

Psico Pedagógica

psicología y pedagogía de la persona

Información y cognición e información y creatividad.

Horacio J. A. Rimoldi

La psicología espiritual de Dietrich Von Hildebrand.

Abelardo Pithod

"Fact and opinion". La relación entre descripción e interpretación en las prácticas periodísticas: el caso de *Página 12*.

Ernesto Alonso

Nivel de desarrollo de la capacidad cognitivo-verbal en los niños con trastornos convulsivos.

Carina Aida Di Fresco

El perdón en la psicología contemporánea.

Jose Eduardo Moreno

La imagen del SIDA y el SIDA de la imagen.

Maria Eliana Braceli de Iriart

Educación superior, formación continua y empleo: un análisis de cara al desarrollo.

Miriam Aparicio de Santander

"Locus" de control y su relación con la edad, el sexo y la modalidad educativa familiar.

Elizabeth Da Dalt de Mangione



CENTRO DE INVESTIGACIONES CUYO



CENTRO DE INVESTIGACIONES CUYO
ISSN 0328-5413

Copyright by **Centro de Investigaciones Cuyo**
I.S.S.N. 0328-5413

Diseño y Diagramación



Dixit

PRODUCCIONES CULTURALES
& PUBLICITARIAS

Mitre 535, 1er. piso, of. 44
Ciudad (5500) - Mendoza
Telefax: (061) - 298712

Psico Pedagógica



Centro de Investigaciones Cuyo
Primitivo de la Reta 522 - Dpto K
tel-fax (061) 292563

Psicof Pedagógica
Psicología y Pedagogía de la Persona

Comité de Redacción
Editorial Staff

Abelardo Pithod - Director
Hilda E. Difabio - Sub-directora

Oficina de Redacción:
Ernesto R. Alonso
Eliana Braceli de Iriart
Fabiana Chiarpotti
Elisabeth Da Dalt de Mangione
Marisa Villalba de Tablón

Secretaría y administración:
Mónica Cardozo de Adur

Comité Editor Nacional
Local Editorial Board

Lila Archideo
Roberto J. Bric
Alberto Caturelli
Nuria Cortada de Kohan
Alfredo López Alonso
Perla Puricelli de Carassale
Horacio J. A. Rimoldi
Nélida Rodríguez Feijóo
Dorina Stefani
Stella Maris Vázquez
Carlos Alberto Velazco Suárez
Carlos Voss

Comité Editor Internacional
International Editorial Board

Raymond Boudon (Paris)
Jutta Burggraf (Munich)
Jacinto Choza (Sevilla)
Reuven Feuerstein (Israel)
Diego Ibañez Langlois (Sgo de Chile)
David Isaacs (Navarra)
Alex Kozulin (Israel)
Alexander Lyford-Pike (Montevideo)
Bernardo Malvar Villegas (Harvard y
Filipinas)
Jorge Peña Vial (Santiago de Chile)
Aquilino Polaino Lorente (Madrid)
Enrique Rojas (Madrid)
Carlos Sánchez Ilundain (México)
Carmen Vidal Montecinos (Concepción)

Auspicio: UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA Santa María de los Buenos Aires
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Mendoza
FUNDACIÓN SABER
CENTRO DE INVESTIGACIONES CUYO: Primitivo de la Reta 522,
dpto. K, 5500, Mendoza

INDICE

Comités Editoriales - Editorial Boards	7
Información y cognición e información y creatividad. Horacio J. A. Rimoldi	11
La psicología espiritual de Dietrich Von Hildebrand Abelardo Pithod	29
"Fact and opinion". La relación entre descripción e interpretación en las prácticas periodísticas: el caso de <i>Página 12</i> . Ernesto Alonso	41
Nivel de desarrollo de la capacidad cognitivo-verbal en los niños con trastornos convulsivos. Carina Aida Di Fresco	63
El perdón en la psicología contemporánea Jose Eduardo Moreno	71
La imagen del SIDA y el SIDA de la imagen Maria Eliana Braceli de Iriart	85
Educación superior, formación continua y empleo: un análisis de cara al desarrollo Miriam Aparicio de Santander	97
"Locus" de control y su relación con la edad, el sexo y la modalidad educativa familiar Elizabeth Da Dalt de Mangione	129

COMITÉS EDITORIALES EDITORIAL BOARDS

Internacional

Raymond Boudon. Profesor de la Sorbona. Miembro del Institut de France, Académie des Sciences morales et politiques. Miembro de los comités de redacción de numerosas revistas sociológicas de Europa y EE.UU.. Miembro de centros de investigación, entre ellos del Consejo Científico del Instituto Max Planck (Colonia, Alemania). Su obra ha sido traducida a varios idiomas. Importantes trabajos en sociología de la educación.

Jutta Burggraf. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Colonia (Alemania). Profesora Ordinaria en el Instituto Académico de Kerkrade (Holanda). Se dedica a la antropología filosófica y teológica, habiéndose especializado en el tema del feminismo. Asesora teológica en el Sínodo Mundial de los Obispos, 1987, Roma.

Jacinto Choza. Profesor de Antropología Filosófica en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Es miembro de The New York Academy of Science. Tiene numerosas obras publicadas, entre ellas *Antropología de la sexualidad* (1992) y *Los otros humanismos* (1994).

Reuven Feuerstein. Estudios con Jean Piaget en Génova. Doctor por la Sorbona, París. Profesor de Educational Psychology at Bar Ilan University in Israel. Profesor agregado de la Vanderbilt University (USA). Fundador y director del The International Center for the Enhancement of Learning potential (Israel).

Diego Ibañez Langlois. Estudios en Derecho y Filosofía (Navarra). Director de colegios en España y Chile. Asesor pedagógico de CEDUC y NACAP (Chile). Profesor de la Universidad Católica y Director del Instituto Cultural de Providencia (Santiago de Chile). Posee numerosas publicaciones.

David Isaacs. Master of Arts (Cambridge, Inglaterra). Doctor en Pedagogía por la Universidad de Navarra. Profesor de Organización y Gestión de Centros Educativos y del Instituto de Ciencias para la Familia (Navarra). Mundialmente conocido por sus contribuciones a la educación. Especialmente su obra sobre "La educación de las virtudes" ha sido ampliamente difundida en nuestro país.

Alex Kozulin. Director de investigaciones del International Center for the Enhancement of Learning Potential (Jerusalem). Doctor en Psicología y en Medicina por la Universidad de Moscú. Profesor visitante de la Universidad de Harvard. Publicaciones en el MIT-Press y en Harvard University Press.

Alexander Lyford-Pike. Vice-presidente de la Sociedad de Psiquiatría Biológica del Uruguay. Director del Instituto de Psicología y Psiquiatría de Montevideo.

Jorge Peña Vial. Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra. Director de estudios de la Universidad de Los Andes (Santiago de Chile) y director de su Instituto de Filosofía. Profesor de Antropología Filosófica y Psicológica en esa Universidad. Autor, entre otras obras, de *Imaginación, símbolo y realidad*.

Aquilino Polaino Lorente. Doctor en Medicina, especializado en Psiquiatría. Filósofo. Catedrático de Psicopatología de la Universidad Complutense de Madrid. Presidente de la Sección de Educación Especial de la Sociedad Española de Pedagogía. Estudios de especialización en Alemania y Estados Unidos. Numerosos libros y publicaciones.

Enrique Rojas. Director del Spanish Institute of Psychiatric Research. Premio extraordinario de doctorado y premio Conde de Cartagena de la Real Academia de Medicina (Madrid). Autor de libros como *El hombre light*, *Una teoría de la felicidad*, traducido a varios idiomas.

Carlos Sanchez Ilundain. Secretario de la Asociación Mundial para la Familia y la Educación. Catedrático de Pedagogía y Filosofía (Méjico).

Carmen Vidal Montecinos. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra. Fundadora y académica del Centro Institucional e Interuniversitario de Filosofía Educativa. Vice-rectora de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Talcahuano). Rectora de la Universidad San Sebastián (Concepción).

Bernardo Malvar Villegas. Decano de la School of Economics del Center for Research and Communication (Manila, Filipinas). Ph. D. en Economía por la Universidad de Harvard. Asesor económico de empresas internacionales. Especialista en desarrollo económico y directivo de instituciones para la educación.

Nacional

Lila Archideo. Doctora en Filosofía, especializada en Educación. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Directora del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (Buenos Aires).

Roberto J. Brie. Doctor en Sociología. Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor de la Universidad del Salvador (Buenos Aires).

Alberto Caturelli. Doctor en Filosofía. Profesor de la Universidad Nacional de Córdoba. Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Presidente de la Asociación Católica Interamericana de Filosofía.

Nuria Cortada de Kohan. Psicóloga y Estadígrafa. Miembro del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Profesora de la Universidad de Buenos Aires. Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Alfredo López Alonso. Doctor en Psicología. Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director del Instituto de Psicología de la Universidad del Salvador (Buenos Aires).

Perla Puricelli de Carassale. Profesora en Ciencias de la Educación (Buenos Aires). Miembro de Comisiones Asesoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Horacio J. A. Rimoldi. Dr. en Medicina. Ph. Doctor en Psicología. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director del Centro Interdisciplinario de Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) Buenos Aires.

Nélida Rodríguez Feijóo. Socióloga. Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Instituto de Psicología de la Universidad del Salvador.

Dorina Stefani. Licenciada en Sociología (UBA). Profesora Asociada (Universidad del Salvador). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Centro Interdisciplinario de Psicología Matemática y Experimental (CIIPME).

Stella Maris Vázquez. Profesora en Pedagogía, Lic. en Filosofía, Miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (Buenos Aires).

Carlos Alberto Velazco Suárez. Doctor en Medicina. Psiquiatra. Profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires.

Carlos Voss. Doctor en Medicina. Psiquiatra. Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad del Salvador.

INFORMACIÓN Y COGNICIÓN E INFORMACIÓN Y CREATIVIDAD

Horacio J. A. Rimoldi

Recientemente, al visitar mi colegio, Corpus Christi College en Oxford, me encuentro con la "paradoja" con que el humor inglés comenta la superinformatización que todos padecemos. Se titula, WHY STUDY es decir por qué estudiar y sigue con el siguiente texto:

The more I study, the more I know.
The more I know the more I forget.
The more I forget the less I know.
So, why study?:
Cuanto más estudio, más se.
Cuanto más se, más olvido
Cuanto más olvido menos se.
Entonces: por qué, estudiar?

Porque, en el fondo esto oculta la penosa verdad de que el bombardeo de información que sin reposo recibimos, al engendrar aquello que en cierta oportunidad califiqué, de Síndrome Autoadquirido de Inteligencias Confundidas, haría innecesario estudiar, debiendo contentarnos con recibir más y más

información cumpliendo aquello que M. Kranzberg dijera hace unos años, info, everywhere, but no one stops to think" es decir: información, información por doquier, pero nadie se detiene a pensar.

Lo que yo llamara teleciencia transnacional requiere, y con urgencia, la implementación de aquellas medidas que, considerando la diferencia que existe entre el tiempo biológico que se necesita para entender y el tiempo electrónico con que nos llega información, los compatibilisen en pro de un mejor ejercicio del talento tanto en sus aplicaciones como en aquello que concierne a la creación de nuevos conocimientos. Y esta es una tarea que debería preocupar a los psicólogos y a los educadores pues no es sólo cuestión de acumular información sino también de saber como filtrarla. Es decir que en la faena cognoscitiva existen dos aspectos, uno de ellos concierne a como mejor implementar la adquisición de conocimientos sólidos y confiables y el

otro a lo que, en cierta ocasión y hace años, identifique, como "learning to unlearn", es decir aprender a desaprender que supone ignorar dentro del farrago informativo que nos acosa, aquello que no es ni sólido ni confiable y así evitar las confusiones que a veces se dan, tanto en ciencia como en la actividad diaria, por carecer de adecuados criterios de verificación. Lo que uno de mis colaboradores, el Dr. R. Raimondo, llama "ruido informático" lleva consigo el riesgo de que el caótico cúmulo de información termine no sólo ocultando las buenas ideas pero, lo que es aún más grave, destruyendo lo bueno que pueda tener el sentido.

Según la información que ofrece Psychological Abstracts el número de artículos publicados en el año 1950 fue de 6563 para pasar a ser de 45766 en 1995. Tal impresionante incremento no se da por igual en todos los temas y algunos, como aquellos que tienen que ver con procesos cognitivos ocupan un lugar preponderante. Y aquí surgen varias preguntas: una de ellas bien podría ser si éste profluo esfuerzo editorial lleva aparejado un avance semejante en términos de conocimientos confiables, tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista de sus aplicaciones. Es tradicional en la práctica médica guiarse por aquello que dice: "en la duda abstente". Y me pregunto: se practica esto en las a veces injustificadas aplicaciones de conocimientos de muy dudoso valor?. En buena medida, ello tiene que ver con la forma en que se evalúan en las diferentes revistas las contribuciones que se envían para posible publicación.

En un comunicado aparecido en American Psychologist en Octubre de 1995 S. Epstein menciona que en una reciente reunión de científicos se comentó que los criterios de aceptación de las contribuciones para su posible publicación eran cuestionables. Y traduzco un párrafo: "Quedé impresionado por el descontento generalizado que existe acerca de cómo se efectúa la revisión de artículos". Las palabras utilizadas para caracterizar los procesos de evaluación fueron: "arbitrarios, sesgados, interesados, para propio beneficio ("self-serving"), irresponsables y arrogantes". Y sigo con la cita: Muchos pensaron que cuanto más original (innovative) e importante eran sus investigaciones, tanto mayor era la posibilidad de que sus artículos fueran rechazados. Y en materia de experiencia personal coincido con lo expresado por un distinguido científico mejicano que dice, según se lo cita en un artículo publicado en Diciembre de 1995 en INVESTIGACION Y CIENCIA que, mientras investigaba en Boston o en la Universidad de Bonn sus artículos eran aceptados sin dificultad pero que al volver a México, con más experiencia y madurez, las mismas revistas le rechazaban inmediatamente estudios enviados para posible publicación. Desde mi regreso al país, después de muchos años de labor en Europa y en los Estados Unidos, mi experiencia no es muy diferente. Al respecto cabe mencionar que hace unos años me comuniqué, con J. P. Guilford acerca del mismo problema. En su contestación expresó su desazón por lo que estaba pasando y por cómo ello

repercutía en la adquisición de información. Y surgen aquí varias preguntas; una de ellas se refiere a los criterios de evaluación empleados según la región geográfica de donde provienen los estudios y la otra es la de saber si la abundancia de publicaciones antes señalada lleva consigo un equivalente incremento de confiable saber. A mi juicio, el número de artículos publicados no guarda relación con la calidad de los mismos, lo que configura un panorama desalentador al confundir cantidad con calidad. Y ésto ocasiona serios trastornos en las mentes de los que se inician.

Examinando el contenido de algunas publicaciones, nos encontramos con que a veces se desconocen, deliberadamente o no, previas contribuciones al tema del que las mismas se ocupan y que en buena ciencia no pueden ni deben ser ignoradas, pues ellas han sido el origen de mucho de lo que hoy tiene vigencia. Algunos autores parecen creer que sólo vale aquello que ha sido publicado en los últimos 5 años utilizando a menudo complejos paquetes de computación, cuya fundamentación lógico-matemática suele ser desconocida, pues, dicen algunos: para qué preocuparse en describir la fundamentación de lo que se discute, dado que sin necesidad de entenderlo la computadora resuelve el problema a la perfección?, como escribiera el editor de una revista al rechazar un artículo en que se desarrollaba un problema que requería una explicación formal previa a la mecánica computacional.

Podría seguir citando casos en los que, el uso de cuestionables metodolo-

gías así como las atrayentes "razones de la sinrazón" con que se trata de justificar una conclusión, llevan a afirmaciones carentes de veracidad. So penas de caer en redundancias menciono una vez más aquello de Bernard Shaw al decir que el test de cordura no está en la normalidad del método sino en lo razonable del descubrimiento. Dicha razonabilidad requiere además conocer la ascendencia de las ideas para poder justificar el método más allá de lo que resulte de alguna cuestionable aplicación. Es menester recordar que el científico busca como descubrir y no como inventar a la naturaleza, empleando para ello aquellas artes que le permitan hacerlo. La asociación método-descubrimiento configura un sistema abierto en plena evolución con permanente incremento del orden que lleva a conocer, por oposición a conceptualizaciones ya perimidas que consideraban la inmutabilidad de algunos conocimientos ignorando, como lo enunciara A. N. Whitehead, que todo acontecimiento tiene un presente, un pasado y un futuro. El ordenamiento en secuencias temporales cubre un aspecto que suele ser ignorado y que es de extrema complejidad, al introducir la variable tiempo.

Afortunadamente están apareciendo con más y más frecuencia artículos escritos por serios investigadores en donde se cuestionan algunas de las usuales y no bien pensadas aplicaciones de la estadística al estudio de numerosos problemas. Por ejemplo, al comentar el reciente tratado de Gingerenzer y otros sobre "The empire of Chance:

How probability changed science and every day life", es decir: "El Imperio del azar: Cómo la probabilidad ha cambiado a la ciencia y a la vida diaria", G. R. Loftus escribió en 1991 un artículo titulado "On the tyranny of Hypothesis testing in the Social Sciences" es decir: "Sobre la tiranía del test de hipótesis en las Ciencias Sociales" en el cual se refiere específicamente a lo absurdo de utilizar la tan mentada hipótesis de nulidad cuando la selección de las muestras que se comparan se hace de entrada deliberadamente diferente. Loftus contrasta la popular formulación de Fisher a la matemática y lógicamente convincente de Neyman-Pearson, al definir intervalos de confianza. Y recuerdo que L. Thurstone con quien tuve el honor de colaborar durante muchos años, jamás utilizó niveles de significación en sus estudios, que son fundamentales jalones en la teoría y en la práctica psicométrica. Y es conocido que en algunas revistas es casi regla, rechazar artículos en los cuales el análisis de variancia no indica diferencias, olvidando que la identificación de constantes no es de menor importancia en el discurso científico. Sin ello muchas formulaciones y descubrimientos hubieran sido imposibles.

Es sabido que una inteligente disparidad de opiniones es un poderoso estímulo para mejor conocer. Sin ello, buena parte de la investigación científica se volvería anticuada, innecesaria y redundante. Pero también sabemos que opiniones no justificadas por la experiencia y por la razón pueden llevar a confusión. No basta con la significación, estadística o no, del hallazgo,

es menester que el mismo haga posible una reformulación de conocimientos previos y abra caminos hasta entonces desconocidos. Y creo que la historia de la ciencia muestra esto con bastante claridad. Las diferencias de opinión pierden su valor cuando el espíritu que las anima se alimenta con intereses extraños a la esencia del problema en cuestión, incluyendo en ello preconceptos y modelos no justificados por los hechos.

En hablando de modelos el tema podría ser motivo de interminables y encontradas disquisiciones que esencialmente parecen corresponder a formas dispares de entender la labor científica. Una de ellas crea el modelo en abstracto y trata luego de verificarlo experimentalmente y la otra partiendo del experimento elabora el modelo. H. Poincaré examinó el problema contrastando la forma de proceder de los científicos en Francia y en Inglaterra.

Dado que la ciencia es un sistema abierto tanto la abstracción sin experimento u observación, como el experimento u observación sin la subsecuente abstracción llevan ya a vacías elucubraciones e injustificadas generalizaciones sin asidero en lo real, ya a estériles resultados que impiden generalizar. La enunciación "a priori" de un modelo en la esperanza de que a él se ajusten las observaciones puede llevar a conclusiones erróneas. Un ejemplo de ello podría ser lo que hemos señalado en párrafos anteriores al hablar de la hipótesis de nulidad, como puede ocurrir, y ha ocurrido, en estudios en que según dicha hipótesis está justificado concluir al 1% de confianza que hay

asociación significativa entre dos variables que comparten sólo un 4% de variancia en común y difieren en un 96%. Casos como éste y otros similares se dan con más frecuencia que lo que es saludable esperar en publicaciones psicológicas que aceptan contribuciones en las que se violan no solo técnicas estadísticas, sino también, y esto es grave, principios lógicos.

No es el caso examinar en detalle la evolución del conocimiento científico en lo que va del siglo, pero si cabe un breve resumen de lo ocurrido. Fue primero la explosión de la matemática y a ello siguió la física. Ambas, conjuntamente con los desarrollos de la lógica construyeron los pedestales que hicieron posible los entonces inesperados avances en biología, y en ciencias de la comunicación entre otras. Gracias a ello estamos viviendo en un mundo sin fronteras cognitivas que requiere nuevos parámetros teóricos y prácticos. No se puede ignorar lo que está hoy ocurriendo en biología y en las ciencias de la salud y como la tele-información ha originado una comunidad transnacional de intereses y posibilidades que buscan una reformulación de los sistemas educacionales para contribuir a satisfacer las necesidades de un mundo poderosamente intercomunicado, lo que supone un continuado y minucioso análisis para reformular, si fuere necesario, lo hasta entonces conocido. Tanto la psicología como las ciencias sociales han recibido los impactos provenientes de otras áreas del conocimiento y no siempre los han registrado o incorporado a su saber. El resultado ha sido el progresivo debili-

tamiento de algunas hipótesis, teorías y prácticas, que al no resistir o no querer reconocer la llamada de atención están perdiendo, o han perdido, la vigencia que tenían hace escasos años. Y es obvio que este estado de cosas no conduce a fortalecer nuestra disciplina. Recuerdo que hace ya casi un siglo W. James habló de una "nasty, little science" y es cuestión de evitar que ello vuelva a ocurrir y que sea una triste verdad la expresión de Toulmin al hablar de una "would be discipline" es decir de lo que "tal vez sería una disciplina". Y en 1981 dijo S.Koch hablando de psicología: "Until we achieve an approach that is suitable conceptual, methodological and technological we are going to continue writing natural history rather than make truly effective science", es decir "hasta que no logremos una aproximación que sea conceptualmente, metodológicamente y tecnológicamente adecuada seguiremos escribiendo historia natural más que una ciencia verdadera y efectiva", porque parecería como si "our age has led us to prefer easy yet grandiose pseudo-knowledge to the hard and spare fruit that is knowledge", que traduciría como "nuestra edad nos ha llevado a preferir un fácil aunque grandioso pseudo-conocimiento en lugar de los duros y escasos frutos que hacen al conocer".

El período de optimismo resultante de lo que estaba ocurriendo en Europa a comienzos del siglo fue el motor que impulsó la labor de muy serios investigadores, y así surgieron muchas teorías e hipótesis en función de las cuales se idearon innumerables mode-

los con los que se trató de explicar la realidad y aconsejar, en un a veces delirio modelístico, aplicaciones que llegaron a afectar el diario quehacer. Este entusiasmo no produjo, a mi limitado juicio, los beneficios que de ellos se esperaba y se multiplicaron las publicaciones sobre investigaciones destinadas a probar y aceptar dudosos modelos concebidos apriorísticamente. Para algunos de nosotros ello resultó ser un verdadero galimatías que llena páginas y más páginas obedeciendo a una injustificada fiebre publicitaria. Hay que reveer aquello de "publish or perish" es decir: "publicad o pereced" dado que esta moda ha causado muchos daños al inundar revistas con estudios de cuestionable valor.

La ciencia puede entenderse como un sistema abierto que evoluciona gracias a los cambios que traen las teorías y las hipótesis, las nuevas observaciones y sus consecuencias. El proceso debe permitir incorporar a lo conocido aquello que resulte, a nuestro actual saber, azaroso o aún caótico, como lo han hecho notar muy recientemente investigadores reunidos en Bolonia que analizaron la evolución de los mapas cognitivos. En términos de lo conocido, la aparición de inesperados componentes parecerían caracterizar, al menos parcialmente, lo que se suele entender como creatividad. Ello supone encontrar lo que en términos de conocimientos previos era inesperado y que, sin embargo, reestructura nuestro conocer al abrir senderos en campos hasta entonces desconocidos.

Entre las posibilidades que esto lleva consigo surge la de cómo averi-

guar quienes poseen talento creador. Y es obvio que el uso de instrumentos por todos conocidos, evalúa principalmente lo que el sujeto sabe de acuerdo a lo que para ese entonces se considera correcto saber y no necesariamente lo inesperado que es atributo del talento creador. Porque una cosa es estar informado y otra generar y descubrir nuevos conocimientos. Y recuerdo que tanto Thurstone en Chicago como Piaget en Ginebra, coincidían en la necesidad de no robar tiempo al impulso creador con el fárrago de irrelevante información.

En un examen de las teorías de inteligencia hoy prevalentes, Eysenk, discutió, hace escasos meses, la relación existente entre esquizofrenia y creatividad, diciendo que: creatividad no es la *g* de Spearman, y que presenta aspectos que no coinciden con lo que normalmente se considera inteligencia, que la personalidad de sujetos creadores muestra un "high degree of psychopathology" es decir, alto grado de psicopatología concluyendo con la afirmación de que "The personality dimensions of psychoticism (P) should be causally linked with creativity" o sea que "las dimensiones personales de psicoticismo deben ser causalmente asociadas con creatividad".

La presentación de Eysenk entra en el campo de la biología y mencionando los recientes trabajos de Gray y Pickering considera como una posibilidad una secuencia causal que implicaría dos alternativas, por un lado esquizofrenia y por el otro creatividad lo que dependería del nivel de estrés, fuerza del ego y diferencias cuantitativas

en la actividad de la dopamina.

Lo antes mencionado requiere aún aceptación pero ello sería un ejemplo de investigación interdisciplinaria y son de todos conocidos los nuevos senderos que está abriendo la neuropsicología. Ya en la década del cincuenta, en el laboratorio que dirigía en Chicago, conjuntamente con mis colaboradores estudiamos la relación que podría existir entre los procesos involucrados en la solución de problemas y: a) índices del sistema autónomo, (frecuencia cardíaca, y tamaño pupilar), b) influencia de ciertas drogas (fisiostigmina, clorpromazina y acetilcolina), c) esquizofrenia y solución de problemas, y d) la relación existente entre procesos cognitivos y personal tempo. Estos estudios formaban parte de un plan que en el centro que dirigía en Chicago logré abundante financiación, gracias a la cual pudimos con J. B. Erdmann, M. K. Snyder, R. Meyer, R. Daly, J. V. Haley, A. Izcoa y G. Burger, R. Paiva, H. Fogliatto y otros contribuir al desarrollo de lo que se entiende por cognición. Lamentablemente esta línea de investigación se interrumpió, en algunos de sus lineamientos, al regresar al país.

En materia de inteligencia y a diferencia con lo expresado por Eisenck parecería como si se estuviera volviendo a considerar la conceptualización de Spearman. Recientes estudios, entre ellos el de P. G. Bickley, T. Z., Keith y L. M. Wolfle hablan de nuevas teorías que combinan la G de Spearman con los conceptos de inteligencia fluida y cristalizada y en un tercer nivel lo que ellos llaman habilidades específi-

cas concluyendo además que los resultados obtenidos no apoyan la idea de cambios relacionados con la edad en los procesos cognitivos. Y aquí me permitiré que mencione que hace años publiqué, en *Psychometrika* dos estudios titulados: "Study of some factors related to Intelligence", y "The Central Intellective Factor" en los que se demostraba la existencia de una alta correlación entre un factor de segundo orden y la G de Spearman a lo que era posible agregar algunas habilidades específicas, factorialmente identificables en un primer orden que se agrupaban en factores de segundo orden. Ello implicaba la existencia de varios tipos de factores a saber aquellos de primer orden que al estar relacionados entre sí se agrupan en un segundo orden, cuyos factores estaban a su vez interrelacionados entre sí.

Pero es el momento de hacer ciertas aclaraciones con respecto a la evaluación de la inteligencia y su posible, y digo posible, relación con la idea de creatividad. En primer lugar aquello que Thurstone claramente enunció al decir que los resultados obtenidos en un test están "determined in part by the abilities that are called forth by the test, and in part by the degree to which the subject possesses these abilities" es decir que las respuestas resultan de cómo en cada sujeto se combinan los factores que dependen de la variable y los que dependen de las personas. En segundo lugar, a lo anteriormente esbozado se agrega el hecho de que parece como si el interés hubiera sido esencialmente el de evaluar respuestas preferentemente al de evaluar los procesos

que preceden a esas respuestas.

A continuación analizaremos en forma muy esquemática ambos problemas. El primero de ellos concitó el interés de psicólogos ingleses años ha. Desde la década del treinta se propusieron variados procedimientos para encontrar una satisfactoria solución a lo que Cyril Burt identificó como: "Reversing the Roles" que corresponden a hallar no solamente la relación entre las variables pero también la que existe entre las personas. Stephenson, que fué mi tutor en la Universidad de Oxford, inventó la técnica Q que evitaba algunas de las dificultades del método propuesto por Burt y otros. Años más tarde R. Cattell desarrollaría la técnica P.

Varios métodos se han propuesto para evitar las alteraciones que las anteriormente mencionadas soluciones llevan consigo. Y en este sentido caben mencionar las contribuciones al tema propuestas por Sandler, Holley, Thomson, Levine, Harris, Guilford y otros. No obstante las soluciones propuestas implican cambios que disfrazan las relaciones que en realidad existen entre los factores de las personas y los factores de las variables.

Ultimamente hemos desarrollado una aproximación al problema en la que trabajando directamente con los vectores de puntajes originales, tanto aquellos correspondientes a las personas como los correspondientes a las variables, se eliminan las dificultades antes señaladas y las incongruencias que otros métodos ocasionan. Algebráicamente esto implica mantener invariante la longitud de los vectores y

sus productos escalares evitando las dificultades que ocurren al utilizar correlaciones o covariancias. Por medio de una transformación se hace posible obtener el análisis factorial de las personas en función de las variables y el de las variables en función de las personas.

El empleo del procedimiento que acabamos de esquematizar, nos ha permitido demostrar que dos puntajes idénticos en una misma variable pueden significar cosas diferentes según las personas involucradas y que personas que muestran puntajes diferentes pueden, por el contrario, estar relacionadas. Resulta, de lo anteriormente dicho, que es posible demostrar cuantitativamente que, si bien es cierto que en la evaluación de un puntaje intervienen necesariamente las variables, no es menos cierto que es también de importancia considerar a las personas involucradas.

Resultados obtenidos por G. Burger y estudios recientes, aún no publicados, realizado conjuntamente con H. Hojat en Filadelfia, y E. Bei y C. Sacchi en CHIIPME, muestran la conveniencia de incluir en todo proceso diagnóstico o de evaluación la contribución proporcional a los puntajes observados de factores debidos a las personas y factores de las variables. Ejemplo de ello es lo que se muestra en la Tabla N°1, en donde se observa que varias personas con el mismo puntaje en una determinada variable tienen entre sí diferentes correlaciones.

El segundo tema a considerar es el de la evaluación de los procesos que preceden a la solución de un problema.

Fueron entre otros K. Duncker, M. Wertheimer, W. Kohler, G. Polya y B. Bloom y Broder quienes llamaron la atención sobre la necesidad de investigar procesos cognitivos y su relación con el aprendizaje. En 1955 en un artículo titulado: "A technique for the study of Problem Solving" desarrolló una técnica cuyo objeto principal era investigar la secuencia o serie de preguntas que hace un sujeto para lograr la información que juzga necesaria y pertinente para solucionar el problema dado. No entraré, pues no alcanza para ello el tiempo disponible, a relatar las diferentes formas en que se pueden presentar los problemas y las preguntas que el sujeto pueda libremente desear efectuar, pero sí diré que es a través de la serie de preguntas que el sujeto hace, es decir su táctica, que es posible averiguar experimentalmente las diferencias individuales en la organización del proceso cognitivo y la relación de éste con la respuesta final.

Esta aproximación al estudio de los procesos y su relación con el aprendizaje determinó que debiéramos considerar la organización temporal de los mismos lo que implica que la misma pregunta que llamaríamos hecho, da origen a diferentes acontecimientos según su orden en el proceso, lo que corresponde a la distinción que formuló A. N. Whitehead entre "facts" y "events", es decir hechos y acontecimientos.

Es pues necesario demostrar que la misma pregunta hecha en diferentes momentos puede proporcionar diferente cantidad de información. Así, dos tácticas serán diferentes si a pesar de

incluir las mismas preguntas éstas ocurren en diferentes secuencias. Bertrand Russell y A. N. Whitehead habían señalado que el componente cardinal es menos importante que el ordinal en la evaluación de una secuencia. Y aquí entramos en una de las mayores dificultades que debimos enfrentar para evaluar tácticas. Aparece un componente temporal que está relacionado con el tiempo cognoscitivo de cada sujeto, dado que toda secuencia se ordena no sólo dentro de un campo espacial pero también dentro de una serie temporal. La cuantificación de las tácticas, incorporando en ello la variable orden, requirió la invención de variados procedimientos hasta que finalmente en 1964 aplicamos teoría de información. Así fué posible demostrar que la misma pregunta tiene diferentes valores de información según en orden en que aparece en una táctica determinada. Con algunas variaciones y con la colaboración del Dr. Raimondo, la profesora Bei de Libonatti, la Dra. Minzi y los señores Lagoutte y Salinas hoy podemos presentar una evaluación computarizada de cada sujeto en cada problema así como su curva de rendimiento y la respuesta final (Figura 1).

Utilizando el procedimiento antes esbozado estudiamos la solución de problemas en sujetos de diferentes países (Estados Unidos, Argentina, Canadá, Israel y Uruguay así como con ciertos grupos étnicos). Los temas explorados fueron principalmente el diagnóstico médico y talento matemático y lógico, en sujetos de muy diversas edades y niveles de educación. Se in-

cluyeron sujetos normales y sujetos con déficit auditivo, y se investigó la relación entre índices del sistema (tamaño pupilar, y frecuencia cardíaca) con las diferentes etapas del proceso.

En cuanto a la relación entre solución de problemas y aprendizaje investigamos temprano, en la década del 60 cómo la solución de problemas influenciaba el aprendizaje de estudiantes a nivel secundario. El resultado fue que dichos estudiantes, por comparación a un grupo control, mejoraban significativamente sus calificaciones en matemática. Años después Tamblin y Barrows hablarían de "Problem solving based learning" y utilizaran la técnica en estudiantes de medicina empleando pacientes simulados. El tema es hoy de candente actualidad y en nuestro centro en Buenos Aires hemos tenido la oportunidad de trabajar con datos confidenciales provenientes de los Estados Unidos de Norte América. Esperamos en algún momento poder hacer lo mismo en nuestro país. (A aquellos que les interese el tema se les entregará una lista de los artículos y monografías que hemos publicado).

No es aventurado decir que en términos de lógica dadas ciertas premisas la respuesta debería ser inevitablemente correcta si el procedimiento empleado no viola principios lógicos. Pero psicológicamente el problema es más complicado y depende de numerosas variables que puede ser difícil, y a veces imposible, identificar. Aún en el caso de que fuera factible existe la posibilidad de que dadas las mismas condiciones el comportamiento de un sujeto sea no sólo inesperado pero que

además abra senderos que sirvan para reformular y enriquecer nuestros conocimientos. Ello ocurre más allá de lo que es posible predecir y al reordenar el sistema reduce su entropía, del griego "entropos", donde la palabra entropía significa desorden o confusión.

El acto creativo no cabe dentro de lo que ha sido caracterizado como conocimiento macrofísico de naturaleza esencialmente estocástica, denominador común de numerosos acontecimientos que fundamentan el saber actual. En la formulación estocástica del conocimiento el acto de creación puede ser considerado como microfísico, difícil sino imposible de predecir, pero cuyos efectos reordenan el conocimiento de manera a veces inesperada. En término de lo conocido es difícil saber cuándo, cómo, porqué, y tal vez en quién ello va a ocurrir. No creo que la solución recientemente enunciada por Sternberg y Lubart con su teoría que ellos llaman "buy low and sell high" que equivaldría a "comprar barato y vender caro", sea una real solución que lleva consigo una serie de áreas interrelacionadas entre las cuales se incluye: habilidad intelectual, conocimientos, estilos de pensamiento personalidad, motivación y medio ambiente.

De lo expresado surge que los procesos cognitivos forman sistemas abiertos en continua evolución y reordenamiento. En este proceso y por razones difíciles de prever puede ocasionalmente darse el acontecimiento microfísico, tal vez caótico para las normas vigentes, que caracteriza al acto de creación. Cambia el sistema pero se

mantiene su identidad, dado que al incorporar o rechazar la información, válida o no, que el sujeto adquiere, cambian tanto el plan del sujeto como el problema. Dijo Heráclito de Efeso: "No puedes pasar dos veces por el mismo río, porque permanentemente llegan a tí nuevas aguas". Es pues un error creer que a lo largo de un experimento, cualquiera sea su duración, el sujeto y el experimento permanecen invariantes. Las sistemas biopsíquicos son abiertos, cambian los estímulos y cambian las personas y aquí interviene el concepto de continuidad temporal de los procesos para cuya evaluación, como continuo no existe, a mi juicio, un adecuado procedimiento.

A manera de resumen sería posible decir que los procesos cognitivos forman sistemas abiertos con ese intercambio de energía que al reordenar reduce la existente entropía. Sin embargo este reordenamiento no altera la identidad del sistema.

Y para finalizar diremos que es menester diferenciar entre un hecho y los múltiples acontecimientos que el mismo puede originar al cambiar el tiempo y las condiciones en que ocurre. Y esto trae a la palestra la idea de tiempo y la continuidad de los actos vitales, que requieren incluir para su explicación la flecha de esa inmutable variable que llamamos tiempo. Dijo A. N. Whitehead: "Nature is a state of evolving processes. The reality is the process" o sea: "la naturaleza es un estado de procesos evolutivos. La realidad es el proceso".

Volviendo al principio de esta presentación se debería notar que hemos

pasado de lo que se podría caracterizar como un sistema informático con máxima entropía dado lo desordenado de su estructura a un sistema que llamaría de creación. Al incorporar la variable tiempo y a pesar de los bancos de datos, el proceso cognitivo que reduce entropía, ordena y se da dentro de un marco espacio-temporal. Y es en este proceso, diría yo evolutivo, en el que debemos distinguir entre aquello que ha sido estadísticamente verificado y que hace al conocimiento de las ciencias y aquello que por ser imprevisible podría considerarse de caótica aparición. Pese a ello en la génesis de las ideas este componente juega un papel primordial: reestructura sistemas y al mismo tiempo abre caminos nuevos que reducen progresivamente el desorden y la incertidumbre. Y es allí, tanto en las artes como en las ciencias que se dan esos acontecimientos microfísicos que caracterizan a los genios y que pese a ser catastróficos dentro del sistema macrofísico en el que ocurren cambian nuestros mapas cognitivos. Se ha dicho que son caóticos o, como lo señaló H. Poincaré, imprevisibles.

No es fácil dentro de un sistema macrofísico saber inventar un método para descubrir talento creativo. Tal vez sea cuestión de resignarnos a aceptar que el talento creador es impredecible, y que su descubrimiento es posterior a su aparición. Dentro de mi pobre esquema macrofísico no puedo saber ni cómo ni donde ni cuándo se dará ese acontecimiento imposible de predecir, extraño al mapa cognitivo que hoy poseo, pero que inevitablemente al incre-

mentar el orden lleva a un nuevo conocer. Y si se me permite dejar que opere mi imaginación, con todos los peligros que ello entraña, diría que dentro del sistema biopsíquico abierto al que pertenecemos y en el que estamos inmersos, el acto creativo podría ser en el terreno del conocimiento lo que la mutación es en la teoría de la evolución. Lo inesperado en términos de lo conocido o, lo que en forma concreta

expresara el psicólogo R. L. Gregory, a quien cita D. C. Dennett al decir que: "life is a systematic reversal of Entropy, and intelligence creates structures and energy differences against the supposed gradual "death" through Entropy of the physical Universe", o sea: "La vida es una sistemática reducción de Entropía y la inteligencia crea estructuras y diferencias de energía contrarias a la supuesta "muerte" gradual del Universo físico".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertalanffy L. von. (1952) Problems of life. An evaluation of modern biological thought. New York. John Wiley & Sons..
- Bickley P.C., Keith T. Z., Wolfle L. M. (1995) The three-stratum theory of cognitive abilities: Test of the structure of Intelligence across the life span. *Intelligence*, 20.
- Dennett C. D. (1995) Darwin's dangerous idea. Like "universal acid," evolutionary theory eats through every other explanation for life, mind and culture" *The Sciences*, 35(3). Epstein, S. (1995) What can be done to improve the journal review process. *American Psychologist*, 50 (10), 883-885.
- Eysenck H.J. (1995) Can we study intelligence using the experimental method? *Intelligence*, 20.
- Koch S. (1981) The nature and limits of psychological knowledge. Lessons of a century qua "Science". *American psychologist*, 36 (8).
- Laszlo E., Masulli I., Artigiani R., Cs nyi V. (1993) "The evolution of cognitive maps. New paradigms for the twenty first century". In *The world Futures, General evolution studies*. 5, Gordon and Bresh Amsterdam
- Loftus, G. R. (1991) On the tyranny of hypothesis testing in the social sciences. *Contemporary Psychology*, 36 (2), (102-104).
- Newman J. R., Schrodinger E. (1956) In :*The World of Mathematics*. 6, New York, Simon and Schuster.
- Poincaré, H. (1946) The foundations of science, science and hypothesis. The value of science. Science and method. The Science Press, New York, Lancaster P.A.
- Rimoldi, H. J. A. (1955) A technique for the study of problem solving. *Educational and Psychological Measurement*, 15(4), 450-461.
- Rimoldi, H. J. A. (1960) Problem solving as a process. *Educational and Psychological Measurement*, 20(3), 449-460.
- Rimoldi, H. J. A. (1961) L'Etude des processus psychologiques. *Le Travail Humain*, 24(3 - 4), 225-234.

- Rimoldi, H. J. A. (1963) Processus de décision et fonctions mentales complexes. *Revue de Psychologie Appliquée*, 13(2), 65-81.
- Rimoldi, H. J. A. (1967) Pensamiento y Lenguaje. *Actas y Trabajos del II Congreso Nacional de Psicología (XI Reunión Anual)*. Publicaciones de la Sociedad Española de Psicología, 14, 89-99. Rimoldi, H. J. A. (1967) Thinking and Language. *Archives of General Psychiatry*, 17(11), 568-576.
- Rimoldi, H. J. A. (1969) Analysis of the interrelationships between logical Structure, language and thinking. *Interdisciplinary Topics in Gerontology*, 4, 127-146.
- Rimoldi, H. J. A. (1971) Logical structures and languages in thinking processes. *International Journal of Psychology*, 6(1), 65-77.
- Rimoldi, H. J. A. (1973) Language and thinking processes. In A. Elithorn & D. Jones (Eds). *Artificial and Human Thinking*, (331-339). Amsterdam, Elsevier Scientific Publishing Company. Rimoldi, H. J. A. (1976) Solución de problemas y procesos cognoscitivos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 31(140), 391-419.
- Rimoldi, H.J.A. (1984) Language and logical structures in problem processing: Problems of thinking about thinking. In W.D. Froehlich, G. Smith, J. G. Draguns & U. Hentschel (Eds.). *Psychological Processes in Cognition and Personality*, (pp. 203-221). New York, Hemisphere Publishing Corporation.
- Rimoldi, H.J.A. (1984) Sobre solución de problemas: Teoría, metodología y experimentación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39(1), 75-96.
- Rimoldi, H.J.A. (1986) Cognitive processes: From problem solving through medical diagnosis to thinking. (First Part). *Interdisciplinaria*, 7(2), 149-167.
- Rimoldi, H.J.A. (1987) Cognitive processes: From problem solving through medical diagnosis to thinking. (Second Part). *Interdisciplinaria*, 8(1), 41-53.
- Rimoldi, H.J.A. (1991). Solución de problemas: Problemas que trae un problema. En: J. Mayor & J. L. Pinillos (Eds.). *Tratado de psicología general - Pensamiento e inteligencia*, (349-382). Madrid, Alhambra Universidad.
- Rimoldi, H.J.A. (1993) Consideraciones teórico experimentales acerca del talento matemático. *Inteligencia y cognición - Homenaje al Prof. Mariano YELA GRANIZO*, (pp. 367-385). Madrid: Editorial Complutense.
- Rimoldi, H.J.A. (1994) Problem Solving: On images and relationships, A meta-analysis. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 16(1- 2), 43-58.

- Rimoldi, H.J.A. & Cabanski, S. (1961) Temporal organization of behavior. *Journal of Psychology*, 51, 383-391.
- Rimoldi, H.J.A.; Devane, J. R. & Haley, J. V. (1961) Characterization of processes. *Educational and Psychological Measurement*, 21(2), 383-392.
- Rimoldi, H.J.; Haley, J. V.; Fogliatto, H. M. & Erdmann, J. B. (1963) Un programme pour l'étude de la pensée. *Bulletin de L'Association Internationale de Psychologie Appliquée*, 12(2), 22-50.
- Rimoldi, H.J.A. & Haley, J. V. (1964) L'Evaluation séquentielle des processus de résolution de problèmes. *Le Travail Humain*, (3 - 4), 221-237.
- Rimoldi, H.J.A. & Erdmann, J. B. (1967) Problem Solvin: The Process. *Psychological Reports*, 20, 317-318.
- Rimoldi, H.J.A.; Aghi, M. B. & Burger, G. K. (1968) Some effects of logical structure, language, and age in problem solving in children. *Journal of Genetic Psychology*, 112, 127-143.
- Rimoldi, H.J.A. & Vander Woude, K. (1969) Aging and problem solving. *Archives of General Psychiatry*, 20(2), 215-225.
- Rimoldi, H.J.A. & Colombo, L.M. (1980) Aspectos psicológicos del concepto de transformación (Simetrías del cuadrado). *Interdisciplinaria*, 1(2), 185-212.
- Rimoldi, H.J.A.; Richaud de Minzi, M.C. & Radovanovic, E. G. (1981) Decisión e información en solución de problemas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 36(1), 133-143. Rimoldi, H.J.A. & Richaud de Minzi, M.C. (1988) Estructura lógica y significado en el procesamiento de información. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 34(4), 303-308.
- Rimoldi, H.J.A. & Bei de Libonatti, E. I. (1996) Logical and psychological reasoning. *Perceptual and Motor Skills*.
- Sternberg R. J. & Lubart T. L. (1996) Investing in creativity. *American Psychologist*, 51 (7).
- Suppes P. (1962) *Introduction to Logic*. D Van Nostrand Company Inc. New York
- Weber R. L., White W. W., Manning K. V., Febrer J. (1958) *Física general moderna*. Editorial Reverte. Barcelona, Buenos Aires, México.
- Whitehead, A.N. (1946) *Science and the modern world*. Lowell Lectures 1925. New York Macmillan Company, 19.

TABLA N°1

EJEMPLOS

Matriz de Correlaciones

SUJETOS	SUJETOS		
	8	24	26
8	1,00	0,075	0,769
24	0,075	1,00	0,667
26	0,769	0,667	1,00

Rotación Varimax

SUJETOS	FACTORES		
	I	II	III
8	0,002	1,00	0,018
24	0,997	0,074	-0,018
26	0,608	0,771	-0,187

Matriz de Correlaciones

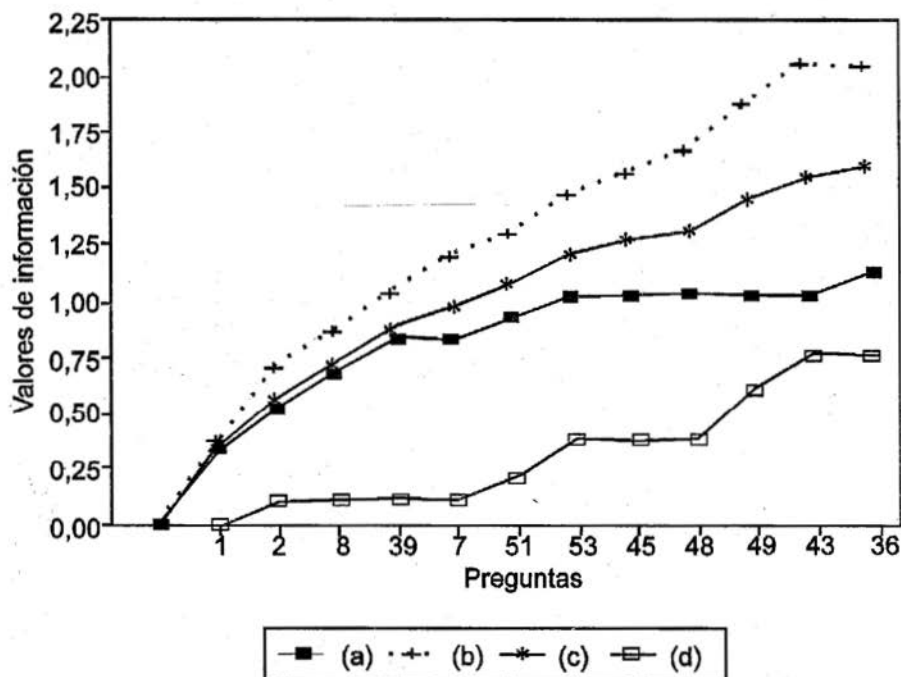
SUJETOS	SUJETOS						
	1	3	6	7	9	18	24
1	1,00	0,999	0,993	0,996	0,992	0,993	0,155
3	0,999	1,00	0,996	0,998	0,996	0,996	0,130
6	0,993	0,996	1,00	0,999	1,00	1,00	0,044
7	0,996	0,998	0,999	1,00	0,999	0,999	0,076
9	0,992	0,996	1,00	0,999	1,00	1,00	0,037
18	0,993	0,996	1,00	0,999	1,00	1,00	0,044
24	0,155	0,130	0,044	0,076	0,037	0,044	1,00

Rotación Varimax

SUJETOS	FACTORES		
	I	II	III
1	0,090	0,995	-0,033
3	0,064	0,998	0,009
6	-0,023	1,00	0,008
7	0,010	1,00	-0,004
9	-0,029	0,999	0,010
18	-0,023	1,00	0,009
24	0,998	0,066	-0,000

FIGURA N°1

Curvas de desempeño para la misma táctica cuando es evaluada en términos de normas de Clínicos (a), de Cirujanos (b) y de Clínicos y Cirujanos (c). En la curva (d) las mismas preguntas fueron hechas en distinta secuencia.



LA PSICOLOGÍA ESPIRITUAL DE DIETRICH VON HILDEBRAND

Abelardo Pithod

Centro de Investigaciones Cuyo - CONICET

Con este breve estudio de la obra y la personalidad de Dietrich von Hildebrand, deseamos rescatar del olvido una preciosa contribución a la psicología y la ética fenomenológica contemporáneas. Von Hildebrand fue discípulo de Husserl y Scheler y aplicó el método fenomenológico al análisis de las dimensiones psicológicas y éticas de la persona.

Palabras claves: Psicología fenomenológica. Dietrich von Hildebrand. Psicología y valores.

Un día de la cuaresma de 1938 Dietrich von Hildebrand y su mujer tomaban en la estación Sur de la ciudad de Viena el último tren que podía librarlos de la cárcel y muy probablemente de la muerte a manos de los nazis. El Ejército alemán acababa de cruzar la frontera y penetraba en Austria. La noche siguiente a su huida, la Gestapo irrumpió en la residencia de los Hildebrand, pero no encontraron a nadie, salvo a un criado. En la vida del filósofo, como en la de tantos millones de europeos de la época, un mundo concluía su ciclo histórico, derrum-

bándose en una hecatombe material y espiritual como no se había conocido antes, salvo el bolchevismo. En adelante ya nada sería igual. Familias y hasta stirpes enteras desaparecerían o deberían buscar una nueva y siempre dura vida en el exilio. Es el caso de los esposos Hildebrand. Los amigos los habían convencido a duras penas de que abandonaran Austria pues corrían un grave riesgo. El eminente filósofo formaba parte del grupo fundador de la corriente fenomenológica alemana.

Dietrich von Hildebrand fue uno de los tantos intelectuales perseguidos

por el régimen nacional-socialista. Un amigo suyo, Hellmut Laun¹, lo describe así: "Era el único hijo de un conocido escultor de Munich, Adolf von Hildebrand. Dietrich, hacia los quince años ya había leído los *Diálogos de Platón*, y se vio lanzado a buscar la verdad, lo que le llevó a cursar filosofía en Munich y más tarde en Göttingen, donde estudió con Husserl y se graduó. En 1933 dejó Munich y se trasladó a Viena, donde continuó luchando contra el comunismo y el nacionalsocialismo. Kern (un amigo común), dice Laun, "me aseguró que esta firme postura de Hildebrand le había colocado en una posición peligrosa y que con frecuencia tuvo que acompañar al filósofo cuando éste iba a dar sus clases a la Universidad para prestarle alguna protección frente a posibles agresiones".

"Lo más importante para mí -sigue Laun- fue que Hildebrand había reunido a su alrededor, en Viena, un círculo de personas... Normalmente había dos reuniones a la semana y los debates que seguían a las exposiciones de Hildebrand eran siempre muy animados e interesantes". Todo el que fuera lo bastante afortunado como para conocer a Hildebrand y escucharle quedaba impresionado ...

Un caso de cultura romano-germánica

Dietrich era florentino, nació en Florencia en 1889 y allí pasó su niñez,

con lo que el influjo latino debió ser en él muy fuerte, por lo que uno no puede dejar de asociar su caso con el de Romano Guardini. Fue el único hijo varón de los Hildebrand y el miembro más joven de la familia después de cinco hermanas. Por tanto, había crecido con todos los estímulos intelectuales y artísticos imaginables, pero sin razón alguna para interesarse por la filosofía y la religión.

"Hildebrand - prosigue Laun - continuaba oponiéndose en Austria al nacionalsocialismo y a su ideología. Muchos de sus amigos ya habían capitulado y otros le advertían el riesgo que corría. Algunos intentaban quitar importancia a lo que Hitler decía y hacía. Los que estábamos más próximos a él pudimos percatarnos de la clarividencia con que discernía los espíritus. Era intransigente en su rechazo de la ideología nazi, y señalaba con valentía las terribles consecuencias que se seguirían para la sociedad si Hitler cumplía su propósito de ocupar toda Europa. En una palabra, se oponía totalmente al régimen nazi. Nosotros sabíamos que la Gestapo podía arrestarle y fusilarle en cualquier momento. Las tropas alemanas ya estaban concentradas en la frontera y habíamos convenido con amigos de Salzburgo que nos informarían tan pronto como comenzaran a marchar sobre Austria. En ese momento nosotros pondríamos en acción nuestro plan para sacar a Hildebrand del país", concluye su amigo Laun (1986, 194).

Hasta aquí el biógrafo.

1 - Laun H., *Cómo encontré a Dios*, Madrid, Rialp, 1986, pp.189 y ss. Original alemán 1984, Linz, Veritas Verlag.

El llamado de la filosofía

Contra la influencia familiar, volcada más bien al arte, nuestro autor sintió muy tempranamente el llamado de la filosofía. Se doctoró en Göttingen, en 1912. Sin duda el influjo husserliano sobre él fue grande, pero quizá el que lo marcó más decisivamente fue Max Scheler, incluso en la dimensión religiosa. Es paradójico este influjo hacia el catolicismo que ejerció Scheler sobre sus discípulos, manteniéndose él apartado de la Iglesia, sobre todo en su madurez, cuando ya no quedaron dudas de su alejamiento prácticamente total del pensamiento católico. Esto es también notable, pues la proximidad de Scheler al catolicismo en un momento dado fue tal que muchos lo creyeron filósofo católico y aún años después no era raro que alguien lo encasillara así.

Durante la primera Gran Guerra mundial (1914-1918), Hildebrand se declara pacifista y sirve en la Cruz Roja Internacional. Por las nefastas consecuencias de esa terrible guerra, nefastas en todo sentido, pero más evidentemente, si cabe, en el plano moral-espiritual, nos inclinamos ante su decisión.

Concluida aquella desgraciada Guerra, Hildebrand enseña Ética en la Universidad de Munich durante casi una década (1924 a 1933). En 1933, el ascenso del nacionalsocialismo hizo que se instalara en Austria, cuya Universidad de Salzburgo lo había hecho profe-

sor *honorario*. Esta ausencia de la patria no le impidió seguir combatiendo al nazismo en sus clases y escritos. La anexión de Austria por Hitler lo llevó a Francia desde donde pasó a Nueva York con la ayuda de Jacques Maritain. Allí fue designado profesor de filosofía en la Universidad Fordham. Ya no quiso nuestro filósofo volver a vivir en Europa y de ahí en más lo hará en Norteamérica hasta su muerte.

Su obra

Eileen Nielsen, en la *National Review* de marzo 18 de 1977, al hacer la nota necrológica del filósofo, sostiene que su obra más famosa fue probablemente *In defense of Purity*, traducida al castellano por *Pureza y Virginitad*. No podemos decir lo mismo para el ámbito hispánico, aunque esta obra se conoció tempranamente en español (1943). En realidad entre nosotros tuvieron más circulación obras posteriores, gracias a las ediciones **Rialp**. Los dos tomos de *Nuestra transformación en Cristo* (1955) fueron editados en la colección *Patmos*, de **Rialp**, hace cuarenta años. Es un tesoro de psicología espiritual y de pedagogía ético-religiosa, tan útil en educación como en ascética cristiana². No podemos dejar de pensar en el caso inverso de C.S. Lewis, escritor afortunado, de enorme éxito. Pero la fama no reparte equitativamente sus favores. Mucho se explica por el talento literario de Lewis y la dificultad intrínseca a la obra filo-

2 - Está disponible en inglés como *Transformation in Christ*, Sophia Institute Press, BOX 5284, Manchester NH, 03108-9908.

sófica en Hildebrand. Esto lo comprendemos. Pero, al oír decir a Josef Pieper que C.S. Lewis es el mejor teólogo laico del siglo XX, nos parece que no hace justicia a Hildebrand. Dos culturas diferentes, dos mundos, pero ambos al más alto nivel y siempre prendados del tema cristiano. Hay otros laicos, por cierto, grandes del pensamiento cristiano en el siglo XX, que fueron teólogos de oficio, como Charles de Koninck, el cual, en su condición de tal, fue experto del Concilio Vaticano II, donde lo sorprendió la muerte. Otro caso es la obra espiritual de Jacques Maritain, que resiste la comparación con los nombrados. Pero, en fin, es verdad que ninguno de los laicos mencionados y otros que no mencionaremos tuvo la popularidad e influencia teológico-filosófica del anglicano Lewis a pesar de que no era filósofo ni teólogo de oficio.

Algo más de su vida y obra

La primera esposa de Hildebrand fallece en 1953. Después contraerá matrimonio con Alice Jourdain, ayudante y colaboradora suya en los EE.UU. Si repasamos cronológicamente las obras de nuestro autor comprobamos su creciente preocupación por los problemas teológicos, es decir, su progresivo paso de los análisis fenomenológicos referentes a la moral natural hacia una antropología y una ética teológicas.

Las obras de juventud, como *La idea del acto moral* y *Moralidad y conoci-*

miento del valor ético, primera y segunda parte respectivamente de su tesis doctoral, son consideradas por los comentaristas como obras maduras. No corresponde aquí mencionar toda la producción de este "prodigious worker", como lo llama Eileen Nielsen, pero algunos títulos nos dan idea de su interés siempre creciente por lo espiritual *Things Temporal in the Light of the Eternal*; la ya citada *Pureza y Virginitad* (en español 1943), *Santidad y virtud en el mundo* (en español 1972) etc.

La psicología espiritual

A nosotros lo que nos interesa en esta ocasión es su visión antropológico-psicológica. Damos este nombre a obras o capítulos de obras en los que, con motivo de problemas generalmente de índole moral o de desarrollo interior, Hildebrand elabora una finísima **psicología espiritual**. La fenomenología le sirve de instrumento en estos análisis que, por cierto, no se quedan en lo fenoménico empírico. Más aún, trascienden el método fenomenológico husserliano y se adentran en una filosofía del ser bebida por Hildebrand en los clásicos católicos como San Agustín y Santo Tomás, a quienes conoció bien. Pero el gran mérito de Hildebrand es el haber enriquecido la psicología racional clásica con conceptos que están en ella como en germen -el concepto de afectividad espiritual, por ejemplo- pero que esperaban un análisis más extendido y moderno³. Su formación fenomenológica le sirvió muy bien

3 - Sobre el tema cf. una síntesis en Pithod, A., *El Alma y su Cuerpo. Una síntesis psicológico-biológica*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994. El lector

en esto. Y él se valió de este método moderno sin apartarse de la tradición filosófico-teológica, más aún, constituyéndose en uno de los pensadores católicos contemporáneos que lucharon con ardor y desde la modernidad misma, contra los desvíos del progresismo cristiano en los últimos decenios. Hildebrand no figura entre los tomistas de estricta observancia, por decirlo de un modo gráfico y quizá un poco chocante para alguno. Pero seguramente Santo Tomás lo hubiera alentado en sus producciones, que expresan lo tradicional con el atrayente regusto de un lenguaje y un método más hechos al oído del hombre actual. Con palabras de Tomás: *Loquendum ut plures, cogitandum ut pauci*⁴.

Digamos brevemente qué entendemos por psicología espiritual. En un sentido lato psicología espiritual es aquella parte de la psicología que se ocupa de los fenómenos supra-materiales, supra-biológicos o psicobiológicos. En el ser humano el alma anima, es decir, es principio vital de los procesos sensibles y orgánicos (no-sensibles, es decir no-concientes). El alma humana contiene en sí tres vidas, fisiológica (en sí no-conciente), sensible, e intelectual o espiritual. El alma no sólo anima, no sólo da vida al ente biopsíquico que es el hombre, sino que, trascendiendo tal esfera, ella contiene en sí las potencialidades propias

de la vida intelectual o espiritual, lo que no sucede en el animal.

Las operaciones espirituales propias del alma humana son las correspondientes al conocimiento intelectual y al apetito racional o voluntad. Es decir, el hombre entiende, razona, juzga, es capaz de captar el ser o esencia de las cosas y, además, es capaz de quererlas, de apetecerlas en el rango ontológico que es propio de lo espiritual. Cualquiera distingue el apetito por la comida, la sensación de sed, las pulsiones corpóreas de distinta índole de la captación intelectual y su eventual correlato de decisión voluntaria referente a objetos no materiales. Por ejemplo, aunque nuestra sensibilidad se rebele, somos capaces de elegir lo doloroso a nivel sensitivo, pero que la inteligencia nos muestra como un bien. Somos capaces, por la voluntad, de quedarnos al lado de un enfermo repulsivo, pues si bien nuestros sentidos quisieran huir de él, nuestra inteligencia nos muestra en él un valor superior. Ese ser es un prójimo, un ente espiritual y trascendente, absolutamente digno más allá de las miserias de su cuerpo físico, que necesita de nuestro auxilio o compañía. Todos bienes o valores puramente inteligibles, no captables por los sentidos, como no sea por los **sentidos internos** y esto **per accidens**⁵, que nos son presentados por nuestra alma espiritual y que,

hallará a lo largo del libro varias referencias al tema, particularmente en el Cap.V, *Sensibilidad, afectividad y vida humana*.

4 - Nosotros debemos al profesor Guido Soaje Ramos el haber despertado nuestro interés y respeto por este gran autor católico.

5 - La imaginación y sobre todo la *cogitativa* captan **intentiones insensatae**, por su estrecha unión con la inteligencia. La *cogitativa* es un **ratio particular**, según Tomás de Aquino.

libremente, a pesar de los rechazos sensoriales, optamos, aunque por desgracia no siempre, por abrazar.

Pues bien, ese apetición intelectual que nos abre al mundo de los valores o bienes superiores, el **appetitus rationalis** de los escolásticos, como todo apetito genera una afectividad propia. Si el enfermo nauseabundo muere, nos alivia el no tener que estar reprimiendo nuestra sensibilidad frente a él, pero nos llena el alma de pena porque ese ser, que era una **persona**, se va, se ha ido. Nuestras almas ya no podrán estar más en contacto, el diálogo de amistad o de amor que teníamos con ella, habrá concluido. Y nuestro corazón que ha quedado solo, preso de la pena, sin nada que pueda mitigarla en cuanto tal, ni siquiera la esperanza de volvernos a encontrar, porque, al menos en este mundo, será imposible el reencuentro. La pena podrá verse aliviada por el hecho de que ese ser que amábamos ha sido librado de sus tormentos. Pero quedará intacta la conjoga y el vacío por su ausencia.

Aflicción, tristeza, pesar, angustia, pérdida del sentido que tenía para nosotros la vida cuando estaba el ser amado, todos estos sentimientos y sus contrarios, como gozo, fruición, dicha, dilección, amor, amistad, son "afecciones" espirituales, por llamarlas analógicamente con lo que pasa a nivel

sensible, o afecciones mixtas, sensitivo-espirituales, que es lo más habitual que suceda en nosotros, seres mixtos como somos.

Pues bien, es von Hildebrand el que, siguiendo las huellas de Max Scheler vuelve a traer el tema fundamental referido a la existencia de una **afectividad espiritual**, diferente de la afectividad sensible y que no puede reducirse a ella. Este es el gran descubrimiento psicológico -en el sentido de develamiento- de Hildebrand, descubrimiento de algo que estuvo encubierto, que lo estuvo muchos siglos, pero que se halla nítida aunque brevemente expresado por Santo Tomás⁶ y qué decir por San Agustín y otros clásicos cristianos. Lamentablemente la escolástica moderna y aún la contemporánea, aunque esta última menos, influenciada por el racionalismo, descuidó una vertiente tan importante de la persona humana. La vertiente del **corazón**, ese gran protagonista de las Sagradas Escrituras al que hemos tenido muy descuidado⁷. Frente a este olvido es notable que ese **corazón** esté constantemente en el centro de la mística cristiana, en San Juan de la Cruz o Santa Teresa, en Teresita de Jesús, y en tantos otros espirituales.

Es el corazón, entendido como centro de la persona, el que se conmueve ante lo bello. Ni sólo la inteligencia ni

6 - Basta con releer la I-IIae, q.26, art.1-4 y la q.31. En el a.5 Santo Tomás se pregunta "*Si las delectaciones corporales y sensibles son mayores que las espirituales e inteligibles*", con lo que el solo enunciado de la cuestión muestra la distinción tomasiana entre afectividad sensible y afectividad espiritual. No es, pues, lo de Hildebrand para nada ajeno a la tradición filosófica católica.

7 - Pithod, A., "Experiencia, afectividad y realidad, o del corazón como centro de la persona", Rev.Mikael, Paraná, Argentina, Año 4, N.11, 1976, pp.58-78.

solos los sentidos, ambos juntamente. Hay un encuentro interior de todas las potencias en el centro de la persona. Ese centro es el que debe vibrar al conjuro de lo valioso, de lo bello, de lo bueno y de lo verdadero.

El corazón en Cristo

Es extraordinario el descuido en que se halló el propio corazón de Cristo, el tiempo que pasó para que se hiciera patente que Jesús mismo tenía un centro donde confluían todas las potencias de su alma. Los sentimientos de Cristo son de un hombre, de un corazón de hombre. Las sobrecogedoras palabras: *Mi alma está triste hasta la muerte* al entrar a su Pasión, son suficientemente expresivas respecto de lo que decimos de su corazón de verdadero hombre.

Los trabajos de von Hildebrand han contribuido a rescatar una visión no racionalista de la persona de Jesús y de la persona humana en general.

Actitud y valor

Otro aspecto relevante de la psicología y la ética hildebrandianas es el énfasis en el concepto de **actitud**. La psicología y la fenomenología han trabajado mucho este concepto, sin llegar a una definición única. Un ejemplo servirá para captar lo que la palabra encierra. Cuando el azteca levantaba su cuchillo para sacarle el corazón a un cautivo o, aún, a gente de su misma nación, su actitud no era la del criminal que mata o del sádico que se rego-

dea quitando la vida a la víctima, ni tampoco la del cirujano haciendo un trasplante. El azteca estaba en actitud ritual, su gesto, por más que nos choque por lo inhumano y sanguinario, era un gesto con sentido religioso. El corazón y la sangre de la víctima eran necesarios para devolver el orden cósmico vulnerado y evitar así el castigo divino, que sería catastrófico, apocalíptico. Pues bien, los mencionados son gestos similares, clavar el cuchillo en el pecho de un ser humano, pero tras los cuales hay *actitudes* esencialmente diferentes. La ética se había ocupado poco de las actitudes morales, deteniéndose más en los actos. Las actitudes son un plexo múltiple de relaciones psicológico-éticas hacia los valores. La actitud del hombre honrado ante el prójimo, es muy diferente de la de aquél que sólo quiere seducirlo, o sacarle provecho haciendo a su costa un buen negocio. La actitud no es, pues, algo simple, es, como decimos, un complejo psíquico-moral.

Tipología actitudinal

Von Hildebrand ha realizado análisis muy finos de las actitudes morales básicas, con sus implicaciones psicológicas. Ha ido perfilando una tipología psicológico-ética de las actitudes humanas. Esta tipología es más rica que la tan conocida de Spranger (las *Lebensformen*), más profundamente psicológica que los análisis de Allport, pese a ser este último un penetrante psicólogo, y mucho más acordes con la realidad humana que el imaginario del psicoanálisis.

No podemos sintetizar todo el rico pensamiento de Hildebrand al respecto. Nos remitimos a aquellas de sus obras donde se hallan, a nuestro parecer, las vetas más ricas. En primer lugar **Transformation in Christ**, (1952, en español). Pero también, ciertamente, **La afectividad cristiana** (en español, 1968); más accesibles en librería que las dos obras mencionadas están **El arte de vivir** (idem, 1966); la selección de ensayos titulada **Santidad y virtud en el mundo** (1972); y la tercera parte de **Pureza y Virginitad**, ya citada. Nos hallaremos no tanto con **tipos humanos** o caracterológicos, como los pretendidos sin mucho éxito por la caracterología, cuanto con tipos básicos de actitudes humanas profundas frente a valores. El error de las tipologías es creer que hay individuos que son de una manera u otra, cuando en realidad se trata de **comportamientos** o de sustratos profundos de esos comportamientos que hacen que los individuos **tiendan a comportarse conforme a sus actitudes o disposiciones vitales, tanto más profundas cuanto más fundamental y trascendente sea el valor hacia el que apuntan, positiva o negativamente**. Es decir, no se trata de los famosos rasgos caracterológicos, sino de tendencias comportamentales, a veces casi inconcientes aunque no necesariamente determinísticas y a las que el ser humano normal puede

controlar por la educación y la ascesis. Un nervioso no puede dejar de ser nervioso, aunque logre, hasta cierto punto, llegar a dominarse. En cambio una persona que ha practicado la mansedumbre ha adquirido una virtud que no es un rasgo biopsíquico como el nerviosismo. Uno puede abrirse a los valores y cambiar la personalidad, pero no puede cambiar su temperamento. Éste nos condiciona inevitablemente. Temperamento y actitudes son fenómenos distintos, uno biopsíquico, el otro psico-ético⁸.

La autenticidad

Cerremos con un ejemplo tomado de **Santidad y virtud en el mundo** (p.145 y ss.). Se trata del hombre *insincero*. Para el individuo con una actitud de insinceridad o inautenticidad profundas -que bien pueden hincar en una deformación neurótica, pues al fin ésta es esencialmente falseadora para el que la padece- "todo el mundo no es, hasta cierto punto, sino un instrumento para lograr sus objetivos" -dice Hildebrand. Cabe preguntarnos: En este mundo en que vivimos, donde nada tiene la densidad del ser, sino que todo está siempre haciéndose, siempre *in fieri*, donde nunca puede uno bañarse en el mismo río, donde todo puede hacerse, mandarse a hacer o hacerse pasar por, la inautenticidad ¿no descri-

8 - Respecto del tema recomendamos la obra de Joseph de Finance sobre las cegueras y sorderas morales, en una línea que completa los análisis de Hildebrand. De Finance, J., *La sordera para los valores*, en ETHOS, Buenos Aires, Instituto de Filosofía Práctica, n.º 8, 1980. Allí de Finance señala que la **insensibilidad** frente a valores ha sido señalada repetidas veces y remite, justamente, a von Hildebrand, **Christin Ethics** (1953).

be bien la **actitud básica del homo faber y prometeico**, del hombre del materialismo y el eficientismo contemporáneos, de la vida del-no-se-sabe-para-qué? La existencia auténtica de la que hablaba el existencialismo es, paradójicamente, el extremo lúcido, voluntariamente elegido, de la inautenticidad absoluta, la del hombre posmoderno, y en su expresión más mediocre, la del hombre-light⁹, situada en los

lindes de la nada, por que en realidad no se es nada y se tiene terror a ser. Es el mundo donde reina la *insoponible levedad del ser*¹⁰. El programa que desarrolla Hildebrand, por el contrario, acepta **toda la realidad**, la humana y la divina, es decir ancla en la incommovible densidad del ser¹¹, expresada en un lenguaje inteligible al hombre actual, pero sin concesiones al espíritu de los tiempos.

9 - Rojas, E., **El hombre light**, Buenos Aires, Planeta, 1995, 5 ed.

10 - Aludimos al título de la conocida obra de Kundera.

11 - En **El gran divorcio**, Buenos Aires, Carlos Lohlé, 1956, C.S. Lewis tiene la genialidad de pintar el Paraíso como un lugar donde los seres poseen una formidable consistencia. Su peso específico, digamos, es enorme comparado con el que tienen en la Tierra. Se trata -contra la insoponible levedad del ser - de una inefable densidad ontológica, en una especie de sobreabundancia existencial de su **actus essendi**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VON HILDEBRAND, D. y A. JOURDAIN (1960), *Moral auténtica y sus falsificaciones*, Madrid, Ediciones Guadarrama.

————— (1966) *El arte de vivir*, Buenos Aires, Club de Lectores.1966.

VON HILDEBRAND, D. (1968). *La afectividad cristiana*, Madrid, Ediciones Fax.

————— (1972). *Santidad y virtud en el mundo*, Madrid, Ediciones Rialp. Se leerá con provecho el prólogo de José Luis Illanes.

————— (1943) *Pureza y virginidad*, Buenos Aires, Editora Inter-Americana.

————— (1974) *La vigne ravagée*, París, Editions du Cèdre. Sobre el mismo tema de la crisis postconciliar en la Iglesia, *El caballo de Troya en la Ciudad de Dios*, Madrid, Ed.FAX, 1967.

————— (1953). *Christian Ethics*, N.York, D.Mc. Kay. Ed.castellana de Herder, Madrid, 1962. El estudio preliminar de S.Gomez Nogales S.I. resume las principales tesis éticas del autor.

————— (1955). *Nuestra transformación en Cristo*, Madrid, Ediciones Rialp, 2 tomos.

OBRAS DE VON HILDEBRAND EN INGLÉS Y ALEMÁN:

Tomadas del listado ofrecido por Sophia Institute Press, Toll-Free 1-800-888-9344. Box 5284, Manchester, NH 03108

In English:

Man and Woman — Liturgy and Personality — Transformation in Christ — Jaws of Death: Gate of Heaven — Marriage: The Mystery of Faithful Love — In Defense of Purity — Fundamental Moral Attitudes — Ethics — The New Tower of Babel — Situation Ethics — Graven Images — What is Philosophy? — Not as the World Gives — The Heart — The Trojan Horse in the City of God — The Devastated Vineyard — Celibacy and the Crisis of Faith — The Encyclical *Humanae Vitae* — Satan at Work

In German

Die Idee der sittlichen Handlung — Sittlichkeit und ethische Werterkenntnis — Metaphysik der Gemeinschaft — Das katholische Berufsethos — Engelbert Dollfuß: Ein katholischer Staatsmann — Zeitliches im Lichte des Ewigen — Der Sinn philosophischen Fragens und Erkennens — Die Menschheit am Scheideweg — Mozart, Beethoven, Schubert — Heiligkeit und Tüchtigkeit — Das Wesen der Liebe — Die Dankbarkeit — Ästhetik I & II — Moralia

THE SPIRITUAL PSYCHOLOGY OF DIETRICH VON HILDEBRAND

The aim of this paper is to present the work and personality of Dietrich von Hildebrand. He was a disciple of Edmund Husserl and Max Scheler, and he developed and applied the views and method of phenomenology to the study of psychological and ethical dimensions of man. Some of the most stimulating thesis of Hildebrand, concerning human spirituality, are specifically considered here.

Key words: Phenomenological psychology. Dietrich von Hildebrand. Psychology and values.

Datos y dirección del autor: Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo. Master en Psicología por la Universidad de Madrid. Doctor en Sociología por la Universidad de la Sorbona - París. Director del Centro de Investigaciones Cuyo (CIC). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor de Comportamiento Organizacional en la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Cuyo.

Primitivo de la Reta 522, Dpto. K, Mendoza, C.P. 5500, Argentina.
Telefax (061) 292563.

"FACT AND OPINION". LA RELACIÓN ENTRE DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN EN LAS PRÁCTICAS PERIODÍSTICAS: EL CASO DE PAGINA 12

Ernesto Alonso

Centro de Investigaciones Cuyo
CONICET

El objetivo de este artículo consiste en examinar críticamente, desde la perspectiva del *Discourse Analysis* la distinción entre lenguaje descriptivo y lenguaje evaluativo en las prácticas periodísticas de PAGINA 12. Considero, en particular, la distinción entre "fact and opinion" mediante el análisis de un reporte informativo dedicado a un partido de izquierda. Tal distinción, afirmo, es discursivamente constituida y utilizada entre otras cosas como estrategia retórica para defender y debilitar versiones contrarias en el discurso político argentino.

Palabras claves: Análisis del Discurso, Retórica, lenguaje descriptivo y lenguaje evaluativo, hecho y opinión, izquierda política argentina.

Introducción

Algunos investigadores en el campo de la comunicación social, particularmente aquellos dedicados al estudio del *discurso periodístico* (*media discourse*) han puesto de relieve el dilema al que se encuentran expuestos los medios de información en general. Por un lado, el imperativo de la objetividad y neu-

tralidad en reportar la realidad tal como esta es. Por el otro, el hecho de que la prensa está constituida por hombres y mujeres que sostienen opiniones determinadas frente a una multiplicidad de tópicos, opiniones que lejos de ser retraídas son más bien publicitadas y propaladas. Tanto es así que existe una sólida corriente de investigación en sociología de la comunicación que se

ha preocupado por examinar "los modos por los cuales ciertas orientaciones ideológicas más o menos subyacentes permean la forma y el estilo aún de los reportes informativos (Fowler et al., 1979; Golding et al., 1979; Hall et al., 1980, van Dijk, 1987; McQuail, 1988).

PAGINA 12 no escapa a este dilema ciertamente. A pesar de que tenga una posición política determinada, adopta, sin embargo, la práctica común en todos los medios de comunicación escrita de reportar objetivamente la realidad. Más aún el periódico está organizado siguiendo el modelo de estructuración corriente, esto es, distinguir aquel espacio donde se informa y se reportan hechos, de aquel otro en el que se expresan opiniones, en el cual habría que incluir la columna editorial del periódico en cuestión. Normalmente los *news reports*¹ constituyen el espacio en el que un periódico cumple su tarea de informar. El lector puede encontrar allí un relato de *lo que realmente ha sucedido* sin la interferencia de opiniones o aún ideologías determinadas. Por otra parte, y de acuerdo con las prácticas periodísticas usuales, el lenguaje de los reportes debiera ser un tipo de lenguaje descriptivo, que sirve para mostrar lo que los hechos dicen y no lo que el periódico dice o piensa acerca de los hechos. De esta suerte, los *news* o sueltos no serían el ámbito de la discusión y el debate sino el ámbito privilegiado de la información objetiva

y neutral, garantizando de este modo para cualquier periódico, la misión de ser espejo de la realidad. Por el contrario, la columna editorial refleja la ideología de un periódico y el lector debiera ir allí para saber en qué lugar del espectro político ubicar al periódico en cuestión.

En esta ocasión voy a ocuparme de dos aspectos que hacen a las prácticas discursivas de un periódico, dos estrategias discursivas diría, que tienen importancia no sólo en el estilo sino aún en los contenidos de los *news reports*. Me refiero a la selección de los títulos o titulares de un reporte y al uso de las citas o comillas. En inglés sería *headlines* y *quotation marks*. Los títulos de los reportes, redactados en forma sencilla y escueta parecieran dar la impresión de objetividad y neutralidad. La tesis vigente en los estudios clásicos de comunicación social sostiene que los *headlines* son una versión sumaria del contenido del artículo, el cual a su vez es también una versión de "lo que realmente ha sucedido" (*of what really happened*). Sin embargo y desde una perspectiva analítica el proceso por el cual se asigna un título a un contenido determinado es un *proceso de manufactura* (Chomsky, 1988) tanto como aquel que tiene lugar cuando se elabora una historia completa desde el punto de vista de un participante, o la versión de un hecho determinado o aún una opinión subjetiva. En realidad, uno de

1 - "News reports" o simplemente "News" designa en inglés lo que nosotros podríamos traducir por reporte informativo o más aún, suelto, es decir aquel tipo de ítem periodístico cuyo contenido y forma están orientados a la presentación de información y no al análisis e interpretación de los hechos.

los propósitos de este artículo es precisamente contribuir a dirimir esta controversia mediante el análisis de un caso concreto. En tal sentido, ambas posiciones son consideradas como hipótesis de trabajo.

Por lo que respecta a las citas pueden desempeñar en los *news* múltiples funciones retóricas. Una de ellas sería la de garantizar la distinción entre objetividad y subjetividad. O dicho de otro modo, entre lo que realmente sucedió o bien lo que los hechos dicen y lo que reporta un periódico como hecho acontecido. Un periódico garantizaría su pretensión de objetividad en el reporte imparcial de una información, afirmando, por ejemplo, que la expresión de opiniones es responsabilidad exclusiva del autor que las emite. El modo más eficaz de llevar esto a cabo, es decir de deslindar responsabilidades por lo que se afirma, sería utilizando las citas. Se cita, se coloca entre comillas, aquello que el periódico no reclama como su posición determinada en un asunto de controversia (*a matter of argumentation*). Las comillas le indicarían así al lector que lo que está leyendo debe ser totalmente atribuible a un actor determinado separable y distinto del periódico. En el otro extremo, pueden utilizarse las citas con el propósito de invocar autoridad. Es decir, no se operaría una distinción entre *facts and opinions* mediante la colocación de estas últimas en comillas, garantizando de esta suerte la objetividad de los *news reports*. Lo que el periódico en cuestión haría más bien es apoyar o sostener una posición determinada mediante el uso específico de citas. De todos

modos, y para concluir con este punto, no son éstos mencionados los únicos usos de las citas, ni en los reportes, ni en las secciones en las que un periódico manifiesta sus puntos de vista. En fin, un periódico utiliza las citas de la manera que crea más conveniente de acuerdo con aquello que Michael Billig ha denominado *argumentative contexts* (contextos argumentativos, ámbitos de discusión, controversia o polémica).

Una vieja historia: *El PI dio el sí a Menem-Duhalde*. Un examen del discurso fáctico y las prácticas de citación en PAGINA 12

Lo que viene a continuación es un poco de historia, necesaria para contar la historia que a mí me interesa. Conviene remontarse a los meses previos a las elecciones presidenciales de mayo de 1989. A propósito de la decisión del Partido Intransigente (en adelante PI) de apoyar la fórmula presidencial del Partido Justicialista (FREJUPO - PJ), encabezada por Carlos Menem y Eduardo Duhalde, PAGINA 12 publicó en la página 2 de su edición del 5 de marzo de 1989 un reporte (*news report*) intitulado *El PI dio el sí a Menem-Duhalde*. En esa misma página había otro reporte dedicado a la Izquierda Unida (IU) y cuyo título era *Zamora desmiente un apoyo al PJ*. Conviene recordar que la Izquierda Unida fue a la sazón una de las fuerzas que integraban el FRAL (Frente para la Liberación), que a su vez agrupaba a los partidos de izquierda que pretendían contender como Izquierda independiente.

En primer lugar no sería inapropiado poner un poco de atención a las dimensiones del reporte dedicado al PI. Se trata, en efecto, de los más pequeños que pudieran encontrarse. Mide 4,20 cms. de longitud por 8,16 cms. de altura. Además del título, sólo se cuentan 19 líneas de contenido. Los márgenes izquierdo y derecho de las tres o cuatro primeras páginas de PAGINA 12 son los lugares habituales en los que aparecen estos reportes. Normalmente se trata de una larga columna que agrupa cuatro o cinco de ellos. Volvamos al reporte del PI. No estaría mal establecer un contraste con el reporte dedicado a la IU, aunque no me voy a ocupar en esta ocasión del análisis de este último artículo. El reporte dedicado a la IU consta de 15,50 cms. de longitud por 9,50 cms. de altura. Su contenido está diagramado en 60 líneas. Su estructura, además, responde al estilo clásico de la separación en párrafos, siendo el primero de ellos la introducción y sumario del artículo. En principio, estas diferencias no significan nada. No quiere decir que PAGINA 12 haya cubierto mejor la campaña política de la IU que la del PI sólo porque le dedicó a la primera un artículo de mayor envergadura.

Sin embargo las notas más salientes del reporte dedicado al PI no radican en sus dimensiones. Habría que emprender un análisis textual (*textual analysis*) con el objeto de examinar cómo el reporte ha sido constituido. Puede decirse que los reportes "de los márgenes", los reportes más pequeños, minúsculos y hasta irrelevantes - estaría uno tentado a pensar - son típi-

camente descriptivos. Son descripciones en los que no hay al parecer ningún rastro de lenguaje evaluativo. Siendo esto así, PAGINA 12 cumpliría con uno de los principios básicos de la ética periodística o de la *ideología periodística*, como dirían los lingüistas críticos, cual es la de informar objetivamente, reportando los hechos tal cual son. Transcribo a continuación el título y el contenido del reporte dedicado al PI:

EL PI DIO EL SI A MENEM - DUHALDE

La convención nacional del Partido Intransigente aprobó ayer la fórmula presidencial Carlos Menem-Eduardo Duhalde como cabeza del Frente Justicialista Popular (FREJUPO) y respaldó la participación del diputado nacional Oscar Alende como primer candidato por la provincia de Buenos Aires. Además, resolvió incentivar la participación protagónica de sus militantes y dirigentes en los actos que encabece la fórmula frentista y destacó que "se inaugura una histórica etapa de disputa política concreta para la consolidación del proyecto nacional".

Como dije, la narrativa del reporte es aséptica y neutral. Y es posible garantizar objetividad, imparcialidad y neutralidad gracias al uso de una narrativa descriptiva que constituye un evento determinado *como un hecho (as a fact)* de cuya existencia no es posible dudar y para cuya definición no es posible más que una sola interpretación.

Tan evidente pareciera ser el carácter fáctico del hecho que no hay lugar para dos o más opiniones contrarias. Hay una relación estrecha entre *factuality and description*. En la Introducción a su libro *Representing Reality*, Jonathan Potter escribe que "en muchas ocasiones el recurso a los hechos, la posibilidad de discernir lo que realmente ha acontecido de aquello que es pura ficción, puede ser un poderoso dispositivo" (Potter, 1996: 1). No es fácil traducir *device* del inglés. Puede traducirse por dispositivo. Mecanismo, artificio e instrumento también pueden adoptarse. En sentido lato, bien podría traducirse por estrategia. Este texto de Potter tiene una importancia decisiva no sólo en cuanto al tema que me ocupa, sino porque declara cuál ha de ser la orientación analítica. En efecto, la sola mención de las palabras *powerful device* en el original inglés indican el interés puesto de manifiesto por el Análisis del Discurso en torno al carácter funcional del lenguaje. No se trata de indagar si existen hechos o no, lo relevante consiste en *el recurso a los hechos* como una estrategia que serviría para justificar el carácter fáctico de una afirmación.

El análisis de la narrativa empleada en el reporte de marras debe, a mi juicio, comenzar por formularse las siguientes preguntas generales: ¿De qué modo son producidas las descripciones de suerte que puedan legítimamente gozar de un carácter fáctico? Esto es ¿cómo es que son hechas con el propósito de que aparezcan sólidas, neutrales, independientes de quien las dice o las escribe, y más aún, cómo es que

son diseñadas para que parezcan sólo reflejar algún aspecto del mundo exterior?. ¿Cuáles son los modos que hay que adoptar para socavar una descripción fáctica?. Por el contrario, ¿cuáles son las defensas que hacen difícil debilitar una descripción?. ¿De qué modo son articuladas o ensambladas tales descripciones de suerte que puedan cumplir funciones específicas (*perform particular actions*) en el discurso? ¿Y cuáles son las acciones que comúnmente se llevan a cabo cuando se usa un tipo de descripción fáctica?. Por fin, ¿por qué una descripción fáctica puede ser apropiada para cumplir esas acciones específicas? y ¿por qué un reporte fáctico y no una columna de opinión, en el caso de las prácticas periodísticas?

El reporte que PAGINA 12 le dedica al PI bien puede considerarse como una *descripción*. Ahora bien el término descripción implica tanto una acción como el objeto descripto. Por una parte es la acción de articular mediante palabras, ciertas características o rasgos reconocibles en una cosa. Por otro lado, descripción es el resultado objetivado, cosificado diría, consistente en el retrato, en la representación más o menos detallada de una persona, de un objeto o de un evento histórico determinado. El término reporte (*report*) está íntimamente vinculado a descripción. Reportar algo es relatar, narrar, contar, ofrecer una descripción de un hecho o evento; mientras que un informe (*account*) consiste en la narrativa de un evento u objeto; una relación, un reporte o bien una descripción. De este somero repaso se advierte que todas las definiciones se super-

ponen de algún modo. Son definiciones circulares. Sin embargo, lo que quiero poner de relieve aquí es que el término *hecho* (*fact*), o el adjetivo *factual* comportan las nociones de verdad y ocurrencia real, mientras que el término *descripción* no implica necesariamente eso. Potter argumenta que el análisis de un tipo de reporte como el citado más arriba y la narrativa descriptiva que constituye o representa un hecho como fáctico, necesita considerar los procedimientos a través de los cuales una versión determinada ha sido cristalizada y convertida en versión creíble, como así también los recursos sobre los cuales tales procedimientos se basan. De este modo -continúa nuestro autor- es preciso tener en cuenta dos orientaciones retóricas (*rhetorical orientations*) en el discurso fáctico de los reportes: una orientación ofensiva o de ataque que tiene que ver con la capacidad que posea tal descripción de debilitar o socavar versiones o descripciones alternativas. Por otra parte, posee una orientación defensiva vinculada a la capacidad de resistir cualquier forma de crítica (Potter, 1996: 13).

¿Cómo defiende este reporte su propio carácter fáctico?. Mediante el recurso a lo que Steve Woolgar ha denominado *externalizing devices*. Este autor los define como "construcciones impersonales que describen un fenómeno de tal suerte que su existencia obedezca a factores o efectos que están más allá de la causalidad o intencionalidad humanas" (1988:75). "En efecto -agrega Potter por su parte- la descripción pareciera conferir de un modo

tan objetivo la existencia a ese objeto, persona o evento en cuestión, que aquel que ofrece la descripción no pareciera tener ninguna influencia sobre el objeto, evento o persona. Cualquier interés por la causalidad humana que produce la descripción, en cuanto agente con intenciones e ideología determinada, pasa casi inadvertidamente de quien produce la descripción fáctica a la entidad que ha sido constituida mediante la descripción". "Son estas descripciones, con una forma gramatical determinada, las que permiten suprimir al autor de la descripción" (1996: 136).

Este tipo de construcciones impersonales, entre las cuales es posible contar los *news reports* como este de PAGINA 12 que comento, es característico de lo que Nigel Gilbert y Michael Mulkay han denominado "el discurso empírico" (*empiricist discourse*). Tres son las características del *empiricist discourse* a juicio de estos autores: "*grammatical impersonality, data primacy and universal procedural rules*" (Gilbert and Mulkay, 1984: 150). Una de las razones del uso extendido de las *impersonal constructions* radica en la posibilidad de reducir o minimizar los constantes debates y las polémicas interminables entre diversos actores sociales. "El discurso empírico es el marco más apropiado para la práctica de construir hechos (*fact construction*). Este tipo de discurso proporciona, en efecto, una descripción de las acciones y creencias de los científicos, periodistas, políticos y otros actores, que minimiza la participación personal (subjetiva) de esos actores en la constitución e interpretación de lo que se declara, se

escribe o se investiga. Un actor social presentado de esta manera se transforma en un sujeto pasivo, prácticamente un observador; mientras que, por el contrario, los datos, los hechos, la realidad adquieren vida propia. Desde un punto de vista retórico, estos últimos se convierten en *actores*, es decir son ellos y no los sujetos, quienes pueden *sugerir, indicar, señalar, mostrar e implicar*. El discurso empírico es un inestimable instrumento apto para construir "lo-que-está-allí-afuera" (*out-there-ness*), el carácter exterior y objetivo de los fenómenos científicos, de las realidades sociales y de la información periodística" (Potter, 1996: 139-143).

¿Qué importancia tiene todo esto para el caso que estoy examinando?. Uno de los roles que cumplen construcciones impersonales como sería el caso del *discurso empírico* o *fáctico* es aquel de evitar controversias o polémicas concernientes a los fines y funciones de las agencias de información. La retórica oficial de las organizaciones periodísticas proclama la neutralidad en la información como una suerte de imperativo moral ineludible, como así también un énfasis en la misión de reportar hechos. Gaye Tuchman sostiene que los periódicos, cuando se proponen informar, deben profesar al mismo tiempo no tener creencias, opiniones o puntos de vista particulares. Lo que la Prensa debe hacer es reportar hechos, incluyendo desde luego aquellos hechos que refieran las creencias y las opiniones de otros actores sociales (1978: 82-85). Y esto es lo que hace PAGINA 12 cuando reporta las convicciones del PI que lo llevaron a

apoyar la fórmula presidencial Menem-Duhalde para las elecciones presidenciales de mayo del 89.

Las prácticas de citación como garantía del así-llamado mito de la neutralidad

Convendría ahora examinar un poco más detenidamente la última parte del reporte:

... y destacó que "se inaugura una histórica etapa de disputa política concreta para la consolidación del proyecto nacional".

La cita y el uso de comillas y más exactamente el lugar preciso en el que han sido usadas plantea algunas cuestiones interesantes. En rigor un examen atento de las prácticas de citación puede ayudarnos a comprender mejor de qué modo es posible garantizar *factual discourse*. Hay a mi juicio una relación directa entre la objetividad que pretende exhibir PAGINA 12 y las comillas del reporte que citan expresamente una opinión, en este caso la opinión de la Convención Nacional del PI.

Erwing Goffman (1981) ha denominado *footing* a la relación entre la identidad del hablante o del escritor y la facticidad de la versión que producen. Es difícil de traducir *footing* al español pero el concepto alude a la posición relativa de un hablante con respecto a un reporte o descripción. Más precisamente si el autor lo presenta como propio o distanciándose de él. En efecto, cuando alguno reporta una

afirmación puede al mismo tiempo desplegar varios modos o grados de toma de distancia respecto de aquello que está reportando. De este modo, footing estaría vinculado a las nociones de interés y motivación personales en la producción de una versión, mas también tiene que ver con el tópico de la neutralidad; es decir, footing no sería otra cosa sino la manifestación de la *ausencia* de todo tipo de interés y motivación personales. Footing es una estrategia central en las prácticas periodísticas de producción y presentación de *news reports* puesto que es a través de un entramado complejo de relaciones que los autores, periodistas y reporteros manejan el delicado mundo de la atribución de responsabilidad personal y/o institucional por la publicación de reportes. Footing provee un set de distinciones funcionales que guían la atribución de culpas, alabanzas, prejuicio o escepticismo. En efecto, uno no es responsable (*accountable*) por afirmaciones que sólo son reportadas.

Con respecto a los diversos roles que los participantes pueden tener en una conversación, Goffman advierte que es posible trascender la distinción, un tanto limitada, entre hablante y oyente. Y así, nuestro autor distingue tres tipos de roles que son disponibles en la producción del discurso y un número similar de roles de recepción del discurso. En una pieza particular de

interacción lingüística sería posible distinguir hasta tres roles: el *principal* cuya posición es representada por el discurso. Segundo, el rol de *autor*, quien es el que elabora o inspira el texto (escrito o hablado), y por último, está el *animador* que es quien dice el discurso, esto es quien lo hace público. Imagínese un sencillo ejemplo como el siguiente: un adolescente un poco corto quiere declararse a una chica. Pues bien, puede conseguirse un amigo que le de un poco de "letra" para expresar sus sentimientos, y probablemente otro amigo para pasar el mensaje a la chica. Pues bien, el chico enamorado cumple el rol de *principal*; el "ideólogo" que ha pensado lo que debe decirse y cómo es el *autor* del discurso, y por último, quien pasa el mensaje es el *animador*. Es evidente que no siempre se encontrarán por fuerza estos tres roles en la interacción. En cierto modo se trata de una situación artificiosa. Ahora bien, estas distinciones tienen consecuencias para el concepto de *accountability*², es decir a quien cabe atribuir las responsabilidades por el evento en cuestión. El reporte periodístico publicado por PAGINA 12 y dedicado al PI comporta precisamente eso: una afirmación fáctica, la descripción de un evento político cuyo *actor principal* es el PI, mientras que PAGINA 12 se reserva el rol de *animador*.

2 - Accountability es una noción frecuentemente utilizada en Discourse Analysis y cuya traducción al español no siempre resulta adecuada. El Oxford Advanced Learner's Dictionary (4th. Edition) no trae el término "accountability", sino "accountable". Se refiere a alguien "required or expected to give an explanation for one's actions, etc.; responsible". De modo que el concepto de responsabilidad o atribución de responsabilidades sería lo que más se asemeja en español al concepto de accountability.

Steven Clayman (1992) ha investigado los desplazamientos o los cambios en los registros de *footing* que tienen lugar en el discurso con el propósito de lograr una apariencia de neutralidad o proteger la pretensión de neutralidad. Este asunto es delicado en el discurso periodístico o televisivo, particularmente cuando se trata de reportar un asunto contencioso, sea concerniente a un hecho, evento o personas. En este caso el reporte es producido como si se tratase de la versión proveniente de una fuente, es decir se articula el reporte sobre la base de la distinción entre *animador* -que es quien reporta o cita lo que ha sido dicho por otro(s)- y *principal* -quien es citado. Obviamente el animador articula su perspectiva desde un rol puramente neutral. Los analistas de la conversación sostienen al respecto que la cuestión consiste aquí en preguntarse cómo los actores sociales constituyen una *apariencia* de neutralidad. Esto es, cómo se logra en la práctica la neutralidad, o de qué modo la neutralidad se convierte en una práctica discursiva y, desde luego, en un tópico para el Análisis del Discurso.

Pero adviértase que Clayman habla de desplazamientos o cambios en los registros discursivos. De modo que puede pensarse que aún dentro de un reporte o una pieza de interacción, cabría declarar algo como si se tratase de un conocimiento de sentido común, no problemático, mientras que por el contrario en aquello que es controvertido y problemático se introduzca un cambio en el registro que permita, a su vez, apreciar los diferentes roles que

asumen los participantes en esa misma pieza de interacción. Pero los cambios que introducen citas y comillas no sólo son recursos discursivos para exhibir neutralidad. Por el contrario, y desde un punto de vista etnometodológico, este recurso se utiliza para *construir* (*constitute*) una afirmación o descripción como controvertida y polémica. Expresar neutralidad a través de la introducción de una cita es al mismo tiempo -e irónicamente- un indicador de que el periódico, periodista o simplemente el *news report* no sólo está reflejando una controversia, sino que está *considerando* ese algo como controversia. Sacks (1992) ha examinado, por su parte, las relaciones entre el uso de citas y comillas y los problemas concernientes a objetividad y subjetividad en los modos de reportar información. Hay, por ejemplo, una diferencia entre estas dos afirmaciones: "*Pedro no puede venir porque está ocupado*" o decir "*Pedro dijo que no viene porque está ocupado*". En el primer caso el hablante se coloca en la misma posición de Pedro. Se alinea de tal suerte con la explicación dada por Pedro que ésta es juzgada como *la* explicación. La única posible. En el segundo caso, el hablante evita aquella suerte de asimilación o alineación, de modo que queda implicada así la posibilidad de versiones diferentes y opuestas. Mediante el *reporte* de la razón que Pedro ha invocado, el hablante señala que no está en condiciones -sea por obligación o interés- de asumir la razón dada por Pedro como la única admisible. La razón de Pedro no ha de ser necesariamente la razón de quien reporta. Si no

fuese así, no habría reporte sencillamente.

Todas estas consideraciones pueden aplicarse al análisis de la cita que ha introducido PAGINA 12 en el reporte dedicado al PI. En primer lugar uno puede preguntarse por qué las comillas han sido introducidas exactamente allí y no en cualquier otro lugar del texto. En rigor de verdad podrían haberse introducido después de algunos de los verbos mencionados, como por ejemplo *respaldó*, y más aún después de *resolvió*. No habría dificultad alguna si PAGINA 12 hubiese introducido comillas en los pasajes que siguen a esos dos verbos porque puede suponerse que las palabras entrecomilladas habrían sido las palabras escritas y publicadas por los miembros de la Convención Nacional del PI en el comunicado que probablemente entregó a la Prensa después del *meeting* político. Nadie objetaría que tales palabras pudieran haber sido las palabras de la Convención Nacional del PI. Sin embargo, éstas son meras conjeturas desde el momento en que ninguno de los verbos arriba mencionados ha sido seguido de comillas, cuando de hecho las únicas comillas introducidas en el texto siguen al verbo *destacó*. Pero con el propósito de comprender por qué PAGINA 12 ha puesto entre comillas el texto que sigue a este último verbo, conviene examinar detenidamente la última parte del reporte:

...y destacó que "se inaugura una histórica etapa de disputa política concreta para la consolidación del proyecto nacional".

Cabe advertir en primer término el uso de *se inaugura*... El texto no dice "nosotros inauguramos". La causalidad *-agency*, como podría traducirse en inglés- se traslada del sujeto personal o colectivo a una suerte de entidad impersonal. Es un tipo de construcción lingüística que denota impersonalidad. En efecto uno podría preguntarse quién inaugura esa etapa histórica. Nadie en particular, ni siquiera el PI. Sólo se dice que se inaugura una etapa histórica como si fuese un hecho que tuviese origen en sí mismo. Una de las razones que daría cuenta de esta suerte de *factual agency* sería la relevancia que tiene el evento en sí mismo considerado, esto es, la decisión del PI de apoyar al PJ. Con otras palabras, la relevancia histórica de la alianza del PI con el PJ nace del carácter esencial del evento mismo, no tanto de las acciones individuales de los dirigentes políticos del PI.

Este tipo de construcción impersonal *se inaugura*... puede vincularse a lo que Roger Fowler ha denominado *Nominalization*. De acuerdo con este autor "*nominalization* y *passivization* son importantes construcciones sociolingüísticas orientadas hacia la supresión, eliminación u oscurecimiento tanto de la causa agente como de la modalidad específica en la producción de un evento. El resultado es que se torna misteriosa y oculta la acción de los participantes, como así también las obligaciones y las responsabilidades presentes en el discurso" (1985: 71). Fowler pone el siguiente ejemplo: *Failure to display this notice will result in prosecution* (emphasis in original).

Failure y prosecution son dos verbos que han sido transformados en sustantivos. El texto original podría haber sido así: *People who fail to display this notice will be prosecuted*. ¿Cuál sería la razón de este cambio?. Para Fowler, que es un *critical linguist*, siempre hay una razón ideológica en el fondo. Para él el meollo del asunto está en que el sistema político debe disfrazar de algún modo el carácter opresivo de la normativa social, evitando señalar a los culpables de cualquier conducta desviada (personas, grupos), pero mencionando al mismo tiempo la culpa en una forma más bien abstracta y anónima. De allí que se busque deliberadamente -en opinión de Fowler- la tipificación de entidades o categorías de faltas, mediante un sustantivo, antes que la categorización de acciones individuales desviadas, mediante un verbo. De este modo, diría nuestro autor, el sistema crea un lenguaje capaz de fabricar una ilusión, un espejo distorsionado en el que los usuarios creen estar viendo un rostro que no es el de ellos. El uso del sustantivo mitiga la responsabilidad, oculta de algún modo el brazo fuerte de quien ejerce una acción punitiva contra un miembro más o menos indefenso del cuerpo social. Es claro que la visión de Fowler es tributaria del análisis social inspirado en el marxismo aunque, con todo, no convendría desestimar un análisis de los cambios sutiles en el lenguaje orientados a crear o reproducir una situación de poder determinada.

Volviendo a PAGINA 12 y desde un punto de vista estrictamente lingüístico, *se inaugura*... no sería un

tipo de nominalización (sustantivación, diríase en castellano) puesto que no convierte el contenido de un verbo en la forma de un sustantivo. Si se dijera por ejemplo (*nosotros*) *vamos a inaugurar*..., sustantivación, en términos de Fowler, sería decir lo siguiente: *la inauguración de una histórica etapa de disputa política concreta*... Con todo, y aunque *se inaugura* no sea estrictamente una transformación del verbo en sustantivo o una voz pasiva, cumple la misma función que estas dos construcciones sintácticas: el oscurecimiento del actor de suerte que no sea posible identificar la causa de un fenómeno. "Más aún, asevera Fowler, la construcción de impersonalidad (*construction of impersonality*) es un uso particular del lenguaje que pone en juego una ideología de la impersonalidad (*ideology of impersonality*). Y concluye sus análisis sobre *Deletion* y *Sequencing* sosteniendo que "todos estos recursos... son estrictamente hablando estrategias retóricas, esto es, artificios diseñados para manipular la atención de la audiencia" (Fowler, 1985: 72). La formulación *se inaugura* en español, y particularmente el pronombre *se*, guardan algunas diferencias importantes con la versión inglesa *is inaugurated*. El pronombre *se*, en nuestra lengua, puede usarse para indicar voz pasiva, construcción impersonal, reciprocidad y por último, para denotar también reflexividad, es decir carácter reflexivo. Y en este último sentido *se inaugura* ofrece un matiz que la versión inglesa *is inaugurated* no posee. En efecto, el carácter reflexivo del español refuerza la causalidad como

proveniente de sí mismo, del evento mismo; mientras que la traducción inglesa es una voz pasiva que implica, aunque sea remotamente, un sujeto agente exterior al evento mismo. Y conviene notar que en inglés no puede traducirse *se inaugura* de otro modo que no sea apelando a una forma de voz pasiva. En español cabe decir que se opera un traslado de la causalidad del sujeto, individual o colectivo, al evento (*fact*) referido. Por esta razón más que hablar de *nominalization* o *depersonalization*, habría que hablar de *externalization*. La causalidad ha sido convenientemente externalizada, puesta *out-there*. Es una suerte de *out-there-ness* la que ha sido constituida con el propósito de justificar que es la relevancia misma del evento que va a tener lugar lo que posibilita en efecto que tenga lugar.

Al examinar *se inaugura...* en el *news report* hay que referirse al uso de comillas, como he dicho más arriba. No puede escindirse el análisis de tal construcción del hecho de que PAGINA 12 coloca esa estructura entre comillas y haciendo así atribuye directamente esas palabras a la Convención Nacional del PI. El uso de comillas en el que aparece *the empiricist construction* pone de relieve lo que sostiene Gaye Tuchman acerca de las pretensiones de neutralidad. PAGINA 12, al citar en este punto preciso y no en cualquier otro lugar del reporte lo que la Convención Nacional del PI ha declarado está adoptando la retórica oficial de las *news organizations*, es decir la retórica de la neutralidad y la de declarar que la prensa existe para reportar hechos. Si

PAGINA 12 no hubiera citado entre comillas *se inaugura...* el efecto retórico de la construcción impersonal le sería atribuible a PAGINA 12 al no desmentir o no establecer ninguna diferencia con la que presumiblemente es la posición del PI. Y es eso lo que justamente PAGINA 12 no ha hecho en el resto del reporte. No habiendo puesto comillas en ningún otro lugar, los lectores pueden asumir que el resto del reporte debe ser leído como algo que PAGINA 12 ha producido y, en consecuencia, como algo de lo que es responsable (*accountable for*). Pero al abrir comillas, PAGINA 12 está considerando esa afirmación como una opinión subjetiva, es decir la opinión del PI, además de trasladar toda la responsabilidad (*accountability*) por tal afirmación al PI. Lo único que PAGINA 12 está haciendo en este caso es reportar hechos, incluso hechos concernientes a las creencias y opiniones de otros. PAGINA 12 está reportando la ideología del PI, no sus propias creencias. No es esperable que PAGINA 12 haga suya la afirmación de que *se inaugura una etapa histórica...* En efecto, PAGINA 12 no debe tener creencias o preferencias políticas de ningún tipo. PAGINA 12 utiliza las comillas para tomar distancia del PI y de ese modo orienta sus prácticas discursivas a mantener el supuesto de la neutralidad y objetividad. A PAGINA 12 no le conviene, desde el punto de vista ideológico-político, que le sea atribuido algún tipo de simpatía por la decisión adoptada por el PI de respaldar al PJ y a la fórmula Menem-Duhalde para las elecciones presidenciales de mayo del 89. En este

ocasión sólo examino este reporte en particular, pero estaría en condiciones de probar -mediante el análisis de una serie de reportes y artículos- que PAGINA 12 tuvo preferencias políticas determinadas, ciertamente contrarias a las que reporta respecto del PI, que de algún modo configurarían la cobertura política del PI como una suerte de marginación discursiva.

Quiero decir una última palabra sobre *the judicious use of Quotation Marks* como dice Gaye Tuchman con cierta ironía (1978: 95). Este autor sostiene que "las citas cumplen a veces un papel más relevante que aquel de separar la posición del periódico respecto de una historia determinada. Las comillas dicen en ocasiones mucho más que decir *esta afirmación pertenece a alguien que no soy yo*. También pueden ser utilizadas para indicar una construcción del tipo *el así llamado* (*so-called*). Por ejemplo, en los Estados Unidos y durante la década del 60, la Nueva Izquierda (New Left), sin el aditamento de las comillas, fue el nombre de un grupo político determinado. Por el contrario, la "Nueva Izquierda" ("New Left"), esta vez incorporando las comillas, indicaba un grupo que se llamaba a sí mismo Nueva Izquierda. Conviene enfatizar que se trataba de una auto-denominación. Pues bien, en este último caso y mediante la introducción de comillas que sugerían *el así llamado*, la legitimidad del grupo en cuestión podía cuestionarse" (1978:96). Hasta aquí Tuchman. Lo que me interesa poner de relieve aquí es que en ocasiones el uso de comillas puede comportar que aquello que puede darse como asumi-

do, no sea tal en realidad. La Nueva Izquierda, sin comillas, es un conocimiento de sentido común, es decir, su legitimidad y reconocimiento como institución o grupo es reportado y construido como algo no controvertido y pacíficamente aceptado. En otras palabras, no es objeto de polémica. Por el contrario, la práctica de poner "Nueva Izquierda", con comillas, no solamente indicaría una suerte de *reported speech*; más aún en ocasiones y dependiendo del contexto discursivo puede indicar que la legitimidad de lo que está entre comillas es cuestionable. El uso de las comillas en este último sentido comportaría un tipo de discurso peyorativo y desdeñoso, que no sería difícil de tipificar como interpretación o evaluación. El lenguaje evaluativo quedaría así sutilmente entrelazado con el lenguaje descriptivo y fáctico de los reportes, y en los mismos reportes. Las distinciones entre ámbos géneros no parecerían ser tan sólidas, definitivas y naturales como a veces los medios de comunicación pretender creer. Si examináramos desde esta perspectiva las comillas que ha utilizado PAGINA 12 para encerrar la construcción impersonal *se inaugura...* no sería descabellada, tal vez, una hermenéutica del tipo *el así llamado*, puesta a designio con el propósito de arrojar algunas sombras sobre la supuesta legitimidad, veracidad o relevancia de las afirmaciones del PI en el sentido de inaugurar para la izquierda argentina una histórica etapa de política concreta para consolidar el proyecto nacional. Si así fuese cabría admitir entonces una forma velada de *discurso evaluativo*, de

interpretación exactamente allí donde las prácticas discursivas periodísticas sostienen que no debe haber opinión, sino el reporte neutral y objetivo de los hechos. Johnnatan Potter, que como buen analista del discurso es escéptico a todo aquello que no sea texto, confiesa que "esta suerte de 'historia oficial' acerca de la verdad de los hechos y el reporte de los hechos, es en sí misma una construcción (*is itself a construction*) (1996: 141). La objetividad y la neutralidad son, a su juicio, *rhetorical devices*, *discursive resources* utilizables siempre de acuerdo a específicos contextos ideológicos con el propósito de atribuir o quitar responsabilidad. Todo es un fascinante *linguistic game*, la realidad es una pura ficción y las posibilidades de elegir no pareciera que pudiesen estar sino dentro de estas dos alternativas de hierro: el escepticismo demoledor de los analistas o la hipocresía clínica de

PAGINA 12.

La retórica de la ambivalencia. Estrategias de interpretación y marginación en el lenguaje descrip- tivo

En el apartado anterior tuve ocasión de mostrar hasta qué punto los límites entre *descriptive language* y *evaluative language* pueden no ser sino el fruto de una convención más o menos arbitraria y negociada por los participantes en la interacción social con el objeto de mantener a resguardo sus propias posiciones. La cuestión que me propongo examinar aquí es el uso de los títulos o titulares de un reporte, (*headlines*) como recurso para descri-

bir y compendiar el contenido de un reporte. Nunca se ha cuestionado en la literatura crítica la opinión de que el título de un reporte refleja su contenido sin mayores inconvenientes (*van Dijk, 1988*). Pero no necesariamente tiene que ser así siempre con los títulos que encabezan los *news reports*, particularmente los más breves como es el caso de *El PI dio el sí a Menem-Duhalde*. El análisis que sigue a continuación es una contribución que somete a crítica la opinión común presente en la literatura sobre el tema.

Al examinar el título del reporte lo primero que salta a la vista es que hay un cambio de lenguaje, si se lo compara con la narrativa utilizada en el contenido del reporte. El título del reporte evoca una metáfora. En *Metaphors We Live By*, Lakoff y Johnson sostienen que "la esencia de la metáfora consiste en entender y experimentar un tipo de cosa -la naturaleza de una cosa o de un fenómeno- en términos de otra (1980: 5). Por su parte, el diccionario define la metáfora como una figura retórica que consiste en trasladar el sentido recto de las voces en otro figurado en virtud de una comparación tácita, así por ejemplo cuando se dice *la primavera de la vida*. Ubicada en el marco teórico de su emergencia, es decir la *Poética* y la *Retórica* de Aristóteles, la metáfora es sin lugar a dudas una figura de sentido y decir esto implica, sobre todo, subrayar el carácter cognitivo de esta figura retórico-poética. La metáfora, pues, consiste en un recurso de estilo, centrado en la palabra, sea verbo o sustantivo, cuya utilización promueve, en el discurso

retórico-poético, un acrecentamiento de saber. Aristóteles sostenía que el arte de hacer buenas metáforas no consiste en otra cosa sino en el arte de percibir las semejanzas (*Poétique*, 1459a, 5-8, citado en Ana Galimberti de Paradón, 1995: 272). Discernir las semejanzas entre dos cosas no es sino establecer alguna forma de analogía y de allí entonces que según el Estagirita la creación de metáforas produce un plus de significación. Habrá que preguntarse, entonces, y en razón de la finalidad de las artes que promueven tales discursos -es decir la Poética y la Retórica- a qué orden de sentido o verdad se suma este plus de significación metafórica. O dicho de otro modo, ¿de qué hablan y a qué se refieren estos dos tipos de discurso y por qué la metáfora es, entre los recursos de estilo, la más apta para expresarlo? Hay que decir con Aristóteles que en uno y otro caso no se trata del discurso de hechos ocurridos, sino posibles, verosímiles o probables, lo que alude implícitamente a una referencia análoga (1995: 273-274). Enseguida diré por qué este largo excursus es pertinente para el análisis que quiero hacer.

Volvamos a *El PI dio el sí a Menem-Duhalde*. El significado político de la decisión del PI de apoyar la fórmula justicialista Menem-Duhalde fue reportada por PAGINA 12 mediante la traslación del sentido recto a un sentido figurado, utilizando una comparación. El sentido recto o literal consiste en el apoyo que el PI decide ofrecer al PJ, es decir el propósito político de forjar una alianza, mientras que el sentido figurado es el de la alianza matrimo-

nial. ¿Por qué digo esto?. Por que PAGINA 12 compara, a mi juicio, la alianza política del PI - PJ con el matrimonio. El modo como esto es significado es a través del *sí* que tiene lugar en el momento de sellar la alianza matrimonial. Conviene recordar que el texto del reporte utiliza un lenguaje descriptivo y neutral que refiere el sentido literal, es decir reporta sin figuras ni tropos la decisión política del PI de entablar una alianza con el PJ. El titular, por el contrario, resume el contenido seco, neutro y descriptivo del reporte en una metáfora. Lo que el PI ha hecho es *casarse* con el PJ al darle su *sí*. Y digo metáfora porque la naturaleza de una cosa -alianza política- es entendida en términos de otra -alianza matrimonial-. En efecto, *dar el sí*, se refiere casi siempre al matrimonio como institución. Y tal vez refiera también las notas añadidas a la institución del matrimonio: estabilidad e indisolubilidad. Casarse con alguien implica al menos en la intención estas dos cosas: unirse a una sola persona y para toda la vida. De modo que cuando uno lee *dio el sí...* puede imaginarse a un novio y a una novia delante de un oficial del Registro Civil o delante de un sacerdote. *Dio el sí*, entonces, como metáfora de la unión religiosa.

Pero es posible otra interpretación, hay otro recurso disponible. En nuestra cultura existe una expresión que se utiliza corrientemente y reza más o menos así: "*Yo no me caso con nadie*". O por el contrario, cuando alguno quiere referirse críticamente a la actitud de un individuo o grupo determinado, puede también decir: "*Aquel se casó con*

aquel otro" o bien, "*vos estás casado con ellos...*". La primera formulación es una declaración de independencia, autonomía y auto-determinación. Es la proclamación de un yo fuerte -individual o social- que sería incapaz de subyugarse frente a uno más poderoso. Y sería el caso de decir que tal formulación se utiliza cuando se quiere poner de manifiesto que aún a pesar de la presión de algún factor de poder, sin embargo, se es capaz de no claudicar, de no perder la propia determinación. Por el contrario, la segunda formulación (*vos estás casado con ellos...*) tiene una fuerte connotación peyorativa. Es una formulación negativa que, predicada de un individuo o grupo, comporta una grave acusación de pérdida de identidad. Es una acusación de claudicación. En el lenguaje ordinario se dice *transar*. Transar a expensas de un poder subalternante que se impone sobre alguno en desmedro de la propia identidad. Ahora bien, trátase del sentido peyorativo o del sentido positivo, ambas formulaciones están vinculadas metafóricamente al vínculo entre un hombre y una mujer mediante el *sí*, aunque sea de un modo velado e indirecto.

Ahora bien, ¿cuál de las dos versiones es más probable? ¿Cuál de los dos repertorios interpretativos es primariamente sugerido? ¿Puede aún afirmarse que uno de los dos sea más sugerido que el otro? Debe notarse, en rigor, que la formulación ofrecida por PAGINA 12 en el titular del reporte a propósito de la decisión del PI de apoyar a Menem, no está directamente asociada a la versión peyorativa que

comportaría, a su vez, una versión negativa del actor o agente en cuestión (PI). La formulación *El PI dio el sí a Menem-Duhaldé* no es ciertamente y como tal un juicio desdeñoso, pero de algún modo sugiere que una interpretación peyorativa pueda tener lugar y sea perfectamente posible. La formulación es lo suficientemente ambigua como para no promover ningún tipo de evaluación o valoración directa. Sin embargo, hay un contexto en el que el sentido peyorativo puede prevalecer con respecto al otro sentido figurado, el de la formalidad y sacralidad del matrimonio, si se quiere llamarlo así. En verdad, es mucho más corriente, para nosotros, imaginarnos el sentido de claudicación y pérdida de la identidad cuando el sentido figurado de la alianza matrimonial y *dar el sí* son invocados. *Dar el sí* a alguien significa casarse con ese alguien y tal cosa se entiende primariamente como una delegación de la propia identidad en beneficio de aquél a quien se cede. Pero no interesaría esto tampoco. Es decir no estoy tratando de afirmar que el sentido peyorativo debe prevalecer siempre y en todas las ocasiones, sobre el sentido "ingenuo" digamos. Esta no es la cuestión. La cuestión es que PAGINA 12 no pone a disposición tal evaluación negativa, aunque esté contenida potencialmente en el plexo de posibles interpretaciones disponibles. Más aún, y esto es más importante, la formulación ambigua satisface adecuadamente los principios de la objetividad y la neutralidad (*descriptive language*). En efecto, PAGINA 12 hubiera sido objeto de críticas si hubiese intitulado tal reporte

de la siguiente manera: *El PI "transó" con el PJ, al apoyar la fórmula Menem-Duhalde*. Su propósito hubiera sido mucho más claro y manifiesto y en consecuencia hubiera tenido que hacerse cargo de una acusación de prejuicio o discriminación contra determinados grupos políticos, en este caso el PI. La sombra de "parcialidad y falta de objetividad" habría cubierto a PAGINA 12 inmediatamente. La ambigüedad de la formulación, por el contrario, deja en favor de PAGINA 12 el beneficio de la duda. En todo caso, son las interpretaciones prevalecientes en el reservorio del sentido común (*social knowledge*, como dirían los analistas ingleses) las que darán lugar al descubrimiento del sentido exacto de la formulación *El PI dio el sí a Menem-Duhalde*. Pero, y desde el punto de vista del Análisis del Discurso; aunque se trate de una formulación ambigua, es sin embargo y potencialmente una interpretación. No se trata, en efecto, del lenguaje descriptivo y fáctico del reporte mismo. Puede tratarse de una *opinión peyorativa*, pero esto es secundario con respecto al hecho de que hay una interpretación allí donde no debería encontrarse. Y esto les basta a los analistas para probar que todo lenguaje es una construcción social.

Jonathan Potter refiriéndose al uso de fórmulas negativas para categorizar la identidad personal de otros ha dicho esto mismo de un modo preciso. La formulación ambigua implícita en el titular del reporte de PAGINA "ofrece una categorización negativa de un modo que el contenido del reporte no proporciona. Y aunque tal caracterización

no sea ofrecida explícitamente; sin embargo, el periódico puede introducir una proposición negativa del grupo en cuestión -en este caso el Partido Intransigente- manteniendo al mismo tiempo una posición que le permita negar cualquier controversia respecto de una discriminación real del grupo -como sería el caso si hubiese publicado que el PI perdió su identidad política-. Con todo, ese carácter negativo es exactamente el mensaje profundo del reporte al haber formulado la evaluación como si no fuese tal" (1987: 132).

Hay formas de marginación en la cobertura del discurso político que no comportan necesariamente una suerte de eliminación. Quizás PAGINA 12 no pueda no reportar la actividad política del PI. No podría no hacerlo sin correr ciertos riesgos. Pero bien puede adoptar otros modos para poner de manifiesto sus opiniones sobre el PI, si las tiene y si efectivamente son peyorativas. En verdad una opinión, potencialmente negativa y expresada indirectamente, es una forma sutil de marginación. La crítica, en verdad, comporta el distanciamiento y finalmente el relegamiento; esto es, la proclamación de que dos opiniones están divididas y gozan de los mismos derechos (multisubjetividad), pero que tal vez una de ellas deba prevalecer sobre la otra, que una deba ser privilegiada y la otra relegada (intersubjetividad). Dicho de un modo gráfico, es como si PAGINA 12 dijese: *"todos los partidos políticos tienen el derecho a hacer lo que quieran, y en esa condición hipotética se encuentra también el PI que ha decidido apoyar al Peronismo de Menem-Duhalde"*.

Sin embargo y aunque así sea, y nosotros creamos en ese derecho inalienable, no estamos de acuerdo con tal decisión, creemos que comporta un desmedro para la renovación y fortalecimiento de la Izquierda como fuerza independiente y así queremos expresarlo y ponerlo de manifiesto en nuestras páginas..."

Por último y con el propósito de añadir una crítica más al carácter retórico-discursivo de la distinción entre *fact and opinion*, tal como es recreada y mantenida en las prácticas periodísticas, puede decirse también que PAGINA 12 podría haber seleccionado cualquier otra metáfora del acervo popular. Quizás una relativa a la cooperación y solidaridad entre las personas y los grupos, si ese hubiese sido el aspecto que PAGINA hubiera querido señalar en lo concerniente al PI y su alianza política con el PJ. Pero no lo hizo. Adoptó la de la alianza matrimonial de sentido polivalente. Y esto me recuerda un principio hermenéutico importante a la hora de emprender un examen de los significados posibles. Michael Billig lo ha expresado muy bien cuando ha dicho que "para comprender el sentido retórico del discurso, es a menudo necesario examinar lo que se deja sin decir" (*what is left unsaid*) (1994: 313).

Conclusión

Aunque en algunas cosas no esté de acuerdo con aquel notable semiólogo que fuera Roland Barthes, creo que vale la pena citar uno de sus textos a modo de conclusión. En el Prefacio a sus *Mythologies*, se quejaba Barthes de la "naturalidad con la cual la prensa, el arte y el sentido común en general, constantemente revisten a la realidad. Realidad que, a pesar de ser aquella en la cual uno vive todos los días -y en este sentido es *natural*- está indudablemente determinada por la *historia*". Deploraba la confusión entre Naturaleza e Historia y añadía que su propósito era "poner a la luz los abusos ideológicos que, en mi opinión, se ocultan detrás del manto decorativo del mito de la obviedad" (1993: 11). El dilema entre reportar hechos y expresar opiniones es quizás más que un dilema. La línea trazada entre ambos dominios es tan firme que ha venido a ser una suerte de mito intocable en la cultura occidental, aceptado invariablemente sin crítica alguna. Con el propósito de adiestrarse en el arte de deconstruir las prácticas discursivas en general, quizás no sea ocioso recordar estas palabras de Barthes para que deplorando las confusiones y mitos de PAGINA 12 adquiera uno la capacidad de poner a la luz sus ocultos abusos ideológicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, R. (1993) *Mythologies*. London: Vintage
- BILLIG, M. (1994) Repopulating the Depopulated Pages of Social Psychology. *Theory and Psychology*, 4 (3): 307-335.
- CLAYMAN, S.E. (1992) Footing in the achievement of neutrality: The case of news-interview discourse. In P. DREW and J. HERITAGE (eds), *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FOWLER, R. (1985) Power. In T. van Dijk (ed), *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 4, "Discourse Analysis in Society". London: Academic Press.
- FOWLER, R. et al. (eds) (1979) *Language and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- GALIMBERTI de PADRON, A. (1995) *El carácter cognitivo de la metáfora*. En Actas del II Simposio de Epistemología y Metodología en Ciencias Humanas y Sociales. Tomo I. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras (UNC).
- GILBERT, N. and MULKAY, M. (1984) *Opening Pandora's box: A sociological analysis of scientists' discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOFFMAN, E. (1981) *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- GOLDING, P. and ELLIOTT, P. (1979) *Making the news*. London: Longman.
- HALL, S. (1980) Introduction to media studies at the Centre. In S. HALL et al. (Eds), *Culture, Media and Language*. London: Hutchinson.
- HERMAN, E. and CHOMSKY, N. (1988) *Manufacturing Consent*. New York: Pantheon.
- LAKOFF, G. and JOHNSON, M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MCQUAIL, D. (1988) *Mass communication theory. An introduction*. London: Sage.
- POTTER, J. and WETHERELL, M. (1987) *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- POTTER, J. (1996) *Representing reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.

SACKS, H (1992) *Lectures on conversation*. Vols. I and II, edited by G. Jefferson. Oxford: Basil Blackwell.

TUCHMAN, G. (1978) *Making News: A study in the construction of reality*. New York: The Free Press.

VAN DIJK, T.A. (1987) *Communicating racism. Ethnic prejudice in thought and talk*. London: Sage.

VAN DIJK, T.A. (1988) *News as Discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

WOOLGAR, S. (1988) *Science: The very idea*. Chichester: Ellis Horwood/
London: Tavistock.

**"FACT AND OPINION". THE RELATIONSHIP BETWEEN
DESCRIPTION AND INTERPRETATION IN JOURNALIST
PRACTICES: THE CASE OF PAGINA 12.**

In this paper, the distinction between descriptive and evaluative language in the journalistic practices of PAGINA 12 is critically examined from the perspective of *Discourse Analysis*. In particular, the distinction between "fact and opinion" has been specifically considered through the analysis of a news report item dedicated to an Argentinian left-wing party. It is stated that such a distinction is discursively constituted and used as a rhetorical device to both protect and undermine alternative versions in the Argentinian political discourse.

Key words: Discourse Analysis, Rhetoric, Descriptive and Evaluative Language, Fact and Opinion, Argentinian Left-Wing Politics.

Datos y dirección del autor: Licenciado y profesor en psicología y ciencias de la educación por la Universidad Católica Argentina. Posgrado en Psicología en la Universidad Salesiana de Roma (Italia). Candidato para el *PhD in Social Psychology* en el Department of Social Sciences of Loughborough University (England). Becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Centro de Investigaciones Cuyo (CIC). Primitivo de la Reta 522, 2, K.-
Mendoza. C.P. 5500. ARGENTINA. Telefax: (54) (61) 29-2563

NIVEL DE DESARROLLO DE LA CAPACIDAD COGNITIVO-VERBAL EN LOS NIÑOS CON TRASTORNOS CONVULSIVOS

**Carina Aida Di Fresco
C.I.U.N.C.**

El objetivo de esta investigación es estudiar el nivel de desarrollo de la capacidad cognitivo-verbal en niños con trastornos convulsivos a través de la Escala Verbal del Test de Inteligencia para niños de Wechsler (WISC).

La muestra estaba compuesta por 85 niños con trastornos convulsivos y 87 con dificultades de aprendizaje.

Del análisis cualitativo de nuestro trabajo deducimos que el mayor porcentaje de niños, que han sufrido en algún momento de su infancia accesos convulsivos, muestran fallas en la captación, organización e integración de la información proveniente del exterior y en la elaboración de juicios de orden práctico.

El bajo rendimiento de la mayoría de los niños con convulsiones en estas pruebas, inferior a lo esperable para su edad cronológica a pesar de que su capacidad intelectual se encuentre cercana al Término Medio, la variabilidad en sus procesos mentales y la disparidad de las puntuaciones individuales nos permiten deducir que las crisis convulsivas afectarían el tiempo de adquisición de ciertas funciones psicológicas básicas para el aprendizaje.

Palabras claves: Epilepsia. Capacidad Verbal. Escala Verbal del Test de Inteligencia para niños de Wechsler (WISC). Desarrollo cognitivo y trastornos convulsivos.

El lenguaje conforma en sí un sistema funcional resultante de las interacciones entre lo biológico y lo medioambiental. Un complejo proceso de integración de pautas evolutivo-madurativas y organización de influencias ambientales condicionan y facilitan su desarrollo.

Los fundamentos del aprendizaje humano se establecen en las habilidades simbólico-lingüísticas. El progreso de estas potencialidades exige tres requisitos básicos: a) suficiente evolución bioneurológica, b) adecuada exclusión de las informaciones corporales conscientes en los niveles corticales

superiores y c) ajustadas influencias medio-ambientales.

Los niños con accesos convulsivos poseen, en general, una capacidad intelectual dentro de los límites normales. A pesar de ello, presentan variadas y frecuentes dificultades en la adaptación escolar.

Existen síndrome epilépticos con afectación específica del lenguaje y es esperable que esta alteración deteriore concomitantemente al aprendizaje y a los procesos de construcción de la comunicación verbal y escrita que incidirían directamente en el rendimiento de aula. (Tallis y Soprano; 1991)

Numerosos investigadores han hallado injuria neuropsicológica, tanto de la memoria como del lenguaje, en un alto porcentaje de epilépticos. (Powell, 1987; Thompson, 1988)

Deonna (1987) en sus trabajos sobre los desórdenes del lenguaje de los infantes con epilepsia observó que en el análisis cuantitativo de la producción lingüística de los niños en los que sus accesos fueron controlados completamente mediante terapia anticonvulsiva, continuaban aún con un lenguaje retardado y monótono, en ausencia de dificultades afásicas en la comprensión y expresión.

Además, como lo asegura Gerstle y colab. (1991) una función de tan alta integración como la recuperación de la palabra adecuada para la tarea lingüística en que se está empeñado que se basa en la puesta en marcha de mecanismos asociativos complejos, desde el punto de vista neuropsicológico, puede afectarse por una disfunción de zonas relativamente extensas del

encéfalo aún cuando la actividad epiléptica sea de origen generalizado o temporal derecho.

Objetivos

- * Conocer el nivel de desarrollo de la capacidad cognitivo verbal de los niños que hayan sufrido, en algún momento de su infancia, trastornos convulsivos.

- * Comparar su comportamiento respecto a los parámetros esperables y a lo observado en sus pares con dificultades en el desempeño escolar pero sin accesos.

Método

Se trabajó con un número total de 172 niños; 85 infantes que han sufrido accesos convulsivos en algún momento de su infancia y 87 niños con trastornos en el aprendizaje sin convulsiones.

La edad de la muestra general osciló entre 5 y 12 años. Se examinaron 25 niñas y 60 varones con accesos convulsivos, 28 niñas y 59 varones con dificultades en el aprendizaje.

La escolaridad de los examinados varío desde Jardín de Infantes del Ciclo Primario en el límite inferior y Sexto grado como límite superior.

El nivel socioeconómico de los niños fue medio-bajo y se realizó esta evaluación por su consulta espontánea a nuestro lugar de trabajo, los Consultorios Externos del Servicio de Salud Mental Infanto-Juvenil del Hospital de Niños "Dr. Humberto Notti" de la Ciudad de Mendoza.

El mayor porcentaje de niños ob-

servados con antecedentes convulsivos (más del 52%) padece Epilepsia Generalizada. Un 43% padece de Síndromes especiales, categoría dentro de la cual se incluyen los accesos convulsivos febriles y afebriles y el 5% restante presenta Petit Mal. Más del 85% de estos infantes toma medicación anticonvulsiva.

Las técnicas empleadas fueron los subtests de Información, Comprensión, Analogías y Vocabulario de la Escala Verbal del Test de Inteligencia para niños de David Weschler (W.I.S.C.).

Resultados Obtenidos

El análisis de los resultados cuantitativos obtenidos, como lo muestra el Cuadro I, nos indica que los niveles de Capacidad intelectual General y Capacidad Verbal de ambas muestras fue similar.

Más del 50% de los examinados obtuvieron puntuaciones por debajo del promedio.

Las anotaciones individuales de los niños con accesos convulsivos, en especial, fueron muy dispares registrando anotaciones de desviación oscilantes entre 4,95 y 24,30 puntos.

Los resultados obtenidos por los niños con dificultades de aprendizaje fueron más homogéneos y, en todos los casos, las puntuaciones correspondientes a las pruebas verbales fueron superiores a las obtenidas en la Escala General.

Sucedio algo similar en la muestra de infantes con convulsiones de 5,6, 8, 10, 11 y 12 años.

Cuadro I
Nivel Intelectual

CI	ESCALA TOTAL		ESCALA VERBAL	
	Conv.	Dif. Apje.	Conv.	Dif. Apje.
Normal alto	0%	1%	2%	2%
Promedio	24%	23%	21%	33%
Normal bajo	27%	35%	34%	39%
Limitrofe	34%	40%	32%	22%
Deficiente	15%	1%	11%	4%

La interpretación meramente cuantitativa de las respuestas obtenidas no nos sirve realmente para comprender cómo cada infante se enfrentó a las tareas sugeridas. Por dicha razón, analizaremos los puntajes medios obtenidos por los examinados en cada una de las pruebas realizadas.

En el subtest **Información** las anotaciones de los convulsivos fueron inferiores a la de sus pares con dificultades en el aprendizaje en la mayoría de las edades, resultando estadísticamente significativas a las edades 7, 8, 9, 11 y 12 años con $p < 0,01$.

La mayor disparidad con los puntajes esperables para la edad cronológica se observaron, especialmente, en los niños de edades superiores a 9 años. (Cuadro II)

Todas las puntuaciones obtenidas por ambas muestras en esta prueba fueron inferiores a los niveles esperables. Sin embargo, la disparidad con este parámetro fue mayor en la muestra de niños con convulsiones cuyas anotaciones oscilaron entre un 15,72% inferior a lo esperable (en los infantes

de 5 años) a un 57,50% en los de 12 años.

A pesar de que el número de respuestas en las pruebas fue en aumento con la edad, este progreso no fue suficiente para alcanzar los valores medios esperados en cada nivel de edad cronológica y la brecha con estas anotaciones fue creciente.

En la muestra de niños con dificultades de aprendizaje, estas diferencias resultaron de menor magnitud.

Cuadro II
Puntajes Equivalentes Medios
Subtest Información

EDAD	MOTIVO DE CONSULTA	
	Convulsiones	Dific. de apje.
5	8.4	8.0
6	6.6	7.8
7	7.0	7.1
8	5.9	6.1
9	5.7	7.4
10	5.5	8.1
11	5.0	6.0
12	4.2	6.5

Las respuestas dadas en la subprueba de **Comprensión** se evaluaron de acuerdo con el grado de precisión y calidad de las mismas.

En general, las anotaciones de los convulsivos fueron inferiores a la de sus pares con dificultades de aprendizaje en la mayoría de las edades. (**Cuadro III**)

Estos puntajes resultaron estadísticamente significativos en 7, 8, 9, 11 y 12 años con $p < 0.01$. Sólo se observaron puntuaciones cercanas a las esperables entre los infantes con convulsiones de 5 años de edad.

El nivel de performance de los convulsivos fue decreciendo a medida que avanzaban en edad; resultando entre un 30% a un 40% inferiores a la media correspondiente a la edad cronológica.

Las anotaciones de los niños con dificultades en el aprendizaje fueron entre un 14% a 29% menores a los parámetros esperables.

Cuadro III
Puntajes Equivalentes Medios
Subtest Comprensión

EDAD	MOTIVO DE CONSULTA	
	Convulsiones	Dific. de apje.
5	10.4	8.0
6	7.1	8.5
7	6.9	7.6
8	6.7	8.0
9	6.4	7.0
10	7.0	7.0
11	6.1	7.5
12	4.2	7.5

En el subtest de **Analogías** los puntajes de los convulsivos fueron inferiores a los de sus pares con dificultades en las edades 7, 9, 10 y 12. (**Cuadro IV**)

Las puntuaciones resultaron estadísticamente significativas ($p < 0.01$) en las edades 7, 8, 9 y 12. Las diferencias

entre los puntajes obtenidos por los niños con convulsiones y los parámetros esperables oscilaron entre un 20% a un 36,5%.

Las anotaciones de los niños con dificultades en el aprendizaje, sin embargo, fueron inferiores entre un 12,3% a un 22% respecto a los puntajes medios esperados.

Solo se observó una superioridad significativa estadísticamente entre los convulsivos de 8 años que resultó un 17% mayor a lo registrado en sus pares con dificultades en el aprendizaje.

No fueron significativas las altas anotaciones de los convulsivos en las edades 5 y 11 y la performance alcanzada por ambos grupos examinados a los 6 años, fue similar.

La mayoría de las respuestas de esta prueba fueron elaboradas en un nivel funcional.

Cuadro IV
Puntajes Equivalentes Medios
Subtest Analogías

EDAD	MOTIVO DE CONSULTA	
	Convulsiones	Dific. de apje.
5	10.8	9.0
6	8.6	8.6
7	7.9	8.7
8	9.7	7.7
9	6.3	8.4
10	8.1	9.0
11	7.6	6.2
12	8.1	10

Los puntajes obtenidos por los niños con convulsiones en el subtest Vo-

cabulario fueron inferiores a los alcanzados por los pares con dificultades en el aprendizaje, en la mayoría de las edades, como lo muestra el Cuadro V.

Dichas anotaciones resultaron estadísticamente significativas en todas las edades. En 6, 8, 9, 10, 11 y 12 con un nivel $p < 0,01$ y de $p < 0,02$ en 5 y 7 años.

Las puntuaciones obtenidas por los convulsivos fueron inferiores a los parámetros esperables entre un 12,7% (en los infantes de 6 años) a un 62,5% (en los niños de 12).

La actuación de ambas muestras en esta prueba fueron muy heterogéneas, en especial, las obtenidas por los infantes mayores de 8 años.

La desviación estándar registrada por los convulsivos, en todas las edades, fue superior a 4 puntos llegando 8,16 entre los infantes de 12 años.

Sus pares con dificultades de aprendizaje, en cambio, tuvieron una performance más pareja a través de las edades.

Cuadro V
Puntajes Equivalentes Medios
Subtest Vocabulario

EDAD	MOTIVO DE CONSULTA	
	Convulsiones	Dific. de apje.
5	10.2	5.6
6	8.7	9.2
7	8.1	8.3
8	5.8	7.2
9	6.4	7.5
10	4.2	7.0
11	6.0	6.5
12	3.7	5.5

Conclusión

El examen neuropsicológico clínico aparece como uno de los estudios imprescindibles para un mayor conocimiento del funcionamiento mental del sujeto en desarrollo.

Las habilidades psicointelectuales exploradas a través de las pruebas administradas constituyen estrategias cognitivas primitivas que reflejan aspectos del desarrollo que evolucionan y condicionan, en última instancia, el logro de aprendizajes superiores.

Mediante las pruebas verbales se induce a los niños a trabajar básicamente con signos, es decir, con equivalentes significativos socialmente consignados. Su tarea primera consiste en establecer relaciones entre los significantes verbales comprendidos en la consigna y los significados elaborados a partir del aprendizaje y la experiencia social, gracias a estructuras que permiten la organización semántica del conocimiento.

Los infantes con convulsiones presentaron un nivel de desarrollo más lento y desperejo en las funciones de captación, organización e integración de los datos provenientes del exterior, la estructuración de ideas mediante la manipulación implícita de signos y símbolos verbales y el juicio práctico necesario para utilizar experiencias pasadas de manera socialmente aceptable.

Esta lentitud en el ritmo de maduración psiconeurológica en algunas aptitudes marcarían un desfase importante y progresivo entre el nivel de

desarrollo esperable de estas funciones a través de la edad cronológica y lo alcanzado real y efectivamente por los infantes.

El patrón de comportamiento con tendencia "descendiente" observado en la mayoría de los niños que han sufrido accesos convulsivos nos indica que las deficiencias halladas se encuentran, especialmente, en las habilidades que se ponen en funcionamiento en la fase del "input" en el proceso de aprendizaje, estado del acto mental en el que se acumula la información proveniente del exterior. Si se detectan deficiencias en la cantidad y calidad de los datos reunidos necesarios para la captación de los elementos de un problema a resolver, este hecho redundará en la solución del mismo.

La disparidad de los resultados individuales, la variabilidad e inestabilidad en las realizaciones y la performance superior observada en los subtests que ponían en juego la habilidad para establecer relaciones clasificatorias entre los objetos, nos permite deducir la existencia de un potencial superior al demostrado en la Escala.

Una evaluación de las funciones cognitivas primarias para la adquisición de conocimientos nos permitirá elaborar estrategias de estimulación pedagógica que ayuden a mejorar la performance escolar de los niños con trastornos convulsivos a partir de un enfoque positivo de sus habilidades que colaborará en la recuperación de las áreas menos desarrolladas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEONNA, T. CHEVRIE, C. y HORNUNG E. (1987). Childhood epileptic speech disorder: prolonged, isolated deficit of prosodic features, *Developmental Medicine and Child Neurology*, USA, 29 (1), pp 100-105.
- EPILEPSY FOUNDATION OF AMERICA (1994) *Epilepsy and the school age child*, Landover, USA, EFA.
- GERSTLE, E. ALCANTARA, J.C. DALMAS, F. GONZALEZ, N. VALDEOLIVA, C.(1991) Estudio de la memoria y del lenguaje en la Epilepsia Temporal y Generalizada. En DEVILAT, M. (Ed.) *Las epilepsias. Investigaciones Clínicas*, Santiago, Chile, Ciba-Geigy.
- POWEL, C.E. POLKEY, G.E. CANAVA, A.G.M. (1987) Lateralisation of memory functions in epileptic patients by use of the sodium amytal (Wada) technique, *J. Neurol.Neurosurg.Psychiat*, USA, (50), pp 665-672
- TALLIS, J. y SOPRANO, A.M.(1991). *Neuropediatría, neuropsicología y aprendizaje*, Buenos Aires, Argentina, Nueva Visión.
- THOMPSON, P.J.(1988). Methods and problems in the assessment of behaviour disorders in epileptic patients, en TRIMBLE,M. REYNOLDS,H. (De.) *Epilepsy, behaviour and cognitive function*, Cichester, USA, John Wiley.
- WECHSLER,D. (1980). *Wechsler Intelligence Scale for Children. WISC.Manual*, New York, USA, Paidós. Trad. del original estadounidense, 1949.

DEVELOPMENT LEVEL IN COGNITIVE-VERBAL CAPACITY OF CONVULSIVE DISORDERS CHILDREN.

The aim of the present research is to study development level of the cognitive-verbal capacity in convulsive disorders children of school age with Wechsler Intelligence Verbal Scale for Children (WISC).

The sample comprises 85 children with convulsive disorders and 87 children with learning disability.

Qualitative analysis from our work we infer that a high percentage of children who suffered convulsive crisis during the first infancy showed deficiency in comprehending, organizing and integrating information coming from outside and to wrought experiences opinion.

The low performance of majority the children with convulsive disorders in this tests than what should be expected for their chronological age, despite of the fact that their intellectual level is within the scope of the ordinary limits, variability in mental processes and unstableness in their individual performings showed we come to the conclusion that convulsive crisis would affect the acquisition time of certain basic psychological functions which underlies the learning capacity.

Key words: Epilepsy. Verbal Capacity. Wechsler Intelligence Verbal Scale for Children (WISC). Cognitive development and convulsive disorders.

Datos y direccion del autor: Licenciada en Ciencias Psicopedagógicas. Profesora en Ciencias Psicopedagógicas. Psicopedagoga por la Universidad Católica Argentina. Desde 1990 ha dictado la materia "Problemática Universitaria y Técnicas de Estudio" en los Cursos Preuniversitarios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ha ejercido desde 1991 como Profesora-Tutora y Profesora Asistente en la Cátedra de Neuropatología de la Carrera Psicopedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Ha obtenido (por Concurso) cuatro becas de Investigación para Graduados otorgados por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Cuyo (C.I.U.N.C.) y actualmente trabaja como becaria en la Categoría de Formación Superior. Su tema de investigación gira en torno al desarrollo cognitivo-social de los niños con epilepsia.

Es representante por la UCA (Mendoza) ante la Red Nacional de Psicopedagogía.

E-mail: difresc@raiz.uncu.edu.ar

EL PERDON EN LA PSICOLOGIA CONTEMPORANEA

Lic. José Eduardo Moreno
Centro Interdisciplinario de Investigaciones en
Psicología Matemática y Experimental. CONICET.

El perdón es una noción fundamental cuando se consideran los vínculos interpersonales, en particular aquellos que han sido dañados por una transgresión que produce sentimientos negativos tanto en la víctima como en el ofensor.

Si bien la noción de perdón es muy antigua, su uso en la psicología y la psicoterapia para superar el odio y el resentimiento es muy reciente.

La finalidad de este trabajo es presentar las teorías psicológicas del perdón y a sus principales autores como Richard P. Fitzgibbons y Robert D. Enright.

Palabras claves: perdón, desarrollo moral, psicología evolutiva.

Introducción

La convivencia humana supone que las personas se abran al otro (confianza básica), puedan ponerse en el lugar del otro (empatía, identificación proyectiva) y sean capaces de perdonar.

La confianza interpersonal se establece en los primeros años de vida, especialmente mediante una buena relación temprana con la madre. En la medida que el bebé encuentra en sus

vínculos inmediatos a un ser capaz de captar cuáles son sus necesidades y responder a sus demandas, como también capaz de contener sus ansiedades y temores, comienza a confiar en el mundo, en los otros, en su madre que va a hacerse cargo de sus requerimientos para sobrevivir y desarrollarse.

E. H. Erikson (1950) afirma que el recién nacido es un ser vulnerable e indefenso, pero por suerte tiene una madre a su disposición, una familia

que ayuda y protege a dicha madre, una sociedad que sostiene a las familias y posee tradiciones y costumbres que confieren continuidad a los sistemas de cuidado y educación. El vínculo madre-hijo y el contexto familiar y sociocultural son claves en la apertura al otro y al mundo.

La confianza establecida de este modo permite trascender al propio yo, facilita el descentrarse y el estar disponible. Nos prepara para conocer al otro, a identificarnos con él, comprenderlo y de este modo poder compartir sus alegrías y tristezas.

Para que la convivencia sea posible y fecunda se requiere por lo tanto no sólo de la apertura al otro que nos brinda la confianza, sino además aprender a escuchar, a comprender por qué actúa o lleva su vida de ese modo, es decir comprender que cada ser humano vive una interioridad.

La empatía es una identificación deliberada con determinadas personas que permite el conocimiento de ellas y además un mejor conocimiento de uno mismo, ya que vemos en los otros lo que nos asemeja y lo que nos diferencia.

También supone una estrecha relación entre el entender y el compartir sentimientos. El aspecto cognitivo es una condición necesaria, pero no suficiente, para que se produzca una respuesta empática.

El vocablo empatía significa estar afectado o sentirse uno adentro de alguien, expresa la participación afectiva en una realidad ajena al sujeto que puede considerarse como el fundamento de la comunicación humana.

La empatía nos permite experimentar en nuestro propio corazón lo que siente en su intimidad el corazón del otro. Constituye un poderoso vínculo cognitivo y afectivo entre las personas, el cual como el amor, contrarresta la destructividad humana, al sensibilizar al ser humano con lo humano (Casarino, 1996, p. 68).

La confianza y la empatía posibilitan el buen vínculo interpersonal, pero se requiere de la capacidad de perdonar para mantenerlo en el tiempo.

El perdón

Es natural que existan personas que nos proporcionan sufrimiento, incluso sin desearlo, esto se debe a la condición humana caracterizada por ser frágil, limitada y débil. A veces hacemos el mal incluso pensando hacer el bien.

Las relaciones entre las personas con frecuencia se ven alteradas, lesionadas hasta el punto de su ruptura, debido a transgresiones al código moral que las regulan.

Uno de los miembros de una relación es dañado o siente que lo ha sido, emergiendo en él emociones negativas de variada intensidad, que a veces culminan en actos de venganza o en el establecimiento de un sentimiento permanente de rencor y resentimiento.

A la experiencia de haber sido dañado íntimamente y herida su dignidad, de ser víctima de una injusticia, sin llegar a las respuestas agresivas antes mencionadas, le acompañan generalmente reclamos de reparación y de justicia. Otros optan por negar la ofensa o someterse al ofensor.

En todos estos casos la víctima o el ofendido se ven perturbados.

Por otra parte, el ofensor o agresor también se ve perturbado por el daño que ocasionó, generalmente los sentimientos de culpa o el temor a un acto de venganza le impiden recuperar su equilibrio afectivo. El mal daña primero a aquel que lo comete y envenena en la raíz su propia vida. Por eso se dice que en el pecado está la penitencia.

El acto de agravio altera a sus dos protagonistas, víctima y victimario. A veces los encierra en sí mismos y los ata al resentimiento o deseo de venganza (ofendido) y al sentimiento de culpa (ofensor). Otras veces la víctima se convierte en victimario e inicia una secuencia incontenible de agresiones mutuas.

El perdón surge entonces como una necesidad imperiosa para liberar a ambos protagonistas, restaurar la armonía del vínculo interpersonal y permitir la reconciliación.

El perdón se fundamenta en el amor y dignidad que toda persona merece por el sólo hecho de ser hombre. Este amor obliga a deponer todo odio, enemistad y deseo de venganza. Se perdona, se ama al ofensor como hombre capaz de, mediante el arrepentimiento, corregir su camino y no en cuanto ofensor.

El perdón permite atenuar o suspender el castigo merecido en espera del arrepentimiento y la corrección de las actitudes y conducta del otro. Supone ser tolerante con el otro para posibilitarle que cambie.

Suele decirse que el amor es el alma de toda virtud. Pero muy espe-

cialmente el perdón sólo puede entenderse en relación al concepto amor. Es la expresión de amor a quienes nos han ofendido, injuriado o dañado. Es la mayor expresión de amor al prójimo porque implica el amor a nuestros enemigos.

La palabra perdón proviene de los vocablos latinos *per* (preposición que conlleva la idea de reforzar el significado de la palabra a la que va unida) y *donare* (verbo que significa dar). Por lo tanto perdonar es una expresión máxima de amor, de caridad. Es dar en abundancia sin hacerlo notar.

El recibir es con frecuencia muy duro para las personas sensibles y orgullosas, porque le atribuyen al que da la riqueza que no poseen. Viven la generosidad o el perdón que el otro nos ofrece como el aceptar que el que da tiene y es más que uno, y además uno necesita de él.

Pero el verdadero arte de dar consiste en hacer desaparecer estos pensamientos en el que recibe, en no resaltar que se le da. Lo que interesa es ayudar al otro y que renazca en su alma la alegría, dar con delicadeza. En el caso del perdón este dar implica mostrar su carácter incondicional.

La noción de perdón está estrechamente ligada al cristianismo. Los paganos en sus divinidades exaltaban primordialmente el poder, la dicha, la inmortalidad. Mas lo que especifica sobre todo al Dios que nos revela el Evangelio es su inmensa bondad (López Melus, 1976). Dios es amor, Dios está presente siempre con su misericordia. Así San Lucas (6, 35-38) en su relato evangélico pone en boca

de Jesús las siguientes palabras: "Amen a sus enemigos, hagan el bien y presten sin esperar nada en cambio. Entonces la recompensa de ustedes será grande y serán hijos del Altísimo, porque Él es bueno con los desagradecidos y los malos. Sean misericordiosos como el Padre de ustedes es misericordioso. No juzguen y no serán juzgados; no condenen y no serán condenados; perdonen y serán perdonados. Den y se les dará."

Acerca del significado de la noción de perdón

La noción de perdón fue incorporada muy recientemente al léxico de la psicología científica. En los últimos años diversos autores incluyeron y definieron esta noción, y algunos estudiaron el significado de la misma en diversas muestras.

J. M. Brandsma (1982) considera al perdón como la capacidad de autosacrificio con el fin de preservar la buena relación interpersonal y el principio del amor.

Según R.D. Enright (1989) la noción del perdón se caracteriza por:

- 1) ser una cualidad interpersonal, no se da nunca entre personas y objetos del mundo físico (Kolnai, 1973-1974);
- 2) la injuria u ofensa puede ser física, psicológica y/o moral, es necesario que dicha injuria u ofensa haya sido dirigida directamente al otro;
- 3) es un prerrequisito para perdonar el poseer un sentido de justicia, no es posible que una persona se sienta profundamente enojada si no alcanzó una noción de justicia y no vivenció un

sentido de injusticia; la ofensa le cuestiona su visión del mundo, lo hace tomar conciencia de que no vive en un mundo necesariamente justo;

4) la reacción inicial de la persona que fue ofendida es el enojo e incluso el odio, o a veces la confusión por este cuestionamiento a su visión del mundo;

5) en la medida que pasa el tiempo, la parte ofendida, procura una restauración como respuesta a lo padecido;

6) la parte ofensora no procura el perdón del ofendido;

7) la dificultad para que una persona perdone, fluctúa de acuerdo con variables externas como: la severidad de la ofensa o la calidad del vínculo interpersonal anterior; es necesario también que la parte ofendida posea cualidades psicológicas para comprender y elegir el perdón como una estrategia de solución de problemas, superior a la justicia.

Enright define el perdón como la capacidad que un individuo posee para sobrellevar una injusticia y restablecer una relación de amor con los otros. Esta definición corresponde al último estadio de una secuencia de seis que describimos en el apartado final.

Scobie (1996) estudió los componentes del constructo perdón mediante un cuestionario de 20 frases utilizadas en dos modos: como dador de perdón y como receptor. Concluyó en afirmar que el constructo de perdón opera con independencia del sexo, la religiosidad y el modo (dador-receptor de perdón).

El estudio factorial del cuestionario indica que el principal componente del constructo perdón es el factor cura-

ción de sí y de los demás (dejar de sentir resentimiento, sentirse libre de culpa). El segundo factor es condonar (ignorar, actuar como si no hubiese sucedido), aunque un grupo considerable no lo considera parte del constructo perdón. El tercer factor es el restaurar los vínculos interpersonales (reparar el vínculo dañado, besarse y hacer las paces, comenzar de nuevo). En cuarto lugar, pero con poco peso, se ubica el factor religioso (Dios nos ha perdonado, por lo tanto nosotros debemos perdonar a nuestro prójimo).

En un estudio realizado por el autor del presente trabajo (Moreno, 1993) sobre el significado referencial o nivel denotativo de la palabra perdón, encontramos en una muestra de estudiantes universitarios ($n=286$):

- 1) que los mismos consideran al perdón como "la mayor expresión de amor", "no guardar rencor", "tener mentalidad abierta", "ponerse en el lugar del otro", "olvidar", "superar los resentimientos" y "que es posible porque Dios nos perdonó primero";

- 2) entre las variables que menos del 20% estuvo de acuerdo en incorporarlas como una característica propia del acto de perdonar, podemos mencionar a "tener debilidad de carácter", "incompatible con ser justo", "sinónimo de impunidad", "dar por bueno lo que no es" y "sentir lástima de la desgracia ajena";

- 3) un 70% considera que perdonar es "ser tolerante con los otros" y un 60% que es "tolerar el error". Entre ambas variables se encontró una correlación significativa ($r=0,45$; $p < .01$). Esto nos manifiesta que los jóvenes

estudiantes valoran positivamente o negativamente la tolerancia sin distinguir entre tolerar al error y tolerar a la persona que yerra. Aproximadamente un 10% considera que perdonar implica ser tolerante con el ofensor pero no con el acto ofensivo.

El proceso del perdón

La necesidad de perdonar y de ser perdonado surge en todo vínculo interpersonal, así en la amistad y en el matrimonio, como en la relación docente-alumno y en la relación psicoterapeuta-paciente.

En el proceso terapéutico el paciente tiene la oportunidad de poder proyectar o actuar sus conflictos y patrones de conducta interpersonales. La aceptación incondicional, por parte del terapeuta, genera un clima que permite la disminución del enojo, el odio y el deseo de venganza, así como los autorreproches. Esto hace posible el proceso de perdonar (Benson, 1992). La psicoterapia es un instrumento poderoso para alcanzar la reconciliación con los otros y con nosotros mismos.

C. Benson señala que en psicoterapia y psicopatología se utiliza considerablemente la noción de culpa, por ejemplo para la comprensión de los mecanismos que producen la depresión, pero no así la noción de perdonar. Al odiar y sentir resentimiento hacia alguien, estos sentimientos nos atan al otro. El perdonar y el ser perdonado, por el contrario, liberan a uno y a otro. Así la pérdida de la capacidad de perdonar es fundamental para entender los vínculos patológicos en los

que una persona queda "atrapada" a otros, prisionera, y para encontrar el camino del "desenganche", de su liberación.

El perdón nos hace sentir bien no tanto por el bien que deriva al ofensor, sino porque al estar en condiciones de perdonar nos liberamos del ofensor que dentro de nosotros renueva constantemente la ofensa, nos hace padecer a cada instante el sentimiento de ser ofendido.

El perdón permite cerrar la herida, cicatrizarla. El esfuerzo defensivo deja de ser necesario y la energía psicológica que involucra queda disponible para alcanzar sus metas.

Pero el perdón libera al ofendido de su odio, no al ofensor de su responsabilidad. Supone cancelar el odio hacia el ofensor, no implica eximirlo de la responsabilidad del acto cometido.

El perdonar implica complejos procesos cognitivos y volitivos. Así comprende un proceso de resignificación, de revisar lo ocurrido y reestructurar la interpretación realizada en su momento, para de este modo poder enfrentar un futuro diferente y dejar de estar anclado al pasado. Implica la posibilidad de elaborar una nueva interpretación de ciertos actos, pero además exige un compromiso de una nueva relación. Es un acto voluntario por el cual se adopta libremente una actitud que facilita el arrepentimiento del ofensor y colabora con la reparación de la ofensa.

Robert Enright (1991) cuando considera el perdón interpersonal en el proceso terapéutico adopta la definición de J. North (1987), que especi-

ca las características y las etapas del proceso de perdón. North supone que:

1) Generalmente las personas tienen emociones negativas hacia los otros antes de perdonarlos.

2) Al perdonar al otro reducen esa emoción negativa.

3) Aún cuando tienen un derecho moral para estar resentidos, dejan de estarlo.

4) La nueva relación con el otro es una relación de amor.

5) Aunque saben que el otro no tiene ningún derecho moral respecto de ese vínculo de amor, sin embargo le es ofrecido libremente.

Con el perdón se intenta remover las barreras interpersonales y restablecer la verdad.

R. Enright considera al amor como esencial a la acción de perdonar, en ese sentido señala que las definiciones que enfatizan solamente en el perdón la reducción de emociones negativas, pueden quizás lograr que los pacientes no tengan resentimiento u odio, pero lo hacen con una mentalidad fría que no puede llamarse perdón. También afirma que el perdón implica un proceso que lleva tiempo y que avanza planteándose diversos temas o problemáticas, a saber:

1) En un primer momento es importante que el ofendido pueda describir y expresar las ofensas recibidas y que de este modo empiece a tomar distancia de su dolor.

2) Una vez que el dolor se hace conciente, surge la característica expresión de enojo. Es importante ayudar a expresar ese enojo y no dejar que se lo guarde.

3) A medida que siente vergüenza, deshonra o bochorno por la ofensa o perjuicio recibido, se intensifican las emociones negativas. A veces es conveniente admitir y ayudar a tolerar esa vergüenza.

4) El sujeto toma conciencia que la ofensa recibida concentra mucha de su energía emotiva, conciencia de catexis (Hope, 1987).

5) También toma conciencia que repite, que revive en la mente, la ofensa recibida (conciencia del trabajo cognitivo de repetición de la ofensa).

6) La persona ofendida al compararse con el ofensor, se da cuenta que el ofensor se encuentra en peor situación que él.

7) En este momento suele arribar a la conclusión que la vida es injusta (distorsión de lo que es realmente un mundo justo).

8) A partir de nuevos insights, de una conversión y cambio de actitud se da cuenta que las viejas estrategias no sirven. En este punto del proceso debe decidir, entre varias opciones, como solucionar el problema.

9) El sujeto asume el compromiso de perdonar al ofensor y empieza entonces el período terapéutico activo.

10) Logra situar al ofensor en su contexto, en el momento de su historia vital y en las presiones sociales que padece. Con el fin de que comprenda al ofensor, el terapeuta puede hacer representar el rol de ofensor y la situación de ofensa.

11) La empatía, el situarse en el otro y sentir con él, es la contraparte afectiva de representarse y representar al ofensor.

12) Surgen sentimientos de compasión.

13) Aceptación y absorción del sufrimiento y daño recibido. A. E. Bergin (1988) afirma que el absorber el dolor inferido posee el efecto paradójico de brindar alivio, de liberar a la ofensa de las emociones que la acompañan.

14) Reconocer que en el pasado ha necesitado del perdón por parte de otros.

15) Reconocer y aceptar que la ofensa lo ha cambiado.

16) Los afectos negativos hacia el ofensor decrecen y se incrementan los positivos. Comienza la liberación característica del perdonar.

17) Surge un sentimiento de liberación interior según lo describe Fitzgibbons (1986).

Estas etapas y temáticas del proceso de perdonar, cada persona las vive según su idiosincrasia y las elabora de modo diferente. Enright describe procesos de pseudoperdón en los cuales el odio, resentimiento u enojo es negado o reprimido, o proyectan en el otro aspectos negativos y por lo tanto el otro es el que necesita ser perdonado. Estos procesos suelen ser rápidos, lo que los diferencia del lento y esforzado trabajo de perdonar.

Enright cuestiona que el arrepentimiento previo del ofensor sea necesario para perdonar. El arrepentimiento es necesario para la reconciliación, pero no para el perdón. El perdón es dado libre e incondicionalmente.

Scobie (1996) afirma que en el proceso de perdonar se pueden diferenciar cuatro momentos en los que se

evalúa la naturaleza del hecho y luego la conveniencia de una respuesta de perdonar, a saber:

1) análisis de la naturaleza del evento (si es positivo, negativo, neutral o ambiguo);

2) evaluación de la severidad de la transgresión;

3) respuesta a la transgresión (selección de una estrategia tanto de perdonar como de no perdonar);

4) inicio del proceso de perdonar propiamente dicho (aplicación de la estrategia de perdonar).

Como podemos observar existe un consenso considerable entre los diversos autores respecto de la noción de perdón como también del proceso de perdonar.

A continuación consideramos brevemente la noción de perdón desde el punto de vista de la psicología evolutiva.

Desarrollo moral, justicia y perdón

La virtud de la justicia ha dominado los estudios del desarrollo moral. Así se puede observar en los trabajos pioneros sobre el desarrollo del juicio moral en el niño de Jean Piaget (1932), como también en la obra de Lawrence Kohlberg (1984).

Ultimamente se ha cuestionado esta focalización en la justicia y se pretende tener una comprensión más amplia de la moralidad del niño y del adolescente.

La idea de justicia suele apoyarse en dos fuentes (Ferrater Mora, 1971): una es la igualdad en determinados aspectos entre dos partes; otra es la

posesión por una persona o cosa de lo que le corresponde y la restitución a una u otra de semejante posesión. Si en un intercambio una de las partes recibe de la otra menos de lo que corresponde por lo que ha entregado a ésta, se dice que el intercambio no es justo. Del mismo modo si se supone que pertenecen a una persona o a una cosa ciertas propiedades que se le niegan o retiran, se dice que tal negación o sustracción son injustas.

Ferrater Mora (1971, tomo I, p. 1039) agrega que la noción de justicia en las concepciones griegas clásicas constituye el elemento fundamental en la organización de la sociedad, mientras que en las concepciones cristianas la justicia es desbordada por la caridad y la misericordia. Así en San Agustín lo esencial es amar. La propia justicia queda disuelta en el amor. En la justicia se otorga a cada ser lo que se le debe; en la caridad más de lo que se le debe. Pero ya Aristóteles (1979, Libro VIII De la Amistad I, p. 102) había en cierto modo anticipado este primado de la caridad cuando afirmaba que "donde los hombres son amigos para nada hace falta la justicia, mientras que si son justos tienen necesidad de la amistad. La más alta forma de justicia parece ser una forma amistosa".

Lawrence Kohlberg considera a la noción de justicia como la última estrategia utilizada por las personas para resolver los conflictos en las relaciones interpersonales. Estos estadios del desarrollo moral, que le permiten acceder a la noción de justicia, son precedidos por los estadios de la perspectiva social (Selman, 1971), y estos

a su vez son precedidos por los estadios del desarrollo cognitivo, es decir los que permiten alcanzar las operaciones lógico-formales (Piaget, 1947).

Para Robert D. Enright (1989) los estadios de la noción del perdón serían los últimos del desarrollo de la personalidad y el perdón como máxima expresión de amor es el indicador del máximo desarrollo moral.

A continuación describimos brevemente estos estadios en relación con los del desarrollo moral.

1) Perdón vengativo.

Corresponde a las personas que solamente perdonan a alguien que les ofendió o perjudicó si pueden castigarlo en un grado similar a lo padecido, a lo sufrido a causa de dicha ofensa o acción dañina. Prevalece la ley del "ojo por ojo, diente por diente".

Se relaciona con el nivel preconvencional o de la moral heterónoma (Kohlberg, 1984), especialmente con el estadio de la orientación hacia la obediencia y el castigo. En este nivel las personas no comprenden ni sostienen reglas sociales y morales por sí mismas, las normas sociales son externas al yo. Es propio de los niños menores de diez años que se someten a una ley que le viene dada desde afuera y deben obedecer si no quieren ser castigados. Justifican su actuar por temor al castigo y por obediencia a los padres y figuras de autoridad.

Esta moral de la obediencia y del castigo la aplican cuando otro los ha ofendido y sólo perdonan si pueden castigarlo previamente de algún modo.

Es el estadio propio de la mayoría de los niños menores de 10 años.

2) Perdón restitutivo o compensatorio.

Corresponde a los sujetos que perdonan cuando recuperan lo que les ha sido quitado (perdón restitutivo), o bien perdonan para aliviar la culpa, para no tener culpa por no querer perdonar (perdón compensatorio).

En este período empieza a distinguir al actor de la situación total y el otro no es ya considerado como una persona vacía, sino como alguien que posee intereses y necesidades definidos. Pero en sus juicios se centra en los intereses y necesidades propios, en particular los inmediatos. Por eso solo perdonan para recuperar lo quitado o dañado, o para atenuar sus sentimientos de culpa, sin tener en cuenta las motivaciones del ofensor.

3) Perdón socialmente esperado (Expectativas del perdón).

Correspondiente a los sujetos que perdonan cuando se ven presionados por los demás. Es más fácil perdonar cuando otros lo esperan o reclaman.

En este estadio el sujeto se identifica o ha internalizado las reglas y expectativas sociales, enfocando los problemas morales desde la perspectiva de miembro de la sociedad. Alcanza el nivel convencional porque acepta a las normas y convenciones de la sociedad o de la autoridad por el hecho mismo de ser normas y convenciones sociales.

Está pendiente de la valoración social y teme perder las buenas relaciones con los demás.

4) Perdón legalmente esperado (Perdón normativo).

Correspondiente a los sujetos que perdonan cuando su religión o código

de normas sociales lo prescribe, lo demanda. Se diferencia del estadio dos porque no lo hacen para aliviar la culpa, y del estadio anterior porque no es tanto la valoración social sino el cumplimiento de las leyes sociales lo que los motiva a perdonar.

Es un período en cual las nociones de deber, ley y orden comienzan a tener un papel significativo en el razonamiento moral. Centran el juicio en el deber social más que en el protagonista de la acción juzgada.

5) Perdón como búsqueda de la armonía social (Perdón interpersonal).

Corresponde a los sujetos que perdonan porque el acto de perdonar permite restaurar la armonía social y las relaciones interpersonales. El perdón disminuye el grado de fricción y conflicto social. Es un medio de control social, en el sentido que es un medio de mantenimiento de relaciones pacíficas.

En su conducta tienen en cuenta principios de reciprocidad contractual, pero poco a poco se orienta hacia la toma de decisiones internas independientes de la sociedad.

6) Perdón como expresión de amor.

Corresponde a los sujetos que perdonan incondicionalmente, que consideran que el acto de perdonar suscita y

promueve sentimientos de amor verdadero.

Son sujetos que asumen la responsabilidad de cuidar realmente a cada persona. Por eso un acto dañino por parte de alguien, no altera su sentimiento de amor.

Este tipo de vínculo permite mantener abierta la posibilidad de reconciliación y cierra las puertas a las acciones de venganza.

La capacidad de perdonar no depende ya del contexto social como en el estadio anterior; el que perdona por amor no intenta controlar al otro sino, por el contrario, lo libera.

En este período las personas han alcanzado plenamente el nivel post-conventional, es decir que se rigen por principios y no por convenciones, definen sus reglas morales y justifican su actuar a partir de principios morales elegidos por ellas.

Consideraciones finales

Esta breve exposición sobre la psicología del perdón nos manifiesta el interés existente en los psicólogos contemporáneos por el estudio de las funciones superiores del psiquismo humano y la inclusión de la dimensión ética del hombre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTOTELES (1979). *Ética Nicomaquea. Política*, 8va edición, México, Porrúa.
- BENSON, C. (1992). Forgiveness and the psychotherapeutic process, *Journal of Psychology and Christianity*, Spring, Vol. 11(1), pp. 76-81.
- BERGIN, A.E. (1988). Three contributions of spiritual perspective to counseling, psychotherapy and behavioral change, *Counseling and Values*, 33, pp. 21-31.
- BRANDSMA, J.M. (1982) Forgiveness. A dynamic theological and therapeutic analysis, *Pastoral Psychology*, 31, pp. 40-50.
- CASARINO, M. (1996). La empatía como esencia y experiencia de la comunicación humana, *Anuario de la Psicología del Self*, 1, pp 67-87.
- ENRIGHT, R.D. and the Human Development Study Group (1991). Five points on the construct of forgiveness within psychotherapy, *Psychotherapy*, 28, 3, pp.493-496.
- ENRIGHT, R.D., SANTOS, M.J.D. and AL-MABUK, R. (1989). The adolescent as forgiver, *Journal of Adolescence*, 12, pp. 95-110.
- ERIKSON, E. H. (1950). *Childhood and society*, New York, W. W. Norton.
- FERRATER MORA, J. (1971). *Diccionario de Filosofía*, Bs As, Sudamericana.
- FITZGIBBONS, R.P. (1986). The cognitive and emotive use of forgiveness in the treatment of anger, *Psychotherapy*, 23, pp. 629-633.
- HOPE, D. (1987). The healing paradox of forgiveness, *Psychotherapy*, 24, pp. 240-244.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on moral development*, San Francisco, Harder and Publishers.
- KOLNAI, A. (1973, 1974). Forgiveness. *Proceedings of the Aristotelian society*, 74, pp. 91-106.
- LOPEZ MELUS, F.M. (1976). *Las bienaventuranzas, Ley del Reino*, Madrid, PPC-Edicabi.
- MORENO, J.E. y DELFINO, C. (1993). Estudio sobre el significado referencial de la noción de perdón. *Enfoques*, UAP, año V, 2, pp. 54-65.
- NORTH, J. (1987). Wrongdoing and forgiveness, *Philosophy*, 62, pp. 499-508.

- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIAGET, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*, Paris, A. Collin.
- SELMAN, R.L. (1971). The relation of role-taking to the development of moral judgment in children, *Child Development*, 42, pp. 79-91.
- SCOBIE, G.E.W. and SCOBIE, E.D. (1996). The Components of Forgiveness, communication to the *XXVI International Congress of Psychology*, Montreal, Canadá.

FORGIVENESS IN CONTEMPORARY PSYCHOLOGY

Forgiveness concerns relationships, specifically relationships which have been damaged by a transgression which may leave both the transgressor and the victim with negative feelings. The role of forgiveness is to act as a pro-social facilitator to restore broken interpersonal relations.

Although forgiveness has been around for centuries, its clinical use in helping clients resolve resentment and anger has only recently received attention in psychotherapy literature and psychological conferences. The goal of this paper is to present the forgiveness psychological theory and the pioneers in forgiveness work as Richard P. Fitzgibbons and Robert D. Enright.

Key words: forgiveness, moral development, developmental psychology.

Datos y dirección del autor: Licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Profesor Protitular de Psicología del Desarrollo I en la Facultad de Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental.

Tte. Gral. Perón 2158 CP 1040 - Buenos Aires. ARGENTINA.

Fax (54) (1) 953-3541

E-Mail: Postmast@ciipme.uba.ar

LA IMAGEN DEL SIDA Y EL SIDA DE LA IMAGEN

María Eliana Braceli de Iriart
Centro de Investigaciones Cuyo-CONICET

El trabajo intenta desarticular una de las tantas paradojas de la posmodernidad, como lo es, la metódica confusión entre significados y significantes, entre imágenes y fantasías, entre saberes reales e ilusiones deseadas. Las imágenes nunca son solamente imágenes sino verdaderos textos visuales que establecen una conversación silenciosa e íntima con el ojo humano que las lee. La educación del hombre posmoderno no puede desatender la alfabetidad visual. Enseñar a leer y comprender proposiciones visuales es imperativo en la sociedad actual. Saber leer la imagen del Sida es vital para el hombre y letal para el Sida.

Palabras claves: Cultura visual. Imagen. Educación. Prevención. SIDA

1-El sida en numeros

Según el Programa Mundial de Lucha contra el SIDA de la Organización Mundial de la Salud, cada día se contagian con el VIH 5.000 personas y los pronósticos de la organización prevén que hacia el año 2000 habrá 10 millones de huérfanos del SIDA.

Existen en la actualidad 18.000.000 de personas infectadas en todo el mundo, de las cuales un millón son niños. La estadística oficial de enfermos en

nuestro país es de 6.193 casos desde marzo de 1982 que a la actualidad supone una tasa de incremento del 54,18% por millón de habitantes. Las estadísticas del Programa Nacional de Lucha contra el SIDA muestran que entre 1987 y 1995, el crecimiento porcentual de los casos fue del 6.805 % (Ciancaglini, 1995).

El SIDA ostenta ya el título de "líder de muerte" entre adultos de 25 a 44 años en los Estados Unidos (Center for Disease Control and Prevention,

1995). Los números rondan esta realidad; las estadísticas la recorren en los más diversos sentidos. Se trazan curvas sobre la base de la población enferma, de los portadores sanos y se arriesgan pronósticos sobre cifras futuras. El SIDA permite los cálculos más interesantes y a la vez más aterradores. Se estima que el costo médico de por vida de una persona que tiene el HIV es de 119.000 dólares (Hellinger, 1994) y un estudio logró estimar que entre los primeros 10.000 casos de SIDA en los Estados Unidos, el promedio del costo por trabajos perdidos fueron cercanos a los \$ 480.000 por muerte, lo que significa un total de \$ 43.6 billones (Hardy, Rauch y Echenberg, 1986).

2-El Sida en cuestión

Dejamos los números que tienen el modo de medir y pesar la realidad e intentamos una visión más humana del SIDA o AIDS como se lo denomina en inglés y francés.

SIDA es la sigla que resulta de acercar las iniciales del Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida producido por el HIV o Virus de Inmunodeficiencia Humano.

Luc Montagnier, médico-investigador del Instituto Pasteur, fue el responsable de aislar el primer virus del SIDA a comienzos de 1983.

En sus inicios la enfermedad se llamó GRID (Gay Related Inmuno Deficiency) o déficit inmunológico relacionado con la homosexualidad, debido a que, quienes la padecían o morían a causa de ella pertenecían al grupo de homosexuales. En castellano "pes-

te rosa" era la denominación peyorativa de la misma; pero, desde 1982, la enfermedad pasó a denominarse definitivamente SIDA, en vistas de que personas heterosexuales, ancianos y bebés presentaban los mismos síntomas.

El SIDA, la plaga de fin de siglo, es también una realidad globalizada y su virulencia no discrimina países, sectores, razas, religiones, sexo ni edades. La esperanza hoy es el hallazgo de una vacuna que logre repetir la hazaña del destierro de pestes pasadas como la difteria, viruela, tifus, peste bubónica, tétanos, fiebre amarilla, tuberculosis, poliomielitis.

3-El Sida : ¿enfermedad del cuerpo o del alma?

Podríamos creer, por lo expuesto, que el SIDA es solo un problema científico-médico, que requiere de una respuesta en ese terreno para su curación definitiva, en cuyo caso los educadores debiéramos esperar callada y pasivamente el tan anhelado hallazgo. Pero, a nuestro juicio, el SIDA es una enfermedad del **hombre**, no solo del cuerpo ni primeramente del cuerpo. Es el hombre total, su cuerpo y su alma, su inteligencia, su voluntad, sus pasiones, sus tendencias los que han adquirido una deficiencia en su sistema de defensa.

El hombre posmoderno que somos, tiene desgarrado el concepto de las cosas, los términos de los conceptos, los juicios de la realidad, los razonamientos de los juicios. En definitiva, el hombre actual está indefenso y

desprotegido contra el error y, en consecuencia, a su merced.

El hombre no acierta dónde está la verdad, porque no puede reconocer el error, todo se confunde y es confundible, todo vale lo mismo, lo bello y lo grotesco son solo apreciaciones subjetivas, lo bueno y lo malo son circunstanciales e intercambiables. Relativismo es el Sida de la inteligencia.

El hombre posmoderno tiene rotas las defensas de su voluntad. Esto significa que su tendencia al bien conocido por la inteligencia es un laberinto fantasmal que aparenta ofrecerle múltiples opciones, cuando la única alternativa consiste en aceptar pasivamente el hecho de estar en ese laberinto sin salidas. El hombre entonces elige sin elegir, opta sin optar, quiere sin querer, busca sin saber qué busca, permanece anclado en un movimiento que lo marea y confunde. Indiferentismo, apatía, tristeza son el Sida de la Voluntad.

Habiendo sido agrietados los pilares del ser mismo del hombre, aquello por lo cual es lo que es, todos los confines de su humanidad han quedado a merced de la confusión. Las pasiones, tendencias, instintos que requieren por su misma esencia de dirección y orden para su adecuada promoción, son realidades virulentas que desbocan ávidamente al hombre por placeres infinitos, indómitos, peligrosos y trágicos. Hedonismo es el Sida tendencial.

Por esto creemos que el Sida es primeramente una enfermedad del alma humana que el cuerpo acompaña en sus manifestaciones y requiere de vacunas que aporten a la inteligencia y la

voluntad los anticuerpos necesarios para volver a levantar las defensas del hombre.

Este trabajo intenta desentrañar una paradoja "la imagen del Sida esta enferma de Sida", que creemos, puede contribuir a atacar el Sida del alma.

4-La enfermedad de la imagen

Decir que "la imagen del Sida está enferma de Sida" es la constatación de una respuesta que se multiplica en miles en la actualidad.

El SIDA es hasta el momento una enfermedad mortal, por tanto, conocerla y arremeter contra ella es una necesidad vital.

Conocer la etiología de la enfermedad, tratamiento, drogas es privativo de los médicos, pero conocer cómo se previene es obligación de todos.

Si a modo de encuesta realizamos tres preguntas claves: ¿quiénes la padecen?, ¿cómo se contagia? y ¿cómo se previene?, las respuestas darán consistencia a la paradoja que intentamos analizar.

Si indagamos acerca de quiénes padecen este síndrome, la respuesta es variada y múltiple: drogadictos, homosexuales, personas de vida promiscua, embarazadas portadoras del virus, personas transfundidas con sangre infectada.

Si preguntamos por el modo de contagio, las respuestas son también diversas: semen, secreciones vaginales, transfusiones sanguíneas, jeringas infectadas con el HIV, placenta de madre sidosas. Pero si preguntamos cómo se previene, la respuesta se vuelve

mágicamente única: "El SIDA se previene con el uso del preservativo" y aquí radica el nudo de la paradoja.

El preservativo o condón como *único medio de prevención* del SIDA entraña una admirable fuerza de conciencia colectiva que no discrimina niveles económicos, formación ni profesión. El obrero de un barrio carenciado, la maestra de una escuela urbana, el abogado, el profesor, etc, consideran a éste como el *único* medio preventivo.

Si profundizamos acerca de la prevención de este mal aparecen otros medios preventivos tales como: abstinencia, las relaciones íntimas con la misma pareja, el uso de jeringas descartables, los test para verificar en sangre la presencia o no del HIV y la posterior aceptación o rechazo para ser transfundida.

Entonces, ¿por qué ante la pregunta cómo se previene el SIDA, la respuesta imperativa y única es "el SIDA se previene con el uso del preservativo"?

La respuesta a este porqué es difícil para el hombre común y fácil para el publicista.

A la respuesta "el SIDA se previene con el uso de preservativos" no se llega por el trabajo prolijo y discursivo de la inteligencia humana sino que son nuestros sentidos los que han sido sorprendidos por una imagen y, narcotizados por esa imagen, la reflexión cuidadosa ha sido suplantada por una respuesta automática.

Dice René Huyghe (1968, p. 18): "sin potestad para reflexionar y dirigir, el hombre experimenta una suerte de hipnotismo larvado", concepto que

Thibon (1942) reafirma al expresar que la sobreestimulación de los sentidos comienza superficializándolos y termina anestesiándolos.

Pero, ¿cómo llegó a nuestros labios el juicio taxativo "el preservativo previene el SIDA"? Encontrar la puerta de acceso es el desafío del próximo apartado.

5-¿Cual es la imagen de Sida?

La importancia de las imágenes radica en que ellas juegan el papel de apoyatura y cimiento del pensamiento. Dice Tomás de Aquino (S.Th. I, 84,3) siguiendo al estagirita "nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu".

El término imagen proviene del sustantivo latino *imago* que significa figura, imitación. La imagen -sin ser la realidad- la representa y sin tener las cualidades específicas del objeto, lo identifica (Moles Abraham). Resulta difícil en el ser humano separar la percepción del pensamiento. No se sabe con certeza dónde termina lo percibido y dónde comienza lo pensado, por lo menos en gran parte de los actos cognoscitivos (Sánchez, 1987, p.3).

Tan simple y complejo es esto, que basta que "algo" golpee nuestros sentidos para poner en movimiento el pensamiento. "La mente conquista una nueva provincia como un emperador, pero solo porque ha respondido a la campanilla como una criada" (Chesterton, 1937; 1985, p.175).

Sobre esta base, ¿cuál es la imagen del Sida que estimula nuestros sentidos?

Escandalizan a la sociedad las estadísticas sobre esta enfermedad, pero ¿cómo la combate? Acecha indiscriminadamente a adultos, jóvenes y niños, pero ¿cómo se los defiende? Pone a las políticas sanitarias al borde de la catástrofe, pero ¿qué ofrecen?.

Transitamos la era de las comunicaciones; la Aldea Global que profetizaba Mc. Luhan es una realidad cotidiana. La información como combustible para el progreso social es una evidencia. El "aprendizaje" a través de los medios de comunicación es de una obviedad absoluta.

La pregunta es entonces qué nos ofrecen los medios radio, televisión, prensa, revistas, cine, música, etc, sin olvidar, por supuesto, el aula sin muros llamada Internet para prevenir esta enfermedad. Los medios nos ofrecen esto:

USALO.



ALGUN DIA TUS HIJOS TE LO AGRADECERAN.

SI VAS DE PESCA



LLEVA SALVAVIDAS.

Esta imagen es aquella que venimos consumiendo en los medios. La encontramos al abrir un diario de circulación masiva, en una revista dominical, en la estampilla de una carta, en un sitio de Internet. La coincidencia entre esta imagen y la respuesta "el SIDA se previene con el uso del preservativo" es congruente.

La respuesta única que venimos analizando no ha resultado del conocimiento ni de la información que tenemos sobre la enfermedad, sino que esta imagen es aquella que ha captado y dirigido nuestra atención. En lugar de presentarse al pensamiento como un ofrecimiento a la reflexión, las imágenes tienden a violentarlo e imprimirse en él por una proyección irresistible, sin dejar a ningún dominio racional tiempo para levantar una barrera o producir un filtro" (Huyghe, 1968, p. 15).

Los ejemplos confirman la hipótesis "la imagen del Sida es la imagen del preservativo; la imagen del preservativo es la imagen del Sida".

"El sentido de toda imagen viene de una interacción entre el autor y un observador a través de un texto visual, cuando vemos una imagen, no percibimos solamente su estructura visual, sino que también la interpretamos como si se tratara de un texto no escrito que ha de leerse" (Vilches, 1988, p.39).

Es claro que este "delgado cilindro gris" que se estampa, sin permiso, en nuestro pensamiento y en nuestra imaginación por el solo hecho de abrir un periódico, encierra en sí mismo una perfecta estructura y reglas coherentes de estructura visual, que estimulan el proceso de interpretación del lector.

Comprender la imagen del cilindro gris "supone no solo captar el contenido conceptual o perceptivo de la imagen, sino también operar sobre este contenido y su forma, extrayendo información que no estaba explícita en el mensaje" (Rodríguez Illera, 1988, p.199).

Lograr explicitar el contenido supone en lenguaje de Donis Dondis haber alcanzado la alfabetidad visual, es decir, la capacidad de "leer la imagen".

6-La imagen del Sida: un círculo gris y ¿qué más?

Cuando nos preguntamos qué dice una imagen, inmediatamente intentamos una reflexión acerca de aquello que vemos.

Toda imagen es un texto, una uni-

dad discursiva superior a una cadena de proposiciones visuales aisladas, que se manifiesta como un todo estructurado e indivisible de significación que puede ser actualizado por un lector o un destinatario (Vilches, 1991, p. 39).

Si miramos en detalle la imagen que nos ocupa podemos observar que existe un marcado contraste entre los límites de la circunferencia del preservativo (tono negro) y el blanco del papel prensa que actúa como soporte. El interior de la circunferencia está matizada por distintos tonos de gris que nos remiten a la textura suave y maleable del látex.

La imagen circular, que por una ley visual tiene la posibilidad de rodar en distintos sentidos, es sujeta y anclada al soporte por dos ejes horizontales representados por los giros "USÁLO" o "SI VAS DE PESCA" en el plano superior, y las oraciones "ALGÚN DÍA TUS HIJOS TE LO AGRADECERÁN" y "LLEVÁ SALVAVIDAS" en el plano inferior. Estos ejes tienen por función visual dar estabilidad a la imagen. Este tipo de lectura se denomina *denotativa* y su única función radica en identificar el o los objetos que conforman una imagen.

Si profundizamos la lectura, podemos comprobar la diferencia notable entre las **dimensiones** de la circunferencia y las de las leyendas que estabilizan la figura, tal como han sido presentadas al lector en la hoja de los diarios y revistas. El porcentaje de mayor proporción asignada a la circunferencia respecto de las palabras, nos

"dicen" el porcentaje de atención que debemos proporcionar a la imagen y a las palabras. A esta segunda lectura la llamamos *connotativa*.

Enseña Rodríguez Illera que "si para responder al 'qué se ve' es necesario conocer su sintaxis; responder al 'qué se dice' presupone una semántica, y ambas, sintaxis y semántica se actualizan a través de una pragmática, es decir a través de una actividad comunicativa que se ejercita en la lectura que pone en contacto al lector con el autor" (Rodríguez Illera, p. 198).

Para acceder al qué dice la imagen del preservativo, tomaremos en cuenta los recursos más comunes utilizados por los publicistas en la realización de los mensajes visuales.

El **contraste** es una estrategia visual. La misma figura puede parecernos grande o pequeña según la coloquemos cerca o junto a otra figura de mayor o menor dimensión. En la imagen que analizamos la proporción asignada a la circunferencia es mayor que la que portan las sentencias. Hay una primacía de la imagen sobre las palabras. Con esta estrategia el autor nos dice qué es lo más importante (la figura del preservativo), y en consecuencia qué es aquello que inconcientemente debemos considerar como tal.

El contraste puede darse también entre sentimientos o entre significados. El odio, las situaciones problemáticas, las crisis son representadas por el lápiz del publicista mediante ángulos, líneas quebradas, contornos rectos, colores agresivos. Contrariamente, el amor se sugiere mediante líneas curvas, contornos circulares, proporcio-

nes similares, texturas blandas. La imagen que analizamos está contenida por una línea curva simple. La circularidad de nuestra imagen debe ser entendida como acabamiento, perfección, plenitud, entre otros.

El **equilibrio**, como estrategia visual, puede lograrse simétrica o asimétricamente. La imagen analizada supone un claro equilibrio simétrico que concentra la atención y confiere estabilidad.

En ocasiones, una imagen no es más que una síntesis perceptiva de múltiples imágenes. La imagen total resulta de un difícil proceso de organización del significado de múltiples elementos o figuras intervinientes. La imagen del preservativo no reviste complejidad por estar contenida en una única figura: la circunferencia gris. **Simplicidad** es el nombre de esta estrategia que conlleva a una mayor comprensión con un mínimo esfuerzo.

La **neutralidad** es entendida por Doris Dondis como un marco poco provocador en el que se realiza una declaración visual, eficaz para vencer la resistencia del observador (Dondis, 1982, p. 115). Mediante esta estrategia, es que, abriendo el periódico sobre la mesa familiar mientras desayunamos, en la oficina o en la universidad, la imagen "circular" se nos presenta tan frontal y directa a nuestras miradas desprevenidas, que molestarse por esa intromisión indebida sería un arcaísmo anticuado propio de un moji-gato o de un retrógrado pudoroso. La imagen circular parece tan "neutral" que cualquier reacción contraria sería puritarismo pasado de moda.

Si aunamos los significados connotados mediante las distintas estrategias visuales, logramos obtener una "nueva imagen de la imagen". Dice Vilches (1991, p.44) "el tipo del predicado que se haga sobre la proposición visual es posible gracias al *contrato* subyacente entre la instancia enunciativa y la instancia receptiva, entre emisor y destinatario de la imagen".

La imagen del preservativo que llega ante nuestros ojos busca transmitirnos un efecto específico (singularidad), se presenta a sí misma poco provocativa para vencer la resistencia del lector (neutralidad) conlleva a una comprensión acabada por su carácter directo y simple (simplicidad). La diferencia de dimensiones entre figura y texto establece igualmente la diferencia de importancia por asignar a cada una (contraste). La forma circular que alude remotamente al plano emotivo, al encuentro humano y amoroso, al claustro uterino, es el tipo de líneas que configuran nuestra imagen (elección de líneas). La figura es presentada al lector "frontalmente" como incitándolo a un *diálogo*; mientras que las reseñas superiores e inferiores estabilizan la imagen y ofrecen la sensación de un *equilibrio* perfecto.

En síntesis: **singularidad, neutralidad, simplicidad, diálogo, encuentro amoroso, estabilidad y equilibrio** están connotados en el látex circular.

Desde otro ángulo podemos decir que la simplicidad del círculo gris entraña una admirable complejidad porque encierra en una sola línea curva una amplia variedad de deseos y aspi-

raciones humanas como son la unidad, el amor, la simplicidad, el diálogo, lo estable y equilibrado.

Este nivel de análisis nos ha llevado a otras instancias comprensivas de la imagen. En una nueva indagación se hace necesario verificar si el "círculo gris" que el imaginólogo ha adornado con tantas bondades es capaz de prevenir el Sida.

La respuesta de los científicos es clara: el preservativo *disminuye el riesgo* de contagio, en otros términos, el preservativo no es capaz de evitar la enfermedad al modo de una vacuna sino solo le es posible "disminuir riesgos", no "evitar riesgos".

El diccionario enseña que el término "disminuir" hace referencia a la "acción de hacer menor la extensión, intensidad o número de alguna cosa", pero esta disminución no implica que se dé término en algún momento a la realidad que se quiere reducir.

Surgen, entonces, preguntas que van más allá del análisis connotativo y denotativo de la imagen, que por su importancia social no pueden ser eludidas. Es necesario, en esta instancia, arremeter contra el Sida intelectual o relativismo y volver las cosas a su orden.

Cuando la sociedad emprende a través de los medios de comunicación masivos una campaña contra esta enfermedad mortal y virulenta que es el Sida ¿quiere *acabar* con ésta o solo le interesa *disminuir* la abultada cifra de enfermos? Si quiere acabar con este flagelo de fin de siglo, ¿por qué imprime machaconamente en nuestros pensamientos la imagen de algo que solo

puede hacerla disminuir? O es acaso que la sociedad *aparenta* querer terminar con el Sida, pero su intención no va más allá de lograr disminuirla? ¿Qué gana la sociedad con la producción de una imagen visual, auditiva, colectiva, que no puede cumplir con las promesas que implícitamente recibimos de ella quienes la consumimos?

Es claro que cuando la inteligencia logra levantar sus defensas contra el error, el mismo discurso halla incubado en el seno de sus interrogantes los gérmenes de las respuestas. La palabra *ganancia* exige una explicación. La imagen del Sida que consumimos ¿forma parte de una propaganda o de una campaña publicitaria?

Propaganda es "una actividad que resulta de 'comunicar' ideas, imágenes, hechos, situaciones, bienes o servicios de interés general o particular, y sin que esta forma de darse a conocer represente coste o gasto para la persona o entidad en quien se realiza" (ARAGAY, J. y GRANDE, A. citado por PUIJ, 1986, p.10). En la pluma de Haas "la propaganda se asocia principalmente a una mística filosófica, política, social, religiosa; pero rara vez a una tarea mercantil. Este vocablo no tiene un matiz peyorativo si no lo tiene la doctrina que se propaga" (HAAS, C. citado por PUIJ, p.10).

Frente a estos conceptos de propaganda, la publicidad aparece como la "comunicación en masa, pagada, que tiene como último propósito transmitir información, crear una actitud o inducir a una acción beneficiosa para el anunciante" (citado por PUIJ, p.10); o como lo expresa agudamente

Martillere, quien afirma que "se dice que la publicidad es un medio de ventas, pero sería más exacto decir que la publicidad es un medio de acción psicológica" (MARTILLERE, J. citado por PUIJ, p.9).

Sin rodeos Insley considera que "la publicidad es *venta* de un producto o un servicio. Nada más. Y nada menos" (INSLEY citado por PUIJ, p.9).

Este nivel de análisis comienza a aparecer tan circular y vicioso como la circunferencia que estimuló el análisis.

La imagen del sida representada por el preservativo es primeramente publicidad. Sin creer ser demasiado simplistas, podemos ver que su finalidad es vender, ni más ni menos en términos de Insley. Pero ¿cuál es el producto hacia el cual el anunciante quiere crear en nosotros una actitud de aceptación que redundará en beneficio económico para él? Decir que el producto en cuestión es la venta del latex circular, es caer en una reducción que puede rozar con el error.

El "círculo gris" no solo se vende a sí mismo en esta publicidad sino que vende al mismo tiempo todo lo que su circularidad connota. El círculo gris nos vende equilibrio, estabilidad, amor, simplicidad, ...

7-Hacia una vacuna contra el Sida

El intento de demostrar que la imagen del Sida es portadora de la misma enfermedad que quiere evitar, no resulta fácil, pero si con la misma fiereza e inocencia con que la imagen del periódico nos sorprendió una mañana, logramos arremeter contra ella, vere-

mos que la enfermedad de la imagen se patentiza ante nuestro pensamiento.

La imagen de prevención del SIDA no combate la enfermedad sino que, a mi juicio, tiende a propagar y reforzar la ignorancia que poseemos sobre ella. Es una falsa imagen que vende lo que no posee. Es una imagen sofisticada que mercadea con inteligencias, con voluntades, con tendencias, con sistemas de defensas enfermos.

Es una imagen que narcotiza y desestabiliza la voluntad, que zarandea y anestesia a la inteligencia. La simplicidad, la unidad, la justeza, la estabilidad, la seguridad, el equilibrio no son mercancías maleables como el látex.

Simplicidad, justeza, estabilidad, seguridad, equilibrio son consecuencia de repetición de actos sacrificados, voluntarios, prudentes, costosos, humanamente intencionales.

Vender lo que no le pertenece es vandalismo y piratería.

Seguiremos esperando en vano una vacuna "mágica" contra el Sida, si no desterramos hoy la imagen del preservativo como *único* medio de prevención.

La familia, el amor respetuoso y responsable, la alegría de los niños, la

satisfacción por la obtención de una meta deseada y difícil, la paciente y prudente esperanza, el tiempo sano y vivido sin apuros, el sacrificio, el altruismo, la caridad, el servicio, la derrota de malos hábitos, la alegría del esfuerzo, el placer por la consecución de lo valioso, pueden constituirse en verdaderas y eficaces imágenes contra el SIDA.

La vacuna contra el Sida del alma es la única capaz de combatir eficazmente el Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida. Para ello los creativos de la publicidad deberán reconocer que en temas como éste, la creatividad mal entendida o el culto al dinero puede devenir en traición; los educadores deberemos aprender y enseñar a aprender un nuevo alfabeto. El analfabetismo visual es en sumo grado peligroso porque acude a la imaginación para subsanar la ignorancia; y la ciencia debe dejar de ignorar que el hombre que somos es, fue y será siempre una entrañable y perfecta unidad de cuerpo y alma.

La ignorancia siempre resulta cara, mucho más cuando su precio se paga con la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CIANCACLINI, Sergio (1995). Luc Montagnier. El hombre que "atrapó" al Sida, en *Revista Viva, Diario Clarín*, Argentina, N° 997, pp.12-23.
- CHESTERTON, G.K. (1937; 1985). *Santo Tomás de Aquino*, undécima edición, Madrid, Ed.Espasa-Calpe.Trad. del inglés por Honorio Muñoz O.P.
- DONDIS, Donis (1982). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, 4ta edición, Barcelona, Ed. G. Gil.
- HARDY,A.,RAUCH, K.,Echenberg D. et al. *The economic impact of the first 10,00 cases of acquired immunodeficiency syndrome in the United State. Journal of the American Medical Association*, 1986; e55:209-211. Citado por Kahn, James y De Carlo, Pamela. *¿Es la prevención una buena inversión?* Trad.Bernard-Rodriguez, Romy. Puede obtenerse en el sitio web:<http://www.epibiostat.ucsf.edu/capsweb/espinvesttext.html>.
- HELLINGER, F.J.*The lifetime cost treating a person with HIV infection in the United States. (letter) New England Journal of Medicine*.1994, 330;789-790. Citado por Kahn, James y De Carlo,Pamela. *¿Es la prevención una buena inversión?* Trad. Bernard-Rodriguez Romy. Puede obtenerse en el sitio Web citado.
- HUYGHE, René (1968).*Los poderes de la imagen*. Barcelona, Ed. Labor.
- PIEPER, Josef (1974). *El descubrimiento de la realidad*. Madrid, Ed.Rialp.
- PUIJ, Jaime (1986).*La publicidad: historia y técnicas*. Barcelona, Ed.Mitre.
- RODRIGUEZ ILLERA, J.L. (1988). *Educación y Comunicación*. Barcelona, Ed. Paidós.
- SABORIT, José (1988). *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid, Ed.Cátedra.
- SANCHEZ, Rafael (1987). *Los grandes núcleos de nuestra hipótesis perceptual*. Chile. (Conferencia).
- THIBON,Gustave.(1942). *Diagnostics*. París, Librairie de Médicis.
- VILCHES, Lorenzo (1988). *Teoría de la imagen periodística*. Barcelona. Ed. Paidós. (1991).*La lectura de la imagen*.México. Ed. Paidós.

THE IMAGE OF AIDS AND THE AIDS OF THE IMAGE

This paper examines one of the paradoxes of postmodernity, which is in fact the confusion between signified and significant on one hand, images and fantasies on the other hand, and, finally, between true knowledge and mere illusions. Images are not only images, but real visual texts capable of setting up a silent and intimate conversation with people who read them. Education of postmodern men and women cannot ignore that sort of visual code. Teaching to read and understand visual propositions is an urgent task in our society. Knowing to read the image of AIDS is vital for all people, but it is lethal for AIDS.

Key words: Visual culture. Image. Education. Prevention. AIDS.

Datos y Dirección del autor: María Eliana Braceli de Iriart. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación. Orientadora Escolar por la Universidad Católica Argentina (UCA). Profesora de Pedagogía General en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UCA. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Centro de Investigaciones Cuyo. Primitivo de la Reta 522. Dpto. K. Mendoza. C.P. 5500, Argentina. Tel-fax (061) 292563.

E. Mail: ebrace@satlink.com

EDUCACION SUPERIOR, FORMACIÓN CONTINUA Y EMPLEO: UN ANALISIS DE CARA AL DESARROLLO

Miriam Aparicio de Santander
CONICET- Universidad Nacional de Cuyo

En el marco de globalización del saber, vertiginoso cambio tecnológico, reestructuración económica y macrotendencias -donde las oportunidades y poder pasan por el conocimiento y la información- los sistemas educativos y de empleo enfrentan un desafío: la formación permanente como factor decisivo en orden a desarrollo y la competitividad. En la comunicación se ofrecen resultados alcanzados en una investigación efectuada con graduados universitarios de la última década en la Universidad Nacional de Cuyo (N = 516 provenientes de 18 carreras). Metodológicamente el tratamiento supuso la complementación de técnicas cuanti/cualitativas (análisis estadístico y de procesos) y la elaboración de un modelo holístico *sui generis* que recupera a actores y estructuras en su interacción. Del amplio haz de variables (151) se presentan hallazgos relativos, básicamente, a dos problemáticas: la real inserción laboral de universitarios en el contexto y las posibilidades concretas de transferencia del saber en el campo aplicado e instancias de formación permanente. Ambas urgen dada la importancia que asume la relevancia de la oferta como parámetro de calidad del sistema universitario y dada la manifiesta desarticulación de sistema educativo y productivo.

Palabras clave: Educación Superior - Formación Permanente - Empleo - Transferencia - Desarrollo

I. Presentación

"Teniendo en cuenta el rol de la enseñanza en las economías que dependen masivamente del saber, la mejora y el refuerzo de la calidad y de la eficacia de los sistemas de enseñanza y de formación son hoy una prioridad absoluta: 'una estrategia de empleo de fuerte productividad y de altos salarios supone trabajadores calificados, aptos para ocupar los nuevos empleos. Estos trabajadores deben tener una sólida y permanente formación'" (Bottani, 1995:6).

La compleja problemática del empleo conjuga dimensiones diversas: económica, política, social y cultural. No obstante, la mayoría de los análisis recaen sobre la primera pero no abundan estudios integrados que recuperen estructuras e individuos como sistemas autosostenidos que, retroalimentándose, refuerzan logros o crisis!

En estas páginas se ofrecen los resultados de una investigación que tuvo por eje al empleo en su relación con educación superior y formación continua.

Varias fueron las razones que condujeron a su realización. Primeramente, no existen en lo que conocemos -en el país ni en el ámbito internacional- estudios que aborden este tema con un enfoque interdisciplinario, conjugando aspectos de la psicosociología, la

política y economía, la administración y reforma de los sistemas educativos y, por fin, la sociología del trabajo y la educación. Son poco frecuentes, además, los que complementan la perspectiva cuantitativa con otra cualitativa y los que, dejando el discurso ideológico, se fundamentan en referentes empíricos para reflejar, al fin, la realidad.

En lo que respecta a educación en su conexión con empleo, la vasta revisión de literatura puso al descubierto la multiplicación de escritos unilaterales que, enfatizando uno u otro aspecto, olvidan la interacción de los factores en juego; otros, centrándose generalmente en *resultados*, dejan de lado los *procesos* que conducen a ellos. En esa misma literatura se reclamaba un estudio holístico -no efectuado aún- por las dificultades que conlleva la operacionalización, lo que hacía de los análisis cuasi experimentales un lugar común¹.

Lo señalado abundantemente por los tratadistas sirvió de estímulo para sumergirnos en esta investigación² en la que, a la vista de los déficits y en un esfuerzo integrador, se aspira a ver dos sistemas -el educativo y productivo- en sus *interrelaciones* desde un *modelo sistémico sui generis* que incluye condicionantes no sólo pedagógico-institucionales y estructurales (mercado de empleo) sino también personales y psico-sociales.

1 - Cf. Boudon, R., *L'inegalité des chances...*, op. cit.

2 - La misma forma parte de un programa de investigaciones más amplio que incluye varios proyectos desagregados desarrollados durante la última década en la Universidad Nacional de Cuyo. Los hallazgos han sido objeto de distinciones por parte de entidades académicas y empresariales del medio. Iluminan la problemática de la Universidad *ad intra* y, particularmente, el grado de desfase con el contexto.

Plan de desarrollo

En estas líneas exponemos sólo resultados de un subproyecto incluido en el programa de investigaciones referido. Consta de cuatro partes centrales. Se parte de una revisión de la situación en torno de la relación *educación superior/formación permanente y empleo* en los países miembros de la OCDE y otros; situación que por su gravedad se erige hoy en núcleo del debate económico-educacional. En la Segunda Parte se hace un análisis desde la dimensión educacional y económica del panorama de empleo en dos capítulos: el primero recae sobre el marco internacional incluyendo países miembros de la OCDE y Latinoamérica; el segundo sobre Argentina. Hoy la globalización vuelve poco posible un estudio aislado del contexto mundial y de las políticas de desarrollo vigentes. La Tercera Parte recae sobre las decisiones empíricas y metodológicas más significativas de la investigación. La Cuarta Parte ofrece los resultados en torno de algunas temáticas³ que suscitan el mayor interés entre los tratadistas y en relación con el sistema de hipótesis. Razones de brevedad y de objetivos nos impiden seguir estas etapas deteniéndonos en el encuadre teórico⁴ o -en lo metodológico- deslindando el plano descriptivo/explicativo y el de análisis de procesos, instancias no obstante que fueron seguidas y en las cuales se apoyan las conclusiones que ofre-

ce-

mos. Nos limitaremos, pues, a puntualizar aspectos que definen los alcances del estudio haciendo, por fin, un balance en el que emerge nítido el rol de la educación en el desarrollo de las economías y, concretamente, en la problemática del empleo. Al par, mostramos la necesidad de análisis integrados cuando de abordarla se trata pues las condiciones macroeconómicas no bastan; se requieren, entre otros muchos aspectos, nuevas políticas de educación y empleo que incluyan reciclaje, reentrenamiento, al fin, una educación permanente. El insuficiente desarrollo en el país de esto último es la preocupación que subyace, pues, a la indagación.

II. Decisiones teóricas

1. Hipótesis

Ofrecemos sólo tres hipótesis centrales en relación con nuestro objeto de análisis aquí.

1.1.1. Bajo la cuestión empleo y, concretamente, en la efectiva inserción laboral, confluirían variables de base y condicionantes objetivos, factores psico-sociales, pedagógico-institucionales y estructurales (mercado de empleo). Todos ellos, en su interacción, operarían la selección en el mercado laboral.

1.1.2. Limitaciones "académicas" y no sólo individuales o socio-econó-

3 - Un análisis desde otro escuadre que atiende a los componentes del modelo en su interjuego dinámico (variables de base y condicionantes objetivos, psicosociales, pedagógico-institucionales y estructurales) puede verse en el estudio de la autora citado (1995).

4 - Puede verse Aparicio, 1995.

micas condicionarían las posibilidades de éxito laboral/profesional⁵.

1.1.3. La ruptura sistema productivo/sistema educativo se visualizaría, particularmente, en las bajas posibilidades de transferencia de conocimientos (saber y saber-hacer) al mercado -diferenciales según profesión- y en los reclamos que el empresariado hace a las instituciones de nivel superior.

1.1.4. Siendo la *relevancia* de la oferta -medida por el impacto y adecuación a las dinámicas exigencias contextuales- un parámetro cada vez más importante de la *calidad* de los sistemas educativos, la desarticulación oferta-demanda sería una urgente grieta a salvar en un sistema que, más allá de la cantidad, aspira a la excelencia.

2. Objetivos

Puesto que sobre Mercado de Empleo⁶ en relación con factores individuales y educacionales es escasa la investigación, nos permitimos apuntar algunos de nuestros objetivos:

1. Analizar las tendencias y características estructurales de la inserción laboral de los jóvenes y su evolución en la última década por carreras.

2. Evaluar las reales posibilidades en el mercado de empleo provincial y nacional para los profesionales de la Universidad objeto de análisis.

3. Captar la relación formación re-

cibida (calidad de la formación universitaria) y destino en el mundo del trabajo en el mediano y corto plazo.

4. Observar el real impacto de cada institución (léase aquí Facultades) sobre el área de su influencia, esto es, su relación con el sistema productivo, educativo, cultural, científico u otro y relevancia de la oferta.

5. Conocer la proporción de diplomados que trabajan en el país en relación con los que emigraron como indicador (no único, por cierto) del desfase estructura socio-economía/estructura educacional.

6. Captar la saturación de carreras o campos y déficits a la luz de las necesidades culturales, profesionales y económicas.

7. Analizar el comportamiento de los jóvenes en la transición a la vida activa.

a. Descripción de los mecanismos de inserción laboral de los jóvenes de acuerdo a variables demográficas y socio-culturales.

b. Estudio de la relación expectativas/formación académica/inserción profesional y logro reales.

c. Percepciones, actitudes y expectativas de los empleadores respecto de la oferta educativa⁷.

III. Decisiones empírico-metodológicas

5 - A la vista de la gran cantidad de aspectos que se entretienen mediando el logro laboral resulta difícil hablar de "igualdad de oportunidades". ¿Pasa ésta por la apertura irrestricta en lo académico o también por la posibilidad de sobrevivir en este sistema y, luego, en el ocupacional?

6 - Mercado de Empleo, en cuanto variable.

7 - Para ello hemos apelado a trabajos conexos.

1. Caracterización de la investigación

Muestra

Pese a ser este estudio parte de un programa amplio de investigaciones que cubre la última una década, se detalla sólo la muestra de la última, esto es, la que vincula sistema educativo a sistema productivo o educación/trabajo pues sólo en este subproyecto se observa la dimensión estructural desde el mercado de empleo.

La muestra estuvo constituida por el 20 % de los sujetos que ingresan a la Universidad Nacional de Cuyo a partir del año 1980 y hasta 1987⁸. Luego se desagregaron tres sub-muestras: graduados, desertores y estudian-

tes⁹. En el presente estudio, se trabaja sólo con la muestra de graduados (según legajos, $N = 516$; encuestados $N = 326$).

Desde el punto de vista espacial, el estudio se efectuó con todas las carreras de la referida Universidad¹⁰. El muestreo fue estratificado, de arranque aleatorio y sistemático en la primera etapa. El intervalo de confianza fue del 95,5% y el margen de error del 4,4%¹¹. La unidad de muestreo fue el graduado. El relevamiento se hizo en dos instancias: legajos y encuesta/entrevista domiciliaria.

Técnicas

Métodos cuantitativos y cualitativos se conjugaron para lograr un acceso

8 - La última cohorte con la que se trabaja es la que ingresa en 1987 por estimar que -de efectuar los estudios en el tiempo determinado por el plan de estudios respectivo- estarían graduándose hacia 1992-1994, variando esto según años de duración de la carrera.

9 - Se tomó como última fecha de referencia noviembre-diciembre de 1993. Esto determinó que al iniciar la fase complementaria del trabajo, esto es, con no graduados halláramos algunos nuevos casos de diplomados que finalizan sus estudios a partir de la fecha indicada. No obstante, las cifras no son significativas.

10 - Excepto Derecho, Odontología, Bromatología y Artes. La causa radica en que la investigación que nos ocupa es complementaria del estudio de seguimiento en la línea que cubre 10 años, estudio que por factores coyunturales no pudo hacerse en su momento en las referidas carreras. El colectivo resulta estratégico por cuanto -dadas las transformaciones operadas durante el lapso que cubre la investigación en el plano económico y político -estos sujetos están llamados a cubrir nuevas demandas acordes a los cambios en el sistema productivo en momentos en que la crisis laboral se vuelve más pronunciada. De hecho, el subempleo y paro a nivel nacional y mundial crecen al par que las posibilidades de inserción laboral acorde a los estudios acusan una peligrosa caída. Asimismo, el segmento poblacional es particularmente significativo por cuanto incluye sujetos que hacen su ingreso a la universidad bajo dos sistemas de admisión (restringido/irrestringido), debiendo insertarse en el mundo del trabajo en momentos socio-políticos diferentes. Ello permitió extraer conclusiones de interés, fruto de una comparación *ad intra* y *ad extra*.

11 - En algunas Facultades, la "pérdida" de sujetos -problema típico de los estudios longitudinales o de los que comportan trayectorias- fue más acentuada. Ello se consignó para cada caso. Por lo demás y exceptuando la situación de quienes no se entrevistaron por tener domicilio desconocido, conocer cuántos no pudieron serlo por haber emigrado resulta interesante en un país que presenta como problema un alto índice de expulsión de recursos humanos con estudios superiores y, a veces, ya formados en la investigación.

más profundo a la problemática¹². Respecto de los primeros, se elaboró una encuesta semi-estructurada que involucró ciento cincuenta y un (151) variables de distinta índole y 280 desagregadas, cubriendo un amplio espectro. Sobre la base del sistema de hipótesis se procedió luego a la puesta a prueba de las mismas. La tarea fue ardua dada la amplitud de los aspectos considerados, que no se detallan en orden a la brevedad¹³. En cuanto a los segundos, se apeló a la observación no obstructiva, registro de datos, etc.

Las variables

Luego de la revisión de antecedentes teóricos de sistemas de hipótesis propuestos en la literatura, se determinaron las variables eje y otras surgieron como desagregación de núcleos teóricos complejos¹⁴.

Las variables -de base, psico-sociales, pedagógico-institucionales y estructurales- se integraron bajo las siguientes áreas: características socio-demográficas del encuestado, historia familiar, historia educacional del graduado, historia ocupacional (mientras estudiaba y actual), empresa/institución, desempeño en las mismas, relación educación/trabajo, factores psico-sociales,

estrategias de inserción en la vida profesional.

2. Descripción de los factores del modelo

Tres fueron los componentes del modelo elaborado con miras a la explicación y/o comprensión del fenómeno de la inserción laboral en su vinculación con educación: 1) Factores de base, psico-sociales y condicionantes objetivos; 2) Factores pedagógico-institucionales; 3) Factores estructurales (mercado de empleo). Cada uno de los componentes incluyó variables e indicadores específicos. La operacionalización se hizo, por fin, en dos instancias: tratamiento estadístico (cuantitativo)¹⁵ y análisis de procesos (cualitativo).

III: Puesta a prueba de hipótesis y contrastación de resultados

Ofrecemos sucintamente los resultados en relación con las hipótesis primarias. El modo de presentación se decidió por varias razones: permite nuclear los hallazgos en torno de áreas y/o temáticas que suscitan hoy interés y concentran la atención de científicos y políticos, hace posible captar los cambios operados en los últimos años¹⁶;

12 - Se pretende en una etapa a emprender penetrar en la problemática a través de historias de vida.

13 - Sobre el particular puede verse de la autora, Educación Superior y Empleo. Propuesta de un modelo sistémico, UCA, 1995, Tomo II.

14 - Así, se tomaron en forma independiente aspectos que conforman variables como Anomia e Inconformismo (vistas como síndromes). En general, las variables de índole psicosocial fueron medidas a través de varios indicadores. Algunas exigieron la elaboración de un índice.

15 - Se calculó chi square e índice de contingencia.

16 - Entre ellos: redistribución de los ingresos, presencia de la mujer en el mercado, importancia de las competencias, pobreza y calidad de vida, igualdad de oportunidades educacional/ocupacionales, etc.

muestra a los factores en su interacción¹⁷ poniendo de relieve la fragilidad de análisis lineales y/o unilaterales cuando de educación y empleo se trata. En lo que nos preocupa, emerge clara la desarticulación entre sistema educativo/sistema productivo y los reclamos al primero con miras al desarrollo.

En concordancia con lo dicho y atentos a los componentes de nuestro modelo explicativo-comprehensivo, el plan a seguir para el análisis es el siguiente. Primero se abordan algunas de las variables de base que aparecieron como condicionantes más fuertes de inserción laboral. Ello permite visualizar problemas como el de la inserción de la mujer, la influencia de los orígenes y de la edad, de las propias capacidades y las posibilidades en el campo laboral en relación con la historia familiar en lo educacional y ocupacional. En un segundo momento se analizan factores pedagógico-institucionales que influyen en el mercado, especialmente en la desarticulación oferta-demanda en algunas profesiones y problemas derivados (saturación) y, a la par, aunque resulte paradójico, la falta de profesionales capacitados para ingresar a determinadas áreas de la vida activa (visto desde las posibilidades de transferencia de conocimientos a la práctica). El tercer componente a analizar es el psicosocial en una doble faz: en cuanto condicionante de logro laboral y en cuanto efecto de las reales

condiciones de empleo. Por último, se aborda, entre otros factores estructurales, el mercado de empleo analizando la inserción laboral del graduado en dos instancias: luego de la obtención del título y mientras efectuaba los estudios. Ello devela el rol de la educación en los procesos de movilidad ocupacional. Asimismo, la comparación de la situación del graduado y la de sus predecesores arroja luz sobre los movimientos intergeneracionales más importantes en materia ocupacional.

Por fin, los límites propios de un artículo impiden ofrecer los resultados en toda su complejidad. Lo que se pone a consideración se refiere, pues, a un grupo limitado de variables involucradas en problemáticas envolventes que acaparan hoy la atención de economistas, sociólogos y políticos. El balance, por fin, se hace siempre mirando a la *transferencia* de resultados al sector decisonal esperando que, sobre la base de referentes fundados, el reajuste sea posible. De hecho, si bien en el estudio se aspiró a la recreación de teoría desde un ángulo teórico-metodológico, un objetivo práctico orientó nuestro accionar: hacer un diagnóstico integrado de la real situación del sistema educacional en relación con las nuevas demandas socio-económicas de cara a la implementación de estrategias renovadas que palfen la desarticulación visualizada entre educación universitaria, sistemas de formación

17 - Así, por tomar un ejemplo, el desempleo no se entiende sólo desde las variables macroeconómicas; las mayores expectativas observadas en mujeres (particularmente universitarias) o, si se prefiere, los mayores deseos de trabajar modifican sustancialmente el cuadro.

profesional y sistema productivo. Con esa mira señalamos las tareas más urgentes.

Y junto al análisis de cada variable en sus interacciones, algunos mitos aún vigentes -alentados desde las ideologías, la sociología espontánea o el consenso- van desdibujándose. Al par, se encuentran respuestas nuevas para viejas cuestiones: ¿Qué relación existe entre sociedad y Universidad? ¿Qué características socio-culturales y estructurales confluyen hacia el logro? ¿Qué aspectos del sistema universitario dificultan el acceso a la meta en el mundo laboral? ¿En qué medida los procesos involucrados son interdependientes? ¿Qué relación guarda la oferta educacional con la demanda del empresariado? ¿En qué grado prepara la Universidad para el desempeño en un mundo laboral tecnologizado y cambiante? ¿En qué medida la relevancia de la oferta es criterio de calidad? ¿Responde la Universidad a las necesidades contextuales? ¿Qué reclaman los universitarios al sistema? ¿En qué carreras emergen fisuras más flagrantes? ¿Cuáles son las soluciones alternativas según carreras? ¿Qué calidad -entendida en un sentido superior del eficientista- refleja el sistema como tal? ¿Qué estrategias asumir para enfrentar los niveles de sub-empleo?

1. Variables de base y condicionantes objetivos

Abordemos la *composición del empleo* analizando el comportamiento de cinco de las variables del estudio -sexo, origen social, edad, educación y ocupación de los padres- pues en torno de estos aspectos se desatan los más enconados debates desde movimientos como el feminismo y teorías macro (hiperfuncionalismos e hiperculturalismos)¹⁸. Al par, emergen otras cuestiones conexas.

1.1. Implicancias distributivas del trabajo femenino

En el mercado de trabajo argentino se registran cambios notables vinculados a la participación de la mujer, asimilables a los observados a nivel mundial en países desarrollados y en vías de desarrollo y que son interpretados como típicos de los procesos de desarrollo.

Numerosos trabajos de investigación indagan a nivel empírico la participación femenina. Esta preocupación no responde a criterios caprichosos, señala Montoya (1993 b) sino que halla su fundamento en las consecuencias socio-económicas que se derivan de la potencial actividad laboral de la mujer¹⁹.

18 - Bajo el hiperfuncionalismo subyacen varios modelos. Especial relieve tiene el Reproductivismo y sub-tipos derivados, para el que todo el peso del fracaso (sea escolar o laboral) recae sobre los orígenes. En ese marco, todo está pre-determinado por la estructura, no hay lugar para la acción "racional" aunque limitada, tampoco a la decisión. Se trata de una sociología del trabajo sin sujeto.

19 - Véase Montoya, 1993 b, Gallart y col., op. cit., Aparicio, 1995. Montoya analiza la participación de la mujer casada en el mercado de trabajo y su impacto en la distribución del ingreso en las familias para el Gran Córdoba sobre la muestra de 1.143 hogares (INDEC). Gallart ofrece cifras que permiten ubicar a la participación femenina en otros contextos y captar el impacto que todavía ejercen algunas pautas culturales. Por fin, Aparicio analiza tal participación en distintos encuadres y el impacto psicosocial.

A efectos de contextualizar la mayor presencia de la mujer en el mercado y de la graduada en nuestro medio, detengámonos un momento.

1. Tomando como referentes los datos para la década que nos ocupa, la tasa de actividad de la población mayor de 14 años registró un incremento: del 53% en 1980 pasó al 55,8% en 1989 (Gallart, 1992:72). Sin embargo, lo que explica dicho crecimiento ha sido la *mayor propensión a trabajar por parte de las mujeres*: la proporción de mujeres activas pasó de 33 a 38 de cada 100 manteniéndose estable la de los varones (76 de cada 100). En Gallart se lee "La población económicamente activa se feminizó, las mujeres aumentaron su representación del 32,8% al 36,1%. Otro hecho interesante es que el crecimiento de la tasa fue mucho más marcado entre las mujeres casadas (33,2% sobre 24,5% para el conjunto de las mujeres)²⁰.

2. Tres razones, al menos, avalarían esta mayor participación económica femenina: a) el incremento de los niveles educativos en la mujer y, por ende, en la mano de obra femenina²¹;

b) el impacto del deterioro de los salarios en el presupuesto familiar; c) el mayor deseo de trabajar manifestado por las mujeres²².

3. En cuanto a la tasa de desocupación, no importante todavía en el país en 1980 (2,2%) era más elevada en el caso de las mujeres (3,2% contra 1,7%, respectivamente). Pero el desempleo fue en franco ascenso hasta alcanzar el 18,6% en mayo del '95. En este espectro, con todo, la situación de la mujer fue más favorable durante la década: el desempleo aumentó entre los varones, pasando al 6,9% mientras que entre las mujeres, si bien hubo incremento, éste en términos relativos fue menor, no superando el 7,2% en 1980 (Gallart, 1992:75).

20 - El fenómeno registrado en nuestro país estaría en la línea de lo observado por los tratadistas internacionales en las últimas décadas. Con todo, pese a haber aumentado la tasa femenina, no alcanza todavía los niveles de la masculina.

21 - La relación positiva entre nivel educativo y niveles de actividad en mujeres puede verse en Sautu, 1979; Wainermann, 1979, Gallart, ops. cit.

22 - Lo primero emerge en estadísticas nacionales y mundiales y también en nuestro estudio, en donde hallamos dos datos interesantes: a) las mujeres universitarias superan hoy y desde hace ya un tiempo a los varones y b) comparando la educación de la graduada con la de su madre y de su padre, surge nítido este mayor ascenso educacional de la mujer. En cuanto a lo segundo, el INDEC muestra que muchos más manifiestan hoy deseos de trabajar y, particularmente, las mujeres. Se lee "Una mirada preliminar a las cifras indica que entre mayo de 1994 y mayo de este año, la desocupación trepó 7,9% puntos, casi 1.150.000 personas. De ese total, y de acuerdo con cálculos extraoficiales, el 60% corresponde a los jóvenes, de ambos sexos, menores de 24 años; mientras que en el resto, el mayor peso del desempleo recaería sobre 'jefes de familia', varones, mayores de 40 años y con el ciclo secundario incompleto. Sin embargo, el récord histórico de desocupación no se debe sólo a despidos masivos. En las cifras del INDEC se verifican otros fenómenos que abultaron la magnitud de los despidos. Entre ellos, se produjo un aumento de la tasa de actividad (*gente que quiere trabajar*) que pasó del 40,8% al 42,8% de la PEA. Esto significa que apenas en 6 meses unas 600.000 personas se lanzaron a la búsqueda de un empleo". En Noticias, 21 de julio de 1995.

4. Por fin, la desocupación impacta según grupos de edades aumentando entre los jóvenes. En efecto, en 1989, 2 de cada 10 activos entre 15 y 19 años buscaban trabajo y 5 de cada 10 entre 20 y 24 años. Este desempleo juvenil - que afectaría al grueso de la población de nuestro estudio- es importante por sus connotaciones; muestra la incapacidad del mercado para generar empleos destinados a los grupos que han de ingresar al mundo del trabajo.

Vayamos a nuestros hallazgos.

1. Permiten cuestionar la hipótesis de la mujer como *trabajador adicional* - presente en la mayoría de las investigaciones empíricas efectuadas desde la década del 30- según la cual la mujer casada tiende a participar más en el mercado en situaciones de caída del ingreso familiar, siendo más frecuente este comportamiento entre mujeres de bajos niveles de calificación (Montoya, 1993: 137; Gallart, op. cit).

En los últimos decenios esta hipótesis fue puesta entre paréntesis, comprobándose que el incremento en las tasas de participación de las mujeres (casadas, especialmente) se registraba entre las de los sectores sociales más favorecidos, de más alto perfil educativo y ocupacional y de mayores ingresos.

Nuestro estudio arroja, en esta línea, que la participación de las mujeres graduadas en el mercado se da casi sin diferencias para los diferentes estratos sociales, con lo cual se desdibuja la imagen de la mujer sólo como trabajador adicional. La mujer trabaja no sólo por razones económicas; otros motivos más profundos emergen.

2. A la luz de los resultados, caen algunos mitos sostenidos desde movimientos ideológicos que enfatizan la discriminación global de la mujer en el mercado.

Sintetizando: hallamos un perfil muy próximo para varones y mujeres tanto en la dimensión estructural propiamente dicha como psicosocial²³. Respecto de la primera, no hay diferencias estadísticamente significativas en el tiempo que tardan en insertarse, en las horas de trabajo²⁴, tampoco en lapsos para la promoción, en calificación ocupacional²⁵ o en posesión de trabajos "full time". Las diferencias según categoría se deben, más bien, a las carreras elegidas y a ella se encuentra vinculada, también, la situación contractual²⁶. De hecho, el porcentaje de "contratados" es similar para hombres y mujeres mientras el porcentaje para la categoría "patrón" y "cuenta propia" aumenta entre los varones. Este

23 - Respecto de las variables pedagógico-institucionales -también observadas en el marco de la investigación envolvente- los datos son igualmente similares, apareciendo diferencias sólo en Compromiso y Promedios (más altos entre las mujeres).

24 - Aunque las diferencias no son estadísticamente significativas, las mujeres trabajan algo menos.

25 - Medida en la investigación como el INDEC. Incluye cuatro categorías: Profesionales, Calificados, Semi-calificados y No calificados.

26 - Las mujeres se orientaron más hacia carreras ligadas a las ciencias blandas (en general, profesorado).

aspecto, que podría indicar una mayor dependencia laboral por parte de la mujer, se ve contrarrestado por un factor positivo: entre las mujeres aumenta el porcentaje de "efectivos".

Respecto del área psicosocial: varones y mujeres señalaron los mismos obstáculos para el trabajo coincidiendo, también, en aquellos que favorecen el desarrollo y la promoción; valoraron de igual modo a la educación como canal de ascenso social (aunque con un pesimismo algo mayor en la mujer) y al título como factor de inserción laboral. No difieren en expectativas, *n-ach*, aspiraciones, anomia y pesimismo de perspectiva. En cuanto a ingresos, las mujeres -congruentemente con lo señalado- se mostraron más descontentas. Por fin, priorizaron los mismos factores como claves a la hora de la inserción y coincidieron en los reclamos efectuados por el empresariado y los "vacíos" que dejó la Universidad. La percepción de las posibilidades de transferencia al mundo laboral fue, además, muy

próxima en varones y mujeres aunque se mostraron algo más pesimistas los varones y, por ende, dirigieron más reclamos a las instituciones.

A estar con lo observado, la variable Sexo -contra lo hipotetizado desde algunos encuadres- no incide en la posición en el mercado: hombres y mujeres se ubican prácticamente en las mismas condiciones y alientan, globalmente, las mismas expectativas y desesperanzas²⁷.

Las similitudes -tanto en aspectos estructurales como psicosociales- sugieren evitar extrapolaciones e invitan a replanteos a partir de nuestra realidad más que desde la ideología.

3. Las diferencias, estadísticamente significativas, en el plano subempleo e ingresos en hombres y mujeres, corroboran datos internacionales y autorizarían a hablar de discriminación²⁸.

4. El hecho de que la tasa de participación se incremente aún bajo estas circunstancias desfavorables en el mercado y, lo que es más notorio aún,

27 - Como señalamos, las mujeres en este tipo de valoraciones se mostraron algo más pesimistas respecto del futuro laboral en su relación con profesión.

28 - La diferencia de ingresos en hombres y mujeres ratifica lo hallado para el área metropolitana de Santiago de Chile, San Pablo y Buenos Aires. Allí distintos estudios confirman una brecha salarial a igual nivel de instrucción. Según la CEPAL (1989:85) ésta en su mayor parte "sería atribuirle a la segregación ocupacional, es decir a la forma distinta en que hombres y mujeres se incorporan a la estructura ocupacional". De hecho, las mujeres acceden todavía en menor medida a cargos altos en varios países. La CEPAL lo corrobora para Ecuador, Chile, Brasil, Panamá, Uruguay y Argentina (Ibidem).

En lo que respecta a nuestra provincia, la discriminación salarial observada en diplomados, reproduce una discriminación que se observa a nivel de la población global. En una investigación reciente efectuada en el medio se detectó que "... los ingresos son en un 51% mayores para los hombres". Ahora bien, esto podría justificarse si el hombre trabajara más horas, registrara mayor experiencia, tuviera mayor educación pero igualando estos factores se detectó que el "... 88% de la diferencia de ingresos era justificable y el 12% injustificado" atendiendo a que el hombre trabaja más horas y posee más experiencia aunque en materia de educación, la mujer lleve la ventaja. En Fornero y Claramunt. Public. interna, Fac. de C. Económicas 1995.

entre las mujeres de los estratos más altos, revela que el trabajo cumple con una dimensión que supera ampliamente a la económica. El factor "ingresos" sería, pues, uno más a considerar entre los múltiples ligados a empleo.

La carencia de trabajo implica no sólo carencia económica sino, primordialmente, 'ausencia de una categoría' (modelo de privación relativa), vinculándose al debilitamiento de la identidad, de las relaciones sociales. Tener un empleo es más que tener una mejor situación monetaria²⁹. Toca también a lo psicológico, a la autorrealización. Dice Jahoda "Una vez más no son las consecuencias económicas manifiestas las que constituyen el beneficio fundamental del empleo, a pesar de la importancia que tienen para la inmensa mayoría de las mujeres empleadas, sino su significado psicológico" (1987:79). Este hecho emerge evidente en el estudio, en el que entre las mujeres que trabajaban más y más satisfechas, aumentaba la autoestima y bajaba el stress³⁰.

Las derivaciones del hallazgo son importantes cuando se aborda la pro-

blemática empleo si tenemos presente que cada vez más las mujeres llegan a la Universidad y anhelan insertarse en el mercado. El aumento de las expectativas incide, evidentemente, en el mercado: los puestos son los mismos y los aspirantes más. La cuestión debería ser tenida en cuenta a la hora de implementación de nuevas políticas de empleo pues, parafraseando a Jahoda "ningún esfuerzo económico puede alcanzar el éxito si no va dirigido a satisfacer las necesidades humanas" (1987:129).

Concretamente, frente a la actual coyuntura que muestra la desarticulación educación superior/sistemas de formación profesional permanente y empleo y afecta, entre otras muchas dimensiones, la psicosocial, habrá que rever qué relación guardan -en nuestro marco y hoy- las tasas de desempleo y reales condiciones de empleo con los indicadores de patología social. La frustración guarda relación con las necesidades insatisfechas y la situación de "parado" o "empleado insatisfecho" podrían ser caldo privilegiado para respuestas desviadas³¹. Cualquiera sea la

29 - Moffat, en la línea, sostiene "Cuando se habla de la persona desocupada se piensa que la pérdida está concentrada en el salario que no ganó. Pero lo más grave es la despersonalización que produce la caída o pérdida del rol social que ocupaba desde su trabajo. Las personas nos vinculamos con otros a través de lo que hacemos. Nuestra percepción del mundo está armada desde nuestro oficio y al perder el trabajo nos perdemos a nosotros mismos. Otra gran pérdida es el proyecto de futuro...". Esto lleva a que al desempleo siga una depresión paralizante (el mundo se "desarma") o una agresión manifiesta". Léase la nota del psicólogo social A. Moffat, "La persona está en peligro", Noticias, 21 de julio, 1995.

30 - El aspecto fue observado específicamente en la investigación y ratifica los hallados en la línea en otros contextos.

31 - Estudios efectuados por nosotros, conexos con la problemática aunque centrados en la faz psicosocial, nos autorizan a sostener que dos son las respuestas más probables: la intropunitiva (que conlleva stress, depresión, aislamiento) y la extropunitiva (que se traduce en inconformismo revolucionario, activismo, agresividad manifiesta).

respuesta, representa un llamado de atención en un país que aspira al desarrollo en equidad.

5. Entre los graduados, el desempleo es nulo³² aunque -a estar con nuestros datos- el subempleo se presenta como un problema grave, más acentuado aún en algunas profesiones. El dato arroja luz, al menos, sobre dos cuestiones. La primera: es síntoma de la desarticulación aludida pues se trata de un desempleo *estructural o tecnológico*. Representa, en otros términos, "*el desacople entre las habilidades que ofrece la fuerza laboral y las que demanda el sector productivo*"; proceso típico, por lo demás, de situaciones de cambio, especialmente tecnológico³³. Tal desajuste, que afecta no sólo a universitarios sino, también, a sectores de edades más altas, representa un problema de difícil resolución. Requiere de *capacitación y reentrenamiento*, funciones para las que nuestro sistema -y conforme a lo observado- no parece demasiado preparado.

La segunda cuestión: aunque el paro aumente aquí y en el mundo -y

contra lo que se podría esperar desde la remanida devaluación de los diplomas- todavía los títulos tienen entre nosotros un importante papel como protectores de *demotion* social. Las estadísticas del INDEC para octubre de 1995, en la misma línea de lo hallado, arrojan en nuestra provincia 0% de desempleo entre universitarios.

6. Cuanto más acusada es la crisis en el sector económico, más importancia adquieren los diplomas y la capacitación³⁴ pero, al par, cuanto mayor es la cantidad de diplomados, menos valen los diplomas (al menos económicamente, aunque no socialmente).

Si esto es así: 1) una importante arma de ascenso a usar por la mujer es la educación; 2) se desdice, o debiera ser analizada según contextos y economías regionales, el tema tan manipulado de la crisis de la educación en relación con el sector productivo³⁵.

7) Por fin, nuestros hallazgos irían en la línea de lo observado por J. Castro. Lo preocupante no es, pues, sólo el empleo cuantitativo sino lo que el autor denomina su "*núcleo duro*", el cua-

32 - El concepto de desempleo es el del INDEC. Se calcula como porcentaje entre la población desocupada y la población económicamente activa (PEA). Se considera desempleo abierto urbano y se denomina desocupados al conjunto de personas que no poseen un trabajo pero que lo buscan activamente. Según nivel de instrucción los datos correspondientes a mayo del 95 en nuestro contexto son: Sin instrucción o primario incompleto (9.1%); Primario completo o secundario incompleto (57.6%); Secundario completo o universitario incompleto (33.3%) y Universitario completo (0.0%). La tasa de desempleo para la provincia fue del 6,8% contra 5,1% para octubre de 1994.

33 - Véase A. Sturzenegger, "Enfrentar el desempleo" en Noticias, 11 de junio de 1995.

34 - En Gallart se lee "En el contexto en que el desempleo era muy bajo (aludiendo a los años 80) no parecía existir incidencia alguna en la probabilidad de ser desempleado según se tuviera mayor o menor nivel de educación pero nueve años más tarde y en el contexto de incremento del desempleo, el poseer distintos niveles educativos, incide en no encontrar o no una ocupación. De esta manera, la población que posee los dos niveles educativos más bajos es la que presenta las más altas tasas de desempleo". En Gallart, 1992, op. cit., cuadro 2.

35 - Véase Muñoz García y Suárez Zozaya (1992) en Gallart, op. cit., cuadro 2.

litativo, pues el grueso de los desocupados está constituido por hombres de más de 50 años y personal no calificado que no terminó la escuela secundaria; no así los universitarios.

La educación superior, aparece en la perspectiva del autor, también como "protectora" pero insuficiente. Se lee: *"... la desocupación cuantitativa se reduce con el crecimiento económico, la cualitativa no. Lo característico del desempleo cualitativo es la distancia que existe entre las capacidades técnico-profesionales, el nivel educativo del personal que se ofrece y los empleos disponibles. El reentrenamiento, la educación y el cambio cultural de esta mano de obra es un desafío que exige recursos, inventiva y poder político. El aspecto estructural de la desocupación no es que la revolución tecnológica destruya puestos de trabajo, sino que crea empleos para los que mucha gente no está tan preparada. El problema es la reconversión de mano de obra, no la inútil tarea de limitar el salto de productividad desatada por la revolución tecnológica"*³⁶.

La vinculación empleo/ Universidad y sistemas de capacitación profesional innovadores y flexibles emerge nítida.

1. 2. Empleo, educación y población en riesgo: los jóvenes

Hemos señalado ya que jóvenes, adultos mayores de 50 años y personas no calificadas constituyen la población

más vulnerable. Los graduados caen, pues, en la primera categoría pero el hecho de que exista -al menos en nuestro estudio y también en cifras del INDEC para este contexto- 0% de desempleo nos muestra que: a) la educación continúa siendo un factor protector de caída social, b) que las relaciones lineales tienen poca cabida cuando abordamos la cuestión empleo y menos aún cuando media la educación.

1. 3. ¿A quién beneficia el sistema educativo y ocupacional?

Observemos ahora qué relación guarda el estrato de origen y pertenencia con las condiciones concretas de inserción laboral, a igual nivel educativo.

Sintetizando los resultados para el bloque de variables estructurales, no existieron globalmente diferencias estadísticamente significativas pero a nivel descriptivo (no correlacional) se advierten tendencias interesantes: tardan más en insertarse en el mercado laboral luego de graduados³⁷, trabajan menos horas (subempleo más acentuado)³⁸, están peor calificados, alcanzan ascensos en tiempos más prolongados y obtienen ingresos más bajos. Asimismo, analizando la "modalidad de contratación" hay más "efectivos", "patrones" y "cuenta propia" entre los gra-

36 - Puede consultarse J. Castro, Director Adjunto de El Cronista. En Noticias, 21 de julio de 1995.

37 - Conviene, no obstante retener, que mientras realizaron sus estudios estos sujetos de las capas más bajas trabajaron mayor tiempo de la carrera y mayor cantidad de horas. Además se desempeñaron en mayor proporción en tareas "manuales", reservadas tradicionalmente a estos estratos.

38 - Tomando como indicador "Horas semanales de trabajo" en el estrato medio-alto, por tomar un caso, se pasa del 10% para la categoría "1-19 horas" al 76% en la categoría "36 o más horas". En cambio, en el estrato medio-bajo se salta del 15% en la primera categoría (1-19 horas) a 47% para "36 horas o más".

duados pertenecientes a los estratos más altos; en cambio los de las capas más bajas están en mayor proporción bajo "convenio colectivo de trabajo". En materia de ingresos (actuales y esperados), las diferencias fueron estadísticamente significativas en contra de estas capas³⁹.

Veamos ahora la importancia de las empresas que absorben graduados sobre la base del indicador "capacitación". También aquí hubieron diferencias significativas: a medida que ascendemos por la escala de estrato social, mayor es la absorción por parte de empresas que sí brindan capacitación y a la inversa entre los estratos más bajos. Dicho de otro modo: los sujetos de las capas sociales más altas son absorbidos por empresas más consolidadas en el mercado, en las que existen tecnologías de avanzada pero que, proporcionalmente, son pocas en nuestro contexto. Por fin, en lo que respecta a "rama", no se advierten diferencias según estrato.

En cuanto a las respuestas psicosociales vinculadas con posición social, los sujetos de las capas más bajas estiman que tienen menores posibilidades de ascenso, creen menos en el creci-

miento del país y el propio, presentan mayor pesimismo de perspectiva y anomia, se muestran más prejuiciosos, perciben mayor desigualdad de oportunidades tanto en el plano académico como laboral. No obstante ello, ven en la educación un canal de inserción social; lo que nos lleva a pensar que la devaluación de los diplomas se restringe, más bien, al plano ingresos y expectativas. Además, si bien alientan menos expectativas laborales y están más preocupados por la competencia, se manifestaron aspirantes⁴⁰. Atendiendo a la problemática a la hora de la inserción en el mercado, subrayaron el reclamo por parte del empresariado de "experiencia", razón que vuelve "más racional" los bajos ingresos.

Por fin, respecto de la variable "transferencia", se halló un inconformismo generalizado más acentuado

1.4. Logros y dificultades en el mundo del trabajo e historias de vida

Hay algo que aparece claramente cuando uno se aproxima al mundo real del trabajo y a los obstáculos y logros de quienes trabajan: las trayectorias técnico-profesionales son historias de vida⁴¹ en contextos cambiantes, que

39 - En nuestro estudio los resultados son: en el estrato medio-alto los graduados están ganando entre "\$ 800 y \$ 1.600" y "\$ más de 4.000", no habiendo sujetos con menores sueldos. En cambio, entre los estratos más bajos, mayoritariamente, los sueldos oscilan entre "Menos de \$ 200" y "800 a 1.600". Resumiendo: respecto de ingresos se advierte una situación de desventaja entre mujeres y sujetos de las capas más bajas.

40 - Esta presencia de altas expectativas entre los estratos más bajos -contra lo que sostienen los funcionalismos e hiperculturalismos, fue hallada ya en estudios efectuados por nosotros en el medio. El dato adquiere especial relieve en Argentina, un país atípico en lo cultural, social y económico.

41 - Puede consultarse la nota de Gallart y Jacinto, "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo". En Serie Educación y Trabajo, Boletín del CIID-CENEP, Año 6, Nro 2, 1995.

articulan saberes provenientes de diversos orígenes y, que al par, "arrastran" los "saberes" y "haceres" -si cabe- de las generaciones que les preceden.

Concretamente, remitiéndonos a la historia familiar (educación de los padres y abuelos y ocupación de los mismos)⁴², los sujetos graduados que se ubican mejor en el mercado provienen de familias con más altos niveles educativos y que gozaron de condiciones más favorables en el mercado. La "herencia cultural y social"⁴³ si bien no emerge como un factor determinante pues las diferencias no fueron estadísticamente significativas, sí aparece como un condicionante de inserción y logro laboral⁴⁴.

2. Variables pedagógico-institucionales

Abordemos sólo dos aspectos entre los muchos indagados. El primero, relativo a la distorsión oferta-demanda; el segundo, al problema que constituye la baja transferencia al mundo del trabajo.

2.1. Oferta-demanda ¿desarticuladas?

La cuestión pudo visualizarse en la investigación en un doble plano: laboral y académico. Puntualicemos sólo algunos aspectos del primero que "dislocan" las posibilidades e inciden en los niveles de logro, tales como: saturación de graduados observada en algunas profesiones y caída relativa de los ingresos en esas áreas, sobredimensionamiento del sector servicios en detrimento de otros como industria, desvalorización de carreras no liberales y de las que comportan "tareas manuales", surgimiento de nuevas expectativas en mujeres con el consiguiente aumento de las tasas de participación en el mercado⁴⁵, cambio de valoraciones respecto de algunas carreras⁴⁶, la universidad de masas⁴⁷ vista aún como canal de ascenso social⁴⁸, la caída de los ingresos, los niveles de subempleo -preocupantes en algunas profesiones-, entre otros.

2.2. Transferencia: la pieza perdida del puzzle de la "productividad"

El impacto que el gasto en educación tiene en el crecimiento económico se produce a través de la formación de capital humano al mejorar la productividad futura de la fuerza laboral.

42 - Obsérvense en Anexo los cuadros respectivos y conexos.

43 - Véase Bourdieu, Passeron, Ssint Martin, Baudelot y Establet, Bolstanky, entre otros, ops. cit.

44 - Esto se observa en muchas otras tablas de la investigación envolvente.

45 - Funcionaría aquí la teoría de la "cola" (García Rodríguez, op. cit.).

46 - Nos referimos, en especial, a las que tradicionalmente fueron de hombres o mujeres y en las que el número de mujeres supera ya al de varones. Ello evidencia una transformación en los sistemas de creencias, que también tiene su impacto en la oferta-demanda.

47 - El nudo de la cuestión radica en que aumenta en cantidad pero no se atiende suficientemente a la calidad, vista especialmente desde el criterio de *relevancia* de la oferta. Véase Sander, op. cit.

48 - Véanse los aportes de M. Aparicio sobre la base de investigaciones realizadas en nuestro país.

En este sentido es considerado un gasto de inversión, y como tal, debe asignarse de manera que produzca el máximo beneficio social "*Se puede gastar en educación, pero si la asignación es inadecuada, no se estará invirtiendo en capital humano*" (Juri, 1992).

La cita nos parece importante por los datos macro provenientes tanto del área económica como educacional y de ambas en su interrelación. En un plano más próximo, nuestros hallazgos *no hablan de una asignación adecuada, de una real formación del recurso*. Las autopercepciones de los graduados respecto de lo ofertado por la Universidad y sus constantes e indignados reclamos hablan, más bien, de una ruptura, de un gasto que toca a la cantidad pero que no salva la calidad del sistema educativo ni atiende a las demandas contextuales. Más estrictamente, nos referimos a la *escasa transferencia*.

Ahora bien, si definimos el capital humano como la capacidad productiva de la mano de obra en una economía, "la formación de este capital corresponde a cualquier inversión en el agente humano que tenga el efecto de elevar la futura productividad económica del trabajo como factor de la producción" (Ibidem). Pero si no hay transferencia, obviamente, tampoco se podrá elevar aquella. Y he aquí por donde se introduce el lado oscuro. Al lado de un alto gasto contrasta la escasa capacitación de los sujetos, un escaso "saber-hacer" y un cuestionado "saber-saber".

3. Variables psico-sociales

El abordaje fue posible merced a dos opciones metodológicas: la estra-

tegia macro-micro-macro y al análisis de *procesos*. Por ellas, trascendiendo las cifras, se pudo ingresar en el mundo de las razones, motivos y decisiones humanas que, también, se imbrican en la compleja problemática del trabajo volviendo poco posibles las interpretaciones lineales.

Haciendo una síntesis apretada, digamos que estos factores -tapados por la estridencia de aspectos macro-aparecen, en lo que nos ocupa, desde una doble faz: actúan como condicionantes de logro en el mercado ocupacional y emergen como efectos derivados de los niveles diferenciados de fracaso y de las condiciones efectivas bajo las que se efectúa la inserción laboral.

En los hallazgos: alcanzan una mejor ubicación en el mercado los sujetos que alentaron más expectativas, más aspirantes en lo personal y profesional, los que arriesgan más en el plano académico por un beneficio mayor en el ocupacional, los más integrados psicológicamente, los que buscaron la autorrealización antes que otros aspectos. También, por ello, se manifiestan más desconformes cuando la salida laboral y, concretamente, en sus puestos las posibilidades se alejan de las alentadas. Los motivos y actitudes subyacen, pues, bajo las respuestas derivadas del lugar que se "puede" ocupar en el mundo del trabajo bajo la actual coyuntura. Y a mayor distancia entre lo anhelado y lo hallado, mayor conflicto y frustración, variando las respuestas -conforme a lo encontrado en el contexto de investigaciones propias anteriores- de la apatía y resignación al activismo ideológico. Ambas, esperables por las característi-

cas que signan hoy al mercado, comportan serios riesgos para el crecimiento en equidad.

4. Variables estructurales

Nos detendremos sólo en algunos aspectos que nos parecieron relevantes.

4.1. Rentabilidad de los títulos y capital humano

Como es sabido, "la economía de la educación incrementó su importancia dentro del análisis económico en la medida en que se fue acrecentando la confianza en la educación como factor decisivo de desarrollo económico, entendiendo a éste no sólo como mero crecimiento económico sino incluyendo también los problemas distributivos. La educación apareció desde la teoría del capital humano como "herramienta válida para servir a ambos fines, compatibilizándolos, en la medida que los costos sociales de un mayor crecimiento (sacrificio de consumo presente) se atenuarían por una mejor distribución del producto" (Giordano y Montoya, 1989)⁴⁹. Desde ella se asimilan los gastos en educación a una inversión que mejora la calidad de la mano de obra y, de ese modo, contribuye a generar un mayor producto social.

Desde el punto de vista económico, dos líneas metodológicas abordan la instrumentación empírica de este andamiaje teórico. De un lado, la perspectiva microeconómica, que implica "la extensión de la evaluación social de proyectos de inversión en el caso de la educación"⁵⁰.

En cambio, desde la segunda línea (macroeconómica) -emparentada con la teoría del capital humano- se estima "la incidencia de la educación en el crecimiento del ingreso nacional a través de una función agregada... En la misma el producto agregado por la economía no sólo depende del capital, la tierra y la mano de obra disponible sino también de la 'calidad' de esta última". Esto es, analiza la importancia de la calidad de la mano de obra en la explicación del crecimiento viendo en "el mejoramiento en la productividad de los recursos humanos la contribución del sistema educativo al crecimiento" (Giordano y Montoya, 1989:57).

No entraremos en esta teoría que, remontándose a A. Smith, sostiene que la educación aumenta la productividad de los trabajadores⁵¹. Sí interesa retener que, a estar con lo sustentado, el hecho de la mayor acumulación de capital humano sea recompensada con

49 - A estar con los autores, los trabajos empíricos que abordaron el análisis de las interacciones entre el sistema educativo y los procesos económicos pueden ser clasificados dentro de los dos grandes temas. En nuestra opinión se trata de una problemática vasta que tiene raíces lejanas y demasiadas implicancias como para efectuar una categorización taxativa.

50 - El cálculo de la rentabilidad social de la inversión, surge al comparar el flujo descontado de costos que la misma implica con los beneficios derivados de ella. Véase Giordano y Montoya, 1989, "Rentabilidad...", op. cit. También Ferrá y otros (1985) para el nivel primario y secundario en Mendoza.

51 - Se lee "Los diferenciales de ingresos entre personas de distinta educación son el reflejo, dentro de los mercados laborales, de una mayor "calidad" de la mano de obra más educada y son la consecuencia de conductas racionales, tanto por el lado de los oferentes como de los

mayores ingresos teóricamente tendría consecuencias distributivas de importancia. Cada individuo percibiría como ingresos el equivalente a su contribución en la generación del producto; dicho de otro modo, la existencia de diferenciales en la calidad de la mano de obra explicaría la distribución intrasalarial del ingreso (Giordano y Montoya, 1989: 58)⁵².

A la luz de estos supuestos, analicemos nuestros hallazgos sobre niveles de ingresos en graduados, ciertamente preocupantes y, particularmente, en algunas carreras. Las cifras relativas a ingresos nos permiten dudar de que bajo la actual coyuntura los empresarios estén dispuestos a pagar mucho más por una mano de obra especializada. Pese a alcanzar los graduados niveles de ingresos algo superiores a los no graduados⁵³, la tasa de rentabilidad sigue siendo muy baja en el nivel supe-

rior. Los resultados apoyan, por fin, otros hallados en el país (Montoya, 1987) al par que contrarían algunos hallazgos internacionales⁵⁴.

Detenernos más es aquí imposible. Señalemos sólo que los resultados van, también, en la línea de lo teorizado respecto de las diferencias en las tasas de retorno según sexo. El grupo femenino presenta -en estudios nacionales como en el nuestro- una tasa de retorno menor que el masculino. Esto sería resultado de la discriminación salarial hallada de que son objeto las mujeres en los mercados laborales, definida por un salario menor a igual calificación y un menor número de horas trabajadas. Todavía hay más: más baja es la tasa de retorno entre ellas cuanto menor es el nivel educativo⁵⁵.

Por fin, conviene retener que si bien suele conectarse rentabilidad con teorías como la del capital humano⁵⁶,

demandantes de recursos humanos. Para los oferentes los mayores ingresos que reciben los más educados constituyen el incentivo que motiva sacrificar el consumo presente, permaneciendo en el sistema educativo, en pos de obtener un mayor ingreso futuro a través de una mayor calificación. Los demandantes, a su vez, están dispuestos, a su vez, a pagar un mayor precio (salario) por la mano de obra educada porque consideran que mayores serán los resultados productivos. En mercados competitivos nadie podrá pagar o cobrar remuneraciones superiores o inferiores a esa contribución productiva porque es la propia competencia la que elimina esa posibilidad". En Giordano y Montoya, 1989.

52 - No obstante, esta teoría reposaría sobre el supuesto de un mercado competitivo. En cuanto éste se elimina, el modelo se derruba y hay que buscar otras explicaciones para los ingresos diferenciales.

53 - Esto se constató en una investigación complementaria (1995).

54 - La situación es ratificada por Giordano y Montoya sobre la base del análisis de datos secundarios.

55 - Esto surgió claro en un estudio complementario del presente efectuado con no graduados.

56 - La teoría ha dado lugar a abundantes controversias. Así Thurow (1972) demostró que "no existía evidencia alguna de que la tasa de crecimiento de la productividad de la economía en su conjunto hubiese evolucionado de acuerdo al crecimiento de la fuerza de trabajo universitario"; de su lado Berg (1971) mostró que no había ninguna relación entre el nivel de estudios de empleados ocupados en diferentes secciones y sus niveles de productividad. Por lo demás, este modelo tuvo como derivación en Latinoamérica el paradigma economicista (Tedesco, 1987:17), que representa la contraparte del modelo liberal.

hay muchas otras explicaciones que vinculan posición en el mercado en relación con educación⁵⁷.

4.2. El empleo público: situación actual y retrospectiva

El problema del crecimiento del sector servicios no deja de tener relieve si recordamos que "... las provincias representan más de la mitad del gasto público nacional y destinan más del 50% de sus erogaciones en el rubro personal empleando el 15% de los ocu-

pados nacionales". Esto habla de un sobredimensionamiento de los sectores públicos y de una ineficiencia que redundaría en la pérdida de bienestar para la sociedad, sobredimensionamiento que fue un mecanismo tradicionalmente aceptado en Argentina para absorber el exceso de oferta de trabajo en los mercados urbanos. En cambio, la demanda de empleo por parte de los sectores productores de bienes transables -dice Montoya- (fundamentalmente industria) fue reduciéndose progresiva-

57 - Nos referiremos sucintamente a cuatro por sus implicancias académicas, laborales y psicosociales: la teoría de la gratificación diferida; la de la demanda individual de educación que combina costo-riesgo-beneficio; la teoría de la atracción-repulsión y los modelos psicológicos del desempleo. Una interpretación integrada -estimamos- nos aproxima mejor a la problemática.

Respecto de la primera (*modelo "d' elegibilité"*, Lévy-Garboua, 1976, 1978 y 1979), surge como respuesta a dos hechos: la fuerte devaluación de los diplomas y el avance de la universidad de masas. Sostiene que la disminución de las expectativas profesionales no ha sido seguida de una baja sensible entre los inscriptos, como era dable esperar, pero sí de un alargamiento de los estudios. La razón es clara: ese tiempo es destinado a una actividad rentada a la vista de la menor rentabilidad posterior de los títulos. Habría, pues, una relación entre esperanzas económico-sociales y nivel educacional.

La *teoría de la demanda individual de educación* (neoindividualismo francés: Boudon, Cherkaoui, Rasera, Mingat y Duru) combina riesgos-costos y beneficios anticipados. Conexa a ella emergen los *modelos consumo e inversión*. Según éstos, alientan mayores expectativas quienes arriesgaron más en busca de un beneficio mayor. Los logros limitados frente a las altas aspiraciones generan efectos psicosociales importantes por sus consecuencias: allí donde hubo esperanza hay mayor inconformismo cuando la brecha entre lo anhelado y lo hallado se profundiza.

El cuadro es corroborado desde los *modelos psicológicos atribucionales de desempleo* y, especialmente, por el de Expectativa-Valencia (Feather y Davenport, 1991; Ortiz Zábala, 1981). Conforme a éste último, la fuerza de la motivación para la acción está determinada por las expectativas de éxito y fracaso y las valencias subjetivas atribuidas al mismo éxito o fracaso. De allí que donde se alentaron mayores expectativas exista, luego, una mayor reacción si lo alcanzado se aleja de lo esperado. La teoría resulta bastante explicativa de respuestas psicosociales riesgosas en el marco ocupacional actual.

Por fin, la teoría de la atracción-repulsión (Parjanem) representa una aproximación de las teorías de inspiración económica (costos-ventajas); teorías de la demanda individual de educación y de la toma de decisiones pero el análisis, conforme a sus supuestos positivistas, excluye en la explicación a los factores psicosociales. El logro en el mercado y la universidad misma se explica por la presencia de fuerzas atrayentes o repelentes en cada uno de ellos o ambos, con todas las combinaciones posibles.

Por lo demás, existen paradigmas sociológicos del trabajo en los que no entraremos aquí en orden a la brevedad y por tratarse de una cuestión remanida.

mente. La cuestión emerge clara en nuestros hallazgos para las distintas generaciones: el porcentaje de graduados empleados en el sector servicios aumenta en relación con sus padres, bajando, en cambio, en el sector industria. A nivel nacional ha llegado a absorber casi una cuarta parte del empleo (Giordano y Montoya, 1991:45; Montoya, 1994)⁵⁸.

En esta línea, convendría plantear una vez más si la "utilización del empleo público como refugio de desempleados, con los correspondientes costos (monetarios y no) es el mejor mecanismo de cobertura del desempleo". La cuestión urge por las implicancias sociales y de eficiencia en juego.

4.3. Educación versus precarización

"A partir del desmejoramiento que sufrió la situación ocupacional, se produjeron importantes cambios en la estructura de empleo. En consecuencia el mercado comienza a desarrollar sus propios mecanismos de ajuste y esto, a su vez, extiende el problema de la precarización de los asalariados" (Montoya, 1993 c).

Sin embargo esta es una problemática que llega en menor medida al gra-

duado, con lo cual la educación reaparece como factor protector de *demotion* social. En efecto, los porcentajes de asalariados en situación precaria según nivel educativo son los que siguen: Primario incompleto (46,8%), Primario completo (40,7%), Secundario completo (20,4%); Terciario (13,0%)⁵⁹.

Si esto es así, las políticas referentes al mercado de trabajo, en el sentido de dinamizar la capacidad de la economía para generar empleos productivos, constituyen una condición necesaria para mejorar la situación social. Pero a medida que se vaya profundizando este proceso, se retroalimentará la demanda por mayor cantidad y calidad de los recursos humanos. El hecho está señalando la necesidad de mejorar tanto el destino como la gestión de la inversión en capital humano" (Montoya, 1993:37). Tan importante para ésta es la *calidad de los recursos humanos como lo son la estabilidad macroeconómica o el capital físico*. Y en otra parte agrega "El caso de la inversión en capital humano es muy particular, ya que muy pocos sectores se mezclan tan claramente cuestiones de equidad y crecimiento económico"⁶⁰ (Montoya, 1993 b: 12)

Por ende, la conexión existente entre mercado de trabajo y recursos

58 - Pueden verse los cuadros siguientes: Nro 1 "Evolución del empleo en la administración provincial", Nro 2 "Importancia del empleo público en las economías provinciales" y Nro 3 "Evolución del empleo en la administración provincial (en % del empleo total)" en Giordano y Montoya, Nro 16, 1994, pp. 48 y 49.

59 - Véase Montoya, S., "El lado oscuro de las estadísticas" en Novedades Económicas, Año 15, Nro 148, C. 3. En la provincia la situación es aún mejor: 0% de graduados se halla en situación precaria.

60 - Pueden verse tasas de actividad, desempleo abierto, desempleo oculto y tasa de desocupación. Cuadro Nro 3, op. cit.

humanos de que dispone la economía y el trascendente papel que juegan sobre el bienestar de la población, hace necesario evaluar ambos aspectos en forma dinámica y en su retroalimentación.

A modo de conclusión

Delineemos un sucinto diagnóstico de situación y perspectiva en materia de educación superior y trabajo a partir de nuestros resultados. Entre ellos, algunos confirman hipótesis producidas en contextos ajenos al nuestro; otras, en cambio, fueron refutadas, lo que refleja la necesidad de fundarse en investigaciones con referentes empíricos antes que extrapolar cuando de la implementación de nuevos planes y estrategias se trata. Ese fue, pues, uno de nuestros objetivos: ofrecer elementos a los decisores que muestren las fisuras más flagrantes del sistema educativo en su relación con el productivo y orienten el accionar en el marco de las macro tendencias.

En el ámbito específicamente universitario y con la mira puesta en el mejoramiento de la calidad, los resultados son susceptibles de ser transferidos a distintas áreas (conducción, planificación, ejecución, evaluación) en orden a la articulación de educación/trabajo.

La tarea, a la vista de los resultados, no parece fácil. La razón salta a la vista. El "producto" educativo debería responder a las necesidades socio-culturales sin olvidar las que imponen los cambios vertiginosos en el sector productivo, tanto más en un marco en el que los "filtros sociales" y oportuni-

dades pasan por la posesión la información y el poder se torna indisoluble del conocimiento.

El reto supone, entonces, permitir a todos el acceso al "saber-saber" y al "saber hacer" (conocimientos y competencias) pero sin descuidar la *calidad* del sistema, una calidad que involucra más aspectos de los que suelen reconocerse y, en lo que aquí nos concierne, la *relevancia* de la oferta.

En cuanto a la formación en el *nivel superior y profesional*, nadie duda de la importancia de su rol, evidente en este estudio para nuestro contexto: asegura como nunca un mejor "lugar" en el ámbito laboral. No es necesario decir a esta altura que en un futuro no lejano las tareas manuales serán efectuadas por las máquinas, reservándose los puestos laborales a quienes han desarrollado más el "cerebro" que las manos.

La cuestión fue ya entendida por las naciones que se posicionaron y reconocen en la educación la herramienta del futuro, llamada a ocupar el lugar más relevante que históricamente le haya cabido en el contexto este estudio para el contexto: asegura como nunca un mejor "lugar" en el ámbito laboral. No es necesario decir a esta altura que en un futuro no lejano las tareas manuales serán efectuadas por las máquinas, reservándose los puestos laborales a quienes han desarrollado más el "cerebro" que las manos. La cuestión fue ya entendida por las naciones que se posicionaron y reconocen en la educación la herramienta del futuro, llamada a ocupar el lugar más relevante que históricamente le haya cabido en el contexto oportunidades y la competitividad.

Enseñar a pensar y a hacer -dice Drucker- más que transmitir cantidades de conocimientos es y será función de la Universidad pero aún, si lo vemos desde el juicio crítico y la creatividad y, mejor aún, desde la capacidad de resolución de problemas, esto es una meta a lograr... Sin estas armas, no obstante, no se podrá resolver los cambiantes problemas que la realidad opone. Antes un graduado salía de la Universidad y eso bastaba a los efectos de su inserción en el mundo del trabajo. Hoy deberá ocupar -en opinión de especialistas- de diez a doce empleos en su vida, lo que significa que deberá estar preparado para el recambio. Y eso supone capacitación pero, también, capacidad crítica y de adaptación. Supone, pues, posibilidad de transferir a nuevas circunstancias y de resolver problemas; supone, también, saberes "transversales", capaces de ser actualizados en la vida cotidiana más que memorización. Para esto último quizás bastó con la formación de competencias generales básicas pero competencias más específicas exigen otro tipo de formación, que podrá adquirirse conjugando *aprendizaje y trabajo*.

Ante el cuadro una pregunta se impone ¿está nuestro sistema educacional preparado para todo esto? A estar con los resultados hallados, muy poco. De hecho, tanto en lo que respecta a formación profesional continua como en lo que toca a educación formal universitaria, las posibilidades de transferencia del sistema educativo al productivo y la educación permanente -aspectos contemplados en nuestro estudio desde la valoración efectua-

da por los mismos graduados- arrojan niveles preocupantes. Cerca del año 2000 parece absurdo dudar de que exista o no transferencia en un sistema que pretende, *ad intra*, mirar a la excelencia y, *ad extra*, atender a las necesidades contextuales. Sin embargo, la posibilidad de transferencia es muy baja; en lo que respecta a preparación metodológica, experiencia y formación de las competencias hoy requeridas aparecen como huecos por llenar. Los reclamos, con diferencias según profesiones, fueron insistentes y cargados de indignación, sobre todo entre los graduados de ciencias duras, más afectados por la problemática tecnológica.

Las tareas señaladas adquieren, pues, matices diferenciales según carreras: aspectos que son relevantes en unas, no afectan en la práctica a otras. Conforme al diagnóstico de situación, cada unidad académica deberá repensar sus aciertos y fisuras y la Universidad en su conjunto replantearse básicamente algunas políticas; entre ellas, la *formación de recursos humanos* de modo tal que se articulen oferta y demanda sin descuidar al sistema productivo pero tampoco a los sectores y/o actores involucrados.

Lo dicho, a la luz de los resultados y desde una visión prospectiva basta para comprender que la relación educación/empleo deberá encararse de manera más activa, no sólo en el plano cuantitativo sino también cualitativo (competencias, habilidades) si es que se pretenden ajustes para el casi 20% de nuestra población parada.

Visto desde la Universidad (*ad intra*) los hallazgos exigirían, al me-

nos, trabajar básicamente en: revisión de objetivos y funciones en relación con lo que la Universidad es y la demanda; reestructuración de planes de estudio; implementación de módulos cortos donde se adviertan déficits de oferta atentos a los nuevos requerimientos; actualización de los currículos; redefinición de perfiles profesiológicos; articulación Universidad/mundo laboral, previa adaptación de modelos que mostraron ser útiles (dual, renano, etc.).

Visto desde la Universidad (*ad extra*) -en su relación con campo ocupacional- del estudio se desprenden múltiples problemáticas, imposibles de detallar aquí. Los resultados permiten detectar, entre otras cosas: la relación existente entre tipo de empresa y universitarios ingresados en sus cuadros, discriminando tal relación en función de las variables psico-sociales, pedagógico-institucionales y estructurales; la saturación o déficit de universitarios por ámbitos; la competencia o idoneidad adquirida (teórico-práctica) en la Universidad y la distancia respecto de lo valorado por el empleador; la rentabilidad diferencial del diploma conforme a las condiciones del mercado; la absorción laboral diferencial en el nivel estatal y empresarial privado e importancia de las PYME sobre este respecto; las posibilidades reales de promoción laboral bajo la actual coyuntura; la distancia entre la tarea efectivamente realizada y la que se esperó realizar conforme al perfil de la profesión; las expectativas no cumplidas; la movili-

dad asociada a la obtención de un diploma; la situación diferencial (cuando existe) según sexos en el mercado laboral; los móviles que operan en la selección del trabajo por parte del graduado según carrera; la proximidad diferencial según carreras a los modelos "consumo" o "inversión" vistos desde su vinculación con logros laborales; los factores que propician el acceso y crecimiento en el mundo laboral así como los que se erigen, mayoritariamente, en obstáculos; el juego "costo-beneficio anticipado" por carreras y ámbito laboral; los reclamos del graduado a la Universidad y del empresario al graduado; el nivel de expectativas respecto del crecimiento del país y del crecimiento personal a través del ejercicio de la profesión para el corto y largo plazo; los factores psico-sociales derivados de la posición alcanzada en el mundo laboral.

Los ajustes urgen y cada realidad circunstanciada comporta exigencias particulares. En esta línea, conocer con datos de primera mano la real situación laboral por la que atraviesan nuestros graduados de la última década ya posibilita la atenuación de la brecha entre las acciones y los objetivos de Estado y empresarios, educadores, científicos y políticos; permite, pues, disponer de elementos de juicio -no extrapolados o surgidos del discurso sin referente real- para apreciar el impacto de las políticas y la necesidad de pronto replanteos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFFICHARD, J. (1973). Quelques emplois après l'école? La valeur des titres scolaires depuis 1973, *Economie et Statistiques*, pp. 7-26.
- AGUIRRE DE CARCER, Y. (1983) La selectividad a debate. Comunicación a las Jornadas sobre el acceso a la Universidad. Universidad Autónoma de Madrid.
- APARICIO, M. (1981). Subdesarrollo: situación y perspectiva desde una teoría psicosocial, *SOCIOLOGICA*, Bs As., 6/7, pp. 3-47.
- (1984). Educación, Ocupación y Desarrollo. Puesta a prueba de una hipótesis a través de una encuesta, *Cuadernos del CIC*, Mendoza, 12, pp. 102-166.
- (1988). Algunas consideraciones sobre la relación Educación/Ocupación desde la perspectiva de la movilidad socio-profesional, *Actas del II Seminario Argentino de Orientación Vocacional/Ocupacional "Hacia una Argentina con identidad"*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, pp. 169-186.
- (1991).La devaluación de los diplomas y algunos de sus efectos sociales, *Revista Educación-Cuyo*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1.
- (1992).¿Universidad de masas? Un estudio en cifras para las dos últimas décadas en la Argentina. Serie Investigaciones. Pontificia Universidad Católica Argentina, Mendoza.
- (1994) *La universidad oportunidad o tan sólo una ilusión?*. Mendoza, Ed. Facultad de Filosofía y Letras.
- (1995) Educación superior y empleo. Propuesta de un modelo sistémico. UCA, Mendoza.
- BAUDELLOT, C., BENOLIEL, R., CUKROWICZ, H. y ESTABLET, R., (1981). *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, Maspero.
- BAUDRY, B. (1994). De la confiance dans la relation d'emploi ou de sous-traitance, *Sociologie du Travail*, Vol. XXXVI, 1.
- BECKER, G., (1983) *Human Capital*. New York, National Bureau of Economic Research.
- BÉNÉTON, P. (1975). Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines, *R. Française de Sociol.*, Vol. XXV, 1, pp. 106-122.

- BERTONI, M. y CANO, D. (1990). La educación superior en Argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas, *Propuesta Educativa*, Bs. As., Vol. II, 2, mayo, pp. 11-24.
- BOTTANI, N. (1995). Les indicateurs de l'enseignement, *L'Observateur de L'OCDE*, Avril-Mai, 193, pp. 6-11.
- BOUDON, R. (1973). *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin.
- BOUFFARTIGUE, P., F. de CONINCK F., J. PANDARIES, (1992). Nouvel âge de l'emploi à temps partiel, *Sociologie du Travail*, 4.
- BOWERS, N. (1984). El desempleo de los jóvenes ¿fenómeno persistente o temporal? en OCDE, *La naturaleza del desempleo de los jóvenes*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- CARABAÑA, J. (1987). Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más educación a los que tienen menos?, *Revista de Educación*, Madrid, mayo-agosto.
- CARIOLA, L., y CERRI, M. (1989 a). Trabajar y estudiar ¿cuál es el problema?, *Documento de discusión*, CIDE, Santiago de Chile, 11.
- (1989 b). Situación de empleo y calidad de la educación, *Documento de discusión*, CIDE, Santiago de Chile, 12.
- CENTRE D'ETUDES ET DES RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS (1984). *CEREQr*. Programme d'observation de l'évolution des professions et du travail, Paris.
- CENTRE D'ETUDES ET DES RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS, 1981. *CEREQ*. "Formation-Qualification-Emploi", *Cahiers de l'Observatoire National des Entrées dans la Vie Active*, 4, juillet.
- CERI (1980). The aspirations of young people, *The OECD*, 105.
- COLARDYN, D. y DURAND-DROUHIN, M. (1995). Compétences et qualifications, *L'Observateur de L'OCDE*, Avril-Mai, 193, pp. 12-15.
- COOMBS, P. (1968). *La Crise Mondiale de l'Education*, Paris, PUF.
- COLEMAN, J. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C. US Government Printing Office.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES. SECRETARIA GENERAL (1987). *El stock de titulados universitarios y su relación con el mercado de trabajo 1976-86*, Barcelona, Consejo de Universidades.

- COURPASSON, D. (1994). Marché concret et identité professionnelle locale. La construction de l'identité par le rapport au marché, *R. Française de Sociol.*, Vol. XXXV, 2, pp. 197-229.
- CRAMER, U. y WERNER, H. (1984). Causas y consecuencias de la alta tasa de rotación de los jóvenes en el mercado de trabajo alemán, *OCDE, La naturaleza del desempleo de los jóvenes*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- CHAPOULIE, J. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels, *R. Française de Sociol.*, Vol. XIV, 1, pp. 86-114.
- CHERKAoui, M. (1974). Structures de clases, performances linguistiques et types de socialisation, *R. Française de Sociol.*, Vol. XV, 4, pp. 585-599.
- DELFINO, J. (1991). La economía de mercado y las profesiones liberales, *Estudios, IEERAL*, Año XIV, 60, Octubre/Diciembre, pp. 141-145.
- DIAZ ALLUE, M. T. (1973). Problemática académica del universitario madrileño. Madrid, *I.C.E.*. Universidad Complutense.
- DURU-BELLAT, M. y HENRIOT-van ZANTER, A. (1992). *Sociologie de l'école*, Paris, Colin.
- EDWARDS RISOPATRON, V., (1991). *El concepto de calidad de la educación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1981). Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales., *I.C.E.*, Universidad de Zaragoza.
- EVANS, J. y otros, (1984). Los determinantes del mercado de trabajo en los jóvenes y del desempleo: una visión de conjunto, *OCDE, La naturaleza del desempleo de los jóvenes*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- FERNANDEZ BENNASAR, C. (1981). *Indicadores operativos del fracaso escolar*, Mallorca, Institut de Ciències de L'educació.
- FERNANDEZ BERDAGUER, L. (1983). Notas acerca de la participación de las mujeres estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, *Revista Paraguaya de Sociología*, 56, Asunción, enero-abril.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1988). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*, 2a ed., Madrid, Morata.
- FRISCH, J. (1972). L'importance des diplômes pour la promotion, *Economie et Statistique*, 21, 1972, pp. 33-44.

- GADREY, N. (1992). *Hommes et femmes au travail. Inégalités, différences, identités*, Paris, L'Harmattan.
- GALLART, M. y PESSAGNO, G. (1985). *Estado actual del conocimiento sobre educación superior y empleo*. CRESALC-UNESCO. Documento de Trabajo Nro. 9, Caracas.
- (1992) (Comp.) *Educación y trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa.*, Montevideo, Cinterfor, vol. I y II.
- (1995) .En col. C. JACINTO, Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo", *Boletín del CIID-CENEP*, 2.
- GIORDANO, O. (1990a). Mercado laboral: Sin asumir la realidad, *Novedades Económicas*, IEERAL, Año XII, 117, Setiembre, p.4.
- (1990b).El gobierno amplía sus instrumentos, *Novedades Económicas*, IEERAL, Año XII, 120, diciembre.
- GIORDANO, O. y MONTOYA, S. (1991a). Indexación salarial versus convertibilidad, *Novedades Económicas*, IEERAL, Año XIII, 12, Julio, pp: 5-6.
- (1991 b) .La situación ocupacional, *Novedades Económicas*, IEERAL, Año XIII, 129, Setiembre, pp. 9-10.
- (1991 c). La integración y los mercados laborales. el caso argentino, *Estudios*, IEERAL, Año XIV, 59, Julio-Setiembre, pp. 93-104.
- GIORDANO, O. y MONTOYA, S. (1992). La reconversión que se viene, *Novedades Económicas*, IEERAL, Año XIV, 133, Enero, p. 3.
- GONZALEZ TIRADOS, R. M. (1985). El fracaso escolar de jóvenes universitarios, *Studia Paedagogica*. Salamanca, Universidad de Salamanca, enero-diciembre, pp. 238-250.
- HARPAZ, I. (1986). The factorial structure of the meaning of working, *Humans Relations*, Vol. XXXIX, 7, pp. 595-614.
- HAYES, J. y NUTMAN, P. (1980). *Understanding the unemployed* , Londres, New York, Tavistock Publication.
- HESSE, P.J. y LE CROM, J. (1993). *Le travail salarié a domicile hier, aujourd'hui, demain*, Nantes, CDMOT.
- IAHODA, M. (1987). *Empleo y desempleo: Un análisis socio-psicológico* , Madrid, Morata.

- JAROUSSE, J., (1984). Les contradictions de l'université de masse dix ans après, *R. Française de Sociol.*, Vol. XXV, 2, avril-juin.
- JURI, M.; (1992). El gasto provincial en educación, *Novedades Económicas*, IEERAL, Año XIV, 135, Marzo, pp. 28-30.
- KESMAN, C.; (1985). 1980/1990: La década perdida de América Latina, *Novedades Económicas*, IEERAL, Año XII, 56, Agosto, pp. 20-21.
- MALLEDO, J. (1987). *La educación y el mercado de trabajo*, Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 41 pp.
- MILLER, R. y WURZBURG, G. (1995). Investir dans le capital humain, *L'Observateur de L'OCDE*, 193, Avril-Mai, pp. 16-19.
- MONTOYA, S.; (1993 a). Urge llevar a cabo la reforma laboral; *Novedades Económicas*, IEERAL, Año XV, 145, Enero, pp. 10-14.
- (1993 b). Implicancias distributivas del trabajo femenino, Estudios, IEERAL, Año XVI, 67, Octubre-Diciembre.
- MONTOYA, S. (1994 a). Asimetría sociales en el MERCOSUR, *Estudios*, IEERAL, Año XVII, 69, Abril-Junio, pp. 63-94.
- (1994 b). La discriminación de la mujer en el mercado de trabajo, *Novedades Económicas*, IEERAL, Año XVI, 163, Julio, p. 7.
- MONTOYA, S. y DUTARI, J. (1995 a). Infortunios laborales: evaluando las opciones para Argentina, *Estudios*, IEERAL, Año XVIII, 73, Abril/Junio, pp. 35-58.
- (1995 b) 18,6%: ¿Subió el desempleo?, *Novedades Económicas*, IEERAL, Año XVII, 176, Agosto, pp. 7-12.
- MONTOYA, S. y MITNIK, S. (1995). Evolución de la pobreza y del ingreso en la Argentina, *Novedades Económicas*, IEERAL, 17.
- NICOLE-DRANCOURT, Ch. (1994). Mesurer l'insertion professionnelle, *R. Française de Sociol.*, Vol XXXV, 1, janvier-mars, pp. 37-69.
- OCDE (1983). *Las universidades bajo escrutinio*, París.
- OCDE (1994). Statistiques sur les pays membres en chiffres. Supplément. *L'Observateur de l'OCDE*, Nro 188, juin-juillet.
- OCDE (1994). Les perspectives économiques de l'OCDE: les points essentiels, *L'Observateur de l'OCDE*, 189, août-septembre.

- OCDE (1994) Perspectives de l'emploi, *L'Observateur de l'OCDE*, 190, octobre-novembre.
- OCDE (1995). Les perspectives économiques de l'OCDE: les points essentiels, *L'Observateur de l'OCDE*, °192, février-mars.
- PEDRÓ, F., (1992). *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil*, Madrid, C.I.D.E.
- RAMA, G., (1987). *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, Bs. As, Kapelusz, tomo I.
- RAJNERI, J. (1990). Qué hacer con las Universidades. Historia de matrículas e ingresos irrestrictos, *La Nación*, Notas, 27 de abril, p. 7.
- SANCHEZ, C. y DI LEONARDO, E. (1983). Disminución del empleo en los mercados urbanos de Argentina, *Novedades Económicas*, IEERAL, Año V, 34, Setiembre, pp. 5-10.
- TANGUY, L., (1986). *L'introuvable relation formation/emploi*, Paris, La Documentation Française.
- (1994). En col. con A. ROPÉ, *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales.

HIGHER EDUCATION, CONTINUOUS TRAINING AND WORLD OF WORK: ANALYSIS CONSIDERING SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT

Taking into account globalisation of knowledge, vertiginous technological change, economic restructuring and tendencies towards macrostructures -where the possibilities and the power depend on knowledge and educational- school and higher education as well as the world of work face one big challenge: permanent training as a decisive factor for development and competition. In communication we did an investigation with graduates students from the UNC over the last decade (516 testpersons from 18 different carrers). From the methodological point of view the investigation suggested complementation of quantitative and qualitative techniques and the elaboration of a holistic model "sui generis" which in an interaction brings together the people acting and the structures. Out of the vast spectrum of variables (151) we basically found two answers for two problems: the real integration of word in an adequate context, the concrete possibilities of applying the knowledge in their field and having access to institutions providings continuous training. Both are absolutely necessary considering the relevance of the other as a parameter of quality of the university system and given the fact that there is a big gap between education and the world of work.

Key words: Higher Education - Continuous Training - Work - Transfer - Development

Datos y dirección del autor: Dra. en Ciencias de la Educación por la UCA, Master en Educación con mención en Relaciones Humanas y Comunicación social por la UCA, Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación y Psicología (UCA), Prof. y Lic. en Ciencias Psicopedagógicas (UCA). Miembro de la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico del CONICET. Profesora Titular Efectiva de la Universidad Nacional de Cuyo. Directora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UNC). Dirección postal: Paso de los Andes 983. Ciudad. Mendoza (5500). Telefax 251901.

LOCUS DE CONTROL Y SU RELACIÓN CON LA EDAD, EL SEXO Y LA MODALIDAD EDUCATIVA FAMILIAR¹

Elizabeth DaDalt de Mangione
Centro de Investigaciones Cuyo - Conicet

Se aborda la temática de la motivación en el neoconductismo, particularmente el constructo: locus de control. Se realiza un estudio empírico con 149 niños (76 varones y 73 niñas) orientado a relacionar locus de control, como variable dependiente, con la edad, el sexo y la modalidad educativa familiar. Los resultados revelan una correlación significativa entre locus de control, edad y sexo respectivamente. Sin embargo, locus de control y modalidad educativa aparecen como independientes en este estudio.

Palabras claves: Neoconductismo. Locus de control. Atribución de la responsabilidad. Edad. Sexo. Modalidades educativas.

I- MARCO CONCEPTUAL

1- Condicionamientos motivacionales y cognitivos de la conducta en el neoconductismo²

La bibliografía psicopedagógica contemporánea aborda las dimensiones cognoscitivas del aprendizaje desde la psicología cognitiva -sobre todo en la línea estadounidense-, mientras

1- Agradezco a mi Director de beca, Dr. Abelardo Pithod y a la Lic. Hilda Difabio de Anglat su constante asesoramiento, apoyo, correcciones y riqueza en las orientaciones brindadas que han permitido este estudio. Asimismo extendo mi agradecimiento a la Lic. Cecilia Álvarez, por su eficiente colaboración.

2 - Para el desarrollo de este apartado, seguimos el esquema central de: DIFABIO, Hilda (1994). La temática de la motivación en el neoconductismo contemporáneo: locus de control y teoría de la atribución. *Revista Española de Pedagogía*, LII(197), pp.37-56.

que los factores afectivo-volitivos se estudian desde las teorías neoconductistas.

En la presente investigación nuestro interés se dirige a relacionar el concepto **locus de control** con las variables **edad, sexo y las variadas modalidades disciplinarias familiares**³. En otro trabajo nuestro (Da Dalt de Mangione, 1996) a diferencia del enfoque prevalente contemporáneo que polariza la modalidad educativa familiar en autoritaria o permisiva, postulamos una tercera categoría: exigencia operativa con apoyo dialógico y afectivo para aludir a aquella forma disciplinaria que, manteniendo la firmeza y constancia en promover acciones humanas⁴ conforme a los valores asumidos, aplica la flexibilidad exigida por el marco prudencial -el aquí y ahora: este niño concreto con sus singulares rasgos, en esta situación contextual, etc.- en el que opera la educación. En esta atmósfera de confianza en las posibilidades del niño se trata de que ellos ejecuten todo aquello que sean capaces de hacer o aprender a hacer, sin que los padres los suplan o sustituyan.

Si bien el tópico **locus de control** ha dado lugar a un importante corpus de investigación empírica, exceptuan-

do algunos trabajos tempranos, no se ha intentado la pretendida relación, cuya relevancia estriba en que el enfoque neoconductista -en el que se inscribe este constructo- recupera ciertos elementos antropológicos que describe desde una perspectiva funcionalista.

El denominador común de las teorías conductistas clásicas reside en que toda conducta es aprendida y está dirigida principalmente por estímulos o constelaciones de estímulos ambientales. La diferencia entre el conductismo ortodoxo y el neoconductismo es significativa. En el primero, los estímulos observables y las respuestas también observables explican y predicen el comportamiento; el neoconductismo, en cambio, una teoría interaccionista, que postula una combinación de enfoques cognitivos y enfoques basados en la teoría conductista del aprendizaje, reconoce la incidencia de los estados internos y, luego la conducta no es el resultado (respuesta) de las solas fuerzas ambientales que actúan sobre el sujeto, sino de un *interjuego* entre factores internos y ambientales. De allí su interés por el tratamiento de los *mediadores cognitivos* que intervienen entre los eventos (estímulos) y las acciones consiguientes: "...el enfoque

3 - Dado que este estudio es parte de una investigación más amplia, en realidad modalidad educativa es una subvariable de la variable **educación familiar**, que comprende además de la mencionada, otras tales como: estructura cognitivo-valorativa, juicio moral de los padres, tiempo compartido, diferentes estructuras familiares y dimensión familiar. En la realidad las diversas modalidades educativas interactúan con las dimensiones cognitivo-valorativa y afectivas de los padres, efectivizando, de esta manera, su incidencia sobre la configuración ética del niño, tema central del mencionado estudio.

4 - Usamos la denominación acción humana, que el realismo distingue de actos del hombre, para aludir a los actos propiamente humanos, fruto de las facultades racionales: aquellos que proceden de la deliberación y voluntad interior y libre de la persona, por tanto, de los que es responsable.

neconductista representa (por la referencia a estados internos) una superación del conductismo, de una psicología sin alma en la cual todo se explica desde afuera, y del psicoanálisis (gracias al énfasis en las variables cognitivas) en el cual la conducta es producto necesario de fuerzas inconscientes..." (Difabio, 1994, p. 50).

Reconoce que aparecen diferencias individuales consistentes en la evaluación personal de las situaciones externas (un evento considerado premio o refuerzo positivo por un sujeto puede ser percibido de modo diverso por otro) debido a procesos complejos de pensamiento. En consecuencia, si bien el modelo se inscribe en la formulación skinneriana del condicionamiento operante, no es el refuerzo externo inmediato el que explica la conducta sino el que proviene de la *mediación cognitiva*.

En este sentido, consideraremos el locus de control de la teoría del aprendizaje social, en tanto explicación contemporánea de la motivación humana.

2- Formulación original de locus de control de Rotter.

El término **lugar de control** -uno de los componentes de la teoría de Julián Rotter, de amplio empleo en Psicología clínica desde su publicación monográfica (Rotter, J. 1966)- alude a la causalidad percibida de los resultados de la conducta. En un polo (el interno) el sujeto se concibe a sí mis-

mo como responsable de su accionar. En el opuesto (el externo), ve como responsables de su conducta a otros o a la suerte o a circunstancias que escapan a su control (Fanelli, 1988).

En su conceptualización de la personalidad, Rotter desestima los determinantes biológicos, no aprendidos, y **enfatiza la conducta aprendida en la interacción con los demás**: sobre la base de las diversas experiencias de aprendizaje, la persona desarrolla un sistema general de expectativas o creencias que influye sobre la conducta en toda situación específica.

Sostiene que la conducta está dirigida a una meta⁵, característica que infiere del efecto de las condiciones de refuerzo. Es decir, Rotter advierte que el comportamiento humano está motivado: dado que la persona quiere maximizar el premio y minimizar o evitar el castigo, todo estímulo complejo tiene propiedades de refuerzo en tanto influye en el movimiento para dirigirse o apartarse de una meta (Cfr. Ryckman, 1982, p. 305). El aprendizaje de metas en la niñez ocurre en la interacción entre necesidades innatas y satisfacción-frustración de estas necesidades⁶, pero la adquisición posterior de conductas altamente complejas se explica por el refuerzo (el que, como dijimos, proviene de la mediación cognitiva).

De Kurt Lewin postula que los factores responsables de la producción de una conducta en un momento dado

5 - Concepto de directividad de la conducta que toma de Adler.

6 - Distingue seis categorías de necesidades: reconocimiento-status, independencia, protección-dependencia, amor y afecto, dominio, bienestar físico.

son numerosos. La unidad de investigación para el estudio de la personalidad es la interacción del individuo con su ambiente significativo (Weiner, 1980, p. 238).

Rotter considera que las teorías de la personalidad se focalizan principalmente en dos polos. O bien acentúan casi exclusivamente el núcleo interior (donde ciertos motivos o rasgos controlan la conducta) despreciando el accionar de las demandas situacionales, o no consideran las diferencias individuales basadas en las historias idiosincráticas y enfatizan solo la incidencia del influjo situacional (como ocurre en el conductismo). Él, en cambio, advierte la importancia de ambas. Es decir, tanto las disposiciones como las situaciones, o dicho de otro modo, las experiencias pasadas como las claves de una situación actual afectan el comportamiento.

Asimismo, considera imprescindible reconocer la unidad o interdependencia de la personalidad, porque las experiencias previas inciden sobre las actuales y éstas modifican lo aprendido⁷. En este sentido, considera que la personalidad, por un lado, implica cambio en tanto el sujeto está expuesto constantemente a nuevas experiencias y, por otro, le asigna estabilidad dado que las experiencias pretéritas afectan el nuevo aprendizaje.

A fin de lograr una comprensión más acabada del concepto de lugar de control, conviene definir ciertos elementos centrales de la teoría de Rotter.

a) Para él, como para Skinner, existe la probabilidad de que un sujeto responda cuando tienen lugar ciertas situaciones ambientales. A esto denomina *probabilidad de conducta*⁸. Pero, a diferencia de Skinner, enfatiza los factores cognoscitivos como predictores comportamentales en tanto tiene en cuenta la interpretación subjetiva que hace la persona de la situación que enfrenta. De allí que le asigna al término conducta un sentido más amplio que el conductismo clásico, en tanto incluye la actividad cognitiva, tal como la planificación e incluso el empleo de procesos de defensa.

b) Con el término *situación psicológica* alude a dicha interpretación subjetiva del valor de un evento particular -que denomina valor de refuerzo- y de la manera como los acontecimientos pueden ser producidos: "expectativa". Es decir, los premios y castigos no operan como tales en toda circunstancia, si no que un evento se asume como incentivo o refuerzo solo cuando dicho evento es una preocupación actual para el sujeto.

c) Luego, define el *valor de refuerzo* como el grado de preferencia por un refuerzo o conjunto de refuer-

7 - Por ejemplo: un estudiante puede rechazar la ayuda de su consejero escolar porque ha recibido poca ayuda en el pasado; sin embargo, si se logra inducirlo a aceptar una asistencia cuyo resultado sea apropiado, su actitud general en relación con lo orientadores puede volverse más positiva.

8 - Por ej: un joven que en una fiesta desea conocer a una muchacha puede acercarse a ella y presentarse, esperar la oportunidad de ser presentado por otro o favorecer el encuentro participando en un juego que le permita la interacción esperada. Cada una de estas acciones tiene una probabilidad particular para un sujeto específico, dado este contexto de reunión social.

zos si las probabilidades de ocurrencia de éstos fueran las mismas. Para Rotter, cada persona tiene su propio orden de preferencias basado en experiencias pasadas y claramente enlazado a sus necesidades. Sin embargo, estos datos no son suficientes para predecir la conducta de un sujeto. No basta conocer qué prefiere un sujeto para predecir qué hará para alcanzarlo.

d) La "expectativa" o creencia del sujeto sobre la probabilidad de que un refuerzo particular ocurra como función de su conducta específica, es la otra variable cognitiva que ayuda a predecir el comportamiento de una persona. En otras palabras, la expectativa es la creencia de que una conducta dada producirá un determinado resultado. Se trata de una probabilidad subjetiva, que puede o no coincidir con la probabilidad objetiva o real de alcanzar una meta⁹.

El locus de control se encuentra en el contexto de las expectativas. La persona enfrenta una situación con determinadas expectativas -basadas en

experiencias previas- respecto de los resultados probables de sus posibles conductas.

Rotter distingue las *expectativas específicas* o análogas a la actual situación de las *generalizadas*¹⁰. El locus de control es una expectativa generalizada que atañe a dichas generalizaciones sobre la causalidad. De allí que en su formulación original Rotter lo define como el conjunto de expectativas generalizadas de un sujeto sobre el modo en que sus conductas y los resultados de las mismas están interrelacionados por las fuerzas que considera responsables de lo que le sucede. Es decir, se trata de una expectativa generalizada que opera a través de numerosas situaciones vinculada con la posesión o carencia del control del sujeto respecto de lo que le sucede.

Postula una división dicotómica. El sujeto con locus de control orientado hacia la **internalidad** considera que existe una relación causa-efecto entre su conducta y los resultados de la misma (previos o futuros), ya sean estos

9 - En este sentido, el joven del ejemplo anterior puede creer que presentarse por sí mismo es una actitud que puede percibirse como atrevida. Esto minimiza la probabilidad subjetiva de generar una amistad (el refuerzo); sin embargo, esta convicción puede ser objetivamente falsa.

10 - Lefcourt (1980, p. 209), conceptualiza esta distinción mediante un ejemplo que clarifica la dinámica de las expectativas. Si una persona espera obtener un resultado exitoso en un examen de Matemática, puede considerar que el estudio es el medio instrumental apropiado y directo para obtener el resultado deseado. Entonces, la formulación de dicha expectativa es: Si estudio mucho, puedo rendir bien el examen. A su vez, dicha expectativa específica puede derivar de una más generalizada o regla según la cual el éxito académico siempre es fruto de un estudio concienzudo. Y se puede aún más ascender en el orden de generalización: Cada uno obtiene de una tarea lo mismo que pone en ella. Sin embargo, para otro sujeto estas verdades pueden no ser plausibles. Puede creer que los cursos que comprenden razonamientos matemáticos superan sus posibilidades. Luego, considera que el estudio no pesará para mejorar su rendimiento académico. Un nivel más alto de generalización sería creer que somos incapaces de ejercer influjo alguno sobre los resultados importantes en un amplio rango de ocupaciones de la vida.

positivos o negativos, porque éstos dependen ya sea de sus acciones (ej: esfuerzo) o de características personales relativamente estables (ej: aptitud). Para el sujeto con locus de control hacia la **externalidad** los eventos suceden por razones no vinculadas a su propio accionar y, luego exceden su posibilidad de controlarlos (ej: son atribuibles a la suerte, el destino, la oportunidad, las demás personas, características permanentes del individuo, tales como la belleza, la inteligencia, o bien son impredecibles por la complejidad de las fuerzas del contexto). Estas diferencias interindividuales consistentes en la expectativa generalizada sobre la causalidad permiten ubicar a los sujetos en un continuo desde una fuerte creencia en el propio poder -los eventos suceden principalmente por razón de nuestras acciones- hasta el fatalismo -lo que va a suceder, sucederá-. Sin embargo, no implica la existencia de una tipología porque para Rotter las personas son más o menos internas pero no son internos o externos. Esto porque, es posible que quien sostiene expectativas de control interno para el éxito en un área -amor, afecto, por ej.- pueda percibirse a la vez como inepto para el éxito en otro plano -reconocimiento social y éxito laboral-. A partir de la aplicación de la escala I-E de Rotter¹¹, Prociuk y Breen encuentran que algunos sujetos que puntúan como externos se conducen como internos en tareas experimentales en las que advierten la posibilidad de obtener éxi-

to y como externos cuando prevén el fracaso. De allí la subclasificación entre a) **externos defensivos** o sujetos que adoptan la externalidad como estrategia defensiva frente al fracaso y b) **externos congruentes** o sujetos verdaderamente externos. (Cfr. Prociuk y Breen, 1975, pp.549-556). Para Difabio (1994) el mejor indicador de la validez del mencionado instrumento extrínseco en la evidencia de que los internos son más activos, alertas o autodirigidos para el control de su ambiente que los externos.

Según Fanelli (1977, p.61): *Las obras de Shakespeare ilustran tanto la predestinación trágica (Romeo y Julieta...) Como la libre voluntad (La culpa, querido Bruto, no se encuentra en las estrellas, sino en nosotros mismos, Julio César). Los filósofos han pugnado con el concepto de lugar de control en el enfrentamiento entre el determinismo y la libre voluntad,...*

Luego, las personas con locus de control externo advierten escasa relación entre su conducta y distintos refuerzos; en contraposición, las orientadas hacia la internalidad, consideran que los refuerzos están bajo su control y resultan de accionar las propias capacidades. Sin embargo, no se trata de una expectativa circunscripta a un tipo particular de refuerzo, sino de una expectativa generalizada respecto de la resolución de problemas, cuyo énfasis atañe a si las conductas se perciben o no como instrumentales para el logro de metas, más allá de la naturaleza específica de la meta o refuerzo.

11 - Existen aproximadamente 10 instrumentos para evaluar locus de control en niños y en adolescentes. (Cfr. Difabio, 1994, pp. 37-56)

Numerosos estudios se orientan a analizar las diferencias cognitivas y conductuales entre los sujetos orientados hacia la internalidad y aquellos con tendencia a la externalidad: los internos tienden a ser dominantes, independientes con elevada autoestima, los externos son ansiosos, dogmáticos y denotan escasa confianza en sí mismos (Cfr. Polacek, 1981, pp. 627-635); los internos persisten más en la ejecución de tareas complejas; prefieren actividades que exigen capacidad en lugar de tareas de azar; revelan preferencia por gratificaciones diferidas¹²; recogen más información relevante sobre las situaciones en que se desenvuelven; prefieren métodos de enseñanza abiertos, basados en la iniciativa del educando; rinden mejor con refuerzos intrínsecos, a diferencia de los externos cuya preferencia se orienta a técnicas regladas por el docente; obtienen mejor rendimiento con refuerzos extrínsecos o procedentes del educador, ya se trate del profesor, la familia, el experimentador (Pérez García y Bermúdez, 1986, pp.53-72). Varios autores han comprobado que los internos rinden menos en presencia de otras personas que en condiciones de trabajo aislado, mientras que la presencia de personas favorece el rendimiento de los externos

(Cfr. Baron, Cowan, Ganz y Mad Donald, 1974; Baron y Ganz, 1972; Fitz, 1971; Lefcourt, Hogg y Sordini, 1975, en Amelang y Bartussek, 1986). Creemos que al respecto sería interesante incorporar en una investigación de este tipo la relación con los rasgos de personalidad: introversión-extroversión.

2.1. Génesis y desarrollo de la internalidad y externalidad. Su relación con la modalidad educativa familiar.

La Dra. Richaud de Minzi adhiere a la hipótesis de que la internalidad se incrementa con el desarrollo. *"El niño pequeño no tiene noción de la relación entre los resultados de un evento y su propia conducta. Si se frustra un comportamiento orientado a una meta, el chico categoriza la experiencia como frustrante pero no como un fracaso en el sentido de no tener control sobre la situación. Si se logra una conclusión satisfactoria, la categoriza como una experiencia placentera pero no como un éxito"*. (Richaud de Minzi, 1991, p.218).

Sin embargo, no está de acuerdo con la hipótesis de que el niño pequeño conceptualiza las experiencias como controladas por un agente exterior. Considera que *"el niño simplemente expe-*

12 - Otros estudios muestran la relación de esta disposición para el aplazamiento de la recompensa como posible condición para el éxito del rendimiento, con el locus de control: a tenor de la misma, los internos presentan mayor disposición para renunciar a una recompensa menor en favor de otra mayor, pero obtenible más tarde. Una confirmación de la relación hallada tuvo lugar en una situación vital: delincuentes adultos de un correccional tuvieron ocasión de asistir a una escuela pública fuera de la institución si aceptaban a cambio el aplazamiento en el abandono del centro (dilación de la recompensa). Las personas que hicieron uso de esta posibilidad evidenciaron convicciones de control interno más fuertes que las que prefirieron salir antes. (Cfr. Amelang y Bartussek 1986, pp. 383-384)

rimenta placer o displacer como asociados a ciertos comportamientos porque, antes de la edad de 3 años, (...) no tiene un autoconcepto definido que le permita diferenciarse claramente del ambiente". Los eventos simplemente suceden para el niño. Cuando se desarrolla este concepto de identidad personal, el niño comienza a advertir que puede influir en el resultado de los eventos mediante su accionar y comienza a experimentar tales resultados como éxito y fracaso. En este período el niño se ve a sí mismo como una persona con poder para modificar los eventos en ciertas situaciones y sin poder para hacerlo en otras. Toma conciencia de la existencia de fuerzas internas y externas que inciden en los eventos.

Considera que es en este momento cuando aparece la noción de control interno o externo. *El niño comienza a reconocer su participación en el logro del éxito, el cual trae la aprobación por parte de los adultos significativos.*

Para tomar conciencia del éxito o el fracaso, el niño debe estar inmerso en situaciones que contienen elementos de competencia o compromiso del yo. En ese tipo de situaciones, el niño siente que su habilidad está siendo puesta a prueba. Aquí el juicio de los otros, nuevamente, adquiere importancia. Esta puede ser la razón de por qué

los niños con padres muy estrictos, autoritarios, son más externos que aquellos con padres más permisivos y estimuladores. Estos padres ofrecen a sus hijos más situaciones en las cuales se aceptan sus habilidades y luego se experimentan como causa de éxito; estas situaciones son vivenciadas por el niño como controladas internamente. (Richaud de Minzi, 1991, pp. 218-219).

En uno de sus estudios (Richaud de Minzi, M.C., 1990) postula, desde el análisis factorial, la multidimensionalidad del constructo locus de control, a diferencia de Rotter, desde cuyo enfoque es categorizado como unidimensional.

La autora distingue dos modalidades de control interno: instrumental y afectivo, sobre la base de la distinción entre atribución de la causalidad y evaluación cognitiva establecida por Lazarus y Folkman (1984)¹³ y dos en la externalidad: control por adultos significativos o fatalidad.

Formula la hipótesis que, durante la niñez temprana, la modalidad afectiva de la internalidad debe predominar sobre el modo instrumental. Dado que en el niño pequeño sus habilidades aún no se han desarrollado y para quien las relaciones afectivas estables son de fundamental relevancia, se espera que se

13 - La atribución de la causalidad alude a la percepción o cognición fría y simple, respecto de cómo funcionan las cosas (Ej: el niño atribuye su fracaso en un evento dado simplemente a la falta de habilidad. Se trata de una afirmación o juicio sobre un hecho). La evaluación cognitiva, en cambio, incluye una valoración respecto de la importancia de un evento para el bienestar de la persona. (Ej: Dicho fracaso representa una amenaza para el niño en tanto denota desaprobación de las personas que son importantes en su vida. Se siente afectado en su relación con los adultos significativos). En el curso del desarrollo, el niño paulatinamente adquiere mayor independencia respecto del adulto, lo cual le permite reconocer su responsabilidad personal respecto del éxito o el fracaso sin tanto temor a la desaprobación. Es decir, sin tanto compromiso afectivo.

apoye en los adultos significativos para controlar las situaciones. *La modalidad afectiva implica el logro de un resultado por medio de las relaciones afectivas con los miembros de la familia o del grupo para el cual las reglas sociales permiten ciertas tomas de decisiones* -motivación de afiliación- (Richaud de Minzi, 1991, pp.219-220).

Lefcourt (1980)¹⁴ considera que la investigación con el constructo ha mostrado que el locus de control interno se aprende inicialmente en la familia, con padres afectuosos y continentales, que premian a sus hijos por sus logros y no ejercen un control autoritario. Además, que son coherentes en las normas disciplinarias: no cambian las reglas constantemente y no administran castigos más severos que las ofensas, es decir, que guardan proporción. En estas condiciones continentales y afectuosas, el niño aprende a aceptar la culpa por el fracaso tanto como el crédito por el éxito.

En la niñez tardía, sin embargo, la atmósfera familiar tiende a cambiar hacia una mayor independencia respecto de los progenitores. En este estadio, ambos padres, pero particularmente las madres, promueven a sus hijos hacia la independencia. Ya no premian el comportamiento dependiente, lo que lleva al niño a una interacción más activa con el ambiente físico y social; luego, se le da la oportunidad de experimentar y observar los efectos de su propia conducta y la contingencia en-

tre ésta y los eventos resultantes.

Parece ser más bien este segundo factor -el empuje hacia la autoafirmación- el aspecto más importante en el desarrollo del locus de control interno. No se trata de que la calidez y el apoyo sean irrelevantes en este estadio, sino que el afecto no temperado por el empuje a salir del nido da por resultado el desarrollo posterior de la externalidad. La atmósfera ideal parece ser aquella que se adecua a las necesidades del niño: cuidado y calor mientras el niño es más desvalido, desafío y estímulo hacia conductas independientes a medida que el niño va desarrollando sus potencialidades.

Por el contrario, el control externo parece deberse a la sobreprotección o al rechazo, que generan una imagen errada de la vida, sobre todo bajo la forma de sentimientos de inferioridad y desamparo. Tanto el niño mimado como el rechazado son privados de la oportunidad para aprender a actuar de modo de producir los resultados que desean. Luego, debido a esta falta de experiencias con reforzadores contingentes, pueden fracasar en la exploración y el descubrimiento de las relaciones entre actos y resultados, relación por la cual se desarrolla la secuencia causal. Ningún refuerzo, por una parte, o un refuerzo indiscriminado, por otra, pueden resultar en sentimientos exagerados de la propia ineptitud o en un locus de control extremadamente externo.

14 - En el desarrollo de estos apartados se sigue fundamentalmente a: LEFCOURT, Herbert, Locus of control and coping with life's events. En: STAUB, Ervin (1980), *Personality. Basic aspects and current research*, Englewood, N. J., Prentice-Hall, p. 209.

2.2. Locus de control y "persuasibilidad"

Cuando la persona advierte los resultados como determinados por sus propias ideas, está menos dispuesta a aceptar las prescripciones ajenas sin antes deliberar detenidamente sobre sus opciones. Por ej.: los sujetos de control externo se ven más influidos por las comunicaciones de fuentes prestigiosas que los internos; éstos atienden más al contenido mismo de los argumentos persuasivos que al prestigio o estatus de la fuente.

Si las personas con locus interno tienen más información sobre las situaciones y mayor habilidad para la resolución de problemas, no sorprende que se resistan a la influencia ajena. Pero, no siempre se muestran racionales: ante situaciones que juzgan manipuladoras, pueden mostrar una fuerte oposición en detrimento tanto de sí mismos como de los demás. Por ej.: un alumno **defensivamente** interno puede rechazar la información sin crítica (a diferencia del externo, que la acepta) porque considera que toda aseveración que proviene de una figura con autoridad debe ser rechazada. En consecuencia, fracasa en la adquisición de información potencialmente útil.

La internalidad no solo lleva a resistir la influencia ajena sino también a realizar más esfuerzos para controlar a otros. Incluso tienden a preferir a las personas manejables y alejarse de aquellas que no pueden influenciar.

2.3. Locus de control y atribución de la responsabilidad

Según indicáramos, los individuos de locus interno tienden a atribuir el éxito o fracaso a factores internos mientras que los de locus externo se basan en factores externos. Así, para los primeros el éxito se debe a la habilidad y al trabajo arduo; el fracaso, a la falta de habilidad y/o al poco esfuerzo. Los segundos ven como causas a la suerte (buena o mala) o a las características de la tarea (ej.: fácil o difícil). Por ello los internos experimentan mayor vergüenza y culpa cuando fracasan. En consecuencia, si bien una excesiva internalidad no es saludable, este locus es más apropiado en el logro de competencias y sentimientos de autovalía.

El locus de control interno no solo conduce a responsabilizarse de las propias acciones sino incluso de las acciones ajenas; entonces, cuando se les presenta la oportunidad, son más duros que los externos en el castigo para quien infringe las normas y más discriminatorios de quienes no satisfacen sus estándares.

Esto es, no siempre es beneficioso verse a sí mismo como causa de los logros. Es necesario preguntarse si el control es realmente posible y si no hay límites razonables para la creencia en el control interno. El locus de control no debe referirse a ilusiones de omnipotencia; muertes, enfermedades, catástrofes naturales, son inevitables y deben ser percibidos como más allá de nuestro control personal. En las dificultades inevitables, la atribución externa tiene mejor pronóstico: una aceptación benigna de los cambios de la

vida es más beneficiosa que un forcejeo continuo, resultante de la creencia en nuestra responsabilidad. Pero, para aquellos eventos que se consideran comúnmente como controlables, el locus de control interno concierne al "rol" que las personas perciben para sí mismas en su búsqueda de metas valoradas y en consecuencia aparece como más óptimo.

De todos modos, la investigación empírica con este constructo, lleva a concluir que conocer el impacto causal de los refuerzos valorados es un buen predictor de las maneras en que el sujeto enfrentará las experiencias correspondientes a tales áreas de refuerzo. El ejercicio del autocontrol proporciona una vivencia de libertad, un sentimiento de que uno puede corregir sus dificultades, un sentimiento de "poder". Al comparar este enfoque con el psicoanálisis, Rotter afirma: "El énfasis en la adquisición de una conducta más efectiva nos distingue de aquellos enfoques basados en el postulado de que si un individuo se libera de sus conflictos internos y se entiende mejor a sí mismo, automáticamente encontrará maneras más saludables de alcanzar sus metas."

Este poder concierne a la convicción de que se puede afectar el curso de la propia vida. Dicha convicción refiere al **locus de control interno** que, al considerar los eventos importantes como, hasta cierto punto, controlables, es capaz de desplegar acciones apropiadas en el encuentro con la adversidad.

II- DISEÑO EXPERIMENTAL

1. *Hipótesis:* El locus de control, la edad, el sexo y la modalidad educativa familiar están asociados en la configuración ética del niño

2. *La muestra*

Se trabajó con una muestra de 149 niños: 76 varones (51% de la población) y 73 niñas (49 %) pertenecientes a Jardín, 1, 2, 3, 4, 5 y 6 grado.

3. *Instrumentos:*

Varias de las escalas de locus de control para niños están elaboradas sobre la base de la división dicotómica entre fuente de control interno vs externo (Bialer, 1961; Crandall y otros, 1965; Nowicki y Strickland, 1973). Sin embargo, presentan la limitación de no detectar aumentos o disminuciones en las atribuciones internas o externas como fruto del incremento etario.

En nuestro trabajo hemos aplicado la Escala de locus de control para niños en sus dos versiones: para 6 y 9-12 años diseñada por la Dra Richaud de Minzi que gentilmente nos facilitó. La primera se administró en entrevista individual; la segunda en forma colectiva.

A fin de evaluar la **modalidad educativa familiar** aplicamos 4 situaciones proyectivas con significaciones educativas elaboradas ad hoc, entrevista a los padres, docentes y directivos. Asimismo incorporamos las observaciones registradas desde nuestro rol de observador participante. Esta evaluación inter-juez permite acceder a un conocimiento más aproximado de la real modalidad disciplinaria familiar.

4. *Análisis estadístico*

Los tres niveles de locus de control se establecen con el procedimiento

empleado, entre otros, por Meng y Patty (1991, p. 184) de sumar y restar 1/2 desviación estándar a la media, que es -por otra parte- el modo de determinar un estilo *intermedio* en el constructo "dependencia-independencia respecto del campo" de Witkin y col.

Se emplea el Test de Ji Cuadrado para detectar si existe o no asociación

entre "locus de control" con: sexo y edad. Se aplica el Test de Simetría de McNemar para determinar dicha asociación con modalidad educativa. En todos los casos, la hipótesis nula es:

H_0 : No existe diferencia entre las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas; es decir, las variables son independientes.

LOCUS DE CONTROL			SEXO		
			M	V	
I	observado		14	29	43
	esperado		21.7	21.93	
	Ji cuadrado		2.37	2.28	
In	observado		42	29	71
	esperado		34.79	36.21	
	Ji cuadrado		1.50	1.44	
E	observado		17	18	35
	esperado		17.15	17.85	
	Ji cuadrado		0.00	0.00	
			73	76	149
JI CUADRADO TOTAL			7.584		
VALOR DE P			0.0225		
GRADOS DE LIBERTAD			2		

LOCUS DE CONTROL		modalidad educativa exigencia			
		operativa	autoritaria	permisiva	
I	observado	21	10	12	43
	esperado	20.20	7.21	15.58	
	Ji cuadrado	0.03	1.08	0.82	
In	observado	38	9	26	71
	esperado	33.36	11.81	25.73	
	Ji cuadrado	0.21	0.71	0.00	
E	observado	13	6	16	35
	esperado	16.44	15.87	12.00	
	Ji cuadrado	0.72	0.00	0.87	
		70	25	54	149
JI CUADRADO TOTAL		4.446			
VALOR DE P		0.3490			
GRADOS DE LIBERTAD		4			

Los resultados obtenidos permiten rechazar la hipótesis nula a nivel $p < 0.05$ para sexo y a nivel $p < 0.01$ para edad y aceptar, en consecuencia, la hipótesis alternativa:

H_1 : Existe diferencia entre las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas; es decir, las variables no son independientes.

LOCUS DE CONTROL		modalidad educativa			
		exigencia			
		operativa	autoritaria	permisiva	
I	observado	21	10	12	43
	esperado	20.20	7.21	15.58	
	Jl cuadrado	0.03	1.08	0.82	
In	observado	36	9	26	71
	esperado	33.36	11.91	25.73	
	Jl cuadrado	0.21	0.71	0.00	
E	observado	13	3	16	35
	esperado	16.44	15.87	12.00	
	Jl cuadrado	0.72	0.00	0.87	
		70	25	54	149
Jl CUADRADO TOTAL		4.446			
VALOR DE P		0.3490			
GRADOS DE LIBERTAD		4			

Los datos arrojados en esta muestra no nos permiten rechazar la hipótesis nula. Luego, las variables "locus de control" y "modalidad educativa" en estos resultados no reflejan asociación. Dado que se trata de una muestra con una fuerte endocultura, advertimos la necesidad de acceder a

una muestra más heterogénea y de mayor amplitud.

C- CONCLUSIONES

Nos parece relevante abordar los conceptos de locus de control (Rotter, 1966) y atribución¹⁵ (Weiner, 1980; 1985)¹⁶ no solo por haber dado lugar a

15 - Considera que la simple dicotomía de causas en externa e interna -el locus de control que toma de Rotter- puede ser insuficiente. Para abordar la complejidad, propone emplear dos dimensiones más: estabilidad y controlabilidad de la causa. Toma estas dimensiones de Fritz Heider (iniciador del enfoque atribucional en Psicología), quien se refiere a intencionalidad en lugar de controlabilidad. Weiner prefiere reservar el término controlabilidad para el rendimiento e intencionalidad para el ámbito moral.

16 - Conceptos que en un trabajo nuestro más amplio relacionamos con el desarrollo moral (Informe final de perfeccionamiento del CONICET)

un importante corpus de investigación empírica sino sobre todo porque su importancia reside en que el enfoque neoconductista representa una cierta recuperación de elementos antropológicos, aunque sólo se definan operativa o funcionalmente -porque, en última instancia, el locus de control interno y la atribución a causas que dependen del sujeto no es otra cosa que el equivalente funcional de la **voluntad libre**-

Destacamos que contamos con una escala diseñada para niños argentinos por Richaud de Minzi.

El trabajo empírico refleja la existencia de asociación entre el locus de control y la edad. Luego, se observa que, con el incremento etario se va

desarrollando la orientación hacia la internalidad.

Asimismo comprobamos que las variables locus de control y sexo están relacionadas. Parece ser, según nuestra muestra, que las niñas poseen en mayor medida que los varones un nivel de locus de control intermedio. Los varones aparecen más internos de lo esperado (según el test de χ^2 cuadrado).

Respecto de la relación de locus de control con modalidad educativa familiar las variables se presentan como independientes. Dadas las características de nuestra muestra -que refleja una fuerte endocultura- se advierte la necesidad de acceder a una muestra más heterogénea y más amplia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMELANG, Manfred y BARTUSSEK, Dieter (1986). *Psicología diferencial e investigación de la personalidad*, Barcelona, Herder.
- BANDURA, A. y McDONALD, F. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior models in shaping children's moral judgments, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67:3, pp. 274-281.
- BLOOMBERG, Morton y SONESON, Sonia (1976). The effects of Locus of Control and Field Independence-Dependence on Moral Reasoning, *The Journal of Genetic Psychology*, 128, pp. 59-66.
- BROWN AUTRY, Loretta y LANGENRACH, Michael (1985). Locus of control and self-responsability for behavior, *Journal of Educational Research*, 79:2, pp. 76-84.
- CONNELL, J. (1985). A New Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control, *Child Development*, 56, pp. 1018-1041.
- COWAN, P. y otros (1969). Social learning and Piaget's cognitive theory of moral development, *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, pp. 261-274.
- DIAZ LOVING, R. y ANDRADE PALOS, M. (1984). Una escala de locus de control para niños mejicanos, *Interamerican Journal of Psychology*, 18, pp. 21-33.
- DIFABIO, Hilda (1994). La temática de la motivación en en neoconductismo contemporáneo: locus de control y teoría de la atribución, *Revista Española de Pedagogía*, LII (197), pp. 37-56.
- FANELLI, Gerard (1988). Lugar de control, BALL, Samuel (coord.), *La motivación educativa*, Madrid, Narcea, trad. del original estadounidense de 1977.
- LEFCOURT, Herbert (1980). Locus de control and coping with life's events. STAUB, Ervin, *Personality. Basic aspects and current research*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, pp. 200-235.
- LUTHAR, Suniya (1991). A Study of High Vulnerability and Resilience-Risk Adolescents, *Child Development*, 62:3, pp. 600-616.
- MONTERO GARCIA-CELAY, I. y ALONSO TAPIA, Jesús (1992). Achievement motivation in High School: Contrasting Theoretical Models in the Classroom, *Learning and Instruction*, 2:1, pp. 43-57.

- PEREZ GARCIA, Ana y BERMUDEZ, José (1986). Relaciones entre expectativas de control sobre los refuerzos y dimensiones causales en un contexto de logro, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41:1, pp. 53-72.
- POLACEK, Klement y otros (1981). Chiarificazione del costrutto "Locus of control" per mezzo di alcune dimensioni della personalità. *Orientamenti pedagogici*, 28:4(166), pp. 627-635.
- PROCIUK, T.J. y BREEN, L.J. (1975). Defensive externality and its relation to academic performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp. 549-556.
- RICHAUD de MINZI, M.C. (1990). A New Multidimensional Children's Locus of Control Scale, *The Journal of Psychology*, 125:1, pp. 109-118.
- RICHAUD de MINZI, M.C. (1991). Age Changes in Children's Beliefs of internal and External Control, *The Journal of Psychology*, 125:1, pp.217-224.
- RICHAUD de MINZI, M.C. Escala de Locus de control para 6 años y para 9-12 años. *Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental* (CIIPME).
- ROSENBAUM, Tova y otros (1991). The effects of Rational Emotive Education on Locus of control, Rationality and Anxiety in Primary School Children, *Australian Journal of Education*, 35:2, pp. 178-200.
- ROTTER, Julian (1996). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80:1 (609), pp. 1-28.
- RYCKMAN, Richard (1982). *Theories of Personality*, 2a. ed, Monterey, Brooks/Cole.
- STAUB, Ervin (1980). *Personality. Basic aspects and current research*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, pp. 200-235.
- VIDLER, Derek. Motivación de logro, BALL, Samuel (coord.), *La motivación educativa*, Madrid, Narcea, trad. del original estadounidense de 1977.
- WEINER, Bernard (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion, *Psychological Review*, 92:4, pp. 548-573.
- WEINER, Bernard (1980). *Human motivation*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Abstract: The purpose of this paper is to examine the psychological construct, locus of control as developed by neoconductism wittin the theory of motivation. An empirical research (N:149; 76 boys and 73 girls) was designed in order to correlate locus of control, as dependent variable, with age, sex and parental education. Empirical findings show significant correlation between locus of control, age and sex respectively. However, locus of control and parental education were not correlated in this study.

Key words: Neo-conductism., Locus of Control, Attribution of responsability, Age, Sex, Parental style of education.

Datos y dirección de la autora: Elizabeth Da Dalt de Mangione. Licenciada en Ciencias Psicopedagógicas. Profesora en Ciencias Psicopedagógicas. Psicopedagoga. Licenciada en Ciencias de la Educación. Orientadora escolar. Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad Católica Argentina (U.C.A). Psicopedagoga del Instituto San Francisco Javier. Becaria de Perfeccionamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Centro de Investigaciones Cuyo. Primitivo de la Reta 522. Dpto. K. Mendoza. C. P. 5500, Argentina. Tel-fax: (061) 292563.

NORMAS PARA COLABORADORES

Psico / Pedagógica, Psicología y Pedagogía de la Persona, es una publicación científica en la que pueden tener cabida resultados de investigaciones en las distintas áreas de la psicología y la pedagogía, con apertura a enfoques sociales que interesen desde aquellas disciplinas o las afecten. Por ello, no publica artículos de divulgación ni los que simplemente exponen opiniones en lugar de conclusiones derivadas de una investigación contrastada.

Para la aprobación y posterior publicación de las colaboraciones, éstas serán sometidas a consideración del Comité de Redacción y requerirán la evaluación positiva de algún experto, que no conocerá el nombre del autor del artículo ni viceversa.

Deben ajustarse a las normas siguientes:

- Se considerarán exclusivamente artículos **inéditos**.
- Los trabajos se enviarán por **duplicado** al Director de la revista:
Dr. Abelardo F. Pithod
Primitivo de la Reta 522 Dpto K
5500 Mendoza
Rca. Argentina
- Una de las copias no incluirá los datos identificatorios del autor.
- La presentación será en papel blanco A4 (21 por 29,7 cm.), a espacio y medio.
- **Longitud:**
 - No deberá exceder de 30 páginas para la Revista en su *publicación corriente* o en su *número monográfico*.
 - Los trabajos de mayor extensión se considerarán para su publicación en *Serie estudios*.

- Los trabajos tendrán el siguiente orden: título, nombre del autor, resumen en castellano, desarrollo, conclusiones, referencias bibliográficas, palabras claves, datos y dirección del autor, abstract y key words, notas de pie de página.

* **Título:** en mayúscula, negrita y centrado (sin subrayar).

* **Nombre del autor:** debajo del título, dejando una interlínea, alineado a la derecha, en negrita y minúscula, Apellido/s y nombre/s del o los autores. Abajo el lugar habitual de trabajo.

* **Resumen en castellano:** No deberá exceder 15 líneas.

* **Desarrollo:**

Subtítulos en negrita.

Las citas bibliográficas se indicarán en el texto del siguiente modo: paréntesis, apellido/s, en minúscula, coma y año de edición, para una referencia general. Ej.: (Lersch, 1968). Se agregará la/s página/s en el caso de una referencia específica. Ejs: (Lersch, 1968, p. 4), (Lersch, 1968, pp. 219-228). Para citas subsiguientes no repetir el año. Si hubiera más de una publicación del mismo autor en el mismo año, después de éste se colocará coma y luego a, b, etc. Ej: (Piaget, 1957a). Si se tratase de una reedición, y fuera necesario indicar la versión original, se colocará: el año de la versión original, punto y coma y el de la edición utilizada. Ej: (Castellani, 1938; 1993)

* **Referencias bibliográficas:** Se presentarán al final del artículo, en folio independiente, ordenadas alfabéticamente, según los siguientes criterios tipográficos:

Libro: Apellido/s (mayúscula), coma, nombre o inicial con punto del autor, el año de publicación entre paréntesis, punto, título en cursiva, coma, número de edición -si no es la primera-, coma, ciudad (si fuera necesario, coma, país), coma y el nombre de la editorial. En caso de que se desee citar las páginas, se especificarán al final precedidas de la abreviatura pp.

Ej.: PINILLOS, José Luis (1975). *Principios de Psicología*, Madrid, Alianza.

Traducción: Se agrega Trad. del original inglés, estadounidense, francés, etc., coma, año, coma y título entre comillas si fuera pertinente.

Ej.: TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós. Trad. del original estadounidense, 1984.

Artículo: Apellido/s (mayúscula), coma, nombre o inicial con punto del autor, el año de publicación entre paréntesis, punto, título, coma, en cursiva el nombre de la revista, coma, país, coma, volumen (sólo el número), coma, y/o número, coma y las páginas precedidas de la abreviatura pp.

Ej.: SOAJE RAMOS, Guido (1992). El fundamento de la libertad entre la fe y la razón, *Philosophica*, Valparaíso, Chile, 15, pp. 9-25.

* **Palabras claves:** se caracterizará el artículo con los descriptores relevantes del tema y subtemas.

* **Datos y dirección del autor:** se deberá adjuntar un sucinto curriculum (de no más de 10 líneas) en el que no debe faltar el título académico, la ocupación principal y la dirección a la que los lectores puedan dirigir la correspondencia.

* **Abstract y key words:** traducción al inglés del título del artículo, del resumen y de las palabras claves (key words).

* **Notas de pie de página:** Se avisarán en el texto con numeración corrida. Por razones técnicas, se presentarán como notas finales, en la última hoja (separada) del artículo. No deben utilizarse para colocar citas bibliográficas, sino sólo aclaraciones o comentarios.

- No se garantiza la devolución de los artículos no publicados.

- El autor recibirá un ejemplar del número de la revista en que se publique y tres separatas de su artículo.

Financiación de la Revista: *Psico / Pedagógica* se autofinancia. Por lo tanto se ve obligada a pedir a los autores de trabajos que se hagan cargo del costo de su publicación. Una vez aprobado el trabajo se comunicará dicho costo a los autores.

Suscripción: Los interesados pueden adquirir cada número o adelantar el pago de dos o más.

Periodicidad: Se espera publicar dos números al año.

Esta revista se terminó de imprimir en julio
de 1997 en ARTES GRAFICAS UNION.
Perú 1875 - Tel. 257043
Mendoza - Argentina