advertimos que dicha utilidad estaría asociada a la formación en investigación que encuentra relación con la necesidad de que su intervención profesional tenga validez y pertinencia social. Esto significaría que aquello que tiene lugar en cuanto al quehacer del psicólogo, sea representativo de una realidad, que guarde íntima correspondencia.

Reconocen que el psicólogo ejerce su profesión en contextos siempre cambiantes, nunca estáticos. Por lo tanto, constituiría un riesgo operar con concepciones que quedarían deslegitimadas puesto que al no ser objeto de revisión periódica, perderían la fidelidad necesaria a toda intervención y/o interpretación.

Según los alumnos entrevistados, sería oportuno basar el ejercicio de la profesión sujeto a una constante reflexión sostenida en el auxilio que la investigación

puede ofrecernos. La investigación se sostiene desde esta perspectiva como un reaseguro de la pertinencia y con ello, de la Responsabilidad Social Universitaria. Al respecto, una alumna dice:

*“(...) en la psicología es fundamental si estamos trabajando con personas, con entornos culturales que van a ir cambiando constantemente ¿Y con qué parámetros vamos a seguir evaluando si no investigamos, si no adaptamos? Bueno, si no seguimos conociendo eso... y desde la investigación es de donde sacamos eso. Yo creo que es una ida y vuelta que tiene que ser constante.”*

Sobre las palabras de las entrevistadas podemos argumentar que existe un grupo importante de estudiantes que no reflejan tener un interés genuino sobre la investigación, la visualizan desconectada de sus prácticas y en este sentido entendemos que en mucho esta situación podría estar relacionada también con el imaginario que se tiene sobre la investigación y aquellos que la realizan. Respecto a este asunto así lo plantea uno de los testimonios:

*“Puede ser por esto de los estereotipos que te decía anteriormente, que para investigar tienes que ser un magister o un doctor, me parece que puede ir por ese lado de que no cualquiera hace investigación o esto muy de lado de la bata el laboratorio o sea solamente investiga el que sabe y puede ser que no se los ha animado por ejemplo a investigar que de hecho desde facultad si hay muchos proyectos de investigación, si hay esa apertura digamos a conocer o desmitificar esto de investigar pero bueno no se hay una resistencia ahí digamos”*

Hipotéticamente podríamos pensar que ésta mitificación alrededor de la investigación podría estar relacionada con una división histórica producto de la tradición en Psicología que nos cuenta Macbeth et al. (2006), cuando nos dice que a

mediados del S. XX surgió una distinción entre psicólogos investigadores y psicólogos profesionales. Los primeros se dedicaron al estudio científico de los problemas psicológicos y los profesionales se ocuparon de la aplicación del nuevo cuerpo de conocimientos en ámbitos diversos. ¡Yuxtaposición a la orden del día! (sic) A partir de ello, no sería errado suponer que la resistencia ofrecida por los estudiantes a la investigación parte de una configuración de nociones que los llevan a percibir el desarrollo de ésta actividad como sostenida en una estructura marcada por una fuerte especificidad que tiene y debe ser realizada por un experto en el asunto.

Otros alumnos señalan que, es alta la importancia pero la advierten al momento de tener que realizar el Trabajo Integrador Final.

*“-Creo que tiene que ver, por ahí, con esta toma de conciencia de cuando somos estudiantes de 5to, por ahí viene la toma de conciencia de bueno, hay que hacer una tesis, es importante también tener formación en investigación (...)”*

Esto nos estaría indicando que la deuda institucional tal vez tenga más que ver con el trabajo pormenorizado de explicitar los efectos que conllevan las intervenciones profesionales para el conjunto social, lo cual dista de constituirse sólo en un requisito para recibirse.

### **3. Causas y condicionantes que podrían generar resistencias a la investigación**

#### **3.1. El ámbito clínico sigue siendo el elegido.**

Imaginarse o pensarse en un futuro inmediato trabajando como psicólogos los interpela desde sus propias experiencias, historias, valores y mitos que fueron adquiriendo durante su paso por la carrera. Otorgan cierto interés por algunos ámbitos



de la profesión, mientras que otros se desestimaron perdiendo total importancia para su formación.

Es así que observamos, a partir de la frecuencia de respuestas en los cuestionarios aplicados, que el ámbito en el cual se ven trabajando en primer lugar es el clínico, con 47 evocaciones. Esta preferencia se sustentaría, en primer lugar, en torno a la representación social del quehacer del psicólogo como fundamento de su intervención profesional. Quinteros Vergara (2008) dice que las representaciones sociales constituyen aquellas manifestaciones que dan sentido a nuestras creencias, ideas, mitos y opiniones para invadir de significado a las cosas y que ayudan a comprendernos unos a otros.

Los entrevistados dicen que al momento de inscribirse en la carrera de Licenciatura en Psicología, lo hacen pensando que un psicólogo es un profesional que trabaja en un consultorio. Ellos mismos admiten desconocer que un psicólogo también puede ejercer su profesión en otros ámbitos y bajo otras modalidades de intervención. Cuando les consultamos con qué asocian esto, nos dicen:

*“(...) por el imaginario que se tiene de lo que hace un psicólogo. Desde que uno empieza, cuando uno elige estudiar la carrera, por ahí lo asocia directamente a un consultorio, desconoce la multiplicidad de ámbitos que hay, y en el transitar la carrera, los vamos conociendo también.”*

Sería durante el transcurso de la carrera como irían descubriendo otros campos posibles en los cuales un psicólogo podría ejercer. Reconocen que desde los primeros años, perciben que estarían recibiendo mayor o marcada estimulación respecto al ámbito clínico en detrimento de otros. Los mismos docentes son quienes por su experiencia profesional, traerían al aula referencias clínicas para ejemplificar el contenido a abordar

en las clases, no observándose similar mención respecto a otros ámbitos de la profesión. Asimismo, los alumnos observan que tendrían mayor cantidad de materias teóricas que estimulan la formación clínica respecto a los otros ámbitos, en las que sólo tendrían una asignatura encargada de suministrarles los fundamentos conceptuales.

*“(...) Pero pasa también que, la gran mayoría de las materias que tenemos, el ámbito clínico siempre es el que más atrapa, el que más se menciona, el que más se estimula, por ahí tal vez, o en ciertas materias, porque son eminentemente clínicas no sé (...)”*

El dato a tener presente indica que esta representación del quehacer del psicólogo como inherentemente clínico, no sólo se asocia a la Práctica Profesional Supervisada en Psicología Clínica, sino que la misma se traslada a las demás.

Los testimonios estarían indicando que el andamiaje general de la carrera proporciona miradas colectivas que conectan el ámbito clínico con el quehacer del psicólogo, éstas proveen un marco de referencia que se sostiene casi imperceptiblemente manteniendo fuertemente este vínculo. El tejido relacional construido al interior de la carrera facilita la transmisión de este imaginario entre los estudiantes mediante la comunicación interindividual y la proliferación de un discurso que convence en este sentido. Tal como sostiene Quinteros Vergara (2008), analizar estos aspectos de las representaciones sociales nos permite comprender el aporte de cada persona a este núcleo central, evaluar la confianza y la cohesión que existe en ciertos grupos para poder prever ciertos comportamientos.

*“En cuanto a clínica tengo en claro que no es algo que lo voy a hacer ya al recibirme”.*

Y es, asimismo, en la comparación con otras experiencias prácticas en las que puede intervenir un psicólogo en el marco de su profesión, como una alumna llega a decir:

*“(...) siento que ahí está trabajando el psicólogo digamos. En los otros lugares siento que un psicólogo no trabajaría. Por ejemplo, hacer talleres, nos hemos matado haciendo con mi compañera, en los talleres...nos re exigen y la verdad, el día de mañana no sé si haré talleres. Si me piden hacer un taller ahora soy experta digamos (risas) pero... siento que estoy haciendo prácticas que no me sirven.”*

Volviendo a las frecuencias arrojadas por el cuestionario, observamos que como decíamos, el ámbito clínico es el preferido con 47 respuestas, luego le seguiría el ámbito jurídico con 33 respuestas; el educativo y el laboral con 16 respuestas; el investigativo y el comunitario con 15 respuestas. Destacarían el ámbito jurídico en segundo lugar, y esto estaría vinculado al profesor que dicta la asignatura.

*“(...) la Psicología Jurídica, a mí me ha gustado muchísimo, pero porque el profesor me ha encantado como ha explicado porque él justo es el responsable de toda la psicología en Tribunales, entonces me explicaba de una manera...excelente.”*

Otra alumna señala similar reconocimiento:

*“(...) y en cuanto a lo jurídico no sé, no sabría decirte quizás puede tener que ver la cátedra, por los profesores por la forma de dar la materia (...).”*

Desde estos señalamientos ya se deja entrever la importancia del rol docente como una cuestión a considerar. Es así que “El lugar del docente es importantísimo. Su figura juega un papel preponderante en la transmisión. (...) Se aprende “a través” de otro, en transferencia, diría Freud (1914)”. (Sánchez, 2011, pág. 41,42)

Algo que posiblemente esté funcionando como un obstáculo -y se puede leer una baja frecuencia de respuestas respecto al ámbito Laboral- podría estar vinculado a que los entrevistados dicen que encontrarían discordancia entre los contenidos ofrecidos en la cátedra de Psicología Laboral y la práctica correlativa a la misma.

*“(...) por ejemplo la de Laboral, nada que ver con lo que es Psicología Laboral. Estamos haciendo un taller en una escuela, sobre cómo crear la carta de presentación y un currículum. La verdad me decepciona porque no es nada que ver a lo que yo he aprendido. He aprendido, no sé, las técnicas que se pueden aplicar para contratar a una persona, qué características tiene que tener una persona y en verdad no lo estamos haciendo. No sé si lo llegaremos a hacer o no.”*

Tal vez podríamos pensar que estas incongruencias entre lo que los alumnos aprenden en las asignaturas y lo que encuentran en los contextos reales, lo que se les encarga como trabajo a realizar podría estar operando como falencias en cuanto su cometido de formación. La elección de otros ámbitos diferentes al clínico podría también verse impedida, al encontrar -en los contextos de la práctica- la ausencia de un desempeño de rol afín a lo presentado teóricamente como alternativo al tradicional.

### **3.2. Asignaturas que consideran más importantes e interesantes en su formación.**

Dice Funes Molineri et al. (2009) que es de fundamental importancia el proceso de construcción de las representaciones que se generan en torno a un objeto, idea o circunstancia ya que logran convertirse en un sistema de interpretación de la realidad y condicionan otros modelos de significación que pudieran surgir apartados de este proceso constructivista.

Este concepto nos permitiría interpretar que las preferencias que tienen los estudiantes por algunas materias más que otras, está dado por las construcciones de sentido que han logrado establecer respecto de la profesión a partir del cursado, su relación con los docentes, compañeros, espacios de convivencia, etc. Todo ello, fue conformando un núcleo central de significaciones que han proporcionado a ciertas asignaturas el mote de “importantes” para la formación (más vinculadas a cómo imaginan el ejercicio de la profesión) mientras que otras como aquellas que implicarían a la investigación, solamente estarían relacionadas con los fines de exigencia para el trabajo final que los habilita a recibir el título.

Entre las materias principales, más importantes en cuanto a la formación del psicólogo, los alumnos dijeron –por medio de un cuestionario por nosotras administrado- que: “Metodología de la investigación en psicología I” (21 respuestas), “Evaluación y diagnóstico psicológico I” (21 respuestas), “Filosofía contemporánea” (20 respuestas), “Evaluación y diagnóstico psicológico II” (20 respuestas) serían -en ese orden- las materias que destacan en importancia.

En las entrevistas señalaron que “Metodología de la investigación en psicología” podría deberse a que es una asignatura en la cual se trabajan contenidos que ofrecen fundamento a una carrera de licenciatura.

*“Métodos, métodos (risas) porque es una de las que avala el título de licenciado si vamos por eso, porque nos habilita justamente a hacer investigación y la verdad que no sé, te podría decir que todas tienen sus importancia, todas contribuyen y se van como apoyando una de las otras por el tema de las correlatividades todas. (...)”* refiere una de las alumnas entrevistadas.

Entre las consideradas más interesantes, en el cuestionario fueron: “Evaluación y diagnóstico psicológico II” (30 respuestas); Psicología Jurídica y Forense (24 respuestas), Psicología del desarrollo (23 respuestas).

La asignatura respecto a la cual consideran que les provee de elementos teóricos en este sentido sería “Psicología del Desarrollo”.

*“Desarrollo I creo que tiene que ver con que se ve niñez, dentro de todo lo que es infancia, desde lo que es pareja, es todo al desarrollo del niño, que es bastante larga y es una materia muy bien dada. Es hermoso, es hermoso.”* Refiere una alumna.

Y algo que no había sido referido en el cuestionario, pero sí lo hicieron durante las entrevistas fue el aporte de las asignaturas de cuarto año –Ciclo de Formación Profesional- ya que les brindaría un panorama general sobre los ámbitos en los cuales el psicólogo puede trabajar.

*“(...) Ahora en quinto te puedo decir que hay materias que me han parecido muy importantes, han sido en Clínicas y Patologías. También como que ha llegado un punto como a cerrar digamos todo lo que me causaba mucha incertidumbre. Por ahí, los años anteriores, o por ahí nos quejábamos de cosas que no veíamos y es como que las materias de cuarto ayudan a dar ese cierre digamos, de porqué uno estudia psicología y es como que uno ya se va definiendo qué le gusta....Pero me parece en sí, como te digo, todas las de cuarto son importantes porque ayudan a dar este pantallazo general digamos de las posibilidades que hay en la psicología.”*

De los testimonios podríamos inferir que la identidad de la carrera se va definiendo a partir de las materias cursadas sobre todo en los últimos años, es allí en donde encuentran respuestas, despejan dudas, acaban con ciertas incertidumbres que

venían arrastrando desde los primeros años. Las circunstancias que experimentan durante este período les permiten escoger qué caminos seguir, pero observamos en las respuesta que la investigación en sí misma no surge como ligada a esos caminos más bien pasa inadvertida, como si estuviera totalmente desprendida del ejercicio de la profesión.

El vacío que representa la investigación en este sentido, alberga un gran volumen de imágenes, opiniones, informaciones, actitudes, costumbres, sentimientos y creencias que la posiciona como una práctica que no es propia de la Psicología como lo veremos más adelante. Pero se hace necesario mencionar este hecho aquí, porque entendemos que en este punto de la carrera como dice Vergara Quintero (2008) estarán dadas las condiciones para que se establezcan percepciones significativas del papel que juega la investigación en el desarrollo de la profesión.

Cabe destacar que tanto entre las consideradas más importantes, como las más interesantes se reiteraba –en los cuestionarios- la materia “Evaluación y diagnóstico psicológico”. Al profundizar sobre este punto emergente, durante las entrevistas se observaba que la representación que movilizaría a los alumnos a señalarla como destacada podría guardar íntima vinculación con la idea fuertemente arraigada del quehacer del psicólogo. Pero también, el rol del docente estaría asociado al interés por la materia.

*“-Creo que se puede deber también al profesor, creo yo. (...) El profe la hace muy, muy interesante, es un excelente docente.”*

*“-Sí, realmente en la 1 y en la 2, ahí aprendemos las técnicas proyectivas, las cuantitativas, y sí, yo ahora en las prácticas me pongo a ver y toda la hora estamos usando las técnicas, entonces sí, sí es importante. Sí, a mí interesante no me ha*

*parecido, digamos, medio que era aburrida. (...) nos re sirve mucho. Para interpretar, porque sí, nosotros podemos decir oralmente algo pero si sale en la gráfica es porque tenemos razón, digamos, no hay duda, es así. (Risas) Eh... sí nos han enseñado que muchas veces el psicólogo, en el ámbito jurídico, sí o sí se tiene que sostener en los gráficos, no tiene esa autoridad de decir... y a veces lo tienen que ver dos veces a la persona y que no les queda otra que aplicarles las técnicas porque no tienen otro medio.”*

Una cuestión puntual que se destaca es justamente la rápida asociación que se deja deslizar entre evaluación y diagnóstico, y el quehacer del psicólogo. Lo llamativo es que, si bien reconocen la amplitud de ámbitos de intervención a medida que avanzan en el cursado, seguirían ligando intrínsecamente el quehacer psi al acto de “evaluar”.

Los significantes que ligarían, en una solidaridad lógica, serían: psicólogo/evaluador, psicólogo/administrador de técnicas. Cabe señalar esto ya que en la actualidad observamos un hermetismo en torno a estos significantes, entre los alumnos de la Licenciatura en Psicología, UCSE.

Otra cuestión a tener en cuenta es que la asignatura Psicopatología II, que se cursa en cuarto año, toma por contenido una unidad destinada al abordaje crítico del acto de diagnosticar que como Braunstein lo dice, remite a una sentencia jurídica y por ende, deja ver a todas luces, la alternativa a dicho encargo social y con ello, de proceder a tomar distancia de los modelos que tienden a patologizar la vida y la cultura. “El diagnóstico es una forma de esa sanción” (Braunstein, 2013, pág. 119).

El diagnóstico entendido como un acto que implica efectos constituyentes, discursivos sobre el semejante, pero también denuncian al profesional en el ejercicio de su rol y ponen en evidencias sus concepciones sobre el otro social. Efectuar un



diagnóstico dista de ser un acto nimio, más bien podríamos decir que se encuentra ligado al poder, confeccionado desde un determinado lugar. Trae aparejado el ejercicio de un rol que disyunta posiciones, y que desde una verticalidad se suministra un efecto de verdad que lo deja al otro sometido a las condiciones de su designio.

Un diagnóstico emitido como resultante de un proceso psicodiagnóstico no opera en tanto rehabilitante al sujeto que padece. Más bien diríamos que tiene efecto de clausura de toda estrategia que le devuelva la oportunidad de reencontrarse con un dominio sobre su salud. Una evaluación de este tipo no le habilita al consultante la posibilidad de volverse activo frente la causa que lo ubica como un sufriente sometido a la pasividad que le impone. Más bien diríamos que responde a otros objetivos, muy diferentes del quehacer clínico propiamente dicho.

Podemos abrir el juego, preguntar y pensar ¿Los estudiantes de la Licenciatura en Psicología advierten la posibilidad de ejercer su profesión sin incurrir por ello en procedimientos que reproduzcan la condición de sometimiento en el otro social? ¿Pueden advertir que no necesariamente ni inevitablemente tendrán que recurrir a la evaluación de funciones y “sentenciar” con el rótulo de un diagnóstico a la comunidad que solicite su intervención? ¿Podrá advertir que para desempeñarse como psicólogo también puede valerse de otros procedimientos que se abstienen del ejercicio del poder?

Por este motivo, salta la emergencia de trabajar este dato que nos sale al juego de las frecuencias y que nos advierte de una representación que se vuelve necesaria desandar, dados los temibles efectos sobre el otro social. Si la universidad labora conforme a la Responsabilidad Social respecto a la comunidad en la cual inscribe sus producciones, debe prestar oídos a esta urgencia en cuanto a la formación de los profesionales que representan a la Psicología.

Desde este trabajo explicitamos esta resonancia ya que es nuestro compromiso y responsabilidad suministrar dichas observaciones. Sugerimos la necesidad de profundizar el trabajo de reflexión crítica con los alumnos -en esta dirección- con motivo de prevenir impericia, imprudencia y negligencia por parte de quienes ejerzan la Psicología.

Como la universidad se encuentra inscrita en una comunidad respecto a la cual guarda estrecha vinculación, pensar en la Responsabilidad Social es el cometido último, y por ello vela por la calidad educativa de sus integrantes (estudiantes, docentes, investigadores, y la comunidad educativa en general) puesto que el servicio profesional que brinden a la comunidad en su amplitud refleja esta vigilancia epistémica que la institución soporta.

#### **4. Herramientas y estrategias pedagógicas que los estudiantes interpretan como dinamizadoras y motivadoras para adquirir competencias investigativas durante el cursado de la carrera**

##### **4.1. El aula universitaria y rol docente: dinámicas para la capitalización del conocimiento.**

Teniendo en cuenta el cuestionario, los alumnos señalan en sus respuestas (con una frecuencia de 42 notaciones) que la modalidad en la cual, sus docentes presentan los contenidos, consistiría en abrir interrogantes desde una primera aproximación, y que la participación activa de los estudiantes aportan los supuestos previos ante un contenido curricular. Con motivo de profundizar esta llamativa frecuencia –y para averiguar los

significados en juego- reiteramos, durante la entrevista en profundidad, el abordaje de la dinámica áulica.

Destacamos esta revuelta ya que para sorpresa nuestra, las entrevistas indicaban otro sentido, un tanto diferente de lo que acontecería al interior del aula universitaria si sólo hubiésemos tomado por dato, lo obtenido del instrumento previamente administrado.

Podemos advertir que estarían en juego, representaciones que se naturalizan, y por ende tienden a la reproducción de ciertas prácticas pedagógicas. La representación que participa en el docente podría estar íntimamente vinculada a lo que supone que consiste ser un buen profesor. Similar situaciones acontecería en los estudiantes, esto es, sus representaciones sobre lo que significa tener un buen docente y en consecuencia valorar su desempeño.

Observamos que lejos de disponer del aula universitaria en tanto plataforma de construcción de conocimientos, la misma se encontraría limitada al encuentro entre un colectivo que se dispone pasivamente a escuchar, a recibir lo que el docente vaya a profesar en tanto saber ya validado y en tanto poseedor del mismo. La clase magistral seguiría operando como supuesto preponderante de lo que es una clase universitaria. Este supuesto podríamos decir que actúa como obstáculo epistemológico para la construcción de un saber situado, de un conocimiento producido en el intercambio áulico.

Según estas representaciones a las que hacíamos referencia -y que conducen a la valoración del desempeño docente- observamos que califican a sus profesores. De este modo, algunos les fascinan, otros les aburren y no los pueden atender. Entre los primeros están aquellos que se apoyan en una didáctica que seduce con el “humor”, con

el intercambio “descontracturado”, en el que la mirada se juega, emplea ejemplos de la vida cotidiana trayendo a cuento situaciones de sus allegados, pacientes, etc. Además destacan la organización, el deseo y las ganas que transmiten durante la clase. Decían en una entrevista cuando les preguntábamos al respecto:

*“El humor, el humor en todo. Eso... por ahí, hacer que esta cuestión del alumno-docente sea como más descontracturada o una cosa así, por ahí. (...)”*

En otro entrevistado, ante nuestra intervención escuchábamos:

*“Primero, hablaban sobre la teoría, sin irse de las ramas, y a la vez daban ejemplos, deban ejemplos, el profesor de Psicología del Desarrollo, hablaba mucho de sus pacientes, de que él ha tratado desde niños hasta personas ancianas, y nos contaba sus experiencias.”*

Otra alumna destacaba:

*“Haciendo un balance de toda la carrera, por más pedagogía o dinámica que hagan lo que importaba ahí eran las ganas, y esta cuestión de cuando el docente tiene vocación uno sabe que sabe y que le pone pasión y garras en enseñar y eso se nota porque un docente puede ir sin power, sin nada y lo mismo poder hacer una clase maravillosa (...).”*

Esta referencia a la pasión, a las ganas, al humor, a la forma de presentar un tema o de sostener una clase, pone en evidencia lo trabajado por Ángela Sánchez al decir que “(...) porque hay un sujeto deseante hay posibilidad de un sujeto cognoscente. (...) sólo puedo pensar que el aprendizaje se produce en un espacio que pertenece al sujeto y al otro, en tanto ese otro se constituye en el campo del otro.” (Sánchez, 2011, pág. 35-37).

Entre los aspectos negativos, señalan a aquellos docentes que no guardan una línea directriz en cuanto a la coherencia interna de su discurso temático y se explayan enlazando otros temas que desbordan el concepto abordado. Interpretan que un docente que asiste a clase sólo a leer un power point es un profesional que no sabe enseñar. Les resulta aburrido ese procedimiento y tienden a distraerse con el empleo de la tecnología portátil.

*“(...) es que solamente te abrían el power point y leían el power point. Muchos he sentido que han hecho eso. Si no que... eh... para mí es como que no sabían enseñar (...)”*

Por todo esto, podemos afirmar que el aula universitaria no estaría constituyéndose en un lugar de producción de conocimiento representativo de un contexto situado; sino de transmisión de saberes ya validados y posibilitados por la transferencia que logren establecer con algunos docentes.

Esto tal vez podría deberse a que los profesores no ejercen como investigadores –o si lo hacen, no abordan las clases en el aula desde un lugar de docente investigador, sino que se destinarían a profesar-. Otro supuesto en el cual podría sostenerse este intercambio áulico, radicaría en no tener un ejercicio profesionalizado de la docencia, ya que si lo hicieran podrían adoptar otra modalidad de intercambio áulico en donde el alumno pudiera participar activamente.

#### **4. 2. Herramientas de investigación adquiridas durante el cursado.**

En el cuestionario, las mayores frecuencias señalaban que “siempre” y “a veces” se les brindaron herramientas de investigación. Atendiendo a las entrevistas, expresan haber recibido aportes teóricos sobre las lógicas metodológicas, que trabajaron

conceptualmente, que revisaron ejemplos paradigmáticos pero que no sienten mayores dominios que estos.

Una de las entrevistadas decía que a lo largo de la carrera tuvo escasas oportunidades de ponerse a la tarea de producir un trabajo personal, que lo que primaba como consigna era la producción tangible de una elaboración grupal. Esto lo señalaba como falta de destreza por no haber ejercitado esta dinámica. Otra alumna se refiere a la dificultad que encontró a la hora de definir un tema, a la ansiedad que le daba este proceso de ir y venir, pero que no obstante se sentía acompañada por los docentes del TIF. Se observaban ciertas dificultades para referirse a las herramientas, lo cual podría poner a considerar los resultados obtenidos en la administración del cuestionario, ya que se juega la ambigüedad en la que podrían haber incurrido al interpretar la consigna.

#### **4. 3. Carencia de recursos metodológicos.**

Teniendo en cuenta el cuestionario, los alumnos dicen que los obstáculos y/o dificultades que podrían presentarse a un alumno en proceso de TIF, podrían tratarse de “Carencias de recursos metodológicos” (con una frecuencia de 45 respuestas). Si atendemos a las entrevistas, por un lado se señala que recién en el cursado del Seminario de TIF estarían “aprendiendo”. Pareciera que la expectativa de aprendizaje sobre destrezas en torno a la elaboración de un TIF estaría centrada en las asignaturas de “Metodología de la investigación en psicología I y II”, por lo que la crítica puede ubicarse allí. Se escuchaba en una entrevistada decir:

*“(…) Lo único que me queda claro, que he aprendido, pero en tercer año, en Métodos I, que era la diferencia entre las hipótesis, los tipos de investigación que hay, nada más. Es como que siento que ahora recién estamos aprendiendo, en TIF que primero*

*van los objetivos, que después van los fundamentos, el fundamento teórico, las partes, - no teníamos idea nosotros cómo eran las partes del TIF”.*

Por otro lado, también se observa cierta responsabilidad respecto al compromiso de cada alumno en cuanto a su formación. Reconocen que la universidad sí les otorga recursos, pero observan poca motivación por parte de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología.

*“Los recursos metodológicos están dados. Hay excelentes docentes en métodos 1 y en Métodos 2. Eso es innegable, los recursos están, los profesores son muy accesibles, hay un área de investigación, hay horarios. Creo que nadie sigue el área de investigación. (...) Creo que hay falta de interés, falta de preguntar porque no siempre todo está dado, por ahí también hay que preguntar un poquito, es la iniciativa propia, personal. Los espacios están dados. Todos está, bueno, no sé.”*

Tal vez estas supuestas carencias más tengan que ver con ciertas expectativas en torno a las asignaturas relacionadas con investigación y/o a la falta de motivación que tienen los alumnos para este tipo de abordajes. Quizá no habría una visión teleológica respecto a las incumbencias profesionales ligadas a una intervención de este tipo, y por ello, a la formación necesaria.

## **5. El contexto institucional en relación a la carrera que involucran las actividades de investigación. (Estructura y apoyo de la Facultad, rol de los docentes y operadores)**

### **5. 1. Existencia de espacios que estimulen a la investigación.**

Durante el cuestionario indicaron que si bien la universidad implementa espacios que estimulan la formación en investigación, esto sólo tiene lugar “A veces” (respuesta dada por 39 alumnos encuestados). 45 alumnos afirman conocer como actividades promocionadas por la universidad en tanto fomento a la investigación en la carrera de Licenciatura en Psicología: “el ciclo de presentación de TIF” (10 alumnos señalaron esto), y con igual cantidad de veces señalaron las “Actividades de extensión-investigación sobre el test de Bender”. Luego 8 alumnos se refirieron al “Encuentro de investigadores noveles y tesistas”.

*“Mmmm... realmente, yo, por lo que veo, hay mucho, eh... llaman a muchos alumnos a que participen de las investigaciones. (...) Por mi parte, como a mí mucho no me gusta, no me interesaba, nunca lo he hecho. Pero me gustaría que dentro de las materias haya más investigación, que nos hagan investigar más individualmente. Es mucho esfuerzo, porque somos muchos, lo entiendo pero alguna vez o dos durante el año (...) a mí me gustaría que me den, como están haciendo ahora en TIF, le hacen escribir por ejemplo, el fundamento de por qué has escrito eso, entonces la investigación y entonces el fundamento teórico y nada más. Más aplicado a las normas APA, las citas que tengas que poner, la bibliografía y te toman eso, si está bien o está mal y te lo corrigen. Estaría Bueno que durante el largo del año, en las materias hagan eso también.”*

En el cuestionario responden que faltaría que la UCSE les brinde -para realizar su proyecto de TIF- “Estimulación en metodología y práctica” durante la carrera. Dieron esta respuesta con una frecuencia de 10 afirmaciones). Así mismo, señalan la necesidad de tener más práctica para hacer proyectos. Lo cual encuentra escasa relación con recolectado en las entrevistas.

## **5. 2. Recursos con los que se cuentan desde la universidad.**



Los recursos que proponen a la universidad para mejorar la formación en investigación, en cuanto a la carrera de Licenciatura en Psicología, serían: “becas de investigación” (45 alumnos señalaron esto), “Talleres” (42 alumnos optaron por esta respuesta), “Seminarios” (38 alumnos seleccionaron esta modalidad). No obstante, cabe destacar que durante las entrevistas les consultamos qué conocimiento tienen respecto a en qué consistiría el formato de taller, beca o seminario y no supieron justificar. Por ello advertimos que si bien demandan mayor estímulo desde la institución, no habría un real conocimiento de lo que demandan.

Lo que podríamos considerar como un aporte o sugerencia a tener en cuenta desde la participación de los alumnos, es que advierten la necesidad de trabajar ya desde los primeros años de cursado, en propuestas que vayan estimulando la investigación y que la misma no sea sólo un esfuerzo circunscripto a las áreas de investigación y sus asignaturas afines. Esto de alguna manera refleja la demanda que parte desde los alumnos mismos, de hacer cumplir la lógica de formación transversal durante todo el cursado.

*“Sé que hay muchos espacios como le venía diciendo, no sé, tal vez, hacer que estos chicos que no están interesados, que no están motivados, que también está bien porque no todos tienen que dedicarse a la investigación -como no todos se van a dedicar a la clínica-. Viendo eso, por ahí tal vez, desde los mismos docentes surgir -como el espacio diario de vinculación con el alumno- el estimular esto de la investigación desde años más tempranos...”*

Si bien la UCSE implementa acciones en virtud de otorgar a la formación del psicólogo oportunidades en cuanto a la formación en investigación, un esfuerzo reflexivo que convoque desde la docencia a trabajar esta división de contextos que se

traduce en la concepción de ejercicio del rol docente en el aula universitaria. Esta situación surte efecto en el colectivo de alumnos que se encuentran en formación.

Como la universidad se encuentra inscrita en una comunidad respecto a la cual guarda estrecha vinculación, pensar en la Responsabilidad Social es el cometido último, y por ello vela por la calidad educativa de sus integrantes (estudiantes, docentes, investigadores, y la comunidad educativa en general) puesto que el servicio profesional que brinden a la comunidad en su amplitud refleja esta vigilancia epistémica que la institución soporta.

## **6. Algunas reflexiones finales**

Teniendo en cuenta el análisis emprendido respecto al lugar otorgado a la investigación para la formación profesional, advertimos que si bien es considerada de utilidad -respecto al requisito de elaboración de un TIF y a la representatividad de los contextos sociales con los que trabajan- no sería contemplada como inherente al perfil profesional. Así mismo, se advierte una fuerte impronta de la representación del quehacer psi como técnico evaluador y diagnosticador, prevaleciendo el ámbito clínico por sobre los demás. Esto estaría apoyado en el ejercicio de la docencia en el aula universitaria, ya que en la misma no se estaría promoviendo como lugar de producción de supuestos sino más bien como espacio reasegurador de prácticas hegemónicas, dividiendo posiciones (docente/alumnos) en cuanto al saber y reproduciendo lo ya consolidado. A pesar de la promoción de recursos, herramientas y espacios de fomento de actividades de investigación (áreas de investigación, seminarios de formación para que los alumnos construyan destrezas en virtud a la generación y producción de

conocimientos, convocatorias para proyectos de investigación, clubes de lectura académica) por parte de la UCSE, se observa un resistente desinterés desde los alumnos.

La Responsabilidad Social Universitaria se encuadra cual paradigma que da fundamento a sus acciones de gestión, docencia, extensión, pero fundamentalmente a la investigación, ya que de esta manera, la pertinencia entre lo profesado en tanto teoría y la realidad en la cual se inscriben los objetos de conocimiento –que muchas veces son sujetos en sus contextos reales- abordados en el aula universitaria, deben sostenerse en un equilibrio dialógico. De lo contrario, asistimos a una condición desfasada con riesgo de perder representatividad.

Advertimos la necesidad de emprender un esfuerzo reflexivo en torno a los obstáculos que emergen cual resistencias en el discurso de los estudiantes. Para ello, sugerimos trabajar con todos los actores institucionales y no sólo con los estudiantes, puesto que ellos son el objetivo de formación, pero el propósito último descansa en la calidad de servicio social promovido a la sociedad en su conjunto.

De la revisión de antecedentes institucionales de abordaje con estudiantes –y como ya lo mencionamos- el trabajo final de grado de Battán se abocaba a la producción del trabajo final de la Licenciatura entendido en tanto rito de paso. Nuestro enfoque se propuso superar reduccionismos, y pensar a la investigación durante el proceso de formación en la Licenciatura. Por ello abordamos materias, rol docente, aula universitaria, concepción de investigación, ámbito privilegiado, apoyo institucional.

Trabajar los significantes, significados y representaciones de nuestros estudiantes de Psicología nos permitió además inferir esta responsabilidad –en tanto vigilancia epistémica- que ellos mismos asocian cual significante destacado al decir que la investigación les aporta fidelidad respecto a los contextos y sujetos de su intervención

profesional. De esta manera, la investigación es percibida y representada como un criterio reasegurador en cuanto a la recuperación de discursos sociales y en la necesaria producción de supuestos, cuyas síntesis provisionales reflejen un empeño espiralado entre teoría y terreno.

Si el cometido último de todos los actores institucionales radica en bregar por la Responsabilidad Social Universitaria, y por ello en este trabajo otorgamos representatividad a la voz de los estudiantes en formación, queda por alcanzar otros objetivos que se destinen a derrumbar las fronteras paradigmáticas al interior de la docencia misma, puesto que aquellos que la ejercen no se pueden dar la licencia de profesar teorías en tanto verdades absolutas y/o dogmáticas a contrapelo de la posibilidades emergentes.

Una docencia que no reflexiona sobre las condiciones que la preexisten, dista de poder promover roles y expectativas de roles profesionales diferentes a los históricos y tradicionalmente establecidos, reafirmando y reproduciendo una representación de desempeño profesional.

Un docente que no toma distancia de la reproducción verticalista en la relación docente-alumno, un docente que no trabaja en equipo de revisión de la dinámica grupal en la que se incluya en tanto otro elemento del encuadre de trabajo, un docente que confía en el ejercicio de su rol reluciendo una clase magistral y exponencial como único recurso pedagógico y didáctico, se aleja diametralmente del cometido de formar sujetos críticos y activos, que toman la palabra y se hacen representar en sus producciones.

Tal vez la labor de excelencia pueda lograrse al tomar la docencia en tanto causa de abordaje; y el trabajo interno y fino de articulación transversal de fomento de destrezas investigativas apoyadas en la deconstrucción de presupuestos, como así

también, en la construcción de alternativas que espejen las necesidades recogidas del contexto que así las valida.

### **Referencias Bibliográficas**

Alcalá, M. (2002). El conocimiento del profesor y enfoques didácticos. Ficha de cátedra. Facultad de Humanidades, UNNE. Pp. 1-29.

Benedito, G. (2000). Rol del psicólogo: rol asignado, rol asumido, rol posible. En, Braunstein, N. (ed.). *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo XXI Editores.

Braunstein, N (2013). *Clasificar en psiquiatría*. Deséeme. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Bourdieu P & Wacquant L., (1998). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

Dor, J. (1985). *Introducción a la lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como lenguaje*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Editorial Lumen.

Freud, S. (2005). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Funes Molineri M., Esmoris, A; García, M; La Greca, N; (2009). Algunas reflexiones sobre las representaciones sociales y prácticas de los profesionales de salud escolar. Facultad de psicología - UBA/ Secretaría de Investigaciones / Anuario de investigaciones / Volumen XVI. Pág. 231 a la 237.

Hernández Sampieri, R Collado, & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. McGraw - Hill Interamericana de México, S.A. de C.V.

- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (comp.) (1984.) *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (2004). *El seminario 1. Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1983) Primeras intervenciones sobre el problema de la resistencia. En, *Seminario I*. Buenos Aires: Paidós.
- Macbeth G., Kohan N., Razumiejczyk E., López A., (2006). La investigación científica en psicología: un desarrollo histórico. Año V N° 15. *Psicología y Psicopedagogía*. Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL. Buenos Aires. Argentina
- Moscovici, S. & Marková, I. (2003) La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J. A. Castorina (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 111-152) España: Gedisa.
- Piñero Ramírez, Silvia L., La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa* [en línea] 2008, (Julio-Diciembre).
- Ríos, M. (14 de Diciembre de 2017). Reinventar la docencia universitaria. Recuperado de [http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es\\_AR](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_AR)
- Sánchez, A. (2011). Aportes y límites de la teoría psicoanalítica en el campo de la educación. En, Elichiry (Ed), *La psicología educacional como instrumento de análisis e intervención. Diálogos y entrecruzamientos* (p.p. 35-38). Buenos Aires: Noveduc.

Tylor S. & Bogdan R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.  
(4ta reimp.). Barcelona: Paidós.

Vallaes, F. (2007) *Responsabilidad social universitaria: Propuesta para una definición  
madura y eficiente. Programa para la formación en humanidades, México.*

Vergara Quintero, María del C. (2008). *La naturaleza de las representaciones sociales*.  
*Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud [en línea] 2008,*  
6 (enero-junio)

Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*.  
Barcelona: Gedisa editorial.

# ARTÍCULOS DE OPINIÓN Y ENSAYO



# Capacidad progresiva en las niñas, niños y adolescentes

Por **Revista Trazos** - 17 septiembre, 2018

**Por Norma Aparicio**

**Secretaria de la Defensoría de Familia del Poder Judicial de Tucumán – nb-  
aparicio@hotmail.com**

“Lo que se ve en lo que no se ve”

“A menudo los hijos se nos parecen, así nos dan la primera satisfacción; esos que se menean con nuestros gestos, echando mano a cuanto hay a su alrededor. Esos locos bajitos que se incorporan con los ojos abiertos de par en par, sin respeto al horario ni a las costumbres y a los que, por su bien, hay que domesticar. Niño, deja ya de joder con la pelota. Niño, que eso no se dice, que eso no se hace, que eso no se toca. Cargan con nuestros dioses y nuestro idioma, nuestros rencores y nuestro porvenir. Por eso nos parece que son de goma y que les bastan nuestros cuentos para dormir. Nos empeñamos en dirigir sus vidas sin saber el oficio y sin vocación. Les vamos transmitiendo nuestras frustraciones con la leche templada y en cada canción. Niño, deja ya de joder con la pelota... Nada ni nadie puede impedir que sufran, que las agujas avancen en el reloj, que decidan por ellos, que se equivoquen, que crezcan y que un día nos digan adiós”

## **Introducción**

El año pasado en la provincia de Tucumán, en el marco de una actividad similar a esta, realizada en forma conjunta con el Colegio de Abogados de Tucumán, la Dra. Nora Lloveras, hablando sobre las reformas del CCCyN, llamó la atención en un concepto, ya legislado (art 26, 117, 639.b), sobre la capacidad progresiva de los niños, niñas y adolescentes.

Artículo 26 Ejercicio de los derechos por la persona menor de edad. Nos dice que la persona menor de edad, que cuenta con edad y grado suficiente puede ejercer por sí los actos que le son permitidos por el ordenamiento jurídico y en situaciones de conflicto de intereses con sus representantes legales, puede intervenir con asistencia letrada.

Establece también, que tiene derecho a ser oída en todo proceso judicial que le concierne, así como a participar en las decisiones sobre su persona.

Artículo 117: prevé, en todas aquellas cuestiones de carácter patrimonial, la actuación personal en ejercicio de su derecho a ser oído y el progresivo reconocimiento de su capacidad otorgado por la ley o autorizado por el juez.

Finalmente, el art. 639 La responsabilidad parental se rige por los siguientes principios:

1. a) el interés superior del niño;
2. b) la autonomía progresiva del hijo conforme a sus características psicofísicas, aptitudes y desarrollo. A mayor autonomía, disminuye la representación de los progenitores en el ejercicio de los derechos de los hijos;
3. c) el derecho del niño a ser oído y a que su opinión sea tenida en cuenta según su edad y grado de madurez.

Esto nos hacía pensar como todo un desafío ese cambio en la consideración de la voluntad de la persona menor de edad.

Su énfasis en el tema me condujo a pensar en sus implicancias legales. "Unos locos bajitos", al decir de Serrat, a los cual la ley nos llama a no "imponerles" nuestros dioses, rencores y frustraciones, siguiendo claro está el texto poético del cantautor

Pero el texto legal es tan comprometedor de la acción de quienes intervenimos en los procesos con NNA, como escaso, exiguo o amplio de su significación "Capacidad Progresiva".

Que es esa capacidad progresiva, cómo aplicarla, en qué niveles, que alcance, según qué edades,

Ni hablar de infancias atravesadas por conflictos intrafamiliares, donde la sensibilidad de los actores adultos, parece desmentir, esa condición de adultos. Creo que todos entendemos a que me refiero, con esa sensibilidad, y con esa relativa adultez.

Pero quisiera que me permitan expresar y compartir estos pensamientos, con mucha franqueza y centrando la mirada en que si, quienes intervenimos, con diferentes roles en estos procesos, logramos reunirnos y conversar de nuestras responsabilidades, y lo hacemos con la idea de aprender y reflexionar con sentido práctico, no podemos dejar de mirarnos, con una mirada introspectiva, y soslayar que no quedamos exentos ni exentas de que nuestra sensibilidad, juicios prejuicios, conflictos personales, vivencias y

experiencias, y cuando no, suficiencias, pueden terminar incidiendo en la imposición de dioses, costumbres y rencores, a esos locos bajitos, solo para continuar citando a Serrat.

Todos tenemos un ida o podemos hacernos una idea aproximada del masómenotro que implica el concepto de capacidad progresiva, y nos damos una idea de la variabilidad que ello tiene en orden a muchos factores, pero ese análisis, se me plantea otro factor que relativiza la eficacia práctica del concepto, y son los criterios propios de quienes operamos en el sistema judicial.

Por ello, quiero hacer antes de entrar en los problemas de la legislación actual, una mirada retrospectiva de los modelos socio políticos y su legislación, para ver de dónde venimos, y cuan diferente es nuestro modelo y legislación actual, para entender mejor dónde estamos parados.

### **1. Análisis retrospectivo de regulación de la minoridad**

Su evolución conceptual y legislativa:

Unas obligadas referencias a la antigüedad nos recuerdan que el infanticidio existe desde los tiempos inmemorables como la práctica de abandono a los infantes.

Era posible "eliminar" o "desechar" un niño por razones o circunstancias de haber nacido en un contexto de deshonra o ilegitimidad, por tener algún defecto físico o mental.

Si el niño nacía con buena salud y gozaba de legitimidad aun así no se aseguraba su supervivencia.

Durante la Edad Media, no había un lugar propio para la infancia. El niño representaba más a un adulto en miniatura que a un infante. Se tenía total desconocimiento sobre las necesidades psicoafectivas, las capacidades de comprensión y de sufrimiento. Estando a total disposición de las necesidades de los adultos, de sus formas de ver y de sus conveniencias.

Las cosas, cuando llegamos a nuestra patria, y cerca de nuestra era, no tenían notas muy diferentes, en orden a las relaciones familiares. El modelo patriarcal tenía mucha fuerza.

Cuando me preparaba para este encuentro busqué el código de Vélez, el viejo y no tan viejo código, para traer una referencia histórica, releerlo me dejó "conmovida, nuevamente conmovida", porque esto no paso hace mucho tiempo.

El código original de Vélez Sarsfield, traía una categorización de hijos, en el Título V, que los discriminaba por su nacimiento, el título era de "De los hijos naturales, adulterinos, incestuosos y sacrílegos,

A ello, ha de sumarse la regulación de esas condiciones:

Artículo 341: "Es prohibida toda indagación de paternidad o maternidad adulterina, incestuosa o sacrílega"

Artículo 342: "Los hijos adulterinos, incestuosos o sacrílegos no tienen, por las leyes, padre o madre ni parientes algunos por parte de padre o madre. No tienen derecho a hacer investigaciones judiciales sobre la paternidad o maternidad".

Artículo 343: "La sola excepción del artículo anterior, es que los hijos adulterinos, incestuosos o sacrílegos, reconocidos voluntariamente por sus padres, pueden pedirles alimentos hasta la edad de 18 años, y siempre que estuviesen imposibilitados para proveer a sus necesidades"

Artículo 344: "Los hijos adulterinos, incestuosos o sacrílegos no tienen ningún derecho en la sucesión del padre o de la madre, y recíprocamente, los padres no tienen ningún derecho en la sucesión de dichos hijos, ni patria potestad, ni autoridad para nombrarles tutores".

Esta persona, era señalada, con la falta, de tipo moral, con que esa sociedad había organizado esas relaciones familiares y ese pecado de los padres privaba al niño de todo derecho y lo apuntaba, a ese bebé, a ese niño, a esa persona para toda la vida en todos sus derechos y además le prohibía hacer toda indagación sobre sus padres.

Merece analizarse la excepción que marca el art 343, dos condiciones era exigidas para poder reclamar alimentos, solo hasta los 18 años, una, cuando hayan sido voluntariamente reconocidos por sus padres, dos, siempre que no se los pueden proveer por sus propios medios sin importar la edad, podría tener 5 años, pero debía acreditar que no podría sostenerse por sus propios medios, para pedir alimentos.

Vélez ya era un jurista de la modernidad. No medioeval.

Los niños eran vivenciados como a quien domesticar, (otra vez Serrat) sobre el que se debía ejercer control, se exigía sumisión.

Esto se obtenía doblegándolos. Sujetar al niño con diversos tipos de trabas, esto además de moldearlos, permitía mantenerlos quietos y "sujetos/agarrados", prácticas enmarcadas en una concepción que consideraba al cuerpo como sede de impulsos y tendencias que conspiraban contra los elevados ideales del espíritu.

## **2. Modelos que inspiraron cada regulación**

Recuerdo también la Ley del Patronato de Menores o Ley Agote de 1919 impulsada por el diputado del Partido Conservador Luis Agote, quien se preocupaba por no contar con una legislación social que protegiese a la niñez, haciendo referencia al abandono moral y material con miles de delincuentes y una multitud de vagabundos, compuestas por adolescentes arrojados a los desórdenes por carecer de cuidado.

A los hijos de los inmigrantes, proponía recluirlos en una Isla, llamada Martín García. Donde iban a ser provistos de alojamiento y provisiones necesarias, herramientas de trabajo, y bajo una buena vigilancia moral, se convertirían en hombres buenos y sanos para el país, "...El niño no tiene derechos, no tiene por sí representación, no es persona según la ley. Es menor" y así 17 generaciones crecieron bajo la discrecionalidad de este modelo conceptual de la minoridad.

En otros lugares del mundo, en el mismo período, mismos años, comenzaban a construirse otros modelos, movimiento como "save the Children Fund" (Londres, 1919), y la Unión Internacional de Auxilios del Niño (Ginebra, 1920), propuso a la Sociedad de las Naciones una declaración de derechos, la misma que la unión había adoptado como carta magna en 1923, que finalmente los países hicieron suya en Ginebra en 1924, el cual contenía estos puntos referidos a que el niño:

- Debía ser puesto en condiciones de desarrollarse desde el punto de vista material y espiritual;
- El niño enfermo debe ser atendido;
- El niño hambriento debe ser alimentado;
- El niño deficiente debe ser ayudado enfermo
- El niño inadaptado debe ser reeducado;

Pasaron dos cruentas guerras, hasta que, hasta que en 1948 se proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, y reanudada la inquietud acerca de los que debía reconocerse al niño en particular y la Organización de las Naciones Unidas aprobó una nueva declaración al respecto en Nueva York en 1959.

La Convención sobre los Derechos del Niño venía a hacer exigible, a nivel internacional los que ya habían sido reconocidos en las declaraciones precedentes, y que desde entonces abre nuevas oportunidades para la protección de la niñez en el mundo, pero, esto en modo alguno modificó el sistema del patronato en Argentina.

Con reforma constitucional de 1994, a través de su art. 75 inc. 22, le otorga rango constitucional a la CONVENCION INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (CIDN).

Aun cuando Argentina ratificó la Convención en 1990 y la incorporó a su Constitución en 1994, la cultura del Patronato siguió vigente como sostén de las políticas para la niñez porque la transformación que promueve la CIDN implicó e implica todavía un proceso de cambio cultural que generó resistencias.

Sí, nos ponemos a pensar observamos que estos cambios legislativos, que incluyen cambio terminológico responden, en definitiva, al cambio ideológico, comienza a sentarse a la mesa, un nuevo modelo que incluye dos conceptos.

- La exigibilidad de la transformación del sistema.
- Y el interés superior niño, como paradigma estructural de ese sistema

La ley de patronato de menores (10.903) fue derogada recién en el año 2005, por la nueva ley de Protección Integral de NNyA, 26.061.

El problema es saber, si este cambio legislativo, terminó con la idea, con el concepto, con la creencia, y con la práctica del sistema del Patronato, no digo en 2005, sino que estoy pensando en hoy.

El paradigma – los datos del nuevo modelo.

La Corte Interamericana de Derechos Humanos a través de la Consultiva 17/2002, señaló que ese "interés superior" debe ser entendido como una premisa bajo la cual se debe interpretar, integrar y aplicar la normativa de la niñez y la adolescencia.

Es una norma que guía, orienta y evalúa el resultado práctico de la decisión por ello, constituye, un límite a la discrecionalidad de las autoridades en la adopción de decisiones relacionados con los niños.

Esta guía interpretativa se une con otras normas/conceptos, que en conjunto orientan la interpretación, como ser:

- El derecho a ser oído.
- Respetar que su desarrollo personal sea en un medio social familiar y cultural.
- Respetar su grado de madurez.

Pero aun con todo ello, y todo lo que se habló, y escribió de estos estándares persisten Las preguntas ¿cómo? ¿Qué? ¿De qué manera? Y fundamentalmente ¿con qué conjunto de criterios, Ya personales? interpretamos y trasladamos esas directivas, a las soluciones del caso práctico.

Es decir, estas guías interpretativas, son a su vez, re-interpretadas, por los y las operadores del sistema, en cada caso, a veces guiados por sus criterios jurídicos, otras por su historia personal.

Mi pregunta es, ¿cómo hacemos para evitar que nuestros propios problemas y conflictos personales, vivencias, creencias morales interfiera con lo querido establecido y ordenado por la legislación que protege los derechos de la infancia? ¿Es posible, o no es posible reducir el margen de discrecionalidad en la ampliación, limitación o reformulación de las normas?

Necesitamos revisar los problemas que la aplicación práctica de este nuevo modelo tiene, por la influencia que las vivencias personales, prejuicios culturales y sociales del operador jurídico, incluida la judicatura, el tribunal concretamente, en la práctica diaria.

Quiero ser clara, y sé que no es un aspecto sencillo de analizar, porque no incluye personalmente. Como personas tenemos una vivencia existencial familiar. Y esto nos condiciona.

Pensemos en aquel caso que trae connotaciones en las cuales a veces nos podemos llegar a proyectar, sea por vivencias propias o familiares o de amistades.

Quiero ser clara, y sé que no es un aspecto sencillo de analizar, porque nos incluye personalmente. Como personas tenemos una vivencia existencial familiar. Y esto nos condiciona.

Pensemos en aquel caso que trae connotaciones en las cuales a veces nos podemos llegar a proyectar sea por vivencias propias o familiares o de amistades.

Sé que el tema es claro, pero me voy a permitir contarles un par de experiencias.

En el contexto de una especialización en Derecho de Familia, en Rosario de Santa Fe, una compañera relata una experiencia, con respecto al tema que estábamos tratando que es el "derecho a ser oído"

Cuenta que, en un juicio de filiación, concebida de una relación extramatrimonial, el tribunal se entrevistó con la Joven de 15 años, para saber cómo es su relación con su padre, que había comunicado un viaje a Disney, ella dijo, que su papá la buscaba todos los días para llevarla al colegio pero que no le dirigía la palabra. Que tampoco había podido conocer a sus hermanos por parte de su padre, porque él mismo le dijo que ellos no deseaban hacerlo. Lo sorprendente de esto es que la judicatura le destacaba a la adolescente que era maravilloso poder ir a Disney y que su padre era muy bueno porque le pagaba el viaje.

Otro compañero, agregó otro relato que en una audiencia por alimentos se lo escucha al niño con presencia de la judicatura, el psicólogo y el Ministerio Público, el niño cuenta que su madre se enojaba porque su padre no le pasaba el dinero por él y que ellos se peleaban mucho por este motivo. El niño, lo contaba muy angustiado. Al momento de preguntarle si quería que se reservara el acta, el niño dijo que "sí", que no quería que su papá y que su mamá leyera lo que él había dicho. La judicatura consideró que no había dicho nada grave como para "reservar" el acta.

Finalmente, otra compañera, relata que, en una audiencia al momento de hacerlo entrar al niño, quien contaba con unos 6 años de edad, con la presencia de la judicatura, la psicóloga y el Ministerio de Menores, al momento de entrar el niño una de las integrantes del gabinete, le dice "ahí viene la piel de judas", a lo que rápidamente la magistrada llamo la atención a este dicho.

Seguramente habrá en las experiencias personales de ustedes muchas historias más, que reflejan de qué manera, las construcciones jurídicas, legales y doctrinarias, como los roles asignados, nos son suficientes en nuestras prácticas diarias, necesitamos explorar más herramientas conceptuales y funcionales, para no desvirtuar los avances sociales y legislativos.

### **3. Los operadores jurídicos y su accionar en los modelos**

Insisto, el factor humano es un condicionante de la efectividad del sistema judicial a la hora de resolver situaciones concretas en el ámbito de las relaciones de familia.

Uno de esos problemas está dado por los prejuicios entendiendo a éstos como a aquellas construcciones y generalidades con las que abordamos nuestra respuesta a diversas



situaciones o frente a determinadas personas.

Muchas veces éstas pueden carecer de todo fundamento real, y se forman totalmente en base a rumores, proyecciones emocionales y fantasías o patrones culturales heredados.

Si vemos que venimos de un modelo con una fuerte impronta del concepto de autoridad y jerarquía, y pasamos hablar de respetar la capacidad progresiva de los menores de edad, ya estamos hablando de un límite a la autoridad y una ruptura al modelo fuertemente jerarquizado y esto no le gusta a todo el mundo ya que en el fondo, como en el ejemplo que ya dimos cuando la profesional considera que un niño por su hiperactividad, movedizo, independiente y contestario es la "piel de judas", necesariamente en su respuesta no entra ni el derecho a ser oído y mucho menos respetar considerar, o atender en la medida que pudiere corresponde su voluntad.

Estamos así frente a una disociación, que no es para nada extraña, entre el modelo teórico y sus vivencias, creencias, juicios, prejuicios y posicionamientos en la vida.

En ese quiebre la voluntad de NNA queda desdibujada o directamente anulada en términos prácticos dentro del sistema de justicia.

Planteado el problema, de los obstáculos para que ese modelo que considera a los NNA como sujetos cuya voluntad debe receptarse de un modo que considera a NNA como sujetos cuya voluntad debe receptarse de un modo apropiado, siento la necesidad de expresar con crudeza que uno de los obstáculos poder ser quienes operamos dentro del sistema, o mejor dicho, en alguna medida somos el problema. Somos el obstáculo.

Nuestro ámbito de trabajo son las relaciones de familia. Y en ese ámbito lo que vivamos o hayamos vivido como personas, tiene un impacto diferente del que puede tener en otras especialidades judiciales.

Por caso, si un juez o jueza en lo contencioso administrativo tiene o tuvo un divorcio conflictivo, eso no ha de impactar en su análisis desde su subjetividad en un contrato administrativo.

Esa ejemplificación extrema, es para señalar la importancia que tienen las experiencias personales en este ámbito.

Por eso, insisto, somos parte y parte importante del problema.

En nuestra actuación como operadores en el sistema, sabemos que es muy difícil sustraernos a estos condicionamientos, y lo digo desde mi propia experiencia personal.

En un caso concreto, de una adolescente, corrida de su casa por su madre, se presenta con su padre solicitando autorización para viajar y radicarse en otra provincia con su padre. En la audiencia mi preocupación sentida era cómo se la va a autorizar a irse sin avisar a su madre. Fue fuerte verificar que estaba pensando como Madre, no como funcionaria de la defensoría con la mirada puesta en la adolescente.

¿Por qué estos condicionantes son un problema?

Como intervenimos frente a una normativa que es de tipo estándar, más abierta, más abstracta, nuestros condicionamientos podrían conducirnos a la aplicación de criterios más cercanos a la ley del Patronato que al modelo de la protección integral, o en caso extremo diferente, tomar íntegramente la expresión de voluntad del menor de edad, sin valorar sus condiciones personales y contexto socio familiares.

Es imposible apartarnos de lo que somos, de lo que creemos, no nos sacamos nuestra personalidad ni nuestro sistema de valores y lo dejamos en el perchero para ir a trabajar. No obstante, si es necesario pensar en algún método que nos permita relativizar la forma en que a veces nuestros juicios y otras tantas nuestros prejuicios determinan las decisiones que tomamos.

La CIDH en un mensaje que pareciera estar dirigido a nosotros, ha señalado que la determinación del interés superior del niño, en casos de cuidado y custodia de menores de edad debe ser realizados sobre riesgos probados, no deben ser especulativos o imaginarios, basados en presunciones estereotipadas o consideraciones generalizadas sobre características personales de los padres o preferencias culturales respecto a ciertos conceptos tradicionales de la familia.

En el caso "Atala Riffo vs. Chile" Karen Atala, jueza chilena, terminó su matrimonio y por mutuo acuerdo quedó a cargo de sus tres hijas. Posteriormente, la pareja de la jueza Atala –que era mujer– se mudó con ella y sus tres hijas. Posteriormente, la pareja de la jueza Atala – que era mujer – se mudó con ella y sus tres hijas. Meses después, el padre de las niñas demandó su custodia, por considerar que orientación sexual de su madre y la vida que llevaba ponían en peligro su desarrollo emocional y físico –esto último por considerar mayor el riesgo de enfermedades de transmisión sexual. Además, solicitó la custodia provisoria, misma que le fue concedida.

La Corte considero que no son admisibles las consideraciones basadas en estereotipos por la orientación sexual, es decir, pre-concepciones de los atributos, conductas o características poseídas por las personas homosexuales o el impacto que estos presuntamente puedan tener en las niñas y los niños.

Y esto se verifica, como en los casos citados, en un vicio llamado fundamentación aparente, o para mi más clara, la fundamentación vacía de los paradigmas.

Sea por que los juicios y prejuicios de la judicatura son los determinantes o por que los auxiliares le han distorsionado de la misma forma la real situación que padecen los niños.

Que la sentencia diga que procura el IS, que se lo ha escuchado y que sea valorado su capacidad de toma de decisiones, no implica que se haya tenido en miras ese interés, que realmente se lo haya escuchado, ni que se haya receptado su decisión en la medida, forma, o modalidad que sus capacidades permitan o exigián ser tomadas en cuenta.

El paradigma solo y su invocación vacía no garantizan el auto control que el sistema tiene que tener en la toma de decisiones.

Los NNA como víctimas de la crisis social y familiar

A estos condicionamientos internos del sistema, se suma la situación de niño, niña o adolescente que llegan a los estrados judiciales dentro de una enorme crisis familiar.

Crisis, que ya por sí misma y aun siendo llevada en los mejores términos, los afecta en una medida que todos los acá presentes conocemos a la perfección, la ruptura familiar es un enorme impacto para los hijos e hijas, concebidos o criados en esa estructura familiar.

En tales situaciones, suelen llevar bajo presiones de parte de su grupo familiar también uno de los mayores obstáculos para poder acceder a los reales deseos de éstos.

Cuan grave puede llegar a ser, si a esto, además, eventualmente los juicios o prejuicios del operador del sistema, intervienen en la lectura de esa voluntad.

Mayor dificultad se suma, cuando esos juicios o prejuicios responden a roles pre asignados según la identidad de género de los integrantes de la pareja en crisis. Como vimos en Atala Riffo vs. Chile, que por cuestiones de prejuicios sobre sexualidad, o por el preconcepto de que necesariamente van a estar mejor cuidados con la madre, que por el padre.

Otro gran problema es cuando la familia enfrenta la existencia de NNA con discapacidad que limita su facultad de expresión, en tal caso, conocer su voluntad, deseo, afectos y sentimientos requieren de conocimientos especializados y una dedicación mayor.

EL derecho como sistema de valores – el Método como forma de contener las desviaciones

El análisis del tema de la capacidad progresiva de los menores, me ha llevado por otro camino, diferente del que pensé originariamente al recibir la propuesta temática.

En mi percepción, el modelo del patronato tiene una vigencia en modo subterráneo al punto tal que sentencias antitéticas en orden a la forma de considerar el "interés superior" son perfectamente posible, porque ese estándar del "interés superior" está mediatizado por quienes operamos dentro del sistema judicial, o en los servicios sociales.

Así, una mirada considerada con las necesidades y quereres de los NNyA podrá invocar que decide respetando, en su grado, la opinión de éstas personas, considerando que ello hace a ese "interés superior" y otra podrá descartarlo, porque no conduciría a asegurar ese mismo "interés superior" y otra podrá descartarlo que ello hace a ese "interés superior" y otra podrá descartarlo, por qué no conduciría a asegurar ese mismo "interés superior" que, entiende, está mejor custodiado por la madurez y prudencia del sistema judicial.

Y no solo serán antitéticas, según el caso, podrían ambas tener razón, o y también según el caso, ambas estar erradas.

El factor humano, que es lo que pongo de resalto, condiciona la efectividad o no del nuevo modelo jurídico.

El problema central es que necesitamos encontrar criterios sistemas o sistemas o modalidades, con las cuales tratar de evitar posicionamientos abstractos y apriorísticos, que sobrevaloren o por el contrario infravaloren esa capacidad de los NNA, para expresar o decidir con propiedad, sobre el futuro.

Creo que no es posible, ni deseable, que las personas que trabajamos dentro del poder judicial debamos separarnos de nuestros sistemas de valores ni de las creencias personales.

Lo que si tengo en claro, es que descartando los extremos hay un conjunto importante de actores que, desde su especialidad, desde sus funciones, y desde sus propias miradas y

experiencias, pueden confluír en una solución más cercana a tutelar ese "interés superior" respetando apropiadamente esa "capacidad progresiva".

Es importante el aporte de la experiencia personal, sumamente importante, como dice el art. 33 del C.P.C.yT, los jueces pueden fundar su sentencia en nociones de hecho pertenecientes a la experiencia común.

Pero hay una línea a veces fina otras no tanto, entre ese criterio, prejuicios sobre sexualidad, roles, y condenas silenciadas a ciertas situaciones de la vida familiar, o de su ruptura.

Encontrar alguna herramienta para morigerar ese impacto es lo que motiva este análisis.

Ello para mí implica trabajar dos aspectos, construir un método que incluya una plataforma jurídica compartida, y una revisión de las formas de trabajo.

Y, empezando sobre lo segundo, creo que el sistema debe incorporar criterios de trabajo que dejen de lado una visión jerárquica de sus relaciones, por una de competencias y funciones.

Complementariamente, es necesario avanzar en formación que supere los parcelamientos y fragmentación del conocimiento, así cada disciplina debería cuanto menos entender las herramientas de trabajo, potencia y limitaciones de las otras, para mejorar el entendimiento como a su vez reconocer que cada especialización disciplinar, en estos temas, es radicalmente insuficiente, incluida la jurídica.

Ninguna disciplina por sí sola, tiene capacidad para comprender las complejas realidades del mundo actual que se distinguen, precisamente, por la multiplicidad de los nexos, de las relaciones y de las interconexiones que las constituyen.

En mi opinión, en un sistema de relaciones estructuradas en jerarquías, más allá de los que formalmente digan los códigos, no conlleva a un mejor y más provechoso diálogo multidisciplinar.

Si pensáramos, en lugar de jerarquías, en funciones y competencias, el resultado sería claramente más provechoso al favorecer el diálogo.

En lo jurídico, si es necesario tejer un sistema interpretativo de alertas en la formulación del discurso jurídico que funda la sentencia. Así cual un sistema de marcas, el decisorio debe tildar como verificación de su validez los puntos que hagan a la solución del caso.

Entendiendo que el Derecho es un sistema, que se expresa de base con un proyecto social de convivencia que es nuestra Constitución, y con ella todo el contenido convencional incorporado en la última reforma, encontramos allí los casilleros a demarcar.

Pasando por los clásicos derechos de debido proceso, el Interés superior de NNyA se concreta a su vez en muchas directivas más.

Así, el derecho a ser oído implica que pudo expresarse con la máxima libertad posible, pero también que se adoptaron los recaudos para que ello se concretara efectivamente.

Si se verifica que los NNA están sometidos a manipulación y no se adoptan medidas para morigerar o controlar esa situación y no se evalúa o considera el punto para trabajar las mejores opciones para que se exprese con la mayor libertad posible, ese haber oído al menor, no tiene mayor sentido.

Los informes psicológicos, en sí mismos son a su vez insuficientes para la toma de decisiones, si el mismo no conoce sus condiciones de vida, y el mismo tribunal no tendrá referencias ciertas de hechos valorables y opciones legales sin el contrapunto de la representación legal de las partes, y la participación de las defensorías.

Así, en el avance del análisis del caso, tildando los requerimientos de los diferentes instrumentos, y referenciándolos a elementos de hecho o consideraciones profesionales incorporadas, la reducción de errores y de la incidencia de los condicionamientos personales será más relativa, y de eso se trata.

## **Revista Trazos**

*<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>*

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



# Reflexiones acerca de la incorporación de la figura de la Educadora Social, en el sistema penal juvenil de Córdoba

Por **Revista Trazos** - 17 septiembre, 2018

**Por Lorena Edith Acosta, Ana Paula Arribillaga, Daniela Blasco, Belén Lencina, María de los Ángeles Ruiz, Milagros Santander**

**SENAF – Córdoba – [lorenaedithacosta29@hotmail.com](mailto:lorenaedithacosta29@hotmail.com)**

## **Fundamentación**

La incorporación de las educadoras sociales a los Centros Socioeducativos de régimen cerrado de la provincia de Córdoba[1] responde a la necesidad de asumir a la niñez y juventud desde una perspectiva de derechos, basada en las legislaciones vigentes[2], desde el paradigma de protección integral de niñas, niños y adolescentes. Ante lo cual es fundamental posicionarse desde ese paradigma y desde allí proyectar intervenciones socioeducativas capaces de reconocer al sujeto como el principal protagonista del proceso que lo atraviesa y a su vez motoriza y reedita el quehacer de todos los trabajadores de las instituciones.

Desde el reconocimiento de los espacios de intervención con características heterogéneas, donde en constantes procesos de transformación persisten aún rasgos del paradigma tutelar[3] junto con el de protección, se proponen intervenciones en clave de derechos partiendo de dos grandes líneas que indiscutiblemente se abordan en simultáneo, por un lado la responsabilización[4] (comprensión) del hecho y por otro la restitución y reaseguro del ejercicio de derechos y construcción de ciudadanía plena; tendiendo al fortalecimiento de los sujetos frente a la vulnerabilidad ante el sistema punitivo.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en su artículo 40 expresa que los Estados Partes reconocen el derecho de aquellos jóvenes quienes presuntamente hayan cometido una infracción a la ley penal a ser tratados de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad, con intenciones de que fortalezcan su respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros. Ahora bien, lo que verdaderamente debería caracterizar al sistema penal juvenil es que la sanción penal debe tener

preponderantemente una finalidad socioeducativa, que fomente la capacidad de ejercer derechos, asumir responsabilidades y distanciarse de la trasgresión de la norma penal.

Se reconoce así dos grandes lineamientos sobre los que se deben asentar las prácticas socioeducativas. Por un lado, la responsabilización por la infracción cometida y, por el otro, la restitución de los derechos. La relación entre ambos ejes es inevitable y necesaria. No podrá entenderse un proceso de responsabilización, sin considerar las situaciones de vulnerabilidad que llevan a las y los jóvenes a realizar una infracción, o un comportamiento fuera de lo aceptado por las normas penales.

Desde la visión de sujeto integral, de derechos, social, histórico y activo en su proceso socioeducativo, se asume que el/la profesional debe operar considerando la realidad institucional, familiar y sociocultural. El desarrollo de aprendizajes significativos, relacionados con sujetos protagonistas, habilitará el trabajo en relación a la díada derechos y responsabilidades, pensando la proyección de los mismos como ciudadanos, su vinculación social y los roles asumidos socialmente, reconociendo su potencial de acción/transformación.

En este marco se entiende por prácticas socioeducativas al conjunto de acciones, proyectos y programas educativos que tienen por finalidad la promoción cultural y social de los sujetos mediante la transmisión y mediación de contenidos culturales de valor social, lo cual implica la adecuación y contextualización de esos contenidos a las particulares situaciones de cada sujeto. El accionar socioeducativo tendrá como propósito favorecer los procesos individuales y grupales a partir de propuestas que contribuyan con instancias de aprendizaje, de filiación simbólica y la continuidad educativa de las y los jóvenes.

Se entiende que los aprendizajes significativos de los sujetos se encuentran vinculados con su participación ciudadana, siendo la situación de privación de libertad un escenario artificial, donde los aprendizajes que se encuentren esencialmente ligados al encierro resultarán difíciles de trasladar a su vida social y familiar. Se considera fundamental proyectar las intervenciones en el afuera, donde se deberán identificar puntos de apoyo y sostén en vistas de un proyecto de vida realizable, entendiendo que no solo dependerá de sus afectos, sino también de las oportunidades de expansión de sus horizontes.

En la misma línea y con intenciones de contextualizar la práctica se acuerda con el pedagogo Diego Silva Balerio (2016) en que los jóvenes privados de su libertad debieran entenderse como "sujetos con una historicidad que están en un momento crítico de la vida, pero son capaces de generar un proyecto a futuro que sea distinto, conectar algo de esa historia con lo que les está pasando ahora y con el futuro". Esto se traduce en



prácticas socioeducativas que se inclinen hacia la democratización del acceso a la cultura, para romper con inercias institucionales que establecen y consolidan lugares preestablecidos para las y los jóvenes (2014).

Se entiende de suma importancia promover instancias donde se respete la intimidad de las y los jóvenes y la confidencialidad en asuntos que así lo requieran, entendiendo que en varias oportunidades los mismos reconocen a las educadoras sociales como referentes de sus procesos socioeducativos. Para ello se considera necesario fortalecer la comunicación y el diálogo. En el área socioeducativa se intercambian palabras, sentimientos, pensamientos, intenciones, para establecer relaciones. Pero para lograr un auténtico diálogo hace falta establecer una comunicación más profunda para llegar a comprender lo que encierra el mensaje que nos está llegando: si no hay emoción, no hay educación (Parcerisa Aran, Giné Freixes y Forés Miravalles, 2010).

En función de ello la primera tarea que se asume en el ejercicio profesional, se encuentra relacionada con el establecimiento de vínculos de confianza, que habiliten las proyecciones en el tiempo de permanencia de los sujetos. Se acuerda con la autora Violeta Núñez (1999) en que el vínculo educativo "es aquel acto en el que uno reconoce al otro como un nuevo humano digno de confianza, del que algo se espera. No es algo que se establezca de una vez y para siempre, bien por el contrario, se trata de un instante fugaz pero que deja su marca en el tiempo".

Se promueve el establecimiento del vínculo desde la concepción de educación como derecho inalienable, posibilitador de construcción o fortalecimiento de lazos de pertenencia social.

Así como lo expresa Barrault (2007) "hablamos de vínculo como construcción de una relación. Podríamos también decir el establecimiento de un vínculo. Donde tanto "establecimiento" como "vínculo" denotan la pertenencia a un espacio común construido, significado y a fin de cuenta inventado".

En la práctica los y las jóvenes se encuentran en la obligación de transitar una medida de carácter socioeducativo y consecuentemente asumirse en una relación educativa, la cual se ve atravesada por características propias de los contextos de encierro. La relación educativa es el entramado vincular más significativo de las prácticas educativo-sociales, involucrando aspectos técnicos y humanos basados en la estrecha relación "cara a cara" entre agente y sujeto. El lazo que une a las dos personas conforma un espacio de conocimiento mutuo, implica un vínculo que delimita roles distintivos y responsabilidades diferentes. La relación educativa tiene un carácter asimétrico, los roles de agente y

sujeto de la educación son distintos, lo que se conjuga paradójicamente con una igualdad entre educador y educando en su dimensión humana (Silva Balerio, 2014. p.9).

Teniendo en cuenta que se acciona con y desde realidades continuamente cambiantes, y a la vez con sujetos únicos y diversos, se entiende que el quehacer [5]profesional es construido- reconstruido y vuelto a construir en una relación dialógica entre quienes lo desempeñan, los sujetos de intervención y el contexto.

En este sentido, el ejercicio de la práctica profesional se enmarca en los siguientes lineamientos que fundamentan el quehacer y sus respectivas funciones.

### **El Quehacer de la Educadora Social:**

- Acompañar procesos individuales y grupales que tiendan a facilitar el entramado vincular de los y las jóvenes y a su vez fortalezcan la convivencia.
- Contener de manera socio-afectiva, desde la escucha y el diálogo.
- Promover proyectos socioeducativos subjetivos individuales, que contemplen las dimensiones familiar, comunitaria y social.
- Generar procesos socioeducativos con el grupo de pares.
- Establecer vínculos pedagógicos desde el compromiso ético, responsabilidad, confianza y respeto mutuo, que posibiliten las intervenciones profesionales y reconozcan las diversidades.
- Revisar la práctica y actualización permanente.

### **Funciones:**

- Puesta en circulación de contenidos, promoción de habilidades, formas diversas de trato y relación social que encuentren como principal lineamiento teórico el trabajo sobre autonomía, autoconocimiento, autodeterminación, comunicación asertiva y responsabilización.
- Mediación educativa entre los y las jóvenes con otros/as, los/las jóvenes-el patrimonio cultural y los/las jóvenes- los entornos sociales diversos.
- Tomar conocimiento de la medida judicial por la que atraviesa cada joven a los fines de propiciar procesos reflexivos y motivar desde el ejercicio del pensamiento crítico el reconocimiento de responsabilidades y posibilidades de restauración.
- Diseño, implementación y monitoreo de procesos educativos participativos e integrales: tiempo, espacio y propuesta educativa específica.
- Articulación interdisciplinaria con las diferentes áreas, en función de los objetivos específicos del trabajo con cada joven y los que se desprenden de la vida cotidiana institucional.
- Problematización, construcción y deconstrucción de acontecimientos cotidianos del sujeto en situaciones diversas.
- Acompañamiento en instancias intra y extra institucionales: judiciales, salud, educación, recreación, en la que se reconozcan objetivos significativos vinculados con el plan de trabajo individualizado o colectivo de las y los jóvenes y que implique intervenciones socioeducativas específicas y articuladas con otros actores institucionales y/o sociales.
- Elaboración periódica de informes socioeducativos que den cuenta de procesos reflexivos a la luz de los planes de trabajo.
- Participación activa en ateneos, reuniones interdisciplinarias e interinstitucionales.

El accionar de las educadoras sociales se guía por los siguientes **principios**, los cuales se desprenden de la comprensión de los sujetos desde una perspectiva de derechos, donde el interés superior del niño/a<sup>[6]</sup> ocupa un lugar primordial:

-Promoción de vínculos educativos desde la horizontalidad, la escucha atenta y la reflexión sobre la palabra. Siendo esta reivindicada, respetada y reconocida en cada sujeto y al mismo tiempo en el colectivo.

-Participación protagónica de las jóvenes en todos los aspectos que las conciernan.

-Respeto a la diversidad social, cultural, de género, ideológica, de culto, reconociendo en el pluralismo las riquezas para el intercambio.

-Reconocimiento de las potencialidades individuales, familiares y comunitarias.

- Promoción de aprendizajes significativos que potencien capacidades, habilidades y autonomía progresiva.
- Fortalecimiento y resignificación de los vínculos familiares y comunitarios, identificando factores protectores y de riesgo.
- Prevención de posibles situaciones de vulneración de derechos.
- Garantía al proceso de restitución de aquellos derechos que estén siendo vulnerados.
- Integralidad en intervenciones interdisciplinarias.
- Implementación de estrategias acordes y específicas para cada joven.
- Contemplación del derecho a la intimidad y confidencialidad de la información.
- Programación, progresividad y temporalidad de las propuestas.
- Evaluación, sistematización, registro, devolución de los procesos de trabajo.
- Respeto permanente de las pautas de seguridad establecidas institucionalmente en resguardo de los y las jóvenes y demás agentes institucionales.

### **Apreciaciones finales**

La Educación social reflexiona acerca de los procesos de desigualdad social y asume su compromiso en la lucha por el reconocimiento y promoción de los derechos de la niñez y adolescencia; analiza aquellos procesos sociales, culturales, económicos e históricos que vulnerabilizan los derechos de las niñas, niños y adolescentes, obstaculizando el acceso a los mismos, propone generar espacios de discusión sobre estas realidades y las posibilidades de que las mismas sean transformadas.

Reconociendo el carácter reflexivo y transformador de la disciplina, la figura de la educadora social dentro del sistema penal juvenil debe ser capaz de comprender al sujeto desde su particularidad, reconociendo su realidad de manera integral, tanto a nivel institucional como familiar y sociocultural.

Se entiende que el posicionamiento profesional asumido será el punto de partida del trabajo socioeducativo, el cual tenderá a promover el obrar responsable donde las y los

jóvenes que se encuentran atravesando una situación de privación de libertad puedan tomar el control de su vida y proyectarlo a lo social.

Se propone como actividad permanente del ejercicio profesional el proceso reflexivo de recuperación, problematización y recreación de las prácticas socioeducativas, a los fines de establecer lineamientos que operen como ordenadores, esclarecedoras y organizadoras de las intervenciones; intentando dotarlas de una fundamentación teórica y práctica, haciendo visible la metodología aplicada dentro de los centros y las articulaciones necesarias con actores sociales e institucionales.

La reflexión colectiva sobre la práctica por parte de los actores que conforman la institución, atribuye una de las estrategias más fortalecedora para el mejoramiento de la misma. Se considera necesario realizarlo de manera constante, con la intención de disminuir las dificultades y potenciar los resultados positivos, asumiendo el compromiso colectivo en la defensa por el acceso a los derechos de la niñez y juventud.

---

## **Bibliografía**

[1] Complejo Esperanza y CeSAM, los cuales albergan a jóvenes varones y mujeres que no alcanzan la mayoría de edad y se encuentran transitando una medida judicial que implica la privación de la libertad de manera circunstancial.

[2] Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Ley Provincial N° 9.944 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en la Provincia de Córdoba.

[3] Ley Nacional N° 10.903 de Patronato de Menores.

[4] La responsabilidad implica conciencia de la acción, libertad para realizarla, control de la misma, y la evaluación de los beneficios o perjuicios que la acción produce (Diego Silva Balerio 2014).

[5] Si pensamos la práctica, la intervención, sea cual fuere esta, no podemos dejar de pensar en la realidad en la que intervenimos" (Maite Rodigou Nocetti, p. 599) La autora invita a pensar las prácticas profesionales desde un "quehacer", entendiendo de este modo que el mismo no antecede a la realidad con la que se interviene y la lectura que se realiza de la misma, sino que se construye en una relación constante entre la disciplina y el contexto.

[6] Se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley. Debiéndose respetar: a) Su condición de sujeto de derecho; b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta; c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural; d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común; f) Su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia. Este principio rige en materia de patria potestad, pautas a las que se ajustarán el ejercicio de la misma, filiación, restitución del niño, la niña o el adolescente, adopción, emancipación y toda circunstancia vinculada a las anteriores cualquiera sea el ámbito donde deba desempeñarse. Cuando exista conflicto entre los derechos e intereses de las niñas, niños y adolescentes frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecerán los primeros (Artículo 3° – Interés superior. Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, 2005, p.1).

-Forés Miravalles Anna, Giné Freixes Núria, Parcerisa Aran Artur (2010). *La educación social. Una mirada didáctica: relación, comunicación y secuencias educativas*. Editorial GRAO. España.

-Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. 2006

-Ley Provincial N° 9.944 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en la Provincia de Córdoba. 2011

-Núñez, Violeta (1999) *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*.

-Protocolo de Educadoras Sociales del sistema Penal Juvenil de Córdoba. 2018.

-Silva Balerio, Diego (2016) *Experiencias Narrativas. Adolescentes institucionalizados por protección*. Editorial UOC.

-Silva Balerio, Diego (2016). *El proyecto socioeducativo de las sanciones penales juveniles Informe final*.

-Silva Balerio, Diego. (2008). *La experiencia del dolor y la práctica educativa social*. En Revista de Novedades Educativas N° 213, (pp.56-68). Buenos Aires. Novedades

Educativas.

## **Revista Trazos**

*<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>*

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



# Maternidad Subrogada

Por **Revista Trazos** - 17 septiembre, 2018

**Por María Jesús Vigarra**

**UCSE, Departamento Académico Rafaela – maru.vigarra@gmail.com**

## **Bioética y Derecho:**

Para Ciuro Caldani, el "Bio derecho es el área Jurídica compuesta por los casos y soluciones producidos en el desarrollo de la técnica en la vida en general y, particularmente, en la Vida humana"

Adriana Krasnow, sostiene "Mientras la bioética se ocupa del estudio de los problemas que surgen con los avances Biotecnológicos, el derecho como ciencia social destinada a reglar la conducta humana captara en sus normas las respuestas y soluciones que aporta la primera con el propósito de alcanzar la efectividad.

El código Proyectoado respecto de la Maternidad Subrogada se definía en función de la voluntad procreacional. A pesar del silencio de la Norma, el despliegue jurisprudencial que se viene dando desde hace un tiempo y que se sirve de lo que inicialmente se proyectaba el código, pone de manifiesto que este procedimiento está implícitamente reconocido en nuestro sistema y que los vínculos jurídicos que origina siempre se definirán en correspondencia con el elemento volitivo.

Con la sanción de la ley 26.862, su decreto reglamentario, y posterior incorporación de las Técnicas de Reproducción Humana Asistida en el Código Civil y Comercial vigente, la legislación de nuestro país incorporó normas que regulan la reproducción médicamente asistidas de baja y alta complejidad, práctica incorporada al Plan Médico Obligatorio obligando a las obras sociales y medicinas prepagas a otorgar dichos tratamientos. Esta incorporación resulta beneficiosa para las parejas del mismo sexo, de distinto sexo o quienes no posean pareja alguna en el género femenino ya que con el acceso a las técnicas y ayuda de un tercero (donante de gametos masculinos) podrán concebir.

En el caso de las parejas homosexuales de género masculinos, si bien aún no contamos con una reglamentación vigente, respecto de la maternidad subrogada en nuestro país es



un procedimiento llevado a cabo a menudo y Jurisprudencialmente se ha dado distintas respuestas antes los casos en concreto.

Frente a las técnicas biogénicas cierta doctrina se encuentra en disconformidad así por ejemplo ZANONI tiene dicho: "Es claro, la posibilidad de manipular con éxito los componentes genéticos de la fecundación altera concepciones científicas tradicionales, provoca replanteos éticos y... crea situaciones jurídicas nuevas. Piénsese solamente en algunas pocas y trascendentales implicancias: la embriología, podría seleccionar incluso ciertos caracteres genéticos... se trataría en suma de mezclar al embrión de los padres uno genéticamente superior y combinar adecuadamente las células embrionarias en el estadio de segmentación inicial de los blastómeros. Algo así como una depurada forma de eugenesia..."

El legislador en el derecho vigente se ocupó de extender al matrimonio de igual o distinto sexo los mismos efectos, situación que nos enfrenta a un límite natural, en el instituto de la filiación, dado que el matrimonio de personas del mismo sexo no pueden procrear naturalmente y sólo puede concretar este deseo recurriendo a dos fuentes legales: la Adopción o la procreación asistida.

En la actualidad se incluído otra fuente a la realidad social y jurídica, la Procreación Humana Asistida Ley 26.862. Decreto 956/2013.

El desarrollo y perfeccionamiento de las técnicas de procreación asistida ha producido una verdadera revolución en el campo de la filiación, poniendo en crisis principios que hasta ese entonces eran inamovibles. En este marco de mayor incertidumbre, Kemmelmajer citando a Malaurie, Philippe, afirma que en materia de filiación no existe una sola verdad. Tal como lo muestran las expresiones del lenguaje vulgar, hay muchas verdades: la afectiva ("verdadero padre es el que ama"); la biológica ("los lazos sangrados"); la sociológica ("que genera la posesión de estado"); la de voluntad individual ("para ser padre o madre es necesario quererlo"); la del tiempo ("cada nuevo día la paternidad o la maternidad vivida vivifica y refuerza el vínculo")... Se estaría ante una filiación socioafectiva, en la que elemento volitivo observaría un espacio de mayor envergadura que el componente genético. Esta superioridad de una frente a la otra se hace visible en el campo de la procreación asistida.-

Esta desmitificación acerca de lo biológico como requisito único y central en la determinación de la filiación responde a la consolidación de la procreación asistida como una fuente propia del derecho filial, con caracteres y reglas especiales, en la que el elemento volitivo ocupa un lugar privilegiado. Tal es así que se habla de una "desbiologización de la paternidad" focalizándose en la "parentalidad voluntaria" como un

hecho jurídico compuesto de elementos volitivos, sociales y afectivos, y no exclusivamente de características genéticas.-

El Código Civil y Comercial argentino en su art. 558, reconoce tres fuentes del vínculo jurídico de filiación: la naturaleza, a través del hecho biológico de la procreación, la ley, a través de la adopción y la Voluntad Procreacional a través de las Técnicas de Reproducción humana asistida. La primera vincula al hijo engendrado con su padre y su madre, la segunda, lo vincula con el o los adoptantes y la tercera con quienes expresan el consentimiento previo, libre e informado a través de instrumento público.

La dimensión ampliada del instituto de la Filiación, responde al impacto permanente de los cambios sociales y el avance científico tecnológico. Esta particularidad es la que permite afirmar que el instituto que abordamos es el que mayores cambios ha tenido en vinculación con el resto de los institutos que conforman el Derecho de Familia. Una muestra de incidencia de los avances científicos, se encuentra en la importancia que representa la prueba biológica en los procesos de filiación y los progresos continuos en el campo de las técnicas de reproducción humana asistida; mencionando entre los cambios sociales que recientemente fueron captados por el derecho, el reconocimiento del matrimonio entre personas del mismo sexo como una muestra más del modelo actual de Derecho de Familia que respetuoso de la pluralidad y diversidad, destina su manto protector a la persona como integrante de cualquiera de los tipos de familias que hoy coexisten en la sociedad posmoderna.

La fertilización asistida, recientemente regulada con la sanción de la Ley de Procreación Humana Asistida Ley 26.862 y su decreto reglamentario N° 956/2013, constituye una normativa infralegal vigente a tono con el bloque constitucional federal.

Cuando analizamos la Procreación Humana asistida como otra fuente presente en el plano de la realidad social y recientemente en la legislación, se observa que adquiere protagonismo la autonomía de la voluntad, esta encuentra límites, en el interés superior del niño y la legislación vigente que la reglamenta.-

Si bien toda persona es libre para decidir procrear, deberá asumir las responsabilidades que derivan de este acto, esta responsabilidad, debe ser diseñada en función del mejor interés de niño. De ahí, que en este ámbito la autonomía de la voluntad esté determinada y reglamentada por el orden público. De Lorenzi señala que "la libertad procreacional tiene un límite, que parece vislumbrarse en lo que se ha dado en llamar la procreación responsable"

Adriana Krasnow, define la Voluntad Procreacional como el deseo e intención de tener un hijo. Este término adquiere importancia con el desarrollo de la procreación asistida y como elemento que permite establecer distancia entre el vínculo filial y la verdad biológica.

En la procreación asistida nos encontramos con claras disociaciones entre verdad biológica y voluntad procreacional como entre otros: practicas con empleo de material genético de tercero dador o dadora; adopción prenatal, maternidad disociada; mujer sola que recurre a material genético de tercero dador y óvulo propio o material genético de tercero dador/dadora. Estas variables conducen a preguntarse si resulta justo definir el vínculo en función de la verdad biológica o si cabe desprenderse de este esquema y priorizar la voluntad procreacional.

Siguiendo los lineamientos expresados por la Dra. Adriana N. Krasnow, se analizan los casos que pueden presentarse, seleccionando solo algunos de ellos para el análisis.

-La determinación de la filiación en el matrimonio entre dos mujeres. Supuestos posibles: a- matrimonio entre mujeres que recurre a material genético de tercero dador conocido o anónimo. b- matrimonio entre mujeres que recurre a la adopción y/o dación de un embrión crioconservado.-

-La determinación de la filiación en el matrimonio entre dos hombres. Supuestos posibles: a- matrimonio entre hombre que recurre a la colaboración de una mujer conocida o no, para tener un hijo en común por medio del recurso de maternidad disociada; b- matrimonio entre hombres que recurre a la adopción y/o dación de un embrión crioconservado para ser implantado en el útero de una mujer conocida o no que asumirá el lugar de madre gestacional.-

Si bien el derecho vigente hoy, no regula la maternidad subrogada, esta figura está contemplada en el proyecto de unificación de Código Civil y Comercial 2012; no obstante ello no encontramos frente a parejas de hombres que han concretado el proyecto de tener hijos en común recurriendo a esta técnica.

Se plantean distintos supuestos, aquel donde una mujer acepta ser inseminada con semen de un hombre casado que no es su esposo, para procrear un hijo con su propio óvulo, comprometiéndose a su entrega al padre biológico y su cónyuge hombre con posterioridad al nacimiento.- La maternidad genética y gestacional se concentran en una misma mujer, surgiendo interrogantes, como: ¿emplazamiento sin maternidad legal?, ¿Cómo se determina la paternidad del dador de gametos?, la voluntad procreacional es el

elemento determinante para el emplazamiento paterno del cónyuge no dador de gametos? ¿Interés superior del niño?

Anteproyecto de Código Civil y Comercial año 2012:

Este proyecto de unificación del Código Civil y Comercial reguló las técnicas de reproducción humana asistida. En el Título V, de la Filiación, incorpora en el art. 558, otro tipo de filiación que tiene como fuente la autonomía de la voluntad, en sus fundamentos, tiene dicho que "La igualdad real que viene siendo progresivamente consagrada en normas como la del matrimonio igualitario (Ley N° 26.618) e identidad de género (Ley N° 26.743)..." el legislador continua esta labor con la política equipararía de derechos fundamentales.-

El espíritu plasmado en el proyecto de código hoy derecho vigente luce basado en un paradigma no discriminatorio, que concibe al hombre en términos igualitarios, sin distinciones basadas en el sexo, la religión, el origen o su riqueza. Un código para una sociedad multicultural, que da importancia relevante a los derechos de incidencia colectiva en consonancia con la constitución nacional.-

La norma proyectada mantiene el sistema binario, esto es, nadie puede tener vínculo filial con más de dos personas al mismo tiempo.-

Reguló la voluntad procreacional como elemento central y fundante para la determinación de la filiación cuando se ha producido por técnica de reproducción humana asistida con total independencia de si el material genético pertenece a las personas que, efectivamente, tienen la voluntad de ser padres o madres, o de un tercero ajeno a ellos.-

Regula además los requisitos que esta voluntad debe reunir a fin de ser válida y generar los efectos jurídicos pretendidos por las partes.-

La reforma codifica la fertilización con gametos de la pareja o de la persona que pretende procrear a través del uso de las técnicas, como así también de material de donante anónimo, debiendo una ley especial regular todas las cuestiones que derivan de la llamada fertilización heteróloga.- Asimismo, regula el derecho de los niños nacidos a través de estas técnicas a conocer los orígenes, derivado del derecho a la identidad, como un derecho humano, de considerable peso en la historia argentina; si bien establece el anonimato, prevé supuestos de apertura o flexibilización y así permite revelar la identidad del donante a los centros de salud en caso de riesgo para la salud u otras razones debidamente fundadas, adoptando una postura intermedia, frente a un panorama dispar en el derecho comparado. En este sentido se sigue de cerca la Ley

española 14/2006 pero se abre la posibilidad de abandonar el anonimato frente a razones fundadas que deben ser valoradas judicialmente.-

Tiene dicho, Alicia García Solavagione, respecto de las Técnicas de reproducción asistida, que "no se desconoce que en la realidad se efectúan procedimientos médicos- científicos tendentes a producir niños de laboratorio. No son frecuentes por los altos costos que irrogan a quienes desean ser padres, pero se hacen.

El art. 560 del proyecto contempla la regulación de la fecundación artificial, reconociéndola como fuente de filiación. Se exige que el centro de salud interviniente en el empleo de esas técnicas recabe el consentimiento previo, libre e informado de las personas que se sometan a su uso. Este consentimiento es libremente revocable mientras no se haya producido la concepción en la mujer, o la implantación del embrión en ella. "

a- Voluntad Procreacional:

Resulta Necesario el análisis de la norma proyectada en el Código civil y comercial año 2012, el art. 561 expresa "...que los hijos nacidos de una mujer por las técnicas de reproducción humana asistida son también hijos del hombre o de la mujer que ha prestado su consentimiento previo, informado y libre..., debidamente inscripto en el Registro del Estado Civil y Capacidad de la Personas con independencia de quien haya aportado los gametos..." en sus fundamentos la ley proyectada indica que la voluntad procreacional "es el elemento central y fundante para la determinación de la filiación cuando se ha producido por el recurso a esas técnicas científicas, destacándose la total independencia con relación a si el material genético pertenece a las personas que, efectivamente, tienen la voluntad de ser padres o madres o de un tercero ajeno a ellos". Se ha dicho que de esta manera el dato genético no es el definitivo para la creación de un vínculo jurídico entre una persona y el niño nacido mediante el uso de las técnicas en análisis, sino quién o quienes han prestado el consentimiento para el sometimiento a ellas.

b- Maternidad Subrogada o Disociada:

El código Civil y Comercial proyectado oportunamente reguló la Maternidad Subrogada o disociada o gestación por sustitución. En el título de filiación, Art. 562 y ss., lo denominó "Gestación Por sustitución".

Se la denomina también, maternidad Disociada, atento a que en esta práctica según la regula el derecho proyectado, se acuerda con una mujer, gestar un embrión de terceros,

fecundado por material genético de al menos uno de los comitentes.-

Amplio sector de la doctrina critica esta herramienta jurídica, y ha sido sin duda el articulado que más discusión ha generado en el tratamiento legislativo del código proyectado al punto tal que dicho apartado fue suprimido previa aprobación del mismo, quienes se han opuesto coinciden que esta práctica atenta contra la Dignidad Humana, que se trata de un contrato nulo por su objeto ilícito, contrario a las buenas costumbres, y que supone la existencia de un derecho al hijo.-

Si bien los fundamentos de la norma proyectada prohíben a la gestante recibir retribución, tienen dicho Mirta Videla, que desde la ética es impensable la propuesta de hacer del niño un objeto de mercancía, de la mujer una portadora comprada y del hecho maravilloso de la maternidad una negociación infame, la admisión de estos pactos pueden significar la creación de un instrumento de explotación física y económica por parte de la mujer acomodada patrimonialmente que prefiere no pasar por las incomodidades del embarazo, hacia la mujer de escasos recursos que se califican como anfitrionas del feto para otros Liliana Matozzo de Romualdi se transforma a la persona por nacer en el contenido de una prestación contractual, se viola todo principio de la dignidad humana y María Josefa Méndez Costa, señala que entre la dicotomía entre una madre biológica y una gestante desatiende el interés del hijo al colocarlo ante una disputa de intereses.-

Continuando con la doctrina disidente sostiene Eduardo Sambrizzi, que la dignidad de la persona no admite que sea objeto de transacciones jurídicas de ninguna especie, debiendo respetar el derecho del nasciturus a su identidad y a nacer en una familia en la que los padres genéticos sean, también, los padres legales que no le oculten al hijo su origen, aprovechándose para ello de meras ficciones. Pero el daño al hijo no comienza ni concluye allí, pues la especialísima relación que se produce entre la madre o la gestante y el hijo con motivo de la gestación desaparece en el caso de la maternidad de sustitución, al separarse a ambos luego de pocos días de producido el nacimiento, dejándose de tal manera de lado las necesidades del recién nacido, que se hacen pasar a un segundo plano, mientras que se privilegia el deseo de quienes lo encarga.-

Como señala Lilita Matozzo de Romualdi, el organismo que se prepara para la ulterior lactancia no es el de la mujer que va a recibir el niño, sino el de la embarazada, privándose por tanto al nacido de ese beneficio.-

Los requisitos exigidos en el anteproyecto de reforma para que el juez pueda autorizar la gestación por una tercera persona estaban previstos en el art. 562, tercer párrafo de aquel cuerpo legal proyectado:

Exigía el consentimiento previo, informado y libre de todas las partes intervinientes en el proceso de gestación por sustitución, debiendo ajustarse a lo previsto por el código y la ley especial. Tiene dicho que, la filiación queda establecida entre el niño nacido y el o los comitentes mediante la prueba del nacimiento, la identidad del o los comitentes y el consentimiento debidamente homologado por la autoridad judicial.

El juez debe homologar sólo si, además de los requisitos que prevea la ley especial, se acredita que:

- Que se haya tenido en miras el interés superior del niño que pueda nacer;
- que la gestante tiene plena capacidad, buena salud física y psíquica;
- que al menos unos de sus comitentes ha aportado sus gametos;
- el o los comitentes poseen imposibilidad de concebir o de llevar un embarazo a término;
- la gestante no ha aportado sus gametos;
- la gestante no ha recibido retribución;
- la gestante no se ha sometido a un proceso de gestación por sustitución más de dos veces;
- la gestante a ha dado a luz, al menos, un hijo propio.

Prohíbe a los centros de salud proceder a la transferencia embrionaria en la gestante sin la autorización judicial; si se carece de dicha autorización, la filiación quedará determinada por las reglas de la filiación por naturaleza.-

Sostiene, Eduardo Sambrizzi, que no es admisible querer justificar la admisión de la maternidad subrogada, por el hecho del reconocimiento legal en nuestro país del matrimonio entre personas del mismo sexo: tan así es que de acuerdo al contenido del anteproyecto, cualquier persona esté o no casada o conviviendo con otra, puede acudir a dicho procedimiento para tener un hijo.-

Graciela Testa, sostiene en disidencia con esta postura y crítica a quienes afirman la no conveniencia de la adopción, o filiación por parte de parejas homosexuales en base al mentado "derecho superior del niño", pues sostiene que dicha posición se basa , en sostener que el niño necesita para su desarrollo de la diferenciación de roles "maternos"

y "paternos"; otro argumento objetable consiste en sostener a rajatabla que la filiación en parejas del mismo sexo significaría exponer a la criatura a una mirada crítica y mal intencionada de una sociedad que todavía ve con ojos escépticos este tipo de uniones. La imposibilidad física de la procreación era usada entonces, como una excusa para castigar una conducta, que hasta el momento de la sanción de la ley 26.618 era reprochada por una parte de la sociedad.-

Continúa diciendo la doctrinaria, que en nuestra sociedad en donde se sostiene el culto católico, muchas veces se confunde el término matrimonio regulado por el derecho canónico, como uno de sus sacramentos, con el mismo término utilizado en la legislación civil.

Tiene dicho además, que el ejercicio responsable del rol parental no está determinado por el género, sino por la calidad personal de cada individuo, tomado este individualmente... Las personas con "preferencias" homosexuales nace y se crían (en la mayoría de los casos) de parejas heterosexuales, de esta forma afirma que a prima facie la orientación sexual de un individuo no está predeterminada por la orientación sexual de sus progenitores, ni de quienes se encargan de su crianza. Por otro lado, la orientación heterosexual, por si sola, tampoco es garantía de que los padres o cuidadores de los niños se encarguen de la crianza en forma responsable y con cariño, basta recorrer diariamente los pasillos de tribunales para comprobar empíricamente la verdad.- -

Por otro lado dentro de las posturas doctrinarias a favor de esta herramienta jurídica, Graciela Medina, Andrés Gil Domínguez, se han vertido distintos fundamentos, veamos los más coincidentes:

Manifiesta Gil Domínguez, "todas las personas tienen derecho a concebir un hijo/a la situación que su orientación sexual determine, de lo contrario el avance progresivo y pro homine de la ley de matrimonio igualitario se vería burlado... La única forma que tiene una pareja gay masculina de concebir un hijo/a es mediante la maternidad subrogada como genuina forma de expresión de voluntad procreacional del amor filial." Continúa diciendo "gracias a los avances científicos, la maternidad y la paternidad han dejado de considerarse una relación basada en un puro reduccionismo geneticista y/o biológico; por el contrario se impone el establecimiento de una realidad no genética sino socio afectiva, determinada por la portación del elemento volitivo".-

Por su parte Graciela Medina sostiene, que la gran novedad del proyecto es la recepción de este tercer género de filiación que proviene de las técnicas de fecundación asistida y que hasta el momento no tenía una regulación general en el país.- Al aceptar estas técnicas de reproducción, se funda en el respeto de la autonomía de la voluntad que



viene ganado terreno en el derecho de familia a partir de la aceptación del matrimonio entre personas del mismo sexo, conjuntamente con este reconocimiento surgieron los problemas derivados de la determinación de la filiación, todas estas consideraciones llevaron a la necesidad de regular las técnicas de fecundación asistida y sus consecuencias.-

Dentro de la filiación por voluntad procreacional se acepta la maternidad por otro, denominándola gestación por sustitución, el proyecto al regularlo se apartó de la mayoría de las legislaciones del mundo que prohíben los contratos de gestación por otros y lo reguló con la condición de que sea gratuito, que la gestante no haya aportado material genético, tenga un hijo propio con anterioridad y no se someta más de dos veces a esta técnica, en general todos los requisitos enunciados up-supra conforme art. 562 del Anteproyecto.-

Uno de los puntos más conflictivos en orden a la filiación por voluntad procreacional, es el derecho al conocimiento de la realidad biológica que está contenido en la Convención de los derechos del niño, aquí el derecho a conocer los orígenes es limitado, cuando existan razones de salud el derecho a conocer la identidad genética es ilimitado y en estos casos el derecho a conocer la identidad del donante puede ser autorizado por la autoridad judicial cuando existan motivos fundados, en todos los supuestos el conocimiento no establece filiación.

La presunción legal que madre es la que da a luz, prevista en nuestro derecho vigente Código Civil y Comercial, presente presenta una excepción en la realidad ya que en nuestro país se han realizado y continúan efectuándose un sin número de casos de maternidad subrogada. Por otro lado, nuestro ordenamiento jurídico parte del principio constitucional del Art 19, que establece que "...las acciones privadas de los hombres, que de ningún modo ofendan al orden y a la moral pública, ni perjudiquen a un tercero, están solo reservadas a Dios y exentas de la autoridad de los magistrados. Ningún habitante de la nación será obligado a hacer lo que no manda la ley, ni privado de lo que ella no prohíbe..." sumado a lo que dispone la convención de los derechos del niño en su art. 3º, en el cual dispone que "...en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño..." La misma convención en su art 7º, inc. 1º, establece: "... el niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y en la medida de lo posible a conocer a sus padres y a ser cuidados por ellos..." agregando el mismo cuerpo legal en el art. 8, inc. 1º "...los estados partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de

conformidad con la ley sin injerencias ilícitas...” a lo que el inc. 2º del mismo artículo, dice que “...cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los estados partes deberá prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad...”

El pacto de San José de Costa Rica en su art. 17, sobre protección a la familia, inc1º, señala que “...la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y debe ser protegida por la sociedad y el estado...”, para afirmar en el inc. 5º que “...la ley debe reconocer iguales derechos tanto a los hijos nacidos fuera del matrimonio como a los nacidos dentro del mismo...” Por último, dicho Pacto prescribe en el art. 19, sobre derechos del niño que “... todo niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requieren por parte de su familia, de la sociedad y del Estado...”.

### **Estado actual de la temática:**

Actualmente pese a la escases de la reglamentación concreta de la Maternidad Subrogada se han dado diversos casos en nuestro país, en tales ocasiones se ha acudido a la justicia a los fines de regularizar la situación en como veremos en los casos a analizarse e los párrafos posteriores.

La regla mater Semper certa est ha sido cambiado por el avance de la ciencia, más allá de las disquisiciones jurídicas que pueden haber sobre este tema. De haber una maternidad subrogada en la Argentina, donde un juez hiciera inscribir la partida de nacimiento del niño nacido por esta modalidad a nombre de los padres procreacionales y muchas veces también biológicos, viene el segundo paso de cómo armonizar la situación de la mujer gestante y de los padres procreacionales en cuanto a las licencias por maternidad.-

Ya en las XXV Jornadas Nacionales de Derecho Bahía Blanca, celebradas en Octubre de 2015 Comisión N° 6 “Identidad y Filiación” se concluyó: 1-que al no estar expresamente prohibida, la gestación por sustitución está permitida, 2- resulta necesaria la regulación de este Instituto a traes de una ley especial3-Dicha ley debe hacer hincapié en la protección de todas las personas intervinientes, 4- el nacido a través de esta técnica con edad y grado de madurez suficiente tiene derecho a conocer su identidad.

En el marco del poder legislativo ha habido varias presentaciones de proyectos regulatorios de la institución de Maternidad Subrogada presentados en el Congreso, en fecha 14/08/2015 el Proyecto ley N° 2574-S-2015, Ley sobre Gestación por sustitución; en fecha 31/08/2016 el proyecto ley N° 5700-D-2016 Reglación de la Técnica de Gestación Solidaria y en el mismo año el Proyecto Ley 5759-D-2016 el Proyecto

Gestación por Sustitución, ninguno de todos ellos a prosperado y en la actualidad la maternidad subrogada constituye una institución sin regulación específica.

No obstante la realidad actual del instituto y su falta de reglamentación se han conocidos numerosos casos en nuestro país en los que han sido resueltos judicialmente siempre considerando que la gestante obra por cuestiones de solidaridad y humanismo, teniendo en miras el interés superior del niño.

Veamos algunos casos en los últimos tiempos:

Rosario: Tribunal Colegiado Instancia Única 5 Nominación, fallo de fecha 27/05/2016 "G, G.S. y otros s/ Filiación", RCJ 3260/16, se solicita la rectificación de un acta de nacimiento del nacido en fecha 11/11/2015, declara emplazamiento como progenitor en mérito al interés superior del niño.

Mendoza: Juzgado de Familia N° 1, Mendoza, 02/09/2015, en "C.M.E Y J.R.M vs OSDE" el matrimonio solicita se ordene a la prepaga la incorporación de los tres niños nacidos a través de la técnica en fecha 09/03/2015, fueron concebidos con material genético del matrimonio a través de la gestación por Sustitución, implantándose el embrión en el útero de la abuela materna, paralelamente se tramito el pedido de inscripción de los bebes como hijos biológicos del matrimonio y se hace lugar al requerimiento. Juzgado de Familia N° 1 de Mendoza, 15/12/2015 "C.M.E Y J.R.M s/ Inscripción de Nacimiento"

El mismo Juzgado de Familia N° 1 de Mendoza, con fecha 31/07/2015, en "A.V.O, A.C.G Y J.J.F" se pronuncia favorablemente respecto de la utilización de esta figura.

Rosario: Tribunal Colegiado Instancia Única N°7, en "C.F.A y otro vs R.S., M.L s/ Impugnación de maternidad", de fecha 18/05/2015. En este caso una mujer pierde la capacidad Gestacional, luego de haber intentado en el marco de su matrimonio distintos tratamientos tendientes a la gestación, y una mujer de otra pareja amiga con fines altruistas procede a llevar adelante la gestación de los embriones habidos por el Matrimonio con anterioridad a la imposibilidad de gestar embarazo. Se autorizó la implantación y posterior inscripción del nacido como hijo de los comitentes. En tal caso el tribunal se funda en las directrices en materia de Derechos Humanos en cuanto a los derechos a la vida privada y familiar – art. 11 C.A.D.H respetándose la voluntad pro creacional del matrimonio peticionante.

Rafaela: Juzgado de Primera Instancia de Familia Unipersonal, se presenta a homologación acuerdo suscripto entre partes a fin de llevar a cabo Gestación por sustitución, homologado el presente se procede a la implantación del embrión en la

gestante, se trata de un matrimonio de parejas de igual sexo masculino que recurre a la gestación altruista de una mujer familiar allegada a ellos.-

## **Conclusión**

El código Civil y Comercial no contiene una prohibición expresa de la gestación por sustitución a la aprobación del mismo se le suprimió la regulación de la maternidad subrogada, pero al no prohibirse expresamente en su cuerpo legal habilita la admisión asumiéndose una conducta flexible ante los casos en concreto conforme hemos evaluado en el presente.

Persiste en la actualidad la necesidad de regular la maternidad subrogada. En principio parece que al ser un tema que afecta a una minoría social estaría fuera del orden público, pero la realidad es que cada vez más son quienes demandan la necesidad de gestar a través de este medio y dicha situación no escapa a la necesidad de dar un Marco Jurídico Adecuado que tutele los derechos de todos los intervinientes y también del niño por nacer.

Hasta la fecha la problemática que nos convoca se ha venido solucionando de distintas formas algunos casos con Homologación Judicial previa del Acuerdo de Gestación, otros con recursos de amparo interpuestos contra el Registro Civil, otros con adopción integrativa posterior al nacimiento pero la mayoría de los casos habidos a la fecha han cumplimentado los requisitos previstos oportunamente en el Proyecto de Código Civil Comercial del año 2012.

Por otro lado, algunos estudiosos del derecho consideran que no es una cuestión a resolver en el tribunal de familia, pues al no haber controversia pareciera tratarse solo de una cuestión Administrativa corresponde efectuar una acción de amparo contra el Estado en este caso el Registro Civil para que proceda a la inscripción correcta del nacido a través de estas técnicas.-

Independientemente de las distintas posturas asumidas y soluciones arribadas lo cierto es que a no encontrarse expresamente prohibida esta modalidad de técnica de Reproducción humana asistida requiere con suma urgencia una regulación específica que otorgue protección y seguridad jurídica a todas las personas intervinientes y sobre todo al niño por nacer que se constituye el sujeto más vulnerable en esta relación.-

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



# Para qué un alfabeto quichua (en quichua)

Por **Revista Trazos** - 6 diciembre, 2018

**Por Héctor Andreani**

**UNSE Docente de la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe – sachahector@gmail.com**

## **Introducción**

Estas son solo algunas preguntas y respuestas (faltan otras) para comprender algunos aspectos necesarios que haya un **sistema estandarizado de escritura quichua**, dentro de las políticas que contemplan su inserción como contenido a enseñar. Este texto está destinado a un público referente empírico puede parecer extraño para lectores de otras latitudes. Un poco de políticas educativas, un poco de tramas sociales y un poco de análisis de ciertas ideologías de lengua nativa, componen los núcleos de argumentación de este texto.

## **¿Y cómo es esto de un alfabeto quichua?**

En nivel universitario y en algunos otros (pocos) lugares de la provincia, se imparte la enseñanza que está basado en la propia estructura de la lengua quichua. Parece raro decir esto, porque debería estar basado en esa lengua que busca ser escrita. Sin embargo, en Santiago del Estero es una idea muy perjudicial para el imaginario de la lengua quichua: la idea bastante generalizada de que debe escribirse con normas del castellano. Tratemos de desarrollar algunos argumentos, e insistir que la escritura quichua debe estar basada en la propia lengua, y no en normas exógenas. Un aspecto contradictorio de esto, es que se enseña un alfabeto quichua, pero los pocos hablantes que hacen con normas del castellano. Aclaremos que ese "meollo" tiene dos causas: es puramente producto del provincianismo exacerbado) y es propio de la degradación educativa estructural, y no de la lengua misma. Iremos explicando estas causas, pero también argumentos y propuestas para mejorarla.

## **¿El alfabeto es solo algo del alfabeto?**

No. La enseñanza del alfabeto supone conocer otros dos temas que están muy entramados con la lengua quichua (es decir, el estudio de los sonidos que son significativos en esta lengua), y la enseñanza de la lengua quichua. Ya veremos eso.

## **¿De qué autor me fijo para leer algo? ¿Qué autores usan un alfabeto quichua?**

Los criterios elaborados por Xavier Albó (1992: 109) pensados en el contexto de una discusión andina a comienzos de los 90, siguen siendo muy importantes. Pero iremos compliendo criterios más actuales, que permiten reforzar lo que Albó llamaba "criterios funcionales" de alfabetización. Por ejemplo, autores quichuistas contemporáneos que escriben en un alfabeto quichua (Cabrera 2014, Guillín et al. 2012); los materiales de lingüística destinados a un público infantil (D'Alella 2014) y a la formación de docentes (Albarracín 2009-2011-2016), los diccionarios modernos (Albarracín y totalidad de los investigadores del campo científico (Alderetes 2001; Nardi 2002; Karlovich 2006; Tebes y Karlovich 2006; Andreani 2014; Juanatey 2014-2015-2017; Myler 2016, Esto Karlovich 2018). Todos utilizan un alfabeto quichua basado en la propia estructura de dicha lengua, pero no usan el alfabeto castellano.

### **¿Una frase para no perderme en el recorrido?**

Una frase fundamental que tendremos en cuenta es:

*Ningún alfabeto sirve para pronunciar, solo sirve para leer y escribir*

### **¿No era que los alfabetos eran para pronunciar?**

Pronunciar es emitir en voz alta los fonemas de una variedad lingüística. Pero ningún idioma jamás se logra "pasar" a la escritura esos sonidos que se emiten entre los hablantes. Por eso que "escribir como hablamos", entonces deberíamos escribir en portugués "fuchibou", pero el brasileño podría comprender lo que quisimos escribir. Sin embargo, se escribe "futebol" "fuchibou". ¿Y si una muchacha francesa no comprendiera nuestro amor, porque en vez de decirle "je t'aime" (te amo) habíamos decidido escribirle "Yetém" (refonemizado en castellano)? La muchacha Repito: *ningún alfabeto sirve para pronunciar, solamente sirve para leer y escribir.*

### **¿Qué debo tener en cuenta para un alfabeto quichua, o sea, un alfabeto de esta lengua?**

Algo fundamental que no podemos eludir son los elementos negativos de la propia historia del idioma. Por ejemplo, cuando un idioma no posee una tradición de escritura, es inevitable que suframos presiones sociales (y lingüísticas) del sector social que habla la lengua dominante. *Este punto es la principal* las principales posiciones contra un alfabeto quichua autónomo, están basados en esta ideología.

Otros criterios, los que sean propios del alfabeto, son: que sea lo más pedagógico posible, que sea simple, que vaya articulado lógicamente con la estructura propia de la lengua (criterio lingüístico) y que sea socialmente funcional. Vayamos viendo esos criterios en detalle.

### **¿Fácil y simple?**

Albó refiere que un alfabeto pedagógico tiene que tener los criterios de *facilidad y simpleza*. denominar economía lingüística: si existen dos posibles soluciones fonémicas, será preferible fonemas y por lo tanto, menos letras". Interesante, porque no se trata solamente de la "corresponda" una letra por cada sonido (eso es imposible) sino que debemos buscar los fonemas y letras correspondientes. Para Albarracín "mientras no se les demuestre conviene aprender un alfabeto notablemente distinto del castellano no es ninguna necesidad sentir (2009: 28). Esto significa que las normas del castellano son muy inadecuadas: por ejemplo /k/ se grafica con "k", "q" y "c". Esta disparidad de un fonema dibujado con 3 símbolos, genera famosos "errores de ortografía" en alumnos de escuelas clásicas que enseñan castellano aplicar el mismo criterio arbitrario para la enseñanza del quichua en las escuelas? Por el contrario un número reducido de normas, es mejor.

### **¿Hay criterios sociales "nuevos" para un alfabeto quichua?**

La vinculación efectiva de la zona santiagueña con la zona andina no está solamente en sus historias (los Incas sí o los Incas no... dejemos de lado ese debate por el momento), sino más bien en las personas reales y vivas del mundo actual, que hablan variedades quechuas de forma masivamente las **redes sociales** y escriben con mucha frecuencia en su variedad dialectal. *economía regional para explotar a futuro, una verdadera vinculación con la zona andina, con la promoción, circulación y visibilización pública de una escritura quechua estandarizada, toda la zona andina (desde Chile hasta Colombia).*

La clave de todo esto, está en el uso de un alfabeto fonológico (y económico-funcional) en toda la zona andina (caracterizado a veces como *alfabeto pan-dialectal*), que homogeneiza las variedades dialectales, a la vez que respeta sus particularidades (como en el caso santiagueño). Se propone un **quichua autónomo**, basado en las propias normas del quichua (y no en las normas de otros idiomas como el castellano).

### **Pero si hay pocos cargos de quichua en la provincia, entonces no hace falta un alfabeto**

¿Y si hubiera 1.000 escuelas con cargos de quichua? ¿Acaso la enseñanza del alfabeto quichua en lugar del castellano, no generaría miles de chicos con bajas notas, porque supuestamente "no aprenden bien la ortografía"? Lo mejor es tener un sistema de escritura lo más económico y funcional posible, sin innecesariamente nuevas desigualdades educativas en ámbitos donde no debería haberlas (como en el caso del quichua).

### **¿Económico?**



Económico, en el sentido de usar la menor cantidad de símbolos para escribir. Suponiendo que dejamos de lado las **tildes** (la marca del acento en las palabras), y las usamos solo en casos excepcionales: por ejemplo, cuando cae un sufijo.

### ¿Por qué no se hace directamente un alfabeto para cada dialecto?

Si nos ponemos muy "identitarios" porque queremos "dibujar" cada sonido de la lengua quechua, jamás terminaremos de unificar criterios para todas las variedades quechuas que componen el quechua general. ¿Por qué esto último? Porque si hay 26 variedades, y cada variedad de quechua respectivo, terminaremos con 26 alfabetos diferentes. Como dijo un profesor apurimeño Niel Agripino González: "El peor enemigo de la lengua es el dialecto". Cuando una variedad es más importante que otras y busca negar otros dialectos, o se convierte en otra lengua (llamarse "quechua" o "quichua"), o debe resignarse a ser lo que realmente es: una variedad de una lengua, como todas las variedades.

En síntesis: no existe un alfabeto "santiagueño", sino un alfabeto quechua, adaptado a las condiciones del contexto dialectal (lo cual no significa elaborar un alfabeto absolutamente diferente para cada variedad, sino que no existe un alfabeto quichua "santiagueño". El criterio "provinciano" es un pésimo criterio para políticas educativas. La ciencia no tiene "provincias" preferidas.

### ¿Qué hago con los préstamos del castellano?

Otro criterio (parecido a la facilidad y la simpleza que debería tener un alfabeto) es saber cómo tratar los préstamos del castellano. La solución es sencilla: los préstamos del castellano van en el alfabeto quechua, las palabras quichuas van en el alfabeto quichua. Son dos sistemas fonémicos bien diferentes. Pero si ha habido préstamos que ya se incorporaron al quichua, se refonologizan y su escritura será usando un ejemplo:

- **mana casukoq** (desobediente, que no hace caso)
- **kasarakuy** (casamiento)
- **law** (lado)
- **voliakuy** (volverse = "volia" proviene de "volver", pero está tan refonologizado en quichua que ya se incorporó a la estructura de la lengua, que ya deja de ser un mero préstamo)

### ¿Qué es eso de que un alfabeto debe respetar la estructura de la lengua?

En primer lugar, el alfabeto debe respetar el régimen silábico, que en el caso del quichua no es la misma que en el castellano. La sílaba quichua es una fórmula matemática que funciona con una regularidad que no tiene el castellano.

C (consonante) V (vocal) C (consonante)

**CVC** = es la estructura de la sílaba

Los márgenes son consonantes, pueden estar o no. Pero lo importante es que la vocal es: debe estar presente. No hay grupos de consonantes en una misma sílaba (CC) ni tampoco d

### **¿Qué consecuencias trae el conocimiento de la sílaba en la escritura?**

Por ejemplo, la palabra "huaucke" (hermano, escrito en alfabeto castellano)

Por ejemplo, la palabra "wawqe" (hermano, escrito en alfabeto quichua)

### **¿Se puede analizar con un ejemplo?**

w a w . q e (el régimen silábico no se altera; el puntito "." Indica la separación de sílaba:

**C V C . C V**

h u a u . ck e

**C V V V . C V** (el régimen silábico es alterado por un alfabeto basado en la es dominante, el castellano, que acepta grupos de consonantes o grupos de vocales en la mism

### **¿Qué criterios sociales hay para un alfabeto?**

Este es el criterio más complejo, porque un alfabeto es ante todo un sistema de escritura vivos. En el caso del quichua santiagueño, no puede negarse la apabullante opresión del (2009: 28) propone que "al diseñar cualquier alfabeto, se tengan en cuenta las solucio semejantes dentro del alfabeto castellano, y que se adopten en la medida en que no creen Eso sucede principalmente porque quienes son quichuistas, fueron escolarizados exclusiv Como dice Albarracín: "por mucho que dominen la quichua, no saben escribir en dicha aunque la lengua quechua en general solo posee tres vocales (a,i,u), la variedad santiague incorporado las vocales /e/ y /o/ por la excesiva interferencia del castellano.

### **¿Por qué me enseñan un alfabeto que no conozco?**

Esa pregunta significa que quien la dice, jamás se escolarizó en quichua. Siempre lo hizo en es lógico que crea que solamente existe el castellano para escribir otra lengua. Eso se lla creer que la lengua dominante es la única posible, negando la existencia de otras.

Pretendiendo ser “buenos” y “tolerantes” porque debemos practicar supuestamente una terminamos aceptando la ausencia de conocimientos de la otra persona (su falta de escolaridad) quien jamás pudo acceder a educación para escribir en quichua. En otras palabras, interculturales, pero naturalizamos cada vez más las condiciones de miseria en las que el sistema educativo aprendiendo solamente las normas del castellano.

### **¿Por qué no me dejan escribir solo en quichua? ¿Y si rechazo los préstamos en cast**

Ese es un prejuicio viejo como el mundo. Significa que hay una supuesta “pureza” de la lengua que se ve “contaminada” por el castellano. La pureza de la lengua no existe ni existió jamás. Los préstamos de otras lenguas existen desde siempre. Del mismo modo que la historia europea compone en gran medida del latín y en menor medida del griego y del árabe, también la lengua quichua posee sus propios préstamos no solo del castellano, sino de otras lenguas prehispánicas que ya no existen. Por ejemplo, no sabemos de qué lenguas provienen *rrokoko* y *mistol*; sin embargo, son préstamos de lenguas prehispánicas que no conocemos, pero que dejaron sus huellas en la variedad quichua que se habla hoy.

### **A mí nadie me dice cómo debo escribir en quichua**

Con el mismo criterio, jamás deberías haber ido a la escuela a aprender el alfabeto castellano. Si alguien se queja porque no quiere aprender ciencia en la escuela misma (y en este caso, un idioma que no es su lengua materna), significa que esa persona sencillamente no quiere aprender o no le interesa. Pero ese no-interés está motivado (respecto de la lengua) por una posición ideológica.

### **No hace falta que se enseñen cosas de lingüística quichua en la escuela**

Con el mismo criterio, no deberían enseñarse otras ciencias en la escuela. Ni matemáticas, ni física, ni química. Todas las lenguas poseen su propia gramática, y es misión de la ciencia buscar un modelo que explique por qué los hablantes hablan como hablan. Nadie que sepa hablar, puede explicar (sistemáticamente) cómo lo hace. Solamente cuando accedimos a las herramientas que la escuela nos brinda podemos hacer nuestra propia explicación (a medias) de cómo funciona nuestro lenguaje. Para profundizar en esto se necesitan personas calificadas que puedan investigar y realizar descubrimientos legitimados en el campo específico de la lingüística.

### **Pero con el castellano de la escuela nos enseñan a...**

Nos hemos olvidado de que la lingüística es una ciencia, como las demás. ¿Qué cosas se enseñan? Memorizar los verbos, analizar oraciones según las consignas del docente, *matar* un sustantivos abstractos. A los docentes en lengua no se nos ocurre (jamás) mezclar la “investigación” en el aula. En las otras materias, se intenta hacer algo parecido a la ciencia, pero en religión a secas, nunca hacemos ciencia. El viejo Saussure postulaba (aunque él no lo hizo r

*de enseñar a hablar, sino averiguar cómo lo hacemos.* Es genial esta frase. Porque no son adjetivos. Las "clases de lengua" en la escuela, el colegio y la universidad, nunca fueron cosas buenas, siempre parecieron misas para memorizar el rezo. Estoy hablando de cambiar la "clase" de lengua: sería mejor convertirla en un *laboratorio de investigación y juegos sobre el lenguaje*, lingüística, aplicada al aula. Nunca te enseñaron a investigar el lenguaje humano en toda su

Lo mismo vale para el inglés, el francés o el chino mandarín. Y lo mismo vale para el quechua de Ayacucho, el quechua de Huancavelica, el aymara de La Paz, o el chipaya de Oruro (Bolivia).

### **Pero el castellano es propio de la escuela, y el quichua viene siempre de la zona rural**

Error. Eso lo que te hicieron creer. Eso es una tremenda desigualdad social que vos nativo no tenés acceso a una escritura estandarizada de la lengua materna, es evidencia de derechos vulnerados.

Explico brevemente (con el riesgo de no ser comprendido): hasta hace poco menos de un siglo, la burguesía agraria urbana y una porción muy significativa de agentes políticos hablaban quichua. El quichua viene exclusivamente de una anciana sola, sentada en el patio de su ranchito, en el campo, en un prejuicio de clase disfrazado de un sentimiento folklórico. Desde hace varias décadas (y eso está minorizado, sino que siempre se encuentra en relativo "peligro". La idea de que el quichua de los pobres, no solo es un prejuicio de clase, sino que también fue parte de un proceso histórico mediado del siglo XX hasta ahora) donde las capas obreras (y también las capas de la burguesía del territorio se consolidaron directamente como capas mayoritarias de *población sobrante*), el quichua no escapa a la historia de cómo se conformó la composición social moderna de Salta (y eso, también, las migraciones masivas a Buenos Aires), y también de muchas otras provincias, siendo "inviabiles" al desarrollo del gran capital.

### **Es un alfabeto difícil de aprender. Porque está la -q y la -k que me cuestan**

Ningún proceso educativo es sencillo. Este alfabeto en realidad es muy práctico y funcional, con algunas normas (que son muy pocas) para poder comenzar a escribir en quichua.

Por otra parte, ¿a nadie le llevó esfuerzo alfabetizarse en castellano? Por supuesto que sí. Aprender es un trabajo que jamás se concretó en el sistema educativo (me refiero a aprender a escribir en quichua).

### **Este alfabeto parece difícil de aprender para chicos y adolescentes**

Incorrecto. Ya se realizaron experiencias con adolescentes del dpto. Figueroa, con el objetivo de escribir un libro (Guillín et al. 2012), jamás tuvieron inconvenientes en aprender. Además, se realizó un relevamiento léxico en chicos de nivel primario en 2017 (Tiu Chacra, dpto. Robles) y los chicos

problema en ir aprendiendo el alfabeto quichua. Por otra parte, desde hace más de una década el colegio "Konrad Adenauer" (Villa Salavina) aprenden parcialmente un alfabeto quichua. En 2018 los mismos chicos dieron una clase al público en un evento cultural, y pudimos ver que el conocimiento sobre el alfabeto es muy desarrollado. Por último, hay experiencias de enseñanza del alfabeto quichua en dos colegios secundarios y un instituto terciario de Catamarca: esos adolescentes cuestionan el alfabeto (quichua) que se enseña, sino que les gusta.

### **Este alfabeto es peruano, no es santiagueño**

Eso es un prejuicio chauvinista que no tiene nada que ver con la lengua. Decir que "es un respeto a millones de quechuahablantes que no son solamente de Perú, sino también de Bolivia, Ecuador y norte de Chile. *La escritura no tiene patria ni ranchito identitario*. Además, decir que ignorar que en Perú hay más de 16 variedades dialectales, algunas muy diferentes entre sí: "quechua argentino", prejuicio reproducido pasionalmente por algunos chauvinistas del ámbito del quichua santiagueño es una variedad dialectal que se habla en el territorio de lo que hoy es gran parte del conurbano bonaerense (por las migraciones históricas de santiagueños a Buenos Aires).

Decir que "el quichua santiagueño es el quechua argentino" es manifestar lo que se conoce como *lingüístico*: es negar, por ejemplo, la existencia de medio millón de residentes bolivianos que hablan variedades en Argentina. ¿Será que por ser bolivianos no merecen derechos educativos como el resto? Bueno, esa ideología xenófoba es lo que hay por debajo de "el quechua argentino".

Por otra parte ¿alguien está en condiciones de decidir qué es "lo santiagueño"? Si una variedad "no es santiagueña", es porque recurre a posiciones identitarias pasionales que no ayudan al aprendizaje de un alfabeto. Dejemos la pasión por un rato, y pongámonos a estudiar la realidad de una comunidad, en serio.

### **Pero este alfabeto no es la signografía de Domingo Bravo**

Era solo esperar a que apareciera su nombre (lo cual es un indicio fundamental de lo que se trata en el texto). Hay un prejuicio moral muy intenso: creer que un alfabeto pertenece a una propiedad de una patronal. Así suelen pensar algunas personas en nuestra provincia, a los supuestos "dueños". La "signografía" fue la denominación de Bravo a su alfabeto quichua (y castellanas), con la idea de diferenciarlo del "alfabeto" que era propiamente del castellano. Es un concepto que Bravo tomó del diccionario quechua de Jorge Lira, quien en 1944 inventó el concepto para distinguir al quechua de otras lenguas. Eso es un error grave, es la denominación general para cualquier sistema de escritura en cualquier lengua. No existe un diferencial de un alfabeto como si fuera "signografía" para que una lengua deba diferenciarse. Se trata de un prejuicio chauvinista. Además, "signografía" como palabra compuesta es una tautología (tautografía) dado que como concepto técnico no tiene validez.

El concepto "signografía" solo sirve para que algunos ancianos lo refieran pasionalmente mi maestro de quichua (Bravo) transformado en "patriarca", actitud que nada tiene que ver con la lingüística y las actuales políticas educativas en Educación Intercultural Bilingüe que de la provincia.

Brindo un ejemplo de contraste: hay un profesor que enseña quichua en San Fernando de Tiene 12 horas repartidas en dos colegios y un instituto superior. Jamás recibió reclamo (adolescentes y jóvenes) respecto del *alfabeto quichua* que enseña. ¿Por qué será? Porque también límites geográficos, no solo ideológicos. Porque el reclamo negativo hacia un alfabeto de estrechos límites que solo tienen legitimidad en estrechísimos espacios etarios de Santiago

### **Pero la signografía se enseña desde la década del 50, y no puede alterarse eso**

¿Dónde? Nunca me enteré. La historia de la llamada "signografía" es la historia del fracaso de una escritura castellanizada del quichua, creyendo que así la lengua iba a sobrevivir (pero el quichua santiagueño es una "isla" dentro del castellano). Después de 70 años desde la gramática de Bravo (1956), solo existe un cargo de enseñanza de nivel primario rural, y un colegio rural. No hay más nada. Si la "signografía" hubiera sido exitosa, hoy habría miles de personas escribiendo y publicando su pensamiento con la "signografía", mediante diferentes formas. Pero eso no sucede. La realidad ha demostrado que escribir quichua con normas castellanas es un error histórico. Eso asegura, además, que se siga otorgando prestigio a las normas del castellano (repito) la estructura interna del quichua.

Es hora de entender que un alfabeto es parte de un proyecto educativo mayor, que va más allá de lo provincialista. Es hora de entender que un alfabeto quichua debería responder a la propia estructura y obtener una autonomía de criterios que le permita ser ella misma, en la propia trama social (y también de quienes no hablan quichua).

### **¿Acaso no se enseñaba la "signografía" en el curso universitario que daba Bravo?**

Esto fue desde comienzos de la década del 80 hasta fines de la década del 90. Fueron 22 años y solo 88 personas. Estadísticamente no pareciera haber sido un curso tan exitoso como podría parecer. Una explicación posible para esa "mitificación" del curso de Bravo es la inexistencia de un período, y sobre todo, de ausencia absoluta de debate intelectual sobre políticas lingüísticas en la diplomatura universitaria de quichua (que se imparte actualmente en la universidad) ya pasados 10 años, y nadie está actualmente "mitificando" la supuesta importancia de ese número. Esto puede comprenderse mejor si observamos la diversidad de ofertas educativas y un público que no se conforma con una mirada unilateral acerca de la lengua (como ocurría en el contexto anterior) que hasta la década de los 90 no estaba conformado el campo científico sobre el quichua. Por esto, se necesitan científicos que aborden la lengua, que la registren y contrasten con otros

evaluados *por "pares"* del mismo campo científico, y que publiquen sus hallazgos. Son educativos sólidamente formados que realicen transferencia de conocimientos. Eso jamás sucedió sino que el cambio llegó con nuevos agentes científicos y docentes que son muy pocos. La propuesta de un alfabeto quichua (coherente con la lengua misma) es consecuencia con este

### **Si alguien escribe así nomás, sin haberse escolarizado ¿tengo que corregirlo?**

A nadie hay que corregir, si esa persona no accedió a la escolarización en su lengua nativa. Si se escolarizó, hay que exigirle que sea responsable con lo que aprendió.

Brindo un ejemplo: ante la oportunidad de trabajar juntos en un proyecto de Educación ¿cómo podría confiar en alguien que estudió y se alfabetizó, pero no quiso aprender, teniendo acceso a la educación pública? Yo en esa persona no confiaría en trabajar nada de nada con los educativos. Es como si alguien hubiera aprendido sistemáticamente educación sexual integral y siguiera repitiendo preconceptos religiosos sobre la sexualidad humana. Es como haber aprendido matemáticas complejas, y después esa persona decide seguir usando los dedos para contar los números. Es como la escritura quichua.

Lo que sí podemos hacer, es explicar estos temas a las personas que no pudieron entender. Hay una función pedagógica que debemos asumir. Cualquier alfabeto, en cualquier parte de un proceso educativo. Obvio.

### **¿Por qué la "signografía" pertenece a la etapa pre-científica de la lengua?**

Porque el alfabeto propuesto por Bravo (1956) está basado en normas del castellano. Pasar a otra perspectiva, en cuyo momento ni siquiera había bases firmes para pensar una lingüística avanzada de un campo científico en Santiago del Estero (formación universitaria mediante) tuvo lugar en los últimos años recientes de nuestro siglo. Hoy sí hay, y desde hace varias décadas, una lingüística en toda la zona andina. Y por cierto, es un campo muy consolidado de especialistas. Muchos de ellos son quechuhablantes nativos que accedieron a una alta escolarización.

Hay varias formas de matar una lengua: o por genocidio, por guerras, por imposición de la lengua (aquí nos interesa) asimilando una lengua con la estructura de otra lengua. No por confundiendo tan burdamente las normas de una lengua, aplicadas a la estructura de otra diferente. Bravo tuvo relativo éxito en capas intermedias de maestros rurales y urbanos, y en un círculo constante durante décadas. Pero eso no asegura ni habilita a desarrollar una perspectiva de una lengua: el relativo "éxito" de la "signografía" es evidencia, precisamente, de que no hubo un alfabeto desarrollado: el alfabeto castellano fue lo único que los agentes educativos tuvieron a mano. No había otra cosa, porque nuestra provincia es reflejo de una periferia estructural al gran capital. Lo que debe promoverse, es haber naturalizado condiciones de miseria del sistema educativo.

## **El quichua no necesita escritura. Suficiente con que la gente hable. Y nada más**

Error. Ya no tiene más fuerza esa idea de que la oralidad de por sí salva a la lengua. Hasta argumentarse eso. Hoy en día, es fundamental que las lenguas nativas sean escritas. No ha con eso. Hay que escribir.

## **Me quieren enseñar un alfabeto que no me gusta**

No existen alfabetos que "gusten". No se trata de "gustos", sino de políticas lingüísticas hacia una población que necesita desarrollar una verdadera *autoría de su palabra*. Un alfabeto en la escuela. Ya demasiadas actitudes dogmáticas hubo con el alfabeto castellanizado (ofrecer argumentos serios para otra propuesta que al menos tiene lógica y rigor científico escuela enseña ciencias y artes, no posiciones religiosas). Hay que saber explicar lo que la nos permita analizarla, y no desde las pasiones provincianas que son producto de la hegemo

## **Quieren colonizarnos con el uso de la -q y la -w porque son del inglés**

Muy gracioso. Puro prejuicio moral. Hay cientos de lenguas que usan esas letras, y solamente escribir, no para pronunciar. Una letra cualquiera no es representativa de ninguna lengua. Ci diría.

Pero pasemos a lo de la "colonización" (esperen que me arremango): ¿qué situación r escribir en quichua con normas del castellano? Si algunas personas "progresistas" desean "descolonizadores" de una lengua nativa, primero deberían estudiarla, y después aprender a ser *autónomo* respecto del castellano. Además, la lingüística quichua no está a los "servicio: que "ciencia" es una mala palabra para las personas progresistas que buscan "descoloni basada en investigaciones de terreno, consultando siempre la intuición lingüística de los hab

## **Pensar en un alfabeto quichua enseñado en la escuela, es lo mismo que la mirada mismo que la mirada de la Real Academia Española y sus normas**

Eso es muy incorrecto y prejuicioso. El alfabeto quichua está basado en la estructura misma: conocer esa estructura, se necesitaron muchos años de investigación en terreno, hacia *lingüística de campo*, consultando a los hablantes, quienes en su intuición van evidencian qué no de X expresión, o X oración, o X tiempo verbal. Se trata de una *lingüística descrij hay*). No es una lingüística *prescriptiva* (que aplica sanciones y normas rígidas a quien se Pero por otra parte, las normas existen y son necesarias para socializar en la vida adulta y para quienes pretenden la libertad absoluta, pero es necesario. Necesitamos normas conve para la lengua. Lo bueno de este caso (alfabeto quichua) es que son pocas normas.



Por otra parte, creer que un alfabeto quichua es exactamente lo mismo que el "normativismo" es caer en el nihilismo absoluto y en la negación total de conocimiento. Es considerar que la escritura con normas propias, y sobre todo, es creer que a los hablantes hay que dejarlos abandonados y dejarlos morir con su lengua sin escritura.

En síntesis: ¿nunca te sucedió que escribiendo lo que quieres escribir, sientes que te liberan de las normas para liberarse, debería ser la consigna. Pensalo en relación a los hablantes de uru que quienes jamás accedieron a esa liberación.

### **¿Por qué entonces es necesario un alfabeto quichua?**

Porque un alfabeto propio está basado en investigaciones. No es cualquier ciencia: se refiere a ciencias que están al servicio del conocimiento de los *quichuistas*. Que ese saber no sea completamente, da cuenta del desafío futuro, pero también del fracaso educativo (que es exclusivamente en el castellano).

En síntesis: un alfabeto quichua es útil socialmente, porque permite un código en común para los hablantes vulnerados a nivel de lenguas. Es sumamente importante entender que los quichuahablantes necesitan un alfabeto social, por el tipo de sistema educativo y sobre todo por la historia reciente de la dinámica de la lengua que ha tenido acceso al conocimiento científico-educativo de su lengua. Esa ausencia de conocimiento científico-educativo naturalizada, que los mismos quichuahablantes aceptan sin más que "el quichua se habla, no se escribe".

Por todo lo desarrollado, van estos argumentos para discutir y expandir la lengua.

---

### **Bibliografía**

Albarracín Lelia (2009). *La quichua. Gramática, ejercicios y vocabulario*. Volumen I. Buenos Aires: EDUNSE.

Albarracín Lelia (2011). *La quichua. Gramática, ejercicios y vocabulario*. Volumen II. Buenos Aires: EDUNSE.

Albarracín Lelia (2016). *La quichua. Gramática, ejercicios y selección de textos*. Volumen III. Buenos Aires: EDUNSE.

Albarracín Lelia (2017). *Diccionario quichua - castellano / Diccionario castellano - quichua*. Varadero Estero. Santiago del Estero: EDUNSE.

Albó, Xavier (1992). "Criterios fundamentales para un alfabeto funcional del quechua". In: Albó, Xavier (comp). *El quechua en debate. Ideología, normalización y enseñanza*. Cusco: Centro de Estudios Andinos "Bartolomé de las Casas".

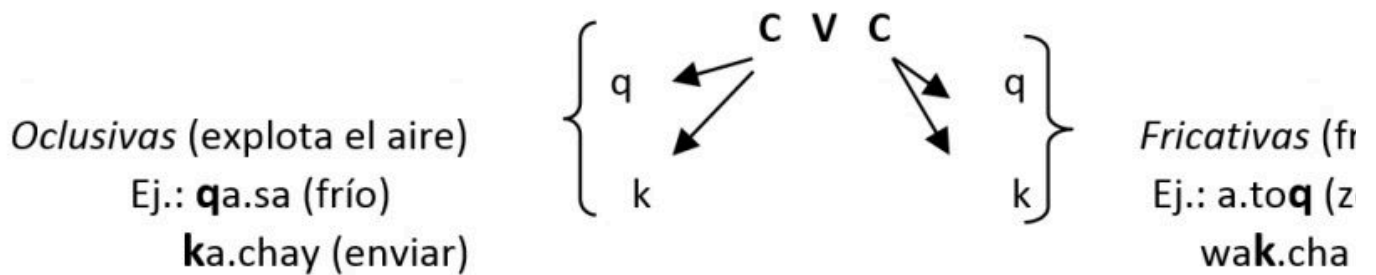
- Alderetes, Jorge (2001). *El quichua de Santiago del Estero*. San Miguel de Tucumán: UNT.
- Andreani Héctor (2014). *Quichuas, picardías y zorros. Conflictos y tácticas en una comunic del Estero*: EDUNSE.
- D´Alessandro, Julián; Juanatey, Mayra; Navarro, Josefina (2017). *Akuychis 1. Kichwata rin* Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Estomba, Diego (2017). "¿Dónde te me lo has ido?" Dilemas de traducción del quechua *Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas*. Facultad de Ciencias Humanas – Universidad – 20 al 22 de Setiembre de 2017.
- Guillín, C.; López, O.; Torrez, A.; Pérez, M.; Guillín, R.; Barraza, E.; Guillín, C. (2012). *juvenil quichua*. Buenos Aires: En el aura del sauce.
- Juanatey, Mayra (2014). "Estrategias de relativización en quichua Santiagueño". En: *VI Cong Letras*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2014, ISBN 978-987-4019-14-1
- (2015). "Narrativa en quichua santiagueño. El paradigma de los tiempos pre Revista del Departamento de Letras, Nº 4, pp. 309-324.
- (2017). "Relaciones entre eventos: la codificación de Manera (-s) en quichua sa y Señá, Nº 31, pp. 54-66.
- Myler, Neil (2016). *Building and Interpreting Possession Sentences*. MIT Press Scholarship O
- Lorenzino, Gerardo (2003). "Bilingüismo y migración urbana: el quechua santiagueño". En: *of the First Workshop on Spanish Sociolinguistics*. En Línea: [www.lingref.com](http://www.lingref.com), document #10
- Sosa, José Antonio (2014 [1953]). *Pallaspa Chinkas Richkaqta*. (Traducción y notas a cargo Sebastián Basualdo). Santiago del Estero: Idearte.
- Sosa, José Antonio (2018 [1953]). *Pallaspa Chinkas Richkaqta*. (Traducción y notas a cargo Gabriel Torem). Santiago del Estero: Subsecretaría de Cultura de Santiago del Estero.
- Tebes, Mario; Karlovich, Atila (2006). *Sisa Pallana. Antología de textos quichuas santiag* EUDEBA.
- Tebes, Mario (2009). *Castañumanta Yuyayniy. Ni los años ni la distancia*. Buenos Aires
-

## ¿Y al final cómo son las “letras” del alfabeto quichua?

Modos	Oclusivas		Fricativas		Nasales	Lateral	Vibrantes	
	Pto.de Artic.	Sordas	Sonoras	Sordas			Sonoras	..
Bilabial	<i>p</i> punku	<i>b</i> burru			<i>m</i> mayu			
	<b>puerta</b>	<b>burro</b>			<b>río</b>			
Labiodental			<i>f</i> qeshifra					
			<b>pestaña</b>					
Alveolar	<i>t</i> tanta	<i>d</i> dominiku	<i>s</i> sapi		<i>n</i> nina	<i>l</i> likra	<i>r</i> rumi	<i>l</i> r
	<b>pan</b>	<b>picaflor</b>	<b>raíz</b>		<b>fuego</b>	<b>ala</b> <b>(2)</b>	<b>piedra</b>	<b>g</b>
Palatal	<i>ch</i> chaki		<i>sh</i> shishi	<i>ll</i> llantu	<i>ñ</i> ñawi			
	<b>pie</b>		<b>hormiga</b>	<b>sombra</b>	<b>ojo</b>			
Velar	<i>k</i> killa	<i>g</i> nigri	<i>h</i> qomereho					
	<b>luna</b> <b>(1)</b>	<b>oreja</b>	<b>lagarto</b>					
Postvelar	<i>q</i> qara			<i>gg</i> ochoggo				
	<b>cuero</b> <b>(1)</b>	.	.	<b>un ave</b>	.	.	.	..

*b, d, g, f, h* y *rr* aparecen en préstamos del español y del sustrato, y excepcionalmente quichuas (*qeshifra, nigri, etc.*) (en Alderetes 2001: 139)

- (1) Aclaración: cuando la **posvelar** /q/ o la **velar** /k/ se ubica después de una vocal siempre es el núcleo de la sílaba, cualquiera de estas dos posvelares se convie representación gráfica será la misma: **q** y **k**. Por eso es un alfabeto económico. El grát



- (2) Aclaración: hay casos donde la velar oclusiva se mantiene después de la vocal, como e (wik. sa - panza)

## Explicación de los fonemas

<b>Punto de articulación</b>	El lugar donde ocurre un sonido. Ese lugar puede ser los labios ( <b>labial</b> ); los alveolos detrás de los dientes ( <b>alveolar</b> ); el paladar ( <b>palatal</b> ), el velo posterior al velo ( <b>posvelar</b> ). También puede participar la lengua ( <b>apical</b> ).	
<b>Consonantes</b>	Cualquier sonido que no se prolonga en el tiempo. Se caracteriza por su punto y un modo definido. Por ejemplo: si describo ese sonido como "oclusivo" es el sonido [p]. <b>Oclusivo</b> : porque se obstruye el aire, y después sale al escapar porque el lugar donde ocurre ese sonido es donde se encuentran los dos labios. <b>Vibrante</b> : porque vibra la garganta.	
<b>Vocal</b>	Sonido (fono) que se prolonga en el tiempo. Históricamente, siempre hubo solo 3 vocales en quichua (a,i,u). Pero solo cuando las vocales i,u entran en contacto con la posvelar /q/.	
<b>Modo de articulación</b>	Es el modo como se le ponen obstáculos al aire	<b>OCCLUSIVO</b> : se obstruye el aire y se lo libera al escapar (p, t, k) <b>FRICATIVO</b> : hay fricción o frotamiento en la boca (b, d, g) <b>NASAL</b> : el sonido sale por la nariz completamente la boca (m, n, ñ) <b>VIBRANTE</b> : vibra la lengua en la zona detrás de los dientes, donde se ubican los alveolos (l, ll, sh) <b>LATERAL</b> : la lengua bloquea parte de la boca por los dos costados (l; ll, sh)
<b>Actividad de las cuerdas vocales</b>	Se refiere a la vibración (sonora) o no (sorda) de las cuerdas vocales. Por ejemplo: las vocales sonoras. En cambio t, sh, s son sordas	

## Cuadro de diferencias entre alfabetos

	<b>Alfabeto denominado "signografía"</b>	<b>Alfabeto quichua</b>
<b>Autores</b>	(Bravo 1956) Sigue la normativa castellana	Tiene las características de un "alfabeto fonológico" usado por la totalidad del campo de la lingüística (Palomino 1987, Alder Karlovich 2006; Alba 2009; con leves diferencias de Albarracín et al. 2000, Estomba 2017; Toren et al. entre otros).
<b>Aspectos fonológicos</b>	Confusión en semiconsonantes: Palabras con el segmento -ay ( <i>pay, nockayku</i> ) y en otras con diptongo -ai ( <i>huaina, huaira</i> ).	Utiliza un solo criterio fonológico: <i>pay / noqayku</i>
Ejemplos		<i>wayna / wayra</i>
Ejemplos	(descripción errónea de fonemas) /sh/ atashpa  /sh/ ashca  /sh/ shishi  /x/ suj  /x/ sumaj	(descripción adecuada) /ll/ atallpa  /ch/ achka  /sh/ shishi  /x/ suk  /X/ sumaq
<b>Aspectos económicos</b>	Empleo innecesario de diacríticos provenientes de la normativa castellana: apóstrofo, tilde, etc.	Se descartan los diacríticos ortográficos que son irrelevantes. Sólo se usa tilde para el topicalizador en grado superlativo: sufijo que cae con el ejemplo:  <b><i>warmiyké &lt; warmiy</i></b>  <b><i>warmiykiqa</i></b>

<p><b>Pauta silábica de lenguas andinas</b></p> <p>Ejemplos</p>	<p>Estructura (<b>CVC</b>) = (V) núcleo vocálico + (C) lindes consonánticos</p> <p>No sigue el criterio CVC: Surgen diptongos y triptongos</p> <p>(quebrada) <i>huaico</i> &gt; huai.co</p> <p>cvvv.cv</p> <p>(gordo) <i>huira</i> &gt; hui.ra</p> <p>cvv.cv</p>	<p>Sigue el criterio CVC</p> <p><i>wayqo</i> &gt; way.qo</p> <p>c v c. c v</p> <p><i>wira</i> &gt; wi.ra</p> <p>cv.cv</p>
	<p><b>Aspectos pedagógicos</b></p>	<p>a) Al igual que la disparidad fonémica en el castellano, se generarían “errores de ortografía” evaluados como tales en clase.</p>
<p><b>Implicancias políticas lingüísticas</b></p>	<p>b) Es ilegible en el sector andino quechua, y va a contracorriente de los intentos de unificación alfabética</p>	<p>b) Es utilizado en la escuela de Santiago del Estero, e incluso de docentes, en la educación, y ampliamente en otros países.</p>

## Revista Trazos

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.

