

ISSN 2796-8510

HP
HISTORIA PSI



LabHiPsi



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ACTAS DEL XXII ENCUENTRO ARGENTINO DE HISTORIA DE
LA PSIQUIATRÍA, LA PSICOLOGÍA Y EL PSICOANÁLISIS

VOLUMEN 22

Modalidad virtual

**5 y 6 de Noviembre de 2021
La Plata**

Instituciones Convocantes

- Asociación de Psicoanálisis de La Plata (APLP)
Asociación Freudiana de Psicoanálisis (AFP- Tucumán)
Capítulo de Epistemología e Historia de la Psiquiatría de la Asociación de Psiquiatras Argentinos (APSA)
Cátedra de Corrientes Actuales en Psicología - Facultad de Psicología, UNLP
Cátedra de Escuelas, Corrientes y Sistemas de la Psicología Contemporánea – Facultad de Psicología, UNC
Cátedra de Historia de la Psicología y el Psicoanálisis en la Argentina – Facultad de Psicología, UNT
Cátedra de Historia Social de la Psicología - Facultad de Psicología, UNMdP
Cátedra de Problemas Epistemológicos de la Psicología - Facultad de Psicología, UNC
Cátedra de Psicología y Programa de Investigaciones Psicoanalíticas - Facultad de Psicología, UNR
Centro de Investigación y Docencia Tucumán del Instituto Oscar Masotta (IOM)
Círculo de Actualización en Historia de la Fundación Descartes
Equipo de Investigación “Historia, enseñanza y profesionalización de la Psicología en los países del Cono Sur de América” - Facultad de Psicología, UNMdP
Equipo de Investigación y Cátedra de Historia de la Psicología - Facultad de Cs. Humanas, UNSL
Equipo de Investigación y Cátedra de Psicología I – Facultad de Psicología, UNLP
Equipo de Investigación y Cátedra I de Historia de la Psicología - Facultad de Psicología, UBA
Equipo de Investigación y Cátedra II de Historia de la Psicología - Facultad de Psicología, UBA
Escuela de Psicoanálisis de Tucumán.
Grupo de Historia Psi de la provincia de Mendoza
Programa “El Psicoanálisis en la Cultura” - Centro de Investigaciones y Estudios Clínicos (CIEC), Córdoba.
Revista Temas de Historia de la Psiquiatría Argentina Fundación Cultura Analítica de Salta

Instituciones Auspiciantes

Asociación de Psicoanálisis de Misiones
Biblioteca Analítica de Jujuy
Cátedra de Epistemología - Facultad de Psicología, UNT
Centro de Estudios de Historia del Psicoanálisis en la Argentina (CEHPA), Rosario.
Desarrollos Psicológicos Contemporáneos - Cátedra "B" - Facultad de Psicología,
UNR
Desarrollo Histórico Epistemológico de la Psicología III - Cátedra "A" -
Facultad de Psicología, UNR
Equipo de Investigación en Historia de la Psiquiatría, Dpto. de Humanidades Médicas
- Facultad de Medicina, UBA
Escuela de Psicoanálisis de Tucumán
Red Iberoamericana de Historia de la Psiquiatría (RIHP)
Red Iberoamericana de Investigadores en Historia de la Psicología (RIPeHP)

Comité Científico

ALTAMIRANO, Patricia (UNC)
BENÍTEZ, Sebastián Matías (UNLP)
BORINSKY, Marcela (UBA)
BRIOLOTTI, Ana (UNLP-CONICET)
CASTILLO, Claudia (Fund. Descartes)
CONTI, Norberto Aldo (APSA)
DAGFAL, Alejandro (UBA-
CONICET)
FALCONE, Rosa (UBA)
FERRARI, Fernando (UNC)
GALLEGOS, Miguel (UNR-
CONICET)
GANDOLFO, Ricardo (AFP)
GENTILE, Antonio (CIUNR)
GONZALEZ, Eliana (UNSL)
IBARRA, Florencia (UBA)
IZAGUIRRE, Marcelo (Fund.
Descartes)
KLAPPENBACH, Hugo (UNSL-
CONICET)

MACCHIOLI, Florencia (UBA)
MARINELARENA-DONDENA,
Luciana (UNSL-CONICET)
MATUSEVICH, Daniel (APSA)
MAZZA, César (CIEC)
OSTROVSKY, Ana Elisa (UNMdP-
CONICET)
PIÑEDA, Andrea (UNSL-CONICET)
POLANCO, Fernando (UNSL-
CONICET)
ROSSI, Gustavo (APSA)
ROSSI, Lucía (UBA)
SCHERMAN, Patricia (UNC)
STAGNARO, Juan Carlos (APSA)
TALAK, Ana (UNLP)
VALLEJO, Pablo (EPT)
VASCHETTO, Emilio (APSA)

Comité Organizador Nacional

CAMOZZI Luz (UNC)
COSSIA, Gonzalo (APSA)
COSTA, Diego (APSA)
ELCOVICH, Hernán (UBA)
FERRERO Leandro (UNC)
FORGAS, Sol (UNT)
GEZ, Beatriz (Fund. Descartes)
INGUI, Patricia (UNC)
JUAREZ, Ana (UBA)
LAGO, Hernán (APSA)
LESCANO, Aimé (UNLP)
LOPEZ Nahuel (UNC)

MAGADÁN, María Laura (AFP)
MOLINARI, Victoria (UBA)
MONSALVE, Karen (Fund.
Descartes)
MOYA, Luis (UNMdP-CONICET)
MOYANO Pablo (UNC)
NAHMOD, Maia (UBA)
NAVARLAZ, Vanesa (UBA)
ORDÓÑEZ Pilar (UNC)
RAPARO Marcela (UNC)
RODRÍGUEZ Mariana (UNC)
SAPINO, Maximiliano (UNSL)

Comité Local

AGUINAGA, María Cecilia
BENÍTEZ, Sebastián M.
BRIOLOTTI, Ana
CAMPODÓNICO, Nicolás
DE ROSA, Florencia
FERNÁNDEZ RAONE, Martina
FERNÁNDEZ, María Laura
FRERS, Natalia
GALLARDO OYARZO, Jéssica
GONZÁLEZ ODDERA, Mariela
GRASSI, María Cecilia
LESCANO, Aimé
LUNA, Alina
MALAGRINA, Julieta
MOLINARI, Victoria
SORIA, Lucía
TALAK, Ana María
VILLAT, Luciana

Índice

Trabajos libres

La psicoprofilaxis obstétrica en los tramos iniciales de la profesión (Buenos Aires, 1963-1976)

Briolotti, Ana
página

Inserción e impacto de la psicología y el psicoanálisis en las políticas públicas de salud mental en la Argentina (1983-2020)

Campodónico, Nicolás
página 27

Histeria y femineidad. Los casos del siglo XIX. Algunas reflexiones sobre el punto de vista de género.

Falcone, Rosa
página 39

Aportes metodológicos para el abordaje del exilio interno y la experiencia de los silenciado.

Fantini, Nilda; Scherman, Patricia; Ingui, Patricia y Vissani, Laura
página 46

Esbozos sobre la primera recepción de Jacques-Alain Miller en Argentina.

Ferrari, Fernando
página 60

El hospital Santa María de Punilla. La desubjetivación manicomial y los intentos de reforma psiquiátrica en la década del '70.

Ferrero, Leandro y Talak, Ana María
página 76

José Natale. Psicología y alfabetización desde la escuela (1900-1930)

Frers, Natalia; Talak, Ana María y Benítez, Sebastián
página 87

Enfoques de la formación docente en Psicología en la Universidad Nacional de San Luis: período 1978-2020.

Gomez, Elba Noemí
página 103

Los 60' y la emergencia de la psicología en Mar del Plata como carrera de grado.

González, Patricio; Ostrovsky, Ana Elisa y Moya, Luis Alberto

página 118

Investigar en Psicología: aportes de un estudio empírico con estudiantes de la UNLP a la comprensión histórica del problema.

González, Patricio y Ostrovsky, Ana Elisa

página 131

Mariquita Sánchez de Thompson, una biografía desde la psicología.

Guardia Lezcano, Juan Ramón

página 144

Estudiantes crónicos como principales difusores de doctrinas foráneas desde presidentes argentinos.

Guardia Lezcano, Juan Ramón

página 155

Experiencias de mujeres ligadas a los saberes y prácticas de orientación y selección profesional. Apáticas y descariñadas pero con condiciones de laboriosidad especiales.

Lescano, Aimé

página 164

Proyecto para el dictado de Psicología General: un análisis bibliométrico y descriptivo para caracterizar la recepción de la psicología cognitiva en la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Luna Fischer, Alina Luciana

página 178

“Diferencias intelectuales de los sexos”: un uso político de categorías en la orientación vocacional de la niñez argentina. Controversias entre la psicología evolutiva y general de Víctor Mercante.

Malagrina, Julieta

página 186

Infancias y juventudes censuradas: el control sobre literatura infanto-juvenil en los '70.

Quiroga, Elena; Guzmán, María Celeste; Zuñiga, Silvio

página 203

De las visibilidades y opacidades disciplinares: la violencia sexual contra las infancias en la “Revista de Psicoanálisis” (1943-1960).

Soria, Lucía

página 217

Psicoanálisis hacia una nueva temporalidad.

Terré, Gabriela

página 232

Mesas redondas

HISTORIAS LOCALES SOBRE INSTITUCIONES EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA

El cierre de las instituciones de albergue de niños, niñas y adolescentes en San Luis
Munafó, Mauro y González, Eliana
página 242

Desarrollos de la investigación en Psicología jurídica en San Luis, Argentina, desde el año 1958 hasta el año 1983
Erdmann, Lieselotte y Polanco, Fernando
página 253

Proyectos de investigación en Psicología en la Universidad Nacional de San Luis durante la década de 1990
Aledo, Fernando; Sapino Maximiliano y Piñeda, María Andrea
página 260

Formación de profesores en Psicología: los intereses en torno al conocimiento del campo del currículum y la didáctica
Campana, Humberto Camilo y Gomez, Noemí
página 278

LA PLURALIDAD DE FUENTES EN LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA: LA DELIMITACIÓN DE PROBLEMAS COMO PUNTO DE PARTIDA

“Id y trabajad”: análisis de una serie de discursos de Víctor Mercante (1894-1909)
Aguinaga, María Cecilia
página 290

Hacia una historia de la recepción del feminismo en la UNLP (1975-2000)
González Oddera, Mariela y Benítez, Sebastián Matías
página 308

Las omisiones en la historia de la psicología
Gallardo Oyarzo, Jessica
página 320

La psicología en la materia Visión de la UNLP: algunas reflexiones sobre sus programas

Grassi, María Cecilia
página 324

**TRAYECTORIAS ACADÉMICAS Y PROFESIONALES DE MUJERES EN EL
SIGLO XX. ESTRATEGIAS Y MODALIDADES DE INSERCIÓN
DISCIPLINAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Primeras mujeres de la psicología argentina: el impacto de la profesionalización
Scherman, Patricia
página 330

**Cuando la mitad de la humanidad es una: mujeres en instituciones fundantes de
psicología y psicoanálisis**
Ostrovsky, Ana Elisa
página 338

Mujeres con una nueva profesión: investigadores en psicología
Piñeda, María Andrea
página 343

**La feminización como clave explicativa de la profesión psicológica en la Argentina.
Discusión y aperturas**
Borinsky, Marcela
página 352

**PERSPECTIVAS DIVERSAS EN HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EN UNSL.
DE LOS ESTUDIOS BIBLIOMÉTRICOS Y LAS CIENCIAS COGNITIVAS A
LOS ESTUDIOS DECOLONIALES, LA PSICOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN Y
EL DEBER SER DE LA PSICOLOGÍA**

Debates actuales en torno a las Ciencias Cognitivas
Mariñelarena-Dondena, Luciana
página 358

**Estadística inferencial no paramétricas en estudios de socio bibliometría en la
UNSL**
Vázquez Ferrero, Sebastián
página 359

**La psicología de la liberación y la filosofía latinoamericana de liberación: puntos
de convergencias para la comprensión teórico- contextual del pensamiento de
Martín-Baró y Ellacuría**
Muñoz, Marcelo Alejandro
página 361

Reflexiones sobre la ética en la investigación en Historia de la Psicología desde los aportes de la perspectiva decolonial

Beria, Josiane Sueli y Polanco, Fernando Andrés
página 363

Windelband y la distinción entre ciencia y conciencia normativa en psicología

Klappenbach, Hugo
página 365

Conversatorio

Historias sobre la infancia y la Edición científica: Dos tesis en curso, avances y controversias

Matusevich, Daniel y Rossi, Gustavo
página 367

Trabajos libres

LA PSICOPROFILAXIS OBSTÉTRICA EN LOS TRAMOS INICIALES DE LA PROFESIÓN (BUENOS AIRES, 1963-1976)

APELLIDO Y NOMBRE DEL (DE LOS) AUTOR(ES): Briolotti, Ana

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: UNQ-CONICET, UNLP, UBA

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: anabriolotti@conicet.gov.ar

RESUMEN: El trabajo es parte de una investigación más amplia que indaga el recorrido formativo y profesional de los primeros psicólogos a partir del estudio de su inserción en el campo de la salud materno-infantil. Su objetivo es explorar el campo de la psicoprofilaxis obstétrica tal como se desarrolló durante el período 1963-1976 en maternidades públicas y privadas de Capital Federal y Gran Buenos Aires. A tal fin se analizaron artículos y libros publicados por psicólogos que trabajaron en dicho ámbito, desde una perspectiva que combina la historia crítica de la psicología y los estudios históricos de las profesiones sanitarias.

Se muestra que, en el ámbito local, la psicoprofilaxis obstétrica se caracterizó por un acercamiento al psicoanálisis, hecho que impulsó la incorporación de psiquiatras y psicólogos a los equipos hospitalarios y promovió interpretaciones endogenistas de las dificultades de algunas mujeres en su embarazo y parto. En el caso de los psicólogos, el análisis de las fuentes permite situar una primera etapa en la cual su trabajo se circunscribió a la toma de tests proyectivos a mujeres embarazadas. Con el tiempo, su rol se diversificó para incluir entrevistas semiterapéuticas, coordinación de grupos de mujeres y trabajo conjunto con médicos y parteras. Este mayor despliegue del campo de acción de los psicólogos culminó con el desarrollo de un modelo de preparación integral para el embarazo, parto y puerperio, que se desarrolló en la Maternidad “Eva Perón” de San Isidro a comienzos de la década de 1970 y fue interrumpido por la última dictadura cívico-militar.

A través del análisis de los diferentes dispositivos de intervención psicológica, el trabajo pretende realizar una primera exploración de un campo poco estudiado por la historia “psi”, al tiempo que permite profundizar en el estudio del recorrido profesional de los

primeros psicólogos clínicos, y de las oportunidades y obstáculos que encontraron para disputar un lugar legítimo en las instituciones de salud.

PALABRAS CLAVE: Psicología, Psicoanálisis, Profilaxis, Embarazo, Parto.

Presentación

Este trabajo se inscribe en una investigación más amplia que indaga, entre otras cuestiones, el recorrido formativo y profesional de los primeros psicólogos egresados de la UBA y la UNLP a partir del estudio de su inserción en el campo de la salud materno-infantil entre las décadas de 1960 y 1980. En este marco, el trabajo se centra en el desarrollo de la psicoprofilaxis obstétrica durante el período 1963-1976 en maternidades públicas y privadas de Capital Federal y Gran Buenos Aires, entre las que se destacan las del Hospital Alvear, Rawson, Sardá y la Maternidad Municipal “Eva Perón” de San Isidro. La perspectiva de análisis propuesta combina los aportes teóricos de la historia crítica de la psicología y los estudios históricos de las profesiones sanitarias (Biernat & Queirolo, 2018; Danziger, 1984; Martin & Ramacciotti, 2016; Pickren & Rutherford, 2010; Smith, 2013).

El despliegue de la psicoprofilaxis obstétrica se dio en el cruce de al menos tres hechos: en primer lugar, el desarrollo de un movimiento al interior de la medicina que buscaba transformar la atención considerando los aspectos emocionales del paciente a partir de conceptualizarlo como un sujeto biopsicosocial. En Argentina, estas ideas comenzaron a plantearse ya en los años treinta (Klappenbach, 1995) y encontraron en la pediatría un escenario de franco despliegue a partir de la década de 1950 (Briolotti, 2020). La obstetricia, asimismo, constituyó un campo fértil para el desarrollo de esta “medicina integral”, atenta a las vinculaciones entre lo orgánico y lo psicológico (Gavensky, 1966). En segundo lugar, el desarrollo de la psicoprofilaxis en el contexto local incorporó a la psiquiatría en una etapa de reorientación de esta disciplina a la luz del avance del movimiento de salud mental, con la consecuente apertura hacia el psicoanálisis y las ciencias sociales y el desarrollo de un enfoque preventivo y sociocomunitario (Carpintero & Vainer, 2018; Dagfal, 2009). Por último, la aparición de un nuevo profesional, el psicólogo, que desde su rol de agente de salud mental comenzó a trabajar en hospitales públicos y demás instituciones de salud. En estos espacios, los psicólogos desplegaron saberes y técnicas específicas que les permitieron ocupar un lugar en el hospital y que, además, no reñían con la prohibición de ejercer la

psicoterapia (Glasserman, 2018). En este escenario, el desarrollo de la psicoprofilaxis obstétrica se dio asimismo en el marco de una serie de transformaciones que atravesaron las concepciones de maternidad, paternidad y familia en la década del sesenta (Cosse, 2010; Felitti, 2011).

Proponemos en este trabajo realizar un primer recorrido a fin de sistematizar los aspectos más importantes de las tareas llevadas a cabo por psicólogos en equipos de psicoprofilaxis obstétrica. Nos orientan una serie de interrogantes, que parten de considerar que estos nuevos profesionales debieron abrirse paso en un ámbito históricamente comandado por la medicina, de modo tal de lograr reconocimiento y autonomía. Así, nos preguntamos: ¿qué tareas desempeñaron? ¿Qué recursos técnicos implementaron y cuál era el marco conceptual que les daba sustento? ¿Lograron delinear cierta autonomía profesional que los diferenciara de otros profesionales de la salud? Para responder a estas preguntas nos focalizaremos en el análisis de una serie de artículos y libros publicados por profesionales que trabajaban en los servicios antes mencionados. En cuanto a los límites temporales, el recorrido se inicia en 1963, año que coincide con la incorporación, por primera vez, de una psicóloga y un psiquiatra a la Escuela Municipal de Psicoprofilaxis Obstétrica, con sede en el Hospital Alvear de la Capital Federal. En cuanto a la culminación del período aquí analizado, se sitúa en 1976, año que da inicio a una etapa marcada por la desaparición y el repliegue de muchas de las actividades vinculadas con la psicoprofilaxis obstétrica. El gobierno militar que tomó el poder el 24 de marzo cerró el servicio de Psicología del Embarazo, Parto y Puerperio de la Maternidad Municipal “Eva Perón” de San Isidro por decreto de seguridad nacional. Asimismo, la Sociedad Argentina de Psicoprofilaxis Obstétrica —creada en 1960— fue disuelta por decisión de sus miembros, quienes continuaron con sus actividades en ámbitos privados (Videla, 2003).

A lo largo del trabajo puede apreciarse un recorrido que va de la psicoprofilaxis obstétrica tal como surge en el ámbito médico a la llamada “preparación integral del embarazo, parto y puerperio”, modelo sistematizado por la psicóloga Mirta Videla en su libro *Maternidad, mito y realidad* publicado en 1974. Este modelo se sustentaba en un enfoque comunitario que no se limitaba a la preparación de la mujer para el parto, sino que incorporaba además la preparación para su desempeño como madre, conjuntamente con la preparación del padre y la inclusión del grupo familiar en dicho proceso.

La psicoprofilaxis obstétrica en Buenos Aires: entre la medicina y los saberes “psi”

En sus comienzos, la psicoprofilaxis obstétrica en la Argentina se basó en la conjunción de dos grandes orientaciones: por un lado, aquella que postulaba un “parto sin dolor” y, por otro lado, la que proponía un “parto sin temor”. La primera de estas orientaciones surgió en la U.R.S.S. en la década de 1920, aunque tuvo su auge en los años cincuenta. Sus principales representantes fueron K. Platonov, I. Velvosky y A. Nikolaiev, entre otros, y fue presentada como una muestra de los éxitos en la aplicación de la ciencia soviética a problemas cotidianos de las mujeres (García, 2012). Se trataba de un procedimiento psicoterapéutico basado en los principios de la reflexología pavloviana, que empleaba la sugestión, la hipnosis y la estimulación verbal con el objetivo de informar a la mujer sobre los mecanismos del dolor y lograr el dominio cortical de las excitaciones uterinas. Esto se alcanzaba combatiendo el reflejo que vinculaba dolor y parto y sustituyéndolo por otro reflejo que asociara el parto a una idea feliz (Gavensky, 1966). La segunda de las orientaciones fue difundida por el obstetra inglés Grantley Dick Read en la década de 1940. Postulaba que el temor era el principal agente productor del dolor en el parto. Engendrado por relatos legendarios y falsos, el temor desencadenaba un estado de tensión en el cuello uterino, con el consecuente dolor que ello aparejaba. Este dolor generaba a su vez más temor y por ende más tensión y dolor, instalando un círculo vicioso temor-tensión-dolor. La manera de aliviar el dolor era, según Read, la educación de la mujer, que le permitía comprender los procesos que ocurrían durante el embarazo y el parto y, en virtud de ello, ganar confianza. A su vez, era importante la relajación, como modo de combatir la tensión (Gavensky, 1966; Videla de Vignau, 1971).

La preocupación de los médicos por los aspectos psíquicos de la embarazada comenzó en los años treinta (Videla de Vignau, 1971), aunque es hacia la década del cincuenta cuando comienzan a ponerse en práctica programas de educación de la embarazada. Una figura clave al respecto fue el obstetra Ricardo Gavensky, quien, en 1951, a su regreso de un viaje de formación a los Estados Unidos, puso en marcha el programa de Educación de la Embarazada en el Instituto de Maternidad “Samuel Gache” del Hospital Rawson, alentado por el reconocido obstetra Nicanor Palacios Costa. En 1955 Gavensky —a la sazón Jefe de Clínica y del Departamento de Educación de la

Embarazada de dicha Maternidad—, publicó *Parto sin temor, parto sin dolor*. El libro contó con catorce ediciones: en la segunda se intercaló la conjunción “y” en el título, a fin de deslindar y diferenciar el parto sin temor propuesto por Read del parto sin dolor propuesto por los autores rusos. A lo largo de las primeras ocho ediciones se agregaron capítulos sobre herencia, régimen alimentario y cuidados prenatales. Hacia mediados de la década del sesenta, y a tono con los cambios en las concepciones sobre la paternidad, se incorporó a su vez un capítulo referido a la participación del marido en la psicoprofilaxis.

Durante la década del cincuenta el campo de la psicoprofilaxis obstétrica fue fortaleciéndose. En 1960, reconocidos obstetras, algunos de ellos jefes de servicios hospitalarios, fundaron la Sociedad Argentina de Psicoprofilaxis Obstétrica. Esta etapa de institucionalización de la disciplina coincidió con la consolidación de un rasgo distintivo que fue clave en la posterior inclusión de psiquiatras y psicólogos en dicho campo: su cercanía al discurso psicoanalítico (Felitti, 2011). En efecto, Ricardo Gavensky, Eugenio Koremblit y Héctor Klurfan, entre otros fundadores de la Sociedad, hicieron una formación psicoanalítica con Marie Langer, quien se había convertido en referente local sobre el tema a partir de la publicación de su obra *Maternidad y sexo* (Videla, 2003). Este acercamiento al psicoanálisis —con la consecuente inclusión de psiquiatras y psicólogos— implicó la incorporación de nuevas técnicas y herramientas de trabajo, tal como veremos a continuación.

Los psicólogos en el campo de la psicoprofilaxis obstétrica: primeras herramientas

A comienzos de la década del sesenta los estudiantes de las flamantes carreras de psicología comenzaban a realizar prácticas ad honorem en diferentes servicios hospitalarios y, entre 1962 y 1963, muchos de los primeros egresados procuraron obtener inserción en el ámbito de la salud pública. Diferentes testimonios muestran que los espacios a los que pudieron acceder, por lo general no rentados o pobremente remunerados, constituyeron sitios en los cuales estos nuevos profesionales desplegaron cierta inventiva dentro de los marcos y límites propuestos por la institución, que les permitió desarrollar tareas específicas y obtener un progresivo reconocimiento (Briolotti, 2019; Briolotti et al., 2021; Glasserman, 2018). En el caso que nos ocupa, y al igual que en otras áreas de intervención (Briolotti, 2019), la llegada de psicólogos al

servicio de maternidad fue aceptada con cierto escepticismo y recelo por parte de los médicos (Videla de Vignau, 1971). En las fuentes analizadas hemos podido constatar que los psicólogos ingresaron a los servicios de la mano de psicoanalistas de la APA, lo cual permite pensar en la psicoprofilaxis obstétrica como otro de los campos que habilitaron la proyección del psicoanálisis por fuera de la institución y del encuadre clásico. En el caso del hospital Alvear, la joven psicóloga Mirta Videla comenzó desarrollando sus tareas en el marco del equipo que conformaba junto con un psicoanalista —Mauricio Knobel— y una médica psicoterapeuta. En esos primeros momentos la tarea de Videla “(...) se desarrollaba como una especie de apéndice completamente aparte del servicio en el cual únicamente el médico jefe de Psicoprofilaxis entendía y apoyaba nuestra presencia allí” (Videla de Vignau, 1971, p. 96). En un entorno con tantas limitaciones, el trabajo de esta joven psicóloga se centraba en examinar mediante tests a las embarazadas que acudían derivadas por el médico jefe. Al respecto, diversas investigaciones han mostrado que, en los comienzos de la profesión, la figura del psicólogo era asimilada a la de auxiliar del médico psiquiatra, una de cuyas competencias fundamentales era la administración de tests con el fin de elaborar un psicodiagnóstico y elevarlo al médico a cargo del caso (Dagfal, 2009; Klappenbach, 2000). El ámbito de la psicoprofilaxis obstétrica constituye un claro ejemplo en este sentido, no solo porque parte de las tareas de los psicólogos consistía en la administración de tests, sino porque tuvieron además un rol protagónico en la construcción de una técnica proyectiva para el estudio de la personalidad de la mujer embarazada (Knobel & Videla de Vignau, 1967). Es posible situar un primer antecedente al respecto en el equipo de psicoprofilaxis de la Maternidad “Ramón Sardá” bajo la jefatura de Eugenio Koremblit. Allí, a comienzos de la década de 1960, la médica psicoanalista Raquel Soifer junto con el estudiante de psicología Eduardo Mandelbaum¹ administraron el Test de la Proyección Corpórea (TPC) de Aniceto

¹ Raquel Soifer (1924-1994) fue Miembro titular-didacta de la APA desde 1968. Realizó investigaciones sobre profilaxis obstétrica y observación de lactantes. Se especializó en el tratamiento de niños, adolescentes y familias. Fue asesora en diversas cátedras e instituciones, tales como la Cátedra de Pediatría a cargo de Florencio Escardó, el Servicio de Psicología Infanto-Juvenil del Hospital Rawson y la Escuela Privada de Psiquiatría Social de Pichon-Rivière, entre otros. Fuente: <https://www.facebook.com/raquel.soifer/about>. Eduardo Mandelbaum se graduó como psicólogo en la Universidad de Buenos Aires en 1964. En 1962 ingresó al equipo de psicoprofilaxis de la Maternidad Sardá como testista y observador de grupo terapéutico. A su vez, a comienzos de 1963 ingresó como Ayudante de Trabajos Prácticos ad-honorem en la Cátedra de Técnicas Proyectivas.

Figueras con el objetivo de explorar las ansiedades experimentadas por las mujeres frente al embarazo y al parto. El TPC reunía un total de cinco pruebas gráficas, algunas provenientes de otros tests (Machover, Tait y Ascher, Brown y Goiten) y otras introducidas por Enrique Pichon-Rivière y por Figueras. Su fundamentación retomaba el concepto de esquema corporal elaborado por Paul Schilder, quien, a partir de los aportes de la neurofisiología y del psicoanálisis, lo definía como la representación mental del propio cuerpo (Knobel et al., 1967). La interpretación de los gráficos era fundamentalmente psicoanalítica, siguiendo los desarrollos de Freud sobre el complejo de Edipo, la sexualidad infantil y el inconsciente, e incorporando a su vez aportes de Melanie Klein, de Pichon-Rivière y de Marie Langer sobre los procesos psicológicos de la embarazada (Soifer & Mandelbaum, 1963). Si bien no es nuestro objetivo detenernos en el análisis de los casos, mencionaremos que los conflictos con la sexualidad, la concepción y la maternidad reflejados en los trazos de las pacientes eran reconducidos a las ansiedades básicas de la mujer embarazada: el temor al ataque y el temor a la pérdida de su propia madre. De este modo, los resultados arrojados por las pruebas ofrecían directivas para que el proceso de psicoprofilaxis se orientara a evitar posibles complicaciones durante el parto, pero también a ayudar a la mujer en la gestación y en el puerperio. La finalidad última de la tarea se definía como “la adecuada integración de la mujer a su rol de madre y la prevención de la enfermedad tanto en la madre como en el niño” (Soifer & Mandelbaum, 1963, p. 84).

Una segunda experiencia que interesa destacar es, como mencionamos, la elaboración de una técnica proyectiva para el estudio de la personalidad de la mujer embarazada. La tarea estuvo a cargo de Mirta Videla con el apoyo de Mauricio Knobel, quien había sido su profesor en la Universidad de La Plata. En 1963, cuando Videla ingresó al Hospital Alvear, su tarea se centraba, como señalamos, en la evaluación psicológica de las mujeres que eran derivadas por el médico jefe. Para ello utilizaba el Test de la Figura Humana (Machover), algunas láminas del Test de Apercepción Temática (TAT) y, ocasionalmente, el Test de Rorschach. En este punto, se presentaron dos obstáculos fundamentales: por un lado, las pruebas eran muy extensas y generaban cansancio y

rechazo en las mujeres examinadas. Por otro lado, el diagnóstico al que se arribaba era muy amplio y difícil de enlazar con la situación vital que atravesaban (Videla de Vignau, 1971). Ante estas dificultades, y por sugerencia de Ricardo Gadea —Jefe de la Maternidad— Videla inició la construcción del Test de Actitudes hacia el Embarazo, publicado en 1967 en coautoría con Knobel (Knobel & Videla de Vignau, 1967). Se trataba de un test proyectivo de tipo verbal inspirado en el TAT de Murray, conformado por ocho láminas que pretendían detectar actitudes de aceptación o rechazo en la mujer con respecto a su embarazo. En todas las láminas era constante la presencia de una mujer embarazada y cada una de ellas estimulaba diferentes áreas: relación con la pareja, percepciones frente al trabajo, cambio corporal, situación frente a la propia niñez, percepción de los demás, etc. La valoración cuantitativa de la respuesta a cada lámina del test ponderaba la actitud hacia la consigna y ante la figura embarazada, la relación del personaje con el resto de la lámina y el tipo de relación y sentimientos predominantes. En general, los parámetros deseables —aquellos que obtenían mayor puntaje— coincidían con la adecuación a la consigna, el reconocimiento de la figura como “una mujer embarazada”, la posibilidad de elaborar historias relacionando los personajes y la predominancia de relaciones de amor con sentimientos de armonía, esperanza y placidez. Esta valoración se fundamentaba en una hipótesis según la cual existía una correlación entre las actitudes frente al embarazo y parto y las características que estos tendrían. Así, la detección de cierta predisposición al parto distócico mediante el test podía ayudar a prevenir dichas complicaciones por medio de la psicoterapia (Albarracín et al., 1966). En el caso del hospital Alvear, Mauricio Knobel era el encargado de administrar una psicoterapia basada en los conflictos detectados en la etapa diagnóstica. Se trataba de una psicoterapia de tiempo y objetivos limitados cuya finalidad era sacar a la mujer de la situación esquizo-paranoide con predominio persecutorio, y llevarla a una posición depresiva, elaboradora de conflictos y fundamentalmente reparadora (Knobel, 1967).

Esta labor de administración de tests se complementaba con la realización de una primera entrevista elaborada por el equipo. Una tercera etapa, correspondiente a la preparación para el parto, consistía por una parte en entrevistas mensuales con la pareja hasta el séptimo mes de embarazo. Se realizaban asimismo entrevistas semanales con la embarazada o la pareja a partir del sexto mes de gestación. En dichas entrevistas el

psicólogo procuraba detectar los temores fundamentales e interpretarlos modificándolos, disipando así las ansiedades generadoras de tensión que, según Read, conducían a un parto doloroso. En este punto cabe destacar que, si bien los psicólogos tenían un rol fundamentalmente diagnóstico, esta etapa de la preparación psicoprofiláctica los acercaba a un perfil terapéutico. En efecto, Videla (1971, p. 101) denominaba “psicoterapia no regresiva” a la técnica empleada en esta etapa, cuyo fin último era lograr un buen parto y una buena relación con el bebé.

Por otra parte, el método incluía una entrevista profesional entre el médico, la psicóloga y la obstétrica en el séptimo mes de embarazo. Su finalidad era intercambiar información que pudiera ser útil para pronosticar el desarrollo del último tramo del embarazo y el parto. A su vez, esta entrevista pretendía esclarecer los roles de cada profesional para evitar complicaciones que pudieran dañar a la paciente. Mientras que la partera era la encargada de la preparación física y el médico determinaba las características del parto, era función del psicólogo —además de las ya mencionadas— conocer los criterios del médico y la partera, pudiendo ofrecer información psicológica relevante para la toma de decisiones sobre procedimientos invasivos a aplicar durante el parto.

Una última cuestión a destacar es que en las experiencias analizadas predominó el trabajo en grupos, ya que permitía atender a un mayor número de casos y era un elemento fundamental porque implicaba contar con pacientes en distintos momentos del proceso. Esto permitía, por ejemplo, que una mujer que ya hubiera atravesado el parto compartiera su experiencia con el resto, lo cual aportaba un monto de realidad, reducía las fantasías de muerte y producía alivio en los demás (Amidolare de Arias et al., 1970). En lo que respecta al marco teórico, señalamos anteriormente que, en Argentina, la psicoprofilaxis obstétrica mostró un acercamiento al psicoanálisis, fundamentalmente a través de los desarrollos de Marie Langer en su libro *Maternidad y sexo*. La tesis central de esta obra planteaba que las libertades sexuales y sociales adquiridas por las mujeres las ponían a salvo de los cuadros neuróticos clásicos (la histeria, por ejemplo), pero que, al restringir el despliegue de las funciones maternas, esas mismas libertades desembocaban en trastornos psicósomáticos de las funciones procreativas (Langer, 1976). El trabajo de los psicólogos en los hospitales y maternidades estuvo orientado fundamentalmente por estos desarrollos, en una dirección que, lejos de negar o

cuestionar las transformaciones socioculturales que atravesaron la década del sesenta, buscaba promover una “aceptación gozosa de la femineidad” (Videla de Vignau, 1971, p. 104), que tendría como corolarios una buena relación con el bebé y una buena lactancia. Esta postura recuperaba la enseñanza de José Bleger en el punto en el cual el rol del psicólogo se centraba en acompañar los momentos o etapas del desarrollo “normal” así como los períodos de crisis o cambios, de modo tal de que los sujetos pudiesen asimilar e integrar las experiencias en un aprendizaje adecuado, con plena satisfacción de las necesidades psicológicas (Bleger, 1966). Y, para ello, una tarea de prevención como la que podía realizarse durante el embarazo parecía ser clave, no solo para el parto sino también, a largo plazo, para consolidar y fortalecer el vínculo materno-filial. Los distintos dispositivos psicoprofilácticos aplicados al parto y puerperio partían del concepto de “crisis vital” que entrañaban dichos acontecimientos, y que implicaban diferentes adaptaciones y readaptaciones por parte del sujeto. En este caso, el empleo del concepto de “crisis vital” se conjugaba con cierta tendencia a naturalizar el embarazo y la maternidad, enlazándolos a una supuesta femineidad que los tendría en su esencia (Albarracín et al., 1966; Knobel, 1967; Soifer & Mandelbaum, 1963; Videla de Vignau, 1971).

En suma, el trabajo de los psicólogos estuvo en sus comienzos circunscrito a la aplicación de tests. Sin embargo, en el transcurso de esos primeros años los psicólogos procuraron afirmar su autonomía con respecto a otras profesiones, al tiempo que diversificaban sus tareas y profundizaban su intervención en dirección a objetivos de más largo alcance:

El propósito del Método de Psicoprofilaxis para psicólogos no es el de curar a la mujer ni a la pareja, tampoco el de emprender una terapia de corto alcance, sino el de “prepararlos” para sobrellevar su embarazo, parto y puerperio de la mejor manera posible. Para ello aliviamos tensiones, interpretamos fantasías y enseñamos conceptos de su relación con el bebé. Tampoco se trata de invadir el campo de los obstetras o las obstétricas, sino por el contrario ofrecerles nuestra colaboración en las tareas para realizar las cuales no están capacitados teóricamente (Videla de Vignau, 1971, pp. 106-107).

Como veremos en el próximo apartado, esta perspectiva se profundizaría en los años siguientes, transformando a la psicoprofilaxis en una “preparación integral”.

Del método psicoprofiláctico a la preparación integral: el parto como proceso propio

En este apartado nos interesa analizar una etapa de mayor madurez del modelo psicoprofiláctico, que se inicia luego de que, en 1971, Mirta Videla fuera despedida del hospital Alvear en razón de sus declaraciones en una entrevista publicada en el diario *La Opinión* (Felitti, 2011). En 1973, durante el gobierno de Héctor Cámpora y en el marco de la implementación de políticas de protección familiar (Felitti, 2008), el pediatra Alberto Grieco —discípulo de Florencio Escardó— fue designado Secretario de Bienestar Social de la Municipalidad de San Isidro. En dicho cargo creó el primer servicio de Psicología del embarazo, parto y puerperio en la Maternidad “Eva Perón” de ese municipio. Por sugerencia de Marie Langer y Escardó, Mirta Videla fue nombrada jefa de servicio. Un grupo de dieciséis psicólogos diseñaron una nueva forma de entender la Psicoprofilaxis Obstétrica: frente al modelo clásico de un curso de gimnasia e información, la propuesta para la Maternidad “Eva Perón” buscaba reorientar el enfoque hacia una Psicoprofilaxis Institucional y Comunitaria (Videla, 2003). Es posible afirmar que esta concepción profundizaba el modelo desarrollado en el hospital Alvear y aportaba al campo de la psicoprofilaxis la idea de que ya no era suficiente con preparar a la mujer para el parto, sino que era fundamental además prepararla para su desempeño como madre, preparar conjuntamente al padre y brindar información al grupo familiar del cual la pareja formaba parte. Esto suponía un cambio en el enfoque endogenista que promovían las interpretaciones psicoanalíticas: las dificultades en el ejercicio de la maternidad no eran únicamente la resultante de problemas inconscientes provocados por perturbaciones en las relaciones con las figuras parentales en la infancia, sino que era preciso tener en cuenta además las determinaciones sociales. De allí que el método incluyera a la familia y propusiera, como veremos, instancias grupales de resolución de conflictos.

Este método, denominado “preparación integral del embarazo, parto y puerperio” era desarrollado por un equipo de trabajo integrado por el obstetra, la partera, el psicólogo y el pediatra. La idea de conformar un equipo intentaba imbuir a la pareja de un

sentimiento comunitario, el cual “(...) esperamos será trasladado a la crianza y romperá viejos esquemas de educación bipersonal, entre la madre y el hijo que son modelos de todas las relaciones demagógicas y totalitarias de la vida humana posterior” (Videla, 1974, p. 387). Asimismo, el enfoque comunitario se observaba en uno de las técnicas propuestas, que complementaba la secuencia de entrevistas descrita anteriormente: nos referimos a los grupos de mujeres, que se reunían luego de las clases teóricas y de gimnasia, y una vez acontecido el parto. El grupo era una herramienta ya utilizada en otros servicios (Amidolare de Arias et al., 1970), pero nos interesa subrayar el valor que el trabajo grupal cobraba en un enfoque de estas características. La idea del espacio era que cada mujer compartiera sus problemáticas en torno del embarazo, parto y postparto en un encuadre que se planteaba como grupo operativo o semiterapéutico orientado a encauzar las ansiedades. El rol del psicólogo era, siguiendo el modelo pichoniano, el de acompañar el trabajo grupal esclareciendo cuando era necesario. De este modo el grupo se proponía como un espacio en el cual diferentes situaciones se resolvían comunitariamente mientras el psicólogo operaba reforzando el yo de las mujeres. Esto plantea una última cuestión que interesa subrayar. Este modelo buscaba integrar los métodos más tradicionales, como el de condicionamiento propuesto por los autores rusos, a este enfoque integral, que suponía entender a la mujer no como un ser “inferior” o “sugestionable”, sino como “(...) un ser humano dotado de inteligencia superior, responsable biológica de la gestación y parto, que ansía enfrentar este momento consciente, pensante y plenamente activa del proceso que le pertenece” (Videla, 1974, p. 371). En este marco, la idea de reforzamiento del yo iba en línea con el propósito más amplio de asumir el parto como un proceso propio. La preparación integral para el parto y la crianza resultaba en estos términos óptima si su resultado era una mujer “(...) conciente [sic.] de sus posibilidades, con un cuerpo asumido en su totalidad, informada teóricamente lo suficiente y feliz con su pareja” (Videla, 1974, p. 385).

Consideraciones finales: la psicoprofilaxis obstétrica, entre las potencialidades y los obstáculos

En virtud de su acercamiento al psicoanálisis, la psicoprofilaxis obstétrica constituyó para los primeros graduados de las carreras de psicología, un campo de desarrollo fértil, con grandes potencialidades. Como hemos visto, los primeros psicólogos encontraron

allí un ámbito en el que desplegar recursos, crear técnicas y avanzar con relativo éxito en el logro de autonomía y reconocimiento profesional.

Sin embargo, estos logros no estuvieron exentos de escollos y dificultades. Mencionamos anteriormente que en 1976 se disolvió la Sociedad Argentina de Psicoprofilaxis Obstétrica, mientras que el servicio de Psicología del Embarazo, Parto y Puerperio de la Maternidad “Eva Perón” de San Isidro fue cerrado por decreto de seguridad nacional. De acuerdo con Videla (2003), el coronel médico interventor de la Maternidad argumentó que no valía la pena “darles margaritas a los chanchos”, es decir, trabajar con mujeres de sectores populares promoviendo su salud y bienestar. Pero, más allá de estas dificultades derivadas del clima político que atravesaba el país en esos años, nos interesa detenernos en otro hecho ocurrido a fines de 1971. En noviembre de ese año, en el Hospital Penna, tuvo lugar el Primer Congreso de Psicoprofilaxis Obstétrica organizado por la Sociedad Argentina de Psicoprofilaxis Obstétrica. A pedido de la comisión encargada de la organización, la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires auspició dicho evento. Sin embargo, y a pesar de tratarse de un evento enteramente referido a temas psicológicos, los paneles del Congreso no incluían a ninguno de los psicólogos que trabajaban en el área en ocho hospitales municipales y en un gran número de sanatorios privados. En una carta dirigida a Ricardo Gavensky —presidente del Congreso—, la APBA manifestaba su preocupación al respecto y su esperanza de que se tratase de “(...) un lamentable error posible de ser subsanado, y no un criterio selectivo de omisión de nuestros profesionales que implique el no reconocimiento del rol que cabe al psicólogo en el equipo obstétrico” (“Retiro de auspicio al Primer Congreso de Psicoprofilaxis Obstétrica”, 1971, p. 174). La respuesta de los organizadores del Congreso se limitó a tener en cuenta el reclamo para futuros eventos, ante lo cual la APBA retiró el auspicio otorgado en un comienzo. Este ejemplo pone de manifiesto que el desarrollo del campo profesional de la psicología en el área de la psicoprofilaxis obstétrica no fue sin tensiones y pujas de poder con un campo médico que, a pesar de reconocer sus limitaciones en el dominio de los saberes “psi” y el potencial aporte de la psicología, hacía primar los intereses corporativos por sobre el reconocimiento y la integración de los diferentes profesionales que conformaban equipos de prevención. Será objeto de futuras indagaciones profundizar el análisis de estos aspectos que no solo hacen al desarrollo de la psicoprofilaxis obstétrica, sino que

permiten profundizar en el estudio de los conflictos que surcaron la historia de la profesión.

Referencias

- Albarracín, M. D. de, Iuliano, A. G. de, Knobel, M., Mosca, E. O. de, & Pereyra, M. C. E. de. (1966). Actitudes de la mujer ante el embarazo. *Revista de Psicología*, 3, 95–100.
- Amidolare de Arias, A. M., Coprez, S., Franzi, A., & Leicach, E. (1970). El curso de psicoprofilaxis como elaboración de depresión post-parto. *Revista Argentina de Psicología*, 5, 124–128.
- Biernat, C., & Queirolo, G. (2018). Mujeres, profesiones y procesos de profesionalización en la Argentina y Brasil. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 18(1), e060.
- Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Paidós.
- Briolotti, A. (2019). Las “chicas de psicología” llegan al hospital. En A. L. Martín, G. Queirolo, & K. Ramacciotti (Eds.), *Mujeres, saberes y profesiones. Un recorrido desde las Ciencias Sociales* (pp. 129–133). Biblos.
- Briolotti, A. (2020). Pediatría y psicología en la Argentina: un estudio histórico (1930-1960). *Archivos Argentinos de Pediatría*, 118(6), 427–432.
- Briolotti, A., Plantamura, M. F., & Baroli, M. (2021). Entrevista a Norma Delucca. En A. Viguera, R. Tau, & N. Vadura (Eds.), *Testimonios. Para una historia oral de la psicología en la Universidad Nacional de La Plata*. EDULP. En prensa.
- Carpintero, E., & Vainer, A. (2018). *Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y salud mental en la Argentina de los '60 y '70*. (2a ed.). Topía Editorial.
- Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta*. Siglo Veintiuno Editores.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Paidós.
- Danziger, K. (1984). Towards a conceptual framework for a critical history of psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1/2), 99–107.
- Felitti, K. (2008). Natalidad, soberanía y desarrollo: las medidas restrictivas a la planificación familiar en el tercer gobierno peronista (Argentina, 1973-1976).

Revista Estudios Feministas, 16(2), 517–537.

- Felitti, K. (2011). Parirás sin dolor: poder médico, género y política en las nuevas formas de atención del parto en la Argentina (1960-1980). *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 18(supl. 1), 113–129.
- García, L. N. (2012). *La recepción de la psicología soviética en la Argentina: lecturas y apropiaciones en la psicología, psiquiatría y psicoanálisis (1936-1991)*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Gavensky, R. (1966). *Parto sin temor y parto sin dolor* (8va ed.). El Ateneo.
- Glasserman, M. R. (2018). *Trayecto y memoria. Andanzas de una psicóloga del siglo XX*. Editores Asociados.
- Klappenbach, H. (1995). Psicología y campo médico. Argentina: años '30. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 1(1/2), 159–226.
- Klappenbach, H. (2000). El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 419–446.
- Knobel, M. (1967). Psicoterapia preventiva en el embarazo. *Revista de Psicología*, 5, 87–96.
- Knobel, M., Gadea, R., Videla de Vignau, M., & Gutkin, B. (1967). Evolución de la imagen corporal a través del tratamiento psicoterapéutico durante la gestación. *Orientación Médica*, 16(741), 40–41.
- Knobel, M., & Videla de Vignau, M. (1967). Una técnica proyectiva para el estudio de la personalidad de la mujer embarazada. *Archivos de Criminología, Neuro-psiquiatría y Disciplinas Conexas*. 2º Época, XV(59–60), 43–65.
- Langer, M. (1976). *Maternidad y sexo* (41ª ed.). Paidós.
- Martin, A. L., & Ramacciotti, K. (2016). Profesiones sociosanitarias: Género e Historia. *Avances del Cesor*, XIII(15), 81–92.
- Pickren, W., & Rutherford, A. (2010). *A History of Modern Psychology in Context*. John Wiley & Sons.
- Retiro de auspicio al Primer Congreso de Psicoprofilaxis Obstétrica. (1971). *Revista Argentina de Psicología*, II(9), 173–174.
- Smith, R. (2013). *Between mind and nature: a history of psychology*. Reaktion Books.

- Soifer, R., & Mandelbaum, E. (1963). El test de proyección corpórea de psicoprofilaxis. *Obstetricia y Ginecología Latino-Americanas*, 21, 78–84.
- Videla de Vignau, M. (1971). Esbozo de una técnica para psicólogos: La psicoprofilaxis obstétrica. Antecedentes históricos del método. *Revista Argentina de Psicología*, 9, 90–108.
- Videla, M. (1974). *Maternidad, mito y realidad*. Peña Lillo Editor.
- Videla, M. (2003). Interdisciplina. Preñeces, pujos y alumbramientos Memoria, homenaje y proyección hacia el futuro. En APBA (Ed.), *Jornadas Interdisciplinarias sobre Parto y Nacimiento*. Disponible en: http://www.tobinatal.com.ar/humanizacion/discurso_jornadas.html.

INSERCIÓN E IMPACTO DE LA PSICOLOGÍA Y EL PSICOANÁLISIS EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SALUD MENTAL EN LA ARGENTINA (1983-2020)

APELLIDO Y NOMBRE DEL AUTOR: Nicolás Campodónico

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: CONICET/UNLP

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: nicolas_campodonico@hotmail.com

RESUMEN: Este trabajo se inscribe en el campo de los estudios históricos de la Psicología y del Psicoanálisis en la Argentina y se busca contribuir en cuanto a la articulación y la participación de los psicólogos y psicoanalistas según su formación en la planificación y/o en la implementación de políticas públicas en el campo de la salud mental. Se plantea como año de comienzo a 1983, correspondiente a la normalización institucional de las carreras de Psicología hasta la formulación de la Ley de Salud Mental en 2010 y sus consecuencias en el desempeño profesional del psicólogo argentino. Se subraya la importancia de la salud mental en la subjetividad de cada uno de los habitantes del país, y es por ello, que se apunta analizar la construcción política y la gestión del estado. Se encuentra un punto en donde la relación entre la planificación y la gestión de políticas públicas y el aporte desde la Psicología y el Psicoanálisis, resulta importante para ser interrogado y generar respuestas a las problemáticas emergentes en el campo de la salud pública y para la toma de decisiones y la planificación de políticas públicas, sobre temas referidos a salud pública, discapacidad, niñez e inclusión social, garantizando así los derechos humanos esenciales de cada sujeto.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Psicología , Identidad profesional, Salud mental, Política pública

Presentación

Este trabajo se inscribe en el campo de los estudios históricos de la Psicología y del Psicoanálisis en la Argentina y con ello se busca contribuir a la historia de nuestro país en cuanto a la articulación y la participación de los psicólogos y psicoanalistas según su formación en la planificación y/o en la implementación de políticas públicas en el campo de la salud mental. Se plantea como año de comienzo a 1983, correspondiente a

la normalización institucional de las carreras de Psicología en la Argentina hasta la formulación de la Ley Nacional de Salud Mental en 2010 y la implementación de la misma como también otras normativas propias del desempeño profesional del psicólogo argentino (tales como por ejemplo, adopción en casos de padres del mismo sexo; leyes de violencia de género, cuidados en la infancia, los protocolos de acción y cuidados ante emergencia psico-social como lo es pandemia por el COVID-19, entre otros). Se reconoce que el campo de la Salud Mental, resulta un tópico de creciente preocupación tanto a nivel de lo que es política pública como a nivel de las diferentes orientaciones teóricas. En el Plan Federal de Salud 2004-2007 estructurado en función de la Atención Primaria de la Salud, el Ministerio de Salud de la República Argentina plantea a la Salud Mental como una de las áreas importantes sobre las cuales es necesario implementar acciones específicas; pero denuncia a la vez “la ausencia de información para establecer líneas de base en algunos de los principales problemas de salud y factores de riesgo en la Argentina. De esta manera y en función a la importancia de atender este campo que cobra cada vez mayor relevancia, se favorece la implementación de programas y planes en el campo de la salud mental desde la llamada Atención Primaria” (Consejo Federal de Salud, 2004, p. 27). Se subraya la importancia de la salud mental en la subjetividad de cada uno de los habitantes del país, y es por ello, que se apunta analizar la construcción política y la gestión del estado. Se encuentra un punto en donde la relación entre la planificación y la gestión de políticas públicas y el aporte desde la Psicología y el Psicoanálisis, resulta de suma importancia para ser interrogado y generar respuestas a las problemáticas emergentes en el campo de la salud pública. Se piensa, de esta manera, analizar la configuración y construcción de las políticas de salud como productos históricos, asociando las transformaciones económicas y sociales con los cambios en las concepciones de los procesos de salud-enfermedad, los diferentes sistemas de intervención y los actores que se consideraron aptos para llevarlas a cabo. De este modo, también se apunta a comprender las diferentes lógicas que sustentaron el desarrollo del sistema público de salud en el período seleccionado. Como marco normativo significativo, junto a la normalización de las carreras de psicología en la Argentina, reconocemos como fecha, que sirve de punto de partida para nuestro recorrido, el 27 de septiembre de 1985, donde era aprobada la ley 23.277, más conocida como “ley del psicólogo”. Allí se establecían ámbitos y condiciones de aplicación así

como derechos, obligaciones y prohibiciones en el ejercicio de la psicología en Capital Federal y territorios nacionales. Ahora bien, esa legislación tenía como antecedente la ley 17.132. Más precisamente, la legislación de 1985 derogaba los artículos 9 y 91 de la ley del 30 de agosto de 1967, que a su vez proponía diversas limitaciones a la actividad de los psicólogos. Entre estas limitaciones estaba claramente especificado el puesto auxiliar que ocupaba el psicólogo respecto del psiquiatra. En este sentido esta regulación de 1967 estaba antecedida por la conocida “ley Carrillo”, que era en realidad la resolución n° 2282 del Ministerio de Salud Pública, emitida el 12 de mayo de 1954. Más precisamente, la ley 17.132 no hacía más que precisar y profundizar lo que estipulaba aquella resolución (Campodónico, 2019; Scholten, & Moukarzel, 2011). De esta forma, reconocemos que desde la profesionalización de la Psicología en la Argentina hasta la sanción de la Ley de Salud Mental en 2010 han suscitado importantes cambios en las esferas de nuestra sociedad que se vinculan directamente con las políticas públicas propuestas en el área de salud mental para abordar diferentes problemáticas. Los procesos sociohistóricos, las condiciones políticas y económicas, entre otras cuestiones como las relaciones de género, como el consumo problemático de sustancias, entre otros, se vinculan, a nivel singular y colectivo, con los procesos de salud, enfermedad, atención y cuidado. En el campo de la salud mental, las tensiones entre las lógicas manicomiales, judicializantes y la lógica de derechos, emergen en las prácticas y políticas públicas, como así también en la producción de conocimiento (Arriaga, Ceriani & Monópoli, 2013). Desde una perspectiva ética que interpele la complejidad de las necesidades y demandas, desigualdades e inequidades en la accesibilidad en el campo de las políticas públicas, se propone relevar diferentes perspectivas que nos permitan develar nudos y rutas críticas, así como también brechas en el acceso al derecho a la salud mental. Para las políticas de salud mental se mantienen permanencias de objetivos y formulaciones fundacionales, enriquecidas con los avances en las experiencias de sus realizaciones y del afinamiento conceptual y doctrinario en las varias disciplinas y perspectivas que se integran en el campo de la salud mental (Arriaga, Ceriani & Monópoli, 2013). Entre ellas las que han tenido un significativo desarrollo en estas décadas son las que vienen impulsadas por las jurisprudencias y las políticas que tienen que ver con los derechos humanos y sociales. Si bien desde los principios de salud mental se denunciaba y luchaba contra la

segregación y la violencia ejercida sobre los “locos” y sus familias, o sobre las personas alcohólicas o con problemas de drogas, es simultáneamente con las luchas por esos derechos que se comienza a visibilizar las problemáticas del sufrimiento mental y sus maneras culturales de trato inhumano como un problema que debe ser visibilizado como violación a derechos fundamentales. Se fueron produciendo marcos legales en consonancia con numerosos principios, acuerdos y declaraciones internacionales, a los que nuestro país adhirió y que en algunos colaboró en redactar, comprometiéndose a utilizarlos como orientadores para la planificación de políticas públicas (Galende, 1992). En el trabajo, tomamos como referencia trabajos anteriores (Klappenbach, 1989; García, 2008; Talak, 2005) donde resulta importante subrayar el recorrido desde el paradigma tutelar al paradigma de los derechos humanos. Sin embargo, en este proyecto se proponen líneas de abordaje, que no han sido profundizadas, sobre la articulación de la formación y la participación del psicólogo en la planificación y la implementación de las políticas públicas en el campo de la salud mental. Es cierto que la década del 50’ resulta importante para la Psicología con la profesionalización de la disciplina pero también con las importantes políticas públicas en Salud mental que se suscitaron hasta la Ley Nacional de Salud Mental de 2010. Para Carpintero (2011), el contexto político que posibilita la sanción y promulgación de la ley es justamente el del avance de la globalización de la economía de mercado. Como señalan Hermosilla y Cataldo (2012), “inaugura un período de cambios, de revisión de prácticas y concepciones que, hasta el momento, han sustentado la atención de aquellas personas con padecimiento mental” (p. 134). Entre las principales innovaciones se encuentran: El acento puesto en la interdisciplina; Se establece la orientación comunitaria, el trabajo intersectorial y el requerimiento del consentimiento informado para la atención de los pacientes; En relación al tema internaciones, se convierten en el último recurso terapéutico, de carácter restrictivo. El proceso de atención debe realizarse preferentemente fuera del ámbito de internación hospitalario. Se prohíbe la creación de nuevos manicomios (art. 14, Ley Nacional de Salud Mental, 2010). En referencia al impacto en el derecho argentino, modifica el Código Civil al eliminar el concepto de peligrosidad y sustituirlo por el de peligro cierto e inminente como criterio de internación involuntaria (Carpintero, 2011). Sin embargo, las principales críticas formuladas a la Ley de Salud Mental han apuntado a la preparación académica de quienes dispongan las internaciones

y externaciones, a la imprecisión en la definición del objeto, al riesgo de un cierre definitivo y prematuro de las instituciones monovalentes, a la viabilidad de la ley y a la interdisciplina como práctica cenagosa de escasa factibilidad. Por el contrario, se apunta a reflexionar y analizar las críticas, cabe decir que ponen sobre el tapete el problema (y desafío) de delimitar una formación profesional que permita establecer una incumbencia precisa y consistente en cada caso, el problema de los recursos presupuestarios que tornen operativa la ley y la cuestión de la importancia de la especificidad clínica en lo que atañe a la definición del objeto de la Ley de Salud Mental. A pocos años de la formulación de la Estrategia y Plan de Acción sobre Salud Mental que los Ministros de Salud de las Américas aprobaron en la Asamblea de la Organización Panamericana de la Salud de agosto de 2009, y a 10 años de la promulgación de la Ley Nacional de Salud Mental, el campo de la Salud Mental en la Argentina cuenta hoy con una multiplicidad y heterogeneidad. Esto habla de que, si bien se ha avanzado respecto a la legislación y en cuanto a las intenciones de reformar la atención de aquellas personas con padecimiento subjetivo, hay carencias evidentes en el plano de la planificación, de la gestión y de la formulación de programas que optimicen, distribuyan y den coherencia al sistema. Además, hay muchas veces otra gran brecha, que se abre entre la formulación de políticas de Salud Mental y las exigencias de una clínica que sustente las respuestas que los profesionales del campo ofrecen al sufrimiento subjetivo. Otro punto importante a situar es la relación compleja establecida con las políticas y prácticas de Atención Primaria de la Salud, esto es, la complejidad de las relaciones de quienes gestionan, trabajan, planifican en Salud Mental con los que lo hacen desde el campo de la Salud en general. Como hemos señalado, para aproximarse a la trama de la historia de la psicología académica y profesional en la Argentina, con sus personajes, sus instituciones, el juego de intereses, las transformaciones ideológicas, la diferenciación de períodos y procesos, es necesario acudir a los diferentes trabajos específicos en el tema de autores como Klappenbach, Plotkin, Rossi, Vezzetti, Vilanova, entre otros. Al respecto, los antecedentes sobre la conformación y desarrollo del campo profesional de la psicología en la Argentina (Borinsky, s/f, 1998, Dagfal, 2005, 2009, 2014; Diamant, 2010; Klappenbach, 2000; Vezzetti, 2004) constituyen una referencia fundamental. Si bien no se aborda en ellos el tema planteado en este proyecto, su aporte resulta valioso para pensar las continuidades y rupturas que implicó la inserción de dichos

profesionales en un campo hasta entonces dominado casi exclusivamente por médicos. Interesa en ese sentido indagar qué grado de autonomía pudieron alcanzar los psicólogos en la salud pública y en qué medida eso se vinculó con la especificidad de su formación y de los conocimientos que aportaron al campo de política pública. Por otro lado, es interesante explorar qué novedades introdujo el psicólogo a través de su formación específica y qué papel desempeñaron los saberes “psi” en la construcción de las políticas públicas en el campo de la salud mental. Por este motivo, también partimos de trabajos que han indagado períodos anteriores al propuesto para este proyecto donde se ha abordado acerca de la higiene mental en la Argentina (Talak, 2005). Y así situarnos a partir de la profesión de la Psicología e inserción en el campo de la salud mental como actores activos en el proceso vinculándose con la formulación de políticas públicas progresivamente (Courel & Talak, 2001). A los estudios sobre profesionalización del psicólogo anteriormente citados, se suman otros aportes que analizan la relación de la psicología, la psiquiatría y el psicoanálisis con el campo intelectual y político y con los debates acerca de las relaciones entre ideología y ciencia (Carpintero & Vainer, 2004; Del Cueto & Scholten, 2004; García, 2016; Plotkin, 2003). Entre estos trabajos también se reconoce que merece destacarse el estudio de la difusión del Psicoanálisis más allá de su campo de aplicación original para dar lugar a una “cultura psicoanalítica” (Plotkin, 2003), lo cual implicó la progresiva penetración de lógicas y metáforas psicoanalíticas en la vida cotidiana. Concluyendo, la revisión de los antecedentes, junto con una primera exploración de fuentes, permite reconocer que el estudio propuesto aquí resulta relevante, desde el punto de vista de la historia reciente, así como también permite formular una serie de ejes que orientan el recorrido del trabajo: Se reconoce la importancia para la toma de decisiones y la planificación de políticas públicas, sobre temas como: Estudios y cuestiones de género; Derechos humanos; Inclusión Social y alternativas de abordaje comunitario frente el cambio de paradigma propuesto por la Ley Nacional de Salud Mental para poblaciones de alta vulnerabilidad psicosocial en conflicto con la ley penal; así como las transformaciones y la manera de inserción y apropiación por parte de las Universidades sobre estos temas, incidiendo en la formación del psicólogo argentino. De esta forma se considera importante también para nuestro aporte pensar la construcción de la profesión en escenarios socio-culturales heterogéneos con este análisis que, como hemos dicho

previamente, se enfocará el tema (históricamente crucial, en relación a la génesis del pensamiento psicológico y en relación a sus componentes políticos, éticos y culturales) del recorte de problemas y de las unidades de análisis con las que los “profesionales en formación” y “formadores” construyen los problemas y diseñan y evalúan las intervenciones. Se subraya la incidencia del Psicoanálisis en la formación del psicólogo como psicoterapeuta. Se piensa la manera en que se modifican las consultas al campo “psi”, según las presentaciones en ateneos, congresos y/o jornadas de los profesionales que desarrollan su práctica profesional en el ámbito público de la salud, dando cuenta de las problemáticas principales por las que los sujetos consultan, para poder pensar de articular las ideas y aportes desde la psicología y el psicoanálisis en la planificación y gestión en las políticas públicas en el campo de salud mental en nuestro país. Se reconoce lo que ha sucedido en la historia de las políticas públicas en salud mental, porque aún cuando existe un extendido consenso en la comunidad científica respecto de la necesidad de dar a tales problemáticas una respuesta integral, compleja y centrada en la dimensión histórico-social, la orientación hegemónica en la formación de los recursos humanos y la práctica de los servicios sanitarios continúa siendo individualista, fragmentada, reduccionista y apartada de lo social. Como consecuencia de la primacía de este enfoque, a menudo los programas asistenciales se organizan según una lógica sectorial en las que prima la focalización de los destinatarios y la fragmentación de las acciones, lo cual se expresa directamente en la dificultad de coordinar objetivos, recursos y acciones entre áreas técnicas que responden a distintas dependencias del propio aparato del Estado. Esta fragmentación reproduce una lógica segmentada que dificulta la articulación de las prácticas que los profesionales desempeñan en cada una de las instituciones comprendidas en dichos programas y refuerza algunas limitaciones propias de las políticas públicas, entre las cuales cabe señalar la concepción acerca de los usuarios como receptores pasivos de la asistencia dispensada (De Lellis, 2010). Cabe señalar que el enfoque de la psicología, nuestra profesión, disciplina tradicionalmente excluida del conjunto de los saberes que han operado en el campo de la atención de la enfermedad, presenta indudables potencialidades para sumar su aporte desde una perspectiva que destaque el potencial salutogénico de los individuos y comunidades y no meramente acciones de asistencia o reparación de la enfermedad.

Podemos situar este aporte en el marco de lo que actualmente se denomina como política pública saludable.

Discusión

Según lo que se ha relevado en los estudios consignados en este trabajo, el campo de la salud mental resulta un tema de importante ocupación y preocupación desde las políticas públicas como también desde las variadas orientaciones teóricas del propio campo. Es así, que se pueden subrayar aspectos relevantes en esta investigación sobre el estado de la cuestión en los ámbitos académicos así como de las preocupaciones y recomendaciones de los expertos en cuanto a las políticas públicas en salud mental y lo que ellas conciernen. A partir de aquí cabe destacar la reflexión acerca de las políticas en salud mental, sus sesgos y diversas orientaciones. Desde esta mirada, Cea Madrid (2019) destaca el reconocimiento, el ejercicio y la defensa de los derechos en salud mental, como aspecto fundamental en los derechos de ciudadanía de la población de todo país. Es así, que en ese sentido, debemos destacar el carácter político y social que encontramos en el campo de la salud mental. Es por ello que Parales-Quenza et al. (2017) y De Lellis (2013), destacan a la salud mental como aspecto relevante para los gobiernos nacionales, y la necesidad de ser incorporada en la agenda pública. Por consiguiente, los estudios relevados abordan la necesidad de implementar políticas públicas en salud mental, y desde allí es que se exploran las Leyes de Salud Mental y otros marcos normativos de este campo. Sin embargo, parales-Quenza et al. (2017) señala diferentes dificultades de implementación de la Ley de Salud Mental por: falta de univocidad en las conceptualizaciones sobre salud mental; la falta de voluntad política; las características propias de los sistemas de salud; la estigmatización social que rodea a los trastornos mentales. Sobre este último punto, retomamos y coincidimos con Yoma (2019) al plantear la necesidad de superar la visión estigmatizadora que recae sobre el sujeto del campo de la salud mental. Con respecto al concepto de salud mental, Vega (2018) destaca su carácter multifactorial, así como en este sentido Campodónico (2018) destaca la incidencia de los aspectos socio-históricos, culturales, económicos y políticos de una nación a la hora de atravesar y pensar el campo de la salud mental. Es así que podríamos encontrar dos miradas distintas en este campo: la salud mental comunitaria y la salud mental psiquiátrica (Castro Sardi, 2014). Esto nos denota, tal

como señala De Lellis (2013), cierto pasaje por el que ha atravesado la salud mental en su historia: del paradigma del modelo manicomial-asilar-higienista al paradigma de los derechos humanos. Es justamente desde esta perspectiva que Lopera (2014) aborda el concepto de salud mental basado en los derechos humanos, perspectiva que resulta interesante pensarla al momento de abordar la identidad, la práctica y la formación del profesional del campo de la salud mental tal como lo señala Campodónico (2019) con respecto a la profesionalización de la práctica “psi” y su relación con las políticas públicas. Desde la perspectiva de los derechos humanos que conlleva la implementación de las leyes de salud mental actuales, encontramos la existencia de diferentes problemáticas y la necesidad de dar respuestas desde el campo que nos concierne:

- Berenzon et al. (2013) destaca el incremento en la prevalencia de la depresión como problema de salud pública;
- Calcing y Pereira da Cruz (2014) señala la importancia de políticas públicas que atiendan las necesidades de niños, niñas y adolescentes.
- Tobón Marulanda et al. (2013) subraya la necesidad de implementación de políticas públicas en materia de educación integradora.
- Hespanhol Bernardo et al. (2015) afirma a la salud mental en el trabajo como política pública.
- Ferreira Moura Jr et al. (2014) destaca la importancia de trabajar en red comunitaria para fortalecer el trabajo con mujeres.
- Nilo Pérez (2015) afirma la necesaria implementación de un marco normativo en salud mental en discapacidad.

Referencias

- Arriaga, M., Ceriani, L., & Monópoli, V. (2013). Políticas públicas en salud mental: de un paradigma tutelar a uno de derechos humanos. Por Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Borinsky, M. (1998). Cuatro polémicas en la constitución de la psicología como profesión. Buenos Aires: ElSeminario.com.ar. Recuperado a partir de <http://www.elseminario.com.ar/>

- Borinsky, M. (s/f). Las primeras estrategias de inserción profesional de los psicólogos. Buenos Aires: ElSeminario.com.ar. Recuperado a partir de <http://www.elseminario.com.ar/>
- Calcing, J., & Pereira da Cruz, S. (2014). Caracterización de la salud mental en niños y adolescentes institucionalizados. *Psico*, 45(4), 559-567.
- Campodónico, N. (2019). El Impacto de las políticas públicas en salud mental en la construcción de la identidad y práctica del psicólogo argentino (1954– 2010). *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(1), 38-47.
- Castro Sardi, X., & Munevar, M. (2014). ¿Nuevo panorama en la atención de la salud mental en Colombia? *Poiésis*, 1(27), 1-7.
- Cea Madrid, J. C. (2019). “Locos por nuestros derechos”: Comunidad, salud mental y ciudadanía en el Chile contemporáneo. *Quaderns de Psicologia*, 21(2), el502.
- Consejo Federal de Salud. (2004). Bases del Plan Federal de Salud 2004-2007. Bs As. Ministerio de Salud.
- Carpintero, E., & Vainer, A. (2004). Las huellas de la memoria. *Psicoanálisis y salud mental en la Argentina de los '60 y '70*. Buenos Aires: Topía.
- Carpintero, E. (2011). La subjetividad asediada. La medicalización para domesticar al sujeto. Serie Futuro Imperfecto. Fichas para el siglo XXI. Editorial Topía.
- Courel, R. & Talak, A. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. (pp. 21-83). En *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol.1. Buenos Aires. Sociedad Interamericana de Psicología.
- Dagfal, A. (2005). La Guerra y la Paz: las primeras disputas por el ejercicio de las psicoterapias en la Argentina (1959-1962). *Anuario de Investigaciones*, 13, 127-135.
- Dagfal, A. (2009). Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966). Bs As: Paidós.
- Dagfal, A. (2014). La Identidad Profesional como Problema: El Caso del “Psicólogo Psicoanalista” en la Argentina (1959-1966). *Psicologia em Pesquisa*, 8(1), 97-114.

- de Lellis, M. (2010). Psicología y políticas públicas saludables. En *Psiencia. Revista Latinoamericana de ciencia psicológica*. Vol II. N°2. Buenos Aires.
- de Lellis, M. (2013). Salud mental en la agenda de las políticas públicas de salud. *Aletheia*, 41, 8-23.
- Del Cueto, J., & Scholten, H. (2004). Ideología, psicología y psicoanálisis (1969-1972). *Anuario de Investigaciones*, 11, 469-477.
- Diamant, A. (2010). Testimonios de enseñar y aprender. Ser psicólogo en la UBA de los '60. Buenos Aires: Teseo.
- Ferreira Moura Jr., J., Rebouças Júnior, F., Braga Alencar, A., Sampaio Maciel de Oliveira Porto, A., Melo de Pinho, A., Morais Ximenes, V., & de Sousa Gadelha, A. (2014). Intervención comunitaria con mujeres a partir de la actuación en Red en Psicología Comunitaria: Una experiencia en una comunidad de Bra-sil. *Psicoperspectivas*, 13(2),133-143.
- Franco, M. y Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.
- Galende, E. (1992). Perspectivas en Salud Mental en Argentina para la próxima década. Seminario FLACSO-OPS. Buenos Aires.
- García, L. N. (2008). Perspectivas sobre el proyecto de ley de salud mental. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana De Ciencia Psicológica*, 1, 26-28.
- García, L. N. (2016). La psicología por asalto. *Psiquiatría y cultura científica en el comunismo argentino (1935-1991)*. Buenos Aires: Edhasa.
- García, L. N., Macchioli, F., & Talak, A. M. (2014). Introducción. En L. N. García, F. Macchioli, & A. M. Talak (Eds.), *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970: perspectivas históricas y cruces disciplinares* (pp. 11-44). Buenos Aires: Biblos.
- Hespanhol Bernardo, M., Aparecida de Souza, H., Garrido Pinzón, J., & Alessandro Kawamura, E. (2015). Salud mental relacionada con el trabajo: desafíos para las políticas públicas. *Universitas Psychologica*, 14(5), 12-31.
- Hermosilla, A. M & Cataldo, R. (2012). Ley de Salud Mental 26.657. Antecedentes y perspectivas en *Psiencia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, (pp. 134-140).

- Klappenbach, H. (1989). Higiene mental en las primeras décadas del siglo. Principales lineamientos y fundamentos ideológicos. (pp. 189- 195). Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA. Bs As.
- Klappenbach, H. (2000). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, (2), 191-227.
- Ley Nacional Argentina de salud mental N° 26657. (2010). Ministerio de Salud de la Nación Argentina. 2013.
- Lopera, J. D. (2015). El concepto de salud mental en algunos instrumentos de políticas públicas de la Organización Mundial de la Salud. *Revista de la Facultad Nacional de. Salud Pública*, 32(1), 11-19.
- Montero, I. & León, O.G. (2001). Usos y costumbres metodológicos en la psicología española: un análisis a través de la vida de *Psicothema* (1990-1999). *Psicothema*,13(4), 671-677.
- Nilo Pérez, R. (2015). Discapacidad mental y ciudadanía activa: el desafío de una nueva legislación de salud mental para Chile. *Summa psicol*, 12(2), 53-62.
- Parales-Quenza, C., Urrego-Mendoza, Z., & Herazo-Acevedo, E. (2018). La insoportable levedad de la política na-cional de salud mental para Colombia: reflexiones a propósito de la propuesta de ajuste en 2014. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 17(34), 81-95.
- Plotkin, M. (2003). Freud en las Pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Smith, R. (2007). Why history matters? (pp. 125-146). *Revista de Historia de la Psicología*, 28(1).
- Scholten, H. & Moukarzel, M. (2011). La práctica del psicoanálisis y las psicoterapias como ámbito de ejercicio legal de la psicología. un enfoque histórico. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII. Facultad de Psicología de Buenos Aires.
- Talak, A. (2005). Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en la Argentina, 1900-1940. (pp. 563-599) En *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

- Tobón Marulanda, F., López Giraldo, L., & Ramírez Villegas, J. (2013). Características del estado de salud mental de jóvenes en condiciones vulnerables. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(3), 462-473.
- Vezzetti, H. (2004). Los comienzos de la psicología como disciplina universitaria y profesional: debates, herencias y proyecciones sobre la sociedad. En F. Neiburg & M. Plotkin (Eds.), *Intelectuales y expertos: la constitución del conocimiento social en Argentina* (pp. 293-326). Buenos Aires: Paidós.
- Vezzetti, H. (2007). Historias de la Psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(1), 147-166.
- Yoma, S. (2019). Participación de las personas usuarias en políticas públicas de salud mental: una revisión integrativa. *Cien Saude Colet*, 24(7), 2499-2512

HISTERIA Y FEMINEIDAD. LOS CASOS DEL SIGLO XIX. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PUNTO DE VISTA DE GÉNERO.

APELLIDO Y NOMBRE DEL (DE LOS) AUTOR(ES): Falcone, Rosa

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad de Buenos Aires

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: rofalcone@gmail.com

RESUMEN: Se propone a partir de la presentación de casos de histeria presentados por el médico argentino José Ingenieros, en su libro *Histeria y sugestión. Estudios de Psicología Clínica* de 1904, reflexionar sobre las coincidencias entre el discurso médico y social de la mujer, hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX, con el imaginario patológico de la época de Charcot. Esta concepción de la histeria patognomónica y secular subraya términos como sensibilidad, debilidad y sugestibilidad, propios de la “naturaleza femenina”, e invita a una discusión preliminar sobre el aspecto de reeducación que esconden las técnicas de sugestión e hipnosis, que definieron los tratamientos exitosos por entonces.

Introducción

Si nos remitimos al imaginario patológico de fines del siglo XIX y principios del XX, es fácil recoger ejemplos que ilustren que ciertas conductas anormales observadas entre los hombres, no eran clasificadas como enfermedad mental; mientras que las mismas conductas realizadas por mujeres eran diagnosticadas fácilmente como patológicas. El discurso médico dominante en la época de Charcot definía a las mujeres como histéricas en su mayoría, incluso aunque no padecieran de ataques convulsivos. El diagnóstico se caracterizó por una serie de síntomas mentales y afectivos: excentricidad, hipocresía, mentira, cinismo y seducción, y quedaban indefectiblemente asociados al carácter femenino. El dispositivo institucional y terapéutico se presentaba así al servicio de dominar y controlar aquellos que aparecía como transgresor y subversivo (Gil Lozano, Pita, Ini; 2000).

Hoy en día estamos familiarizados con las “teatralizaciones” y gritos de la Salpetriere, identificándola como la escena social de la mujer en el siglo XIX. Dicha escena resulta

representativa en un aspecto de lo subversivo y transgresor del acto protagonizado por las histéricas. Ciertas interpretaciones han señalado este aspecto transgresor de las mujeres histéricas, destacando que los ataques teatralizados fueron lo que les permitió ser escuchadas en el sufrimiento que venían padeciendo durante numerosos años de la existencia de la humanidad (Aries, Duby, 1989). Otras posturas reflexionan sobre el carácter de “anormalidad” de las histéricas, catalogadas en su anomalía “deficitaria” en referencia a un modelo ideal blanco, racional, europeo, y burgués. Este punto de vista está siendo abordado dentro de las recientes corrientes del feminismo decolonial.

Es así como la psiquiatría comenzó a sustentarse en una serie de prácticas sugestivas e hipnóticas, que muestran a la luz de nuestra interpretación, un propósito doble. Por un lado, las técnicas terapéuticas de la sugestión y la hipnosis, utilizadas por la medicina de la época, apuntaban a doblegar el espíritu de estas mujeres transgresoras, que se imponían por sobre el resto de la sociedad y obligaba a los médicos a dar respuestas; y por otro lado –aunque suene paradójico, el enorme éxito de estas técnicas terapéuticas fue favorecido porque se confiaba en la “debilidad” del espíritu femenino, característica como veremos luego, inherente al diagnóstico médico de este tipo de patologías. En la breve aproximación que se propone para el presente artículo se quiere reflexionar sobre esta ambigüedad, que desde siempre ha generado el espíritu femenino, especialmente entre los hombres, por un lado su fortaleza en la diferencia que se inscribe en la transgresión y el comportamiento subversivo del orden, y por otro en su “debilidad” de espíritu respecto de los hombres, producto de su hipersensibilidad natural, biológica y emocional.

Imaginario patológico femenino a principios del siglo XX

Desde fines del siglo XIX y comienzos de los XX, la vida de la mujer estaba sujeta a restricciones sociales. Su eje se centraba en las tareas hogareñas, el trabajo religioso y de beneficencia. Así como el trabajo no estaba bien visto para las mujeres de la clase alta, las mujeres de las clases bajas tampoco podían acceder a cualquier tipo de trabajo. Se empleaban por lo general en lavanderías y talleres con un salario desigual al del sexo masculino. Así la mujer se transformó en silencioso sostén asalariado del modo de producción capitalista occidental. Las mujeres que no deseaban permanecer sometidas al hombre, optaron por dedicar su vida a Dios. Otras mujeres con mayores recursos, se

vinculaban con la enfermería o la asistencia social (sobre todo provenientes de las clases medias más altas), y en otros casos con la beneficencia. Las mujeres permanecían negadas a la educación superior, a la formación profesional y el sufragio. La devoción por parte de la mujer al hombre, la familia, la casa y la religión se enmarcaban dentro de la vigencia de los valores victorianos.

Los discursos médicos acompañaron al discurso social respaldando la idea de la diferente constitución biológica y emocional entre hombres y mujeres. Las mujeres mantenían una constitución biológica diferente a la de los hombres, que respaldaba la idea de la diferencia emocional y nerviosa, asentada en una mayor sensibilidad y fragilidad que la llevaban a la conformación de un sistema nervioso impresionable. Dicha fragilidad le impedía el ejercicio de cualquier oficio o profesión como la política, la medicina o la ciencia donde se requería una mente racional y equilibrada. Las mujeres debían evitar los oficios que las sometieran a fuertes impresiones, negando para ellas los roles principales de la sociedad en los ámbitos públicos (la vida profesional, por ejemplo). Al mismo tiempo ellas podían aplicar sus elevados sentimientos, no solo en su propia casa, sino en bien del prójimo desempeñando sus roles sociales en escuelas, hospitales y hogares. Incluso y vinculado con la supuesta “naturaleza femenina” se le adjudicaba a la mujer un rol fundamental en el programa eugenésico. La mujer de acuerdo a su contextura biológica había nacido para ser madre y acorde a su naturaleza emocional (hipersensibilidad y ternura) gozaba de un lugar de privilegio en la crianza de los hijos y en su lugar en la familia.

Siguiendo estas reflexiones los discursos de la medicina, en torno a la configuración física y mental de la mujer, hablaban de una estructura propensa al desarrollo de enfermedades nerviosas. Abundan los ejemplos que revelan que ciertas conductas anormales no eran clasificadas como enfermedad mental entre los hombres, pero si las mismas conductas eran realizadas entre las mujeres eran patologizadas.

La histeria y lo femenino

Entre 1850-1890, (con anterioridad a Charcot) se clasificaba la histeria como una enfermedad nerviosa y dividida en tres categorías: uterina, del corazón y cerebral. La primera referida a las irradiaciones uterinas relacionadas con las fibras musculares, las relacionadas con el corazón eran las que producían sacudimientos y palpitaciones, y las

últimas producían alteraciones donde predominaba el centro cerebral. En cada una de estas clasificaciones se trataba a la histeria como una enfermedad nerviosa, que se distinguía por una falta de equilibrio, tanto en la sensibilidad como en la voluntad, y cuyas manifestaciones dotadas de una sensibilidad exagerada tenían razón suficiente para dirigir la voluntad de estas mujeres.

El análisis de las historias clínicas de Charcot permitía ubicar ciertos rasgos: el relevamiento de la “herencia nerviosa” de la familia del paciente y la influencia desencadenante de un accidente traumático, leve en consecuencias somáticas para el paciente, pero considerado terrorífico para el enfermo. De esta manera, si bien la afección histérica aparecía como puramente “funcional” y con una total carencia de lesiones anatómicas causales, era delimitada como especie morbosa dentro de la mentalidad anatomoclínica. Esta concepción era justificada por Charcot a través de plantear la existencia de perturbaciones orgánicas pasajeras localizadas en una lesión orgánica dinámica (Laín Entralgo, 1950).

En las historias clínicas de Jean-Martin Charcot, la histeria aparecía como una enfermedad sin lesiones anatómicas visibles. La descripción de los síntomas de la afección (de tipo motora y sensitiva) la definía funcionalmente como una enfermedad del sistema nervioso y no como una simulación. No obstante, la investigación necróptica que se realizaba en algunos casos de pacientes fallecidos que tenían este diagnóstico, mostraba la carencia de lesiones que permitieran explicar sólida y objetivamente una lesión orgánica que diera cuenta del padecimiento (Charcot, 1880). Gran parte de la actividad de Charcot en el Hospital Pitié-Salpêtrière se orientaba a definir y defender la especificidad clínica de la histeria, dando cuenta de la variabilidad clínica de esta afección pero ajustándose igualmente a ciertas normas con tres formas clínicas: la gran crisis paraxística o *hysteria major*; los diversos accidentes atípicos, “formas frustradas” de la histeria o *hysteria minor*; y los síntomas permanentes, interparoxísticos o “síntomas histéricos” (Charcot, 1880).

Hacia 1890, se asumieron los conceptos psico-fisiológicos de las neurosis, heredados de la Escuela de Paris (Salpêtrière-Charcot y la Escuela de Nancy-Bernheim). Desde esta época la histeria se consideraba como una neurosis, es decir, como una afección puramente funcional y sin lesión duradera del sistema nervioso; sus manifestaciones se dividieron en dos grupos: los estigmas y los accidentes. Los estigmas fijos y

permanentes afectaban la sensibilidad; y el tipo de los accidentes, variables y transitorios, eran los ataques convulsivos. Uno de los principales difusores de estas ideas en Argentina fue el médico José Ingenieros, quien realizó un gran trabajo con enfermos nerviosos y mentales en el Hospital San Roque.

Ingenieros proponía una concepción psíquica de la histeria vinculada íntimamente a lo fisiológico. Definía la actividad psíquica como la expresión funcional de los centros nerviosos, y a la histeria como el reflejo de las manifestaciones fisiológicas: “su perturbación no puede ser independiente del trastorno funcional. Si sus accidentes pueden producirse por medio de la sugestión o la imaginación, ello no debe significar que los accidentes son autónomos de toda perturbación orgánica, en cuyo caso la histeria sería una opinión, una creencia o una autosugestión del enfermo” (Ingenieros, 1904, p.41). De esta manera, definía el cuerpo femenino como un diagrama de centros nerviosos sensibles definidos como “estigmas histéricos”, que al ser sometidos a situaciones traumáticas físicas o emocionales desencadenaban una serie de fenómenos somáticos o mentales. Afirmaba que “la histeria es una enfermedad mental perteneciente al grupo considerable de las enfermedades por debilidad, por agotamiento cerebral; sólo tiene síntomas físicos muy vagos, consistentes sobre todo en un descenso general de la nutrición; se caracteriza principalmente por los síntomas morales; predomina un debilitamiento de la facultad de síntesis psicológica, abulia, un estrechamiento del campo de la conciencia que se manifiesta de una manera particular” (Ingenieros, 1919, histeria y sugestión, p. 34).

En consecuencia las histerias eran catalogadas de “anormales”, en términos deficitarios, y de este modo se vinculaba definitivamente la enfermedad al fenómeno de la sugestión. Las histéricas como una forma de desagregación mental caracterizada por la tendencia al desdoblamiento permanente y completo de la personalidad (Ingenieros, 1904, p. 50), indicaba el desdoblamiento de la conciencia que paralizaba el sentido crítico.

Reflexiones sobre la teoría de la sugestión y las mujeres

La sugestión y la hipnosis, como técnica terapéutica aplicable a la histeria, merece en este contexto algunas reflexiones.

Al hablar de sugestionabilidad, se suele hacer hincapié en el poder sugestivo del analista, suele traducirse como una disposición o expectativa confiada del enfermo hacia

su médico. Freud en sus “Informes sobre mis estudios en París y Berlín” (1886) rescato el aprendizaje realizado con Charcot sobre histeria e hipnotismo (Duran Sandoval, 2017). Interpretó que había por parte del paciente una expectativa esperanzada y confiada, que le otorgaba al médico un poder en el cual había de apoyarse para realizar su labor. La expectativa del paciente se apoyaba en su necesidad de sanar y el respeto al acto médico, mas el *rapport* o simpatía. Es interesante recordar, para nuestro análisis, el momento en que Freud ira abandonando paulatinamente la hipnosis por considerar que no todos los pacientes eran susceptibles de ser hipnotizados.

La Escuela de Nancy caracterizaba la “sugestibilidad” como una propiedad normal del cerebro. Bernheim procuraba separar la sugestión de todos los “prejuicios”: magnetismo, hipnotismo, sueño provocado que oscurecen la concepción de este fenómeno (Ingenieros, 1904). Para José Ingenieros estas afirmaciones resultaban demasiado generales y afirmaba su preferencia de conservar una característica precisa y rigurosamente científica de esa noción de sugestibilidad. La “sugestibilidad” para Ingenieros (1904) “abarca varios fenómenos: 1) la obediencia a una acción moral venida de otra persona; 2) la tendencia a la imitación, que en ciertos casos puede combinarse con una influencia moral sugestiva y en otros existe aisladamente; 3) la existencia de una idea preconcebida que paraliza el sentido crítico; 4) desdoblamiento de la conciencia (se referencia en Binet, p.306).

Ingenieros (1919) demostraba a partir de varios casos atendidos en el Hospital San Roque, (p. 252; p.286) la importancia de evaluar la voluntad de estos enfermos. La variabilidad de los “estigmas permanentes” lo llevaba a dudar de su valor patognomónico y a inclinarse a pensar en un estado psíquico, que a juicio del autor permitía la autosugestión, bajo la influencia de la persuasión. En consecuencia, la “debilidad” de espíritu de los enfermos era crucial al momento de determinar las formas de sugestión en estado de vigilia (órdenes verbales impartidas a la enferma) e hipnótica (sugestión durante el sueño hipnótico asociado con procesos mecánicos), que resultarían exitosos en el tratamiento de estos enfermos. En síntesis, se lee claramente en el autor argentino, la diferenciación entre enfermos dóciles y muy sugestionables para los cuales es innecesaria la sugestión verbal durante el sueño hipnótico. Entonces concluía sobre la existencia de síntomas histéricos que aparecían por sugestión y se curaban por persuasión.

Ingenieros determinó junto a Janet (1894) que la histeria era una forma de desagregación mental caracterizada por la tendencia al desdoblamiento permanente y completo de la personalidad (Janet, 1894), e iba a asociar la salida de los síntomas de la enfermedad con el fenómeno de la sugestibilidad. Esta concepción de la histeria patognomónica y secular invita a reflexionar sobre las coincidencias con el imaginario patológico femenino de la época de Charcot, que tratábamos más arriba. Subrayamos en el presente análisis los términos de sensibilidad extrema, debilidad y sugestibilidad propios de la “naturaleza femenina”, que definirían el imaginario médico y social de fines del siglo XIX y comienzos del XX; y subrayamos también el aspecto de “reeducción educativa”, que escondían las técnicas de la sugestión y la hipnosis, que marcaron el éxito de este tipo de psicoterapias practicadas por entonces.

Referencias

- Ariès, Ph. y Duby, G. (1989). *Historia de la vida privada*. Tomo 4 Madrid: Taurus.
- Charcot, J.M. *Lecons sur les maladies du systeme nerveux faites a la Salpetriere*, Adrien Delahaye et E. Lécroisnier Ed., París, 1880.
- Duran Sandoval, M. (2017) *Histéricas, sensuales y neurasténicas. Las enfermedades nerviosas y las pasiones violentas en el imaginario médico femenino*. En <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.68307>
- Gil Lozano, F.; Pita, S.; Ini, M.G. (comp.) (2000). *Historia de las mujeres en Argentina*, Tomo II. Buenos Aires: Edit. Taurus.
- Ingenieros, J. (1919) *Histeria y Sugestión*. Estudios de Psicología Clínica. Talleres Gráficos Argentinos. Buenos Aires: L.J. Rosso & Cia, 5ta. Edición, 1904.
- Janet, Pierre (1894) *État mental des hystériques: les accident mentaux*. París: Rueff.
- Laín Entralgo, P. (1950). *La historia clínica: historia y teoría del relato patográfico*. Madrid: Diana, Artes Graf.
- <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9g7h9>
- Saubidet, A. (2020). *Feminismo e histeria, dos caras de una misma época. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. En <https://www.aacademica.org/000-007/568>

APORTES METODOLÓGICOS PARA EL ABORDAJE DEL EXILIO INTERNO Y LA EXPERIENCIA DE LO SILENCIADO

APELLIDO Y NOMBRE DEL (DE LOS) AUTOR(ES): Fantini, Nilda; Scherman, Patricia; Ingui, Patricia y Vissani, Laura.

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: nildafantini@hotmail.com

RESUMEN: En el marco del estudio sobre el rol profesional en el período de la última dictadura militar en la Argentina (1976-1983) surgió la problemática del exilio interno como una modalidad específica de exilio, cuya particularidad reside en que se llevó a cabo al interior de las fronteras del país. Es frecuente que personas que habiendo sido partícipes de episodios trascendentes para la sociedad se han silenciado por años. En esta presentación, abordaremos la pregunta en un sentido más específico para el trabajo con esta temática ¿Cómo escuchar lo silenciado, lo traumático, en un estudio historiográfico? ¿Cuáles son las metodologías más apropiadas y cómo aplicarlas en este diálogo intersubjetivo que puede transformar a un sujeto atravesado por un acontecimiento traumático o un silenciamiento social, sin perder el foco de la investigación histórica del pasado reciente? Nos proponemos en este trabajo revisar aquellos aportes de la historia oral que, a través de sus discusiones y desarrollos, aborden la dimensión del silencio y de otras formas de decir desde el testimonio y la memoria. La memoria colectiva se nutre del relato de acontecimientos que más allá de su precisión tienen una función simbólica, representan procesos articulados y subterráneos (Portelli, 2016). Así nos planteamos ¿qué ocurre cuándo no existe registro ni rastro en la memoria colectiva sobre acontecimientos individuales, que conforman posiblemente un fenómeno más masivo, aunque difuso? ¿Se trata de lo inaudible? ¿Cómo sería posible escucharlo? Se podría considerar una *arqueología de la escucha* que registre los pliegues del silencio, orientada a encontrar restos y fragmentos y trabajar con ellos. El *exilio interno* como destierro del ámbito propio, constituyó una forma de desvinculación y repliegue del cual poco se ha tomado nota.

PALABRAS CLAVE: Historia oral, exilio interno, historia reciente, historia psicología, dictadura

[...] debemos escuchar las palabras que jamás fueron dichas, que permanecieron en el fondo de nuestros corazones (palpen los vuestros, están allí); es preciso hacer hablar los silencios de la historia, esos terribles puntos culminantes, donde ella ya no dice nada y que son, justamente, sus acentos más trágicos”.

J.Michelet 30 de enero de 1842. En: Didi Huberman (2015)

Introducción

En el marco del estudio sobre el rol profesional en el período de la última dictadura militar en la Argentina (1976-1983), hemos abordado el tema del exilio interno en tanto asunto que afectó a los profesionales de la psicología en nuestro país. Esta temática emergió del análisis de entrevistas a profesionales sobre distintos aspectos del rol y luego se convirtió en objeto de estudio específico.

A partir que las entrevistadas aludieran a la modificación de sus prácticas profesionales, así como a sus desplazamientos territoriales en el interior del país, advertimos que sus narrativas expresaban, de manera muy semejante, una percepción relativamente homogénea de aquel contexto histórico: persecuciones, silencios, desapariciones, imposibilidad de trabajar en grupos, desvinculación de amigos y compañeros de trabajo, censuras de autores. Las entrevistadas coincidían también en que recién después de la recuperación de la democracia, se produjo una re-inserción a sus mundos de trabajo abandonados y la recuperación de sus espacios profesionales (Vissani, Scherman y Fantini, 2018; Vissani, Scherman y Fantini, 2019). El texto que reconstruye la historia del colectivo de psicólogos en Córdoba (Gonzalez Aguirre, 2012), refiere algo semejante, menciona “el invisible y desgastante exilio interno” (p. 164), la autocensura y la idea de mantener un perfil lo más bajo posible (p.124).

Así, en el curso de la indagación comenzó a aparecer un interrogante poco investigado: ¿qué sucedió a los profesionales que sin posibilidades o aún intención de salir del país, debieron buscar estrategias y modos de sobrevivencia para permanecer en el silencio y el anonimato?

Surgió la problemática del exilio interno como una modalidad específica de exilio, cuya principal particularidad fue que se llevó a cabo al interior de las fronteras del país (Casola, 2009). Destacar esta temática nos condujo a revisar los aportes metodológicos más apropiados para el abordaje del tema, y específicamente las contribuciones que la historia oral y el método biográfico nos brindaban.

Al examinar las propiedades de las historias de vida, el testimonio y la memoria colectiva, desde las discusiones propuestas por autores clásicos, se hizo notable tanto la dimensión epistémica como política que el enfoque presenta. En un marco de trabajo intersubjetivo con la memoria colectiva, se apuesta a una construcción conjunta de un relato por parte del entrevistado y el entrevistador. Al dar lugar a lo no dicho o desconocido se habilita la posibilidad de una investigación histórica que puede constatar y contextualizar lo narrado en documentos de época, teniendo en cuenta que las fuentes escritas, sustrato fundamental de la historia tradicional, no siempre son suficientes cuando el objeto de estudio ha sido muchas veces silenciado. Es frecuente que personas que habiendo sido partícipes de episodios trascendentes para la sociedad han enmudecido o se han silenciado por años.

Por otra parte, y en base a los autores que conciben la historia oral como un trabajo artesanal (Portelli, 2004), una práctica interpretativa de palabras, gestos y silencios del entrevistado (Thompson, 1988), así como los marcos contextuales de espacio y tiempo en que se realiza la entrevista (Portelli 2016), nos dejó abierta la pregunta a la cuestión del significado de los silencios y de la validez metodológica de su abordaje.

Entonces, en esta presentación, abordaremos la pregunta en un sentido más específico para el trabajo con la temática del exilio interno que se interroga sobre: ¿Cómo escuchar lo silenciado, lo traumático, en un estudio historiográfico? ¿Cuáles son las metodologías más apropiadas y cómo aplicarlas en este diálogo intersubjetivo que puede transformar a un sujeto atravesado por un acontecimiento traumático o un silenciamiento social, sin perder el foco de la investigación histórica del pasado reciente?

Desde hace mucho tiempo reconocidos historiadores registran el valor de la historia oral y el entendimiento de la importancia crucial de los silencios (Villanova en Thompson, 1988). Precisamente se ha señalado que en los dobleces de la escucha se hallan a veces conocimientos o nociones novedosos y necesarios en el sentido de llevarlos a la

superficie contrarrestando a veces la acción de las memorias establecidas desde los lugares de poder (Pollak, 2006).

Alessandro Portelli retoma una frase de Walter Benjamin, reveladora de la importancia de recuperar el recuerdo de un acontecimiento vivido. Un acontecimiento vivido dice Benjamin, *“está cerrado únicamente en la esfera de la experiencia vivida, mientras que un acontecimiento recordado no tiene límite, puesto que este es la clave de todo lo que sucedió antes y después del mismo”* (Benjamin en Portelli, 2016, p. 37)

Es desde aquí que retomamos la propuesta de seguir indagando sobre las metodologías que nos acerquen al objeto de estudio general de nuestro equipo y en particular para los autores de esta ponencia: el exilio interno en el marco de la historia reciente. Nos interpela nuestra experiencia en el trabajo de campo, lo que interpretamos como lo inaudible o lo “no dicho”. La historia oral es una perspectiva que se constituye a partir del trabajo con esos vacíos (Portelli, 1991; Thompson, 1988; Pollak, 2006; Pozzi, 2013) fundamentales en la construcción de la memoria y que no son registrados desde una historiografía con un enfoque tradicional que coloca énfasis en las fuentes escritas.

Nos proponemos en este trabajo revisar aquellos aportes de la historia oral, que a través de sus discusiones y desarrollos, aborden la dimensión del silencio y de otras formas de decir desde el testimonio y la memoria. Así el entrecruzamiento de la historia reciente y la historia oral, nos permitirá profundizar la investigación del exilio interno.

El silencio en la historia oral. Modos de abordaje

La memoria colectiva condensa una convergencia de relatos, algunos errados, otros invenciones y leyendas, que van desde la reconstrucción imaginaria, a la dinámica del acontecimiento y hasta el desplazamiento de contextos históricos, llegando a veces a formular fenómenos muy difusos que no sólo pueden ser atribuidos a la mala memoria de las personas. La memoria colectiva se nutre del relato de acontecimientos que más allá de su precisión tienen una función simbólica, representan procesos articulados y subterráneos (Portelli, 2016). Así nos planteamos ¿qué ocurre cuándo no existe registro ni rastro en la memoria colectiva sobre acontecimientos individuales, que conforman posiblemente un fenómeno más masivo aunque difuso? Ese podría ser el caso del exilio interno, un asunto poco considerado, y en consecuencia poco conocido, que ha quedado en los pliegues de las experiencias individuales sin tomar entidad grupal

o masiva. Escasamente ha figurado en el relato periodístico, no aparece en documentos oficiales o estadísticas, se trataría más bien de prácticas indefinidas o silenciadas. En este sentido, se tornaría necesaria una reflexión sobre los silencios, los cuales se abren a la interpretación del investigador social y especialmente para el historiador gracias al recurso de la historia oral.

Sintetizamos a continuación algunas experiencias sobre lo acallado, silenciado o no dicho que pueden resultar significativas para una construcción historiográfica acerca de un pasado que nos concierne.

Desde las encrucijadas del arte y la historia, Georges Didi Huberman retoma los trabajos de la artista contemporánea Esther Shalev Gerz quien compuso en 2005 un dispositivo titulado: “ Entre la escucha y la palabra : últimos testigos. Auschwitz-Birkenau, 1945-2005”, expuesta en la Alcaldía de París. Didi-Huberman señala que dicho dispositivo performático lograba *mostrar* la palabra, *exponer* la palabra de más de sesenta sobrevivientes de los campos de concentración nazis. Las palabras de los sobrevivientes se exhibían en videos, cuya duración podía tener de dos a nueve horas. Parte de la obra y del dispositivo fue el *montaje de silencios* extraídos por la artista de las decenas de horas de entrevista. *Silencios mostrados*, montados y compilados, con la convicción de que es preciso *mostrar* aquello de lo que no puede hablarse, aquello *acallado*. Son silencios mostrados con cuidado, en los pequeños gestos de un blanco en el discurso, de la ausencia de palabra. La película que se exhibía ininterrumpidamente, captaba por ejemplo el llanto, en un montaje del gesto congelado y ampliado.

“...los silencios mostrados y montados por Esther Shalev -Gerz no son simplemente defectos en la palabra de los testigos. Son momentos de transición, clavijas dialécticas, escansiones en el *tempo* de la historia misma. Son acontecimientos en la palabra misma, e incluso auténticos acontecimientos del testimonio...singulares y colectivos, propios de aquel a quien el discurso falla pero dirigidos a todos aquellos que acepten escuchar , en cada falla del discurso, el deseo ardiente abrir siempre más a los límites de lo decible, de compartir esa *común exigencia de la historia*.” (Didi-Huberman 2015, p.87).

Didi-Huberman señala que cuando un testigo calla su relato y reina el silencio, no deja de

contar su historia, sino que toma un atajo, un camino excepcional que el lenguaje le ofrece. Apoyándose en Walter Benjamin, indica que en el relato testimonial los silencios marcan el ritmo real de la memoria en acción, son las fisuras por donde la memoria emerge, donde la historia vivida aparece.

Desde una perspectiva socio antropológica, y en base a su experiencia con la historia oral Sara Makoswski Muchnik (2017) advierte sobre la importancia de los silencios y mutismos e indica que allí aparece lo *no dicho* durante años. Metodológicamente, poner atención en escuchar estos silencios posibilita recuperar materiales para reconstruir el pasado. Así la autora propone que es posible escuchar lo inaudible y propone un modo que denomina *escucha arqueológica*. Esta consiste en apreciar la voz de los que normalmente no la tienen, de los sujetos excluidos, intentando reconstruir su identidad. A partir de su trabajo con experiencias de exclusión social contemporánea, como jóvenes de la calle o mujeres en las cárceles, sitúa este abordaje como una táctica de recuperación del lazo social y la subjetividad, que da lugar a otra palabra, pues el silencio también habla. Una escucha de lo inaudible social sería entonces una apuesta política de la historia oral, sin buscar en ella una intención reparadora, ni normalizadora, sino que representa su reverso, expresado en los silencios y el mutismo. Una *arqueología de la escucha* trata de encontrar restos y fragmentos y de trabajar con ellos. Como acto se desenvuelve cuerpo a cuerpo, devuelve la condición humana despojada por la exclusión en lo que concibe como un *destierro social* (p.130).

Para nuestra experiencia de investigación sobre el exilio interno, la historia oral y su metodología es la posibilidad de volver audible un relato que hasta nuestros días no se encuentra muy investigado. No existen demasiadas fuentes escritas al respecto, no fue noticia, no es nombrado, por la naturaleza soslayada del fenómeno se carece de documentación explícita o conocida, se trata de una forma de exilio que no cuenta con registros migratorios, o con colectivos de exilados observables (Casola 2009). El modo de encontrarlo en el campo, es convertir a las entrevistas orales en fuentes orales.

Para el historiador la historia oral le permite la creación de un documento dentro de un determinado espacio histórico social y de una determinada tradición histórica (Grele, 1991). Una fuente oral se convierte en documento oral por la mediación del

historiador. El historiador cuenta con recursos específicos para trabajar con esas fuentes: “El tiempo es la parte medular en el examen de la entrevista, y corresponde al historiador ubicar los recuerdos de los sujetos en su propio tiempo; hacer esto es precisamente lo que nos distingue de otras disciplinas sociales” (Camarena, 2010, p. 95). Además de la clásica tensión entre la historia basada en el documento escrito y la construcción de una fuente oral, la creación de un documento configura una dificultad de la metodología de la historia oral ya que involucra una interpretación y pone de manifiesto la limitación que implica el discurso ideológico y de poder de época para el historiador.

Ludmila da Silva Catela (2004) desde la antropología encuentra el modo de analizar aquello que recupera de su experiencia de receptor testimonios y con ello deja en claro un planteo valioso en tanto cómo abordar el silencio. Su notable experiencia en la realización de entrevistas a familiares de desaparecidos en Argentina, en Brasil y a los sobrevivientes de la Shoá, la orientan como antropóloga. No busca la veracidad histórica, en el relato hace uso de lo que interpreta como entrevistadora, para dar lugar más que a una metodología, a una posición como escucha. Resalta el valor de la sensibilidad de quien entrevista frente a lo que los entrevistados actúan u omiten, y de las posiciones éticas frente al testimonio traumático. Interpreta las razones del silencio, y se pregunta: ¿Por qué no se legitiman aún las voces no escuchadas? ¿Qué peligros encubren?.

Esos interrogantes nos remiten al desarrollo de una modalidad de escucha específica sobre el exilio interno, pues el exilio propiamente dicho, fuera de las fronteras argentinas, es un tema ampliamente investigado. El exilio interno posiblemente aún debe ser dilucidado en esas preguntas de Da Silva Catela.

Voces no escuchadas, silenciadas (Da Silva Catela, 2004), que necesitan ser inscriptas en la memoria colectiva, y a la vez es necesario volverlas objeto de estudio del campo historiográfico, por ello nuestra preocupación sigue estando inscripta en la construcción de la fuente oral, hallando también el modo de cruzar y corroborar datos con la historia reciente de los hechos contextuales.

Desde las experiencias en los acompañamientos a los testigos en los juicios de lesa humanidad, Molas y Molas, Boccanera y Capriotti (2018) plantean sobre lo que implica la escucha de testigos y víctimas del terrorismo de Estado, desde ese lugar de

acompañamiento, en momentos previos a la realización que ellos hagan su testimonio oral en dichos juicios. La posibilidad de ser acompañados antes de ese testimonio que tendrá presencia legal, nos interpela respecto al lugar del historiador como entrevistador, acerca de las credenciales necesarias desde el punto de vista del entrevistado y que la Academia le provee para acoger ese testimonio. Las mencionadas autoras señalan que hay diversos modos en que las personas intentan acercarse a lo indecible, por referencia a aquellas experiencias extremas que ponen en cuestión lo humano. Un testimonio en un juicio oral es un testimonio solicitado; pero es también una oportunidad para tomar la palabra e intentar decir. Toman el problema de escuchar, y de ser escuchados según lo planteado por Jorge Semprun en *La escritura o la vida* (Semprún, 1995) y Primo Levi en *Los hundidos, los salvados*, y reflexionan sobre la cuestión de a quién se dirige el testimonio, a quién se habla en ese recordar. En el caso de los testimonios judiciales, ellas indican que estos no son monólogos, estos testimonios no pueden efectuarse en soledad. Se habla a alguien, pero bajo ciertas condiciones. La pregunta que queda en pie es cuáles son las condiciones que vuelven comunicable algo muchas veces no tematizado.

Recorridos sobre el exilio interno

Tal como lo mencionamos, en investigaciones anteriores hemos abordado el tema del exilio interno en los profesionales de la psicología, realizando aproximaciones conceptuales y metodológicas (Fantini, Vissani y Scherman, 2020; Vissani, Scherman y Fantini, 2018; Vissani, Scherman y Fantini, 2019; Fantini y Vissani, 2019). En dichos trabajos advertimos que si bien la problemática del exilio ha sido ampliamente abordada (Jensen y Lastra, 2014), no ha sido el caso el estudio acerca de quienes sufrieron la condición de *exilados*, pero en el país. Asociado a una forma de expulsión forzada, una expatriación, un destierro, no se ha considerado a la emigración interna por razones de persecución política -fundamentalmente por omisión-, como una forma de exilio (Casola, 2009). Para quienes debieron transitarlo, significó estar fuera del grupo social, político, ideológico al que se pertenecía pero dentro de la sociedad donde se vivía, una forma de destierro que sin abandonar el espacio físico habitual, requería de un repliegue del individuo sobre sí (Garrido Alarcón, 2011). El colectivo de personas que puede encuadrarse en esta nueva categoría que comienza a esbozarse

es amplio y no se circunscribe sólo a los profesionales del campo *psi*, sino que incluye a obreros, gremialistas, estudiantes, artistas, trabajadores de diversas ramas, docentes, académicos, en lo que se considera como *militantes de superficie*, activistas sociales o religiosos entre otros (Casola, 2009).

Respecto de la construcción del objeto no hay unanimidad en la denominación del mismo. Para algunos, es apropiada la denominación de *exilio interno* aún cuando se reconozca que representa una contradicción a nivel etimológico. Otros investigadores prefieren la denominación de *insilio* para esta categoría. En la exploración de la historicidad de los objetos de estudio de la psicología, Kurt Danziger ha enfatizado la importancia de atender a las fluctuaciones en la denominación de un objeto. Este autor indica que el acto de categorizar involucra dos decisiones: primero decidir qué es realmente un fenómeno con suficiente singularidad y estabilidad como para que se justifique darle un nombre; y segundo, darle un nombre, pero este debería ser el nombre *correcto*. Se trataría que la comunidad académica pueda escoger el apropiado para utilizar, teniendo en cuenta que en esa decisión se opta por el sentido particular que el nombre puede alcanzar (Danziger, 1997).

Entonces, respecto a la vivencia de exilio interno, nos preguntamos ¿Se trata de lo inaudible? ¿Cómo sería posible escucharlo? Si los silencios tienen una interpretación posible e implican la presencia de algo aún no formulado, se podría admitir que en los pliegues del silencio reside el enigma de la palabra ausente, tal como se plantea en una *arqueología de la escucha*. Esta trata de encontrar restos y fragmentos y trabajar con ellos; como acto se desenvuelve cuerpo a cuerpo, restaurando la condición humana despojada por la exclusión, en este caso, la de el *destierro social* (Makowski Muchnik, 2017). El *exilio interno* como destierro del ámbito propio, de la vida social que se sostenía, constituye una forma de desvinculación, un repliegue que implicó un borramiento de ciertos trazos identitarios, un mutismo.

La entrevista en el marco de la historia oral significó para algunos entrevistados el descubrimiento de ciertos acontecimientos que nunca fueron considerados como tales o importantes como hechos históricos para ellos mismos, la adscripción de su experiencia a ciertas categorías. En la realización de las entrevistas pudimos presenciar cómo algunas de esas personas fueron dimensionando mediante el relato, en el recuerdo de un acontecimiento al que alude Benjamin, el cual está cerrado como

experiencia vivida, pero no como experiencia recordada, en tanto puede significar la clave de lo sucedido en una vida antes y después de ese acontecimiento.

Por otra parte el enfoque de la historia oral y la historia reciente brindó las herramientas para que el abordaje del exilio interno no quedara atrapado en las concepciones cristalizadas de ese pasado, por ejemplo, en la dicotomía nativa *adentro- fuera* que desde la memoria colectiva se concibe como una división natural entre los que se fueron y los que se quedaron. En el trabajo con la historia reciente la muy posible contemporaneidad del historiador y del entrevistado, representa un elemento más de la interrelación, de la intersubjetividad inherente a la construcción de un documento oral.

En ese sentido, la frontera de lo que se dice o se silencia está en permanente desplazamiento; hay condiciones de época que permiten -o no- que algo se haga público (Da Silva Catela, 2004; Portelli 2016; Greele 1991). El testigo, el protagonista, quien recuerda y se involucra en ese ejercicio de memoria, si acepta hablar y a veces quedar suspendido en los silencios, lo está haciendo con la *intermediación* del historiador, quien no sólo es un *trasmisor* del mensaje, es un *constructor*, que comparte intersubjetivamente lo que se dice y posiblemente también lo que *no se dice*. Es un profesional responsable, no sólo de habilitar el espacio para que se exprese esa *voz*, sino también de insertarla y darle sentido en una trama discursiva, que estará marcada por las credenciales de lo académico. En este sentido la tarea del historiador, supera la del entrevistador. Este es a la vez parte de esa fuente, de esa narrativa. Es importante preguntarse ¿para quién habla el que habla? O como titula Ronald Grele su artículo ¿“*quién contesta a las preguntas de quién y porqué*”? (Greele, 1991). Ese *público* específico que representa el investigador, habilita el pasaje de lo silenciado, encriptado en la dimensión individual, privada, para tener el carácter de público ¹.

El trabajo con lo vivido por los profesionales durante la última dictadura militar nos sitúa frente al carácter traumático de ese pasado². Para Florencia Levin lo traumático,

¹ En “Conocer el silencio”, Da Silva Catela (2004) considera esa frontera de lo no dicho en las experiencias límites: tabúes familiares y sociales, riesgos de ser mal interpretados, autocensuras por temas privados, cuestionamientos respecto del lugar de víctimas, prejuicios sociales sobre ciertas condiciones de vida, defensas, diferencias generacionales, lenguajes de época.

² Jelin (2002) y Sanfelippo (2011) desde una mirada histórica y multidisciplinaria suman referencias acerca de las secuelas traumáticas de la dictadura en Argentina: “En ocasiones, su utilización (de la

o más bien el carácter traumático de lo traumático, constituye algo no inscribible en la operación histórica de la historia reciente argentina. Para esta autora la historia reciente tendió a resolver los desafíos en el conocimiento de lo traumático con un doble olvido, semántico y metodológico, y trató al pasado *reciente* como la historiografía trata habitualmente a cualquier pasado histórico³ (Levin, 2020).

Discusión

Hemos intentado presentar algunas reflexiones sobre las puntualizaciones metodológicas necesarias para abordar la problemática. Esto implica entender el *exilio interno* en su carácter poliédrico y complejo, en su perspectiva multidisciplinaria, asentado en el uso de la historia oral, la memoria y el relato (Casola, 2009; Jensen, 2011).

En el entrecruzamiento del enfoque de la historia reciente y de la historia oral, buscamos posicionarnos metodológicamente de manera rigurosa, teniendo en cuenta tanto las dificultades que ese el abordaje de ese pasado doloroso comporta, como el cuidado del testimonio, de quien comparte sus recuerdos, personales, silenciados, sobre lo vivido. Siempre hay un público para quien se habla, inicialmente unipersonal, tanto de parte del que ofrece su palabra como de quien la escucha. Por ello apostar a la historia reciente y a lo no dicho o silenciado volviéndolo una narrativa histórica, nos da el aliento y la esperanza que las próximas generaciones sigan formulando conocimiento desde otros escenarios, otras ideologías y desde otros contextos temporales. Como lo advierte María Inés Winkler, el trabajo con fuentes orales

palabra trauma como adjetivo) se limita a calificar ciertos sucesos que serían conmocionantes, chocantes, traumáticos para un colectivo humano, sin que esto suponga una verdadera importación conceptual o una transformación metodológica a partir de desarrollos psicológicos o psicoanalíticos (...). En otros casos, se hace del “trauma” una categoría imprescindible para comprender la temporalidad en juego en experiencias pretéritas que gozan de actualidad, y se abren debates sobre las posibilidades y los límites del quehacer y la escritura histórica tradicional respecto de dichas experiencias.” (Sanfelippo, 2011, p. 2).

³“Entre historia y trauma hay una incompatibilidad menos abstracta que la del tiempo: se trata de la incompatibilidad entre la ontología del sujeto del trauma y la ontología presupuesta del sujeto de la historia, que se traduce en la no correspondencia entre experiencia e historia. Es que, a diferencia de la experiencia “moderna” de experiencia, conceptualizada en tanto impresa sobre las ideas de evolución y progreso, el trauma perenniza el pasado a la luz de sus futuros ya perdidos, que se presentan bajo la forma del pasado que no termina de pasar, desbordando y desordenando la dinámica presentista propia del llamado presentismo” (Levin, 2020, p. 329).

reclama una postura éticamente advertida acerca de la responsabilidad del investigador en la indagación de las voces a las que apela (Winkler, 2012).

Queda pendiente continuar indagando acerca del carácter de este silencio, que sea por omisión, intencional o por la persistencia de un miedo aún hoy arraigado, que se entrama con la subsistencia de prejuicios político-sociales acerca los episodios vividos durante la última dictadura militar argentina y su carácter traumatizante. Según Levin, este carácter traumático de lo traumático, el vacío donde lo no dicho se aloja, presenta innumerables desafíos para su conocimiento, desafío sobre el que hemos intentado reflexionar al menos en el aspecto metodológico.

Y también sin descartar el auxilio del tiempo transcurrido, que a pesar de ser reciente para la mirada histórica clásica, va permitiendo abrir nuevos interrogantes.

Referencias

- Camarena, M. (2010). El sujeto en el análisis de la entrevista de historia oral. En: Ada Marina Lara Meza, Felipe Macías Gloria y Mario Camarena Ocampo (coords.) *Los oficios del historiador: taller y prácticas de la historia oral*, 95-118. México: Universidad de Guanajuato.
- Casola, Natalia, (octubre 2009). A la deriva. El exilio interno bajo el terrorismo de Estado en Argentina. Actas del II Seminario Internacional Políticas de la Memoria: Vivir en dictadura. La vida de los argentinos entre 1976 y 1983. Buenos Aires: CCHCONTI-Archivo Nacional de la Memoria -Secretaría de Derechos Humanos de la Nación.
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind. How psychology found its language*. London: Sage Publications.
- Da Silva Catela, L. (2004). Conocer el silencio. Entrevistas y estrategias de conocimiento de situaciones límite. *Oficios Terrestres*. (15-16), 42-54
- Didi- Huberman, G. (2015). Blancas inquietudes. Santander: Shangrilla. Ed. Contracampo.
- Fantini, N. Vissani, L. y Scherman, P. (2020). Aportes metodológicos para el abordaje del exilio interno en el campo profesional de la psicología. *Actas XXI Encuentro de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. San Luis: UNSL. Recuperado de

https://histopsi2018.weebly.com/uploads/1/1/7/6/11768801/histopsi_2020_aportes_metodolo%CC%81gicos_exilio_interno_1_.pdf

- Garrido Alarcón, E. (2011). Recorrer esta distancia. Notas sobre el exilio. *Revista de Filología Romántica*, Anejo VII, 9-17.
- González Aguirre, A. (2012). *Tejiendo Tramas de la memoria. Aportes a la construcción de la identidad del colectivo de psicólogos de Córdoba*. Córdoba: Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba.
- Grele, R. (1991). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué. *Historia y fuente oral*, 5, 111-129.
- Jelin, E. (2002). Trauma, Testimonio y Verdad. En *Los trabajos de la memoria*, pp. 79-98. Madrid: Siglo XXI.
- Jensen, S. (2011). Exilio e historia reciente: avances y perspectivas de un campo en construcción. [En línea]. *Aletheia*, 1(2). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4806/pr.4806.pdf
- Jensen, S. y Lastra, S., editoras (2014). *Exilios: Militancia y represión. Nuevas fuentes y nuevos abordajes de los destierros de la Argentina de los años setenta* [en línea]. La Plata : Edulp.
- Levín, F. (2020). Un grano de arena en la inmensidad del mar: lo que puede aportar la historia a la elaboración de pasados traumáticos. *Historia da Historiografia*, 13(33).
- Molas y Molas, M.; Capriotti, M. y Boccanera, M. (2018). Públicos, testimonios judiciales y psicoanálisis. *Jornadas de Estudio ¿Qué común?. Estrasburgo 2016*. Córdoba: La rampa de papel. Talleres de Machete Libros.
- Makowski Muchnik, S. (2017). Por una escucha de lo inaudible social. Arqueologías y tácticas. En: Graciela De Garay Arellano y Jorge Aceves Lozano. *Entrevistar ¿Para qué? Múltiples escuchas desde diversos cuadrantes*, pp. 126-146. México: Instituto Mora.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la historia oral. En: Dora Schwarzstein (org.) *La historia oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991,

pp. 36-52. Disponible en:

<http://comisionporlamemoria.net/bibliografia2012/metodologia/Portelli.pdf>

- Portelli, A. (2016). La muerte de Luigi Trastulli (Terni, 17 de marzo de 1949). La memoria y el acontecimiento. En: *Historias orales. Narración, imaginación y diálogo*, pp. 37-68. La Plata: Prohistoria.
- Portelli, A. (2004 [1999]). “Introducción”, “Vía Rasella” y “La matanza”. En: *La orden ya fue ejecutada. Roma, las Fosas Ardeatinas, la memoria*, pp. 13-30; 180-249. Buenos Aires: FCE.
- Pozzi, P. (2013). Los desafíos de la historia oral en América Latina. *Historia, voces, memoria. Revista del Programa de Historia Oral*. 6, 7-18.
- Sanfelippo, L. (2011). El trauma en la historia. Razones y problemas de una importación conceptual. Recuperado de <http://usagespublicsdupasse.ehess.fr/el-trauma-en-la-historia-razones-y-problemas-de-una-importacion-conceptual/>
- Semprún, J. (1995). *La escritura o la vida*. Barcelona: Tusquets Editores
- Thompson, P. (1988). *La voz del Pasado*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- Vissani, L. E., Scherman, P., & Fantini, N. D. (2019). Exilio interno y campo psi en Córdoba durante la última dictadura militar. Del poder y las experiencias de resistencia. In *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Vissani, L., Scherman, P., & Fantini, N. (2019). Exilio interno y campo psi en Córdoba durante la última dictadura militar. Primeras aproximaciones e interrogantes. *Debates actuales en Psicología y Sociedad*, 2(2), 1-16.
- Winkler, M. I., Alvear, K., Olivares, B., & Pasmanik, D. (2012). Querer no basta: deberes éticos en la práctica, formación e investigación en psicología comunitaria. *Psykhe (Santiago)*, 21(1), 115-129.

ESBOZOS SOBRE LA PRIMERA RECEPCIÓN DE JACQUES-ALAIN MILLER EN ARGENTINA

APELLIDO Y NOMBRE DEL (DE LOS) AUTOR(ES): Fernando José Ferrari

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de Córdoba, Secretaría de Ciencia y Técnica, Cartelizante Escuela de Orientación Lacaniana.

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: ferrarijfernando@gmail.com

RESUMEN: Estudio exploratorio sobre las primeras inscripciones de los textos de Jacques-Alain Miller en Argentina previo al Encuentro de Caracas de 1980. El texto delimita referencias en la obra de Oscar Masotta, y en cursos dictados por Gerardo Mansur en principios de la década de 1970. Es un primer texto que busca dar inteligibilidad a la recepción de la obra de Miller en Argentina dentro de una investigación más amplia sobre el pasaje de Jacques-Alain Miller de la filosofía a la clínica psicoanalítica

PALABRAS CLAVE: Psicoanálisis, Jacques-Alain Miller, Recepción

Introducción

En el presente trabajo intentaremos dar cuenta de manera exploratoria del modo en que una serie de textos de Jacques-Alain Miller tienen su recepción en Argentina. Para ello puntualizaremos la importancia de estos textos en la escena francesa del psicoanálisis de la década de 1960 para luego explorar el modo en que fueron incorporados en la Argentina tomando como referencia el estudio de recepción de las ideas (Dagfal 2009). En primera instancia intentaremos ensayar una apretada síntesis de algunos puntos centrales de la recepción del psicoanálisis en Argentina para dar un marco de recepción a los textos principales de Jacques Alain Miller. Es un excursus que deberemos atravesar a riesgo de caricaturizar un proceso de implantación de gran complejidad que recomendamos abordar con las obras más destacadas sobre el tópico¹. Aun así, es crucial que abordemos este tema, en particular para cernir los

¹ Izaguirre 2009 y 2018, Scholten (2001, 2009), García G. (1978, 2005), Dagfal (2009, 2018).

puntos de inscripción de la letra de Miller en el período previo al evento Caracas 1980. No se nos escapa que una condensación de estas características nos obliga a una toma de posición respecto de ciertos eventos de lectura de la enseñanza de Miller.

La situación del psicoanálisis en América Latina por esas fechas era muy dispar y atravesaba, al menos en Argentina, un momento de conflictos políticos y sociales. La Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) sufría conflictos internos, que tras los eventos del Cordobazo de 1969 se expresarían en la escisión crítica planteada por los grupos *Plataforma* y *Documento*. Mientras, se comienzan a dar las primeras lecturas de los textos de Lacan enmarcado en la recepción de la corriente estructuralista. Asumiendo el riesgo de la sobre simplificación nos centraremos puntualmente en Oscar Masotta, que se transforma en un eje esencial de la recepción de Lacan (acompañada, como veremos, por una lectura de los escritos de Miller) en Buenos Aires, y en Raúl Sciarreta, Rafael Paz y Américo Vallejo, que encuentran mayor impacto en las provincias de Córdoba, Rosario y Tucumán (Klappenbach, H. Gentile, A. Ferrari F. Scholten, H, 2021). Tras la muerte de Juan Domingo Perón en 1974 la inestabilidad política termina en el golpe de estado de 1976 dando comienzo al oscuro período del proceso militar. El exilio de psicoanalistas produce una difusión inesperada del psicoanálisis por Latinoamérica y Europa.

El Miller formalista y su intervención en la escena del psicoanálisis francés de la década de 1960

En este apartado abordaremos los textos del Miller filósofo de los años 1960, que tienen impacto en la escena del psicoanálisis francés y que a su vez son los que hemos podido delimitar en los textos y documentos de algunos importantes actores de la recepción del estructuralismo y el psicoanálisis lacaniano argentino.

Cuando Jacques-Alain Miller toma contacto con Lacan, en 1964, tenía 20 años. En este punto Miller va a aportar al campo de discusiones psicoanalíticas desde su formación como filósofo, utilizando los recursos de la lógica y el estructuralismo. Al mismo tiempo se consolida esta perspectiva ligada a la figura de Althusser. Esta nueva etapa tendrá como efecto un distanciamiento respecto de la figura de Sartre. En los años 60 lo que era producto de los desarrollos de la logificación del psicoanálisis por parte de Lacan, hallaban una clarificación y puesta a punto. Puesto que Miller

logrará con claridad y rigor, a partir del concepto de *sutura* (Miller, 1966) extraer las consecuencias de la hipótesis sobre la cual se engendra la estructura. Tal como postula Zizek:

Al sistematizar las afirmaciones dispersas de Lacan (no olvidemos que Lacan utiliza el término una vez escasa, e incluso entonces lo hace en forma verbal), **Miller propuso y elaboró por primera vez el concepto de un sujeto que pertenece a la idea misma –«abstracta» y puramente diferencial– de estructura** (2015, 491). (la negrita me pertenece)

Miller comprende allí al *Sujeto* como efecto de una *lógica del significante*, y sostiene una teoría unitaria de la causalidad estructural en la que postula una *exclusión interna* como la causa de la estructura. Este texto tuvo un gran impacto y determinó la agenda de discusiones de la filosofía francesa de los años 1960/70². Dentro de ese marco, el texto *Acción de la estructura* (Miller, 1966[1964])³ está orientado a establecer una continuidad entre el Marx de Althusser y el Freud de Lacan, invocando a la figura de Georges Canguilhem y su definición de “trabajar un concepto” como herramienta para desplazar ideas y métodos de un dominio teórico a otro. Allí aborda lo que Bosteels denomina “teoría de la causalidad estructural”. Gran parte de los integrantes del Círculo de Epistemología realizan aportes y discusiones en torno al novedoso desarrollo que proporciona el abordaje estructuralista y en particular el texto inaugural de Miller, que es un programa que delimita al campo intelectual de los años 1960, pero que claramente, no se restringe a ese recorte temporal. Se hace posible allí el ejercicio que propone Canguilhem sobre el *concepto*, el punto en el cual una teoría unificada puede poner en contacto las dos escenas del sujeto del inconsciente (la otra escena del marxismo y la del psicoanálisis).

Conocemos dos discursos de la sobredeterminación: el discurso marxista y el discurso freudiano. Dado que el primero está hoy liderado por Louis Althusser de la hipoteca que hacía pesar sobre él la concepción de la sociedad como sujeto histórico, así como el segundo lo fue por Jacques

² No solo marcó las discusiones con Alain Badiou sino que tuvo impacto en la teoría del cine a partir de su recepción en los *Cahier pour cinema*. El impacto de *Sutura* es reconstruido en Zizek (2012)

³ El texto “Acción de la estructura” fue escrito en 1964 y publicado en los *Cahier pour l'analyse* en (Miller, 1966). Eventualmente se publicará en castellano impactando el campo de recepción del estructuralismo latinoamericano en (Miller, J. A., & Herbert, T., 1971) y luego en *Matemas I* (Miller 1987).

Lacan de la interpretación del individuo como sujeto psicológico, unirlos nos parece ahora posible. (Miller, 1987: 19-20)

Esta operación implica, por sobre todo centrarse en que una teoría del Sujeto “introduce una doctrina de la intersubjetividad” (Miller, 1966, 14). Y es sobre ese punto utópico sobre el cual es posible leer la coincidencia de dos escenas, por demás inconscientes, la Otra escena psicoanalítica y la de la lucha de clases postulada por el marxismo en una teoría de la ideología.

Roudinesco lee con precisión el impacto que *La Sutura* de Miller tiene en la enseñanza de Lacan "Este paso de una teoría del significante a la lógica de éste se opera para él a través de la ponencia de J.A. Miller" (Roudinesco, 1993:33). También entiendo que esta intervención se alinea a una serie de desarrollos que llevarán a Lacan, en diálogo con los aportes de Miller, a desembocar en lo que Jean Claude Milnert (1995) ha denominado el *segundo clasicismo* Lacaniano. Es decir, la constitución de una nueva doctrina de *lalengua* y sobre todo el *matema*. Tal como Miller plantea, la logificación del psicoanálisis es una empresa de Lacan, esto es cierto, pero que esta empresa halla un interlocutor que lleva al límite las consecuencias de tal empresa es algo que es propiamente el esfuerzo Milleriano, tal como muestra su intervención sobre la *Sutura*. Sin embargo, una intervención de Miller que ha sido poco valorada es la que creemos es la clave de lectura de este período de sus producciones y que también tendrá una recepción en Argentina: El índice razonado de conceptos en los Escritos de Lacan.

Sobre el filo escrito de un *Índice Razonado* (1966)

En 1966 Jacques Lacan sacaba al ruedo sus *Escritos*. Este texto que se publica en castellano en 1971 bajo un título que horrorizaría a Lacan: *Lectura estructuralista de Freud*, sería uno de los grandes hitos del psicoanálisis francés. Miller ha formado parte, desde 1964, de ese movimiento de renovación del psicoanálisis. Todos los textos que Miller ha producido hasta ese momento se han centrado en un diálogo racionalista que entraña la búsqueda de una teoría del sujeto. Pero no es posible advertir el manejo conceptual prístino que Miller hace del intrincado laberinto escrito de Lacan si no atendemos a la grilla de fondo sobre la cual Miller realiza el ejercicio de depuración conceptual racionalista, formalista que aparece al final de los *Escritos*

de Lacan con el título de “Índice razonado de los conceptos principales”. Cuando Lacan presenta al *índice razonado* en los Escritos (Lacan, 1966: 855) realiza una locución con un hipotético lector: “El lector encontrará aquí un índice que quiere ser clave”. A partir de allí, Miller se ocupa de brindar un esclarecimiento orientando a “los lugares en donde se dan sus definiciones esenciales, sus funciones y propiedades principales”. El índice permite orientarse por el concepto y proceder por retroacción "a partir del último estadio de la teoría". De este modo Miller opta por:

...aislar los conceptos que, **con respecto a la teoría del sujeto**, interesan (...) con el efecto de puntuar la especificidad de la experiencia analítica (en su definición lacaniana: **puesta en juego de la realidad del inconsciente, introducción del sujeto en el lenguaje de su deseo.** (Miller, en Lacan, 1966, 855-856)

Este índice razonado, no es una mera compilación de conceptos, sino que permite un análisis formal que es el prisma de lectura que Miller utiliza en 1966 y que puede trazarse para entender los textos que tuvieron ese gran impacto en el psicoanálisis de los que venimos puntualizando: *Sutura* y *Acción de la estructura*. Estos textos tempranos solo cobran intelección a partir del *Índice de conceptos razonados* de Miller, que es, a nuestra manera de ver, la clave de bóveda de los escritos del Miller filósofo de la década de 1960 y principio de los 1970s.

Estos textos e intervenciones de Miller en la escena del psicoanálisis francés, que al contrario de los desarrollos de Lacan intentan despojar a los conceptos de la retórica y situarlos a partir de una lectura formalista, son los que intentaremos situar en una primera aproximación en los textos de psicoanalistas y filósofos argentinos, sea en Oscar Masotta, como en Gerardo Mansur, y eventualmente en Sciarreta, aunque no nos centraremos en éste último en este trabajo, sino que es objeto de trabajos en desarrollo.

Oscar Masotta, Lacan y Jacques-Alain Miller

En la hoy bastante extensa bibliografía sobre Oscar Masotta se han destacado una serie de problemas en torno a su enseñanza, la Escuela Freudiana de Buenos Aires y el evento de Caracas de 1980. Particularmente aquellas interpretaciones que sugieren que en Caracas se desconocía a Masotta y eventualmente se intentó realizar una

oposición entre Masotta y Miller, aunque estos intentos no fueron fructíferos y de hecho Izaguirre destaca la presencia de textos de Miller en las primeras lecturas de Lacan en Masotta (Izaguirre, en A.A.V.V (1999:28-29). Hay diversas perspectivas en la apreciación de las lecturas que Masotta realiza de Lacan (Izaguirre 2009, 2018, García, 1978, 2005 y una aproximación crítica de recepción en Scholten, 2001 y Dagfal 2009). Pero no hay casi estudios que se ocupen de la presencia de Miller en los escritos de Masotta, salvo las breves referencias de Izaguirre y una comunicación personal de Dagfal, que interesado en el evento *Caracas* ha encarado una serie de entrevistas a actores claves desde la Biblioteca Nacional, en donde la presencia de Miller es relevante.

Respecto de Masotta, adherimos heurísticamente a la periodización de Scholten (2001:136-152) particularmente al análisis que puntúa la presencia del psicoanálisis en su obra escrita:

No es posible (...) fechar con precisión las primeras lecturas de bibliografía psicoanalítica por parte de Masotta. (...) En 1959, en la revista *Centro*, Masotta publica un comentario sobre una dupla de artículos. Es aquí donde figura su primera referencia explícita (...) de un autor proveniente de las filas del psicoanálisis (...) no se trata ni de Freud ni de Lacan sino de Daniel Lagache (...) lo que buscaré mostrar en este apartado, sus referencias directas y desarrollos explícitos sobre la obra freudiana, a nivel escrito, no tendrán lugar sino hacia la década de 1970. (...) la fidelidad de Masotta a la interpretación sartreana del psicoanálisis se mantendrá al menos hasta 1965 (...) Si bien Masotta parece mostrar un mayor interés por la obra de Lacan ya hacia mediados de los sesenta, no será sino hasta 1969 que esas lecturas lacanianas le permitirán insertarse en una polémica muy diferente, esta vez frente a figuras representativas del denominado “psicoanálisis oficial” (Emilio Rodríguez y Ernest Jones). En términos generales, (...) artículos como “Leer a Freud” y “¿Qué es el psicoanálisis?” (Scholten, 2009, 2-3)

En este marco de intelección, podemos rastrear la presencia de los textos del Miller formalista que hemos delimitado en el apartado anterior en el texto de Masotta “Introducción a la lectura de Jacques Lacan” (Masotta, 1974 [1970] y su reedición

con el prólogo de Germán García, 2008) basado en un seminario dictado en julio y agosto de 1969. Se acerca al concepto de Sujeto de Lacan, centrándose en *El seminario de la carta robada* con el que se daba apertura a los *Écrits*. Pero lo que no es muy reconocido es que para su lectura e interpretación hace uso tanto de las versiones originales de *Acción de la structure* (Miller 1968) y *la Sutura* (1966) así como la *Table commentée des représentations graphiques* que realiza Miller en los *Écrits* (Masotta, 2008, 93). Las referencias a *Acción de la Structure* le permiten a Masotta aclarar al sujeto del significante (Masotta, 2008: 62-64 y 1974:43-45), y de hecho reconoce que “El contexto de la frase de Miller hace sencilla su significación”(Masotta, 2008: 96; 1974:74), es decir que capta el efecto de simplificación y depuración que Miller ha operado sobre la retórica lacaniana tan característica de los escritos de Lacan a partir de la lógica⁴. Recurre así al Miller de la *Sutura* sobre la cual parece estar al tanto de algunas de las discusiones que suscitó:

Hemos comprendido que no habría nudo topológico sin la *sutura* de la ley a la carta...”(...)confróntese también la utilización que Miller, este joven discípulo de Lacan, hace de Frege la fundación lógica de la serie de los números naturales, para articular las bases de la lógica lacaniana del significante(“Suture”) Véanse asimismo las reflexiones de Leclair que siguen a la exposición de Miller y la crítica de Alain Badiou “Marque et manque: à propos du Zéro”. (Masotta, 2008: 145-146).

Tal como menciona Starcembbaum (2016, 300-301) la referencia a Miller y la disputa que se da con Badiou se da sobre el telón de fondo althusseriano en el cual se ponen en juego el concepto de ruptura epistemológica y la distinción entre ciencia e ideología. En particular Masotta utiliza una referencia clave: el artículo “Freud y Lacan” de Althusser, para problematizar el lugar del dinero en el contrato psicoanalítico que deriva en una explicitación del problema del status social del psicoanalista. De tal manera, Masotta introduce en el medio psicoanalítico local la discusión de la relación entre la práctica analítica, la institucionalización del psicoanálisis y las condiciones socio-económicas en la que la práctica psicoanalítica es ejercida (Starcembbaum, 2016, 300). Aunque está claro que éste era un tema que

⁴ Hemos señalado en el apartado anterior algunos puntos centrales de esa aproximación formalista que tendrá su recepción argentina.

marcaba a fuego el campo psicoanalítico, particularmente luego del estallido político-social del Cordobazo de 1969. Tema que también era tocado por Raúl Sciarreta y Marie Langer y que llegaría a formar parte de las lecturas althusserianas del *grupo del clínicas* en Córdoba. Masotta se situaba desde estas lecturas para instalar el conocido debate con Emilio Rodrigué, referente de la Asociación Psicoanalítica Argentina, particularmente en “Leer a Freud” (Masotta, 1969). Es interesante señalar que Miller es leído en el período en que Masotta incorpora a Althusser en sus escritos, siendo que hacia 1974 éste último deja de ser un referente. Del mismo modo, Miller se sitúa desde la intelección Althusseriana en *Acción de la Estructura*, pero para el tiempo de su *índice Razonado* ya ha abandonado las referencias a Althusser.

Menos resaltadas son las referencias del año siguiente, 1970, cuando se publica el prólogo a la traducción *de las Formaciones del inconsciente* de Jacques Lacan editada por Nueva Visión, Masotta recurre una vez más a Miller, en particular al dispositivo de lectura del *índice razonado*:

Volvamos a nuestro listado. Indicaremos al lector los textos de Lacan donde puede, en primer lugar, encontrar los temas en mayor estado de aislamiento, o en caso contrario – y ello será entonces una indicación de su grado de generalidad (este término no es demasiado correcto aquí)- la manera de aprovechar o reducir la dispersión. Para el último caso hay una contestación sencilla: acompañar la lectura de cada trabajo con la lectura fuera de contexto del punto en cuestión siguiendo el índice de términos de Miller. No hay mejor manera de estudiar el punto (c), sin duda, puesto que la metáfora y la metonimia no se aplican en Lacan puntualmente a las articulaciones retóricas descritas por Jakobson. (Masotta, (2011) [1970]: 102)

El punto (a) de nuestro listado debe ser, seguramente, el más difuso – no por ello menos fundamental- y no por ello menos articulado. Véase, ante todo, en los *Écrits* la expresión de “sujeto verdadero”. Aquí el índice temático de Miller se hace imprescindible (Masotta, (2011) [1970]: 103)

Es destacable el uso que Masotta le da al índice razonado y que indica que es orientado por el Miller estructuralista, particularmente situando al sujeto del significante en su relación al deseo. Por ello es que Masotta cree conveniente una

agenda de lectura, que propone en el mismo prólogo. Su propia agenda de lectura orientada por el dispositivo del índice razonado. Es la primera vez que se hace referencia a la utilización de este dispositivo para discutir crítica y racionalmente la propuesta de una agenda de lectura de Lacan. Esta lectura se sitúa en el proceso de un Masotta que se desplaza del existencialismo sartreano hacia los problemas de la estructura (Scholten, 2001). De hecho tal como mencionamos desde 1965 a 1969 es que los textos lacanianos se hacen presentes en un desplazamiento que hacia 1970 ya habría consumado un pasaje hacia el lacanismo. En este sentido adherimos a la lectura de Scholten, que se cierne no tanto sobre los testimonios como en el registro de lo escrito y publicado. Ese período que va de 1964 a 1970 es problemático si se atiende a los testimonios. Por cuanto momentáneamente, prefiero adherir a la superficie escrita, en donde se muestra que los textos hasta 1969 tienen una presencia importante de referencias a Sartre y los temas que lo ocupan son particularmente vinculados al arte.

Jacques-Alain Miller, entre Córdoba y Buenos Aires

En ese mismo prólogo, hace referencias a dos precoces lectores de Lacan, uno de ellos Willy Baranger, psicoanalista formado en la Asociación Psicoanalítica Argentina y referente de la Asociación Psicoanalítica Uruguaya, que preocupa particularmente a Masotta (Grau Pérez Lasala, G. (2018). Ciertamente, la matriz de lectura kleiniana de Baranger impone un ritmo a la lectura de Lacan:

Lo que Baranger no entiende es que la obra de Lacan se define por el intento tal vez gigantesco de hacer retornar el psicoanálisis al difícil problema del deseo con el significante, y en ningún modo, en cambio, en dar por comprendida la articulación para entregarse, con “ la cabeza plena de sabiduría”, al análisis de la contratransferencia y de la ingeniosa mala fe del analizado. Para hablar como Lacan, habría que decir que el pensamiento queda así reducido a no ser más que un mero enunciado sin enunciación... (Masotta, 2011: 97)

Willy Baranger, se había interesado por los textos de Lacan y comenzaba a cuestionar su formación kleiniana. Si bien algunos analistas de la APU ya tenían alguna lectura de Lacan, es con la presencia del matrimonio Manonni (que es comentada por Germán García en *Ornicar?*), y Leclair que se establecen una serie de lecturas

fundamentales. Los Mannoni estuvieron en el Uruguay del 12 al 19 de abril de 1972, Leclair estuvo entre el 14 y el 25 del mismo año para volver a visitar la APU en noviembre de 1975. En octubre de 1974 André Green estuvo tres días y de la misma forma lo hizo David Nasio en agosto de 1977 (Grau Pérez Lasala, G. (2018:89). Nos interesa la figura de Baranger por el hecho de que se constituye en un eslabón esencial para comprender la recepción de Lacan y Miller en Córdoba. Al haber sido analista de Osvaldo Francheri, da un marco de lecturas y prácticas a lo que eventualmente se estructurará en torno al Ateneo Psicoanalítico de Córdoba. Este ámbito de formación es la base para comprender el impacto de la política de Miller en Córdoba.

En Argentina las provincias siempre estuvieron en una situación de formación muy diferente a la capital. En Córdoba y Rosario ya desde fines de la década de 1960 se intentaba construir un espacio institucionalizado de formación de analistas. Un grupo de médicos y psicólogos recién recibidos de las novedosas carreras de psicología intentaron congregarse en torno al Centro de Estudios Psicoanalíticos (CEP)⁵, desde donde buscaron el aval de la APA, allí Sciarreta dictaba sus cursos sobre Althusser y Lacan⁶. Estos cursos impactaron a su vez en lo que se conoció como el *Grupo del Clínicas*: dirigido por Paulino Moscovich, que en razón de la tensión política se radica en Israel, Néstor Braunstein, Marcelo Pasternak y Frida Saal luego parten para México, donde consolidan un espacio de formación psicoanalítica avalado por Marie Langer. Eventualmente Braunstein tomará contacto con J.A. Miller pero no se sostendrán las relaciones (Braunstein N., comunicación personal, 2020). Ya desde México, en 1975, se publica *Psicología, ideología y ciencia* (Braunstein, N., Pasternak, M., Benedito, G., & Saal, F. 1975). Este libro, es producto de las enseñanzas de sus autores en la cátedra de Psicología General y Psicopatología en el Instituto de Psicología (UNC) entre 1973 y 1974. Para que ello aconteciera fue necesaria la presencia en Córdoba de las enseñanzas del filósofo Raúl Sciarreta a fines de los 1960s (Ferrari, F 2017). Raúl Sciarreta no estuvo ausente de realizar lecturas críticas sobre los escritos de Miller, particularmente en (Sciarreta 1980), pero no lo abordamos aquí por estar fuera del período de análisis, y es una línea abierta de

⁵ El Centro de Estudios Psicoanalíticos (CEP) tuvo presencia tanto en Rosario como en Córdoba.

⁶ Centro de Estudios Psicoanalíticos (Córdoba) (1972:5) “En respuestas a consultas, el Prof. Raúl Sciarreta ha hecho saber que le es posible venir a Córdoba a dictar las materias de teoría general del primer año. José Rafael Paz ha expresado, por su parte, que podría viajar discontinuamente...”

desarrollo. También es posible detectar algunas referencias a Miller en textos de Américo Vallejo (1973). Allí se construye un intento de enlace entre la teoría freudiana/lacanianiana y discursos de corte marxista a partir de Althusser. Este aconteciendo crucial, permitió que los autores del libro pasaran de ser médicos críticos de la obra de Freud en los sesenta, a sostener un discurso analítico y marxista a la vez. Esa es la vía disputada de ingreso de un Lacan, mediado por Althusser que tiene particular impacto en el “Grupo del Clínicas”. Aunque Sciarreta también tuvo su registro en otros grupos de formación destacados, como aquel que luego conformará el Ateneo Psicoanalítico de Córdoba, base para la Escuela de Orientación Lacanianiana sección Córdoba y el Colegio Freudiano de Córdoba. Este grupo inicialmente estaba nucleado en torno a la figura de Osvaldo Francheri, analista formado en la Asociación Psicoanalítica Uruguaya (APU), como mencionamos, analizante de Willy Baranger, que intentó vincularse a Oscar Masotta sin obtener una buena respuesta (Francheri en Ordoñez, P. e Isso, D. 2010). Esta reticencia de Masotta quizás estaba fundada en las diferencias que tenía con Baranger. Francheri va a ser parte de un quiebre que va del kleinismo hacia las primeras lecturas de Lacan en 1970 cuando publica un caso clínico: *El rey del bosque*, donde da cuenta de una clínica entramada con referencias a Melanie Klein en donde Francheri adhiere ala contratransferencia como eje de la posición del analista (Francheri, 1970, Ferrari 2017). Si bien Melanie Klein no adhería a la contratransferencia, en Argentina se la utilizaba a partir de su introducción por parte de Enrique Racker⁷. Pero más allá de la lectura de Francheri, lo cierto es que al instalarse en Córdoba será quien propicie también la presencia de Sciarreta. Entre los analizantes de Francheri se encontraba Gerardo Mansur, un joven analista en formación de gran presencia en la universidad, profesor de Historia de la psicología B y eventualmente de Psicopatología. Es Mansur quien tiene su primer encuentro con J.A. Miller a través de su escrito: *Acción de la Estructura*, publicado en 1971 (Miller, J. A., & Herbert, T., 1971), junto a Thomas Herbert⁸ en un libro titulado *Ciencias Sociales: ideología y conocimiento*. Este texto era parte de la bibliografía propuesta en el programa de formación de Historia de la Psicología de 1974, junto a

⁷ Agradezco a Alejandro Dagfal por esta precisión.

⁸ Thomas Herber era un pseudónimo utilizado por Michel Pêcheux (1938-1983), filósofo y psicólogo marxista francés, normalista y discípulo de Louis Althusser, dedicado a la teoría de la Ideología y el análisis del discurso. Siguiendo los lineamientos de Althusser y Jacques Lacan intentó integrar el marxismo con el psicoanálisis

nombres como Bachelard, Althusser, Karsz, Fichant y Pecheux⁹. Una experiencia de lectura que también vivía una joven analista cordobesa, analizante de Néstor Braunstein, que ese mismo año viaja a París, inicia un análisis con Lacan y se integra a la comunidad psicoanalítica parisina: Esthela Solano Suarez, quien era ayudante de cátedra de Gerardo Mansur en la Universidad Nacional de Córdoba. En el programa de la cátedra figuran sus clases sobre “La psicología concreta de Politzer” (1973). Pero es también en ese programa que se contempla la “Lectura estructuralista de Freud” o los mejor conocidos *Escritos* de Lacan. Así como también la traducción prologada por Oscar Masotta de: “Las formaciones del inconsciente”. Pero es particularmente *Acción de la Estructura* el que dejará una marca importante para Gerardo Mansur y Esthela Solano, según recuerdan en el día de fundación del *Colegio Freudiano de Córdoba*¹⁰. Mansur terminará su análisis con Francheri para iniciar un análisis con J.A. Miller (Mansur, (2003) comunicación personal), al tiempo que forma parte del movimiento psicoanalítico que termina en la constitución de la EOL sección Córdoba y por sobre todo se constituirá en uno de los más destacados promotores de una experiencia que hasta el día de hoy ha dejado una marca internacional en la clínica psicoanalítica: *El Colegio Freudiano de Córdoba*, que da sus primeros pasos con la presencia de Miller en Córdoba (1992). Una institución que sostenía una doble inscripción: al Campo Freudiano y a la universidad y sostenía la formación de analistas orientándose en la clínica racionalista¹¹ que sostenían Lacan, Miller y la Sección Clínica del Departamento de psicoanálisis de París VIII.

⁹ Programa de estudio “Historia de la psicología- Cátedra B” (1974) Archivo de la Facultad de Psicología. UNC.

¹⁰ Gerardo Mansur, psicoanalista vinculado a la universidad de Córdoba, hace la introducción a la conferencia de Jacques Alain Miller: "Y hoy (...) estamos apostando en este tiempo cada uno y uno por uno, con su presencia, a este acto inaugural del C.F de Córdoba. (...) Pero, antes de terminar, deseo leer algunos párrafos de una salutación de (...) Estela Solano. Nos dice: "Sin duda, el 2 y el 3 de mayo de 1992 marcará, como fecha, un antes y un después sin retorno. Ahora, en la vida universitaria de posgrado, el discurso psicoanalítico estará presente gracias al Colegio Freudiano de Córdoba. (...) en el movimiento de reconquista del Campo Freudiano, operado por la enseñanza del Dr. Lacan. Es conmovedor. ¿Quién lo hubiera dicho? quizás esto ya estaba inscripto en nuestros deseos hace veinte años, cuando nos impactó tanto el encuentro con Jacques-Alain Miller, que entró en Córdoba con su "Acción de la estructura", por entonces recientemente publicado por Siglo XXI, en el opúsculo titulado "Ciencias sociales, ideología y conocimiento", Y este 2 y 3 de mayo, la presencia y la enseñanza de Jacques-Alain Miller, concretizarán en Córdoba el estilo de la orientación lacaniana. Gracias a vosotros, a vuestro trabajo, en nuestra "Docta" la clínica psicoanalítica se somete al rigor del concepto, razón que explica mi gran felicidad". Hacemos nuestras estas palabras y agradecemos al Dr. Jacques-Alain Miller la posibilitación de la apertura de este espacio." Mansur G. (1999)

¹¹ Cuando Miller asume una posición ligada a la práctica psicoanalítica (en torno a 1981) y se distancia de su posición de filósofo, sostiene que la clínica debe asumir los preceptos lacanianos del

A modo de conclusión

En este trabajo exploratorio pudimos localizar la presencia de importantes referencias a textos esenciales del Jacques-Alain Miller de la época de los *Cahiers pour l'Analyse*, esto es *Sutura y Acción de la estructura*, que tienen su registro en la lectura que Masotta realiza de Lacan. Si bien Masotta introduce algunas lecturas de Lacan desde 1959 no es sino desde 1969/1970 que Lacan se transforma en una referencia importante, incorporando lecturas de Althusser hasta 1974. Así mismo a partir de 1970 se hace claro que las lecturas más comprometidas de Masotta de Lacan, están acompañadas por algunas claves de lecturas Millerianas. Principalmente esto es palpable en el uso del *Índice Razonado de los conceptos principales* que Miller ha construido en la publicación de los Escritos de Lacan. Este *Índice* es un dispositivo de lectura complejo y no una mera recolección de conceptos. El uso que hace Masotta indica que estaba advertido de ello y brinda una clave de lectura destacable. De hecho, presenta una agenda de lectura propia, elaborada a partir de esta orientación de lectura. Por otra parte, el campo de discusiones propios de la configuración del primer lacanismo argentino encuentra a Masotta tomando distancia tanto de Willy Baranger y Osvaldo Francheri, quienes son una referencia obligada de las primeras lecturas de Lacan en Córdoba en la cual Gerardo Mansur tiene su inscripción. En este sentido, también pudimos localizar referencias bibliográficas concretas de los textos de Miller en su curso de Historia de la psicología de principios de la década de 1970 y que tendrán un registro importante en la orientación lacaniana que marca el campo de formación de analistas en Córdoba. También pudimos localizar algunas referencias al Miller de orientación Althusseriana en Américo Vallejo y una intervención fuertemente crítica en Sciarreta (1980) que no abordamos en este escrito, pero son parte de la investigación. Estos primeros rastros de la presencia y recepción de los textos de Miller en Argentina son una aproximación a un campo de estudio

racionalismo: “Lacan abrió con su enseñanza algo que no se cierra. Esa enseñanza es una apuesta porque no ha ganado de antemano. La Sección Clínica se distinguió en el campo psicoanalítico francés por su **orientación racionalista**” (Miller 2009[1981]127). Es decir, toma la línea que Lacan planteaba: “Hay ahí algo que, creo, tiene su importancia(...), la línea recta, en la cual se inserta esta lógica que estamos obligados a fundar en nombre de los hechos del inconsciente y que, como es preciso esperárselo- si somos lo que somos, **es decir racionalistas**.” (Lacan, (1966) clase 4 del 7 de diciembre p. 2-3). Las negritas son mías.

exploratorio que se inscribe en una investigación más amplia en curso sobre el pasaje de Jacques-Alain Miller de la filosofía a la clínica psicoanalítica.

Referencias

- Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito, G., & Saal, F. (1975). *Psicología: ideología y ciencia* (8° edición). México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Centro de Estudios Psicoanalíticos (Córdoba) (1972) Documento institucional solicitud de formación a APA.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Dagfal, A. A. (2018). Psychology and psychoanalysis in Argentina: Politics, French thought, and the University Connection, 1955-1976. *History of Psychology*, 21(3), 254-272. <https://doi.org/10.1037/hop0000071>
- Ferrari, F. J. (2017). Francheri: el rey del bosque. Entre Sciarreta y Oscar Masotta. Historia crítica del psicoanálisis lacaniano en Córdoba. *XVIII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis.*, 205-206.
- Francheri, O. (1970). El rey del bosque. Un caso de histeria de angustia. *Revista Uruguay de Psicoanálisis*, 4(XII), 350.
- García, G. (1978). *La entrada del psicoanálisis en la Argentina. Obstáculos y perspectivas*. Buenos Aires. Argentina.: Altazor.
- García, G. (2005). *El Psicoanálisis y los Debates Culturales. Ejemplos argentinos*. Buenos Aires: Paidós.
- Grau Pérez Lasala, G. (2018). *Klein con Lacan Un estudio discursivo de la recepción de las ideas lacanianas en Uruguay (1955-1982)*. Universidad de la República.
- Izaguirre, M. (2009). *Jacques Lacan: el anclaje de su enseñanza en la Argentina*. Buenos Aires: Catálogos Editora.
- Izaguirre, M. (2018). *Jacques Lacan: el anclaje de su enseñanza en la Argentina*. Buenos Aires: Otium Ediciones.
- Lacan, J. (1966) Seminario de la lógica del fantasma. Versión crítica de Ricardo Rodríguez Ponte)

- Mansur G. (1999) Apertura. *Cuadernos del Colegio Freudiano de Córdoba*. Vol. I,(p.7-8)
- Mansur, G. (1974). *Catedra "B". Historia de la psicología* (p. 6). Programa de enseñanza. Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Psicología.
- Mansur, G. (1998). Presentación del Colegio Freudiano de Córdoba. *Presentación del Colegio Freudiano de Córdoba*. Manuscrito personal.
- Masotta, O. (1969). Leer a Freud. *Revista Argentina de Psicología*, 1(1), 19-25.
- Masotta, O. (1974) [1970] *Introducción a la lectura de Jaques Lacan*. Buenos Aires: Corregidor.
- Masotta, O. (1974) *Introducción a la lectura de Jacques Lacan*. Buenos Aires: Corregidor.
- Masotta, O. (1980). Sur la fondation de l'École freudienne de Buenos Aires. *Ornicar?*, 20/21, 227-235.
- Masotta, O. (2008)[1970] *Introducción a la lectura de Jacques Lacan*. Buenos Aires. Eterna Cadencia Editora.
- Masotta, O. (2011) Prólogo a la traducción de las Formaciones del inconscientes de Jacques Lacan editada por Nueva Visión [1970] en *Ensayos lacanianos*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Masotta, O. (2011a) *Ensayos lacanianos*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Miller, J.A. (1966). La suture (Elements de la logique du signifiant). *Cahiers Pour l'Analyse*, 1(2), 37-49.
- Miller, J.A. (1968)[1964]. Action de la structure. *Cahiers Pour l'Analyse*, 9, 93-105.
- Miller, J.A. (1987). *Matemas I*. Buenos Aires: Manantial.
- Miller, J.A. (2002). *Un début dans la vie*. París: Gallimard.
- Miller, J.A. (2003). *Un comienzo en la vida. De Sartre a Lacan*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Miller, J.A. (2009) Conferencias porteñas. Tomo I. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.A. Índice razonado de los conceptos principales en Lacan, J. (2009)[1966] *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Miller, J.A., & Herbert, T. (1971). *Ciencias sociales: ideología y conocimiento*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Milner, J. C. (1995). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Manantial.

- Ordoñez, P., & Isso, D. (2010). Entrevista a Osvaldo Francheri. Recuperado de <http://sinthomaycultura.com/subcontenido.aspx?idPost=15>
- Programa de estudio “Historia de la psicología- Cátedra B” (1974) Archivo de la Facultad de Psicología. UNC.
- Scholten, H. (2001). *Oscar Masotta y la fenomenología. Un problema en la historia del psicoanálisis*. Buenos Aires: ATUEL.ANAFORA.
- Scholten, H. (2009). Oscar Masotta y el psicoanálisis. *X Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, Psicología y Psicoanálisis. 2 y 3 de octubre*, 1-6. San Luís: Universidad Nacional de San Luís.
- Sciarreta, R. (1973). Caracterización general de la ideología. *Cuadernos de discusión*.
- Sciarreta, R. (1980). De lo informal en psicoanálisis: Matesis-Matema. *Revista Argentina de Psicología*, 26(X), 85-93.
- Starcenbaum, M. (2016). *Itinerarios de Althusser en Argentina: marxismo, comunismo, psicoanálisis (1965-1976)*. Universidad Nacional de la Plata.
- V.V.A.A. (1999). *Oscar Masotta. El revés de la trama* (M. Izaguirre, ed.). Buenos Aires: Atuel.
- Vallejo, A. (1973). Lectura de la ideología desde Althusser. *Estudios interdisciplinarios*, 1(Octubre), 138-143.
- Zizek, S. (2012). «Suture», Forty years later. En P. Hallward & K. Peden (Eds.), *Concept and Form. Volume II. Interviews and essays on the cahiers pour L'analyse*. London: Verso.
- Zizek, S. (2015). *Menos que nada Hegel y la sombra del materialismo dialéctico*. Ediciones Akal, S. A.

Entrevistas

- Ferrari, F. J. (2003). *Entrevista a Gerardo Mansur*. (Cassette)
- Ferrari, F.J. (2014) *Entrevista a Esthela Solano Suarez*. (Email).
- Braunstein N. (2020) Comunicación personal. Barcelona.

EL HOSPITAL SANTA MARÍA DE PUNILLA. LA DESUBJETIVACIÓN MANICOMIAL Y LOS INTENTOS DE REFORMA PSIQUIÁTRICA EN LA DÉCADA DEL '70

AUTORES: Ferrero, Leandro y Talak, Ana María.

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de La Plata.

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: leandro_ferrero@hotmail.com

RESUMEN: Este trabajo se centra en describir los fenómenos de desubjetivación manicomial y los intentos de reformar el modelo manicomial clásico como un modo de respuesta a esta problemática. A partir de ello, este estudio se enfoca particularmente en el caso del Hospital Santa María de Punilla, localizado en la provincia de Córdoba, utilizando como fuentes primarias 420 historias clínicas y extractos de entrevistas realizadas a dos profesionales que fueron testigos claves de la época. Como resultado se extrae que, dentro de la población de internos, un gran porcentaje de ellos provenía de otras instituciones psiquiátricas del país, encontrándose en un estado general marcado por “desubjetivación” y ausencia de vínculos con el mundo exterior. Las entrevistas, por otra parte, revelan, a partir de varias anécdotas, los intentos de instalar el modelo de comunidades terapéuticas como una modalidad opuesta al modelo manicomial clásico y la resistencia de gran parte del personal del hospital a este tipo de reforma. Esta resistencia se tornó una amenaza tristemente concreta con el advenimiento de la última dictadura militar, a partir de 1976. Por último, se discute el valor de las experiencias de reforma a la luz de sus resultados, considerando el número de pacientes externados en las historias clínicas y las valoraciones realizadas por las entrevistadas.

PALABRAS CLAVE: Santa María de Punilla, Desubjetivación, Antipsiquiatría, Comunidades Terapéuticas.

Introducción

Este trabajo se centra en describir algunos aspectos del sistema de salud mental argentino durante la década de 1970. En particular, este estudio se enfoca en los

fenómenos de desubjetivación hospitalaria y en los intentos de afrontar esta problemática tomando el caso particular del Hospital Santa María de Punilla.

En primer lugar, este hospital, situado en la provincia de Córdoba, ha sido poco estudiado por la historiografía del campo psi, por lo que el relevamiento de datos basados en fuentes primarias sobre esta institución resulta un aporte valorable para el área.

En segundo lugar, resulta atractivo estudiar este hospital en sus inicios como institución psiquiátrica, ya que comenzó siendo un hospital de tuberculosos y fue reconvertido en el año 1968, dentro del marco del Plan de Salud Mental llevado adelante por el Instituto Nacional de Salud Mental, durante el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía. Cabe preguntar entonces qué función ocupó al inaugurarse como institución psiquiátrica en el marco de un sistema de salud mental nacional preexistente.

En tercer lugar, la década de 1970 -quizá extendiéndola desde 1968 y hasta 1983- siempre representa un tema histórico de una densidad incommensurable. En el plano de la salud mental, las encendidas discusiones sobre la vigencia y la función del manicomio en la sociedad de posguerra plantearon movimientos como la antipsiquiatría y dispositivos orientados a un cambio de paradigma, como lo fueron las comunidades terapéuticas. En el plano del contexto sociopolítico, por otra parte, la década de 1970 vivió una serie de avatares políticos cuyo impacto en las instituciones psiquiátricas también será tema de este trabajo a través del hospital estudiado.

El presente estudio, de corte histórico-crítico, asienta su descripción utilizando dos tipos de fuentes primarias. En un primer punto, se describen algunas características de la población internada, en base al relevamiento de historias clínicas de los tres primeros años de funcionamiento del hospital. Se intenta identificar el tipo de población que este hospital admitió en los primeros años de funcionamiento como institución psiquiátrica tomando como base algunos datos biométricos y sociodemográficos presentes en las historias clínicas.

En un segundo punto, se extraen fragmentos de entrevistas realizadas a actores institucionales, que trabajaron durante el período delimitado en dicho hospital. En particular, se entrevistó a dos de las primeras psicólogas que ingresaron a la institución, lo cual configura un testimonio de época valioso no sólo por haber

obtenido una mirada cotidiana de la institución en ese período, sino también porque, en ese momento, el ingreso de psicólogos en un hospital psiquiátrico aportó una mirada novedosa que deja al descubierto las diferencias de criterio profesional entre una concepción de salud mental tradicional contra una perspectiva innovadora y crítica.

Finalmente, tomando estos dos tipos de fuentes, las historias clínicas y las voces de testigos claves, y analizando la expresión “desobjetivación” usada por las psicólogas entrevistadas que trabajaron en la institución, se busca discutir sobre el papel del contexto sociopolítico y de la praxis profesional, frente a los graves fenómenos de cronicidad y de desobjetivación que aparecen presentes en este tipo de instituciones.

Situación de los internos del hospital. Un examen a través de las historias clínicas

Esta sección del estudio se ha realizado en base a 420 historias clínicas relevadas del archivo del Hospital Santa María de Punilla. La muestra documental seleccionada se asienta en un criterio cronológico que abarca 1968 hasta 1970. La recolección de historias clínicas se realizó de manera continua, es decir, tomando todos los documentos que se encontraban en el archivo en el período consignado.

A los fines de este trabajo, se consideran aquí sólo algunos aspectos de los internos que figuran en las historias clínicas, tales como datos de procedencia; datos de familiares o personas cercanas; datos de ocupación y empleo; y tipos de diagnósticos con mayor prevalencia. Tal como lo han señalado varios autores (Huertas, 2001; Falcone, 2008), esto deja por fuera una inmensa cantidad de datos que podrían ser considerados, pero que exceden por lejos los alcances de este estudio.

Yendo a los datos relevados, en relación a la procedencia de los internos, es llamativo hallar un 18% de pacientes cuyo lugar de origen no queda claro, o no se consignan datos. En algunos casos se consigna que nacieron en la Argentina, pero no en qué provincia, y en otros, ni siquiera se consigna el país de origen.

El interrogante sobre el país de origen aparece como válido en la medida en que es posible encontrar un número importante de extranjeros, que representan el 15% de la muestra recolectada, siendo 50 provenientes de Europa y 11 de otros países de Sudamérica.

La información sobre los pacientes se encuentra generalmente en la primera hoja de la historia clínica, denominada de forma estandarizada por el Instituto Nacional de Salud Mental como hoja de “identificación y diagnósticos”. En esta hoja, además de figurar datos de procedencia, también figuraban datos acerca del “curador, paciente o amigo”. Esta persona, representaba el contacto del paciente con el mundo externo.

Con respecto a este dato, en 93 casos del total de la muestra (23%), no hay ningún dato acerca de este “referente”, es decir que se trataba de personas con un contacto nulo con el mundo exterior al hospital.

Esto también se puede visualizar en los ítems “última ocupación” o “ocupación de mayor duración”. El 75% de los casos nunca tuvo un empleo en concreto. Más allá que en muchos casos se consigna “sin ocupación” en otros directamente no se consigna nada. En el caso de las mujeres, se consigna frecuentemente la categoría de “quehaceres domésticos” lo cual parece más un sesgo de género que una ocupación concreta.

Ante los interrogantes que esto genera, se puede agregar otro dato que quizá oriente bastante las razones de esta ausencia de datos; más de la mitad de los casos relevados fueron remitidos por otros hospitales psiquiátricos, la mayoría de ellos provenientes de los hospitales Borda, Estévez y Moyano de Buenos Aires. Se puede observar, asimismo, que la fecha de varios ingresos se daba el mismo día, por lo cual es pensable que llegaban en cohortes transportados desde allí.

En el caso de los diagnósticos, se puede valorar una distribución de patografías bastante diferenciada, si se comparan los diagnósticos de los pacientes trasladados desde otra institución, con los diagnósticos de aquellos pacientes que ingresaron directamente al hospital. Este último grupo residía, en su gran mayoría, en la provincia de Córdoba, con una gran afluencia de pacientes de la ciudad de Córdoba y de la región de Punilla, donde está situado el hospital.

En el caso de los pacientes trasladados, el diagnóstico de mayor prevalencia se enmarca, con muchas variantes, dentro del eje de las esquizofrenias, representando el 59% de los casos. En el caso de los pacientes ingresados directamente al hospital -es decir, no a causa de una derivación desde otra institución-, el diagnóstico más prevalente es el de alcoholismo, con el 44% de los casos.

Esta diferenciación, más allá de que mostraría las problemáticas propias de distintas regiones y sus condiciones concretas de existencia, induce a pensar en tratamientos más crónicos que otros, ya que, en el caso de los pacientes con diagnóstico de alcoholismo, éstos no permanecían internados por períodos excesivamente largos, sino que entraban en un circuito de egresos y reingresos múltiples. En el caso de las esquizofrenias -entre las cuales abunda el diagnóstico de “defecto residual esquizofrénico”- predomina un grado de cronicidad muy alto, en la cual la mayoría de las altas de estos pacientes significan en realidad un traslado a otra institución y no un restablecimiento e inserción en la sociedad.

Se trata entonces, de personas trasladadas de hospital en hospital, muchas veces sin documentos, sin datos de parentesco, sin datos de origen ni perspectivas de mejoría, es decir, de personas sin historia y sin futuro.

Cabe preguntarse qué horizonte se podría pensar, desde una óptica tanto humana como profesional, para un grupo de personas que quedaron no sólo fuera de la sociedad sino también fuera del tiempo.

Las comunidades terapéuticas versus el manicomio clásico

Quizás como un modo de respuesta a esta problemática, en esta sección se describen algunos intentos de enfrentar la difícil situación de estos internos, desde una óptica profesional, utilizando como fuente entrevistas realizadas en mayo y junio del 2021 a dos psicólogas que trabajaron en el hospital durante la década de 1970. Su participación cotidiana en la institución y el hecho de que sean las primeras psicólogas que trabajaron en el hospital, las convierte en testigos clave dentro de este estudio.

Manuela Cabezas de Oviedo trabajó en el hospital desde el año 1970, mientras que Susana Gallardo de Dione se incorporó al hospital en 1975, ambas egresadas de la Universidad Nacional de Córdoba. Sus trayectorias dentro de esta institución se vieron interrumpidas en el año 1976 y 1977 respectivamente, durante la última dictadura militar.

Coincidiendo con los datos hallados en el relevamiento de historias clínicas, las entrevistadas refieren que los pacientes eran trasladados al hospital en tren, llegando en grandes cantidades desde los hospitales de Buenos Aires. El motivo de estos

traslados masivos tenía como finalidad aliviar el hacinamiento que existía en esas instituciones. Las psicólogas refieren que los pacientes “estaban totalmente desvinculados de su medio familiar y social, todos muy crónicos, no traían ni hoja de internación de Buenos Aires”.

De hecho, en las entrevistas se caracterizaba al manicomio de esa época como “un depositario de personas, un manicomio clásico.” La falta de vinculación con el mundo exterior y la cronificación hospitalaria excesiva eran relacionados con fenómenos de “desubjetivación” en los que la patología y su tratamiento quedaban totalmente desdibujados. Las entrevistadas refieren que “lo que pudo ser en algún momento una patología psiquiátrica ya no era visible, lo que se veía era el efecto del manicomio.”

Una de las entrevistadas describió los efectos de las prácticas manicomiales con un fenómeno tristemente usual en estas instituciones.

Les decíamos los pacientes del tarrito. Cuando venía una persona de afuera del hospital, venían con un tarrito a pedir. Pedían monedas, cigarrillos, a veces comida. Nosotros pensamos que eso era fundamentalmente efecto de la desubjetivación, lo que pasaba tenía que ver con una sensación de vacío que internamente tenían. Pedían, pero no era por falencias materiales.

Esta cronificación y desubjetivación, según las entrevistadas, alcanzaba también a los profesionales, que naturalizaban esta situación: “Era una situación de absoluta decadencia y abandono a la que también estaban sometidos y cronificados los propios profesionales.”

Ante esto queda claro que, si bien la inauguración del hospital era reciente, tanto la población de pacientes como los profesionales que allí trabajaban, reproducían el modelo del asilo clásico propio de las instituciones previamente existentes en el país.

Las entrevistadas, sin embargo, refieren algunos intentos de modificación de este estilo clásico, a partir de la implementación, por parte del Instituto Nacional de Salud Mental, del dispositivo de comunidades terapéuticas en varios hospitales psiquiátricos del país.

Las comunidades terapéuticas consistieron en un fenómeno innovador durante las décadas de 1960 y 1970 en todo el mundo. Ideadas por Maxwell Jones y un equipo de psiquiatras que trabajaban en el Hospital de Diggleton en Escocia, formaron parte del

movimiento de revolución antipsiquiátrica de posguerra, junto con otras experiencias como las de Franco Basaglia en Italia y las teorizaciones de autores como Foucault, Szasz, Laing, Cooper y Goffman (Postel y Quétel, 1987; Porter, 2002, Huertas, 2016). Justamente, un psiquiatra -del que se conocen pocos datos- llamado Carlos Chan se formó con Maxwell Jones en la implementación de las comunidades terapéuticas, y, siendo nominado por la OMS como asesor en ese campo, fue contratado por el Instituto Nacional de Salud Mental. Llegó al Hospital Santa María de Punilla en 1972 con la finalidad de innovar en este dispositivo (Henry Syberg, comunicación personal, 26 de mayo, 2021; Syberg, 2021).

Varios autores han documentado experiencias similares en distintos hospitales de la Argentina, como son los casos de la experiencia piloto en el hospital Estevez, llevada a cabo por Wilbur Grimson, o la experiencia de Colonia Federal, Entre Ríos, dirigida por Raúl Camino, por nombrar algunas (Carpintero y Vainer, 2004). Incluso, algunos autores (Más y Martín, 2010) enumeran más de diez experiencias a lo largo del país, todas durante principio de la década de 1970, y todas ellas de fugaz duración.

En el caso del hospital Santa María, las entrevistadas rememoran que la llegada de Carlos Chan significó un cambio ostensible dentro del hospital; a su alrededor se nucleó un grupo de psiquiatras y psicólogos, que enarbolaban un espíritu de renovación del estilo clásico y que, lejos de naturalizar el estado de los pacientes, veían esto como una situación problemática en la cual el desafío estaba planteado en torno a “devolverles a los pacientes alguna noción de subjetividad”.

Este grupo de profesionales, según las entrevistadas, consistía en varios psiquiatras y psicólogos jóvenes, la mayoría recientemente graduados, que venían de Córdoba “con un ímpetu de cambio y de revolución”. En contrapartida, se extrae de las entrevistas que “los psiquiatras de la zona estaban más habituados a la dinámica del hospital”.

Yendo a la recolección de algunas experiencias singulares, un caso puntual es referido en relación a los pacientes de un pabellón, en el cual la mayoría de los internos, debido a los efectos manicomiales, habían perdido el control esfinteriano. Las entrevistadas señalaron que el dispositivo de las asambleas, que buscaba poner en palabras la dura vida cotidiana de los internos e igualar estas expresiones con el saber/poder psiquiátrico, permitió revertir esta situación en la mayoría de los pacientes.

Las asambleas tenían un carácter democrático, enfocadas sobre asuntos administrativos de la vida cotidiana de los internos. Era el lugar para poder expresar cuestiones que no siempre estaban a la vista de los profesionales o que permanecían como parte de la vida oculta de la institución.

Por ejemplo, las entrevistadas refieren que, a partir de la queja de los internos, se generó una intervención puntual en relación a la distribución de la comida en el hospital, en el cual algunos alimentos, sobre todo la carne, era enviada al hospital donde se despiezaba, pero luego, no llegaba a los pacientes. Las intervenciones de los profesionales, en conjunto con el apoyo gremial -en ese caso ATE- puso en evidencia esta dificultad, evitando que estos alimentos fueran vendidos por fuera del hospital, y de esa manera todos los alimentos llegaran a los pacientes.

Carlos Chan, finalmente, cumplió su contrato en 1974 y el grupo de profesionales afines a sus ideas siguió adelante con la propuesta de las asambleas y la de grupos terapéuticos con pacientes.

Sin embargo, las entrevistadas refieren que todos estos cambios e innovaciones eran vividas por un sector del hospital como “peligrosas y misteriosas”, lo cual puso de manifiesto una clara división de criterios entre el personal del hospital. Refieren que si bien las autoridades del hospital admitían las modificaciones que Carlos Chan buscaba realizar, no participaban en las asambleas. Esto era extensible al caso de algunos psiquiatras, de formación clásica y de gran parte del personal de enfermería.

Esta división llevó a que las concepciones del grupo de Chan, así como las acciones tendientes a revertir las condiciones adversas de los pacientes fueran consideradas, luego del golpe de estado de 1976, como “acciones subversivas”.

Y lamentablemente, en otro de los tantos actos de Terrorismo de Estado perpetrado por los militares, varios integrantes de este grupo de profesionales comprometidos con las innovaciones mencionadas, quedaron detenidos, incluidas las dos psicólogas entrevistadas, que estuvieron privadas de la libertad por más de 50 días.

Más aún, en una concepción que no deja lugar a dudas, una de las entrevistadas refiere que mucho tiempo después, cuando tuvo acceso a los expedientes generados por los militares, se la había acusado de realizar “lavado de cerebros en terapia de grupo”.

Discusión y conclusiones. La desubjetivación manicomial y sus continuidades

Habiendo realizado entonces un recorrido por las historias clínicas y extraído de las entrevistas algunos fragmentos significativos para este trabajo, se puede delinear una población de internos y un estilo manicomial que reprodujo viejas instituciones y cuyas condiciones de modificación estaban lejos de ser favorables.

Todavía más, retomando las historias clínicas, si se consideran las altas de aquellos pacientes que habían sido trasladados al hospital desde otras instituciones psiquiátricas, estas fueron realmente escasas. De 188 pacientes derivados de otras instituciones psiquiátricas, 17 (9%) fueron dados de alta y 33 (18%) fueron retirados por familiares. Mucho peor fue aún, el destino de 14 pacientes fallecidos en el mismo hospital, 13 que aparentemente se fugaron y de la gran mayoría, representada por 111 casos (59%) que fue luego trasladada a otro hospital psiquiátrico.

En una mirada más positiva, con respecto a las experiencias de las comunidades terapéuticas, las entrevistadas evalúan que sus resultados fueron parciales. Si bien las asambleas representaron un intento de “subjetivar a los pacientes”, en definitiva, esto no se vio reflejado en una mejora concreta en la vida de los internos en ese momento. La mayor parte de la comunidad del hospital tampoco trabajó acompañando este tipo de intervenciones.

Si a semejante panorama, se le agrega un contexto sociopolítico cambiante, con la devastadora intervención militar del 76 que diezmó las renovaciones propuestas en gobiernos anteriores -lo que curiosamente incluye otros gobiernos de facto-, la perspectiva de instaurar mejoras para los pacientes, sobre todo aquellas que consideraran la subjetividad de los internos, era casi nula.

Sin embargo, hay que resaltar que ambas entrevistadas refieren que esta praxis, llevada a cabo con un espíritu crítico y partiendo de un intento de democratizar el discurso manicomial, significó un hito importante en sus carreras y determinó el curso de sus trayectorias profesionales.

Incluso, una de las entrevistadas, Manuela Cabezas de Oviedo, ocupó desde 1983 y con el retorno de la democracia, el cargo de vicedirectora de la Dirección de Salud Mental de la Provincia de Córdoba. Desde esta posición, refiere que pudo reestablecer el dispositivo de la asamblea hospitalaria en hospitales psiquiátricos de Córdoba,

como Santa María de Punilla y Vidal Abal de Oliva, así como tomar medidas que favorecieran la externación y la reinserción de pacientes cronicados.

El retorno a la democracia, sin dudas, significó un avance importante en la generación de prácticas preventivas y de atención no convencionales, ya que desde 1984 a 1987 - sobre todo en el interior del país- la cantidad de personas internadas en los grandes hospitales psiquiátricos se redujo en un 20% (Faraone, Valero, Bianchi, Mantilla y Tamburrino, 2009).

Siguiendo este sentido y ya en la actualidad, el hospital Santa María ha reducido drásticamente el número de pacientes internados. Montero y Ferreyra (2018) refieren que hay sólo 70 pacientes internados, con condiciones de vivienda y asistencia ostensiblemente mejoradas. Este dato cobra valor si se toma en cuenta que, en las entrevistas, las profesionales comentaban que el número de pacientes promediaba los 700 durante los años setenta.

Más allá de lo singular de este caso, este dato no debe pasar por alto que muchos aspectos de la situación de las instituciones psiquiátricas de esa época perduran hasta ahora. Barukel y Stolkiner (2017) plantean que, desde 2010, la ley nacional de Salud Mental (26.657) establece la prohibición de apertura de nuevos manicomios y propone su sustitución gradual por un sistema de atención comunitaria. Sin embargo, al momento de la edición de dicho trabajo, las autoras señalaban que no se había cerrado ningún hospital psiquiátrico en el país, albergando todavía una cantidad desconocida de personas que han sido diagnosticadas con algún tipo de patología psiquiátrica.

Si bien esta referencia al presente escapa los límites de este trabajo de corte histórico-crítico, pone de manifiesto las problemáticas todavía vigentes de un sistema de salud mental que necesita modificaciones concretas.

Más allá de esta disquisición, este trabajo aporta a las discusiones sobre el estado de la salud mental y el lugar de las instituciones psiquiátricas durante la década de los setenta. Por otra parte, pone en relevancia el cambiante papel del contexto sociopolítico que, por momentos, propuso innovaciones como la implementación de comunidades terapéuticas, pero que luego retornó al ya conocido *Statu Quo* del modelo manicomial clásico.

Referencias

- Barukel, A. y Stolkiner, A. (2017). Gobierno de la locura: un juego entre encierro y libertad. Premisas para el estudio de las prácticas vigentes en un hospital psiquiátrico público de Argentina. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, XXIV*, 201-209.
- Carpintero, E. y Vainer, A. (2004). *Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y '70. Tomo II. Topía*.
- Falcone, R. (2008). La historia clínica y sus antecedentes. Estudio de un caso en particular: El testimonio mental, Colonia Nacional de Alienados Open Door (1905-1920). *Actas IX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, IX*, 24-36.
- Faraone, S., Valero, A., Bianchi, E., Mantilla, J. y Tamburrino, C. (2009). El proceso de desinstitucionalización en salud mental. Aportes conceptuales para el análisis de las experiencias en Argentina desarrolladas a partir de la apertura democrática (1983). *Actas del XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, XI*, 1-13. DOI: <https://www.aacademica.org/000-062/1502>
- Huertas, R. (2001). Las historias clínicas como fuente para la historia de la psiquiatría: posibles acercamientos metodológicos. *Frenia*, 1 (2), 7-27.
- Huertas, R. (2016) *Otra historia para otra psiquiatría*. Xoroi.
- Mas, F. y Martín, A. (2008). Notas para una comprensión histórica y social de las primeras experiencias en comunidades terapéuticas en Argentina (1966-1973). *Actas IX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, IX*, 103-112.
- Montero, L. y Ferreyra, N. (2018). *Un estado de Locura*. Raíz de Dos.
- Porter, R. (2002). *Madness. A Brief History*. Oxford University Press.
- Postel, J. y Quétel, C. (comp.) (1987). *Historia de la Psiquiatría*. Fondo de Cultura Económica.
- Syberg, H. (2021). Who is Carlos Chan?. Dr. Carlos Chan's Model of Therapy. URL: <https://doccarloschan.tripod.com>

JOSÉ NATALE. PSICOLOGÍA Y ALFABETIZACIÓN DESDE LA ESCUELA (1900-1930)

APELLIDO Y NOMBRE DEL (DE LOS) AUTORES: Frers, Natalia ; Talak, Ana María; Benítez, Sebastián Matías

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: LabHiPsi, Facultad de Psicología, UNLP

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: nfrers@psico.unlp.edu.ar

RESUMEN: Este trabajo se inscribe en una investigación más amplia que aborda los aportes y usos de la psicología en la alfabetización en la Argentina a principios del siglo XX. En ese marco, se destaca la figura de José Antonio Natale, uno de los autores referentes en el ámbito docente a la hora de explicar la enseñanza de la lectura y la escritura. Teniendo en cuenta su doble filiación como docente y como autor de múltiples libros de lectura, aún no se han realizado trabajos que aborden su figura de modo sistemático, tarea de la que se ocupará esta presentación. El objetivo del trabajo es reconstruir la trayectoria del autor y rastrear qué concepciones psicológicas sustentaban sus desarrollos y prácticas, específicamente en lo referido a sus aportes a la enseñanza de la lectura y la escritura. Para ello se indagaron en la revista *El Monitor de la Educación Común* todas las referencias al autor entre 1900 y 1930. En la misma aparecen sus designaciones en distintos cargos de la educación pública, textos de su autoría y referencias a sus libros de lectura. Se encontró que el autor comenzó su carrera como maestro normal en 1901, ascendiendo desde subpreceptor, docente, vicedirector, director hasta inspector técnico, cargo con el cual se jubiló en 1926. Al mismo tiempo escribió cuatro libros de texto para los primeros cuatro grados de la escuela primaria. El primero, y de mayor impacto, fue *La Base*. Sus publicaciones abordaron la enseñanza de la lectura, pero también expresaban las preocupaciones del autor por otros temas, más ligados a la gestión educativa. La psicología aparece en el autor como uno de los saberes de base para pensar los procesos ligados al aprendizaje de la lectura y la escritura. Se destacan allí dos procesos psicológicos: los ligados a la automatización y aquellos ligados a la reflexión consciente.

Palabras clave: historia de la psicología, alfabetización, José Natale, ciudad de Buenos Aires

Introducción

La psicología de principios de siglo XX en la Argentina ha sido uno de los saberes expertos en los que se apoyó la organización del incipiente sistema educativo. Esta disciplina se utilizó para pensar y organizar la enseñanza en función de las características psicológicas de los niños y los modos de teorizar sobre el aprendizaje. Entre los objetivos prioritarios de la escuela primaria se encuentra la enseñanza de la lectura y escritura. Alfabetizar a la población nacional fue y sigue siendo hoy uno de los objetivos principales de la educación obligatoria en el país. Este estudio forma parte de una investigación más amplia que indaga los aportes y usos de la psicología en la enseñanza de la lectura y la escritura entre 1900 y 1930. La psicología comenzó su proceso de institucionalización en la academia organizándose en cursos, laboratorios, publicaciones, etc. La disciplina constituye allí un saber experto producido por la universidad en tanto institución primordial de producción de conocimiento científico. Por fuera de este ámbito institucional, resulta interesante indagar qué psicología estaba implícita o explícita en los saberes que se producían desde el sistema educativo. ¿Qué saberes psicológicos usaban los docentes, directores, inspectores de las escuelas? Indagar la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, *El Monitor de la Educación Común*, fue un primer paso para comenzar a responder este interrogante. En esa revista, se realizaban distintos tipos de publicaciones: artículos científicos, traducción de artículos extranjeros, actas de las sesiones del Consejo Nacional de Educación, reseñas de bibliografía, etc. A su vez, resulta relevante indagar esta fuente debido a su alcance nacional y teniendo en cuenta que era una revista dirigida a toda la comunidad docente. Durante esta indagación ha cobrado relevancia la figura de José Antonio Natale. Autor de varios libros de lectura, ha publicado numerosos artículos en *El Monitor de la Educación Común* y tuvo una larga trayectoria en el ámbito docente. No se han encontrado estudios que aborden centralmente a este autor o que releven la importancia del autor en este período en relación con estos temas. El objetivo del presente trabajo es reconstruir su trayectoria docente, retomar sus aportes a la enseñanza de la lectura y la escritura y rastrear qué

psicología implícita aparece en sus desarrollos. Para ello se indagó en la revista *El Monitor de la Educación Común* todas las referencias al autor entre 1900 y 1930. En la misma aparecen sus designaciones en distintos cargos de la educación pública, textos de su autoría y referencias a sus libros de lectura.

José Natale: su trayectoria

La revista *El Monitor de La Educación Común* incluye entre sus publicaciones a las Actas del Consejo Nacional de Educación, órgano que se encargaba de la gestión del sistema educativo: designación de cargos, asignación de presupuesto, etc. Se rastrearon en este tipo de publicaciones las distintas menciones a José Natale para reconstruir su trayectoria laboral en el ámbito educativo. Se encontraron designaciones entre 1901 y 1926 en distintos Consejos Escolares de la Ciudad de Buenos Aires, ciudad capital de Argentina.

En 1901, en la Sesión del 13 de abril del Consejo Nacional de Educación apareció por primera vez nombrado José Antonio Natale como maestro normal. En esta sesión, se lo designó ayudante de la Escuela número 7 del Consejo Escolar 14 de Capital Federal. Ese mismo año, fue publicado en el mes de noviembre un informe de la Inspectora Técnica, Leonor R. de Mithieux, destinado a relevar la enseñanza de la lectura en los Consejos Escolares 7, 11 y 22. El mismo destaca las lecciones del docente José Natale en la Escuela número 1 del Consejo Escolar 7:

demonstraron que los alumnos están acostumbrados a dar la debida expresión a la lectura, pronunciando con pureza, claridad y acentuación correcta que saben descubrir el sentido de lo que leen, resultando así la lectura un ejercicio para formar la inteligencia, los sentimientos y el buen gusto. (de Mithieux, 1901, p. 288)

En ese fragmento de informe se vislumbra a José Natale como un docente en el que se destacaba una destreza especial para la enseñanza de la lectura. La inspectora destaca en esta cita cómo los alumnos de José Natale tenían un muy buen rendimiento en lectura expresiva, justamente uno de los aspectos de la enseñanza de la lectura en que posteriormente explicaría teórica y metodológicamente este autor.

En 1903, apareció en un número de *El Monitor de la Educación Común* un artículo que narraba una excursión escolar. Entre los docentes responsables, figuraba José Natale a cargo de cuarto grado de la Escuela Superior de Varones del Consejo Escolar 14. (Boero, Natale y Trucco, 1903). Se estima que en ese momento continuaba con el cargo de ayudante ya que en la Sesión de Octubre de 1904 se resolvió ascenderlo a subpreceptor de este mismo Consejo Escolar 14.

En 1905, se nombró a José Natale maestro de grado de la Escuela de Varones y subpreceptor en la escuela nocturna del Consejo Escolar 8. En abril de 1906, se resolvió dividir a la Escuela Nocturna de Adultos del Consejo Escolar 8 en dos que se denominaron A y B. José Natale, quedó asignado como subpreceptor de la Escuela Nocturna A.

En 1907, en la Sesión del día 27 de junio se nombró a José Natale como vicedirector de la Escuela 5 del Consejo Escolar 8. En 1908, en la Sesión del día 7 de abril se confirmó a José Natale como vicedirector de la Escuela 6 del Consejo Escolar 8. No queda claro en función de esto si ejercía como vicedirector de dos escuelas en simultáneo o si en alguna de las dos transcripciones de la sesión hubo un error en el número de escuela aunque en 1914, en la Sesión número 38 del Consejo Nacional de Educación del día 13 de mayo, en un expediente ligado a la asignación de fondos, aparece una referencia a José Natale ocupando el cargo de director de la Escuela 6 del Distrito 8.

En 1916, José Natale tomó una licencia con goce de sueldo entre el 10 de abril y el 1 de julio. No queda explicado cuáles fueron los motivos de la misma pero sí que la licencia era del cargo de subpreceptor.

En la Sesión 2 del año 1917, el día 4 de enero José Natale fue nombrado inspector de segunda, cargo que ocupó hasta su jubilación en junio de 1926.

José Natale ocupó distintos cargos complementarios a su labor docente. En 1913 se inauguraron las Conferencias Doctrinales de Maestros, en las que Natale fue secretario de la Comisión de Pedagogía General. Estas conferencias se realizaban en distintas escuelas por docentes, directivos e inspectores y abordaban temáticas consideradas relevantes en el momento. Su impacto trascendía el ámbito en que se realizaban porque algunas eran publicadas en *El Monitor de la Educación Común*. En 1925, el Consejo Nacional de Educación formó una Comisión de Redacción de *El*

Monitor de la Educación Común conformada por diecisiete autores, entre ellos José Natale quien ocupó ese puesto hasta su renuncia en enero de 1926.

Al mismo tiempo que José Natale ejercía y se comenzaba a destacar como docente, también expresó su compromiso con la educación formando parte de distintas asociaciones. En 1902 formó parte de la constitución de la “Nueva asociación de educacionistas”, que tenía entre sus fines, motivos sociales, científicos y recreativos (Nueva asociación de educacionistas, 1902). Luego, en 1915, se formó el “Centro Nacional de Maestros” en Capital Federal. En su manifiesto, se plantean los objetivos de la asociación de docentes primarios vinculados a cuestiones educativas, sociales y científicas. José Natale figuraba entre los vocales de esta nueva asociación (Manifiesto del Centro Nacional de Maestros, 1915).

Otro aspecto destacado de su trayectoria que debe mencionarse es la autoría de múltiples libros de lectura. El primero, *La Base*, merecerá un apartado especial en este trabajo debido a su importancia. *La Base* era un libro destinado a primer grado inferior de la escuela primaria. Natale escribió también *Primavera* (1922) para segundo grado, *Madre* para tercer grado y *Padre mío* (1922) para cuarto grado. Estos libros de lectura fueron complementados por otros libros y folletos en que el autor desarrollaba indicaciones teóricas y metodológicas para los docentes: *La Base: Del método de la Estructura de la Palabra. Consideraciones de orden didáctico-prácticas*, publicado en el año 1915; *Sobre un caso de trasposición en metódica y de simulación de descubrimiento del método de la estructura de la palabra*, de 1920 y *La Base Fonética*, de 1926.

Sus publicaciones en *El Monitor de la Educación Común*

Se encontraron veintitrés artículos de autoría de José Natale en el período analizado (1900-1930). Las temáticas abordadas por los mismos pueden agruparse en distintas categorías: problemas de gestión educativa, temas de actualidad, enseñanza de la lectura y la escritura.

Al respecto de la primera categoría, denominada aquí **problemas de gestión educativa**, se ha divisado en Natale una preocupación por distintos aspectos de la organización institucional de la educación. En 1905, publicó un artículo abordando las *Conferencias educativas: su rol en el sistema educativo, su historia y*

recomendaciones para las mismas. En el mismo aparecen sus ideas sobre las conferencias educativas y el rol que los distintos actores dentro de la comunidad educativa debían tener en ellas. En *Las escuelas nocturnas para niños menores de 14 años*, Natale (1907a) señaló la necesidad de crear instituciones escolares para los niños que por trabajar como obreros no podían asistir a las escuelas diurnas y por ser menores de 14 años no estaban habilitados para inscribirse en las escuelas nocturnas. Allí señalaba la necesidad de crear escuelas que garantizaran la escolaridad de estos niños, apoyando su argumentación en distintos artículos de la Ley 1420. Natale (1907b) también se preocupaba por el lugar de la escuela pública en la sociedad: “Seamos optimistas en cuanto al juicio que nos merece la obra realizada por la escuela pública en el seno de la sociedad.” (p. 163) En esta línea, buscaba acercar la escuela a los hogares y que ella ocupara un lugar importante en la comunidad. Como obstáculo para esta tarea, ubicaba la valoración que algunas familias tenían por la instrucción privada (Natale, 1907c).

En la segunda categoría, se agruparon aquellos trabajos en que Natale abordaba **temas de actualidad** en relación con la educación. Publicó en 1904 *Influencia Moral del maestro*; en 1905 *Cuestiones de actualidad* y más tarde, en 1926 *Encuesta Escolar sobre el Cinematógrafo*. Si bien esta categoría es la menos profundizada por el autor, resulta interesante destacar en ella cómo la educación se vinculaba a un proyecto político y social. Natale se preocupaba en estos escritos por la sociedad que se estaba construyendo a principios de siglo XX, los cambios que allí ocurrían y qué lugar debía ocupar la educación. La educación moral y patriótica ocupaba un rol central en estas preocupaciones y también aparecía de manera secundaria o implícita en algunos de sus desarrollos sobre alfabetización.

Finalmente, la tercera categoría fue la más prolífica en José Natale: **la enseñanza de la lectura y la escritura**. Doce artículos de su autoría aparecen en el período analizado en *El Monitor de la Educación Común* y cuatro libros de texto, uno para cada uno de los primeros cuatro grados de la escuela primaria: *La Base*, *Primavera*, *Madre y Padre Mío*. Esta categoría es abordada en el siguiente apartado para su análisis detallado.

Sus aportes a la enseñanza de la lectura y la escritura

Distintas temáticas fueron abordadas dentro del amplio campo de la enseñanza de la lectura y la escritura por José Natale. En primer lugar, se destaca su preocupación por los libros de texto. El autor se preguntaba qué características debían tener los libros de texto y quiénes debían ser sus autores. Se preocupaba por distinguir un buen texto literario de un buen libro de lectura. Las características que le exigía a los libros de lectura eran tanto formales como de contenido:

Debe, pues, ser materia de elaboración de todo buen libro la más evidente realidad: se condenan de su seno los cuentos fantásticos, el exagerado sentimentalismo, las descripciones inspiradas o tildadas en hechos de arraigado heroísmo: deben propender al culto de la naturaleza, a las ideas de orden, de economía, de labor, perseverancia y virtud, presentando el conjunto siempre armónico de sus partes; con temas de inmediata y útil aplicación, escritos correctamente, sin omisiones ni ambages cuya extensión no pueda el niño dominarla y le produzcan el efecto de frases huecas, inconexas. Es conveniente limitar, entonces, el uso de los paréntesis, puntos suspensivos, llamadas, etc., siempre que puedan comprometer la esencia del sentido. (Natale, 1905b: 688-9)

En otro artículo Natale (1907d) analizó si *Corazón*, de Edmundo De Amicis, era realmente un libro de lectura. Si bien destacó las cualidades literarias del libro y los temas abordados, se preguntó si era un libro adecuado para la enseñanza en la escuela:

Cabe preguntar, sin embargo, si el propósito de sus fines se satisface en la escuela, si el tal libro forma parte integrante de los estudios pedagógicos del maestro, si está hecho su análisis metodológico, si él es simplemente un texto ocasional de lectura moral, o puede servir para una enseñanza diaria.

La verdad se impone; se lo usa como libro de lectura con tendencias a moralizar los hábitos del niño, pero no forma parte de los estudios pedagógicos del maestro, ni está hecho su análisis metodológico, de tal suerte que pueda servir de norte a las enseñanzas de su texto. (297-8)

Sus conclusiones retomaban las virtudes del libro para enseñar cuestiones de orden moral, pero señalaban la necesidad de realizar un análisis pedagógico para fundamentar sus lecturas. En trabajos posteriores publicados en *El Monitor*, Natale

(1907e, 1908) se encargó de realizar planes de trabajo didáctico sobre *Corazón*. En estos planes, se destacaba la idea de fomentar la nacionalidad, la idea de patria como uno de los objetivos morales primordiales y distintos análisis de la lectura destinados a la comprensión de conceptos.

En las propuestas de Natale, la enseñanza del lenguaje escrito estaba acompañada del trabajo didáctico sobre el lenguaje oral. En distintos artículos, planteó la continuidad en la enseñanza entre la oralidad y la escritura. “La enseñanza de la composición oral debe ser eminentemente educativa y conducente, solo ella, a facilitar, ulteriormente, las prácticas de la composición escrita.” (Natale, 1906, p. 306) En sus trabajos sobre el rol de la composición en la enseñanza, postuló la necesidad de no priorizar la ortografía en estos momentos. Incluso habló de la “obsesión ortográfica” (Natale, 1922c, p. 49) del maestro. Natale (1922c) no negó la necesidad de corregir los errores ortográficos, pero postuló que los procesos psicológicos intervinientes en el aprendizaje de la ortografía y en la composición irían en líneas opuestas: mientras que la ortografía tendía a convertirse en un proceso inconsciente, una especie de recuerdo muscular, la composición requería de reflexión consciente.

Natale (1922a) propuso un conjunto de disciplinas y métodos que abordaran de manera conjunta la enseñanza de la lectura. Proponía el “Método de la silabización oracional” para mejorar la prosodia y pretendía crear una nueva rama de la pedagogía que abordara los vínculos entre gramática y pedagogía llamada “Analogía pedagógica”. En 1926, Natale sumó otras disciplinas en esta misma línea de preocupaciones:

Propóngome en este estudio averiguar el conjunto de leyes a que obedecen los cambios de sonidos y de combinaciones de los sonidos entre sí en castellano, aplicando estas leyes a la enseñanza, con el propósito principal de que el niño aprenda la pronunciación correcta de los sonidos, sílabas y palabras. (p. 204)

Interesa en esta cita advertir la continuidad propuesta por Natale entre corrección del lenguaje oral y corrección de la lectura. El trabajo pedagógico sobre la prosodia era para el autor un modo de corregir vicios previos de pronunciación de los alumnos. Las disciplinas que proponía para este trabajo eran la ortofonía, que abordaba el estudio de la silabización junto con la logofrénica que abordaba la corrección de la silabización.

Luego, la fonética que investigaba los sonidos del habla, junto con la ortofonética que daba reglas de enseñanza y/o corrección de esos sonidos. Finalmente, tomando como nivel de análisis el lenguaje, postulaba la ortología como las reglas para pronunciar bien y la logofrenia para corregir los trastornos del lenguaje. (Natale, 1926)

La Base

En 1914, Natale publicó en Editorial Ángel Estrada y Cía. su primer libro de lectura titulado *La Base*. Este tuvo múltiples repercusiones en la revista analizada, *El Monitor de La Educación Común*.

Apareció entre las obras que fueron remitidas desde el Consejo Nacional de Educación hacia la Biblioteca en el mes de julio de 1914. En los años siguientes a su publicación, distintas referencias favorables al mismo aparecieron en *El Monitor*. La primera la realizó María Velazco y Arias, una mujer de origen español, que fue Doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires (Fukelman, 2018). La segunda reseña fue realizada por los inspectores técnicos José Rezzano y Ernesto Salas en un informe publicado en septiembre de 1915. Un año después, en 1916 Arturo Luna Moreyra, regente de la Escuela Normal de Lincoln publicó un artículo abordando el método propuesto en *La Base*.

Velazco y Arias (1914) destacó cómo ese nuevo método reducía las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Retomó la originalidad del método que “consigna la palabra y luego su descomposición en partes hasta llegar, por vía de análisis, al elemento irreductible, (letra) dispuesto en cada una como nuevo para remontarse otra vez, por integración, al todo inicial.” (p. 351) Entre sus virtudes, destacó desde las características materiales del libro como sus colores, la calidad del papel y el peso del libro y también respecto de su contenido no sólo aquel que atañe a la naturaleza sino también su nacionalismo.

En 1915, los inspectores técnicos analizaron el método de enseñanza de la lectura brindado por *La Base* en función de su novedad respecto de los métodos utilizados hasta el momento. En un informe sobre *La Base* dirigido al Inspector General, los autores recomendaron autorizar su uso para la enseñanza de la lectura en primer grado inferior de las escuelas. (Rezzano y Salas, 1915). En la sesión del día 6 de agosto de 1915 del Consejo Nacional de Educación, se resolvió permitir el uso del libro de

lectura *La Base* y se ordenó la publicación del informe producido por la Inspección Técnica de la Capital. (Sesión 61, 1915, p. 232)

Luna Moreyra (1916) destacó los buenos resultados que el método propuesto en *La Base* tuvo en sus primeros dos años de aplicación en las escuelas. Entre sus virtudes, destacó los fundamentos pedagógicos y psicológicos. Retomando la distinción entre lectura mecánica, lectura intelectual y lectura expresiva, señalaba que en primer grado los esfuerzos de la enseñanza debían estar puestos en la lectura mecánica. Según el autor, *La Base* cumplía estos objetivos, “dirigiendo los defectos y vicios de pronunciación del niño.” (p. 200)

Otro aspecto interesante de este libro que apareció en la fuente analizada es la discusión respecto de su precio y características materiales. En 1919, un Informe de los Inspectores Generales abordaba la temática de precios máximos para textos. *La Base* aparecía allí nombrado entre los libros preferidos por los directores, pero excluido la lista debido a su precio. Solo estaba en la lista de textos elegidos sin limitación de precios. Se concluía la necesidad de formar una comisión que regulase el concurso de textos. (Fernández, Rezzano, Godino y Lucena, 1919) Posteriormente, en 1921, se aprobó en Sesión del Consejo Nacional de Educación aceptar una edición económica de *La Base* que incluía sus ilustraciones en negro y había modificado también su modo de encuadernación, manteniendo la misma editorial: Casa Estrada.

Fundamentos Psicológicos en Natale

En 1904, Natale brindó una Conferencia que fue publicada luego en *El Monitor de la Educación Común*. La misma tenía por nombre *Influencia Moral del Maestro*. Entre las disciplinas de base que reconocía necesarias para pensar en la influencia moral en las aulas, señalaba “la psicología, como ciencia del alma y de la psico-física, en su aspecto de relación directa entre el espíritu y el cuerpo” (Natale, 1904, pp. 153-154). Estos saberes aparecían como necesarios para organizar la enseñanza. Natale (1924) recomendaba que las maestras de primer grado inferior recibieran un curso de psicología experimental. Esta recomendación aparecía indicada en un texto destinado a pensar la metodología de la lectura. Allí la psicología experimental era nombrada por el autor como “educación de los sentidos y de las aptitudes” (p. 148)

Entre los fundamentos del Método de la Estructura de la Palabra, Natale (1928) citaba la ley de Le Bon, según la cual la educación consistía en pasar lo consciente a lo inconsciente. En esta línea nombraba a esta ley como la ley psicológica que sostenía su método. Ésta le permitía pensar cómo se automatizan ciertos procesos con relación a la lectura. Aquello que lograba pasar a lo inconsciente permitía desde allí la sistematización y mecanización de ciertos procesos. Luna Moreyra (1916) se preguntaba al analizar el método de *La Base* si su único fundamento psicológico era la ley de Le Bon y se respondía que no. Mientras esta ley se destinaba a pensar los procesos que se automatizaban en la lectura y la escritura, el método de la estructura de la palabra también incluía reflexiones conscientes del niño sobre las características de la palabra:

¿Es acaso solamente la ley de M. Le Bon la que impera en este método? De ninguna manera, puesto que la misma nos lleva a las asociaciones que engendran progresivamente pensamientos o actos reflejos. La ley de asociación está tomada en su doble forma; de contigüidad y semejanza, dos leyes del espíritu que el autor no ha echado en olvido desde el momento preciso que constituyen la base de la moderna psicología, según la escuela inglesa. (p. 200)

Una de las exigencias del Método de la Estructura de la Palabra era que el niño comprendiera este método, que participara conscientemente en él. (Natale, 1928) En esta línea aparecían en Natale la consideración por dos procesos psicológicos que tienen direcciones inversas: el compromiso consciente por un lado, y la tendencia a lo inconsciente por el otro.

A su vez, a la hora de enseñar composición Natale (1922) también involucraba dos métodos o procesos en juego: la inspiración de tipo más inconsciente y la reflexión consciente.

El papel que desempeña lo inconsciente ha orientado la intervención pedagógica hacia las leyes de la economía íntima. La fórmula de la pedagogía biológica, en cuanto a la composición se refiera, no es "pensar y pensar siempre" (Newton), o confiar demasiado en el trabajo reflexivo; dejar poca libertad a la voluntad. Es forzoso, por el contrario, arreglar las condiciones del trabajo para que lo inconsciente colabore con nuestro

esfuerzo. Se aconseja, pues, empujar voluntariamente el estudio de una cuestión hasta que se haya vista en ella lo importante, comprendido y medido todas las dificultades; en este momento, es necesario detener el trabajo bruscamente, en plena actividad; entonces reposará uno, pensará en otra cosa y aguardará. Ahora corresponde la tarea a lo inconsciente: es quien debe darnos la solución del problema. (p. 38)

En esta cita podemos observar cómo Natale involucraba en el aprendizaje dos tipos de procesos con características diferentes que cumplían funciones específicas según el momento de la tarea: lo inconsciente y la reflexión consciente.

En esta misma línea de pensamiento, Natale (1922) consideraba que el aprendizaje de la ortografía tendía hacia una automatización, una especie de memoria muscular mientras que la composición incluía reflexión consciente. Por eso no recomendaba utilizar la composición para enseñar ortografía, sino proponer otro tipo de actividades para este objetivo.

Conclusiones

Este trabajo se ha dedicado a la reconstrucción de la obra y trayectoria de José Antonio Natale. Reconocido en el ámbito docente desde sus inicios, alcanzó el cargo de inspección técnica y formó parte de la comisión redactora de *El Monitor de la Educación Común*. Sus libros de texto aparecían en esos años entre los autorizados para su uso por el Consejo Nacional de Educación. Si bien la trayectoria laboral docente se desarrolló en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, sus publicaciones en *El Monitor de la Educación Común* tenían alcance nacional. Sus libros de lectura fueron aprobados para ser usados en todas las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación. De esta manera, puede pensarse que muchos niños fueron educados con los libros escritos por este autor para los primeros cuatro grados de escuela primaria. Su tarea como autor no sólo se dedicó a los libros de lectura, sino que también se encontraron múltiples artículos de su autoría. Las preocupaciones fueron categorizadas en distintas temáticas, entre las cuales la enseñanza de la lectura y la escritura fue la más prolífica.

Destacar el lugar de un autor no estudiado hasta el momento pero que pareciera haber tenido reconocimiento en su época, resulta pertinente en el marco de la historia de la

psicología. Se buscó indagar en sus desarrollos cuáles eran sus fundamentos psicológicos. Los aportes de este autor son relevantes en tanto muestran el impacto y alcance de las ideas psicológicas en el ámbito de la educación, en especial en la enseñanza de la escritura y de la lectura. Se encontró allí como categorías destacadas las nociones de inconsciente, de hábito y de reflexión consciente.

Futuras líneas de investigación se abren sobre este recorrido y serán trabajadas en futuros desarrollos. Se trabajará en los libros de texto del autor, cómo se conciben a los niños y niñas allí, qué indicaciones tienen para la enseñanza y el aprendizaje, los apartados teóricos que incluyen sus fundamentos psicológicos. En este aspecto será importante indagar la dimensión de la circulación de saberes: qué autores son citados, qué autores leía y cómo usaba esos desarrollos.

Referencias

- Actas del Consejo Nacional de Educación, (1901, 13 de abril). Sesión 25. *El Monitor de la Educación Común*, 1082.
- Actas del Consejo Nacional de Educación, (1904, 3 de octubre). Sesión 78. *El Monitor de la Educación Común*, XLI.
- Actas del Consejo Nacional de Educación, (1905, 4 de abril). Sesión 22. *El Monitor de la Educación Común*, CCCIV.
- Actas del Consejo Nacional de Educación, (1905, 25 de abril). Sesión 29. *El Monitor de la Educación Común*, CCCXLI.
- Actas del Consejo Nacional de Educación, (1906, 7 de abril). Sesión 21. *El Monitor de la Educación Común*, CLIX.
- Actas del Consejo Nacional de Educación, (1907, 27 de junio). Sesión 51. *El Monitor de la Educación Común*, XXIX.
- Actas del Consejo Nacional de Educación, (1908, 7 de abril). Sesión 21. *El Monitor de la Educación Común*, CLII.
- Actas del Consejo Nacional de Educación, (1914, 13 de mayo). Sesión 38. *El Monitor de la Educación Común*, 257.
- Actas del Consejo Nacional de Educación, (1916, 14 de abril). Sesión 23. *El Monitor de la Educación Común*, 91.

- Actas del Consejo Nacional de Educación, (1917, 4 de enero). Sesión 2. *El Monitor de la Educación Común*, 111.
- Actas del Consejo Nacional de Educación, (1926, 22 de enero). Sesión 3. *El Monitor de la Educación Común*, 257.
- Boero, F.; Natale, J. A.; Trucco, L. (1903) Una excursión escolar. *El Monitor de la Educación Común*, 463-4.
- Conferencias doctrinales de maestros. (1913) *El Monitor de la Educación Común*, 429-432.
- De Mithieux, Leonor R. (1901) Informes de la Inspección Técnica. *El Monitor de la Educación Común*, 286-88.
- Fernández, M.; Rezzano, J.; Godino, E. y Lucena, L. (1919). Precios máximos para textos. Informe de los Inspectores Generales. *El Monitor de la Educación Común*, 1-9.
- Fukelman, M. (1 de octubre de 2018). “Mujeres en la historia del movimiento de teatros independientes de Buenos Aires: aportes para la historia de La Cortina y el Teatro Espondeo”, en *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, vol. 4, e290, pp. 1-28. URL: <https://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/290/175>.
- Luna Moreyra, A. (1916). Algo sobre un método. *El Monitor de la Educación Común*, 198-201.
- Manifiesto del Centro Nacional de Maestros. (1915). *El Monitor de la Educación Común*, 503-505
- Natale, J. A. (1904). Influencia Moral del maestro. *El Monitor de la Educación Común*, 152-156.
- Natale, J. A. (1905a). Conferencias en general. Breve reseña histórica, objetos y fines; juicios y comentarios; medidas varias; temas y conclusiones. *El Monitor de la Educación Común*, 445-451.
- Natale, J. A. (1905b). Consideraciones generales acerca de los libros de texto. *El Monitor de la Educación Común*, 685-690
- Natale, J. A. (1905c). Cuestiones de actualidad. *El Monitor de la Educación Común*, 908-915.

- Natale, J. A. (1906a). Composición oral y escrita. Consideraciones generales. *El Monitor de la Educación Común*, 298-306.
- Natale, J. A. (1906b). Concepto fundamental de la observación y práctica pedagógicas y de su correlatividad. *El Monitor de la Educación Común*, 395-402.
- Natale, J. A. (1907a). Las escuelas nocturnas para niños menores de 14 años. *El Monitor de la Educación Común*, 460-466.
- Natale, J. A. (1907b). Por el prestigio de la escuela pública. *El Monitor de la Educación Común*, 162-168.
- Natale, J. A. (1907c). La escuela pública y las instituciones privadas. *El Monitor de la Educación Común*, 236-240.
- Natale, J. A. (1907d). "Corazón" como texto de lectura, *El Monitor de la Educación Común* 297-304.
- Natale, J. A. (1907e). Tema de moral. Estudio de una lección de "Corazón". El muchacho calabrés. *El Monitor de la Educación Común*, 400-406.
- Natale, J. A. (1908a). Desarrollo pedagógico de un tema de conversación. Ejercitación oral y escrita tema: el recreo. *El Monitor de la Educación Común*, 67-82.
- Natale, J. A. (1908b). Propósito fundamental de la lectura explicada. *El Monitor de la Educación Común*, 113-123.
- Natale, J. A. (1919). Organización de concursos de textos. *El Monitor de la Educación Común*, 38-45.
- Natale, J. A. (1922a). Del Método de la silabización oracional. *El Monitor de la Educación Común*, 91-100.
- Natale, J. A. (1922b). Analogía pedagógica *El Monitor de la Educación Común*, 178-192.
- Natale, J. A. (1922c). La composición *El Monitor de la Educación Común*, 36-53.
- Natale, J. A. (1922d). Métodos de la enseñanza de la lectura. Su comparación y resultados. Necesidad de llevar adelante la reforma. *El Monitor de la Educación Común*, 103-107.
- Natale, J. A. (1924). Metodología de la lectura. *El Monitor de la Educación Común*, 148-152.
- Natale, J. A. (1925a) Plan de trabajo didáctico. *El Monitor de la Educación Común*, 112-129.

- Natale, J. A. (1925b). Plan de trabajo didáctico. *El Monitor de la Educación Común*, 248-261.
- Natale, J. A. (1926). Encuesta Escolar sobre el Cinematógrafo. *El Monitor de la Educación Común*, 63-97.
- Natale, J. A. (1928). La enseñanza del alfabeto. Sugestiones y direcciones. *El Monitor de la Educación Común*, 581-592.
- Nueva asociación de educacionistas. (1902). *El Monitor de la Educación Común*, 768.
- Rezzano J. y Salas, E. (1915). Sobre un texto de lectura. Informe de inspectores técnicos. *El Monitor de la Educación Común*, 203-205.
- Velazco y Arias, M. (1914). Crítica de un texto La Base. *El Monitor de la Educación Común*, 349-355.

ENFOQUES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS: PERIODO 1978-2020

APELLIDO Y NOMBRE DEL (DE LOS) AUTOR (ES): Gómez, Elba Noemí

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de San Luis

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: enoemigomez@gmail.com

RESUMEN: Esta presentación se ha producido en el marco de la Línea 3, del PROICO 12-0718: “Investigación en psicología y formación de profesores de psicología”, de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de San Luis. Se realizó un rastreo histórico, de los enfoques respecto de la formación docente, que han impactado en la formación de profesores en psicología en la Universidad Nacional de San Luis, desde el año 1978 hasta el año 2019. En estos enfoques subyacen los aportes de las investigaciones de diversas corrientes psicológicas, así como saberes del campo de la filosofía, sociología, antropología y política, brindando fundamentos a la práctica docente. Se trabajó con el análisis documental de los planes de estudio vigentes del profesorado en psicología en el periodo señalado y los programas de las prácticas preprofesionales, considerando que las referencias a procesos históricos tienen su impacto en el presente y colaboran en la comprensión y superación del mismo. Se encontraron variaciones significativas en los años 90 y una ruptura del modelo tradicional a partir del año 2017. Las conclusiones encierran un potencial, ya que el análisis de los procesos acontecidos, nos permite comprender el presente de la formación de profesores en psicología en la Universidad Nacional de San Luis y construir propuestas a futuro, acorde a los nuevos cronotopos.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente, Psicología, Enfoques

Introducción

En esta presentación, se realiza un rastreo histórico en planes de estudio y programas del espacio curricular de las prácticas preprofesionales, respecto de los enfoques de formación docente, que han impactado en la formación de profesores en psicología en la Universidad Nacional de San Luis, desde el año 1978 hasta el año 2019.

La carrera de Profesorado en Psicología en la Universidad Nacional de San Luis, es de larga data. Su origen nos remonta al año 1939, con la fundación de la Universidad Nacional de Cuyo, al incorporarse a su dependencia la Escuela Normal Juan Pascual Pringles de San Luis, formadora de maestros, de reconocida tradición normalista. En 1940, se crea el Instituto Nacional del Profesorado, dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo, un periodo de jerarquización y profesionalización del magisterio. En 1941 se configuró el Instituto Pedagógico, también dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo, que dio por resultado la implementación del Profesorado en Pedagogía y Filosofía, para finalmente, transformarse en Profesorado de Pedagogía y Psicología, en 1958. A partir de la Ley N.º 20.365 se produce la creación de la Universidad Nacional de San Luis, el 10 de mayo de 1973, designándose como primer Rector a Mauricio Amílcar López.

Aunque se mencionan, como antecedente, los planes de estudio previos al año 1978, se trabaja el periodo de 1978 al año 2019, realizando el análisis de los planes y de los programas de las prácticas preprofesionales, por considerar ese espacio curricular vinculante a todo el trayecto de formación, de síntesis y la instancia de consumación de la relación teoría-práctica, en la dimensión de la praxis docente de enseñanza de la psicología.

A través del recorrido histórico se advierten diferentes cronotopos, como el acontecer humano de la formación docente en un tiempo y espacio específicos, atravesados por las improntas paradigmáticas de cada época, las modas, la cultura y cómo esto nos permite intentar comprender la complejidad de los enfoques disciplinares y pedagógicos que subyacen en la formación, las interpretaciones, las construcciones de la realidad, que emergen en un mismo tiempo en los distintos espacios y otorgan un sello a lo que se enseña y lo que los estudiantes aprenden.

Objetivos

- Determinar los enfoques de formación predominantes en la carrera del profesorado, según el currículum prescripto.
- Analizar los programas de las prácticas preprofesionales del profesorado a los fines de identificar los enfoques prevaecientes en la formación docente brindada, según las propuestas didácticas prescriptas.

- Advertir las posibilidades de transformaciones en la formación docente a la luz de la historia reciente y los nuevos contextos.

Marco Teórico

1- Propuestas curriculares prescriptas de la formación de profesores en psicología.

La definición de los contenidos curriculares y los modos de enseñar se realizan en determinadas coordenadas de tiempo y lugar, por lo que podemos decir que el currículum es un producto histórico y social, cruzado por profundos debates.

Junto a Alicia de Alba (2015), entendemos que el proceso de determinación curricular es un proceso social, que implica avances, retrocesos imposiciones, lucha y negociación, en el cual pueden diferenciarse tres niveles básicos de determinación curricular: 1) los sujetos que construyen un plan de estudio de carrera de grado orientados por los lineamientos formales del Ministerio de Educación Nacional, 2) los sujetos que colaboran en la estructuración curricular y 3) los sujetos del desarrollo curricular que involucra a los docentes y estudiantes en su práctica cotidiana áulica.

Al decir de Gimeno-Sacristán (2010) el currículum requiere desvelar su naturaleza reguladora, los códigos a través de los que lo hace, qué mecanismos utiliza, cómo la realiza y qué consecuencias pueden derivarse para su funcionamiento. Pero detenerse ahí no basta. Es necesario explicitar, explicar y justificar las opciones que se toman o que nos vienen dadas; es decir, hay que valorar el sentido de lo que se hace y para qué lo hacemos. (Gimeno-Sacristán 2010, pp. 29)

Entendemos los planes de estudio como el currículum prescripto, la propuesta oficial que constituye la normativa estructurante de las instituciones educativas y en particular en la universidad. Los primeros planes de estudio del profesorado en psicología, desde que se crea la Universidad Nacional de San Luis, fueron aprobados bajo la estructura administrativa de la UNCu, a principios del año 1973 y regulados por la Ordenanza 7/73 (UNCu, 1973), la cual implicó una ruptura en la organización, la formulación de objetivos, los elementos causales y teleológicos que promovían la realización de las carreras de psicología (Polanco, 2010).

La Ordenanza 7/73 también fijó los requisitos para el Profesorado de Enseñanza Media, Superior y Universitaria en Psicología, con la aprobación de la totalidad de las

asignaturas del ciclo básico, cursar un ciclo pedagógico-didáctico y realizar una Residencia Docente. A partir de 1974, las carreras de psicología fueron reguladas por la Ordenanza 22/74, aprobada por el delegado organizador de la Universidad Nacional de San Luis, Mauricio López, quien previamente había sido presidente y coordinador de la comisión que realizara la Ordenanza 7/73, por lo que los títulos, objetivos y estructura general de los planes de estudio de la Ordenanza 22/74 fueron similares (Polanco, 2010).

A través de la Ordenanza 5/77 quedaron oficializados los primeros planes de estudio, tras la instauración del régimen dictatorial propio del golpe de estado militar, ocurrido el 24 marzo de 1976. Se produjo una reestructuración Universitaria por Facultades y donde las Áreas de integración curricular quedaron reducidas a instancias burocráticas (Muñoz, 2007).

Siempre articulado con la propuesta curricular de la Licenciatura, el Plan Ord. N°17/78, emergente en el contexto de la dictadura militar, se combinó con la Ord. N°05/90 CD y luego con la Ord. N°04/96 CD., de modificaciones de Plan de Estudio de la Licenciatura, manteniendo las mismas asignaturas del cuerpo disciplinar del Plan Ord. 17/78, hasta que se oficializó un nuevo Plan de Estudios específicamente del profesorado, según Ord. N°002/ 07 y que tuvo sus modificaciones, según RM N.º 334/09 (02/07). Estos planes de estudio, sus adaptaciones curriculares y modificaciones se han producido acorde a las reformas educativas en el nivel superior, y son depositarios de los avatares tanto de la construcción del campo de la psicología, como de las ciencias de la educación, con sus problemáticas, debates, avances y retrocesos. A su vez, se han configurado en el interjuego de luchas de poder, entre el campo disciplinar de la psicología y el de las ciencias de la educación implicando infinitos debates disciplinares e ideológicos.

2- Enfoques de formación docente

En primer lugar, consideramos que la formación docente es un constructo que difiere de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje son parte constituyente de la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. Tampoco existe una formación profesional y actuar auténtico sino se asimila mediante la actividad personal y junto a otros el bagaje cultural transmitido por la sociedad, se lo debate y

crítica por referencia a normas absolutas a las que la sociedad y las personas están universalmente condicionadas y sobre las cual se hace necesario reflexionar en los actuales contextos.

La formación docente es un concepto sumamente complejo y su sentido se ha ido modificando a lo largo de la historia. Sin embargo, hoy se promueve una conceptualización mucho más amplia, que va más allá de un cúmulo de contenidos que se van adhiriendo a lo largo de un trayecto formativo, en el marco de una institución dirigida a tal fin, incluyendo no solo contenidos conceptuales, sino procedimientos, valores culturales y éticos.

La dinámica de formación, involucra un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos propuestos. Una formación no se recibe; se construye ya que no se puede formar al estudiante con la sola decisión del profesor sino con aquello que el estudiante merece recibir. La formación implica, concordando con la postura de Gilles Ferry (1997), un “ponerse en forma”, “adquirir una cierta forma” no solo para actuar, sino también para reflexionar. Esto no debe reducirse a un simple concepto teórico, una definición más de formación, sino que su importancia radica en el giro alternativo a la tradicional perspectiva en la cual el docente forma al estudiante, ya que se le otorga un papel participativo y responsable a quien se forma.

Desde nuestra perspectiva pedagógica y curricular, consideramos, junto a la teoría educativa de Gilles Ferry (1997), que la formación implica para los estudiantes, un trayecto donde se encuentra involucrada la vida del sujeto y su modo de ser en el mundo. A su vez, también implica descubrir los propios procesos de aprender para el desempeño profesional y replantearse los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en el proceso de aprendizaje de grado, apuntando hacia la reflexión de las situaciones propias del campo laboral en las que deberán actuar. Por ello, la formación moviliza al sujeto en su totalidad, permitiendo establecer una continuidad entre el entorno del aprendizaje y la enseñanza y su situación de vida más general: esto es en tanto la acción docente, se realicen teniendo en cuenta las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del sujeto de la educación quien por ser un sujeto narrativo puede relatar su experiencia de apropiación de contenidos.

Desde la conceptualización de Jean Claude Filloux (1996), en el proceso de formación docente, el formador “realiza un retorno sobre sí mismo”, sobre sus deseos, angustias,

temores, que implica un trabajo sobre sí mismo, qué de alguna manera, lo constituye en sujeto real como persona y no como una máquina (Filloux, 1996, pp.37). Este proceso también debe producirse en los estudiantes andamiados por sus formadores. Filloux (1996) desde el enfoque del psicoanálisis de la formación, considera que formar implica relaciones entre personas; una relación entre formante y formado. Se trata, entonces, de una relación humana. Filloux (1996), se interroga: ¿no sería la formación un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismas? En este sentido, el eje reflexivo cobraría una gran importancia, se hipotetiza que el mismo, sería la clave para transitar por un camino de auténtica formación docente. Filloux se pregunta ¿Cómo formar para las diferentes relaciones: académica, metodológica, personal, psicológica?... Propone trabajar sobre la posición del formador, sobre lo que son sus deseos, lo que significa estar en una situación de formación, a partir de lo que dicen los formadores sobre sus prácticas, lo que dicen los formados en relación a los formantes; es decir, abordar el nivel de dimensión inconsciente para interpretar los fenómenos relacionales de la clase a través del psicoanálisis de prácticas para desentrañar el deseo de formar y ser formado. Un aporte importante del enfoque psicoanalítico de la formación según Filloux, es “decir a los formadores cómo formar y les dirá también, sobre todo a los formadores de formadores qué estén muy atentos a la interacción permanente entre lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia y también de lo que surge del inconsciente y de lo que tiene que ver con lo intelectual , es decir, del funcionamiento de la inteligencia”(1996, pp.25).

Desde un enfoque clínico, Marta Souto (2016), entiende la formación como una dinámica personal de cambio, dada por las transformaciones psíquicas y sociales en los “modos de pensar y pensarse, de sentir, de relacionarse, de escuchar y alojar al otro” (Souto, 2016, p.68) se representa como un trayecto vital que se desenvuelve por el trabajo del sujeto sobre la propia subjetividad junto a otros y por las diferentes mediaciones atravesadas a lo largo del tiempo. La autora, plantea que es necesario comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad. Esto implica incluir los atravesamientos de toda índole, y para ello la reflexión y vuelta sobre las concepciones propias ha sido fundamental. Al mismo tiempo la formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico o lo personal,

debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos.

En un presente, donde el tiempo pasa muy de prisa, y la formación, debido a la situación pandémica es virtual se desdibujan los sujetos, pero se trata de una tarea fundamental e insustituible los vínculos en la formación y el diálogo cerca de los contornos. Los tiempos son relativos a cada sujeto, y muchas veces demandas institucionales, burocráticas, contextuales y personales impiden un “detenerse a pensar”. Esto trae como consecuencia que producto de los actuales planes de estudio y las exigencias, se pierda en muchas ocasiones la relación de interioridad con el conocimiento y entre formador y formado. Se recibe formación como si fuera un producto de consumo y luego se da cuenta de un contenido a través de la memoria. En este complejo contexto algunas veces desalentador, que un contenido pueda ser interiorizado, aprehendido y cuestionado, queda en manos de quien se forma: es una responsabilidad y elección personal.

Por otro lado, Laura Gaidulewicz (1999) y Thomas S. Popkewitz (1994), asumen un enfoque sociopolítico de la formación docente. Laura Gaidulewicz (1999) concibe la formación como un fenómeno social, una poderosa herramienta para explicar y analizar diferentes aspectos de la realidad; que permite dar cuenta del entramado de relaciones de poder y saber móviles que se van construyendo y reconstruyendo en el tiempo y que atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación. De su parte Thomas S. Popkewitz, desde similar perspectiva sostiene que “la formación del profesorado define y transmite los límites permisibles de las prácticas pedagógicas a través de sancionar estilos de razonamiento y acción” (1994, p. 40). A diferencia de Gaidulewicz, Popkewitz define el poder desde el campo del derecho, a partir de las decisiones que permiten distinguir entre autoridades y subordinados, como la posibilidad de articular intereses, prohibiciones y posibilidades a los tutelados. Según Popkewitz (1994) el modelo de regulación está constituido por las leyes parlamentarias, las exigencias de la nueva certificación para los profesores y las agencias reguladoras de las universidades que han surgido en diferentes países. Popkewitz (1994) entiende la formación del profesorado como un modelo de regulación, la regulación es el empleo del poder en la formación del profesorado, el

poder como soberanía y como conocimiento, a medida que se producen las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas en la sociedad; en ese marco la formación del profesorado es entendida como un ámbito social en el que se hallan situados diversos actores sociales; así la formación del profesorado se constituye en una producción social que contiene un ámbito social (lugares) y un horizonte que explicita los discursos educativos por medio de slogans (competitividad económica, calidad educativa).

En cuanto a un enfoque filosófico, Teresa Yurén (2000) entiende que un sistema de formación es un conjunto de interacciones atravesadas por regulaciones de distinta índole y cuya realización obedece a la convergencia contextualizada de dos intencionalidades: por un lado, la institución que cumple función educativa y por otro, los estudiantes que requieren de mediaciones para formarse. Se trata de un campo de experiencias de subjetivación, del conjunto de condiciones que favorecen o dificultan las objetivaciones y las relaciones intersubjetivas que contribuyen a la formación del estudiantado del profesorado en psicología.

Respecto de los modelos teóricos de formación, ninguna práctica puede constituirse tal como la teoría los describe; lo importante es realizar el abordaje desde un posicionamiento claro y coherente, ya que no hay respuestas tipo para la problemática de la formación, sino situaciones, cronotopos, hechos.

Seguimos la categorización que propone Gilles Ferry (1991), cuando menciona la existencia de tres modelos teóricos de formación: 1. Modelo centrado en las adquisiciones: la práctica es aplicación de la teoría, conductismo y pedagogía por objetivos. 2. Modelo centrado en el proceso, práctico reflexivo: desarrollo de la personalidad, adquirir y aprender siempre. 3. Modelo centrado en el análisis: se funda en lo imprevisible y no dominable, saber analizar, es decir, aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar, según el contexto institucional, los destinatarios, la disciplina a enseñar y las intencionalidades docentes.

En el enfoque centrado en las adquisiciones, subyace un enfoque técnico que plantea el currículum, en este caso plan de estudio y programas, como textos curriculares, como medio instrumental y propugna un plan de estudios centrado en las disciplinas, un conocimiento atomizado, tópico y numerosos objetivos. Desde esta perspectiva, el enfoque de formación se centra en la adquisición de conocimientos que concluyen en

la Residencia Docente, como momento cúlmine de la carrera de profesorado donde deben ponerse en juego conocimientos, habilidades, adiestramiento, que se manifiesta. La práctica es aplicación de la teoría adquirida y las competencias logradas, donde se instala el control de conductas aprendidas. (saber hacer). El proceso de la formación se realiza a partir de conductas observables y evaluables, con un claro predominio de los principios conductistas.

La formación centrada en el proceso, implica un enfoque práctico, donde se trabaja el currículum como acción ética, moral, comprensiva, explicativa y meta teórica; con instancias de reflexión en la acción, que realizan los estudiantes a partir de las herramientas adquiridas para resolver situaciones. Cuenta la evolución de los aprendices más que los resultados, el desarrollo personal de las potencialidades y la identidad profesional docente. En esta óptica, es muy significativo el andamiaje que realizan los formadores en la consecución de los proyectos de cada estudiante, conjugando de modo alternado teoría y práctica (saber pensar) y privilegiando la experiencia.

El enfoque centrado en el análisis requiere de una postura crítica; implica textos curriculares contextualizados, incidencia de las dimensiones socio-históricas, político-ideológicas; el análisis de las relaciones de poder, contradicciones, conflicto. El enfoque de formación está centrado en el análisis, estableciendo las condiciones previas a la práctica y toma de decisiones. La teoría posibilita la regulación de la práctica y la práctica debe ser leída desde un enfoque multidisciplinar. La relación teoría práctica es dialéctica e involucra prever, saber qué hacer en esta situación específica y porqué. Se subordina el saber hacer a las representaciones construidas, el estado de reflexión es constante, de modo que permita anticiparse a los imprevistos y estar en estado de interrogación y con disposiciones a la transformación. La regulación entre la teoría y la práctica se basa en la reflexión colectiva, el autoanálisis y la coevaluación.

Respecto de los enfoques mencionados (Ferry, 1991), no se puede aseverar que ocurran en forma pura, sino que, comúnmente, encontraremos un predominio de alguno de ellos.

Metodología

Esta investigación, se presenta como un estudio ex-post facto retrospectivo, según la clasificación de Montero y León (2002), aun cuando la misma guarde muchos criterios de lo que los autores mencionados consideraron previamente estudios descriptivos, mediante análisis de documentos (Montero & León, 2001). Los documentos fueron los planes de estudios del Profesorado en Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis, en el periodo 1978-2009, en cuanto a su estructura y los programas de las prácticas profesionales, respecto de las metodologías de trabajo y referencias bibliográficas, durante el periodo señalado.

Resultados

En este trabajo se presenta un primer análisis de los enfoques prevalecientes en los planes de estudio y programas de las prácticas preprofesionales, desde el año 1978, hasta el año 2019, del profesorado en psicología.

Respecto de los Planes de Estudio:

Se ha advertido que los planes de estudio del profesorado se han transformando acorde a diferentes encuadres socio-históricos y político culturales. Asu vez, se ha organizado en torno a un criterio de demarcación del conocimiento científico cada vez más especializado, con una fuerte valoración en la formación disciplinar, perdiendo especificidad la formación docente. El profesorado se conjuga con el cuerpo disciplinar de la licenciatura, hasta cuarto año y refleja las orientaciones de ésta, de tal manera que la formación docente queda subsumida en la carrera mayor, si bien a partir del último plan de estudios se presenta más amplio el trayecto pedagógico-didáctico, con la salvedad que no incluye un espacio curricular a Ética y/o Deontología Profesional.

Del análisis se desprende que se ha pasado de un modelo humanista / idealista que caracterizó la formación en los períodos iniciales, al de la pedagogía tecnocrática y eficientista de corte conductista y norteamericano que se impuso a partir de los años '70 como un discurso dominante, hasta la década de los años 90. El plan de estudio Ord. N° 17/78, elaborado durante el periodo militar, representa un enfoque disciplinar centrado en las adquisiciones, de perspectiva técnica, atomizada y matizado por una fuerte carga positivista. Presenta tres bloques de asignaturas: de fundamentación, de conocimiento disciplinar y de conocimiento pedagógico didáctico. El bloque de

fundamentación, inclusive era común con la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación.

El Plan de estudios Ord. N°002/07, que continúa vigente, con sus modificaciones, RM N°334/09, aunque constituye una unidad curricular, diferente al Plan de la Licenciatura, es concurrente con esta, en su Eje de Orientación y/o Disciplinar, a lo que se agrega un Eje de fundamentación Pedagógico-Didáctica y un Eje de Especialización y Praxis. La lógica continúa siendo disciplinar y el modelo centrado en las adquisiciones.

Respecto de las Prácticas Preprofesionales:

El espacio de las prácticas preprofesionales ha recibido diferentes denominaciones desde el año 1978, tales como: Residencia docente, Residencia Integral Docente. En el Plan de Estudios vigente asume el nombre de Práctica Docente, lo que implicaría una renovación en la implementación de las prácticas hacia un giro práctico reflexivo, desde la perspectiva tecnocrática del Plan Ord. 17/78.

A través del análisis de los Programas de Residencia Integral Docente desde 1978 a 1985, se advierte un enfoque tecnocrático, de control y de base psicológica conductista, ya que se incluyen objetivos a comprobar, planificaciones detalladas, con tareas del docente y del alumnos y prácticas de microenseñanza, donde se ejercitan conductas observables y se evalúan a través de hojas de cotejo. Las referencias bibliográficas de los programas incorporan autores de enfoque técnico, tecnocrático, correspondientes al paradigma objetivista. Hacia el año 1987, se comienzan a trabajar textos que proponen la metodología de aula taller y se continúa con la propuesta de múltiples ejemplares referidos a dinámicas de grupo y técnicas grupales. En la propuesta prescriptiva se han minimizado y flexibilizados las prácticas de microenseñanza y se pone el énfasis en el desarrollo de dinámicas grupales, la narrativa y un atisbo de reflexión.

El advenimiento de los textos de José Gimeno Sacristán (1982): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (en su 6° Edición, 1990), donde se plantea la validez de la eficiencia y *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (1988), que supuso a su vez una reflexión acerca de cómo los diversos agentes moldeadores del currículum, no sólo los profesores, se proyectan en la práctica, marcan una renovación en el programa de la Residencia docente, del Profesorado en Psicología, al integrar

las referencias, a lo que se suman las investigaciones de Philip W Jackson (1992) y su producción: “La vida en las aulas”, con su férrea crítica a todo enfoque tecnológico de la enseñanza e impregnado del cognitivismo científico. También se retoman los aportes socio-construccionistas de Lev Vygotsky, citado por Lucci (2006), prohibido durante el periodo militar y autores constructivistas, todos. De este modo, se denota una ruptura con las prácticas de microenseñanza y una postura tecnocrática, que incluye en los contenidos un nuevo eje de análisis y reflexión. Esto sitúa a las prácticas, en un enfoque de proceso, práctico reflexivo, hacia los años 90, que con diferentes matices continúa hasta el año 2000. Posteriormente, si bien se incluyen autores de perspectiva crítica en las referencias y el programa hace un nuevo giro renovador hacia el conocimiento de los sujetos de la educación y los contextos, además de introducir una instancia de prácticas de educación popular no puede decirse que haya alcanzado un enfoque de análisis el programa prescripto, hasta 2019.

Conclusiones

La formación docente involucra un debate epistemológico y ético respecto a los diversos modos de abordar e investigar la formación docente; así como de comprender y enseñar la psicología como una ciencia social. En esta encrucijada, encontramos que los enfoques de formación predominantes en la carrera del profesorado, según el currículum prescripto, han estado siempre centrado en las disciplinas y ha existido un cuerpo común entre la licenciatura y el profesorado. Desde la puesta en acción del Plan de estudio Ord. N°17/78 hasta los años 90, la perspectiva ha sido preponderantemente tecnocrática, centrada en la propuesta docente de la transmisión de contenidos con fines predeterminados y propuestas de una evaluación objetiva, verificable y de resultados. El modelo de formación se ha centrado en las adquisiciones, con incursiones escasas en las instituciones educativas, hasta el momento de las prácticas, ya sea a través de Residencia Docente o Práctica Docente, como momento cúlmine de la carrera del profesorado.

A partir de la implementación del Plan Ord. N° 002/07 y sus modificaciones, se observa en el plano prescriptivo, un desplazamiento hacia un enfoque práctico, de desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y el trabajo con la identidad docente, a diferencia de la impronta del profesional clínico.

Respecto del análisis de los programas de las prácticas preprofesionales del profesorado, se observa una evolución desde las prácticas de microenseñanza de conductas pedagógico-didácticas, el uso de dinámicas grupales, dramatizaciones, simulaciones, hasta la creación de espacios de reflexión desde una perspectiva multirreferenciada, teniendo en cuenta los contextos institucionales objeto de las prácticas y los sujetos de la educación. Desde la perspectiva práctico-reflexiva el formado comienza a tener protagonismo y desempeña un papel más activo, de mayor interactividad con sus pares y formadores, se autoevalúa y evalúa a sus pares. No se advierte desde los textos curriculares un enfoque socio-político de la formación docente, aunque se propongan prácticas de apertura a la comunidad. Tampoco encontramos en el plan vigente la formación ética y/o deontología profesional, lo cual consideramos una asignatura pendiente teniendo en cuenta los actuales contextos de incertidumbre y complejidad que se exacerbaban con el advenimiento pandémico.

La formación docente siempre ha constituido un gran desafío para las unidades formadoras, pero ante los incipientes cambios acaecidos, como lo es la virtualización de la enseñanza es un compromiso pensar en nuevas propuestas viables para formar profesores en psicología que se desempeñarán en un futuro incierto. Nos queda continuar profundizando el estudio y advertir las posibilidades de transformaciones en la formación docente, a la luz de la historia reciente y los nuevos contornos materiales y sociales.

Referencias

- De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario, en *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, Alicia de Alba y Alice Casimiro López (coords.), *iisue-unam*, pp. 195-211, México.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Novedades Educativas.
- Filloux, J. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Novedades Educativas.

- Gaidulewicz, L. (1999). El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault, en, Souto Martha Et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*, pp.73-81. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Gimeno Sacristán, J (1988). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (1990). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno Sacristán, J. (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata
- Kapplenbach, H. et. al. (1995). *Crónicas de la vida universitaria en San Luis*. San Luis, Argentina: Editorial Universitaria.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14 (3), 937-960
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2 (2006), Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- Muñoz, M. (2007^a). La psicología en San Luis: estudio comparativo de dos contextos y dos planes de estudio: 1974 y 1978. rupturas y continuidades. Trabajo presentado en el *XII Congreso Argentino de Psicología*. San Luis, 23 al 25 de agosto de 2007. Mimeo Universidad Nacional de San Luis (Argentina).
- Montero, I. & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en *Psicología*. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 503-508
- Polanco, F. & Calabresi, C. (2009). La originalidad de la carrera de Psicología en la UNSL. Entrevista a Hugo Klappenbach. *Revista Psiencia*, 1 (2) 24-28.
- Polanco, F. (2010). Estructura de las carreras de psicología de San Luis (Argentina), a través de sus planes de estudio (1973-1978). *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del*

MERCOSUR. *Facultad de Psicología*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Popkewitz, T. (Comp.). (1994). Construcción de una metodología comparada, en *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, pp.39-35. Barcelona: Pomares-Corredor.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (1978). Ordenanza 17/78. San Luis. Mimeo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2007). Ordenanza 002/07. San Luis. Mimeo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2009) RM N°334/09 (02/07. Mimeo

Vezzetti, H. (2004). Los comienzos de la psicología como disciplina universitaria y profesional. En F. Neiburg & M. Plotkin (Eds.), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina* (pp. 293-326). Buenos Aires: Paidós.

Yurén, M. (2000). Formación, eticidad y relación pedagógica. En: *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, pp.27-41. México: Paidós.

LOS 60' Y LA EMERGENCIA DE LA PSICOLOGÍA EN MAR DEL PLATA COMO CARRERA DE GRADO

APELLIDO Y NOMBRE DEL (DE LOS) AUTOR(ES): González, Patricio; Ostrovsky, Ana Elisa y Moya, Luis Alberto

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: anaelios@gmail.com

RESUMEN: Los años sesenta del siglo XX, tanto a nivel nacional como internacional, se esgrimieron como un momento de cambios en la cultura y la sensibilidad social, particularmente en los centros urbanos. Con las particularidades de cada geografía, estos cambios, ya sean profundos o moderados se relacionaron con los consumos populares de bienes materiales y culturales, y con modificaciones en los modos de relación entre las personas. Dicha modernización no es ajena a la creación de las carreras de psicología y los modos en como dicha disciplina se profesionalizó en nuestro país. Partiendo de dicho proceso, en el presente trabajo ilustraremos las características salientes de aquellos años a nivel nacional, particularmente en Buenos Aires como epicentro cultural, y mostraremos como Mar del Plata mostraba las tensiones entre su pasado de elite balnearia y su anhelo de ciudad universitaria. Una vez ilustrados los años sesentas en Mar del Plata, señalaremos en dicho marco los inicios de la Psicología como carrera de grado.

PALABRAS CLAVE: años sesenta, modernización, Psicología, Mar del Plata.

Introducción

Diferentes estudios elaborados en los últimos años acuerdan en designar la década de los 60' y sus albores como un momento bisagra en las formas de concebir y desarrollar la ciudadanía. Tal concepción se extiende a la geografía local y alcanza lazos internacionales principalmente asociados a Europa y Estados Unidos (Carrascal, 2010; Gilman, 2003; Manzano, 2010; Rubin, 1989). Esos cambios tuvieron particular implicancia en la manera de organizar la vida cotidiana, en las normas que regularon la vida en sociedad, en los modos de concebir a las personas y en las formas de socialización privilegiadas. Desde la ropa colorida y ajustada hasta la posibilidad de

relaciones sexoafectivas más libres, esas implicancias suelen vislumbrarse con gran tenor, sin embargo, ciertos estudios han relativizado la concreción de los cambios preservando una posición más moderada (Cosse, 2006; 2008; 2011). Ciertamente los 60' conformaron una amalgama de singular composición donde alcanza la consolidación de aquello que ya comenzaba a vislumbrarse durante los en ciernes 50'. Cambios que colocaban a la sexualidad como tema cotidiano y no sólo como preocupación moral o cuestión eugenésica, y modos de consumir saberes sobre lo psíquico como parte de la creciente psicologización de la vida diaria. Este panorama, desde una visión historiográfica puede ser concebido como “pregunta de época” o aún más, como una “demanda social” que comenzaba a exigir por parte de las disciplinas respuestas concretas.

Por aquella mitad de siglo XX, la psicología no fue ajena a tales demandas, de hecho, el primer Congreso Argentino de Psicología con diligencia oficial por parte del Estado Nacional y presidido por el mismísimo Juan Domingo Perón en el 54', no es más que una expresión de ese espíritu modernizador que culminaría con la primera carrera de psicología esbozadas en el 56' en la Universidad Nacional de Rosario y continuaría con un desfiladero en el territorio nacional.

Muchas de las expresiones de ese modernismo, particularmente en Buenos Aires como centro urbano por excelencia, fueron divulgadas en revistas de tirada masiva. *Primera Plana* a modo de ejemplo, por aquel entonces incluía en sus páginas mensajes provenientes de las vanguardias artísticas o mismo transparentaban la renovación de las disciplinas universitarias. No era extraño por aquel entonces encontrar estudios del equipo de trabajo de Gino Germaní con la pretensión de comprender la sociedad desde una mirada científica o ~~mismo~~ las columnas de Florencio Escardó quien en sociedad con Enrique Pichón Riviére ubicaban al psicoanálisis en un lugar central. Ambos, con un discurso aggiornato sobre la vida anímica de la sociedad contemporánea establecían citas recurrentes a Freud o Piaget tematizando aspectos asociados a la crianza de los niños o los conflictos generados por la modificación de la familia tradicional. Ese psicoanálisis con gráfica popular indicó un nuevo sendero de lenguaje que aparecería no solo en revistas sino en shows televisivos, obras de teatro, ficción y ensayos. Así, el psicoanálisis formó parte de una corriente de época donde la categoría “nuevo” adquirió legitimidad. Referentes de

similar talla fueron Marie Languer, Arnaldo Rascovsky o mismo Eva Gilberti y más tarde sobre fines de los 60' y comienzos de los 70' se sumarían otros que mixarían de forma más transparente el psicoanálisis y el marxismo.

De una forma u otra, la presencia del psicoanálisis en el tejido popular no hacía más que validar a los psicólogos como interlocutores expertos para resolver problemas de la vida íntima pero también, de la vida pública.

Aquellos afanes modernizadores latinoamericanos tenían como fondo referencial la figura de Marx y su destello más cobijador para la izquierda regional: la revolución cubana. La imagen del Che en la Asamblea General de las Naciones Unidas en el 64' animaban las esperanzas de un cambio social amplio por parte de los sectores intelectuales de izquierda. Pese a ello esa esperanza se combinaba con una fuerte tensión pugnada desde los valores tradicionalistas. Dicha tensión tuvo varias expresiones en nuestro país sobre esos 50' y 60', la Revolución Libertadora, y luego en el 62' el golpe cívico-militar que derivó en el derrocamiento de Arturo Frondizi constituyeron expresiones claras de ese vaivén entre lo “nuevo y moderno” y “lo viejo y tradicional”.

En ese vaivén, la popularización de la psicología constituyó una proclama por su, cada vez, mayor institucionalización, en tal caso, la particular forma en la que se estructuró la creación de los currículos de las nacientes carreras de psicología en nuestro país han sido solo ejemplos del proceso de modernización que se venía llevando a cabo en los lindes del territorio nacional a mediados del siglo pasado (Dagfal, 2004, 2009; Rossi, 2001; Terán, 2013; Vezzetti, 1996). La formalización de la formación en psicología de agentes expertos sobre el saber anímico, su inserción y desempeño laboral, las peculiaridades del desarrollo infantil y la conformación de decisiones educativas, la necesidad de intervenciones psi en conflictos familiares, fomentaron la conformación e implantación de una grilla interpretativa de los problemas humanos en términos psicológicos, instancia conocida como psicologización (Rose, 1990).

Los impulsos modernizadores expresados en la trama social amplia y materializados en revistas, aperturas de carreras, estructuras curriculares, programas de asignaturas y las germinales respuestas por parte de las disciplinas a las preguntas de época, caracterizaron la necesidad de una nación actualizada, instancia que resultó

coherente con lo que sucedió en otros horizontes en los albores de los años 60' (Dazinger, 1979; Talak, 2013; Terán, 2008).

Con todo, en los 50' comenzaremos a ver las primeras carreras de psicología y ya sobre los 60' una extendida y paulatina institucionalización. Este es el caso sin dudas de la Facultad de Psicología de la UNMDP, centro de la presente indagación e institución que hilvana y cobra sentido en el tejido social de época en el cual encuentra su concepción: 1966.

Los años sesentas en Mar del Plata

Desde una historia local y situada, nos interesa ver el diálogo que la ciudad de Mar del Plata tuvo con los principales centros urbanos nacionales, particularmente la ciudad de Buenos Aires, y qué características presentó en dicho periodo en materia de modernización.

Mar del Plata, fundada en 1874 representaba a comienzos del siglo XX la ciudad turística austral más importante de América del Sur. Su perfil de ciudad de veraneo erosionaba el supuesto destino agropecuario propio de los pueblos fundados en la línea de la frontera sur, tierras que estaban ocupadas por asentamientos indígenas. Dos hitos marcaron ese destino: por un lado la llegada del ferrocarril en 1886, y por otro la inauguración del Bristol Hotel en 1888. Desde dicho momento fundacional, Mar del Plata fue transformándose al compás de los movimientos sociales más amplios a nivel nacional. Fue así una primera “villa balnearia” de la élite, el *Biarritz* argentino para pasar a ser una ciudad turística en los veinte y treinta, y terminar siendo una ciudad balnearia de masas a partir de los años cuarenta (Zuppa, 2004)

Los cambios en la arquitectura y los colores del paisaje balneario testimoniaron dichos cambios, que comenzaron mostrando a la clase alta en la Belle Epoque marplatense de grandes casonas sobre el mar y la rambla de madera, pasando por la creciente urbanización con sus típicos chalets de piedra Mar del Plata, hasta la construcción de edificios propios de una ciudad de masas que, merced a políticas sociales del peronismo, albergaba a turistas provenientes de diferentes clases sociales (Bartolucci, 2004; Kaczan & Sánchez, 2012). Así la evolución de su geografía urbana muestra las alteraciones de la configuración social del país desde el lugar de la elite a la tierra de las oportunidades y el ascenso social. Mar del Plata pasó de ser un lujo

aristocrático a representar el sueño popular de pasar unas vacaciones junto al mar siendo el veraneo marplatense una confirmación palpable de la promesa de igualdad social que animó durante varias décadas el desarrollo del país.

Los autores que trabajaron los años sesenta en Mar del Plata, remiten el comienzo de su crecimiento a las políticas de los años cuarenta que transformaron el *veraneo* de tres meses como actividad de familias acomodadas, al *turismo* de estadías cortas propio de la clase trabajadora en ascenso (Pastoriza & Torre, 1999). Una democratización que produjo un exponencial crecimiento de la ciudad que pasó de tener alrededor de 60,000 habitantes en 1930 a 340,000 en 1940, mientras que la población local se duplicaba con tasas de crecimiento cercanas a las de Buenos Aires. Para 1951, la ciudad era considerada “el espejo de la democracia social argentina” (Pastoriza & Zuppa, 2018). La televisión como producto y consumo propio del anhelo de los años 60 tuvo en Mar del Plata su eco, siendo junto con la ciudad de Córdoba, las primeras del país en tener un canal local después de Buenos Aires, en el caso local, canal 8. (Pérez, 2009).

Mónica Bartolucci (2004) relata las tensiones propias de dichos años, mostrando como en la ciudad se vacilaba, siguiendo al modelo porteño, entre ser una sociedad apegada al confort, deseosa de integrarse al mundo a través de consumo de bienes materiales derivados de los avances tecnológicos que transformaban la cotidianeidad; y ser una sociedad que critique el consumismo y la falta de autenticidad, promoviendo la construcción de *hombre nuevo* con caminos que iban desde la reforma hasta la revolución. Estas dos visiones, sobre todo en la juventud y en las clases medias, se conjugaban con cambios en el status social de las mujeres que en gran medida lograron mayor posibilidad de desarrollo laboral y sexual. Las playas, mostrarían dicha evolución en los trajes de baño y en los tipos de sociabilidad desplegados en la orilla respecto de la relación entre los géneros, relación que en años pretéritos eran claramente regladas por sogas, batas y estrictas normas para los bañistas. La ciudad como destino turístico de masas en los años sesentas impulsó el comercio y la hotelería, el desarrollo más masivo del casino y la construcción de galerías y teatros (Erviti, 2015). La ciudad definitivamente dejó de ser un espacio de sosiego para unos pocos, para ser un colorido y frenético paisaje de búsqueda de diversión de masas. El turismo de pocos días, el turismo sindical, el turismo de los soñadores del mar tenía

un ritual de propiedad: plantar la sombrilla en un pequeño espacio de la playa Bristol, ser dueño de algo, de un espacio que por algunas horas sería propio. Esa forma de veraneo *moderna* mostró a una sociedad homogenizada en sus anhelos y horizontes de expectativas. Paralelamente y relacionado con dicha expansión turística, la ciudad fue creciendo en su población parmente. Aquellos que vinieron a “hacer el verano” y se quedaron, personas que se incorporaron a la industria pesquera y textil, y jubilados que decidían pasar su retiro cerca del mar. La ciudad crecía demográficamente y se configuraba como centro urbano para las ciudades aledañas. En dicho marco dejó de ser sólo la *catedral del turismo* para configurarse como un centro urbano, comercial y cultural con identidad propia, lo cual promovió que se creara en 1962 la Universidad de la Provincia de Buenos Aires, sede de la futura carrera de Psicología.

La creación de la carrera de Psicología

Los inicios de las carreras universitarias de psicología en nuestro país y sus antecedentes han sido motivo de varios trabajos con diversos enfoques (Chaparro, 1969; Ascolani, 1988; Dagfal, 1998; García, 1983; Gentile, 1989, 1998; Klappenbach, 1995, 2000a; Piacente, 1998; Rossi, 1995, 1997, 2001; Vezzetti, 1994, 1996; Paolucci y Verdinelli, 1999; Vilanova y Di Doménico, 1990). Al indagar acerca de la existencia de estudios sobre la formación de psicólogos en Mar del Plata y la historia de su profesionalización hallamos algunos antecedentes específicos (Diez, 1994; Rodríguez Salgado, 1983; Di Doménico, C.; Ostrovsky, A.; Moya, L.; Giuliani, F. & Visca, J, 2007; Di Doménico, C.; Giuliani, M. F.; Visca, J.; Ostrovsky, A.; Moya, L. & Mansor, L, 2008; Ostrovsky, Di Doménico, Visca & Moya, 2019). Entre esas investigaciones encontramos algunos antecedentes del grado académico en psicología a nivel local, que merecen ser rescatados: En principio el Instituto Superior de Pedagogía (ISP), uno de los seis creados en 1949 en la Provincia de Buenos Aires bajo el gobierno peronista (se radicaron en Avellaneda, Pergamino, Olavarría, Bahía Blanca, Nueve de Julio y Mar del Plata) fue uno de los primeros antecedentes al respecto. Si bien las reformas educativas del justicialismo contaban con definitorias legislaciones desde 1946, la creación de estos Institutos por la Ley 5538/49 se había efectivizado cuando ya había sido creado el Ministerio de Educación, como consecuencia de la Constitución de 1949. El Decreto 6088/50 reglamentó los estudios

de estos Institutos, durante la gobernación del Coronel Domingo Mercante y de su ministro J.C. Avanza. Se incluían dos cursos de Pedagogía en los tres años de formación, la que estaba orientada a calificar profesorado. Indagaciones sobre este antecedente han sido recientemente presentadas (Diez, 2006).

Unos años después la creación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCE) dependiente también del gobierno provincial, surge de la reorganización del que fuera el Instituto de Perfeccionamiento Docente. El ISCE funcionó desde 1960 y hasta la creación en 1966 del grado académico en la Universidad Provincial de Mar del Plata. Los objetivos fijados para este Instituto remitían a la formación de recursos humanos destinados al ámbito educativo. En 1961 la Universidad Provincial de Mar del Plata fue creada finalmente por el Decreto 11723/61 del Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires, un año después de la apertura del ISCE. Una vez creada la Universidad, comenzó la transición del ISCE a la carrera de psicología en 1966, constituyéndose de esa manera en la primera Facultad de Psicología en el ámbito de las universidades de gestión pública, dentro de la Universidad provincial. Algunos profesores del ISCE, continuaron en el nuevo espacio académico, sumándose sociólogos y algunos docentes de Buenos Aires, siendo el primer decano Humberto Bono. El golpe de Estado de Onganía, perpetuado en junio del mismo año, no había conseguido frenar al progresismo de los años sesenta y el boom del modelo psicoanalítico como matriz de intelección de lo psíquico y lo social. La carrera en Mar del Plata en 1966 se hacía eco de ese movimiento por el cual los psicólogos discutían su rol, eran tiempos de cambio y ruptura generacional.

El lugar del psicólogo como agente de cambio social era una discusión propia del momento (Carpintero, & Vainer, 2004; Del Cueto & Sholten, 2003). Proliferaban los grupos de estudio, los primeros consultorios de psicólogos recibidos, las supervisiones con Ángel Garma en Miramar, los viajes a Buenos Aires. La formación académica y la participación política se percibían en la mayoría de los casos como las dos caras de una misma moneda. En el año 1969 la carrera paso a integrar la novel Facultad de Humanidades.

Ya entrados los setenta el color político y los factores ideológicos se acentuaron como un ingrediente indispensable de los psicólogos, la sensación de ser actores de su tiempo, teñía la vida académica y profesional de la psicología en Mar del Plata.

Espacios extrauniversitarios, como la Agrupación de Estudios Psicoanalíticos, se esgrimían como instancias paralelas y complementarias de formación (Ostrovsky, Di Doménico, Visca & Moya, 2019). En 1976 con la dictadura cívico militar, en tiempos de terrorismo de estado, la psicología pasó a ser considerada una ideología exótica (Sanz Ferramola, 2000), provocando el cierre de la misma junto a Sociología, Antropología, Ciencias de la Educación y Ciencias Políticas.

A modo de cierre

Los años sesenta del siglo XX aparecen en nuestra historia como una década bisagra, un antes y un después que desde la historiografía siempre debe ser entendido en términos procesuales pero que desde una mirada más global aparece como el sello de un cambio de época. Una modificación en la sensibilidad cotidiana, en los consumos y en la configuración estilística del paisaje urbano. La juventud aparece como un importante analizador, podríamos decir que si bien el siglo XX es considerado por los historiadores como el *siglo del niño*, la segunda mitad del mismo, es la del niño crecido, o mejor dicho *la edad de la juventud*.

Desde la música a la moda, pasando por la importancia de los grupos y la democratización de las relaciones, dicha época se encuentra atravesada por la creciente psicologización de la vida cotidiana en términos de preguntas por la crianza, el bienestar de las parejas y la discusión por formas de realización personal de la mano de propuestas alternativas de organización social. En efecto, es la década que en Argentina vio nacer a sus primeros profesionales psicólogos a la par que el psicoanálisis se iba consolidando como teoría privilegiada de intelección de lo humano. Estos rasgos se presentaban vigorosos en la ciudad de Buenos Aires y los principales centros urbanos del país. Mar del Plata, desde su nacimiento dialogaba con dichos centros, siendo su anhelo y su promesa, una ciudad que espejaba su progreso en los veranos.

Como observamos, la ciudad en los años sesenta, superado su pasado de mera ciudad balnearia de elite, se mostraba como un centro robustecido demográficamente, con ostensibles cambios arquitectónicos y con la posibilidad de alojar no solamente a turistas sino a estudiantes de ciudades aledañas. El pasado peronista había dejado el eco de los institutos de pedagogía que germinaron en los de ciencias de la educación y

la Universidad Provincial se había creado en 1962. En dicho marco no es casual que una carrera moderna y progresista como era considerada Psicología surgiera en 1966 y tuviera los mismos grupos de estudio, las salidas a cine arte y el mismo espíritu de juventud que la Buenos Aires. Los propios referentes del psicoanálisis porteño cuando veraneaban en Mar del Plata, o en Miramar como el caso de Ángel Garma, recibían grupos de estudiantes y jóvenes psicólogos marplatenses ávidos de lecturas e intercambios. Así, las idas y venidas a Buenos Aires, empezaban a ser un sello de época que excedía por mucho el ritual balneario: profesores venían a dar sus clases o participar en grupos, y estudiantes y jóvenes graduados iban a analizarse a la florida Villa Freud. Mar del Plata ya tenía su Facultad y una psicología “profunda” que poco tenía que ver con la siempre poética profundidad de nuestro mar.

Referencias

- Ascolani, A. (1988). *Psicología en Rosario. Una crónica de recuerdos y olvidos*. Rosario: Fundación Ross.
- Bartolucci, M. (2004). La foto en “la Bristol”. Sociabilidad, circulación y consumo en la década de los sesenta en Mar del Plata. En Zuppa, Graciela (editora). *Prácticas de sociabilidad en un escenario argentino* (107-128). Mar del Plata, UNMDP.
- Carpintero, E. & Vainer, A. (2004). *Las huellas de la memoria*. Buenos Aires: Topía
- Carrascal, M. L. (2010). Un nuevo modelo de mujer reflejado en la moda rosarina de los años 60. *La Trama de la Comunicación*. 14(1), 95-107.
- Cosse, I. (2006). Cultura y Sexualidad en la Argentina de los sesenta: usos y resignificaciones de la experiencia transnacional. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. 17(1), 40-60.
- Cosse, I. (2008). Familia, sexualidad y género en los años 60. Pensar los cambios desde la Argentina: desafíos y problemas de investigación. *Temas y debates*. 16(1), 131-149.
- Cosse, I. (2011). Claudia: la revista de la mujer moderna en la Argentina de los años sesenta (1957-1973). *Mora*, 17(1). Recuperado el 10/03/2021. En línea http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2011000100007

- Dafgal, A (1998) La creación de la carrera de psicología en la Universidad Nacional de la Plata. El pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar del psicoanálisis (1957-1966). *Informe Final de Beca de Iniciación. Universidad Nacional de La Plata. Mimeo.*
- Dagfal, A. (2004). Para una estética de la recepción de las ideas psicológicas. *Frenia, Revista de Historia de la Psiquiatría*. 5(1), 1-12.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Danzinger, K. (1979). The social origins of modern psychology. En A. R. Buss (ed). *Psychology in social Context* (pp. 27-45). New York. Invigton Publishers. Trad. De Hugo Klappenbach (2004): Los orígenes sociales de la psicología moderna.
- Del Cueto, J. & Scholten, H. (2003). Notas para una investigación sobre ideología y psicología en Argentina (1965-1972). Buenos Aires: Tekné
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (1990). Formación de psicólogos en Argentina. *Psicólogo Argentino*, 1 (2).
- Di Doménico, C.; Giuliani, F.; Visca, J; Moya, L. & Ostrovsky, A. (2006) Inicios de la formación de psicólogos en Mar del Plata: aportes desde la historia oral. *VII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. La Plata, noviembre 6
- Di Doménico, C.; Giuliani, M. F.; Visca, J.; Ostrovsky, A.; Moya, L. & Mansor, L. (2008). A veinte años de reapertura de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata: algunas reflexiones. *Perspectivas en Psicología*, 5(1), 24-32.
- Di Doménico, C.; Ostrovsky, A.; Moya, L.; Giuliani, F. & Visca, J. (2007). Antecedentes de la formación de psicólogos en Mar del Plata. *Investigaciones en Psicología*, 12(3), 43-59.
- Diez, P. (1994) *Historia de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Mar del Plata: UNMP.
- Diez, P. (2006) Psicología y Educación en Mar del Plata en 1950. *XVII Encuentro Regional de Historia*. Mar del Plata: Gabinete Marplatense de Estudios Históricos Regionales

- Erviti, C. (2015). Las galerías comerciales y la modernización de la relación publico/privado en el área central. Mar del Plata, 1950-1980. *Investigación+ Acción*, (17), 33-50.
- García, M. J. (1983). Veinticinco años de la Carrera de Psicología. *Revista Argentina de Psicología*, 34, 27-38.
- Gentile, A. (1989). La carrera de psicólogo en Rosario y el proceso de profesionalización, *Intercambios en Psicología, Psicoanálisis, Salud Mental*, 1, 12-13
- Gentile, A. (1998). El psicoanálisis en los comienzos de la Carrera de Psicólogo en Rosario. *Revista de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario*, 1, 141-148.
- Gilman, C. (2003). *Entre la pluma y el fusil: debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Kaczan, G., y Sánchez, L. M. (2012). La intangibilidad de lo tangible en la ciudad de Mar del Plata. Prácticas activas desde la historia sociomaterial. *APUNTES- Journal of Cultural Heritage Studies*, 25(1).
- Klappenbach, H. (1995). The process of psychology's professionalization in Argentine. *Revista de Historia de la Psicología*, 16 (1/2), 97-110).
- Klappenbach, H. (2000a). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, 191-227.
- Klappenbach, H. (2000b) El título profesional del psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol 32,3, 419-446.
- Manzano, V. (2010). Ha llegado la "nueva ola": música, consumo y juventud en la Argentina, 1956-1966. En Isabella Cosse (et al.) *Los 60' de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina* (pp. 19-60). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ostrovsky, A; Di Doménico, C; Visca J y Moya, L. (2019). *A treinta años de la reapertura de la carrera de psicología: historias y reflexiones*. En: Bartolucci, M (Ed.) Universidad Nacional de Mar del Plata. Antecedentes, proyectos y trayectorias. Mar del Plata: Eudem.

- Paolucci, C. y Verdinelli, S. (1999). La psicología en Argentina. En: Di Doménico, C. y Vilanova, A. (Eds.), *Formación de psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata
- Pastoriza, E., & Torre, J. C. (1999). *Mar del Plata, un sueño de los argentinos*. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Pastoriza, E., & Zuppa, G. (2018). La conquista de las riberas. Política, cultura, turismo y democratización social. Mar del Plata (1886-1970). *Revista Trace*, (45), 93-109.
- Pérez, I. (2009). La domesticación de la “tele”: usos del televisor en la vida cotidiana. Mar del Plata (Argentina), 1960-1970. *Historia crítica*, (39), 84-105.
- Piacente, T. (1998). “Psicoanálisis y formación académica en psicología.” En *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 44 (3), 278-284.
- Rodríguez Salgado C. (1983) Historia de la Carrera de Psicología en Mar del Plata. *Primer Encuentro Marplatense del Ejercicio profesional del Psicólogo*. Mar del Plata, AMPS.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London and New Toyk: Rutledge.
- Rossi, L. (1995). *Psicología: secuencias instituyentes de una profesión*. Buenos Aires: Secretaría de Cultura-Facultad de Psicología-UBA.
- Rossi, L. (1997). *La psicología antes de la profesión*. Buenos Aires, Eudeba.
- Rossi, L. (2001). *Psicología: su inscripción universitaria como profesión, una historia de discursos y de prácticas*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En Carole Vance (Comp.), *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid, Editorial Revolución. 113-190.
- Sanz Ferramola, R. (2000) La psicología como ‘ideología exótica’ en los oscuros años del proceso de desorganización nacional: 1975-1980. *Fundamentos en Humanidades*, UNSL, Vol 1, 2, 43-62.
- Talak, A. M. (2013). *El estatus de la psicología: conocimientos, prácticas y valores: perspectivas histórico-epistemológicas*. Módulo 1, Cátedra de Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP.

- Terán, O. (2008). *Historia de las Ideas en Argentina: diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Terán, O. (2013). *Nuestros años 60': la formación de la nueva izquierda intelectual argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Vezzetti, H & col.(1994) Crónica elemental de la creación de las Carreras de Psicología en la Argentina. *Modulo 5 de la Cátedra I de Historia de la Psicología. UBA*.
- Vezzetti, H. (1996) Los estudios históricos de la Psicología en la Argentina. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología. 2 (1/2), 79-93*
- Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos. De José Ingenieros a Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Zuppa, G. (2004). *Prácticas de sociabilidad en un escenario argentino. Mar del Plata 1870-1970*, Mar del Plata, UNMdP

INVESTIGAR EN PSICOLOGIA: APORTES DE UN ESTUDIO EMPIRICO CON ESTUDIANTES DE LA UNLP A LA COMPRESIÓN HISTÓRICA DEL PROBLEMA

APELLIDO Y NOMBRE DEL (LOS) AUTOR(ES): González, Patricio y Ostrovsky, Ana Elisa

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: patricio.gonzalez@live.com

RESUMEN: La psicología es tanto ciencia como profesión, no obstante por diversas particularidades de su devenir histórico la investigación como espacio de desarrollo y área de trabajo no ha sido parte de las fortalezas disciplinares. Desde los 90' a la actualidad, el interés por la cualificación de la calidad en la educación superior en América Latina ha crecido de forma constante. Las investigaciones regionales, destacan como una de las principales características de la formación una escasa promoción de competencias investigativas para abordar los desafíos profesionales en la actualidad. Particularmente en la disciplina psicológica, diversos estudios han mencionado el predominio a lo largo de la historia del área clínica en desmedro del desarrollo de habilidades investigativas propias de la actividad científica de los psicólogos. En este contexto, si bien hay reflexiones sobre las falencias y particularidades de la tradición formativa en la cuenca del Rio de la Plata, han resultado escasos los estudios de carácter empírico. Las competencias investigativas conforman un punto cardinal para el diseño de estrategias tendientes al mejoramiento curricular. En tal sentido, nuestro estudio tuvo por objetivo evaluar las competencias autopercibidas referidas a la investigación en estudiantes avanzados de las carreras de psicología de la UNLP. Para llevar a cabo el mismo, se administró un cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el cono Sur. En tanto tal, el presente trabajo refleja corolarios y conclusiones a partir del análisis de los resultados alcanzados en base a una muestra compuesta estudiantes avanzados de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata ($n =$

145). Allí se observan áreas de vacancias y fortalezas específicas. Las conclusiones conforman un acervo coherente con líneas de investigaciones previas donde se destaca un déficit considerable en áreas metodológicas por sobre áreas conceptuales propio del sesgo teórico y clinicista observado a lo largo de la historia de nuestra profesionalización.

PALABRAS CLAVE: formación de psicólogos, universidades públicas, autopercepción, competencias investigativas, historia.

Introducción

En los años noventa diversas reorganizaciones educativas tuvieron impacto en América Latina y en nuestro país en términos geopolíticos y socioeconómicos, produciendo repercusiones capitales en la forma de pensar y de organizar la Educación Superior (Di Doménico, 2015). En este contexto, el centro del cuestionamiento giró alrededor de la calidad en los procesos de formación y las posibilidades existentes de generar normativas vinculadas a la realización de evaluaciones y/o regulaciones institucionales (CONEAU, 1997; De Luca, Fernández & Montero, 2005).

En relación a lo expuesto, la acreditación de las carreras universitarias en Argentina, como proceso tendiente a garantizar la calidad, se consolidó a partir de la promulgación de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en el año 1995. Específicamente en el ámbito de la psicología, las reconsideraciones valorativas de la calidad tuvieron asidero en diferentes organizaciones psicológicas, científicas y profesionales. Con todo, estas organizaciones se ocuparon de revisar las disímiles ofertas formativas que se brindaron por aquellos años, concluyendo en la necesidad de generar modificaciones en las instancias formativas de los psicólogos (Di Doménico & Piacente, 2003, 2011; Moya, Di Doménico & Castañeiras, 2009). Las revisiones curriculares comenzaron a afianzarse a partir de los lineamientos expresados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, 1997). A este fin, el organismo antes mencionado, consideró los acuerdos establecidos entre asociaciones de entidades académicas, quienes en marzo del 2007 y con modificaciones en el año 2008, presentaron un documento donde se establecieron los parámetros necesarios para la acreditación de las carreras de psicología a nivel

nacional. Además, en este documento, realizado por todas las entidades formativas de gestión privada y estatal, se detallaron las exigencias en términos de formación necesarias para el ejercicio profesional (AUAPsi & UVAPsi, 2008). Asimismo, se cuestionó la formación de grado, señalando el perfil principalmente profesionalista, clínico-asistencial y monoteórico que esta tradicionalmente detentaba por aquel lustro (Dafgal, 2009; Ferrero, 2010; González, 2015; Klappenbach, 2000; Klappenbach, 2015). En este punto se subrayó que el matiz que tomó el perfil profesional se encontró tendiente a responder demandas praxiológicas en desmedro de la producción de conocimientos básicos y aplicados (González et al., 2012; Parra & Carvajal, 2016). Son diversos los documentos e investigaciones que ponen de relieve la carencia actual en el desarrollo de las competencias investigativas en psicología (Di Doménico, Manzo, Moya & Visca, 2012; Moya, Di Doménico & Castañeiras, 2009; Scotti, 2010; Vilanova, 2003).

En torno a las reconsideraciones curriculares en vistas de la necesidad actual de la re-acreditación de las diferentes carreras de psicología, ha resultado recurrente la consideración del juicio de diferentes expertos, cuando no de profesores o funcionarios. En contraparte, son reducidos aquellos estudios (Manzo 2010; Tornimbeni, 2006; Tornimbeni, González, Corigliani & Salvetti, 2011; Acevedo & Alfonso, 2012) los que han abordado la percepción del estudiante como un valor cardinal a los fines de pensar posibles mejoramientos curriculares.

Retomando la definición proclamada por el Proyecto Tuning en América Latina (2007) se entiende por competencias genéricas a aquellas que incluyen conocimientos, comprensiones y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso de aprendizaje. Asimismo, diferentes autores y organismos internacionales resultan solidarios con la definición antes mencionada (Tobón, 2006; Medina, 2007; Le Boterf, 2001; Comisión Europea, 2004). En esta misma línea, se define competencias específicas como aquellas que resultan restrictivas a cada área de trabajo. La presente propuesta tuvo por intención indagar la autopercepción de competencias investigativas, la misma es concebida como la propia estimación que los estudiantes realizan respecto a la adquisición de las competencias requeridas para la práctica investigativa (Barrera, Rodríguez & Chang, 2017; Buendía, Zambrano, Insuasty, 2018; Martínez, Medina & Salzar, 2018). De tal

forma, la autopercepción puede ser valorada como el conjunto de conceptos internamente consistentes y organizados que los estudiantes reconocen como propiamente adquiridos (Cruz, Ávila & Castolo, 2012).

Por último, la carencia de estudios en este tema se vuelve más visible en materia de evaluación. No se han encontrado en lengua hispanoparlante instrumentos psicológicos que específicamente operacionalicen el constructo competencias investigativas autopercebidas, con excepción del elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156). Las técnicas disponibles en el país indagan competencias autopercebidas genéricas y específicas (Castro Solano, 2004; Manzo, 2010; Moya, 2009); o bien competencias “evaluadas”, es decir, son técnicas de rendimiento máximo (González et al., 2012).

La contrastación entre las exigencias formativas descritas por diferentes asociaciones (AUAPsi & UVAPsi, 2008) y las capacidades autopercebidas como adquiridas en torno a la formación de competencias en estudiantes avanzados, es estimada como un punto nodal a los fines de generar una propuesta de mejoramiento curricular. Por ello, considerando lo expuesto, este trabajo se propuso analizar específicamente competencias investigativas autopercebidas en estudiantes avanzados de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de La Plata de gestión pública. Para tal fin, se recuperó el instrumento diseñado a nivel local por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur, con la intención de analizar sus características y realizar los ajustes necesarios. Su consecuente administración permitió efectuar un contraste entre las competencias investigativas requeridas por los organismos ministeriales y la autopercepción de las mismas en estudiantes próximos a graduarse. Todo ello se considera como un insumo crítico a la comprensión histórica de la formación de psicólogos en el país

Objetivo General

Evaluar las competencias autopercebidas referidas a la investigación en estudiantes avanzados de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Objetivos Particulares

Describir cómo se perciben los estudiantes avanzados de la carrera psicología respecto a la adquisición de las competencias requeridas para la práctica investigativa.

Hipótesis de trabajo

Los estudiantes avanzados de grado tendrán una valoración global negativa respecto a sus competencias investigativas.

Metodología

Tipo de estudio & diseño

Se trató de un estudio de tipo descriptivo, transversal, con un diseño no experimental

Participantes

Se trabajó sobre una muestra intencional simple, no probabilística, de $n = 145$ estudiantes avanzados de psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Como criterio de exclusión/inclusión, se consideró *estudiante avanzado* a aquel que, al momento de la evaluación, estuviera cursando los ámbitos de actuación profesional, debido a que ya ha abordado aquellos lineamientos curriculares obligatorios correspondientes al área de Investigación.

Con todo, la muestra total quedó compuesta por 75.18% sexo femenino ($n = 109$) y 24.82% sexo masculino ($n = 36$), con edades comprendidas entre 21 y 60 años de edad ($M_{\text{edad}} = 27.49$; $DS = 7.33$). Se constató una gran variabilidad en cuanto al año de ingreso a la carrera, con un rango de 2001 a 2015, mas el 60.9% ingresó entre el año 2010 y 2014.

Instrumentos

Se aplicó el Cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas, elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156). En primer lugar, se indagaron datos socio-demográficos básicos y académicos, tales como: sexo, edad, universidad a la que pertenece el estudiante, año de ingreso a la carrera, promedio general, cantidad de cursadas aprobadas hasta el momento de la evaluación, cantidad de materias aprobadas con examen final o promoción hasta el momento, realización de tesis si/no, obtención de beca de investigación si/no, participación en grupo de investigación si/no.

El cuestionario propiamente dicho se compone de 31 ítems agrupados en siete dimensiones relativas a competencias investigativas específicas: Planteamiento del problema, Elaboración del marco teórico, Búsqueda de información, Tipo de investigación y de diseño, Muestreo, Recolección y análisis de datos, e Informe investigativo/publicación. Posee una escala de respuesta de tres opciones, *Nada capacitado (1)*, *Medianamente capacitado (2)*, *Capacitado (3)*.

El instrumento cuenta con evidencias preliminares de validez de constructo a nivel exploratorio y aceptables coeficientes de consistencia interna para los factores extraídos. Para la muestra bajo estudio se obtuvieron coeficientes α entre .56 y .74.

Procedimiento

Se aplicó una versión revisada del cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas elaborado por el Grupo de Investigación Historia, Enseñanza y Profesionalización de la Psicología en el Cono Sur (2010, Código: 15/H156). Antes de su aplicación se realizó una prueba piloto con 15 estudiantes para justipreciar dificultades en la comprensión de los reactivos y realizar los ajustes necesarios. Las administraciones se realizaron de manera colectiva con una duración no mayor a 30 minutos. Las mismas se llevaron a cabo en las clases habituales de los estudiantes, previa gestión de las autorizaciones correspondientes. Posteriormente, se elaboró la base de datos y se procedió a su análisis.

En todos los casos la participación fue voluntaria y confidencial. Se firmó un consentimiento informado a fin de que los participantes conocieran los objetivos del presente estudio, tuvieran garantía del resguardo de su identidad y del buen tratamiento de los datos brindados. Durante todo el proceso de investigación se atendió a las pautas éticas establecidas por FePRA (2013) y la Declaración de Helsinki (ASM [WMA], 2014), se garantizó que toda la información derivada fue y será utilizada con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de Protección de los Datos Personales. Una vez administrados, los datos fueron procesados, gestionados y analizados mediante el paquete estadístico especializado SPSS-19.

Análisis de Datos

Para responder al objetivo 1, se calcularon las medias y desvío estándar para cada una de las siete dimensiones del Cuestionario Autopercepción de Competencias Investigativas.

Resultados

Objetivo 1: *Describir cómo se perciben los estudiantes avanzados de la carrera psicología respecto a la adquisición de las competencias requeridas para la práctica investigativa.*

Se presentan los resultados según las dimensiones que componen el instrumento de evaluación y a partir de allí se presentan las medias dispuestas por cada una ellas según el grupo muestral y el desvío estándar consecuentemente (tabla 1).

Dimensiones	UNLP
	M (DS)
Elaboración del marco teórico	2.36 (.39)
Planteamiento del problema	2.21 (.36)
Búsqueda de información	2.10 (.48)
Tipo de investigación y de diseño	1.59 (.31)
Muestreo	2.20 (.44)
Recolección y análisis de datos	2.15 (.33)
Informe investigativo/publicación	2.12 (.42)
Global	2.10 (.29)

En esta tabla se observa que los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata se autoperciben como más capacitados para plantear el problema y preguntas iniciales de investigación y para la confección el marco teórico; en las dimensiones Planteamiento del Problema y Elaboración del Marco Teórico, mientras que tienden a sentirse menos capacitados en aspectos más metodológicos, como el muestreo (e.g., determinar si se trata de una muestra probabilística o no, el tamaño adecuado, etc.) y la definición del diseño y tipo de estudio. En tal dirección también se observan una autopercepción deficitaria en las competencias asociadas a informes investigativos y la publicación de resultados.

Discusión

Este manuscrito se propuso evaluar las competencias autopercebidas referidas a la investigación en estudiantes avanzados de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

A partir de los datos se concluye que dimensiones que aluden a aspectos teórico-conceptuales, presentan valores más elevados que aquellos que refieren a aspectos exclusivamente metodológicos. Dicha característica resulta coherente con una formación teoricista, palabrística, centrada en la lectura, la interpretación y análisis de textos, señalada con anterioridad por este estudio e indagada por otros grupos de trabajos también citados en el presente.

Sí se han observado diferencias significativas a nivel estadístico entre los grupos de aquellos estudiantes que han realizado o se encuentran realizando la tesina de grado en contraste con aquellos estudiantes que aún no han comenzado la realización de dicha tesina. En tal sentido la tesina de grado podrá ser considerada como un moderador en el modo en el que los estudiantes autoperciben capacidades adquiridas, esto involucra pensar que las formaciones metodológicas que tienen asidero en los primeros años de la carrera cobrarán sentido cuando esos saberes requieran ser practicados, con lo cual dicha práctica redundaría en el aumento de la autopercepción. Cabe mencionar que la realización de tesinas de grados resulta un valor tendiente a fomentar un entrenamiento en “habilidades”, aspecto coherente con el diseño de prácticas concretas que se viene pugnando desde hace alguna década en las universidades de gestión pública de la Argentina.

Es necesario considerar los factores a los que está sujeto la realización de dicho cuestionario, en tanto la comunicación de la autopercepción de las personas se encuentran sujetas a sesgos de deseabilidad social, entendiendo el mismo como la necesidad de los sujetos de obtener aprobación social y cultural, es decir, el sujeto responde en relación a lo que se considera socialmente aceptable o deseable. (Arribas, 2004; Cosentino & Castro Solano, 2008; Poó, Ledesma & Montes, 2010). Pese a esto, la presente indagación provee datos empíricos y resulta coherente con las aseveraciones realizadas por diferentes autores ya citados que destacan los déficits en materia competencias investigativas. Ello se observa en los resultados del presente

estudio, en tanto los valores observados en el grupo muestral de referencia resultan coincidentes con el perfil profesional y asistencial en la formación de psicólogos detentada en nuestro país y coherente con el devenir histórico de nuestra disciplina.

Considerando los hallazgos de este estudio, es posible sostener que la hipótesis uno (H1) fue corroborada. En lo referido a la realización de la tesis de grado si/no, sí existen diferencias estadísticamente significativas.

Puede establecerse como una limitación del estudio el hecho de que el instrumento de medida utilizado requiere de estudios psicométricos a nivel confirmatorio.

Más allá de las limitaciones señaladas, se considera que esta investigación preliminar reviste un aporte interesante. Diversos estudios, subrayan la necesidad de promoverse una serie de aptitudes, habilidades y competencias propias de mentalidad científica, mentalidad comúnmente asociada en nuestras latitudes a las ciencias exactas y a las ingenierías, y menos a la disciplina psicológica (e.g., Di Doménico y Vilanova, 1999; García, 2009; González et al., 2012; Moya, Di Doménico, Castañeiras, 2009; Vilanova, 2003). Esta mentalidad científica, podrá ser promovida a partir de prácticas concretas de investigación y sistemas de conformación del área investigativa con énfasis en las fases metodológicas por sobre el fomento de competencias teórico-conceptuales.

Referencias

- Acevedo, G. V., Álvarez, D. R. B., & Martínez, A. C. D. (2014). Autopercepción de estudiantes de psicología sobre sus competencias en los campos laboral, educativo y salud. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 151-167.
- AUAPsi-UVAPsi. (2007) *Documento Elaborado para la Acreditación de la Carrera de Grado de Psicología*. Elevado al MECyT en junio de 2007. Autor.
- AUAPsi & UVAPsi. (2008). *Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología*.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*. Vol.5.
- Asociación Médica Mundial-WSA. (2014). *Declaración de Helsinki*. Recuperado de <http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>

- Barrera, R. M., Rodríguez R. H., & Chang, J. M. Z. (2017). Competencias Investigativas en la Educación Superior. *Revista Publicando*, 10(1). 395.
- Buendía Arias, X. P., Zambrano Castillo, L. C., & Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas en docentes en formación en contexto de la práctica pedagógica. *Folios*. 47(1) 179-195.
- Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europea. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B. Aurhar.
- CONEAU (1997) Lineamientos para la Evaluación Institucional, Resolución 094/97.
- Cosentino, A. & Castro Solano, A. (2008). Adaptación y validación argentina de la Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Interdisciplinaria*. Vol. 25.
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21, (2), 117-152.
- Cruz, S. E., Ávila, M. Á. C., & Castolo, M. C. (2012). Autopercepción de competencias profesionales de alumnos de la Licenciatura en Enfermería. *Revista Conamed*, 17, (2), 67-75.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Luca, B., Fernández, M & Montero, S. (2005) *Acreditación de la calidad de la educación superior: Los casos de Argentina, Chile y México*, recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/13/lvs.htm>.
- Di Doménico, C., Manzo, G., Moya, L., & Visca, J. (2012). Competencias investigativas en estudiantes avanzados de tres carreras de Psicología de Argentina (UBA, UNLP y UNMDP): Un estudio comparativo. *IV Congreso Internacional de Psicología de la Unión Latinoamericana de Psicólogos (ULAPSI)*. 26-28 de abril. Montevideo, Uruguay. ISSN. 1688-9355 (LIBRO) y 1688-9363 (EN LÍNEA).
- Di Doménico, C., & Piacente, T. (2003) Acreditación de carreras de psicología en Argentina. Estado actual y perspectivas. En J. Villegas & P. Marassi (Eds.), *Problemas centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento*

- Profesional del Psicólogo en las Américas*, (pp. 3-57). Lima: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Di Doménico, C. (2015). Formación de Psicólogos, artistas de calidad. *Psiencia. Revista latinoamericana de ciencia psicológica* 7 (1) 124-132.
- Fe.P.R.A. (2013). Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina.
- Ferrero, S. V. (2010). Presencia e impacto del psicoanálisis en asignaturas avanzadas de la licenciatura en psicología en la UNSL. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*. 2(3), 70-82.
- García, L (2009). La disciplina que no es: el déficit en la formación del Psicólogo argentino. *Revista Psiencia Psicológica*. 2(1), 55-59.
- González, C., Tornimbeni, S., Corigliani, S., Gentes, G., Ginocchio, A., & Morales, M. M. (2012). Evaluación de competencias requeridas para investigar. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Vol. 1, 142-151.
- González, M. E. (2015). Observaciones en torno a los debates curriculares en psicología y las políticas universitarias en la Argentina. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(1), 35-40.
- Klappenbach, H. (2000). El título profesional de Psicólogo en Argentina antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, año/vol. 32, número 003. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. 419-446.
- Klappenbach, H. (2003). La Globalización y la Enseñanza de la Psicología en Argentina. *Psicologia em Estudo*, 8, 3-18.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.
- Klappenbach, H., & Arrigoni, F. (2011). Revista Argentina de Psicología. 1969-2002. Estudio bibliométrico. *Revista Argentina de Psicología*, 50, 44-94.
- Klappenbach, H (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica. Vol. 14. No.3. PP. 937-960*.
- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.

- Manzo, G. (2010). *Autopercepción de competencias adquiridas en estudiantes de psicología de ciclo profesional (avanzado)*. Informe de Beca Categoría Estudiante Avanzado. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Martinez Mora, S., Medina Pinoargote, F. R., & Salazar Carranza, L. A. (2018). Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes. *Opuntia Brava* 10(1), 336-341.
- Moya, L; Di Doménico, C & Castañeiras, C (2009) Opinión de los estudiantes de Psicología respecto a contenidos formativos. *II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. ISBN 978-950-34-0588-8.
- Parra. H. Y., & Carvajal, B. H (2016). La competencia investigativa del estudiante de Psicología, desde la complementariedad de enfoques metodológicos. *Humanidades Médicas, versión On-line*, ISSN 1727-8120.
- Poó, M., Ledesma, R. & Montes, S. (2010). Propiedades Psicométricas de la escala de deseabilidad social del conductor. *Avaliação Psicológica. Vol. 9*, pp. 299-310.
- Scotti, S. (2010). Opinión de los estudiantes de psicología de la UBA sobre la investigación en psicoterapia. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(2), 96-100.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe.
- Tornimbeni, S. (2006). La investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las unidades académicas de psicología estatales de la República Argentina. *En Investigaciones en Psicología*, 11, Vol.1, 129-142.
- Tornimbeni, S.; González, C.; Corigliani, S. & Salvetti, M. (2011). Concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en psicología. *Enseñanza e investigación en psicología*. 1, Vol. 16, 5-13.
- Vilanova, A. (1992). *Problemas fundamentales*. Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría.
- Vilanova, A. (1995). Psicología latinoamericana: un comienzo bifronte. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 41(4), 322-325.
- Vilanova, A. (2000). La formación académica del Psicólogo en el mundo y en el país. En O. Calo y A. M. Hermsilla (Eds), *Psicología, Ética y Profesión: aportes*

deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur (pp. 107-118). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Vilanova, A. (2003). *Discusión por la Psicología*. Mar del Plata, UNMDP.

Villanueva, E. (2000). El sistema de Evaluación y Acreditación Universitaria en la Argentina. En: CSE, *Políticas de Educación Superior ¿Tiempo de innovar?* Santiago de Chile, Seminarios Internacionales del Consejo Superior de Educación.

MARIQUITA SÁNCHEZ DE THOMPSON, UNA BIOGRAFÍA DESDE LA PSICOLOGÍA

APELLIDO Y NOMBRE DEL (DE LOS) AUTOR(ES): Guardia Lezcano, Juan Ramón

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN: El presente trabajo tiene cinco objetivos. Como primer objetivo, hablar de su niñez y su educación, como segundo objetivo, hablar de su adolescencia y primer matrimonio, como tercer objetivo, hablar de su segundo matrimonio, como cuarto objetivo, hablar sobre su escritura política e ideas pedagógicas.

PALABRAS CLAVES: revolución, beneficencia, inspectora, frenesís

Presentación

María Josepha Petrona de Todos los Santos Sánchez de Velasco y Trillo, más conocida como Mariquita Sánchez (1786 – 1868), fue una patriota argentina, cuya tertulia convocó los principales personajes de su tiempo. Es recordada porque la Marcha Patriótica (actual Himno Nacional Argentino) fue cantada por primera vez en su casa, el 14 de mayo de 1813.

Nacida en Buenos Aires el 1º de noviembre de 1786 fueron sus padres el granadino Cecilio Sánchez de Velasco y la porteña Magdalena Trillo.

Siempre ligado a su condición de dama patricia y a su accionar patriótico, estará relacionada en la historia argentina a la atribución de su independencia personal, a diversos grados de inestabilidad psíquica.

La historiografía tradicional suele presentar a Mariquita como una mujer contradictoria, frívola, audaz, superficial, pero lo suficientemente representativa como para convertirse en símbolo de la mujer argentina histórica.

Un poema sobre su niñez:

Una anciana Mariquita describe la formación recibida por las niñas de su generación: “Nosotras sólo sabíamos / ir a oír misa y rezar / componer nuestros vestidos / y zurcir y remendar” (Sáenz Quesada 1995:26).

Su adolescencia, el convento, primer matrimonio, revolución.

La reclusión que la clase privilegiada hace de sus propias locas es una señal de la privatización de la locura que ocurre en la élite porteña, el amor es un desvío de las reglas endogámicas de planificación de alianzas matrimoniales dentro del mismo grupo social. Las jóvenes eran depositadas en los conventos; en Buenos Aires, el lugar de jóvenes patricias insubordinadas era la Casa de Ejercicios Espirituales, administrada por monjas. También el provisorio destino de la adolescente Mariquita. Las prostitutas porteñas eran internadas en una Casa de Corrección de Mujeres, contaba con un calabozo con cadena y cepo. Los pecados sexuales de las criollas urbanas se castigaban con su reclusión en el asilo de Huérfanas de San Miguel, bajo el control de la iglesia católica.

Sobre la pared de una de las celdas de la Casa de Ejercicios Espirituales en el barrio porteño de Constitución, se lee en una placa de bronce “Aquí estuvo reclusa Mariquita Sánchez, por desobediencia a sus padres”. Sufre las primeras acusaciones de pérdida de la razón cuando al cumplir 14 años, su padre la compromete con un pariente del primer marido de su madre, Magdalena Trillo; a pesar de la mala fama social del candidato y de que Mariquita anuncia su preferencia por su primo segundo, Martín Jacobo Thompson. Denuncia ante el enviado del virrey la intención de su padre de casarla en contra de su voluntad. Empecinada, se presentó al virrey Sobremonte para que dejase sin efecto los arreglos que había hecho la madre, el padre ya había muerto, para casarla con Diego del Arco. Demorará tres años durante los cuales será literalmente depositada en un convento para “dominio” de su voluntad, Martín será confinado a una guarnición militar, primero en Montevideo y luego en Cádiz.

Moratín escribió “El sí de las niñas”, una obra que fue estrenada en Madrid el 24 de enero de 1806. El hecho de que Moratín se inspiró en su historia para escribir la obra es falso, estaba escrito en 1801, fue publicada en 1805 y estrenada en Madrid en enero de 1806. Se habla del parecido del triángulo de protagonistas con el de nuestra

historia cuando lo que hay es una evidente necesidad dramática de antagonismos: joven, galante y digno, contra anciano, desagradable y misérrimo.

Otra heroína de la Independencia argentina y boliviana, Juana Azurduy, será internada en un convento al sufrir síntomas depresivos después del fallecimiento de sus padres. de diecisiete años, será recluida en el Monasterio de Santa Teresa por decisión de sus tíos, convento carmelita donde recibirá la educación y el prestigio social adecuados para un matrimonio conveniente, y donde se intentará domar los desvíos, anular las tentaciones de la vida aventurera con las que sueña la joven. Descubrirá la completa biblioteca conventual y cuestionará el orden social, hasta su casi expulsión del convento un año más tarde.

Cinco hijos tuvo con Thompson: Clementina en 1807, Juan en 1809, Magdalena en 1811, Florencia en 1810 y Albina en 1817. No existe evidencia de depresión post-parto.

El himno nacional y el salón y la relación con ella, se sigue la tradición establecida por Carranza. El carácter ilustrado de la dueña del salón será remarcado por los testimonios de contemporáneos, especialmente visitantes extranjeros, como una anomalía del carácter femenino y una extravagancia más de la criolla Mariquita.

Contribuirá notablemente diseñando y cosiendo las nuevas escarapelas para los ejércitos revolucionarios, bordando banderas de guerra y difundiendo la nueva canción nacional en su ya legendario salón. Le ganaría la admiración de algunos y la crítica de muchos, con el temor a que tanta censura social culmine en un nuevo confinamiento o reclusión en un asilo.

Durante los sucesos revolucionarios de Mayo de 1810, Martín Thompson había participado como miembro de la Sociedad de los Siete y Mariquita como donante y recolectora de donaciones para la causa patriótica.

El 5 de febrero de 1816, Thompson fue ascendido a coronel del ejército, se embarcó al país del Norte munido de las instrucciones, confirman la confianza que tenían sus compañeros de la Logia Lautaro. Su misión era establecer vínculos con los patriotas en México, recaudar fondos de los norteamericanos, comienza a percibir cierto deterioro en la salud, que no le impiden gestionar la compra de armas, y contactos varios con mercenarios de dudosa reputación.

Enterado Thompson de la Declaración de la Independencia, felicita a Pueyrredón, entonces Director Supremo; suscribe un acuerdo en donde sus respectivos gobiernos apoyarían una expedición libertadora en la península de Florida, que formaba parte del imperio español. Estas actitudes molestaron al gobierno norteamericano, que estaba tratando de incorporar la península a través de negociaciones diplomáticas, Thompson “estaba irrimisiblemente loco”, en palabras de Manuel Aguirre, el nuevo representante argentino en Washington. El gobierno argentino la había dejado cesante en enero de 1817, sin que se anoticase Martín.

Antonio Bellina Supieski, un marino y timador polaco que guerreó con Napoleón, aconsejado por José Bonaparte, optó por dirigirse al destartalado sujeto que sabía verse por las calles de Washington y New York, vestido de una levita cortona y apolillada, hablando desacompasadamente, manoseando a sus interlocutores, gritando algunas veces y otras susurrando al oído, y a quienes los yanquis llamaban “Mister Mariquita”, es tapa de los diarios de New York, cuando se le amotinan los marinos que había embarcado en el Ocean, y debe intervenir la policía local. A mediados de 1817 Thompson es ingresado en una institución mental de Nueva York. El secretario de Estado Adams insulta al nuevo representante argentino diciendo que el anterior estaba en una Casa de Locos.

Fue un marino más de pluma que de espada según sus propios contemporáneos, en 1817 se confirma el diagnóstico médico de “desarreglo mental”. No existen registros de qué tipo de afección padeció Thompson, ni si hubo antecedentes, tampoco en los archivos familiares.

De acuerdo con el intercambio epistolar entre Mariquita y el Negro Joaquín, ayudante de Thompson, se señala como al pasar, que el diplomático “manoseaba a los transeúntes”. El marido de Mariquita había perdido, antes que la razón, las inhibiciones. Insultaba, decía groserías y toqueteaba a la gente en la calle. Esto es típico de un cuadro patológico muy preciso; el síndrome frontal o la demencia frontotemporal, a causa de una alteración del lóbulo frontal se produce un importante déficit en las capacidades sociales y conductuales.

Estos pacientes se presentan desinhibidos, impulsivos, desconsiderados, socialmente incompetentes, egocéntricos y pierden todo filtro moral y social. Se produce una disminución en el juicio tanto social como financiero y, desde luego, político.

Podemos establecer la hipótesis clínica de que Martín Thompson fracasó en su misión a los EEUU a causa de la demencia fronto temporal de la que fue víctima.

Pasa Thompson dos largos años hasta que Mariquita consigue los recursos para el traslado, desde Buenos Aires, instruyendo el ocultamiento de su falta de juicio: “Cuidado que no lo traigas vestido como loco, sino como yo lo vestía cuando estaba aquí bueno. En nada Joaquín quiero que se lo trate como loco sino como mi marido”. (Sáenz Quesada 1995:72-73). Proyectará su rol materno en Martín, al que considera como un sexto hijo.

Con los oficios de Aguirre y un secretario personal, Joaquín, a quien la sufriente esposa solicita el traslado en un buque norteamericano pero aparentemente por las malas condiciones del viaje,

Martín, sin asistencia médica, muere en 1819 en ultramar, como una especie de Ulises criollo es atado a mástiles del barco en su frénesis, y su cuerpo muerto es arrojado al mar. La noticia le es comunicada varios meses después, al tocar el barco puerto en Buenos Aires.

Fallece el 23 de octubre de 1819, otras fuentes lo datan el 19 de febrero de 1819, y las familiares directamente en 1817, año de su ingreso al manicomio.

La locura adulta de Martín resultaría en una confirmación más del desorden psíquico juvenil que, compartido con Mariquita, le había llevado a desafiar al orden colonial familiar.

Con amargura cuando, anciana, en una carta a su hija Florencia escrita en 1852 le explique que sufre “no pudiendo en mi interior dejar de sentir la humillación y envilecimiento de mi país, ¡yo que vi nacer su libertad y pasé por tanto susto con tu pobre padre!” (Sáenz Quesada 1995:51).

Segundo matrimonio, Mendeiville, lo francés, Rosas.

Juan Bautista Washington Mendeiville (1793-1863), francés expatriado que llega a Buenos Aires en 1818, iniciará poco tiempo después un romance con Mariquita, a la sazón separada in corpus de Martín Thompson desde enero de 1816. Al enviudar Mariquita, se casará con Mendeiville en 1820 en una ceremonia muy discreta. El escándalo social es inevitable ya que el tiempo convencional del luto legal de nueve meses aún no se ha completado y, su nuevo marido es cinco años menor que

Mariquita. El hogar de los Mendeville será a partir de 1820 y hasta 1837 el centro obligado de la sociabilidad para todo extranjero. Son descriptos como angelicales anfitriones que amparan a todos los forasteros que los frecuentan. Mariquita consolida su fama de frívola y superficial, al introducir novedades europeas en las costumbres sociales locales, tales como el uso de abrigos de piel, la porcelana inglesa en vez de la platería española, el tapizado de las paredes. Cederá incluso parte de su casa paterna como local para el consulado. La pareja tuvo tres hijos, nunca fue un matrimonio feliz, según el testimonio de Mariquita, en su carta del 27 de mayo de 1863 a Juan Bautista Alberdi, su abogado en el proceso de sucesión:

He hecho con mi marido acciones más que heroicas. Dos veces ha estado su consulado en el suelo; yo lo he levantado mil veces, [por] su locura hubiéramos estado en el fango y mi prudencia y paciencia lo tapaba todo. No le he dado [ni] un disgusto, [aunque sí] mi fortuna a manos llenas. Conocí a este hombre [como] el más infeliz, había venido por un desafío desgraciado y confiado en tomar servicio aquí. Pero las circunstancias lo aterraron y se vió reducido a dar lecciones de música. Yo no tenía más voluntad que sus caprichos (Sánchez 1952:359).

La conducta de Mendeville ocasiona conflictos amorosos y luego litigios económicos entre los cónyuges, provocando su separación, disimulada por las funciones diplomáticas del marido fuera del país. El matrimonio con Mendeville también le acarrea problemas políticos, a partir de 1832, el que fuera su amigo de la infancia, Juan Manuel de Rosas, en pleno conflicto con Francia por los derechos aduaneros, le reclamara en una carta: “Conocí antes a una María Sánchez buena y virtuosa federal. La desconozco ahora en el billete con tu firma que he recibido de una francesita parlanchina y coqueta”. (Camarasa, 2008). A lo que responde: “No quiero dejarte en la duda de si te ha escrito una francesa o una americana. Te diré que desde que estoy unida a un francés, he servido a mi país con más celo y entusiasmo (...) En tu mano estará que yo sea americana o francesa. Te quiero como a un hermano, y sentiría que me declararas la guerra”. (Camarasa 2008). Los conflictos se profundizan cuando toma partido por la oposición a Rosas y, apelando a su rol materno y pertenencia de clase, intentará publicar incendiarias e irónicas sátiras que serán inmediatamente censuradas por el régimen por insanas y fruto de una mente desquiciada. En 1837,

Mariquita pide su pasaporte para exiliarse en Montevideo, Rosas le escribirá en una escueta esquila adjunta al documento: “¿Por qué te vas, Mariquita?” (Camarasa 2008).

Cuando en 1820, durante el gobierno de Bernardino Rivadavia, se crea la sociedad, es designada su primera directora. Fue una de las fundadoras, primera secretaria de la institución en 1823 y presidenta de la misma entre 1830 y 1832. Motivo de escándalo ya que según las familias conservadoras esta medida es un ataque anticlerical ya que se opone a las obras de caridad organizadas por la iglesia católica. Las damas patricias convocadas por el presidente Rivadavia no aceptan la propuesta con diferentes excusas. Para sustituirlas, recurre a las jóvenes asistentes a su salón de invierno. Selecciona y dirige a las trece socias fundadoras de la sociedad a la vez que organiza la beneficencia en una nueva acción secular y estatal. Como la Sociedad de Beneficencia tiene a su cargo, el cuidado de huérfanos y huérfanas, la utilizará para la implementación de sus ideas sobre la libertad de elección de cónyuge en la resolución de los matrimonios de las huérfanas. Se le encomendaban las escuelas y colegios de mujeres de toda la provincia de Buenos Aires, administraba hospitales y casas de huérfanos. Se la menciona como primera inspectora de locas de lo que fuera posteriormente el hospital para mujeres dementes, o Moyano.

Durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas renunció a dicha Sociedad y se exilió en Montevideo, los opositores al régimen rosista, entre los que estaba su hijo Juan y su esposo Mendeville que, al ser cónsul de Francia, mantenía conflictos diplomáticos con Rosas. Hacía algún viaje a Buenos Aires, pero su hogar estaba en aquella ciudad. En 1846 fue a Río de Janeiro y al año siguiente volvió a Montevideo, donde permaneció hasta después de la Batalla de Caseros.

Sus ideas educativas se expresan en el debate sobre la posibilidad de aplicar el sistema protestante de Lancaster de enseñanza mutua, ya utilizado en la educación de varones, en las nuevas escuelas de niñas. La Sociedad deviene, una escuela de acción pública y solidaridad para esas mujeres de clase alta, habituadas a la seguridad de su domesticidad.

En la década de 1830 reclamaba más presupuesto para la educación moderna de las niñas ya que, como le escribe a su hijo Juan en 1840, está convencida que “(...) es preciso empezar por las mujeres si se quiere civilizar un país, y más entre nosotros,

que los hombres no son bastantes y que tienen las armas en la mano para destruirse constantemente” (Sánchez 2003).

El contraste entre los hombres (infantiles, belicosos y destructivos) y las mujeres (maduras, pacificadoras y edificantes), será una constante en las cartas a la élite educativa argentina.

Retornó a Buenos Aires, separada de Mendeville, a la que llamaba la tierra de mis lágrimas, reanudó su labor en la Sociedad de Beneficencia y su salón volvió a brillar como antaño. En 1866 y 1867 a presidir la Sociedad de Beneficencia todavía en plena capacidad intelectual.

En 1852, a la sazón de 66 años, en una carta a Alberdi del mismo año donde le explica que: “Mi vida es la de un hombre filósofo por fuerza, más bien que la de una mujer, con la desgracia de tener un corazón de mujer, cabeza de volcán y no tener la frivolidad del sexo para distraerme (Sánchez 1952:254).” cuando la muerte la sorprende en 1868, la autora aún se encuentra en “plena capacidad intelectual, pues trabajaba y escribía cartas admirables” hasta el último día.

Tuvo acceso a la educación y las lecturas, sin necesidad de convertirse en monja, sus cartas, recuerdos y demás escritos muestran una personalidad excepcional. En muchos aspectos no dejaba de ser una fiel exponente de su clase social, como en sus proyectos educativos, conservó el criterio de diferenciar a los sectores de elite de los populares, mantuvo escuelas separadas para niñas “blancas” y para niñas “pardas”. Tenía puntos de vista mucho más avanzados a su tiempo en lo que se refería al matrimonio y el papel de la mujer en la familia. En una carta a su hija Florencia, en julio de 1854, decía: “¿Quién diablos inventó el matrimonio indisoluble? [...] Es una barbaridad atarlo a uno a un martirio permanente”.

Polemiza al respecto con Domingo F. Sarmiento, director general de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, le advierte con ironía que: “No se empiece a pelear conmigo (...) Le pregunto si en ese depósito hay un lobo, que necesito para mi escuela normal, que quiero organizarla de modo que usted no me murmure (...) Usted es un injusto, no se contenta con la política y los muchachos y quiere pelearse con las mujeres ¡y no sabe usted qué malos enemigos [las mujeres] son!” (Sánchez 1952).

Su escritura política, ideas pedagógicas

En la escritura, invertirá considerable tiempo y energías en la comunicación escrita con sus contemporáneos. Escribirá un diario, recopilará sus recuerdos en un libro y, redactará centenares de notas educativas y sociales en sus roles alternativos de presidenta y secretaria de la Sociedad de Beneficencia. No utiliza el anonimato ni el seudónimo, aunque a su hija Florencia le promete en una carta que va a escribir la historia de las mujeres del país, nunca lo hace. Se percibe a sí misma como liberal y mundana, y nunca cesa de afirmar que el atraso de la sociedad porteña se debía a tres factores: ignorancia, miedo y la iglesia católica. Su carácter de testigo y protagonista de la Independencia es fundamental. Sus recuerdos le serán solicitados por Santiago de Estrada, luego compilados como breves anécdotas y detalles de la vida cotidiana. Discute y polemiza en un plano de igualdad intelectual. Recurre astutamente a su identidad de género tradicional al firmar sus cartas a las autoridades siempre en su carácter de madre, expondrá sus proyectos sociales y culturales en la escritura epistolar, género reservado para la expresión del sentimentalismo femenino, evitando todo tipo de melancolía que pudiera interpretarse como debilidad, combinará reflexión política con experiencia personal al relatar la gestación de la nación.

Era una gran lectora, estaba al corriente de cuanto acontecimiento sucediese, y fue una sagaz cronista. En carta a su segundo marido señalaba: “En el diario que he llevado he escrito mil ochocientas sesenta notas. Sin contar cartas particulares. Te puedes imaginar si es broma, a más cuarenta actas: esto es trabajo de cabeza y pluma”. (Sanchez 1953)

Volcó por escrito sus recuerdos y dejó una descripción de la vida virreinal en Buenos Aires.

Estos países, como sabes, fueron 300 años colonias españolas. El sistema más prolijo y más admirable fue formado y ejecutado con gran sabiduría. Nada fue hecho sin profunda reflexión. Tres cadenas sujetaron este gran continente a su Metrópoli: el Terror, la Ignorancia y la Religión Católica. De padres a hijos se transmitió con pavor. La Revolución del Cuzco, los castigos que se habían dado a los conspiradores y el suplicio al heredero del trono de los Incas [...] Me tiembla el pulso y el corazón sólo de escribirlo, y fueron cristianos católicos romanos los que tal mandaron y ejecutaron. [...] La Ignorancia era perfectamente sostenida. No había

maestros para nada, no había libros sino de devoción e insignificantes, había una comisión del Santo Oficio para revisar todos los libros que venían, a pesar que venían de España [...]. Para las mujeres había varias escuelas que ni el nombre de tales les daría ahora. La más formal, donde iba todo lo más notable [...] la dirigía doña Francisca López, concurrían varones y mujeres. Niñas desde cinco años y niños varones hasta quince, separados en dos salas, cada uno llevaba de su casa una silla de paja muy ordinaria hecha en el país de sauce; éste era todo el amueblamiento, el tintero, un pocillo, una mesa muy tosca donde escribían los varones primero y después las niñas. Debo admitir que no todos los padres querían que supieran escribir las niñas porque no escribieran a los hombres [...]. No puedes imaginarte la vigilancia de los padres para impedir el trato con los caballeros, y en suma en todas las clases de la sociedad había vanidad en las madres de familia en este punto. (Sanchez 1953)

Las principales preocupaciones que se reflejarán en los escritos son la libre elección de la pareja, la educación de la mujer y el modo de insertar al sexo femenino en el proceso revolucionario nacional. El tema de la mujer se confundiría con el del crecimiento de esa patria nacida en mayo de 1810. Se preocupa por la suerte de sus contemporáneas y compañeras de clase social, provenientes de familias adineradas pero destinadas a mendigar medios o pensiones de sus maridos, ex-maridos o del Estado, e imagina una comunidad nacional pero compuesta solamente por mujeres. Le escribe a su hija Florencia en 1847:

Si yo no escuchara sino mi corazón y mi gusto, mira lo que haría: nos uniríamos en la casa grande tú y las Larrea, viviríamos como pudiéramos y nos consolaríamos todas juntas. Los árboles de tu casa, comisionaría a M. Picolet de componerme con ellos la huerta. Haríamos un buen gallinero y todo lo arreglaríamos muy bien (...) ¡Si esto pudiera hacerse! Catalina sería la que correría con todo, le daríamos a ella la plata ¡qué consuelo para todas! (Sanchez 1952)

Algunas conclusiones

Como la Perichona es acusada de insania. Por la experiencia de su primer marido, quizás le haya interesado el tema de la locura y se hace primera inspectora de locas. Sus dos matrimonios estuvieron signados o atribuidos socialmente a cierto desvarío mental.

Su accionar público e incluso su vida privada serán entendidos a veces como síntomas de desequilibrio mental.

Hasta su muerte, vivirá bajo la observación y censura permanente de la sociedad patricia rioplatense, quien será implacable contra sus desvaríos.

La historiografía la presenta como una mujer contradictoria, frívola, sensible, audaz, superficial, pero representativa como símbolo de la mujer argentina.

Pasión y acción forman parte de un mismo movimiento.

Referencias

- Andahazi, F. (2018). "País de locos: Martín Thompson". *Radio Mitre*, 7 de febrero de 2018. Edición electrónica: <https://radiomitre.cienradios.com/pais-de-locos-martin-thompson-por-federico-andahazi/>(última visita: 31 de agosto de 2021).
- Camarasa, J. (2008) La apasionada fuerza de Mariquita. *La Voz*, domingo 13 de enero. Edición electrónica: http://www2.lavoz.com.ar/suplementos/temas/08/01/13/nota.asp?nota_id=1521 (última visita: 17 de enero de 2008).
- Fernandez de Moratin, L. (1957). *El sí de las niñas*. Editorial Kapeluz.
- Medina, M. C. (ca. 1800) *Loca por la independencia: género y razón ilustrada en Mariquita Sanchez hasta su exilio* (Rio de la Plata, primera mitad del 1800)
- Sáenz Quesada, M. (1995) *Mariquita Sánchez. Vida política y sentimental*. Sudamericana.
- Sánchez, M. (1952) *Cartas de Mariquita Sánchez; biografía de una época*. Peuser
- Sánchez, M. (1953). *Recuerdos del Buenos Aires virreinal*. Ene Editorial.
- Sánchez, M. (2003) *Intimidad y política: diario, cartas y recuerdos. Mariquita Sánchez de Thompson*. Colección La Lengua/rescates. Adriana Hidalgo Editora.

ESTUDIANTES CRÓNICOS COMO PRINCIPALES DIFUSORES DE DOCTRINAS FORÁNEAS DESDE PRESIDENTES ARGENTINOS

APELLIDO Y NOMBRE DEL (DE LOS) AUTOR(ES): Guardia Lezcano, Juan Ramón

INSTITUCION DE PERTENENCIA: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN: El presente trabajo tiene cinco objetivos. Como primer objetivo, hablar de Uriburu contra los alumnos crónicos, como segundo objetivo, Justo y sus sanciones disciplinarias, como tercer objetivo, Ortiz y su antienciclopedismo, como cuarto objetivo, Castillo y su antienciclopedismo, como quinto, Farrell contra los alumnos crónicos.

PALABRAS CLAVES: racionalismo, enciclopedismo, doctrina, ideología, foráneo

Presentación

Uriburu, presidente de facto, mandato presidencial del 6 de septiembre de 1930 – 20 de febrero de 1932.

La revolución fue preparada y ejecutada por hombres cuya única ambición era salvar a la república. Esos hombres no militaban ni militan en ningún partido. Si debe, pues, escucharse a quienes tienen y han tenido intereses políticos que defender, es imposible dejar de oír a los demás. El país dirá que pensamiento le merece mayor crédito. Creemos, en consecuencia, que es un deber patriótico ineludible para la opinión independiente que no está inscripta en los partidos políticos, agruparse en esta hora alrededor de ellos o forma una nueva fuerza nacional para elegir en primer término, y mediante el sistema electoral vigente, el congreso, aunque quien el gobierno pueda someter los proyectos de reformas institucionales que afiancen los propósitos que han guiado a la revolución. (Uriburu, 1933, 24 -25)

La revolución es a-política, antimilitante, para salvar la república

La cuestion universitaria

La enseñanza universitaria, desde algunos años atrás, ha sido profundamente perturbada por la influencia de sistemas políticos y sociales opuestos a los que informan nuestra civilización y nuestras instituciones y notoriamente contrarios a los fundamentos racionales que han determinado la creación y sostenimiento de las universidades del país.

Las casa de estudio dejan de ser establecimientos destinados exclusivamente al cultivo de las disciplinas científicas, cuando se da cabida a ellas a doctrinas filosóficas, ya sean el materialismo histórico, el romanticismo rusoniano o el comunismo ruso, que las apartan de la actividad intelectual en el sereno y ordenado examen de los fenómenos de la vida que constituyen la ciencia, para convertirlas en focos de proselitismo interesado y de pasiones violentas o bien para servir intereses electoralistas de un partido en contra de los generales de la cultura y del orden social de la nación.

Por fortuna, la vida de las universidades argentinas, profundamente anarquizada hasta la revolución de septiembre, entra ahora paulatinamente en el cauce de disciplina y de dedicación exclusiva a su propia finalidad, para lograr este resultado ha bastado poner en evidencia la acción interesada de unos pocos elementos perturbadores que explotaban los sentimientos generosos de los jóvenes estudiantes con fines ajenos en absoluto a la universidad y especulaban al mismo tiempo con el retraimiento de una mayoría de alumnos reacios a convertir las aulas en escenarios electorales. Estos malos elementos han sido estimulados asimismo por unos pocos profesores que no tenían el concepto de su alta misión y que han querido mantenerse en sus cátedras halagando a los alumnos crónicos y a los agentes de la política estudiantil.

Felizmente, la convicción de que todo eso debe concluir se ha arraigado en el espíritu de los verdaderos estudiantes y de los maestros sin perjuicio como es lógico y respetable, de anhelar y bregar por una mejor orientación científica y cultural en lo que la enseñanza universitaria se refiere y por el perfeccionamiento de la función docente, por la cual la voz y las opiniones de los únicos y directamente interesados debe ser principalmente escuchada y tenida en cuenta. (Uriburu, 1931, 59-60)

Se exacerba pasiones, contra alumnos crónicos, alentados por profesores inmorales. Justo, presidente de democracia restringida, mandato presidencial del 20 de febrero de 1932 – 20 de febrero de 1938

Disciplina en los establecimientos de enseñanza media- la disciplina en los establecimientos de segunda enseñanza había sido afectada por una injustificada tolerancia, desde hace varios años. Se había creado un estado nocivo para el desarrollo de la enseñanza y para el principio de la jerarquía directiva y docente, que requirió decisiones severas dirigidas a normalizar la vida escolar en determinados establecimientos, y a refirmar el espíritu nacional que aparecía en algunas circunstancias debilitado por el influjo de ideas incompatibles con la tradición de nuestro pueblo y los principios democráticos que domina en nuestras instituciones. (Justo, 1932, 87-88)

Disciplina severa contra Injustificada tolerancia, ideas incompatibles con nuestra tradición.

Si en estas actividades pueden señalarse adelantes positivos, que será necesario mantener y ampliar para asegurar el desarrollo de nuestra riqueza y bienestar material, en cambio no se registran análogos progresos en el orden político. Podría decirse que se tiende a retroceder pues persisten, con inclinación a agravarse, ciertas deformaciones y vicios de nuestras prácticas democráticas, aunque en justicia debe reconocerse que algunos son fruto de la hora en que vivimos. No se ha extinguido aun la vieja propensión al odio y a la venganza. Renace la discordia en rivalidades personales y antagonismo de círculos. En muchos casos subsiste en potencia al caudillismo, y la violencia espera en acecho para asestar sus golpes. Perdura el afán desmedido de proselitismo a toda costa. Se vuelve la espalda a principios de ética, inconsciente o deliberadamente, impulsando al pueblo al desenfreno de la demagogia. El choque de ambiciones encontradas disgrega o debilita agrupaciones políticas de origen común o programas o aspiraciones similares, y sus jefes o líderes, más que misioneros de concordia y de paz, parecen agentes de rencor y de disociación. La propaganda partidaria echa mano sin escrúpulo de todos los recursos: deforma los hechos, oculta la verdad, tergiversa las intenciones y utiliza con frecuencia las armas vedadas de la insidia y de la diatriba. Obstinadamente se niega colaboración a toda obra de gobierno, aunque este inspirada en el sano propósito de propender al bien de la colectividad. (Justo, 1933, 6-7)

Aparece el caudillismo, la demagogia, la manipulación del odio.

“Las universidades se desenvuelven en un ambiente de trabajo y de una mejor comprensión de su finalidad, sin que incidencias aisladas, originadas en actividades extrañas a la vida universitaria, hayan impedido que aquella situación continúe consolidándose.” (Justo, 1937, 19)

Evitar actividades extrañas a la vida universitaria.

Mi opinión sobre la democracia es conocida. La considero el régimen indispensable para la dignificación del hombre y para el pleno desenvolvimiento de la personalidad en sus múltiples aspectos, que no puede ni debe ser absorbida por el estado. Tiene serios defectos, como toda obra humana, y tiene sobre todo elevadas exigencias. Ella requiere un alto grado de cultura, que no ha podido ser alcanzado aún por pueblos que recién se aproximan a la mayoría de edad política. Los defectos del régimen resultan considerablemente agravados cuando se trata de democracias incipientes, inorgánicas. Pero no debe olvidarse que el remedio no está en cambiar de sistema, ya que cualquiera que se adoptase resultara también perturbado por las mismas causas que desvirtúan el régimen democrático, tales como la ignorancia, el encono, el odio y la miseria, que engendran el atraso político. (Justo, 1937, 8-9)

Se defiende la democracia, pero para que ella se dé, se necesita cultura.

Ortiz, presidente de democracia restringida, mandato presidencial del 20 de febrero de 1938 – 27 de junio de 1942

Ha de encaminar sus gestiones, en primer término, hacia la reforma de planes y programas, con un concepto integral y en armonía con la realidad argentina. Tratará de imprimir la necesaria cohesión a los ciclos primario y secundario, de manera que la formación del alumno responda a un concepto de unidad, desde su ingreso a los cursos prescolares hasta su egreso de las aulas de enseñanza media. Así será posible que la preparación del niño y del adolescente, descansa sobre la base de un programa sin las bruscas transiciones que hoy se advierten y que malogran a muchos estudiantes. Los fundamentos orgánicos de la reforma han de apoyarse, en su aspecto general, en el aligeramiento de los programas primarios, a fin de asegurar un mínimo de enseñanza de los ramos fundamentales, desarrollados con criterio racional y con abstracción de todo ensayo pedagógico que no se ajuste a las reales exigencias de

nuestro ambiente. En los cursos medios habrá que desterrar el enciclopedismo, todo exceso de especialización a objeto de formar en los colegios nacionales, un bachiller que, además de tener los conocimientos generales propios del hombre culto, sea dueño de una aptitud efectiva que lo habiliten para desenvolverse en la vida; en las escuelas comerciales, un perito hábil de preparación ajustada a las exigencias del ramo; en las escuelas industriales y de artes y oficios, técnicos cotizables por su condiciones probadas y en las escuelas profesionales, mujeres cuya habilidad manual no solo las habilite para ser perfectas dueñas de casa, sino, a la vez, para dirigir o actuar en talleres de producción.

La reforma no podrá excluir a las escuelas destinadas a la formación de maestros, cuyo doble problema de número y preparación, exigirá que al acometerse aquella, se ahonde en su torno al estudio. Habrá que imprimir más firmeza y lógica definición a los cursos del magisterio, de modo que, por selección, solo se consagren maestros aquellos que verdaderamente tienen vocación y sigan cursos profesionales consecutivos a los de formación cultural media. (Ortiz, 1938, 65-66)

Erradicación del enciclopedismo en la secundaria, una educación más racional, maestros que elijan la profesión con verdadera vocación.

La reforma de la instrucción primaria, media y especial, ha de hacerse en base a meditaciones ideas que respondan la realidad argentina. Es absurdo que la enseñanza se imparta en escuelas y colegios como si todos los jóvenes hubieran de seguir estudios universitarios. Escuelas especiales, técnicas y de oficios es lo que hace falta como lo demuestran las estadísticas de la reciente incorporación.

Los nuevos planes de liceo elevaran la cultura media de la juventud, y dos años más para obtener el bachillerato darán lugar a que solamente lo que tiene vocación sigan estudios universitarios. Es tan necesario facilitar al joven de inteligencia superior, cualquiera sea su condición económica, la continuación de altos estudios, como evitar que sean cursados displicentemente, sin aptitudes ni amor al conocimiento. (Ortiz, 1939, XVIII)

Hay que tener vocación, agregar mas pasos para ser universitario

La disciplina estudiantil se mantuvo dentro de un nivel halagador, solo fue alterada en un colegio nacional del interior, y el ministerio adopto inmediatamente severas medidas, excluyendo del colegio a aquellos estudiantes que demostraron un desconcepto de los deberes que deben regular la actuación de todo joven que frecuenta las aulas de los institutos del estado. (Ortiz, 1939, 64)

Solo un incidente con severas medidas disciplinarias.

Uno de los medios que podrían conducirnos al progresivo mejoramiento de los organismos cívicos, sería la ley de partidos políticos que aguarda al estudio y la aprobación de vuestra honorabilidad. Pero es preciso que esa ley exprese la voluntad auténtica de los ciudadanos argentinos y que haga efectiva la decisión de corregir los vicios y los errores que atacan el verdadero concepto de la democracia

No ha estado nunca en crisis, ni está ahora, la esencia misma de nuestras instituciones libres; lo que ha desorientado a nuestra democracia son las ideas y modos de regímenes extraños, contrarios al espíritu y a la tradición nacionales.

Las transgresiones, cumplidas a veces por ciudadanos intachables en todo otro sentido y agravadas por el ciego deseo de justificarlas presentándolas como practicas normales, corrompen la conciencia pública y agudizan las reacciones del pueblo defraudado. Si se tiene una moral rígida en la vida privada, no debe abandonarse la en la vida pública. No se puede a la vez ser y no ser honrado, tal duplicidad ética hace que los pueblos pierdan su fe en los ideales políticos e incurran en renunciamentos perniciosos. (Ortiz, 1940, X-XI)

Erradicar regímenes extraños, contrarios a la tradición nacional, contra la doble moral. Castillo, presidente de democracia restringida, mandato presidencial del 27 de junio de 1942 – 4 de junio de 1943

La disciplina se ha mantenido en forma ampliamente satisfactoria en los establecimientos de enseñanza media.

En materia didáctica, el poder ejecutivo ha llevado a la práctica importantes iniciativas, una de ellas se refiere a la adopción de normas para la selección de libros de texto y a la especificación de las condiciones que estos deberían reunir para poder ser aprobados, medida que favorecerá tanto a los autores, editores y educandos, como a la enseñanza misma; otra se vincula con el régimen de clasificaciones, exámenes y

promoción de los alumnos y consiste en el mantenimiento transitorio del sistema en vigor con la modificaciones aconsejadas por la experiencia y en la fijación de nuevas bases, inspiradas en postulados pedagógicos más aceptables y ya aplicados con reconocido buen éxito en países de alto nivel cultural, para la implantación del que habrá de sustituirlo paulatinamente. También ha procurado el poder ejecutivo la necesidad de apartarse del enciclopedismo de los programas de estudio, simplificándolos por reducción a los temas esenciales, y al efecto, ha dispuesto que la inspección general de enseñanza prepara la reforma pertinente, no obstante haberse efectuado ya, a principios de 1940, una oportuna simplificación en la mayor parte de aquellos programas. (Castillo, 1941,83)

Erradicación del enciclopedismo, reducción a temas esenciales, régimen de clasificaciones inspirados en países de alto nivel cultural.

En la enunciación que se hace en este capítulo, de las medidas tomadas sobre el particular, encontrara vuestra honorabilidad, expuestos sucintamente, el concepto y alcance de las mismas, todas ellas, que se complementan entre sí, tienden a hacer efectivo el propósito que las inspiro, de elevar el nivel de la enseñanza, de mejorarla en su contenido y forma y de perfeccionar la preparación del estudiantes del ciclo medio, despojándola del fatigante e inocuo enciclopedismo para dirigirla hacia disciplinas fundamentales, exenta de todo cuento se oponga a una formación realista que lo habite para incorporarse, a su hora, a nuestro medio social, como un factor de gravitación eficiente. (Castillo, 1942, 69-70)

Contra el enciclopedismo, a favor de disciplinas fundamentales.

Farrell, presidente de facto, mandato presidencial del 24 de febrero de 1944 – 4 de junio de 1946

LAS UNIVERSIDADES Y ESCUELAS. – Los estudiantes de algunos sectores, hablan de democracia y normalidad, atacando al gobierno con una libertad y dureza impropias de su deber: realizan huelgas, toman escuelas, hieren a sus compañeros de estudios, atacan a sus profesores de palabra y de hecho. El gobierno quiso dar al

estudiantado, en primer término, la oportunidad de ejercer sus derechos decretando la organización conforme a sus estatutos, sin la menor intervención oficial.

Los resultados son hasta ahora contrarios a la tranquilidad que se pensaba obtener para las casa de estudios. Si el futuro hace que algunos se desvíen de la honrosa situación de intelectuales, solo sobre ellos recaerá la responsabilidad. He dicho los estudiantes de algunos sectores, porque, felizmente, no son sino una minoría que obedece a conceptos equivocados o a finalidades interesadas, y que, en algunos casos, son dirigidos por alumnos que después de más de cinco años de estudios, no han alcanzado a aprobar su primer año de facultad; lo que prueba que no son estudiantes normales ni tienen gran interés por el estudio.

Se han dado garantías a los profesores para el ejercicio normal de las cátedras, sin pensar que ellas serian empleados en actividades extrañas a su misión. El gobierno observa y estudia este problema para adoptar, oportunamente, las medidas necesarias. (Farrell, 1944-6, 281-282)

Contra minorías con finalidades interesadas, nuevamente aparece el enemigo número uno, que es el estudiante crónico.

Algunas conclusiones

Se intenta mostrar como presidentes argentinos organizaban estrategias para evitar la infiltración de doctrinas o ideologías foráneas a la historia argentina.

Se habla tanto de presidentes de democracia restringida o de facto.

Cabe señalar como Moreno y Castelli fueron estudiantes de abogacía.

Los estudiantes crónicos no son buenos. El peor caso, el peor enemigo focalizado, es el alumno crónico, que aprobó pocas materias, habría que agregar que es estudiante de abogacía. Se está contra el enciclopedismo, o contra que se exalten las pasiones. Se está a favor del racionalismo por sobre las pasiones. Se intenta erradicar doctrinas extrañas a la historia argentina.

Se focaliza en factores problemáticos en la enseñanza. El remedio es intervenir la instrucción pública, secundarias y universidades, aprobar programas desde el ejecutivo. Uno de los lugares más infiltrados es la universidad. El peronismo aprovechará estas lecciones para insertar el subconsciente, infiltrarlo en ámbitos educativos.

Referencias

- Castillo, Ramón S. (1941) Mensaje del vicepresidente de la nación, en ejercicio del poder ejecutivo, Ramón S. Castillo, al inaugurar el periodo ordinario de sesiones de h. congreso nacional., Buenos Aires
- Castillo, Ramón S. (1942). Mensaje del vicepresidente de la nación, en ejercicio del poder ejecutivo, Ramón S. Castillo, al inaugurar el periodo ordinario de sesiones del H. congreso nacional. Buenos aires.
- Farrell, Edelmiro J. (1946). Discursos pronunciados por el excelentísimo señor presidente de la nación argentina, Gral Edelmiro J. Farrell, durante su periodo presidencial 1944-6
- Justo, Agustín P. (1932) Mensaje del presidente de la nación, Agustín P. Justo, al inaugurar el periodo ordinario de sesiones del h. congreso nacional. Buenos Aires. Talleres gráficos del ministerio de agricultura de la nación.
- Justo, Agustín P. (1933). Mensaje del presidente de la nación, Agustín P. Justo, al inaugurar el periodo ordinario de sesiones del h. congreso nacional. Buenos Aires. Talleres gráficos del ministerio de agricultura de la nación.
- Justo, Agustín P. (1937). Mensaje del presidente de la nación, Agustín P. Justo, al inaugurar el periodo ordinario de sesiones del h. congreso nacional. Buenos aires. Talleres gráficos del ministerio de agricultura de la nación.
- Ortiz, Roberto M. (1938). Mensaje del presidente de la nación, Roberto M. Ortiz, al inaugurar el período ordinario de sesiones del H. congreso nacional. Buenos Aires
- Ortiz, Roberto M. (1939). Mensaje del presidente de la nación, Roberto M. Ortiz, al inaugurar el periodo ordinario de sesiones del H. congreso nacional. Buenos aires
- Ortiz, Roberto M. (1940). Mensaje del presidente de la nación, Roberto M. Ortiz, al inaugurar el periodo ordinario de sesiones del h. congreso nacional. Buenos aires.
- Uriburu, José F. (1933). La palabra del general Uriburu, discursos, manifiestos, declaraciones y cartas publicadas durante su gobierno. Prólogo de Carlos Iburguren. Segunda edición. Roldán editor.

Uriburu, José F. (1931). Mensaje del presidente provisional de la nación Tte general José F. Uriburu al pueblo de la república. La obra de gobierno y de administración de 6 de setiembre de 1930 al 6 de setiembre de 1931. Buenos aires. Imprenta de la H. cámara de diputados.

EXPERIENCIAS DE MUJERES LIGADAS A LOS SABERES Y PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN Y SELECCIÓN PROFESIONAL. APÁTICAS Y DESCARIÑADAS PERO CON CONDICIONES DE LABORIOSIDAD ESPECIALES

APELLIDO Y NOMBRE DEL/LOS AUTOR/ES: Lescano, Aimé

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: LabHiPsi, UNLP

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: aimelescano@gmail.com

RESUMEN: El trabajo analiza experiencias de mujeres vinculadas con los saberes y prácticas de orientación y selección profesional, en el marco de un proyecto doctoral más amplio ligado al examen de los saberes psi relacionados con la psicotecnia y orientación profesional en clave de género. El objetivo es identificar tensiones, fricciones y contradicciones en torno a los sentidos y representaciones sobre el trabajo de las mujeres, particularmente en torno a la conceptualización de las capacidades de las mujeres para el trabajo. El enfoque historiográfico seleccionado acentúa el análisis en las fricciones y la confrontación entre diversos actores sociales en torno a un tema (Talak, 2019), a partir de una perspectiva de la historia disciplinar de la psicología que considera tanto los desarrollos de los saberes disciplinares como también los procesos psicológicos (Ratner, 2011/2013). El corpus analizado incluye recopilaciones póstumas de la obra de la militante socialista Carolina Muzilli (Muzilli, 1916; 1919); documentos institucionales y publicaciones en revistas periódicas ligadas a la figura de Delia María Silva, secretaria de la primera institución de psicotecnia y orientación profesional del país; y fragmentos de protocolos de mujeres destinatarias de las prácticas de orientación y selección profesional (Horas, 1951). Las conclusiones destacan el valor de focalizar analíticamente en registros de mujeres para pensar el trabajo femenino, no para dar cuenta de la visión de las mujeres sobre ellas mismas, sino para dar cuenta de las disputas y tensiones al interior de las representaciones hegemónicas sobre el trabajo femenino en el periodo analizado.

PALABRAS CLAVE: género, psicología aplicada al trabajo, mujeres, trabajo femenino, historia de la psicología.

Introducción

Hacia fines del siglo XIX, se consolidaron en la Argentina ciertas nociones vinculadas a la “naturaleza femenina” a partir de la difusión de un pensamiento científico anclado en la biología (Nari, 2004). Asimismo se fue consolidando una noción de complementariedad entre varones y mujeres, entendida en términos de subordinación. Se codificó y valorizó diferencialmente no sólo el aspecto técnico implícito en todo trabajo sino también las habilidades y destrezas necesarias, incluso la capacidad para ejercer autoridad (Lobato, 2008). Este proceso histórico fue paralelo a la construcción de un conjunto de rituales asociados con la domesticidad que era primordialmente femenina y con la idea de que existía una contradicción efectiva entre moralidad y trabajo, en tanto éste se realizaba en el espacio público de la fábrica o del taller. Las miradas problemáticas sobre el trabajo femenino fueron el resultado tanto de la visibilidad que este fue adquiriendo en la sociedad argentina, como de las tensiones que se generaban entre trabajo y función reproductiva. Se consideró que el rol genético de la mujer era privilegiado, en tanto se le atribuyó la responsabilidad de conservar, reproducir y mejorar a los habitantes de la Nación. El mercado laboral, relativamente homogéneo hasta la primera década del siglo XX (Lobato, 1990), comenzó a segmentarse a partir de 1920. El empleo femenino se concentró en actividades industriales, tales como alimentación y textiles, servicios, y ocupaciones de oficina y el sector administrativo. En la industria, las mujeres permanecieron en tareas poco especializadas, recibiendo salarios más bajos a los de los hombres. Estos motivos llevaron a que diversos actores sociales reclamen su “regreso al hogar” (Queirolo, 2004), y a que la “cuestión de la mujer” se vincule a la “cuestión social”. Mujer y trabajo conformaron paulatinamente una díada problemática y dieron paso a diversas nociones sobre la condición femenina y el trabajo femenino (Lobato, 2013). El presente trabajo analiza experiencias de mujeres vinculadas con los saberes y prácticas de orientación y selección profesional, en el marco de un proyecto doctoral más amplio ligado al examen de los saberes psi relacionados con la psicotecnia y orientación profesional en clave de género. El objetivo es identificar tensiones, fricciones y contradicciones en torno a los sentidos y representaciones sobre el trabajo de las mujeres, particularmente en torno a la conceptualización de las capacidades de las mujeres para el trabajo. El corpus analizado incluye recopilaciones póstumas de la obra de la militante socialista Carolina Muzilli (Muzilli, 1916; 1919); documentos

institucionales y publicaciones en revistas periódicas ligadas a la figura de Delia María Silva, secretaria de la primera institución de psicotecnia y orientación profesional del país; y fragmentos de protocolos de mujeres destinatarias de las prácticas de orientación y selección profesional (Horas, 1951).

En contraposición a un abordaje de historia disciplinar, centrado en las figuras relevantes de los saberes ligados a la orientación y selección profesional, y a la construcción de sentidos unívocos sobre el trabajo de las mujeres y sus aptitudes, el enfoque historiográfico seleccionado acentúa el análisis en las fricciones y la confrontación entre diversos actores sociales en torno a un tema (Talak, 2019), a partir de una perspectiva de la historia disciplinar de la psicología que considera tanto los desarrollos de los saberes disciplinares como también la dialéctica entre la cultura y los procesos psicológicos y el papel de los factores macroculturales en la organización de los procesos psicológicos (Ratner, 2011/2013). Asimismo dicho enfoque se nutre de los desarrollos de la(s) epistemología(s) feminista(s), particularmente de la *teoría del punto de vista* (Harding, 2012; Campagnoli, 2018). En sus desarrollos recientes, dicha(s) epistemología(s) subrayan la interseccionalidad del género. Es decir, la idea de que su análisis debe concebirse en interrelación con otras dimensiones tales como clase social, etnia, nacionalidad, entre otras (Cubillos Almendra, 2015). Partiendo de dicho enfoque, se sostiene que focalizar en registros de mujeres para pensar al trabajo femenino y su vínculo con los saberes expertos en torno al trabajo, no tiene como propósito dar cuenta de la perspectiva de las mujeres sobre las mujeres, sino que implica un nivel analítico diferente. Enfocar en las producciones de mujeres pensando el trabajo femenino o su propio trabajo como mujeres, permite mapear las prácticas de poder vigentes (Harding, 2012) y matizar las interpretaciones tradicionales tanto sobre los sentidos hegemónicos como sobre los alternativos sobre el trabajo femenino en un periodo histórico dad. Asimismo, permite dar cuenta de las fricciones, disputas y tensiones en torno a dichas representaciones por parte de diversos actores sociales. Siguiendo a Joan Scott, se trata de refutar tanto las ideas de diferencia que dan por sentado significados sociales establecidos sobre el trabajo de las mujeres como las ideas de igualdad que solicitan la inclusión en un concepto de trabajo que no considera cómo el mismo concepto fue construido a través de la diferencia sexual (Scott 2008/ 1999). Es decir, que debe considerarse que el

concepto de trabajo fue construido a partir de la exclusión de las mujeres en las nociones sobre el trabajo (Butler, 2014). En este sentido, hacer foco en las mujeres no se liga a la asunción de un sentido esencializante sobre las mismas, sino que implica asumir el uso de la mujer como categoría política (Millett, 1970/1995).

La mujer trabajadora a partir de *El trabajo femenino* (1916) y *Por la salud de la raza* (1919) de Carolina Muzilli

En 1907, a partir de la ley 5.291, se estableció un marco legal que amparaba a la mujer trabajadora con una serie de medidas de protección: prohibición de trabajar por un período antes y después del parto; percepción de una remuneración durante esa etapa; la estabilidad en el empleo; habilitación de salas maternales, entre otras medidas. Sin embargo, la implementación de la mencionada ley fue restringida. La denuncia sobre las malas condiciones de trabajo de mujeres y niños y sobre los estragos en el cuerpo de las obreras madres como producto del exceso de trabajo y los bajos salarios, fue un elemento compartido por diversos actores sociales.

La protección del cuerpo femenino como cuerpo gestante fue destacada como punto de coincidencia, incluso por sectores que ideológicamente eran contrapuestos. Este interés por la situación de la mujer trabajadora propició iniciativas ligadas al trabajo de entidades estatales como el *Departamento Nacional del Trabajo*, así como también iniciativas ligadas al ámbito de la militancia socialista. Desde el socialismo, figuras tales como Gabriela Laperrière de Coni y Carolina Muzilli señalaron la urgencia de la reglamentación del trabajo femenino. En este apartado nos detendremos sobre la producción de esta última por varios motivos. En primer lugar, fue una figura de relevancia en las discusiones locales, como parte de un feminismo militante no ilustrado, participando en eventos vinculados con los albores del feminismo en el país tales como el *Primer Congreso Femenino Internacional* de 1910. En segundo término, Muzilli trabajó desde 1915 como inspectora del Departamento Nacional de Higiene y Trabajo, de modo ad honorem (Deleis, De Titto y Arguindeguy, 2001). En tercer lugar, Muzilli llevó adelante un relevamiento sobre las condiciones de trabajo de las mujeres por encargo del *Museo Social Argentino* en 1912, cuyos resultados fueron presentados en la Exposición Internacional de Gante en Bélgica (1913) recibiendo una medalla de plata (Muzilli, 1916). Esto da cuenta su reconocimiento por

parte de dicha institución, como experta en la temática, y de su capacidad para producir información, además de dar cuenta en dicho periodo de la circulación de saberes entre personas e instituciones de posiciones políticas heterogéneas (Lobato, 2013).

En su relevamiento Muzilli recurrió al entrecruzamiento de diversas fuentes de información. Por un lado, utilizó datos estadísticos previos, tales como los provistos por el *Departamento Nacional del Trabajo*, el *Censo Agropecuario* (1909) y el *Censo de la Población* (1910). Por otro lado, recurrió a un trabajo de construcción de datos artesanal en las fábricas y talleres a los cuales asistió, cotejando salarios y horas de labor suministradas por los empleadores con los datos obtenidos del interrogatorio a las trabajadoras, y a partir de emplearse como vendedora en un comercio, dado que creía no conocer esta rama laboral (Muzilli, 1916).

En relación al trabajo femenino, la autora recuperó los argumentos vigentes en la sociedad de la época que eran contrarios a la inclusión de las mujeres en el ámbito laboral. Entre ellos, destacó al argumento que señalaba la existencia de un menor volumen o peso de determinados órganos de la mujer como evidencia de su inferioridad, para señalar que dicho argumento “se destruía a sí mismo, dado que partiendo del principio del menor volumen de cráneo y en el menor peso de la masa encefálica “ciertos individuos anormales cuyo cráneo y cerebro se desarrollan más deberían ser lo más aptos e inteligentes, pero ellos son los idiotas y los imbéciles” (Muzilli, 1919, p. 75).

Si bien para la autora el peso de su cerebro o la falta de fuerza muscular no constituían argumentos válidos para peyorativizar o inferiorizar el trabajo de la mujer, su sistema nervioso a fin de cuentas era “más delicado” que el del hombre. Por ejemplo, subrayó el “delicado sistema nervioso” de las telefonistas, que se deterioraba al atender más de 80 aparatos en simultáneo. Pero esto acontecía por sus características intrínsecas, y no meramente por las malas condiciones laborales. En un sentido similar, en relación a las obreras madres se refería a los “delicados cuerpecitos” dañados por las largas jornadas laborales. En definitiva, en relación a este punto sus concepciones daban cuenta de un determinismo biológico, dado que atribuía a los cuerpos femeninos la necesidad de cuidados especiales que protegieran su capacidad reproductiva (Queirolo, 2014). En un sentido similar, al referirse a las

capacidades femeninas para el empleo en el ámbito educativo, señalaba que si bien la tarea de educar era compartida entre ambos sexos, la mujer ponía en juego en dicha tarea un sentimiento innato “la maternidad, sentimiento que le da cierta superioridad sobre los educadores varones” (Muzilli, 1919, p. 47).

En relación al trabajo obrero, señaló que la preferencia por operarias en lugar de operarios en algunos empleos se vinculaba tanto con las buenas como con las malas condiciones laborales femeninas (Muzilli, 1919). Entre las malas condiciones, ubicaba a los mecanismos de contratación y a los salarios, dado que las mujeres obreras constituían mano de obra barata. Para la autora, los malos salarios se debían a la interpretación del salario femenino como un complemento del masculino, motivo por el cual, las mujeres siempre percibían una remuneración menor a la de sus pares masculinos. En relación a las buenas condiciones, la autora ubicaba a las aptitudes femeninas para el trabajo. Entonces, si la mujer había sido incorporada al comercio, esto para ella se debía a “sus excelentes condiciones de administradora (adquiridas en la administración incipiente del hogar)” (Muzilli, 1919, p. 45); si había sido solicitada por la industria lo era por sus “condiciones de laboriosidad especiales”, sumadas al uso de maquinarias en el trabajo industrial que implicaban un menor uso de la fuerza muscular.

Presentes pero invisibles: Delia María Silva y las mujeres psicotécnicas

En 1925 se creó en la ciudad de Buenos Aires la primera institución dedicada a los saberes de la orientación y selección profesional, el *Instituto de Psicotécnica y Orientación Profesional*¹. Su creación había sido promovida en el Congreso del Trabajo realizado en 1923, a partir del apoyo de diversas figuras de relevancia al proyecto presentado por Carlos Jesinghaus². Las funciones del instituto se hallaban

¹ Durante sus primeros años funcionó como institución dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, tras el golpe de Estado de 1930 perdió la financiación estatal y solicitó la anexión al *Museo Social Argentino* pasando a funcionar como una entidad dependiente del mismo hasta 1947. Respecto al *Museo Social Argentino*, dicha institución fue creada en 191, promovió diversas actividades ligadas a los estudios económicos y sociales y editó el *Boletín del Museo Social Argentino* a partir de 1912.

² Jesinghaus, discípulo de Wundt de origen alemán, había arribado al país en 1913 para ocuparse de la cátedra de Psicología del Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Entre 1920 y 1925, había sido nombrado profesor titular de filosofía y psicología de la Universidad del Litoral, y en 1926 quedaría a cargo del segundo curso de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

ligadas a la formación de expertos en psicotecnia y orientación profesional, y fundamentalmente a la orientación profesional de jóvenes de ambos sexos próximos a egresar de la escolaridad.

Nos centraremos brevemente en la figura de Delia María Silva, quien ocupó el cargo de secretaria durante todo el periodo de funcionamiento de la institución, siendo la única mujer con una participación continua en el instituto. Silva había sido nombrada como “ayudante de gabinete” en 1927. Posteriormente fue alumna y egresada de la carrera de *Consejeros en Orientación*, una especialización en psicotécnica que funcionó entre 1928 y 1930, y luego de egresada fue nombrada secretaria de la institución. Bajo este rol era la encargada de responder a las consultas de orientación profesional dirigidas al instituto por correspondencia, y de colaborar en la producción de materiales educativos (Memoria, 1927). En las memorias de la institución es señalada como la encargada de elaborar el material didáctico destinado a la orientación de los egresados de las escuelas primarias en las memorias de la institución, aunque su autoría es mencionada en sólo uno de los materiales producidos por el instituto (Silva, 1942). Posteriormente, durante el peronismo, Silva trabajó en el *Instituto Psicotécnico de Orientación Profesional de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional* de la provincia de Buenos Aires. En dichos años su experticia en relación a los saberes de la psicotecnia y orientación profesional fue reconocida, siendo presentada como una figura experta “psicotécnica del Instituto Psicotécnico de Orientación Profesional, de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional” (Silva, 1951, s/n) en la *Revista de Educación*, donde publicaría un artículo dedicado a las monografías profesionales y en el cual también realizaría una historización de su lugar de experta en la temática y la labor desempeñada por el *Instituto de Psicotécnica y Orientación Profesional*.

En el instituto hubo participación femenina, pero las mujeres no ocuparon lugares destacados. Tomando el caso de Delia Silva, la única mujer del instituto que habiendo sido egresada de la formación en Consejeros en Educación continuaría trabajando en el instituto, se puede señalar que si bien desarrolló un lugar institucionalmente relevante, el mismo no implicó una gran visibilidad ni reconocimiento a su trabajo. Las mujeres que participaron en el instituto, lo hicieron a partir de la realización de labores complementarias de menor jerarquía a las del resto de los integrantes

masculinos, participando o bien como secretarías o como alumnas adscriptas (Lescano, 2019). Este fenómeno no representa una singularidad institucional, sino que se halla ligado al modo tradicional de inclusión de las mujeres en la actividad científica a partir del desarrollo de tareas u ocupaciones vinculadas a las valoraciones sociales sobre los atributos femeninos, o bien en posiciones que requerían del “trabajo de servicio invisible” como secretaria, asistentes de laboratorio y bibliotecarias (Rossiter, 1997). Estas tareas no contaron con el mismo reconocimiento en la producción de conocimiento que las desempeñadas por los varones.

Cabe destacar que la asignación de tareas en función a la suposición de habilidades consideradas como aptitudes femeninas no constituyó un fenómeno exclusivo del ámbito de producción científica. Los empleos administrativos, entre ellos el trabajo de secretaria, experimentaron un proceso de feminización en el país en el periodo abordado en este trabajo, que también estuvo apuntalado por las valoraciones sociales que asociaron las tareas burocráticas a la “naturaleza femenina” (Queirolo, 2015, 2019). Al ser consideradas como extensiones de las funciones maternas y domésticas de la mujer, las actividades laborales identificadas como femeninas se desvalorizaron. Los miembros del instituto no fueron ajenos a estas concepciones sobre el trabajo femenino y por ejemplo señalaron que “mientras que para los hombres el trabajo constituye una necesidad primaria, para muchas mujeres representa un objetivo transitorio o de complemento” (Kaplan [1953] 1976, p. 250). En la desvalorización del trabajo femenino intervino la caracterización de las mujeres en el mercado laboral como “excepcional”, tal como señalaba Kaplan, noción ligada a la idea de que la actividad laboral o bien no era permanente (dado que se discontinuaría al tener hijos) o bien se debía a condiciones especiales por las cuales atravesaban esas mujeres (en relación a las condiciones de vida y la pobreza). De este modo, en el caso de los saberes que nos ocupan, se entendió que las mujeres no tenían tanto “interés” en el desarrollo de actividades profesionales “mientras los hombres se interesan y compenetran en su profesión y procuran dentro de ella el progreso jerárquico y económico, no sucede lo mismo, en igual medida, con las mujeres” (Kaplan [1953] 1976, p. 250).

Maestras para enseñar, para saber y también, por qué no decirlo, para ganar dinero: Plácido Horas y la vocación por el magisterio en San Luis (1951)

En el marco de la expansión y desarrollo de las prácticas de orientación profesional bajo el impulso del primer peronismo, se creó en San Luis el *Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas* de la *Universidad Nacional de Cuyo* se creó en San Luis en 1948. El instituto desarrolló convenios y acciones conjuntas con el gobierno provincial en función de su afinidad política con el peronismo. Plácido Horas, su director, fue el encargado de la promoción de dichas actividades (Klappenbach, 2011). En el marco de estos intereses, Horas desarrolló incipientes trabajos de orientación profesional, entre ellos una investigación ligada a la elección vocacional por el magisterio (Horas, 1951). La misma tenía como objetivo analizar la elección profesional en los/as estudiantes de magisterio y dar cuenta de los motivos vinculados a la decisión profesional por el magisterio.

En el análisis de las justificaciones vocacionales de los/as alumnos/as, Plácido Horas discriminaba diversos tipos, entre los cuales se hallaban las ligadas a razones económicas. Se detenía en torno a estas mostrando ejemplos de protocolos de varones en los cuales ser maestros les implicaba una mejora en relación a otros trabajos a los que podían dedicarse por su procedencia socioeconómica, tales como peones o trabajadores de oficios. Por el contrario, en el caso de las mujeres, para Horas los motivos no eran económicos sino que ellas ligaban el ser maestras al deseo, la vocación y amor por la niñez. Inclusive los motivos económicos eran repudiados por las mujeres, así para E.L.F de 18 años la mayoría de las maestras eran mujeres “apáticas y descariñadas, que solo trabajan por un sueldo” en lugar de ser “una guía para la niñez” (Horas, 1951, p.144).

Más allá de las similitudes entre el análisis de Horas y las valoraciones hegemónicas vigentes en la sociedad sobre las mujeres y el amor maternal, el autor reparó en otros protocolos disonantes respecto a las conclusiones a las cuales arribaba en su análisis. Si bien para el autor podría decirse que las chicas sólo quieren ser maestras dado que, según su análisis, privilegiaban respuestas en torno al gusto por enseñar o el hecho de “que se quiere a los niños, se aspira a ser como una madre para ellos” (Horas, 1951, p.139), otras jóvenes cuyas respuestas retomaba el autor, ponían en tensión estas

afirmaciones. Así por ejemplo I.R.A, de 16 años manifestaba querer ser maestra para “ganarme el sustento de cada día sin mayores sacrificios” (Horas, 1951, p. 142).

Sobre otro protocolo de una joven Horas se detiene largamente, señalando que en él la decisión profesional oscila entre contenidos gratos e ingratos de la carrera de magisterio. C.H de 15 años, señala que el magisterio resulta para ella “poco brillante”, tanto en jerarquías laborales a las que permite acceder, como en las posibilidades económicas que oferta. Para el autor, en este protocolo se halla un móvil inadecuado, dado que centrarse en un móvil material “conduce al desfallecimiento vocacional”, si bien en el caso de los ejemplos de los varones no efectúa esta aclaración cuando subrayan la elección del magisterio como alternativa de mejora económica.

En los protocolos presentados por el autor las jóvenes que no se ajustan a los sentidos tradicionales sobre la docencia, ponen en tensión los núcleos más problemáticos de dicha actividad: la remuneración y el ideal de amor materno como motor de la enseñanza. En su lugar, tensionan los sentidos hegemónicos al manifestar querer “ser maestra para enseñar, para saber y también, por qué no decirlo, para ganar dinero” (Horas, 1951, p.141). Estas voces disonantes se interrogan sobre por qué una mujer no podría decir que quiere recibir una buena paga, hacer una carrera brillante, o desarrollarse profesionalmente. Por ejemplo, retomando el protocolo de C.H la joven señala que en algunas oportunidades desea ser docente, pero en otras “deseo estudiar una carrera más brillante” (Horas, 1951, p.141).

Conclusiones

Pensar a las mujeres y/ en el trabajo femenino, implica tanto pensar en las construcciones en torno a la diada mujer- trabajo como problema a estudiar, como a incorporar a dicho análisis un tercer elemento, las mujeres pensando a dicha diada problemática. En relación a los ejemplos trabajados, permiten destacar una diversidad de sentidos en tensión en relación al trabajo femenino y a la participación femenina, tanto en las prácticas de producción de conocimiento científico, como en las prácticas psicotécnicas como sujetos de dichas prácticas.

En el caso de Carolina Muzilli fue considerada experta en la tematización del trabajo femenino. Se señaló que la autora consideraba necesario pensar al trabajo femenino desde el trabajo femenino, es decir, desde la materialidad y no en tanto reflexiones

producidas en abstracto. En este sentido se mencionó que dicha concepción acerca del modo por el cual debía llevar adelante su investigación la llevó a emplearse como vendedora en un comercio, dado que no estaba familiarizada con este tipo de empleo (Muzilli, 1916). En relación al trabajo femenino, la autora si bien asumió una postura determinista en torno a la “naturaleza” femenina, destacó que estas mismas condiciones naturales hacían que pudiera desempeñarse en diversos empleos. En el caso de Delia María Silva, se señaló que su participación en el primer instituto dedicado a la selección y orientación profesional en el país estuvo ligada a actividades que no representaban visibilidad como experta en la temática. Se mostró como la trayectoria laboral de Silva grafica el papel de las mujeres en los primeros desarrollos de la psicología aplicada, ligado a su incorporación como maestras, secretarias, colaboradoras y adscriptas a las instituciones. En relación al trabajo de las mujeres, se señaló que su trabajo fue entendido como subordinado al trabajo masculino, en el marco de un grupo de varones que consideraba que las mujeres no estaban interesadas en el desarrollo jerárquico y económico de sus profesiones. Por último, en el caso de los registros ligados a las destinatarias de las prácticas de orientación profesional, a partir de los registros de Plácido Horas se muestra la heterogeneidad de sentidos en torno al trabajo por parte de estudiantes de magisterio. Horas focalizó en los registros ligados a los sentidos hegemónicos y tradicionales, que vinculaban la docencia con el amor, la maternidad y las tareas de cuidado. Sin embargo, también recogió registros disonantes que ponían en tensión las representaciones hegemónicas. Dichos registros cuestionaban tanto la remuneración como las posibilidades de acceso a cargos de jerarquía en la carrera docente, dando lugar a un desarrollo profesional limitado.

En síntesis, los registros permiten mostrar que las mujeres fueron caracterizadas con “condiciones de laboriosidad especiales”, y sus aptitudes para incluirse en diversos ámbitos de empleo fueron destacadas. En relación a los sentidos sobre la condición de su trabajo, se señaló el carácter de excepcionalidad. En definitiva, las mujeres cuyo trabajo representaba un fin económico en sí mismo eran “apáticas y descariñadas”, como las maestras que se representaba la joven encuestada por Plácido Horas. En relación a los tres ejemplos, se destaca la multiplicidad de voces y perspectivas en torno a la tematización del trabajo de las mujeres. Esto enfatiza la necesidad de sostener las tensiones y contradicciones al representar al trabajo de las mujeres en un

periodo y tiempo histórico concreto. En contraposición a análisis que ubiquen a las representaciones hegemónicas de un tiempo y periodo histórico concreto como únicas, se destaca la necesidad de análisis que enfatizen la situacionalidad de determinadas representaciones o visiones sobre el trabajo de las mujeres.

Referencias

- Campagnoli, M. (2018). Epistemologías críticas feministas: Aproximaciones actuales. *Descentrada*, 2(2), e047. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8897/pr.8897.pdf
- Cubillos Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora, revista internacional de ética y política*, 7, 119-137.
- Deleis, M., De Titto, R. y Arguindeguy, D. L. (2001). *Mujeres de la política argentina*. Ed. Aguilar.
- Edelmuth, D. (1997). Los consejeros en orientación (extracto de los orígenes perdidos de la profesionalización) En L. Rossi (edit.) *La psicología antes de la profesión. El desafío de ayer: instituir las prácticas* (pp. 157- 165). Eudeba: Buenos Aires.
- Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el punto de vista feminista. (Traducción de Harding, S. (2004). A Socially Relevant Philosophy of Science? Resources from Standpoint Theory's Controversiality. *Hypatia. Journal of Feminist Philosophy*, vol. 19, num. 1, pp. 25-47). En
- Horas, P. (1951). La adolescencia y la profesión: la vocación hacia el magisterio en San Luis. *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas*, 1, 127-146.
- Instituto de Psicotécnica y de Orientación Profesional (1927). Memoria del ejercicio 1926- 1927. Buenos Aires: Instituto de Psicotécnica y de Orientación Profesional.
- Instituto de Psicotécnica y de Orientación Profesional (1930). Instituto de Psicotécnica y de Orientación Profesional. *Boletín del Museo Social Argentino*, (18)94, 238- 246.
- Kaplan, J. [1953] (1976). *Medicina del Trabajo*. Buenos Aires: El Ateneo

- Kate Millett, K. (1970/1995). *Política sexual*. Ediciones Cátedra.
- Klappenbach, H. (2011). Historias locales de la psicología: Plácido Horas y las primeras investigaciones en psicología en San Luis, Argentina. *Memorandum*, 21, 62-74.
- Lescano, A. (2019). Representaciones sobre el trabajo de las mujeres en el *Boletín del Museo Social Argentino* (1930- 1946). Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Mar del Plata. 3010- 3023.
- Lobato, M. Z. (2008). Trabajo, cultura y poder: dilemas historiográficos y estudios de género en Argentina, *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 9 (10), 29-45.
- Lobato, M. Z. (2013). Las rutas de las ideas: “cuestión social”, feminismos y trabajo femenino. *Revista de Indias*, vol. LXXIII, n° 257, pp. 131-156, doi:10.3989/revindias.2013.006
- Lobato, M.Z. (1990). Mujeres en la fábrica. El caso de las obreras del frigorífico Armour, 1915- 1969, *Anuario de IEHS*, Tandil, 1990, 171-205.
- Muzilli C. (1919). *Por la salud de la raza*. Buenos Aires: Virius
- Muzilli, C. (1916). *El trabajo femenino*. Buenos Aires: Talleres Gráficos L.J. Rosso y Cía.
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires: Biblos.
- Queirolo, G. (2004). El trabajo femenino en la ciudad de Buenos Aires (1890-1940): una revisión historiográfica. *Tema de mujeres*, núm. 1, Universidad Nacional de Tucumán.
- Queirolo, G. A. (2015). Dactilógrafas y secretarías perfectas: el proceso de feminización de los empleos administrativos (Buenos Aires, 1910-1950). *Historia Crítica*, (57), 117-137. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=811/81141146008>
- Queirolo, G. A. (2019). Los secretos de las secretarías. El trabajo femenino en los empleos administrativos (Buenos Aires y Santiago de Chile, 1910-1955). *Revista De La Red Intercátedras De Historia De América Latina*

Contemporánea, 2(11), 59–76. Recuperado de

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/article/view/26666>

- Ratner, C. (2011/2013). La psicología macrocultural. En *Desde Vigotsky a la psicología macrocultural. Obras escogidas de Carl Ratner* (pp. 73-108). Pasajes escogidos. Girona: Documenta Universitaria.
- Rossiter, M. (1997). Wich Women? Wich Science?. *Osiris*, 12, 169- 18.
- Scott, J. (2008) [1999]. *Género e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Silva, D. (1951). Monografías profesionales. *Revista de Educación*, 1, 79- 88.
- Silva, D. (1942). *¿Cómo debo elegir mi profesión?* Instituto de Orientación Profesional: Museo Social Argentino.
- Talak, A. M. (2019). La historia de la psicología desde las controversias teórico-políticas. Aportes del concepto de injusticia epistémica, *Anuario Temas en Psicología*, 5(1), 358-365.

PROYECTO PARA EL DICTADO DE PSICOLOGÍA GENERAL: UN ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO Y DESCRIPTIVO PARA CARACTERIZAR LA RECEPCIÓN DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA).

APELLIDO Y NOMBRE DEL AUTOR/A: Luna Fischer, Alina Luciana

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: LabHiPsi, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: alinaluna111@gmail.com

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objetivo caracterizar la primera recepción que se hizo de la psicología cognitiva en el espacio de formación de grado de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El mismo, forma parte de una investigación mayor, orientada a analizar cómo fue la difusión de las teorías cognitivas en los centros de formación de grado en la Argentina y cuál fue el tratamiento que se hizo de la psicología cognitiva en el ámbito local.

Se propone como metodología la realización de un análisis bibliométrico y descriptivo del proyecto para el dictado de la materia Psicología General. La elección de este material recae en que la cátedra A de Psicología General fue una de las primeras en incorporar los aportes de la psicología cognitiva a sus programas, con el Profesor Dionisio Aníbal Duarte como titular.

PALABRAS CLAVE: psicología cognitiva, historia de la psicología, Universidad de Buenos Aires, Aníbal Duarte.

Introducción

La psicología cognitiva surgió a mediados de 1950 en los Estados Unidos. Se considera un evento importante para dar cuenta de sus inicios al Simposio sobre Teoría de la Información realizado en el Instituto de Massachusetts entre el 10 y el 12 de septiembre de 1956. A este encuentro asistieron figuras rectoras en teoría de la

comunicación y ciencias humanas. Además, en el mismo se expusieron ponencias que luego resultaron cruciales para la conformación de un nuevo campo en psicología: entre ellas se encontraban el trabajo de Noam Chomsky en torno su enfoque transformacional de la gramática y un aporte inicial de George Miller sobre lo que luego daría en conocer como “el mágico número siete” que remitía a la capacidad de la memoria de los seres humanos para retener ítems (Gardner, 1988). Por ese entonces, la psicología cognitiva se trataba de un nuevo enfoque que comenzaba a discutirse en un panorama en el que persistía el conductismo como corriente principal. Según De Vega, hacia mediados de 1950, se observaba un abandono progresivo de los presupuestos asociacionistas y una creciente aceptación de los procesos mentales como objeto de legítimo estudio (De Vega, 1984). Esta nueva perspectiva, buscaba en palabras de Bruner: “recuperar la mente en las ciencias humanas, tras un prolongado frío invierno del objetivismo” (Bruner, 1995, p. 19).

Durante toda la década de 1960, la difusión de los estudios cognitivos fue cobrando fuerza, hasta llegar a consolidarse la psicología cognitiva como corriente teórica. Pero pasarían al menos treinta años desde este momento para que las teorías cognitivas comenzaran a difundirse en los centros de formación académica de grado en la Argentina. Conforme expone Carretero, a principios de 1970 empezaron a traducirse las primeras obras de autores cognitivistas en el país, entre las que se contaban trabajos de Miller, Norman y Bruner (Carretero, 1997). Sin embargo, la difusión de estos estudios como parte de la bibliografía para estudiantes de psicología de la Universidad de Buenos Aires, ocurrió a partir de la apertura cultural que propició el retorno a la democracia a fines de 1983.

Trabajos previos han abordado la historia y el recorrido académico del Profesor Dionisio Aníbal Duarte (Luna Fischer, 2018) en función de su rol como introductor de la psicología cognitiva en la cátedra de Psicología General de la Universidad de Buenos Aires (UBA). La siguiente presentación, tiene como objetivo caracterizar la recepción que se hizo de las teorías cognitivas a nivel local a partir del análisis descriptivo del proyecto para el dictado de la materia Psicología General.

Historia universitaria local

Los aportes de la psicología cognitiva empezaron a difundirse en el ambiente universitario de la UBA a mediados de 1980. Según Klappenbach el retorno de la democracia en el año 1983 favoreció al desarrollo de la psicología en al menos dos cuestiones. En primer lugar, habilitó el pleno ejercicio público de la profesión del psicólogo a partir de reglamentaciones y leyes que regularon el campo profesional. En segundo término, avivó las tentativas de consolidación de una tradición académica en torno a la enseñanza y la investigación en psicología, tras sistemáticas interrupciones por razones políticas e ideológicas (Klappenbach, 2006). Por ese entonces había un propósito de recomponer las instituciones universitarias que fue acompañado por una apertura cultural.

En este contexto, el Estado Argentino le dio una importancia preponderante a la universidad en el marco de sus políticas públicas (González, 2015). El 13 de junio de 1984 fue sancionada la Ley de Normalización de las Universidades Nacionales y el 26 del mismo mes se promulgó. Esta ley restableció la vigencia de los estatutos de las universidades nacionales a la fecha del 29 de julio de 1966 e instauró la figura del Decano Normalizador y de Consejos Superiores Provisorios. Además, habilitó el nombramiento de profesores. Se abrieron múltiples concursos de plazas docentes que tenían por fin normalizar el claustro de profesores. Esta situación confluyó con el retorno a la Argentina de profesionales del campo psi que, al haber emigrado del país en años anteriores, se formaron en teorías que venían debatiéndose en el exterior.

En el caso de la carrera de Psicología en Universidad de Buenos Aires (UBA) fue el profesor Hugo Vezzetti quien asumió el cargo de Decano Normalizador, acompañado por un Consejo Académico Normalizador Consultivo conformado por diez docentes, un graduado y tres estudiantes. En el mes de septiembre de 1984 se llamó a concurso para la titularidad de la cátedra A de Psicología General y el Profesor Aníbal Duarte ganó su titularidad.

Aníbal Duarte y la cátedra de Psicología general

Aníbal Duarte formaba parte de la segunda cohorte de egresados de la carrera de Licenciatura en psicología de la UBA. Se había desempeñado en la institución como docente hasta su renuncia en el año 1966, luego de la Noche de los Bastones Largos. En el año 1967 obtuvo una posición para formarse en la Universidad de Nueva York

(NYU). Allí fue que se orientó al área de la psicolingüística como campo de investigación y se formó con un equipo de investigadores liderado por Murray Glanzer, actual Profesor Emérito de la NYU. En el año 1984 presentó un proyecto para concursar por la titularidad de la Cátedra de Psicología General que resultó el ganador. En palabras de Gustavo González: “su primera propuesta de programa implicó una ‘revolución’ ya que anunciaba la llegada (muy tardía) a nuestro país de la psicología cognitiva a la Argentina” (González, 2008, p. 273).

La asignatura Psicología General fue propuesta en el Primer Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Psicología que data del año 1956. Históricamente, ha sido dictada por dos cátedras que trabajan en paralelo: la cátedra A y la B. Las mismas habían estado a cargo de los Profesores María Marta C. de Ulla y Humberto Miguel del Bono. Luego, entre los años 1984 y 1985, quedaron a cargo del Lic. Aníbal Duarte y del Lic. José Topf respectivamente. La cátedra A, a cargo de Aníbal Duarte, fue la primera en incorporar los aportes del cognitivismo. En el proyecto para el dictado de la materia, se manifiesta expresamente la intención de la utilización de estas teorías como marco:

En lo que refiere a los TEMAS BÁSICOS que deben transmitirse a los alumnos, es imprescindible, antes que presentarlos, hacer un breve comentario acerca del PUNTO DE VISTA desde el cuál se los considerará [...] Aquí se desarrollará el siguiente punto de vista, a saber, que por razones tanto de índole científica, cuanto curricular, es atinado organizar el contenido de la materia Psicología General I, en torno a los problemas, métodos y teorías de la Psicología Cognitiva. (Duarte, S/F, p. 10.2; subrayado y mayúsculas en el original).

Se observa que Aníbal Duarte le otorga un valor epistémico a la psicología cognitiva en tanto corriente teórica que debía formar parte de la enseñanza en psicología. El proyecto fue presentado al Consejo Directivo del Departamento de Psicología de la UBA en marco del concurso por la titularidad de la cátedra, y el primer programa con Aníbal Duarte como titular tiene fecha en agosto de 1986.

Análisis del proyecto para el dictado de Psicología general

En el proyecto para el dictado de la materia Psicología General se definen una serie de temas que Aníbal Duarte presenta como “jurisdicción de problemas” que conciernen a la psicología cognitiva. Entre estos temas se delimitan: la atención, la percepción, el aprendizaje, la formación de conceptos, el recuerdo, la memoria, el juicio y el razonamiento. Los mismos se enuncian en función de los modos en que las personas incorporan, organizan, codifican, almacenan e instrumentan la información que reciben del mundo exterior (Duarte, S/F). Para su abordaje, se remite a distintos autores. Se realizó un análisis bibliométrico respecto a las citas bibliográficas a fin de ver cuáles eran los más referenciados. Entre ellos se encontraron: Federic Bartlett, Jerome Bruner, Leon Festinger, Riley W. Gardner, Joy Paul Guilford, Howard Kendler, Ulric Neisser, Charles E. Osgood y Herman Witkin. (Ver tabla I al final del texto).

El abordaje bibliométrico permite tener un conocimiento respecto a los autores que se consideraban más relevantes para la enseñanza de la psicología cognitiva en el ámbito local. Sin embargo, es preciso acompañarlo de un abordaje descriptivo para dar cuenta de algunos rasgos de la recepción de estas teorías que de otra forma quedan invisibilizados.

Entre los autores para abordar los problemas de la psicología cognitiva también se hace una mención especial a Jean Piaget. Si bien no se lo cita en la bibliografía, se dedica un párrafo de la presentación del mismo y se lo considera como un autor de relevancia:

En cuanto a J. Piaget, es bien conocida su labor pionera y fundadora en el campo de la Teoría Cognitiva. Su originalidad corre pareja con la complejidad de su teoría y con la extensión de sus obras [...]. (Duarte, S/F, p. 10.9).

No llama la atención que se sitúe localmente a la obra de Piaget como parte de la psicología cognitiva, ya que su aporte teórico ha sido muy referenciado por autores cognitivistas. Puede pensarse esto último, en torno a la actitud integrativa y diversificada que ha tenido la disciplina desde sus orígenes.

Otro autor, al que se le da una relevancia importante dentro de esta presentación y también en otros artículos de Aníbal Duarte (Duarte, 1985, 1996) es Ulric Neisser. El psicólogo experimental de origen alemán radicado en los Estados Unidos, es reconocido por haberle dado nombre a la psicología cognitiva, a partir de su obra

Cognitive Psychology publicada en 1967 (Carretero, 1997). En el programa se hace referencia a esta obra y se retoma de Neisser la idea de que todo proceso psicológico es a la vez un fenómeno cognitivo. Es necesario mencionar que para Aníbal Duarte el aporte teórico de Ulric Neisser recae en que, a partir de su obra, la psicología cognitiva comienza a perfilarse como una manera novedosa de concebir la psicología, con un programa propio y una estrategia de base para su desarrollo (Duarte, 1985). La obra de Ulric Neisser por su parte, constituye un clásico de la psicología cognitiva que aporta un ordenamiento sistemático a distintos desarrollos en el área. La misma ayudó a dar forma al enfoque del procesamiento de la información en un momento primordial y de auge para esta nueva disciplina (Szokolszky, 2013).

En el proyecto para el dictado de la materia Psicología General también se menciona que la psicología cognitiva tiene un resurgimiento a mediados de 1950 luego de una prolongada declinación. En este sentido, Aníbal Duarte retoma una hipótesis propuesta por Holt respecto a que la psicología cognitiva aparece estrechamente ligada a la noción de conciencia, puede ser que el auge del psicoanálisis (centrado en los procesos inconscientes) y del conductismo (centrado en los aspectos periféricos del comportamiento) hayan producido un eclipse de los estudios cognitivos (Holt, 1964). Es necesario mencionar que Aníbal Duarte consideraba que la psicología cognitiva como una disciplina en auge, que llegaría a ser un paradigma con el mismo peso e historia que el conductismo o el psicoanálisis, panorama que en el medio local no aconteció.

Llegando al final del proyecto, se listan cinco obras de la década de 1950, que se caracterizan como manifestación ostensible del renacimiento de la psicología cognitiva. Entre ellas se encuentran los títulos: *A study of thinking* de Bruner, Goodnow y Austin (1956), *Contemporary approaches to cognition* de Bruner, Brunswick y Festinger, et. al. (1957), *Imagination and thinking* de Mc.Kellar (1957), *Prelogical Experience* de Tauber y Green (1959) y *Clinical interference and cognitive psychology* de Sarbin, Taft y Bailey (1960). Su relevo contribuye a abrir una línea de investigación entorno a qué obras se consideraron esenciales para la recepción local de la psicología cognitiva.

Conclusiones

El trabajo abordó la difusión de las teorías cognitivas en el espacio académico de formación de grado en psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) a partir del bibliométrico y análisis cualitativo del proyecto para el dictado de la materia Psicología General. Se mencionó que la inclusión de esta nueva corriente teórica se produjo a mediados de 1980 en la UBA, con la incorporación de un marco teórico definitivamente cognitivo en la cátedra A de Psicología General, una vez que el Profesor Aníbal Duarte asumió su titularidad.

Tabla 1. Autores citados para abordar los problemas de la psicología cognitiva en la asignatura Psicología General.

Autor	Frecuencia de Aparición	% del Total
Attneave, F.	1	2,85
Ausubel, D.	1	2,85
Bartlett, F.C.	2	5,71
Berlyne, D. E.	1	2,85
Bourne, L. E.	1	2,85
Bower, G.H.	1	2,85
Bruner, J.S.	3	8,57
Cofer, C.H.	1	2,85
Festinger, L.	2	5,71
Gardner, R.W.	2	5,71
Guilford, J.P.	2	5,71
Holt, R.R.	1	2,85
Hudson, L.	1	2,85
Hunt, E. B.	1	2,85
Kendler, H.H.	3	8,57
Klein, G.	1	2,85
Maltzman, I.	1	2,85
Mednick, S.A.	1	2,85
Neisser, U.	2	5,71
Osgood, C.E.	4	11,42
Wason, P.C	1	2,85

Witkin, H. A.	2	5,71
Total:	35	100%

Referencias

- Bruner, J. (1995). Cap.1 El estudio apropiado del hombre. En *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Carretero, M. (1997). Invitación a la psicología cognitiva. En *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires, Aique.
- De Vega, M. Cap. 1 Introducción. En *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- Duarte, A. (1985). Problemas de psicología cognitiva. *Revista de Historia en Psicología*, 27 (1), 109-164.
- Duarte, A. (1996). La psicología académica en lo que va de siglo: a propósito de dos cambios metateóricos decisivos. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*. 42 (3) 201-211
- Duarte, A. (s/f). Proyecto para el dictado de la materia Psicología General. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. n/a.
- Gardner, H. (1988). Cap.3 Las primeras décadas de la ciencia cognitiva. En *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Madrid, Paidós.
- González, G. (2008). La enseñanza de Psicología General. En Leibovich de Duarte (Comp.) *Ayer y Hoy 50 años de enseñanza de la psicología*. Buenos Aires, Eudeba.
- González, María Eugenia (2015). La formación universitaria de los psicólogos en Argentina desde la recuperación democrática de 1983. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1),26-35. [fecha de Consulta 30 de Agosto de 2021]. ISSN: 0185-1594. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242798006>
- Holt, R. (1964). The emergence of cognitive psychology. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 12 (3), 650-665.
- Klappenbach, H.A. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27 (1), 109-164.

Luna Fischer, Alina. (2018). Primer recepción de la psicología cognitiva en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actas del XIX Encuentro Argentino de Historia de la Psicología, la Psiquiatría y el Psicoanálisis.

Szokolszky, A. (2013). In memorial: interview with Ulric Neisser. *Ecological Psychology*, 25, 182-199.

“DIFERENCIAS INTELECTUALES DE LOS SEXOS”: UN USO POLÍTICO DE CATEGORÍAS EN LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL DE LA NIÑEZ ARGENTINA. CONTROVERSIAS ENTRE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y GENERAL DE VÍCTOR MERCANTE

APELLIDO Y NOMBRE DEL/LOS AUTOR/ES: Malagrina Julieta

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: LabHiPsi, UNLP

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: julieta.malagrina@gmail.com

RESUMEN: Esta comunicación hace un análisis histórico del concepto “diferencias psicológicas de los sexos” y su implicancia en el desarrollo psicológico y educativo que teorizó uno de los principales intelectuales de la primera psicología aplicada a la niñez en contexto escolar en la Argentina, Víctor Mercante. Mostramos que se trató de una noción defendida y sostenida durante la obra de Mercante. Planteamos que esta categoría psicológica facilitó medidas pedagógicas y en la orientación vocacional de los niños y las niñas de la escuela común. Sin embargo, señalamos como problemática que fue científicamente inconsistente, presentó sesgos valorativos y sirvió a intereses no científicos. En primer lugar, se desarrolla el concepto “diferencias psicológicas de los sexos” como categoría teórica, se delimita su valor y permanencia. Se establecen las implicancias de su uso en la psicología evolutiva y la psicología educacional. En segundo lugar, se articula con otros aspectos de la concepción psicológica sobre la niñez sostenida por Mercante como los lugares naturales de estos niños y niñas en el futuro en la sociedad siguiendo las aptitudes vocacionales sostenidas por esta psicología normalista. En tercer lugar, a partir de lo anterior, se identifican dos controversias y se reflexiona sobre los intereses sociopolíticos presentes en la producción científica psicológica de la niñez:

- Las diferencias psicológicas de los sexos fue una categoría epistémica fundante de una naturalización de la vocación. Sin embargo, las dificultades de identificación de vocaciones por los maestros fue un problema para las necesidades de la escuela normalista.

- Las diferencias de género concebidas por esta psicología evolutiva justificó un diseño normal natural de la niñez argentina y su futuro. Sin embargo, estos prejuicios de género se contradijeron con la psicología general de Mercante, por ejemplo, en los principios de la formación de maestras y maestros y en la vocación docente.

PALABRAS CLAVE: Concepción de niñez, Controversias, Diferencias intelectuales de los sexos, Primera psicología argentina, Valoraciones políticas e ideológicas

Esta comunicación hace un análisis histórico del concepto “diferencias intelectuales de los sexos” y su implicancia en el desarrollo psicológico y educativo que teorizó uno de los principales intelectuales de la primera psicología aplicada a la niñez en contexto escolar en la Argentina, Víctor Mercante. Planteamos que esta categoría psicológica facilitó medidas pedagógicas y en la orientación vocacional de los niños y las niñas de la escuela común (Malagrina, 2020). Mostramos que se trató de una noción defendida y sostenida durante la obra de Mercante (Mercante, 1908b, 1914, 1918, 1930). Sin embargo, señalamos como problemática que fue un concepto científicamente inconsistente que sirvió a intereses no científicos y presentó sesgos valorativos. A partir del estudio histórico de la categoría identificamos controversias en las prácticas científicas de la psicología implementada en la educación común y en las articulaciones teóricas entre una psicología evolutiva con una psicología general.

La metodología utilizada para abordar este interrogante es la delimitación de fuentes primarias que se ocupan del tema en la obra de Víctor Mercante, -en particular en las publicaciones en las que revisa su recorrido como es el caso del Manual de *Pedagogía* de 1930, que tuvo numerosas ediciones, amplia difusión e importancia en la formación de las maestras normales-, la selección de citas bibliográficas que afectaban la categoría y su análisis desde la perspectiva de la historia crítica (Danziger, 1979/1994; Rose, 1996/2005). Hacemos uso de los estudios situados desde una perspectiva de género para el análisis de las producciones científicas de la psicología evolutiva (Burman, 1994; Burin y Bleichmar, 1996). También consideramos estudios históricos que han ayudado a comprender las teorías como construcciones situadas siempre desde un lugar concreto en la sociedad atravesado por ligazones políticas y de intereses respecto de esa trama constituida y particular que supone una historia de las tensiones que pueden afectar a los grupos intervinientes

(Dorlin, 2009; Harding, 2004, 2006; Ostrovsky, 2006). Otros estudios históricos se han ocupado de señalar la devaluación, invisibilidad o desigualdad intelectual y afectiva de las niñas en las producciones científicas psicológicas documentadas en el período estudiado (Longino, 1993; Ostrovsky, 2006, 2010a, 2010b, 2011). Sin embargo, estos resultados no se han detenido en mostrar la inconsistencia de esas afirmaciones científicas en la lógica de los mismos autores y las consecuencias para la psicología evolutiva o la psicología general del normalismo (Malagrina, 2020). Las fuentes primarias permiten identificar las representaciones organizadas socialmente en los documentos científicos de los expertos respecto del “espacio de experiencias” previsto en la escolaridad de los alumnos y alumnas y las “expectativas de futuro” en el porvenir de las niñas y los niños (Kosellek, 1993).

Víctor Mercante (1870-1934) fue el intelectual argentino más reconocido por su labor en la educación argentina, que puso en relieve la psicología científica experimental local de carácter positivista como una psicología pedagógica (Dagfal, 2010; Mercante, 1908a, 1911, 1915), -con la valoración del estilo europeo frente a lo hispano criollo, la convicción por el progreso científicista enciclopedista y un magisterio patriota, asceta y laico-. Iniciándose como maestro normal egresado de la Escuela Normal de Paraná, se desempeñó en la Universidad Nacional de La Plata 1906 a 1920, donde fundó la Sección Pedagógica a pedido de Joaquín V. González. En 1908 presidió la Sociedad Psicológica de Buenos Aires, en 1914 asumió como Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación. Fue impulsor de espacios formativos como los *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, escribió cuantiosas obras para la formación de los maestros, los pedagogos y textos para los alumnos (Mercante, 1908^a, 1908b, 1914, 1915, 1918, 1930). Las experiencias del laboratorio de psicología experimental tomaron con mira pedagógica el escenario de las aulas (Mercante, 1908^a, 1911, 1915), también continuadas por otras figuras célebres como Rodolfo Senet (1872- 1938).

El comportamiento infantil se ordenó desde categorías de normalidad ligadas al recorrido escolar esperable, indicaba posibles anormalidades que podían entorpecer el desarrollo evolutivo (Mercante, 1908^a, 1915). Las referencias internacionales de la psicología evolutiva coincidían en que la edad de los alumnos regulaba centralmente la serie de los comportamientos identificados como normales (Danziger, 1990; Rose, 1990). La primera psicología argentina aplicada a la escuela común adhirió a las

categorías de la psicología evolutiva biológica y positivista validada en referentes internacionales. En las múltiples ediciones del manual *Pedagogía*, Mercante sostuvo que los capítulos “relevaban “naturalmente” las referencias extranjeras: “Los principios de Rousseau, Pestalozzi, Hebart, Spencer, Dewey, Claparède, Berra, Binet, Torres, los encontraréis, sin enunciar, en todos los capítulos” (Mercante, 1930, p. 4). Sin embargo, la recepción local de teorías y prácticas internacionales presentó una selectividad que dejó ver las hilachas de los intereses intelectuales particulares de los expertos argentinos (Malagrina, 2014, 2015b, 2020). En particular, aquí nos ocupamos de una categoría singular en la versión de la psicología normalista de Mercante en tanto exacerbó un componente novedoso en la conformación de la psicología evolutiva: las implicancias intelectuales de la sexualidad en las niñas y los niños argentinos. Otros historiadores no destacaron suficientemente la condición de “descubrimiento” que Mercante le atribuyó explícitamente y la importancia epistémica que cobró en su psicología.

El descubrimiento de las diferencias intelectuales de los sexos: origen y valor epistémico en la psicología evolutiva y educativa de Mercante

Mercante desde su posición de experto, contribuyó a la psicología normalista argentina durante más de tres décadas al inicio del siglo XX, con una concepción de infancia organizada a partir del resultado final, la educación del ciudadano varón (Malagrina, 2020; Ostrovsky, 2006, 2010b):

Hay niños en quienes, la progresión iniciada en los primeros grados de la escuela primaria, continua, regular y triunfante, dándonos esos alumnos que suelen ser el encanto de las aulas en quienes acerca de los cuales todos los profesores se hacen lenguas y conocen su historia de alumnos inteligentes y caballeritos. La escuela los quisiera todos así; son los ases de la clase. Triunfan en la escuela y en el colegio. Suelen ser en la vida distinguidos (...) (Mercante, 1930, p. 129).

Ordenó una progresión evolutiva de procesos madurativos y fisiológicos con interpretaciones de género que constituyeron al hombre varón como modelo terminado de la escala psicogenética. La valoración preferencial de clase social se adosaba a la perspectiva de género -los hombres que “triumfan”-, con un doble

estereotipo de género y jerarquía económica sobre los demás. La perspectiva era compartida con otros intelectuales del normalismo positivista de la primera psicología argentina que se ocupaban del futuro nacional desde la escolarización de la niñez:

El niño se nos presenta como un problema cuya solución se obtiene tarde, allá cuando entre a desempeñar en la sociedad sus funciones de hombre (...). La educación dispone, hoy por hoy, de un punto de mira a que arribar: el hombre. Toma al niño y debe encaminar su psicología de manera que la convierta en una psicología normal de hombre. (Senet, 1928, p. 7)

El modelo normal del desarrollo psicológico infantil tenía el parámetro del desarrollo de los niños varones y era el hombre (varón) adulto el punto de llegada de ese progreso (Malagrina, 2020; Ostrovsky, 2006, 2010b). Víctor Mercante definió que la evolución normal del desarrollo humano estabilizaba su desarrollo en la etapa de la “virilidad”, la cuarta etapa evolutiva que seguía a la adolescencia y era definida como aquella en la que “el crecimiento se detiene, entre los 22 y los 60 años” (Mercante, 1930, p. 71). El experto tomó de Beaunis el criterio para definir la evolución normal. Beaunis subdividía la vida en seis momentos, 1ª infancia, 2ª infancia, Niñez, Adolescencia, Virilidad y Vejez (Mercante, 1918, 1930, p. 72). El criterio de Mercante para la clasificación de etapas humanas evolutivas fue fisiológico organizadas en el capítulo *Las Actividades Físicas* de su *Pedagogía*. No obstante, en los capítulos de carácter psicológico, -como *Las actividades mentales*, o *Los sentimientos y las conductas*-, el autor no consideró necesario recurrir a otras clasificaciones de infancia o niñez que partieran de criterios psicológicos, no fisiológicos. Mercante invisibilizó una nominación del período evolutivo entendido como maduro y estable soslayado con una categoría exclusiva del carácter masculino. La etapa del crecimiento humano en donde ya se creció y aún no se envejeció, quedó definida por un nombre masculino que resaltó particularmente a la potencia reproductora del varón. La virilidad en una mujer estaba entendida como una aberración, sin otras acepciones ni interpretaciones alternativas. El uso de esta categoría como definición del desarrollo psicológico normal de la mujer constituyó una proyección forzada para nominar con ella al supuesto período estable de madurez femenina. La psicología evolutiva del desarrollo jerarquizó al varón como modelo

consideró el género desde la ciencia de manera binaria y estereotipada. Las explicaciones del desarrollo madurativo femenino quedaron condicionadas a “imagen y semejanza” del desarrollo del varón protagonistas de la empresa educativa. Sin embargo, señalamos en este apartado que los descuidos al desarrollo del género femenino no fueron solamente de tipo nominal o relativas a una omisión; sino que tuvieron consecuencias en los abordajes pedagógicos, en las oportunidades de formación intelectual y en la concepción y expectativa de los psicólogos acerca de las niñas y su futuro en la sociedad cuando adultas.

Mercante se referenció con célebres psicólogos extranjeros para la conformación de su psicología evolutiva como Alfred Binet. Sin embargo, la recepción teórica del desarrollo psicológico tomó un carácter local. En 1903, Mercante se diferenció de Binet inaugurando una categoría que consideró un “descubrimiento”: la diferencia intelectual de los sexos (Malagrina, 2020; Mercante, 1918, 1930). Los estudios históricos de la primera psicología argentina que atendieron a la perspectiva de género no subrayaron suficientemente esta condición. Mercante instituyó parte de la originalidad de sus aportes científicos en psicología en profundizar el factor sexual como desequilibrante del desarrollo y rendimiento psicológico de la infancia. Criticó las publicaciones de Binet (Binet, 1894/ 1906), por no haber considerado al sexo un factor con la misma importancia que a la categoría edad en sus clasificaciones estadísticas:

(...) que yo sepa poquísimos autores se ocuparon de la edad y del sexo como factores de variación, pero dignos de señalarse. En 1903 observé a A. Binet el error que cometía en experimentar sobre masas de individuos sin clasificar; de ahí que los estudios de aquel infatigable trabajador no resulten utilizables para la Pedagogía. (Mercante, 1930, p. 150)

El pedagogo consideró que el sexo de los alumnos determinaba diferencias psicológicas en la estandarización de cuestionarios y tests mentales, como lo eran la edad vital y el nivel de escolarización de los niños. Señalamos que los referentes internacionales de Mercante no consideraron la variable sexo de manera tan central. Mercante fue más lejos aún y enunció el sexo como una “ley de variabilidad” específica de la “educación”:

La edad y el sexo se revelan, en todas las investigaciones, causas tan fundamentales de variación (en otros términos, de evolución genética), que todas las investigaciones psicológicas que tengan un objetivo pedagógico deberían tener esos dos grandes valores por coordenadas. Vislumbro ya un principio con la fuerza de una ley, en educación, tan importante como la de Newton en física, de que, *en la formación de las capacidades, la escuela sólo puede disponer el ambiente para su desarrollo; pero el desarrollo es el resultado casi matemático de una marcha natural cuyas etapas marcan el sexo por una parte, la edad por otra.* (Mercante, 1930, p. 237) {Presenta cursiva en el original}

La diferencia sexual fue un determinante del desarrollo de las aptitudes psicológicas de la niñez de Mercante, que terminó convirtiéndose en el criterio clave para agrupar las categorías infantiles. Además, a diferencia de las referencias internacionales de comienzo de siglo pasado para Mercante la educación infantil iniciaba recién cuando los niños entraban a la institución escuela y la sexualidad infantil iniciaba con las manifestaciones de los impulsos sexuales de la pubertad (Malagrina, ...). Esto hizo que el autor identifique la pubertad como problemática clave para el desafío de la educación común. Todas las aptitudes quedaban ordenadas en clave de un antes y un después del advenimiento de la pubertad entendida como una crisis (Mercante, 1918, 1930).

Nuestras investigaciones prueban que, pedagógicamente, no se tienen sino niños y jóvenes, unidos por un período de revolución o crisis de cierta duración, cuya consecuencia es transformar un modo típico de actividad en otro sin dejar de admitir, para el niño, una primera infancia hasta los 7 años; una segunda desde los 7 a los 11 ó 12 bien caracterizadas por fenómenos fisiológicos y mentales observados desde hace tiempo. (Mercante, 1930, p. 237)

La edad y el sexo quedaron abroquelados entre ellos de manera determinante y con el carácter de una ley de variabilidad educativa. No obstante, señalamos que los argumentos científicos no se presentaron lo suficientemente refinados para distinguir solventemente ambas variables:

La edad y el sexo, por otra parte, son vallas infranqueables; así como un niño de dos años no puede aprender a leer, el de 12 ó 13 no puede entregarse al análisis de principios generales ni comprender teorías de carácter transcendental (...). (Mercante, 1930, p. 211)

Los ejemplos de Mercante justificaron lo infranqueable de la edad para las adquisiciones, pero no justificaron la incorporación del sexo como una segunda valla con la misma fuerza explicativa ni argumentación sustentable. La hipótesis de “la diferencia intelectual de los sexos” fue sostenida hasta el final de la trayectoria de Mercante (Mercante, 1918, 1930). Planteamos que esta idea repercutió en criterios educativos y vinculares y por ello tomó a la educación mixta, llamada coeducación, (Ostrovsky, 2011), con “reparos”. El pedagogo aseguró diferencias en los rendimientos intelectuales de niños y niñas, sin embargo, presentó argumentos que justificaron el encuentro mixto en el aula con motivos no educativos. La coeducación favorecía un entrenamiento para el trato mixto para a futuro satisfacer la necesidad reproductiva de la especie: “(...) una de las funciones más humanas de la vida, la función social, cuya mayor razón de ser es, por cierto, el sexo” (Mercante, 1930, p. 201). La coeducación supuso una razón no pedagógica, fomentó lo que Mercante llamó la “función social elevada” de la continuidad de la especie. La socialización mixta promovía según el autor la futura reproducción social, que señalaba una expectativa precisa para las vocaciones de las niñas: “(...) sus sentimientos no se intelectualizan como en el varón; se vaporizan en fantasías afectivas hasta maternizarse” (Mercante, 1930, p. 141). El científico suponía que el desarrollo intelectual normal en la niña era menor que en el varón. Sin embargo, mostramos que la diferencia sexual como una ley de variabilidad específica del desarrollo psicológico y de la educación, no obtuvo adecuada validación empírica, ni consenso de los pares internacionales que eran sus referentes. La primera psicología argentina impulsada por Mercante justificó un currículum educativo diferenciado para niñas y niños, que reforzó desde la ciencia a las concepciones valorativas estancadas en la sociedad y los ejercicios desiguales de poder plasmados en las legislaciones formuladas por los funcionarios y políticos de los sectores sociales dominantes: “Para las niñas será obligatorio además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más

sencillas, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería” (Ley N° 1420, Art. 6, p. 12). Hasta la ley de Educación Común de 1884, fomentó diferencias de género contrarias a su espíritu de asegurar la enseñanza común para toda la niñez argentina al indicar el deber escolar iniciándose a los seis años de edad de: ocho años para los varones y sólo seis para las mujeres.

Controversia sobre las técnicas positivas de “determinación” de “vocaciones naturales”

Mostramos que las diferencias psicológicas de los sexos fue una categoría epistémica indispensable para justificar distinciones en la educación de niños y niñas y para fomentar la naturalización de las vocaciones que reproducían la desigualdad de género. La incipiente psicología científica argentina desplegó concepciones biológicas sostenidas en la herencia de los caracteres adquiridos sobre las expectativas de futuro fundadas en una vocación necesaria de atribuir desde la infancia (Malagrina, 2016, 2020): “Los que sin vocación, abrazan una carrera, fracasan a poco andar” (Mercante, 1930, p. 57).

Mercante fundamentó lo innato de la vocación, con una estadística obtenida al comparar las respuestas de los alumnos de dos escuelas diferentes, para saber “que deseo manifiestan los niños” (Mercante, 1930, p. 60) con las respectivas frecuencias de las respuestas al interrogante. Por omisión se trataba de todos alumnos varones, ya que eran los que interesaban ocupacionalmente al futuro de la nación. La primera era una Escuela Común (N° 8) los alumnos manifestaron sus vocaciones: 18 eran indiferentes, 104 preferían las actividades manuales y 66 las actividades superiores. Mientras en la Escuela Graduada de la Universidad, a la que concurrían niños de familias acomodadas: 12 alumnos eran indiferentes, 8 deseaban hacer actividades manuales y 235 actividades superiores (Mercante, 1930). Los intereses vocacionales eran consultados a quienes podían optar, los varones. Además del sesgo de género la vocación natural se componía de sesgos de etnia y clase social. Mercante enumeró las vocaciones clasificadas como “actividades superiores”: millonario, rentista, marino y militar. No había lugar para la duda de que semejante diferencia entre niños de la escuela común y niños de familias acomodadas debía explicarse por la herencia biológica de la vocación de los padres hacia su descendencia. Asimismo, las fallas en

el proyecto vocacional eran atribuibles a las mezclas raciales. Subrayamos a partir del análisis de la estadística descripta, que la herencia biológica de la vocación era de los padres, no de las madres de los niños de ambas escuelas que por lo general eran amas de casa. Las actividades de las mamás no condicionaban para el autor en absoluto a los resultados ni generaban el menor interrogante. El científico debería haber aclarado que la vocación natural se heredaba sólo por el lado de los padres. En más de 250 niños de familias acomodadas de la Escuela Graduada sólo un alumno de primer grado eligió ser maestro, mientras que entre los casi 200 niños de la escuela común se manifestaron 11 vocaciones docentes. Si seguimos el determinismo hereditario de la vocación que concebía Mercante, no había vocaciones docentes en las familias acomodadas, o bien las maestras de tiempo completo, que “daban todo para la escuela” (Malagrina, 2014, 2016), no tenían tiempo para dejar descendencia.

¿Pero cómo hizo la psicología positivista del normalismo, para implementar una eficaz orientación vocacional natural en las escuelas comunes? El futuro de los niños estaba contenido en el automatismo instintivo de la vocación natural y completado por la noción científica de la herencia de las adquisiciones: “Las tendencias son las manifestaciones casi reflejas de la personalidad, el yo mismo; son caracteres adquiridos o fijos que transmiten los padres a sus descendientes” (Mercante, 1930, pp. 57- 58). Los intereses sobre la vida infantil concentraron las preocupaciones sobre la noción evolutiva de progreso. Un niño escolarizado devendría trabajador civilizado y las niñas devendrían madres, si se facilitaba la maduración de la herencia. No obstante, Mercante afirmaba que el adolescente no era capaz de crearse, por sí, intereses sobre una visión clara del futuro (Mercante, 1930, p. 49). En la concepción psicogenética del normalismo no había posibilidad de alguna autonomía subjetiva (Malagrina, 2016, 2020).

La ciencia debía ayudar a la evolución para el progreso, los psicólogos normalistas argentinos eran como los ayudantes de la Naturaleza. Sin embargo, necesitaban que las maestras faciliten la ejecución de la política de la asignación científica de las vocaciones (Malagrina, 2016). La orientación vocacional debía diferenciar ocupaciones y estudios superiores diferenciados por género. Las maestras tenían que identificar los caracteres y aptitudes del niño que “evidenciaban” su vocación y conveniencia para beneficio de la patria (Mercante, 1930, p. 57). Los procesos

psicológicos complejos como la personalidad, la sexualidad y la vocación estaban determinados por componentes biológicos (Malagrina, 2015a, 2016; Mercante, 1909, 1911, 1914, 1918): “Los procesos partir de los 12 o 13 años, el adolescente y la adolescente son personajes diferentes; las almas tienen entonces un sexo” (Mercante, 1930, p. 68). Los maestros normales (maestras por lo general), debían “acompañar la naturaleza”, estar atentos a percibir las inclinaciones traídas por el niño para favorecer su conducción con el refuerzo educativo y beneficiar la nación poniendo a su servicio la adaptación laboral más adecuada (Malagrina, 2016). La educación común debía vigilar que pueda darse el “orden natural” del desarrollo.

La dificultad que se le presentó a la escuela normalista fue que a las maestras no les resultó tan automática la identificación de las vocaciones volviéndose el sistema positivo de “determinación” de las mismas un problema para las necesidades de la escuela normalista. La duda del docente para la atribución de las vocaciones naturales a las niñas y niños fue la mejor prueba de que el criterio no estaba tan garantido por la Naturaleza. El saber psicológico positivo, científico, hegemónico y aplicado a la Pedagogía cristalizó la certeza de las intervenciones de las maestras y maestros de la escuela común. Víctor Mercante afirmaba: “La psicopedagogía nos da *una* cifra que es la expresión matemática del estado mental del grupo, en un momento de su actividad, puesto que dicho coeficiente está integrado por variables (...)” (Mercante, 1930, p. 133). Mercante instruía a los maestros normales con lecciones como: “Hay que arraigar una fe profesional y no una duda” (Mercante, 1930, p. 39). Debían contagiar el entusiasmo, asegurar sin lugar a incertidumbres, difundir una ideología, garantizar de un método confiable y ejemplar, que daba una investidura solemne a la función educativa y a las certezas de la psicología científica. Planteamos que para ello hicieron uso de las categorías psicológicas que desculpabilizaron la acción individual de la maestra de una intervención subjetiva o política, volviendo neutras y científicas las operaciones de influencia y control sobre el comportamiento infantil. La explicación científica psicológica sostenía las intervenciones y los nuevos roles sociales instituidos.

Controversia del sexo como una “ley de variabilidad” específica de la “educación” pero no para todos los casos. Discrepancias entre la psicología evolutiva y la psicología general

Las diferencias de género de esta psicología evolutiva justificaron el diseño normal natural de la niñez argentina y su futuro. Sin embargo, afirmamos que estos prejuicios de género contradijeron la psicología general de Mercante, por ejemplo: en los principios de la formación de maestras y maestros y en la vocación docente (Malagrina, 2016). Se afirma aquí, que la argumentación de las diferencias de las capacidades psicológicas sostenidas causalmente por un binarismo de género quedó basada científicamente en un esencialismo natural soportado por una psicología biológica. No obstante, se contraponen con la concepción de una única psicología general, una teoría del desarrollo psicológico y respecto de la secuencia normal de los aprendizajes.

Expusimos el uso de valoraciones sociales discriminativas de género utilizadas como científicas por los normalistas, -en las concepciones psicológicas teóricas, en las intervenciones prácticas pedagógicas, de clasificación y de evaluación-. No obstante, también pueden identificarse contradicciones al sostener estas valoraciones en la psicología evolutiva del desarrollo psicológico infantil y no intervenir en absoluto en los procesos de enseñanza aprendizaje de las personas adultas, como los que analizamos en las publicaciones dirigidas a la formación de los maestros y las maestras de la escuela común.

Víctor Mercante recomendó que preferentemente sean las mujeres las que tomaran la función docente de la maestra, por su natural devoción y disposición a soportar (Malagrina, 2015b, 2016; Mercante, 1930). La primera psicología explicitó en los manuales formativos a las maestras que la empresa educativa pública precisaba del sacrificio personal, la consagración de la vida, ser la esclava de las buenas costumbres, asegurados por un esencialismo de los estereotipos de género heteronormativos y la institución de la categoría científica de “verdadera vocación natural” (Malagrina, 2015b, 2016). La misma suponía literalmente no participar de contiendas gremiales, aceptar una miserable remuneración sin duda, sin queja y sin renuncia. Los maestros varones se auto excluyeron rápidamente del sistema educativo avalados por la racionalidad científica, ocultando el problema de la miseria de la paga

estatal. Sin embargo, las buenas “madres de la patria” -que no incurrían en la desviación sin formar una familia propia, ni tener salidas, ni *hobbies* y daban “todo para la escuela”-, tenían una supuesta ventaja (Malagrina, 2015b, 2016; Mercante, 1930). Con el profesionalismo podían: guiar al “joven mosto” superando sus funciones femeninas naturales, obtener la dureza del trabajo del obrero argentino, la firmeza y la voluntad de un agente (masculino y exterior a la familia) del Estado y en su representación. Según Mercante todas las justificaciones de tipo afectivo señalaban a las mujeres como depositarias de la vocación docente. Sin embargo, el manual *Pedagogía* no presentó mención de alguna diferencia intelectual en la apropiación de las didácticas para enseñar en la escuela común según sean esos futuros docentes alumnas o alumnos. No hay una sola argumentación explícita de alguna desigualdad intelectual entre maestras y maestros, así como tampoco hubo referencias a la intelectualidad de los profesores varones que las formaban en su noble profesión (Mercante, 1930).

Otro desajuste entre la psicología evolutiva, la psicología general y las aplicaciones de las mismas a la educación puede observarse en relación a la categoría epistémica de la crisis de la pubertad. Mercante instituyó la teoría de la crisis de la pubertad como un universal que debían atravesar todos los niños y niñas sin contingencias histórico sociales. No obstante, las medidas pedagógicas teorizadas por él en 1917 llamadas fenómeno de “desnivel”, consecuencias de la crisis de la pubertad, estaban prescriptas como prácticas sólo para grupos excepcionales y muy puntuales con “trastornos” (Mercante, 1918, 1930, p.132). Para combatir este gravísimo problema, que contradecía los objetivos esenciales del sistema educativo, la respuesta de su psicología era corregir con un ejercicio continuo sobre pocas materias. Así, la teoría sexual de la psicología evolutiva de Mercante era contradictoria con la psicología general.

Planteamos que las limitaciones intelectuales atribuidas a la crisis de la pubertad tampoco fueron meras nominaciones. Estimularon decisiones en los planes educativos, formaron a generaciones de maestras, maestros, profesoras y profesores que aprendieron con él la psicología óptima para la escuela, evaluaron con sus criterios sus prácticas, impusieron criterios de publicación a otros colegas concentrando protagonismo en los medios editoriales oficiales del sistema educativo,

regularon decisiones sobre los materiales de clase, formaron una concepción sobre la niñez y la adolescencia con consecuencias para todos los estudiantes

Reflexiones finales

Planteamos que el concepto de “diferencias intelectuales de los sexos” fue una categoría teórica central y sostenida en la obra de Víctor Mercante, que tuvo implicancias en la psicología evolutiva y la psicología educacional. Se articuló con otros aspectos de la concepción psicológica sobre la niñez sostenida por Mercante en las implicancias de la noción de desarrollo psicológico conforme al género en su psicología evolutiva. Los planes diferenciales para la educación de las niñas no tomaron carácter central y fueron muy puntuales las ocasiones en donde se ocuparon explícitamente de ellas, aunque focalizadas en las maestrías de los quehaceres del hogar. Mostramos que la estigmatización de género se sostuvo durante toda la obra del pedagogo, en donde sus publicaciones científicas no tuvieron un ajuste satisfactorio entre las afirmaciones teóricas y las pruebas empíricas. Además de las prácticas nominales en desmedro de la intelectualidad de las niñas presentamos prácticas pedagógicas concretas sugeridas por el célebre psicólogo que marginaba las destrezas de las pequeñas. Postuló firmes directivas a las numerosas generaciones de maestras normales sobre las innecesarias expectativas del desarrollo intelectual, musical, moral y para el cálculo de las niñas. Señaló que las discapacidades intelectuales y los desequilibrios emocionales eran esperables en las niñas normales. Como ejemplo de prácticas que operaron en el modelamiento subjetivo con sesgo discriminador, identificamos los lugares sociales propuestos por el autor, considerados naturales para los niños y las niñas en el futuro al seguir las aptitudes vocacionales sostenidas por esta psicología normalista que reproducía los lugares dados a las mujeres: la administración del hogar, la reproducción de la familia y la crianza. Como especialista de una psicología para la pedagogía común formó a las maestras normales respecto del futuro natural de las jovencitas, aseguró que las niñas no estarían dotadas de vocaciones naturales que precisaran del cultivo del intelecto y de equilibrio afectivo. Mostramos que toda esta psicología evolutiva, -en lo posible con currículum diferenciado por las limitaciones psicológicas de las niñas-, no coincidió con el currículum común de la formación de docentes que el mismo Víctor

Mercante conducía. En los manuales didácticos para los docentes normales no existe una mención a la diferencia de apropiación de la pedagogía, las formas de estudiar, la cantidad de los contenidos ni diferenciación de las prácticas Mercante que distinguan a los estudiantes adultos en tanto maestras o maestros. Mostramos que los intereses intelectuales y las razones ideológico políticas (no psicológicas ni pedagógicas) sostuvieron la categoría epistémica de las diferencias intelectuales entre niños y niñas. Expusimos cómo la psicología evolutiva de Mercante aseveró leyes especiales que no podían sostenerse sin contradicción con las afirmaciones de su psicología general. Las explicaciones científicas de las diferencias intelectuales según el sexo estuvieron pobremente respaldadas por la metodología positivista que la justificaba y no pudieron sostenerse teóricamente en los aprendizajes que la misma pedagogía de Mercante proponía para los maestros y las maestras adultos.

Referencias

- Burin, M. y Bleichmar, E. D. (1996). *Psicoanálisis, género y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Burman, E. (1994). *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor Dis S. A.
- Dagfal, A. (2010). Víctor Mercante en San Juan (1890- 1894). *Actas del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.*, pp. 348-349, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Danziger, K. (1979/1994). Los orígenes sociales de la psicología moderna. Trad. de Hugo Klappenbach (1994). Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com. [Fuente: Danziger, K. (1979). The social origins of modern psychology. En A. R. Buss (ed.). *Psychology in Social Context* (pp. 27-45). New York: Irvington Publishers.]
- Danziger, K. (1990). *Constructing the Subject. Historical Origins of Psychological Research*. New York: Cambridge University Press

- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley de Educación Común, Ley N° 1.420 (1884)*.
- Malagrina, J. (2014). El desarrollo psicológico y la educación. Innovación, repetición y valores en las teorías y prácticas psicológicas argentinas en las primeras décadas del siglo XX. *XV Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. 24 y 25 de octubre 2014. La Plata. ISSN: 18514812
- Malagrina, J. (2015a). La vida del niño desde las categorías científicas de la psicología argentina a comienzos del siglo XX. Pensamientos, emociones, creatividad e imaginación desde las categorías, las prácticas y los valores. *V Congreso Internacional de Investigación Facultad Psicología UNLP*. 2015. La Plata 11, 12 y 13 de noviembre de 2015. ISBN: 978-950-34-1264-0
- Malagrina, J. (2015b). Producción de subjetividad. Sujetos psicológico, pedagógico y político: Discursos científicos sobre el niño a comienzo del siglo XX en la Argentina. *XVI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología, y el Psicoanálisis*. 1, 2 y 3 de octubre de 2015, Mar del Plata. ISSN: 18514812
- Malagrina, J. (2016). Las capacidades en la infancia. El juego, las expectativas de futuro y la vocación. La vida del niño desde las categorías científicas de la psicología argentina a comienzos del siglo XX. *XVII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología, y el Psicoanálisis*. 2016. Buenos Aires. ISSN: 18514812
- Malagrina, J. (2020). Preludios de la subjetividad infantil en la Argentina (1890-1930). Las voces de las niñas y los niños a través de prácticas psicológicas y otras formas culturales. [Tesis Doctoral en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP].
- Mercante, V. (1908a). Cursos de la sección pedagógica. *Archivos de Pedagogía y ciencias afines, IV*, 271- 281.

- Mercante, V. (1908b). La afectividad en la composición por edades y sexos. *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, IV, 55- 72.
- Mercante, V. (1909). La mujer moderna. En *Archivos de Pedagogía y ciencias afines*, IV (12), 374- 385.
- Mercante, V. (1911). “Valor de la psicoestadística en la pedagogía”, *Anales de Psicología (Trabajos de 1910)*, II, 279-287.
- Mercante, V. (1914). La afectividad en la composición por edades y sexo. *Anales de Psicología (Trabajos de 1911-13)*, III, 7- 33.
- Mercante, V. (1915). Los resultados generales de la psicología pedagógica, *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencias, Educación I*, 385-402.
- Mercante, V. (1918). *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. (pp. 294-295). Buenos Aires: Cabaut.
- Mercante, V. (1930). *Pedagogía* (Primer curso). Buenos Aires: Kapelusz.
- Ostrovsky, A. E. (2006). Sexismo y estereotipos de género en la historia de la psicología: una propuesta de análisis en el nivel paradigmático. *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología UBA, Buenos Aires.
- Ostrovsky, A. E. (2010a). Las historias críticas de la psicología desde la perspectiva de género. Pensando sus influencias y posibilidades. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 10(3), 911- 929.
- Ostrovsky, A. E. (2010b). *Estudio histórico de concepciones psicológicas acerca de la diferencia entre sexos en la psicología preacadémica (1880- 1930) y su relación con la educación primaria en Argentina*. [Tesis Doctoral en Psicología, Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis].
- Ostrovsky, A. E. (2011). ¿Juntos o separados? La psicología de las niñas y los niños argentinos en la obra de Víctor Mercante. (1870- 1934). *Revista de Historia de la Psicología*, 32(4), 79-90.
- Rose, N. (1996/2005). Una historia crítica de la psicología. Trad. de Sandra De Luca y María del Carmen Marchesi (2005). Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA. En: www.psicologia.historiapsi.com. [Fuente: Rose, N. (1996). Chap. 2. A critical

history of psychology. *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood* (pp. 41-66). Cambridge: Cambridge University Press.]

Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London and New York: Routledge.

Senet, R. (1928). *Apuntes de Pedagogía*. Buenos Aires: Cabaut y Cia. Editores.

INFANCIAS Y JUVENTUDES CENSURADAS: EL CONTROL SOBRE LITERATURA INFANTO-JUVENIL EN LOS '70.

APELLIDO Y NOMBRE DEL (DE LOS) AUTOR(ES): Quiroga, Elena; Guzman, Maria Celeste; Zuñiga, Silvio.

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: lic.elenaquirola@gmail.com

RESUMEN: La última dictadura militar, introdujo medidas de control que se ejercieron de forma sistemática en los ámbitos de la vida privada y cotidiana de los ciudadanos. La cultura se instaló como un elemento de preocupación y obstáculo para los planes de la dictadura. El control sobre las ideas se reflejó en las restricciones operadas sobre los libros y sobre el sistema educativo, cobrando un especial interés la literatura Infanto-Juvenil. Esta investigación se desprende del análisis de un Corpus de datos más extenso, construido a partir de las obras prohibidas en el país. El objetivo de este trabajo fue conocer cómo la censura intervino en esta literatura, intentando caracterizar las publicaciones afectadas, los autores y las temáticas censuradas. El espacio de la Literatura Infanto-Juvenil se constituyó en una prioridad para el gobierno militar, un medio para resguardar los valores en torno a la moral cristiana, a la familia, la Patria y la propiedad privada. El análisis de las publicaciones dirigidas a la niñez y la juventud, reflejan la importancia y el interés que suscitó, desde el Estado, arbitrar los medios para controlar a ciudadanos de esas edades. La comprensión de las limitaciones impuestas sobre la literatura para niños y adolescentes revelan un objeto invisibilizado en la historia de la Psicología y la profesión, al ser susceptible de problematizar la constitución de subjetividades en espacios restringidos ideológicamente. Los textos Infanto-Juveniles censurados se presentan como un desafío de la historia reciente, al resignificar hechos históricos con las voces del pasado y de los testigos en el presente, otorgan visibilidad sobre la diversidad en la construcción de la niñez y su subjetividad, algo que el gobierno de la dictadura buscó homogeneizar.

PALABRAS CLAVE: Literatura Infanto-Juvenil, Censura, Publicaciones, Historia de la Psicología

Introducción

La indagación historiográfica en torno a la última dictadura argentina, se potencia desde los nuevos aportes y brechas que abre el enfoque de la historia reciente. Documentos, voces y el estudio de las subjetividades permiten reconstruir un fragmento de la historia argentina y de la disciplina psicológica.

Este trabajo está centrado en la revisión de publicaciones prohibidas durante la dictadura militar, iniciada en 1976. El objetivo es conocer la censura que intervino en la Literatura Infanto-Juvenil, intentando caracterizar las publicaciones afectadas, los autores y las temáticas censuradas.

La práctica de censura se instrumentó a través de distintos dispositivos y atravesó la cotidianidad de las personas, restringiendo severamente el acceso a libros. Se pusieron en marcha procedimientos de destrucción, restricción de impresión, circulación comercial y uso de los textos. Esta prohibición se extendió al retiro de publicaciones de

las bibliotecas y de los depósitos de las editoriales (Guevara y Molfino, 2005). La censura recayó indistintamente sobre autores, formatos literarios y años de publicación. Estas disposiciones del gobierno militar se establecieron sobre la idea de imponer un reordenamiento social, para evitar que los ciudadanos entraran en contacto con las ideas subversivas explicitadas en determinados textos (Pineau, 2014).

El estudio de las particularidades de la censura en la limitación de textos Infanto-Juveniles puede otorgar visibilidad sobre la diversidad en la construcción de la niñez y su subjetividad que el gobierno de la dictadura buscó homogeneizar.

A fin de estudiar más detalladamente esta problemática el equipo de investigación¹ se dedicó a la construcción de un Corpus de textos censurados en el país, que permitiera analizar los objetos de prohibición, luego articulados en el marco disciplinar, social y político. Es oportuno mencionar algunos pasos dados en el acercamiento a este objeto de investigación. El primero, un estudio sobre las prácticas biblioclásticas en Córdoba

¹ Este trabajo constituye un producto parcial dentro de la investigación sobre las publicaciones censuradas en la Argentina, y forma parte del proyecto de investigación “Autores censurados en la última dictadura militar. Efectos en la carrera de Psicología en Córdoba” (Facultad de Psicología-Secyt-UNC).

durante 1976 (Nassif et al., 2020). Un segundo avance estuvo dado por la construcción de un Corpus con los libros prohibidos en el país, a fin de lograr un acercamiento a los contenidos, temáticas y autores censurados. Se elaboró una matriz de datos que permitió una clasificación exhaustiva en categorías, dimensiones y etiquetas, lo que favoreció el reconocimiento de temas de relevancia relacionados con temáticas psicológicas. En este sentido, la categoría de Literatura Infanto-Juvenil emergió de esos trabajos.

La particularidad que adquieren los elementos culturales como en el caso de las publicaciones censuradas en la década del '70, reflejan significaciones invisibilizadas o aún inexploradas de la realidad social e individual.

La censura cultural durante la última dictadura militar

El pasado inmediato “refiere a la existencia de una memoria social viva–*actual, presente*, de ese pasado. En este sentido se da una cierta contemporaneidad entre el historiador y el tramo de tiempo del cual se ocupa” (Águila, 2012, p.64). La singularidad de estas circunstancias sociales y políticas, es que posibilitan nuevas significaciones desde la historia reciente; análisis que permiten poner voz, miradas y agregar nuevos sentidos (Águila, 2012).

En este contexto cabe mencionar que la carrera de Psicología comenzaba a tomar vuelo a partir de 1960 y se encontraba atravesada por fuertes discusiones en su propio campo. Como plantea Hugo Klappenbach (2006), estos debates caracterizan este período, que fue denominado como de la discusión del rol del psicólogo y de la Psicología Psicoanalítica. Era también un momento donde la propia disciplina iba adquiriendo un mayor compromiso con los problemas reales de la sociedad.

La dinámica represiva de la dictadura militar, introdujo daños subjetivos y colectivos a través de la imposición y censura de los modos de vida. Las medidas de control, se ejercieron de forma sistemática en los ámbitos de la vida privada y cotidiana de los ciudadanos. La cultura se instaló como un elemento de preocupación y obstáculo para los planes de la dictadura. La centralidad que habían adquirido los elementos y productos culturales, impulsó la censura de personas, elementos físicos y simbólicos que se pudieran interponer a las ideas del Proceso de Reorganización Nacional (Invernizzi y Gociol, 2002).

El socialismo y quienes *subvertían* el orden se convirtieron en enemigos de la Nación al poner en riesgo sus valores, la dignidad, la moral del ciudadano argentino y cristiano. En este sentido, es que la cultura fue considerada un ámbito de riesgo por su capacidad de penetrar las ideas socialistas, sin importar las edades. Así, se generó una estrategia de guerra para librar en el campo cultural (Pac y Cejas, 2020).

El control sobre las ideas se reflejó en las restricciones operadas sobre los libros y sobre el sistema educativo, cobrando para la dictadura, un especial interés los textos destinados a la infancia. La represión cultural sobre la etapa de la infancia ponía de relieve la existencia de una idea particular y determinada sobre la infancia (Bossié, Pesclevi, y Salvador, 2015). La infancia se había vuelto un objeto de mercado para fines de los años '60; la industria editorial había puesto en circulación textos destinados al público infantil. Esto produjo una verdadera revolución en este tipo de literatura (Arpes y Ricaud, 2008; Pac y Cejas, 2020).

En los años '70, se abrió un período de lucha y resistencia que se reflejaba también en las creaciones de carácter cultural. Para la dictadura, los libros jugaban un papel relevante en la permanencia o remisión de ideas; así se modificaron los libros de lecturas infantiles y juveniles, cuyas ideas en general, buscaban apuntalar “la invocación de los héroes, a Dios y a la Patria, y la distribución inamovible de roles femeninos y masculinos, en el marco de una familia con mamá, papá, nene y nena” (Invernizzi y Gociol, 2002, p.121).

El espacio de la Literatura Infanto-Juvenil se constituyó entonces en una prioridad para el gobierno militar, un medio para resguardar los valores en torno a la moral cristiana, a la familia, la Patria y la propiedad privada. Esto implicó el análisis de los contenidos, expresiones, imágenes o autores para determinar sus componentes políticos e ideológicos. El control efectuado para preservar dichos valores se denominó *Operativo Claridad*, y la censura fue ejecutada por decretos oficiales. La preocupación era que estos niños pudieran constituirse en el futuro en personas subversivas y ejecutaran actos de tal calibre (Guglielmucci et al., 2008). Este control compuso una niñez más impuesta desde los ámbitos hegemónicos del poder, que construida desde múltiples interacciones. Esta decisión afectó a la literatura infantil y juvenil, marcándose como objeto susceptible de convertirse en un elemento subversivo para la niñez.

Literatura Infanto - Juvenil censurada

Para analizar el tipo de censura ejercida sobre la Literatura Infanto- Juvenil se seleccionó dicha categoría de la matriz general de obras prohibidas. Esta matriz se compone de una estructura de categorías, en base a la cual se asigna cada registro a una categoría. El título de la publicación se consideró como unidad de registro, y para que una obra pudiera ser considerada como tal, se requirió su localización en más de dos fuentes diferentes, de manera de contar con mayor densidad en los datos. El primer corte en el desarrollo de este trabajo, se constituyó a partir de la saturación de datos, lograda luego de catalogar 846 obras prohibidas. A partir de una primera categorización abierta, en base al contenido de la publicación, se estableció una categoría principal denominada “Temática”, que da cuenta del tema central del libro o publicación censurada. Las mismas fueron: *Antropología. Arte. Economía. Educación. Filosofía. Historia. Literatura Infanto-juvenil. Política. Prensa. Psicología. Teología. Sexualidad. Sociología. Trabajo Social*. Cada categoría se completó con dimensiones y etiquetas, como forma de lograr mayor detalle sobre los contenidos. Una primera lectura de los datos muestra un mayor número de publicaciones prohibidas en las temáticas de Sexualidad, Literatura Infanto-Juvenil y Educación.

Los datos recopilados abren la posibilidad de considerar cómo estas temáticas eran consideradas como ámbitos posiblemente transgresores para la vida cotidiana de la época, a la vez que involucran objetos de estudio propios de la Psicología, por su implicancia directa con la subjetividad. En este sentido son oportunas las palabras de Kurt Danziger: “La subjetividad humana, que está detrás de los objetos de la investigación psicológica, está ella misma fuertemente implicada en el proceso histórico, como agente y a la vez como producto” (Danziger, 1993, p.6). La indagación de la Literatura Infanto-Juvenil como objeto de investigación pone de relieve un marco de censura que cercenó las libertades y contribuyó a conformar subjetividades.

El análisis de datos de la categoría de “Literatura Infanto-Juvenil” muestra que está compuesta por 99 títulos, conformados por textos narrativos -cuentos, fábulas, novelas- dirigidas al público infantil y juvenil. Desde la Psicología, esta categoría se

constituye en un campo factible de problematizar las concepciones de niño/a y familia, desarrolladas por los autores, profundizando además en las contradicciones que las mismas representan para la formación de ciudadanos de un nuevo orden.

De los 99 títulos de Literatura Infanto-Juvenil considerados, 28 corresponden a diferentes autores, 9 mujeres y 19 varones, en 1 solo caso el título comparte la coautoría autores de ambos sexos. Sólo una de las obras es de autor anónimo. De estos 28 autores considerados, la mayoría son argentinos, representantes de la literatura de autor que surgió en la década del '70 (García, 2015; Pac y Cejas, 2020; Guglielmucci, et al.,2008; Arpes y Ricaud, 2008).

Se detallan a continuación los títulos y autores con mayor número de títulos prohibidos en Tabla 1.

Tabla 1: *Autores prohibidos: Literatura Infanto- Juvenil.*

TÍTULO DEL LIBRO	AUTOR/A	CANTIDAD DE TÍTULOS PROHIBIDOS	SEMBLANZA DEL/A AUTOR/A
Barcos de papel (1924) Zancadillas (1926) Ta-te-ti (1928) Jauja. Otros barcos de papel (1928) Los animales hablan (1930) 13 años: El andador. (1935) Poncho (1938) Muchachos pobres (1956) Muchachos del sur (1957) La barra de los siete ombúes (1959) El amor sigue siendo niño (1960) Los mentirosos (1966) Mocho y el espantapájaros	Gandolfi Herrero Aristides (Álvaro Yunque) (Argentino)	30	Poeta, narrador, ensayista, dramaturgo, historiador y periodista argentino. Yunque encabezaba los cuentos con epígrafes que citaban a autores que iban desde Marx a Nietzsche.

<p>(1966) Gorriónes de Buenos Aires (1971) Aventureros de todas las noches (1973) Adolescentes (1973) Juventud (1973) Niños de hoy (1974) Examen de aritmética (1974) Insuficiente (1974) La madre y la mamá (1974) El primer sueldo (1974) Cumpleaños (1974) La insignificante (1974) Los negocios son negocios (1974) Niños grandes (1974) Quince años (1974) Los que aman se aman (1974) Nuestros Muchachos (1975) Las alas de la mariposa (1982)</p>			
<p>Un elefante ocupa mucho espacio (1975) El caso Gaspar (1975) El año verde (1975) El pasaje de la Oca (1975) Donde se cuentan las fechorías del Comesol</p>	<p>Bornemann Elsa (Argentina)</p>	<p>14</p>	<p>Comenzó a publicar libros para niños en los años 70. Su obra abarca el cuento, la novela, la poesía. Compuso también canciones y piezas teatrales y ha elaborado antologías de cuentos tradicionales de</p>

<p>(1975) La madrastra (1975) La casa árbol (1975) Pablo (1975) Una trenza tan larga (1975) Cuento gigante (1975) Cuento con caricia (1975) Desde el espejo (1975) Sobre la falda (1975) El libro de los chicos enamorados (1977)</p>			<p>diferentes etnias, ensayos, traducciones y prólogos. Sus temas: el amor, el humor y el terror.</p>
<p>La torre de cubos (1966) Bumble y los marineros de papel (1966) El deshollinador que no tenía trabajo (1966) El pueblo dibujado (1966) La planta de Bartolo (1966) Mauricio y su silbido (1966) Monigote de Carbón (1966) Nochero (1966) Monigote en la arena (1975) Historia de Ratita (1977) Los picaflores de cola roja (1978) El abuelo del tatú (1978)</p>	<p>Devetach, Laura (Argentina)</p>	<p>12</p>	<p>Autora santafesina, docente de nivel primario, medio, terciario y universitario. Títulos para niños y adultos. Géneros: poesía, narrativa, teatro y reflexiones teóricas.</p>
<p>Mi amigo el Pespír (1966) El tigre de Santa Bárbara (1973) Cinco patas (1973)</p>	<p>Murillo José (Argentino)</p>	<p>10</p>	<p>Autor jujeño, de militancia comunista. Docente y periodista. Género: Ensayos, cuentos y novelas.</p>

<p>Renancó y los últimos huemules (con Ana María Ramb) (1975)</p> <p>Brunita (1977)</p> <p>Leyendas para todos (1978)</p> <p>Rubio como la miel (1978)</p> <p>Aire libre (1980)</p> <p>El niño que soñaba el mar (1981)</p> <p>El último hornero de Cabra corral (1983)</p>			<p>Temas: vida dura y sacrificada de los hombres de su tierra.</p>
<p>Cómo se hacen los niños (1974)</p> <p>La línea (1975)</p> <p>El pueblo que no quería ser gris (1975)</p> <p>Truck sale de paseo (1975)</p>	<p>Doumerc Beatriz (Argentina)</p>	4	<p>narrativa poética. Temas: reflexión sobre la libertad y la historia, para adultos y niños. La mayoría de sus textos llevan dibujos de su esposo, el ilustrador Ayax Barnes.</p>
<p>La tacita azul (1936)</p> <p>Timur y su pandilla (1940)</p> <p>Obras escogidas (Gaidar) (1974)</p>	<p>Petrovich Gólikov Arkady (Arkadi, Gaidar) (Ruso)</p>	3	<p>Autor miembro del Partido Comunista Ruso. Escritura para jóvenes. Temas: historias de camaradería en el frente, romanticismo de la lucha revolucionaria.</p>
<p>El reino del revés (1963)</p> <p>Dailan Kifki (1966)</p> <p>Chaucha y Palito (1976)</p>	<p>Walsh María Elena (Argentina)</p>	3	<p>Escritora, dramaturga, poeta, cantautora. Famosa por sus canciones populares para niños y adultos.</p>
<p>Nicolodo viaja al país de la</p>	<p>Montes Graciela</p>	2	<p>Trabajó en el Centro Editor de América</p>

cocina (1977) Así nació Nicolodo (1977)	(Argentina)		Latina. Directora juntó con Delia Pigretti- de la colección de literatura infantil " <i>Los cuentos del Chiribitil</i> ".
El espantapájaros (1977) Los zapatos voladores (1977)	Belgrano Margarita (Argentina)	2	Integrante de la Generación del 60 de la literatura argentina. Canciones, poemas y cuentos para niños.

Los datos muestran que los autores con más textos prohibidos fueron Álvaro Yunque al que se le prohibieron 30 títulos, Elsa Bornemann con 14 títulos, Laura Devetach con 12 títulos y José Murillo 10 títulos. Es importante también considerar que, en el caso de los 3 primeros autores mencionados, la cantidad de títulos prohibidos asciende, puesto que tienen una obra publicada que reúne una serie de cuentos.

En relación a los títulos y el tipo de literatura, son exponentes de una nueva literatura que surge en la década del '70, una literatura de autor que posiciona en el campo infantil lo deliberadamente literario, con una renovación en el lenguaje (García, 2015; Pac y Cejas, 2020; Guglielmucci, et al., 2008; Arpes y Ricaud, 2008). Esa renovación incluyó desde la utilización de palabras inventadas, como los "caperuzos" en la "*La Torre de Cubos*" de Devetach, o los "odos" que son personajes pequeños y redondos y viven en latitas de azafrán, en "*Nicolodo viaja al país de la cocina*" de Montes, el cambio de significados, el uso de onomatopeyas, el aprovechamiento de la musicalidad de las palabras, como en el cuento "*Los picaflores de cola roja*" de Devetach, donde la maestra realiza un dictado de palabras difíciles.

La forma de narrar cambió, con la utilización de un lenguaje cercano, menos neutro, más propio y coloquial, donde las historias salían de los convencionalismos ligados a una literatura "escolar", quedando asociado el lector a una concepción de niño-alumno. Preponderaba la utilización de la fantasía como recurso, los finales abiertos, el uso del color, pero también los dibujos lineales, donde las líneas son continuas y se

salen de una figura “real” como en *“La Línea”* de Doumerc y *“Cómo se hacen los niños”* donde Ajax Barnes es el ilustrador en ambos casos.

Se introducen narraciones que tienen que ver con situaciones reales, con paisajes y ámbitos de la vida cotidiana de los niños, presentando su relación con la escuela, con el hogar y la familia, con su comunidad, etc. Son ejemplos de esto, los cuentos de Murillo, que describe el paisaje de Purmamarca, en el libro de *“Brunita”* y el monte jujeño en los cuentos *“El tigre de Santa Bárbara”*, *“Cinco patas”* o en *“Mi amigo el Pespír”*; como Gandolfi Herrero, que sitúa la historia de *“Los animales hablan”* en el monte chaqueño, o cuenta la relación de una niña huérfana y su maestra en *“Insuficiente”*; o como Elsa Bornemann que describe una callecita muy angosta de un barrio como cualquiera, en el *“Pasaje de la Oca”*.

Otra cuestión que las distingue, es que las historias se resuelven de maneras alternativas, distintas a las tradicionales, terminan con un regreso a la vida cotidiana de los personajes o donde ganan los personajes rebeldes (Pac y Cejas, 2020).

Las historias relatadas tienen la capacidad para crear mundos, inventar sentidos y formas de existir en el mundo. Los mundos que sugieren tienen características y valores identificables. Giran en torno a valores y conceptos como: la familia, el trabajo, la desocupación, las protestas sociales, la huelga, los sindicatos, la autoridad, la propiedad colectiva, la propiedad privada, la pobreza, el pueblo, la injusticia social, la comunidad, la imaginación, la curiosidad, la soledad, la libertad, la ambición, el compañerismo, la solidaridad, el analfabetismo, el amor, la educación sexual infantil, el respeto, la autonomía, la amistad, los sueños, la naturaleza, la religión y otros temas que hacían referencia a una realidad social y política que estaba atravesando la sociedad argentina en ese momento (García, 2015; Pac y Cejas, 2020; Guglielmucci, et al., 2008, 2008; Oliva, 2002; Arpes y Ricaud, 2008). Valores y “elementos que constituyen la vida cotidiana en su dimensión social posicionando a la infancia en un lugar privilegiado, en el que se revelan otras posibilidades de estar en el mundo” (García, 2015, p.82).

Este desplazamiento de sentido de lo que era infantil, los modos de apelar a la imaginación y la libertad de los lectores, supuso una amenaza para los valores familiares, nacionales y cristianos. De allí que uno de los argumentos de la prohibición brindado por el Ministerio de Cultura y Educación de Córdoba, hace

mención a esta ilimitada fantasía promovida, poniéndose en tensión con los posicionamientos que los autores proponían con sus narraciones, donde se incluían situaciones relativas al poder, a la ley, el Estado, la Nación, la Patria, la justicia, la igualdad, la identidad, la diferencia, la ciudadanía y la civilidad (Resolución N° 480, del 23 de Mayo de 1979). Que se trataban en realidad de cuentos con una finalidad de “adoctrinamiento que resulta preparatoria para la tarea de captación ideológica del accionar subversivo” (Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 3155, 13 de Octubre de 1977).

La nueva Literatura Infanto-Juvenil se caracteriza por cuestionar el lugar pasivo otorgado al niño/joven; dejándolo de colocar en el lugar de la figura débil, que le cuesta entender, e incorporando personajes y actividades que forman parte del mundo cotidiano de los niños, como los vendedores ambulantes, el cartero, la panadera, el farmacéutico, la policía, los monigotes, la maestra, los animales, los compañeros de clase, los dibujos en las paredes, entre otros. Como menciona García (2015) se “promueve un desplazamiento de sentido de lo infantil” (p.80), no relegado a lo ingenuo y carente de experiencia.

Aparecen así, publicaciones que tienen en cuenta a un niño/joven entendido como un sujeto inteligente, protagonista, sensible, crítico, social. Las propuestas literarias privilegiaban las necesidades de la infancia a partir de la variedad temática y los nuevos recursos ficcionales y literarios utilizados (García, 2015; Pac y Cejas, 2020).

Discusión

El análisis de las publicaciones dirigidas a la niñez y la juventud, reflejan la importancia y el interés que suscitó, desde el Estado, arbitrar los medios para controlar a ciudadanos de esas edades. Las directivas instrumentadas a través de las herramientas administrativas del Estado impusieron ideas, valores, conceptualizaciones e intereses propiciadas desde sectores hegemónicos y funcionales al nuevo orden a instaurar. El desafío de descubrir en temas y objetos que la Psicología estudia, sus emergencias, desarrollos y avatares en contextos políticos restrictivos, configura un capítulo con especificidad propia para la historia de la Psicología. La invisibilización de estos rasgos, el silencio que los profesionales se

auto imponían, fueron al mismo tiempo una censura para la disciplina psicológica y para su historia.

Los autores censurados buscaron dejar una impronta y visibilizar ideas opuestas a las que la dictadura proyectaba, proponían una mirada distinta de la realidad, así como del niño y del joven. Los contenidos de las obras Infanto-Juveniles introducían temas considerados subversivos, por la inclusión de temáticas como: injusticia social, revolución, asociaciones solidarias, rebeldía, independencia, autonomía, entre otros. Sus producciones ponían en tensión situaciones de protestas, reclamos de derechos, explotación infantil, marginalidad, injusticia social, desocupación y al mismo tiempo buscaban desterrar la concepción de un niño/joven pasivo y destinado a ser modelado en su totalidad desde el exterior, propiciando un mayor conocimiento de las potencialidades de la niñez y la adolescencia.

Situados en esta etapa de imposición y censura, los datos analizados muestran la relevancia que adquirió la Literatura Infanto -Juvenil como elemento de constitución subjetiva y política. La comprensión de las limitaciones impuestas sobre la literatura para niños y adolescentes revelan un objeto invisibilizado en la historia de la disciplina y la profesión, que ha lidiado con la constitución plural de la subjetividad.

Como ya se mencionó, éste es un aporte parcial de un estudio mayor sobre los autores censurados durante la dictadura militar, cuyos resultados preliminares resaltaron la importancia que adquirieron la Política, la Sexualidad, la Literatura Infanto-Juvenil y la Educación como temáticas sujetas a control dictatorial. Estas categorías involucran de manera directa, temáticas y objetos de estudios propios de la disciplina psicológica, al ser susceptibles de problematizar la cuestión de la constitución de subjetividades en espacios restringidos ideológicamente. Comprender mejor el pasado y analizar herramientas para abordajes disciplinares futuros, puede constituir un aporte de esta línea de trabajo.

Referencias

- Águila, G. (2012) La Historia Reciente en la Argentina: un balance. *Historiografías*, 3 (Enero- Junio, 2012): pp. 62-76.
- Arpes, M., y Ricaud, N. (2008). Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo. Stella-La cruzía.

- Bossié, F.; Pesclevi, G.; y Salvador, C. (2015, de 29 al 30 de Octubre). Libros que muerden: una colección que resplandece. *IV Jornadas de Intercambio y Reflexión acerca de la Investigación en Bibliotecología*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5393/ev.5393.pdf
- Danziger, K. (1993). Tres desafíos para la historia de la psicología. [Conferencia]. *División 26 de la APA*. <http://www.elseminario.com.ar/>
- García, L. R. (2015). Entre la memoria y la literatura: dos textos emblemáticos de la literatura infantil argentina prohibidos durante la última dictadura. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*13, p. 73-92. ISSN 1578-6072
- Guevara, A.A.; y Molfino, M.R. (2005 del 3 al 25 de Noviembre). La censura y la destrucción de libros en el último gobierno de facto (1976-1983). *IV Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata*. La Argentina de la crisis: Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6579/ev.6579.pdf
- Guglielmucci, A., Korzin, A. y Verina, A. (2008). El retorno de lo prohibido: documentos y prácticas cotidianas en torno a la censura bibliográfica durante la última dictadura militar argentina. *IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas*.
- Invernizzi H. y Gociol J. (2002). *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Eudeba.
- Klappenbach. H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27, (1), 109-164.
- Ministerio de Cultura y Educación de Córdoba. Resolución N° 480 (1979, 23 de Mayo).
- Nasif, D., Sarnovich, R., Tangenti, F, Quiroga, E. y Zúñiga, S. (2020). La Quema de Libros en Córdoba, como Práctica Biblioclástica. *Actas XXI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.
- Oliva, J. (2002). *La censura en la literatura infantil y juvenil durante la última dictadura*. Edición especial Educación y Memoria. Comisión Provincial por la

Memoria. Área de Investigación y Enseñanza.

[.https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/educacion/memoria-en-las-aulas/dossierlibros.pdf](https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/educacion/memoria-en-las-aulas/dossierlibros.pdf)

Pac, A. y Cejas, A. (2020). La literatura infantil argentina, de los años '60 y '70 al presente: resistencia y continuidad literaria. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 12(1), 199-222. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v12.n1.710>

Pineau, P. (2014) Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar em Revista* (51), 103-122.

Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina. Decreto N° 3155 (1977, 13 de Octubre).

DE LAS VISIBILIDADES Y OPACIDADES DISCIPLINARES: LA VIOLENCIA SEXUAL CONTRA LAS INFANCIAS EN LA “REVISTA DE PSICOANÁLISIS” (1943-1960)

APELLIDO Y NOMBRE DEL/DE LOS AUTOR/ES: Soria, Lucía

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: luciasoria.psi@gmail.com

RESUMEN: El trabajo continúa una línea de indagación cuyo propósito consiste en revisar críticamente las tempranas publicaciones de la “Revista de Psicoanálisis”, para estimar los alcances de la polémica en torno al abordaje de las situaciones de violencia sexual en la infancia por parte del psicoanálisis posterior a Freud. En esta ocasión, se explora el período comprendido entre los años 1943 y 1960, que corresponde a los tiempos inaugurales del psicoanálisis institucionalizado en Argentina. El tramo recortado permite una aproximación a la versión más tradicional de la disciplina que se instaló en el país con la fundación de la Asociación Psicoanalítica Argentina, en 1942, siguiendo de cerca los lineamientos propuestos desde la Asociación Internacional de Psicoanálisis. A partir de la presentación de dos materiales de diversa índole (un artículo de investigación de corte teórico-clínico y la traducción de un grupo de cartas de Freud a Fliess) se exploran algunas de las menciones a ocasiones traumáticas en la infancia asociadas a atentados o abusos sexuales, y se presentan sus rasgos distintivos. Para finalizar, a la luz de los resultados arrojados por el análisis, se problematiza la conjetura de un silenciamiento activo y de un descreimiento sistemático en la palabra de lxs pacientes abusadxs, para dar lugar a algunas reflexiones acerca de la construcción de las miradas disciplinares, alojadas en tramas específicas que habilitan visibilidades y opacidades en el abordaje de los objetos de indagación.

PALABRAS CLAVE: Abuso sexual, psicoanálisis argentino, teoría de la seducción

Introducción

En la actualidad resulta ampliamente compartida la apreciación de la violencia sexual hacia niñxs y adolescentes como una problemática compleja, que exige considerar los

contextos sociales y culturales en que se produce, y que requiere de la convergencia de aproximaciones interdisciplinarias e intersectoriales para su detección y abordaje (UNICEF, 2015). La categoría de abuso sexual contra las infancias (ASI) ha ganado prevalencia como constructo que permite sostener un lenguaje común y operativo en los terrenos científico y legal, a la vez que admite cierta amplitud semántica dados los ámbitos de incumbencia y/o aproximación a la cuestión. Se trata de una categoría en necesaria y permanente revisión, cuya polisemia es asimismo el resultado de los intereses, pugnas y conflictos que se han articulado históricamente en torno a las infancias y a las familias como objetos de investigación e intervención de los saberes expertos (Cassinari, 2015).

La problemática del ASI toma envergadura en el contexto anglosajón hacia la década de 1980 por la confluencia de factores sociales y políticos; en Argentina, recién en los últimos veinte años se constata un franco aumento en la visibilización e interés por la temática¹. A pesar de los avances, resulta preocupante la sub detección de la problemática, y ello es atribuido a razones diversas, entre las que se destaca la dificultad para su reconocimiento por parte de lxs operadores intervinientes (Giberti, 1998; Calvi, 2004; Intebi, 2013; UNICEF, 2015). En el caso de lxs profesionales en salud mental, se alegan obstáculos específicos: dificultades propias de la detección y diagnóstico, ausencia de capacitación específica en el grado y posgrado, y persistencia de creencias erróneas en los corpus teórico-referenciales.

El psicoanálisis ocupa un lugar paradójico en esta encrucijada. Si bien no dejan de valorarse los aportes al estudio de las infancias, su posicionamiento ante el ASI es asunto de polémica. Se alega una oscilación en el reconocimiento de los testimonios y en la existencia fáctica de los abusos.² Varixs autorxs locales, en su mayoría psicoanalistas, sostienen de este modo que los desarrollos del psicoanálisis han oficiado de obstáculo para su detección (Intebi, 2013; Monzón, 1999; Calvi, 2004; Cohen Imach, 2017; Volnovich, 2002, 2005; entre otrxs).

¹ Ello se tradujo en la creación de numerosos programas e instituciones estatales para su detección y asistencia, en el aumento significativo de denuncias, en el tratamiento de los medios masivos de comunicación, en cambios en la legislación y en el notable incremento de la producción teórica específica (Calmels, 2007).

² Esta paradoja puede sintetizarse en la siguiente afirmación de Monzón (1999): “Desde que el psicoanálisis nació hasta hoy (...), los psicoanalistas hemos oscilado entre reconocer la realidad del abuso sexual contra menores, haciendo una multiplicidad de ricos aportes a la comprensión de este problema y, paralela o posteriormente, negar su existencia” (p. 3).

De modo sintético, se concibe que el psicoanálisis abandonó en cierto punto de su historia la indagación de los atentados sexuales y que, como resultado, “colaboró al encubrimiento del abuso y del incesto posibilitado por la difusión de la tesis de la fantasía como invento de las niñas; difusión que fue promovida por los psicoanalistas durante décadas” (Calvi, 2004, p. 24). Se refieren al viraje impreso por Freud en su recorrido teórico-clínico hacia 1897, cuando reformula su primera teoría traumática de las psiconeurosis, que entendía la existencia de escenas de forzamiento sexual en la infancia como su causa última y universal. Siguiendo algunas ideas proferidas inicialmente por Masson (1984) en el contexto norteamericano, se deriva del movimiento freudiano un tabú transmitido a las siguientes generaciones de psicoanalistas. Algunos dan un paso más y –también en sintonía con Masson – conciben a las mociones edípicas y las fantasías neuróticas como un forzamiento teórico y clínico. Calmels (2007) ubica bien esta lectura del pasado al sostener:

El hecho de que el psicoanálisis abandone su indagación sobre actos de abuso sexual hacia los niños, es considerado por los autores argentinos (...) como un punto de detención del movimiento de visualización del fenómeno instaurando una meseta de silencio sobre el tema que se revertirá en las últimas décadas del siglo pasado. (s/n)

Sin embargo, no se encuentran estudios sistemáticos acerca del abordaje de las violencias sexuales en la historia del psicoanálisis rioplatense que permitan dar sustento a tan extendida versión. En esa dirección, el presente trabajo se propone reflexionar, a partir del análisis de la *Revista de Psicoanálisis* (en adelante, RP), y desde una perspectiva histórico-crítica, el alcance de los enunciados precedentes. Para ello, en el recorrido que sigue se brindan algunas coordenadas sobre los tiempos iniciales del psicoanálisis argentino en su vertiente institucionalizada (1943-1960), donde la RP se estableció como órgano oficial de difusión de la disciplina. Luego se presentan dos publicaciones que permiten revisar algunas discusiones dadas en torno a esta problemática, haciendo lugar a sus matices específicos. La primera, consiste en un artículo de corte teórico-clínico que retoma un tema frecuente en la época (la epilepsia), y sintetiza los aportes de autorxs locales y extranjerxs. Ordenan la lectura los siguientes interrogantes: ¿aparecen tematizadas las violencias sexuales contra las infancias como problemática relevante?; ¿se encuentra un interés clínico en abordar

per se casos de abuso sexual en la infancia?; ¿de ser detectadas tales situaciones, son consideradas intervenciones de otras disciplinas o campos (jurídico, médico, educativo)? La segunda, compuesta por la traducción de un grupo de cartas de Freud, versa sobre las circunstancias del cambio conceptual de 1897, y permite considerar la decisión editorial de esta publicación. Finalmente, se presentan algunas reflexiones tendientes a problematizar las lecturas en torno al posicionamiento del psicoanálisis argentino ante la problemática del ASI.

La Revista de Psicoanálisis: pilar en la consolidación institucional

Si bien la circulación de las ideas psicoanalíticas contaba entonces varias décadas, la fundación de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) en 1942 representó un hito en el psicoanálisis local y regional (Balán, 1991; Plotkin, 2003; Dagfal, 2009). Por varias décadas, la APA hegemonizó la formación y la difusión del psicoanálisis “orgánico”. Además de instruir a las primeras cohortes de analistas locales (y a candidatxs extranjeroxs), participó en la conformación de las sociedades psicoanalíticas de países de la región, y propició el dictado de numerosos seminarios, cursos y charlas destinados tanto a la formación específica de candidatxs como a la interlocución con otros ámbitos (médico, jurídico, académico). Este ímpetu expansivo se plasmó, hacia fines de los años cincuenta, en la participación de analistas en las nacientes carreras de psicología, que se sumaron a los presentes en las facultades de medicina, y servicios de salud (Etchegoyen & Zysman, 2004).

Este período permite apreciar la puesta en marcha de mecanismos de legitimación y afirmación identitaria, tendientes a la construcción de una comunidad discursiva (Savio, 2019). En esta trama, la RP se erigió en vocera oficial de la institución desde su primer número en 1943, corporizando intereses y acuerdos institucionales.

Los números iniciales confirman la afiliación con los autores y debates relevantes del plano internacional, con énfasis temático en los diálogos del psicoanálisis con la medicina (especialmente, medicina psicosomática y psiquiatría). Asimismo, los volúmenes de este período muestran el incremento de publicaciones sobre el psicoanálisis de niñxs, signado por la progresiva implantación de la matriz kleiniana, cuyo predominio se consolidó hacia la década de 1950 (Moukarzel, 2012), luego de convivir inicialmente con otras orientaciones (Plotkin, 2003; Dagfal, 2009).

Fuertemente atravesado por el kleinismo, pero no sin improntas locales, el psicoanálisis de niños se convirtió en el prestigioso baluarte de la escuela argentina, reconocido a nivel internacional (Ferreira Abrão & Rippi Moreno, 2012).

Esta edad dorada de la APA comenzó a declinar hacia 1960, de la mano de las incipientes críticas al funcionamiento institucional, que conducirían una década después a las dimisiones y a la creación de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA) (Etchegoyen & Zysman, 2004). A su vez, los aires de renovación social y cultural característicos de los años sesenta dieron un empuje inédito a la divulgación del psicoanálisis en el conjunto de la sociedad, a la par que comenzaban a aparecer los primeros graduados de las carreras de psicología en el país, cuyo interés por el psicoanálisis propició sustanciales cambios en el perfil del psicoanálisis argentino (Dagfal, 2009). En ese entonces, la RP fue perdiendo su valor como orientadora del rumbo de la disciplina en clave local, y comenzó a convivir con varias publicaciones donde el psicoanálisis encontraba asiento.

Tomando como referencia este período de la revista, que recorre las primeras dos décadas de institucionalización de la APA, es posible reconstruir la versión del psicoanálisis que se implantó en nuestro país siguiendo cuidadosamente los lineamientos de la International Psychoanalytic Association (IPA) (Balán, 1991). De allí que sea un material valioso para ahondar en el tratamiento dispensado a las situaciones de abuso sexual en la infancia, y sopesar la “meseta de silencio” que se atribuye hoy al pasado de la disciplina.

Ocasiones traumáticas: del colecho y las “relaciones” genitales en la infancia

El trabajo de relevamiento de los temas y títulos con que aparecen catalogados los primeros 17 números de la RP (Soria, 2020), permitió constatar una significativa ausencia de referencias a nodos teóricos (traumas infantiles, traumas sexuales, incesto, teoría de la seducción) o bien a términos descriptores que evidenciaran episodios de violencia sexual intra y/o extrafamiliar en la infancia (violaciones, abusos, ataques, seducción, violencia). La lectura pormenorizada de esta publicación en el mismo período ofrece otro panorama. Si bien no se hallan trabajos que versen específicamente sobre estas problemáticas, aparecen con frecuencia menciones a episodios de esta índole, especialmente, en la presentación de materiales clínicos. En

ocasiones, como menciones secundarias, elementos que se funden como un dato más en la historia del sujeto. En otras, las más frecuentes, ocupan un lugar relevante, ubicadas como episodios traumáticos tempranos a los que se atribuye valor etiopatogénico.

Ejemplo del segundo grupo es el trabajo de Mario Martins³ titulado “Contribución al estudio psicoanalítico de la epilepsia” (1955). Se trata de una extensa disertación (leída dos años antes en la APA) acerca de factores psicógenos como desencadenantes en la eclosión y recurrencia de accesos epilépticos, con una notable cantidad de viñetas clínicas. El autor enumera algunas manifestaciones patógenas que entiende emparentadas con los síntomas epilépticos y, en ocasiones, podrían sustituirlos: enuresis, pavor nocturno, sonambulismo. Sostiene que tienen en común el tratarse de esfuerzos de elaboración de situaciones traumáticas. A diferencia de las otras manifestaciones, las crisis epilépticas, por ser modalidades más regresivas de funcionamiento, darían cuenta del fracaso de dicho empeño.

Para avanzar en estas articulaciones, Martins se apoya en varios trabajos precedentes (retoma especialmente a Klein y Abraham, así como en el plano local a Aberastury, Pichón Rivière, y L. y A. Rascovsky), que le permiten afirmar el valor patógeno de presenciar en la infancia los encuentros sexuales entre los padres (o escena primaria). Presenta sucesivos ejemplos en los que una situación actual (en la vida de un niño o adulto) adquirió fuerza patógena al articularse con una situación traumática latente, vinculada a los tiempos de la temprana infancia. Episodios persisten olvidados hasta tanto son evocados por una circunstancia reciente alusiva a la conflictiva edípica, “apareciendo en el material clínico a través de representaciones que se referían a impulsos incestuosos y parricidas, ansiedades de castración y conflictos homosexuales” (p. 254). Estos resultados son puestos en diálogo, en particular, con una comunicación de Luis y Arnaldo Rascovsky, publicada en la RP en 1945, donde presentaban el papel epileptógeno desempeñado por situaciones traumáticas de índole sexual en la infancia, entre las que destacaban el hábito del colecho y la cohabitación como ocasiones típicas⁴. Afirma que, según los autores:

³ Martins, quien fuera uno de los fundadores de la Sociedad Psicoanalítica de Porto Alegre, realizó su formación en la APA desde 1944 (Ferreira Abrão & Rippi Moreno, 2012).

⁴ A. Rascovsky se interesó tempranamente por las problemáticas psicosomáticas en la infancia, incorporando en su práctica pediátrica consideraciones sobre la incidencia de las condiciones

En la mayor parte de los casos el niño dormía en el lecho de los padres; en otros casos con personas que los sustituían, hermanos mayores, parientes, etcétera. Estas últimas condiciones daban lugar a que los niños, ocasionalmente, fueran objeto de seducciones sexuales, constituyéndose así nuevas situaciones traumáticas. (Martins, 1955, p. 255)

El autor refiere resultados coincidentes y subraya “los efectos patógenos producidos por la seducción y las prácticas sexuales por parte de personas adultas, fijadas como actos incestuosos y perversos” (p. 255).

Martins aclara que son excepcionales los recuerdos explícitos referidos a estas circunstancias de los tempranos años de vida. Sin embargo, no pone en cuestión el valor fáctico de los episodios, sino que rescata su modo específico de manifestación en un análisis: “Lo reprimido resurge, así, a través de derivados inconscientes, fantasías, recuerdos encubridores, sueños, delirios, auras, etc.” (p. 257).

El escrito no resulta disonante respecto de otras publicaciones halladas en esta época; tampoco lo son los modos de referirse a los episodios de sexualidad en la infancia. Al respecto, resulta de interés reparar en la manera en que se los enuncia a lo largo de los materiales clínicos (que ascienden a diecisiete). Se afirma, por ejemplo, de un paciente, que a sus 7 años y luego del suicidio de su padre, “se instaló en la cama de la madre” hasta los 13 años (p. 253); de un segundo, de aproximadamente la misma edad, que “llevó a cabo relaciones homosexuales con otros niños” (p. 259); de un tercero, cuya madre abandonara la casa producto de la violencia ejercida por su marido alcohólico, que en los pavores nocturnos escenificaba “el riesgo de que se produjese la escena primaria, identificándose con el papel de la madre durante la misma” (p. 262).⁵ Si bien se aclara su inadecuación y fuerza patógena, no se alude a un modo específico de abordaje o de intervención cuando son registradas (sea en la infancia o en la adultez). Tampoco se repara en la asimetría constitutiva del vínculo entre un niño o adolescente y un adulto, ni se problematiza el estatuto de estas

ambientales en enfermedades como la obesidad y la epilepsia. Al respecto, destacaba el papel de la disarmonía afectiva y sexual parental en las perturbaciones de los hijos (Barone, 2008).

⁵ Expresiones de este tenor aparecen en múltiples ocasiones en estos años: “Seduca y es seducida por el padre mediante caricias de carácter francamente eróticas” [6 años] (Rascovsky, 1953, p. 78); “A los 8 años tuvo relaciones homosexuales con la hermana mayor” (González Chagoyan, 1955, p. 235); “En su propia casa, durante la pubertad, inició relaciones genitales con una de sus tías” (Rodríguez, 1955, p. 439); “Con la familia vivía una pariente A, (...) con quien el niño mantuvo frecuentes juegos sexuales” [5 años] (Jarast, 1958, p. 31).

“relaciones” genitales infantiles o de la presunta homosexualidad. De manera similar, a lo largo de las viñetas se describen frecuentes situaciones de maltratos físicos y castigos violentos por parte de padres y educadores que, aunque son localizados como situaciones emocionalmente disruptivas y traumáticas, no reciben especial ocupación ni son sancionadas como actos punibles.

Cuatro cartas a Wilhelm Fliess

Bajo este título aparecieron publicadas, en el Vol. 12/Nro. 3, las cartas 69, 70, 71 y 72, que permiten reconstruir parcialmente el viraje en el temprano itinerario freudiano en busca del origen de las neurosis. La publicación viene acompañada de extensas e instructivas notas al pie del editor de la obra en alemán (Ernst Kris), del traductor al inglés (James Strachey) y del traductor al español (Ludovico Rosenthal). La primera nota indica que es por gentileza de la Editorial Santiago Rueda que resulta posible dar a conocer estos extractos, partes de la obra en proceso de edición⁶. A la manifestación de gratitud se añade la siguiente frase, amparada en un plural presumiblemente editorial: “Hemos elegido con tal fin las cuatro piezas que Homburger Erikson (1955, p. 9) ha calificado de ‘las históricas y heroicas cartas del otoño de 1897’” (Freud, 1955, p. 404).

En efecto, en la primera carta, Freud enumera a su interlocutor los argumentos que lo habrían apartado paulatinamente de la tesis hasta entonces sostenida. Entre ellos, aún una serie de razones de índole clínica: imposibilidad de hallar plena resolución de los análisis desde estas premisas, deserciones sorprendidas de pacientes, etc. También menciona que la frecuencia de la histeria conllevaría sostener una improbable generalidad de “actos perversos” cometidos contra niños, que deberían ser mucho más frecuentes que la histeria, puesto que son condición necesaria pero no suficiente para la intervención de la defensa (p. 404). Luego enuncia la “comprobación de que en el inconciente no existe un ‘índice de realidad’, de modo que es imposible distinguir la verdad de una ficción afectivamente cargada”, a lo que añade, como indicación, “la posible explicación de que la fantasía sexual adopte invariablemente el tema de los padres” (p. 405). Freud concluye que ha desistido así de dos propósitos: la resolución

⁶ La edición original en alemán se había publicado en 1950.

plena de una neurosis y el establecer con certeza su etiología en la infancia (p. 405). Al pasar, plantea su descreimiento de que se trate de vivencias posteriores que suscitan fantasías sobre la primera infancia, y lamenta tener que volver a preguntarse por el papel de la herencia, desterrada previamente en sus conjeturas, en las neurosis. Resultan de interés dos de las notas al pie que acompañan este tramo. La primera, autoría de Kris, expresa:

Ya desde meses atrás, Freud había concentrado su interés en el estudio de las fantasías infantiles (...) De tal modo, se había aproximado al complejo de Edipo, (...), pero seguía aferrándose todavía a su creencia en la realidad de la escena de seducción. Es dable suponer que sólo el autoanálisis del verano transcurrido le permitió dar el paso decisivo hacia el abandono de la hipótesis de la seducción. (Freud, 1955, p. 404-405)

En la segunda, se transcribe un agregado a pie de página de las “Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa” (1896), introducido por Freud en 1924:

Todo este capítulo se halla dominado por un error que desde entonces he reconocido y rectificado reiteradamente. A la sazón yo no sabía distinguir aún entre las fantasías del analizado sobre su propia infancia y sus recuerdos reales. En consecuencia, adjudiqué al factor etiológico de la seducción una importancia y una validez general que está lejos de tener. Una vez subsanado este error, se me abrió la perspectiva a todo el campo de las manifestaciones espontáneas de la sexualidad infantil (...) Sin embargo, no todo lo expuesto (...) merece ser descartado, pues la seducción conserva todavía cierta importancia etiológica, y aún hoy considero válidas y acertadas algunas de las concepciones psicológicas aquí establecidas. (p. 405-406)

Por último, cabe subrayar que Rosenthal vuelca la expresión “*Ich glaube an meine Neurotica nicht mehr*” por “ya no creo en mis neuróticos” en lugar de “ya no creo en mi Neurótica”⁷. Este desacierto se reitera hoy en la bibliografía específica sobre la temática, y es ampliamente utilizado a los fines de evidenciar el descrédito de la

⁷ “Neurótica” es el modo en que Freud menciona, en sus epístolas, su teoría de la etiología traumática de las neurosis.

palabra de los pacientes por parte del vienes (p.e. Calvi, 2004). Por ello, resulta relevante registrar cómo se asentó el pasaje freudiano en esta primera traducción.

Las cartas siguientes (70, 71 y 72) transmiten las intelecciones freudianas en torno a su propia neurosis; entre ellas, el papel de su niñera en la propia sexualidad infantil. Continúan apareciendo interrogantes acerca del valor de la seducción en la etiología de las neurosis, y a su vez, cobra relevancia el descubrimiento de los impulsos edípicos como típicos:

También en mí comprobé el amor por la madre y los celos contra el padre, al punto que los considero ahora como un fenómeno general de la temprana infancia, aunque no siempre ocurren tan prematuramente como en aquellos niños que han sido hechos histéricos. (p. 411)

La lectura de estas cartas revela una elaboración que no deja por fuera vacilaciones, contrarias a toda idea de un cambio conceptual rotundo o definitivo.

Conclusiones y discusión

El campo de las publicaciones periódicas brinda un terreno fértil para indagar la configuración de los discursos –e, indirectamente, las prácticas – “psi” desde una de sus vías comunicacionales prioritarias. El análisis de la RP, fuertemente enraizada en la identidad de la APA, permite una aproximación a los tiempos inaugurales del psicoanálisis institucionalizado en Argentina. Como expresión de la institución, de los consensos y acuerdos grupales, la política editorial aporta elementos para pensar las interlocuciones privilegiadas, los destinatarios pretendidos, y la delimitación de temas y problemas registrados como relevantes o estratégicos.

A partir de un recorrido por los volúmenes 1 al 17, se seleccionaron dos trabajos por su relevancia para la temática objeto de estudio. De ellos, el artículo de Martins se destaca por el “tono típico” de sus indicaciones respecto de otros escritos de la época, a lo que se suma la abundancia de valiosos materiales clínicos. La publicación del grupo de cartas freudianas, por otra parte, reviste interés en sí misma a los fines de despejar algunos aspectos de la controversia presentada.

En función de lo desarrollado, resulta posible afirmar que los episodios de violencia sexual en la infancia no constituyeron un objeto prioritario de indagación para el psicoanálisis local en el período estudiado. Si bien aparecen numerosas menciones a

los efectos traumáticos de circunstancias como el colecho, la exposición al coito parental, las situaciones de seducción, los “actos incestuosos y perversos”, las “relaciones genitales” con personas de mayor edad, etc., su alcance está vinculado al caso en singular o a ciertas figuras psicopatológicas. No se hallaron, en estas décadas, discusiones referidas al conjunto de estas presentaciones en torno a su frecuencia, a sus características comunes o a su especificidad en función del momento del desarrollo en que se produzcan. Que ello coincida con el tiempo de jerarquización del psicoanálisis de niños, permite reflexionar acerca de las condiciones de posibilidad de los desarrollos disciplinares, que en este caso parecieran situarse de modo coincidente con el panorama social y académico respecto del abordaje de estas temáticas.

Más allá de las improntas personales de los autores, son notorias las afinidades teóricas y técnicas en los trabajos, donde se priorizan las dimensiones de la dinámica endopsíquica, sin que ello implique desconocer el acontecer fáctico. En el caso de pacientes adultos, se brinda especial atención a las reminiscencias de las experiencias infantiles para interpretarlas, usualmente, como una actualización de la irresuelta conflictiva edípica. El proceder clínico se sirve para ello de los productos del inconsciente, especialmente, de las fantasías como vía de acceso a la dinámica “instintiva”. No obstante, como se observa en la presentación de Martins, las fantasías no son instrumentadas con el propósito de discutir los episodios, sino como modos posibles de retorno de los recuerdos traumáticos.

Por lo tanto, si bien no es válido sostener que el psicoanálisis local no habló de circunstancias de violencia sexual en la infancia, también resulta preciso revisar el alcance de las menciones halladas. Pareciera no delinarse, en este tiempo, una jerarquización de la problemática, que no recibe especial atención por parte de los autores más allá de su reconocimiento, clínicamente sustentado, como causante de perturbaciones y síntomas neuróticos. No aparece despejado allí un territorio específico, susceptible de indagación, ni se hace alusión a otras competencias o intervenciones posibles, sea que se trate de pacientes niños o adultos. Tampoco aparece citada bibliografía que ahonde en esa dirección. Las únicas intervenciones que se distancian de las propias de un tratamiento analítico individual aparecen por la vía ambientalista; por ejemplo, en Rascovsky & Rascovsky (1945), quienes ante los

casos de epilepsia infantil instaban a la pareja parental a modificar las prácticas de crianza y las dinámicas familiares.

Más allá de las vacilaciones de Freud al revisar el episodio de la “teoría de la seducción” (Sanfelippo & Vallejo, 2013), su defensa de la facticidad de las tempranas ocasiones de intrusión sexual se constata en numerosos trabajos, entre ellos, en casos clínicos fundamentales como el del “hombre de los lobos” (1918). No obstante, pareciera persistir cierta incomodidad de lxs psicoanalistas ante este viraje conceptual. Por esa razón es relevante encontrar publicadas tan tempranamente, en la RP, las cartas que refieren a este movimiento, y que recuperan tanto las razones como las vacilaciones del autor.

La lectura que se ofrece a los destinatarixs de la revista en 1955, con las interesantes acotaciones a pie de página, parece imprimir un sentido que dista de las interpretaciones simplistas de lxs autores contemporáneos. En la actualidad se considera que la teoría de la sexualidad infantil (que implicó el reconocimiento de los impulsos edípicos) ofició en detrimento de la visibilidad de los abusos sexuales. No obstante, el marco de la temprana vacilación freudiana remite al estatuto etiológico universal de los abusos en las psiconeurosis, no a su existencia. Es el fracaso en la explicación última de las neurosis (y, en concordancia, de su resolución terapéutica) desde estas premisas lo que movilizó el ulterior desarrollo teórico: no la inexistencia sino la insuficiencia de los episodios infantiles como causa psicopatológica generalizable. Ese mismo deslizamiento se observa en la desinterpretación que se produce del descargo freudiano “ya no creo en mi Neurótica” como asunto de descreimiento del relato de lxs pacientes, cuando el autor refiere así a su teoría sobre las neurosis.

En conclusión, la conjetura de que luego de su momentáneo reconocimiento inicial en la “teoría de la seducción”, el psicoanálisis habría denegado existencia a los abusos en la infancia, no condice con la impronta promovida desde la APA en la publicación del epistolario freudiano, ni con los artículos teórico-clínicos abordados. De allí la importancia de devolver matices contextuales a una controversia que se transita, en muchas ocasiones, de modo simplista y aún personalista. En este sentido, cabe preguntarse si los fundamentos de dicha conjetura se asocian a la referida ausencia de

tratamiento específico de la temática, en cuyo caso permite reflexionar acerca de las condiciones de producción de las teorías y prácticas.

Toda operación de lectura se sostiene en una trama históricamente situada; es posible pensar que la lectura del tratamiento dispensado a los abusos sexuales en el pasado del psicoanálisis se sustenta en una distancia respecto de la actual percepción y jerarquización de la problemática. De allí la relevancia de reparar en estas controversias disciplinares, que permiten despejar la historicidad de las herramientas y categorías con las que se lee e interviene la realidad, que no resultan ajenas a los valores ni a los cambios culturales y sociales.

Referencias

- Balán, J. (1991). *Cuéntame tu vida. Una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*. Planeta.
- Barone, R. (2008). *Arnaldo Rascovsky. El gran comunicador del psicoanálisis*. Capital Intelectual
- Calmels, J. (2007). El problema del incesto y el abuso sexual infantil en los programas estatales y en los medios masivos de comunicación. *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA*. <https://www.academica.org/000-024/169>
- Calvi, B. (2004). *Efectos psíquicos del abuso sexual en la infancia* [Tesis de doctorado. Facultad de Psicología, UNR] <http://hdl.handle.net/2133/10910>
- Cassinari, M. (2015). Historia de la familia y la infancia. En M. I. Bringiotti, (Comp.) *Abuso y maltrato en la infancia y adolescencia: investigaciones y debates interdisciplinarios* (pp. 19-41). Lugar.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Paidós.
- Etchegoyen, R. y Zysman, S. (2004). *Melanie Klein en Buenos Aires. Comienzos y desarrollos*. <http://www.alhp.org/foro20.htm>
- Ferreira Abrão, J., & Rippi Moreno, C. (2012). A influência da psicanálise argentina na difusão do pensamento kleiniano no Brasil entre as décadas de 1940 a 1970. <http://www.fepal.org/nuevo/images/384.pdf>

- Freud, S. (1992). Historia de una neurosis infantil (1918). *Obras Completas. Volumen XVII* (pp. 1-112). Amorrortu.
- Freud, S. (1955). Cuatro cartas a Wilhelm Fliess. *Revista de Psicoanálisis*, 12(03), 404-414.
- Giberti, E. (1998). *Incesto paterno-filial. Una visión Interdisciplinaria*. Universidad.
- González Chagoyan, J. L. (1955). Psicosis paranoide transferencial. *Revista de Psicoanálisis*, 12(02), 234-244.
- Intebi, I. (2013). *Abuso sexual infantil. En las mejores familias*. Granica.
- Jarast, S. (1958). El duelo en relación con el aprendizaje. *Revista de Psicoanálisis*, 15(12), 31-35.
- Martins, M. (1955). Contribución al estudio psicoanalítico de la epilepsia. *Revista de Psicoanálisis* 12(02), 245-271.
- Masson, J. M. (1984). *The assault on truth: Freud's suppression of the seduction theory*. Farrar, Straus and Giroux.
- Monzón, I. (1999). Abuso sexual contra menores: violencia de la desmentida. *Revista del Ateneo Psicoanalítico*, 2, 1-24.
- Moukarzel, M. L. (2012). Sobre la recepción inicial del kleinismo en la APA. *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología, y el Psicoanálisis*, 13, 251-258.
- Plotkin, M. (2003). *Freud en las Pampas. Orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina (1910-1983)*. Sudamericana.
- Rascovsky, A; Rascovsky, L. (1945). Consideraciones psicoanalíticas sobre la situación actual estimulante en 116 casos de epilepsia infantil. *Revista de Psicoanálisis*, 02(04) 626-640.
- Rascovsky, L. (1953). Psicodinamismos en un caso de homosexualidad femenina. *Revista de Psicoanálisis*, 10(01), 75-89.
- Rodrigué, E. (1955). Actualizaciones. *Revista de Psicoanálisis*, 12(03), 415-421.
- Sanfelippo, L., & Vallejo, M. (2013). Disparidades entre las distintas miradas que Sigmund Freud dirigió hacia su teoría de la seducción. ¿Realidad o fantasía? *Perspectivas en Psicología*, 10(4), 33-41.

- Savio, K. (2019). El saber “oficial” del inconsciente en la Argentina. Un estudio discursivo de la Revista de Psicoanálisis (1946-1955). *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2). DOI: 10.15443/RL2925
- Soria, L. (2020). La tematización de los abusos sexuales en la infancia en el psicoanálisis argentino. Una aproximación desde la Revista de Psicoanálisis (1943-1960). *XXI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. <https://histopsi2018.weebly.com/uploads/1/1/7/6/11768801/soria~1.pdf>
- UNICEF (2015). Abuso Sexual Infantil cuestiones relevantes para su tratamiento en la justicia. UNICEF Uruguay. http://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=141
- Volnovich, J. C. (2002) Sexualidad infantil: usos y abusos del poder adulto. En J. C. Volnovich (Comp.) *Abuso sexual en la infancia, el quehacer y la ética*. Lumen Humanitas.
- Volnovich, J. C. (2005). *Para releer a Freud: cien años de los Tres Ensayos para una teoría sexual*. Topía.

PSICOANÁLISIS HACIA UNA NUEVA TEMPORALIDAD

APELLIDO Y NOMBRE DEL (DE LOS) AUTOR(ES): Terré, Gabriela

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: PRAGMA-APLP, Instituto de enseñanza e investigación en psicoanálisis

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: mgabrielaterre@hotmail.com

RESUMEN: Mi trabajo propone situar de qué manera la concepción de temporalidad que introduce el descubrimiento freudiano y luego lacaniano provocan una revolución a nivel epistémico del concepto de historicidad. A su vez que impacta en las disciplinas afines como la sociología, la filosofía y la historiografía.

El giro producido por Freud en el concepto de tiempo incluye una nueva causalidad en la constitución /historización subjetiva, planteando una causalidad en dos tiempos donde existe un primer momento uno, que sería una causa primera, que actúa como marca en el transcurrir de una historia, y solo toma su valor en un momento dos, que a-posteriori resignifica esa primera marca produciendo un efecto sintomático. Es decir se produce una inversión temporal donde el evento uno, que es pasado, toma valor a partir del evento dos, que es presente, produciendo así una nueva significación actual. Esta idea de la causalidad en dos tiempos viene a revertir todo el montaje conceptual sobre el cual reposa la idea de historicidad, o de concebir la historia como diacrónica y lineal. Por lo tanto las disciplinas historiadoras pondrán sus atributos epistemológicos a revisión, tanto la concepción evolutiva del tiempo, como el horror al anacronismo y la función productiva de las narrativas. Omar Acha, historiador y profesor de filosofía de la universidad de Buenos Aires en su libro *Freud y el problema de la historia* explica como este concepto que pertenece al campo de lo individual o llamado por el autor de la naturaleza se entrecruza con el campo de la cultura siendo de algún modo el lenguaje el punto de articulación

Lo inconsciente, lo pulsional es lo que irrumpe en la historia produciendo una discontinuidad que no puede ser captada por el relato simplemente como narrativa. Hay un elemento en la temporalidad que está por fuera de la posibilidad de ser

asimilado.

Luego recortaré algunas cuestiones en Lacan que explican la presencia de un real en juego en la historia que no logra ser captado por el aparato del lenguaje.

PALABRAS CLAVE: Psicoanálisis, historicidad, tiempo, a posteriori, real

Psicoanálisis, hacia una nueva temporalidad

Este trabajo está enmarcado en lecturas que venimos realizando en el Grupo de investigación “Una hystoria del psicoanálisis” de Pragma – APLP, Instituto de Enseñanza e Investigación en Psicoanálisis, cuya responsable es Inés García Urcola y participo como adjunta, con el asesoramiento del director de enseñanzas Enrique Acuña.

A partir de la concepción de historia esbozada por Freud, de la mano de un nuevo concepto de temporalidad en relación a lo inconsciente, se ponen en cuestión todos los argumentos positivistas e historicistas que existían hasta el momento. Si bien el campo de investigación freudiano no apuntaba a una epistemología, su descubrimiento y sus posteriores implicancias en relación a la temporalidad aspiraban a legitimar su pertenencia a la ciencia e introducir sus propios criterios de validación, que más tarde se traducirán en una propia autonomía epistemológica. De este modo se abre un campo de discusión crítica del concepto de historicidad desde el saber psicoanalítico.

Omar Acha, en la perspectiva de su libro, *Freud y el problema de la historia* nos recuerda que, en las investigaciones freudianas, los datos historio-biográficos adquirirían una importancia crucial. El estudio por décadas de las culturas ancestrales está implicado en su formación para poder explicar el nacimiento de la religión, de la cultura, el surgimiento de las pulsiones sexuales, sádicas entre otras, junto con la concepción de autoridad. Esta operación historio-biográfica en Freud fue tomada como una genealogía de las instituciones y creencias, que a su vez delataba las contradicciones y la crisis cultural de su tiempo. En este contexto, el psicoanálisis como disciplina establece varias intersecciones con otros campos de conocimiento como la historiografía, la filosofía, la antropología, la sociología, constituyendo espacios de disputa intelectual y también puntos de articulación.

Al profundizar la investigación de las nociones de historia y temporalidad en la obra de Freud, en varios tramos de su elucidación se producen cruces interesantes entre psicoanálisis e historiografía.

Freud en este sentido produjo una revolución teórica con una posición epistémica que vacilaba entre dos cuerpos conceptuales pertenecientes al cambio de siglo que la historiografía se ocupó de describir exhaustivamente, una cultura científico positivista y una cultura estético historicista.

Desde la perspectiva neokantiana existía el intento persistente de establecer una separación epistemológica entre dos ámbitos de objetos que suponían condiciones científicas muy diversas. De un lado la primacía de la explicación por causas y del otro la interpretación de símbolos.

En este sentido Freud advertía que se hallaba frente a un objeto de conocimiento singular, con cualidades que lo hacían poco asequible a los estándares de demostración habituales de la ciencia positivista de su época; sin embargo creía posible desarrollar nuevos protocolos de conocimiento. Hacia el final de sus investigaciones comenzó a esbozar *el análisis como interminable* y subrayó el carácter inalcanzable del objeto a interpretar. Ligado al problema decisivo de conflicto entre la sexualidad y las normas sociales; al constatar que las diferencias sexuales eran irreductibles a las clasificaciones sociales históricamente creadas (por ejemplo la pareja heterosexual consolidada en una familia nuclear)

¿A que llamamos historización?

Para dar razones de este giro que propongo desde el inicio voy a tomar los desarrollos de Jacques Alain Miller, quien menciona el recorrido que hace Lacan para situar el tema de la historización y lo presenta con una frase: “una vida vivida como historia”

Esta idea la va a desarrollar a partir de un par de opuestos:

Historia / real. Va a plantear que frente a lo real la historia es *Hystoria* con *y*, es decir histeria. Pone los tres términos en una serie: historia-hystoria-histeria. En este sentido lo que trata de explicar es que la histeria es una estructura psicopatológica en la que se muestra la incidencia pura del discurso del Otro. Como referencia dirá que la teoría del inconsciente del primer Lacan está pensada como histeria, es decir como historia.

En “Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis” la primera parte del texto comienza con una reflexión sobre la historia. Lacan da a entender que capta al inconsciente de Freud a partir de una reflexión sobre la disciplina de la historia. Subrayemos entonces que el inconsciente para el primer Lacan es historia. Un ejemplo lo tomamos de “Respuesta al comentario de Jean Hypolitte sobre la *Verneinung* de Freud” en los *Escritos* de Lacan cuando dice: “Lo que enseñamos al sujeto a reconocer como su inconsciente es su historia”, y sigue: “es decir que lo ayudamos a perfeccionar la historización actual de los hechos que determinaron ya en su existencia cierto número de ‘vuelcos’ históricos”.

Más adelante, en la misma línea de sus argumentaciones Lacan lo plantea como cadena simbólica, un concepto que se forma a partir de varios elementos y reúnen la palabra y la historia. Si nos remitimos al texto de sus *Escritos*, para explicarlo propondrá tres dimensiones.

La primera dimensión es *una historia vivida como vida*. En términos de la cadena simbólica se refiere a un sujeto que une distintos momentos de lo que dice, para hacer su historia, *la historia de su vida*. Intenta unir distintos elementos que de algún modo puedan cerrar en sí mismos.

La segunda dimensión, la del lenguaje, sujeto a leyes, la subjetividad está de algún modo sometida a ellas y a sus condiciones de la sobredeterminación. Metáfora y metonimia operan en la cadena simbólica, esto nos lleva directo a la definición de inconsciente que irrumpe en la cadena simbólica desde su propia lógica.

Y una tercera dimensión, el otro sujeto, hablarle a otro implica un juego intersubjetivo que trata de hacer entrar la verdad en lo real, está implicada la idea de la primacía de lo verdadero por sobre lo real, cuyo horizonte es la realización perfecta de la verdad como totalidad.

El inconsciente del primer Lacan es, en tanto historia, intersubjetiva por estructura en la medida que pone en escena una intersubjetividad artificial, un artificio que emula la construcción de la historia e intenta corregir sus imperfecciones. La operación analítica obedece a esas mismas leyes. En este primer tiempo la historia en términos intersubjetivos se refiere a poner en forma el inconsciente transferencial.

Hacia el final hay una elaboración distinta de la teoría de inconsciente, donde ya no es historia e histeria, sino que es pensado a partir de la psicosis. Y aquí Lacan cuestiona

el carácter primario de la historización. Comienza a pensarlo como un fenómeno que escapa a la historización y no se adviene a las remodelaciones semánticas de la verdad. A esta altura comienza la idea de oposición entre historia y palabra. Hay un fenómeno, la alucinación, que presenta una falla a la historización primaria.

Lacan deduce que en la alucinación el contenido no es simbolizado, queda por fuera de toda historización (pone como ejemplo la alucinación del caso *El hombre de los lobos*). Al ser un elemento que cae de la legalidad de la cadena significante, se trata de un real que está forcluido, separado de la palabra, no llama a la palabra, por lo tanto se presenta como inhistorizable.

Este límite está ausente en la primera concepción de inconsciente como cadena significante, en la que parecería que ese real, ese elemento pudiese ser reabsorbido como verdadero en la historia.

De este modo entra en escena el debate filosófico acerca de la temporalidad y la historia que antes mencionamos donde el psicoanálisis plantea una postura que tiene una fuerte incidencia pero también mantiene su extraterritorialidad con respecto a otros discursos y disciplinas que abordan esta temática; la cuestión de una concepción de la estructura del lenguaje y sus leyes, que plantean un límite a la historización de una verdad como completa.

Historización, por el sesgo del deseo

Me interesa abordar también el tema de la historia desde la articulación al deseo. En un Seminario dictado por Enrique Acuña titulado “Psicoanálisis, *sinthoma* de la cultura” se abordó la cuestión de la historia, “*Hystoria*: la que viene del futuro” fue el título de la clase. En esa oportunidad el eje temático consistía en ubicar los acontecimientos que propiciaron la recepción del psicoanálisis en la Argentina. Descubrir hechos sociales basados en una pragmática de fundaciones y formaciones, que se entrelazó con la *hystoria* en tanto marca de un deseo que escande la cronología, se articula a “la vida” como soporte de ese deseo. El eje planteado a su vez giraba en torno a la palabra hablada, lo que nos recuerda que cuando se trata de psicoanálisis, la lectura de la historia no es una secuencia al modo de los historiadores, sino que orientados en los detalles solitarios, es decir aquellos restos no pronunciados, pero que están presentes en el acto de habla, en la enunciación.

Es *Hystoria* del habrá-sido, que implica un tiempo en futuro anterior en donde las contingencias del pasado se ordenan en función de lo necesario por venir. Nos dirigimos en este sentido a una cuestión crucial del psicoanálisis, hacia su porvenir. Esa *hystoria* que viene del futuro, es dar cuenta de ese tiempo de anticipación de un sujeto que obtiene un saber inconsciente, una elucubración de saber sobre lo real como resultado del pasaje por la experiencia analítica.

En este sentido ¿Cómo es posible pasar de una experiencia singular a otra que produzca lazo social? ¿Hay una articulación posible por la vía del binario experiencia –historia?

Es en el pasaje por la experiencia de un análisis donde encuentra su punto de intersección la experiencia, *hystoria* e historia. Lacan explica el riesgo de caer en “la trampa de la historia”; existen emergencias históricas, esos trozos de real, que remiten a un pasado necesario, como el mito individual o el fantasma como relato de la novela histórica.

Para salir de esa trampa semántica que pretende funcionar como una totalidad cerrada en sí misma, hace falta ir al encuentro de la contingencia, la sorpresa, lo que no se sabe, que implica una pérdida, luego un límite que se transforma en la causa de un deseo nuevo.

En este punto, para concluir voy a tomar la referencia de lectura de Giorgio Agamben en su libro *Infancia e historia-ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Allí el autor plantea una crisis de todo aquello que tiene que ver con la experiencia subjetiva, hecho que a su vez, está contextualizado en el fin de la historia, o el fin de las ideologías de la post modernidad. Giorgio A. produce un cruce de la filosofía con el psicoanálisis en su concepto de *Infancia*, como un lugar, un espacio, un tanto atemporal para dar cuenta de un relato que si bien es mudo desde ese punto habla. Lo inefable de la infancia pone en juego un vacío central a nivel del lenguaje, tanto como origen o como históricales espacio de la infancia es aquello que queda fuera del decir, ese espacio no sabido, es una reserva potencial, puede entonces constituir el marco del saber. En estos términos el relato de la infancia a partir de la palabra, dice algo más. Se produce un pasaje del enunciado en primera persona a una tercera como lugar de enunciación que permite crear la posibilidad de una nueva experiencia.

Una experiencia de esta índole donde el sujeto pasa a ser el objeto de su propia transformación es posible desde la concepción del psicoanálisis, ya otras experiencias de lenguaje, como la literatura o la ciencia, no resuelven esta paradoja. Lacan en este sentido sitúa la pregunta imposible ¿Cómo alguien puede volverse analista de su propio análisis? Ahora bien, comprobamos una inversión del método clásico del conocimiento donde en la misma transposición del sujeto al objeto se produce la ganancia, el plus de saber. Si bien el psicoanálisis debido a la especificidad de su objeto de conocimiento transita por un campo de extraterritorialidad, por ello mismo debe estar dispuesto a hablar, a dialogar con otros saberes, no para legitimarse, sino para nutrirse desde sus diferencias.

Referencias

- Acuña, E. (2009). *Resonancia y silencio - Psicoanálisis y otras poéticas*. Edulp.
- Acuña, E. (inédito). *Clase del Seminario “Psicoanálisis-Sinthoma de la cultura. 2016”*.
- Acha, O (2007). *Freud y el problema de la historia*. Prometeo Libros.
- Agamben, G. (2002). *Infancia e historia- destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo, Ed.
- Lacan, J. (2008). *Escritos I. Siglo XXI*.
- Miller, J-A. (2014). *El ultimísimo Lacan - Los cursos psicoanalíticos de Jacques Alain Miller*. Paidós.

Mesas redondas

HISTORIAS LOCALES SOBRE INSTITUCIONES EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA

COORDINADOR: Dr. Hugo Klappenbach

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de San Luis,
CONICET

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: hklappen@gmail.com

RESUMEN: Esta mesa reúne los aportes de estudiantes que se inician en la investigación en el campo de la historia de la psicología abordando historias locales sobre instituciones. A partir de un relevamiento documental y de testimonios orales, el primer trabajo propone una reconstrucción histórica de un episodio transcurrido en la ciudad de San Luis entre 2002 y 2003 que tuvo gran trascendencia sociopolítica. Mediante la intervención del Estado Provincial, se produjo el cierre de instituciones que albergaron niños, niñas y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad social. Se analiza el interjuego entre poderes ejercidos en las políticas públicas y en las resistencias de múltiples sectores de la sociedad. Los tres trabajos siguientes se enfocan en el contexto universitario de formación y producción de conocimientos en psicología y se contextualizan en historias recientes de la Universidad Nacional de Cuyo y Universidad Nacional de San Luis. El primero, aborda el desarrollo de la investigación en el campo de la Psicología Jurídica en la entonces Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo en el periodo que abarca desde el año 1958 al año 1983. Se recupera la definición de Psicología Jurídica y las características del rol del/a psicólogo/a jurídico/a en San Luis a lo largo del periodo en estudio. Para tal fin, se utiliza el método de la teoría fundamentada, cuya flexibilidad permitió articular herramientas propias de la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa. El segundo trabajo, busca contribuir a los estudios históricos sobre la investigación en psicología producida en universidades nacionales argentinas que cuentan con carreras de psicología, y aportar a la comprensión de las condiciones políticas, económicas, académicas e institucionales que configuraron el desarrollo de la actividad investigativa en esta área del conocimiento. En esta oportunidad, se

propone describir las características de los proyectos de investigación en psicología acreditados por la Universidad Nacional de San Luis entre los años 1990 y 2000. Finalmente, analizando la misma institución universitaria, desde un enfoque sociobibliométrico, el último trabajo se enfoca en la formación de profesores en psicología y analiza las formas de conocimiento que subyacen en el currículum prescripto de las asignaturas Currículum y la Didáctica general, de la década de 2010-2020.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Psicología; albergue de niños, niñas y adolescentes; universidad; formación universitaria en psicología; investigación

EL CIERRE DE LAS INSTITUCIONES DE ALBERGUE DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN SAN LUIS

APELLIDO Y NOMBRE DE LOS AUTORES: Munafó, Mauro- González, Eliana

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: mmunaf040@gmail.com,
elianangonza@gmail.com

RESUMEN: La investigación propuesta puede ser considerada un estudio ex - post facto retrospectivo. La principal metodología consistió en el rastreo, hallazgo y análisis de las fuentes documentales o testimoniales. Se trabajó con fuentes documentales, archivos públicos y privados y fuentes orales (testimonios con informantes claves). Se ha intentado en esta investigación hacer una breve reconstrucción de la historia de las instituciones que han albergado niños, niñas y adolescentes en situaciones sociales vulnerables en la ciudad de San Luis y analizar las causas de cierre de las mismas. El contexto social y político de San Luis por los años 2002 y 2003 y la intervención del estado sobre las instituciones de menores con el posterior cierre de las mismas, nos podrían dar elementos para entender el modelo de gobierno provincial y la ausencia de una política pública clara en temas de niñez y adolescencia.

PALABRAS CLAVES: Instituciones, Niños, Albergue, San Luis

Introducción

Breve Contexto Social de San Luis

El contexto social e histórico en el momento en que cierran las instituciones de albergue de menores, no fue nada favorable. Los años que van del 2003 al 2004 en la provincia de San Luis se caracterizaron por ser totalmente conflictivos. La sociedad puntana estaba atravesando una gran crisis política, económica y social debido a las políticas que fue implementando el nuevo gobierno de Alberto Rodríguez Saa; entre

ellas, la ley de “Revision de Leyes”, el surgimiento del Plan de Inclusión Social, la doble intendencia, la intervención de 70 escuelas por decreto, la expulsión de las comunidades religiosas que administraban las instituciones de menores, tales como la Colonia Hogar, la destitución de empleados viales y el conflicto con los empleados judiciales de toda la provincia (Funes, 2006).

Al mismo tiempo, comienzan a surgir manifestaciones en oposición, con grupos sociales movilizados, entre los que se encontraban docentes universitarios y de grado, laicos autoconvocados, trabajadores viales, trabajadores estatales, empleados públicos, estudiantes autoconvocados de la UNSL y otras personas que no estaban directamente afectados por ningún conflicto específico pero que se encontraban disconformes con las políticas del estado provincial. Todos estos conflictos se desarrollaron en un clima totalmente caótico en las calles de la capital puntana (Funes, 2006).

En este marco social y político el gobierno empieza a avanzar sobre las instituciones del medio local, entre ellas las instituciones de albergues de menores existentes en la provincia.

Instituciones de albergue de menores en San Luis

En la ciudad de San Luis existieron cuatro instituciones de albergue de menores: El Hogar Maternal, el Hogar del Niño, el Buen Pastor y la Colonia Hogar.

Las instituciones albergaban a niños con diferentes problemáticas distribuyéndolos de acuerdo al género y a la edad. Los recién nacidos eran ubicados en el Hogar Maternal junto a sus madres hasta los 5 años de edad. Aquí estas madres aprendían diferentes oficios tales como la costura y el bordado. Al llegar al límite de edad establecido los pequeños eran divididos de acuerdo al género. Los varones eran trasladados al Hogar del Niño y las niñas al Buen Pastor. El Hogar del Niño acogía a los varones hasta los 13 años de edad y allí recibían educación formal en un colegio que funcionaba en cercanías de la institución. Por su parte, el Buen Pastor seguía la misma modalidad que el Hogar Maternal, donde las madres aprendían oficios con el objetivo de poder desempeñarlos una vez finalizado su estadía en la institución (Páez, 2000; T4; 2014). Lamentablemente debido a la escasa bibliografía secundaria y las fuentes primarias

halladas hasta el momento, esta investigación se centrará en caracterizar brevemente el Hogar del Niño y la Colonia Hogar.

Hogar del Niño

Aproximadamente, según uno de los testimoniantes, esta institución abre sus puertas en el año 1932, en una zona no céntrica. Los terrenos en los cuales funcionaba fueron donados, no se puede precisar si por la intendencia o por familias de clase alta de la sociedad, con el objetivo de que se pusiera en marcha un hogar para niños con fines caritativos (T1, 2018).

También se ha podido inferir que esta institución se inició anterior a la década del 40. Esto se supone debido a que el Hogar del niño estaba a cargo de una orden religiosa femenina (fenómeno que se produjo en otras provincias) y porque se halló una foto del año 1930 en el archivo histórico de la gobernación de San Luis donde puede verse a un grupo de alumnas sentadas en las escalinatas del Hogar del Niño donde se menciona que durante muchos años dicha institución estuvo bajo la responsabilidad de la Iglesia Católica.

Se puede precisar con exactitud que es a partir del 1° de abril de 1980 hasta su cierre, que la Congregación Hijas del Divino Salvador estuvo a cargo del Hogar del Niño “Elena Mora Olmedo de Castelli”. Dentro de sus labores se encargaban de atender tanto material como espiritualmente a varones de 6 a 12 años de edad (400 años de la Iglesia, 1994).

Este instituto tenía una capacidad para 50 niños aproximadamente. Uno de los entrevistados expresa en relación al funcionamiento del lugar, como un espacio donde “había una escuela, se podía jugar, todo lo que es común” (T2, 2015). Sin embargo, otro de los testimoniantes menciona que la institución tenía una vida de régimen, donde no había lugar para los vínculos (T1, 2018).

En el establecimiento, había celadores y educadores. Los celadores, se encargaban de hacer cumplir la rutina diaria de los niños, por ejemplo, darles de comer, despertarlos, etc. Por el contrario, los educadores, eran quien impartía formación religiosa, como el catecismo (T1, 2018). También se pudo hallar la existencia de educación formal. Frente a la institución, se abrió una escuela primaria exclusivamente para los niños del

hogar. Luego, fue abierta para todo público. Actualmente, el colegio sigue funcionando bajo el nombre Sargento Baigorria (T1, 2018).

Colonia Hogar

En el año 1946, por medio de la ley N°1923, el gobierno provincial decide invertir dinero para la creación de establecimientos con el fin de tratar la “minoridad”. Tres años después, en 1949, en la capital de la provincia de San Luis abre sus puertas la Colonia Hogar al este de la ciudad, en una zona no céntrica. (Páez, 2000; T4, 2014). La creación de la Colonia Hogar como modalidad institucional estatal es congruente con lo que sucedió en aquellos años en otras provincias como el caso de La Pampa y Mendoza (Farias-Carracedo, 2014).

Esta institución albergaba a niños de entre 12 a 18 años aproximadamente con diferentes problemáticas tales como problemas sociales, económicos, asistenciales y también incorporaba a chicos con problemas delictivos. En relación a esto, uno de los testimoniantes sostiene: “O sea que desde el origen estas instituciones tenían problemas en cuanto a la selección de chicos que se incorporaban, estaban todos mezclados” (T3, 2014). Otro de los entrevistados refiere en relación a esto, que “tenían que ser separados los chicos de acuerdo a las necesidades de cada uno. No podes amontonar solo por edades y la dirección de tomar decisiones tenía que ser mixtas (religiosos y laicos) y que el gobierno respetara” (T5, 2018).

En esta institución es posible diferenciar dos periodos: el primero que va desde los orígenes hasta 1983, a cargo de personas laicas y, el segundo, desde el 9 de marzo de 1984 hasta el cierre de sus puertas en el año 2004 bajo la responsabilidad de la Congregación Amigoniana. Durante la primera etapa, la metodología de “reeducción” consistía en el trabajo de la tierra, asistir a la escuela y participar de otras actividades como la banda de música, que había comenzado a funcionar en 1952 (T3, 2014). Al interior de la Colonia habían tres pabellones: uno destinado a los más pequeños, otro para los mayores y el tercero funcionaba como calabozo donde eran enviados los niños “que se portaban mal o que eran castigados” (T4, 2014). Los niños que trabajaban la tierra recibían un peculio que utilizaban para algún gasto personal como ir al cine o comprarse algo que quisieran. Los días domingos tenían el día libre “aquellos que se portaban bien” (T2, 2015).

En el año 1984 llega a pedido de Adolfo Rodríguez Saa, quien gobernaba San Luis en ese momento, la congregación Amigoniana para que se hiciera cargo de la conducción de la Colonia Hogar. Según Vallone (1987) eran personas más capacitadas con un propio sistema pedagógico para la reeducación de los niños. Así, en este segundo periodo, junto a la educación formal los niños, “eran sometidos a un sistema de reeducación gradual dentro del instituto compuesto por 3 etapas llamadas, esperanza, perseverancia y confianza” (Vallone, 1987, p.16). Eran evaluados por sus educadores en relación a un sistema de notas donde se les entregaba a los niños unas monedas de uso interno que podía intercambiar por diferentes cosas que necesitaban, ahorrarlas o pagar sus multas (Vallone, 1987).

Con respecto a la educación formal que recibían los niños, se pensó en la creación de una escuela, al interior de la institución porque muchos de los niños no eran aceptados en escuelas comunes porque tenían sobreedad y como consecuencia eran enviados a escuelas especiales (T5, 2018).

Por tal razón, el 14 de mayo de 1990, bajo decreto Provincial N°/ 2323, se abrieron las puertas de la escuela experimental “Luis Amigo” para los niños de la Colonia Hogar, “porque en la colonia, había chicos de 12 años hasta 18 años, incluso 20 años de edad y había algunos que nunca habían ido a la escuela, entonces era muy difícil insertarlos con 12 años en primer grado” (T5, 2018). Este establecimiento educativo funcionaba bajo una doble dependencia, por las autoridades de la Colonia Hogar y el Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis (Paez, 2000).

Dentro de la institución existía una división de acuerdo a la edad: los menores de 12 hasta 15 años y mayores de 15 años en adelante. Según Vallone (1987), el ideal hubiese sido dividirlos en tres grupos, pero por falta de recursos no se pudo concretar. Era de imperiosa necesidad para el hogar contar con un “pabellón de observación” que serviría para que los niños ingresados puedan conocer el reglamento de la institución, prepararlos para su integración al grupo correspondiente y que se le pueda llevar a cabo estudios diagnósticos completos.

Con la llegada de la congregación Amigoniana, la Colonia Hogar solamente contaba con un médico que se ocupaba de revisar a los niños cuando ingresaban. En esta época no contaban ni con psicólogo ni con asistente social (Vallone, 1987). Por relato de uno de los entrevistados se pudo comprobar que esta situación fue revertida años

después con la conformación de un equipo interdisciplinario compuesto por un psicólogo, asistencia social y fonoaudiólogo (Garro, 2018).

Cada grupo estaba a cargo de un primer educador que siempre era un religioso que actúa como padre de familia y de 4 educadores (dos por la mañana y dos por la tarde) con los cuales, los niños establecían relaciones de afecto (Vallone, 1987).

En relación a la aplicación de la pedagogía Amigoniana, esta misma autora sostiene que por falta de recursos dicha educación no pudo ser llevada a cabo en su totalidad. En esta etapa nuevamente se repiten ciertas actividades que ya los niños venían realizando, entre ellas, asistencia a talleres de carpintería, mecánica, herrería y agricultura donde aprendían algún oficio y se le agrega clases de catequesis para su formación formal y religiosa y horas de recreación y deporte (Vallone, 1987; Paez, 2000).

Cierre de las Instituciones de Albergue de Niños, Niñas y Adolescentes. Política de Desinstitucionalización

El sistema jurídico en relación a las políticas de desinstitucionalización en la provincia de San Luis, estuvo atravesado por diversas leyes, las cuáles serán expuestas a continuación.

La Ley N° 0007-2004 en su artículo 1 expresa que la Provincia de San Luis adhiere a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Esto significó repensar la infancia desde otro lugar, donde se deben tener en cuenta los derechos de los niños, niñas y adolescentes que son inherentes a los Derechos Humanos.

A partir de esta ley, surge la necesidad de velar por el interés superior del niño. Tomando en cuenta las particularidades de cada uno, lo que implica que su opinión sea tenida en cuenta (Salino, 2015). En consecuencia, el estado provincial decide cerrar las instituciones y crear el registro de Familias Solidarias.

El registro de Familias Solidarias, mediante Ley N° 0093-2004 sostiene que el Estado garantiza la inclusión social a partir de la convivencia en el seno familiar. Esta legislación es creada para aquellas personas que se encuentran en situación de violación de sus derechos humanos o en estado de evidente abandono (Ley 0093-2004, Art 1, 2). Constatada la situación de abandono, los niños debían ser reinsertados en el seno de su familia biológica o en su defecto en su familia adoptiva. En los casos,

que no las tuviere, se les insertaba en el seno de familias solidarias, según el orden del registro, siendo la internación de menores en institutos especializados el último recurso (Ley 0093-2004, Art 3).

Cabe destacar que hasta el año 2004, San Luis, no contaba con un juzgado de familia y menores. Por lo tanto, mediante Ley N° 0089-2004 se da la creación del mismo, teniendo como competencias los delitos de menores de 18 años, las víctimas de delitos, o de abandono material o moral y adopciones, entre otras.

En el año 2006, se dicta la Ley N°0536-2006, a partir de la misma queda expresamente prohibida la institucionalización de niñas, niños, adolescentes, ancianos, y personas con capacidades diferentes en todo el territorio de la provincia. Además, se prohíbe la institucionalización de enfermos mentales en instituciones de carácter público y privado (Ley N°0536-2004, Art, 1, 3). En este sentido, San Luis, fue pionera en desarrollar esta política de desinstitucionalización. Se podría inferir que, esta ley, podría haber sido un terreno fértil para nuevos debates relacionados con la salud mental, lo que sería reflejado años más tarde en la Ley de Salud Mental sancionada en el año 2010.

Ante este panorama jurídico de cambios y en un clima social y político de convulsión en la capital provincial de San Luis, en los años 2002 y 2003, el gobierno empezó a avanzar sobre las instituciones del medio local. En tal sentido, se comenzó a cuestionar el funcionamiento de las instituciones de menores, con acusaciones públicas y fuertes enfrentamientos entre el estado provincial y quienes administraban el funcionamiento de dichas instituciones.

Uno de los cuestionamientos tenía que ver con la vida cotidiana al interior de las instituciones, su orden bastante riguroso, donde parecía no existir espacio para el vínculo de los niños con sus cuidadores, y que esto, podría traer carencias afectivas y emocionales afectando la vida cotidiana de los mismos. Otra de las acusaciones manifestadas, era en cuanto a la desviación de fondos, los gastos innecesarios y el registro poco claro de los niños institucionalizados (Mobellan & Margall, 2015).

Alguno de los cuestionamientos recogidos en las entrevistas a los testimoniantes tenía que ver con la división que se realizaba con los niños dentro de las instituciones, según los entrevistados, este ordenamiento era perjudicial, ya que dificultaría la

integración entre las distintas edades y el acompañamiento en el proceso de crecimiento.

Es importante destacar, que los cuestionamientos tanto del estado provincial como de los particulares no concluyeron en ninguna denuncia formal ante la justicia ni parece haber tenido mayor injerencia en el desarrollo de futuras políticas públicas en el gobierno provincial.

Con todo, lo que pareciera haber sido claro es que las instituciones de menores en San Luis representaban sitios de depósitos de niños pobres, con situaciones socialmente vulnerables y sin una clara política de derechos,

En todo este contexto y ante los cuestionamientos a las instituciones de menores, el estado provincial de San Luis, decidió implementar de manera avasallante y un poco arbitraria nuevas políticas públicas, poniendo en acciones el plan de “Familias Solidarias”, cuyo objetivo era dar fin a la pobreza que afectaba a los niños institucionalizados y a sus familias.

Es necesario remarcar que, estas medidas no fueron consensuadas con quienes administraban las instituciones de menores, sino que fueron prácticamente impuestas. Tales medidas disruptivas dañaron el diálogo entre el estado y la Iglesia Católica, quien a través de las congregaciones religiosas administraba las instituciones de menores, y suscitaban protestas y acusaciones cruzadas.

La Iglesia local junto con otros sectores de la sociedad comenzaron a manifestarse y salir a las calles, lo que dio origen al grupo denominado “La multisectorial” cuyo objetivo fue impedir los atropellos llevados a cabo por el gobernador Alberto Rodríguez Saa. Tales manifestaciones se vieron reflejadas en los medios nacionales y fueron casi ignoradas por los medios oficiales de la provincia.

A partir de esto, la sociedad de San Luis, dijo basta, y surgieron las famosas marchas de los jueves. Las cuales, se podrían inferir, que quizás pudieron haber sido una oportunidad excepcional para formarse una oposición fuerte y seria al gobierno provincial. Sin embargo, esto nunca sucedió, ya que, los conflictos se fueron “solucionando” y los actores involucrados se fueron retirando de las calles (Funes, 2006).

Creemos que es importante reflexionar si realmente existieron por estos años y los años siguientes al cierre de las instituciones, una política pública clara de la infancia y

la niñez o si por el contrario estos cambios llevados a cabo por el estado provincial tenían otros fines o propósitos. Toda vez que da la impresión que existió un vacío legal y una casi ausencia de políticas públicas que dejó desprotegidos a los niños, niñas y adolescentes, con acciones con poca planificación más que planes estratégicos en esta temática.

Por último, resulta por demás llamativo que recién en el año 2006 se le da sustentabilidad legal a la institucionalización en el territorio puntano. En el año 2012, ocho años después del cierre de las instituciones de menores, se declaró como política pública prioritaria la legislación de Protección Integral para Niños, Niñas y Adolescentes, siendo tan importante para el desarrollo óptimo de los mismos.

Asimismo, en el año 2012, se dictamina el Plan Estratégico de Niñez y Adolescencia 2011-2021 a través de la Ley N° 0808-2012. Esta norma tenía como finalidad declarar la protección de la niñez y adolescencia como Política de Estado prioritaria y estratégica para alcanzar el óptimo bienestar social de todos los niños, niñas y adolescentes de la Provincia de San Luis. Este plan tiene como principios rectores el interés superior de los niños, la no discriminación, la inclusión social, digital y étnica, la participación y protección integral de niños, niñas y adolescentes (Ley N° 0808-2012, Art 1, 3).

Por último, en el año 2013, se deroga la primera Ley de Familias Solidarias por la Ley N° IV 0871- 2013. Esta nueva normativa se extiende no solo a niños, niñas y adolescentes, sino también, a personas con discapacidad y adultos mayores en situación de vulnerabilidad y riesgo social. Una vez seleccionada la familia de acogimiento siempre se buscará que resida cerca del radio donde vivía la persona vulnerada, procurando así su centro de vida. Asimismo, otra de las modificaciones presente en esta ley, es que los niños solamente podrán permanecer bajo el Sistema de Familia Solidaria 6 meses continuos, contados a partir del día de su incorporación. Dicho plazo podrá ser prorrogable por 6 meses más. En caso de declararse la adaptabilidad, si la familia de acogimiento así lo deseara, el juez podría otorgar la guarda pre adoptiva a dicha familia (Ley N° IV 0871-2013, Art, 1, 4,7).

Conclusiones

Con todo, resaltamos el aporte de este trabajo a la historia de la infancia y las instituciones de niños, niñas y adolescentes en San Luis. Aún con las limitaciones en cuanto al rastreo y hallazgo de fuentes documentales y la dificultad para encontrar los testimoniantes claves, quienes en varias oportunidades se mostraron reticentes a hablar de este tema.

De acuerdo a lo analizado, el clima social y político de San Luis entre los años 2003 y 2004 era de una gran convulsión, evidenciando importantes cambios en la política del estado con fuerte oposición de distintos sectores sociales. En este marco, el estado provincial fue avanzando sobre instituciones del medio local, entre ellas las instituciones de menores y su posterior cierre.

Consideramos, que podría pensarse que por esta época existió un vacío legal y una ausencia de una clara política pública de la infancia, que dejó desprotegidos a los niños, niñas y adolescentes. Con acciones poco planificadas por parte del estado, que podrían evidenciar la falta de un plan estratégico en esta temática.

Finalmente, remarcamos la importancia de contribuir a la reflexión sobre políticas públicas en torno a estas temáticas, interpelando la formación profesional y nuestra contribución y responsabilidad social.

Referencias

- Farias Carracedo, A. C. (2014). Legislación de la República Argentina en materia de infancia: un recorrido histórico. *Rayuela*. Recuperado en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14023>
- Funes, C. (2006). Parecía que se venía el Puntanazo nomás: Apuntes para la reconstrucción de los conflictos sociales sanluiseños (2004-2005). *Razón y Revolución*, (16). Recuperado en <http://revistaryr.org.ar/index.php/RyR/article/view/166>
- Garro, E. (2018). Comunicación personal mantenida el día 5 de septiembre del 2018.
- Laise, J.R., (1994). *400 años de la Iglesia en San Luis*. San Luis-Argentina
- Paez, J (2000). *Educación o vigilar historia de la Colonia hogar: Desde Evita a Luis Amigo*. Tesis de grado, Licenciatura en Psicología, Universidad Nacional de San Luis.
- Provincia de San Luis (2004). *Ley N° I- 0007-2004*. Boletín Oficial

- Provincia de San Luis (2004). *Ley N° I-0001-2004*. Boletín oficial
- Provincia de San Luis (2004). *Ley N° IV- 0089-2004*. Boletín Oficial.
- Provincia de San Luis (2004). *Ley N° IV-0093-2004*. Boletín Oficial
- Provincia de San Luis (2006). *Ley N° I-0536-2006*. Boletín Oficial.
- Provincia de San Luis (2012). *Ley N° I- 0808-2012*. Boletín Oficial.
- Provincia de San Luis (2013). *Ley N° IV-0871-2013*. Boletín Oficial.
- Salino, M. A., Margall, V., Mobellán, M., (2015). *Todos los niños todos*. San Luis-Argentina: Payné.
- Testimoniante Oral 1 (T1) (2018). *Comunicación personal* mantenida el 6 de agosto de 2018. Anónimo
- Testimoniante Oral 2 (T2) (2015). *Comunicación personal* mantenida el 25 de marzo de 2015. Anónimo
- Testimoniante Oral 3 (T3) (2014). *Comunicación personal* mantenida el 3 de septiembre de 2014. Anónimo
- Testimoniante Oral 4 (T4) (2014). *Comunicación personal* mantenida el 24 de junio de 2014. Anónimo
- Testimoniante Oral 5 (T5) (2018). *Comunicación personal* mantenida el 11 de noviembre de 2018. Anónimo
- Vallone, R. (1987). La Colonia Hogar “Emilio Di Pasquo”. *Surgan Revista Bimestral de Orientación Psicopedagógica*, 398, 13-19.

DESARROLLOS DE LA INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA JURÍDICA EN SAN LUIS, ARGENTINA, DESDE EL AÑO 1958 HASTA EL AÑO 1983

AUTORES: Erdmann, Lieselotte; Polanco, Fernando

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis

DIRECCIÓN DE CORREO ELECTRÓNICO: lieselotte.m.erdmann@gmail.com

RESUMEN: En el presente trabajo se estudia el desarrollo de la investigación en el campo de la Psicología Jurídica en la entonces Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo, hoy Universidad Nacional de San Luis, en el periodo que abarca desde el año 1958 al año 1983. Además, en base a estos desarrollos, se recupera la definición de Psicología Jurídica y las características del rol del/a psicólogo/a jurídico/a en San Luis a lo largo del periodo en estudio. Para tal fin, se utiliza el método de la teoría fundamentada, cuya flexibilidad permitió articular herramientas propias de la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa. Finalmente, a partir de los resultados obtenidos se puede concluir que, los desarrollos en el plano científico en el campo, estuvieron condicionado por factores políticos, económicos y sociales, entre los cuales tiene una importante incidencia el terrorismo de Estado iniciado en el año 1976. En este momento se produce un quiebre, ya que algunos/as docentes y estudiantes que impulsaron un enfoque científico, crítico y social dentro en el área de la investigación en Psicología Jurídica desde los años 70', fueron perseguidos, secuestrados, torturados o se exiliaron, descontinuoando su actividad. Este enfoque fue observado en un conjunto de trabajos de investigación y extensión que proponían una mirada crítica hacia las leyes, prácticas e instituciones judiciales y penitenciarias.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Psicología, Psicología Jurídica, Investigación, San Luis, Argentina

En el presente trabajo se estudia el desarrollo de la investigación en el campo de la Psicología Jurídica en la entonces Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo, hoy Universidad Nacional de San Luis, en el periodo que abarca desde el año 1958 al año 1983. Además, con base en estos desarrollos, se recupera la definición de Psicología Jurídica y las características del rol del/a psicólogo/a jurídico/a en San Luis a lo largo del periodo en estudio. Para tal fin, se utilizó el método de la teoría fundamentada, cuya flexibilidad permitió articular herramientas propias de la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa (Bonilla-García y López-Suárez, 2016).

Mediante la lectura y sistematización de actas a congresos, libros, tesis de grado y artículos de investigación realizados en la provincia, se puede decir que, incluso antes de la incorporación de la Psicología Jurídica como parte de la formación en Psicología general en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo, 1963), existían algunas investigaciones sobre temas vinculados a esta área, entre ellos el de la delincuencia infanto juvenil (Horas y Ossola, 1953; Piñeda, 2009). Luego de la creación de la carrera de Psicología y el dictado de la asignatura Psicología Jurídica, se generaron cambios cuantitativos y cualitativos con relación a producciones científicas en este campo de conocimiento, ya que aumentó la cantidad de trabajos de investigación y la diversidad de problemáticas abordadas, fundamentalmente, con el aporte de algunos/as profesionales especializados/as en el área y estudiantes interesados/as en las temáticas jurídicas.

A partir de los trabajos realizados en dichas instancias de intercambio científico y otras fuentes, se pudo acceder a las principales problemáticas y temas de investigación que se trabajaban desde la asignatura de Psicología Jurídica en el periodo en estudio, mediante las mismas se obtuvieron 4 áreas centrales de investigación: 1) Delincuencia infanto-juvenil; 2) Criminología; 3) Sistema Penitenciario y Cárceles; 4) Estudios sobre las sanciones penales (Anónimo, 1952/1953; Rodríguez Kaut, 1969; Luchini, 1974; Marín, 1974; De Rodríguez Kauth, et al., 1974; Loizo y Guiñazú, 1974; Vora, Jauregui, Carbonell y Guiñazú, 1974, Horas, 1981; Vasconcellos, 2017).

Algunos de los espacios de comunicación científica a los que asistieron representantes del área de la Psicología Jurídica de San Luis, desde el año 1969 hasta el año 1976,

fueron: 1) La “Jornada Internacional de Criminología”, realizada en la Provincia de Mendoza en el año 1969 (UNCu, 1969); 2) La “Jornada de Criminología” realizada en la Provincia de Tucumán, en el año 1972 (Horas, 1984); y 3) La “II Jornada de Criminología y Derecho Penal” realizada en la localidad de Merlo, Provincia de San Luis, en el año 1974 (UNSL, 1974). En dichas instancias, participaron una gran cantidad de estudiantes, psicólogos/as y docentes del campo de la Psicología Jurídica. En estos trabajos, se destaca la articulación práctico-teórica, cuyo producto era un conocimiento situado que apuntaba a aportar en dirección a la transformación de las condiciones materiales, las prácticas y las normas de distintas instituciones del ámbito jurídico (Horas, 1981; Luchini, 1974), como así también, se reflexionaba acerca de la propia práctica profesional (De Rodríguez Kauth, et al., 1974). Algunas de estas investigaciones tenían un carácter crítico, ya que interpelaban las leyes y las instituciones encargadas de ejecutarlas, a fin de contribuir desde la psicología a la construcción de un funcionamiento judicial más cercana a los derechos fundamentales de las personas (De Rodríguez Kauth, Marín y Loizo, 1974; Díaz Colorado, 2008). Algunas investigaciones marcaron, una clara problematización de la concepción de sujeto libre de condicionamientos psico-sociales y políticos que sostiene el Derecho, ya que las mismas apuntaban a evaluar de qué manera la subjetividad de los/as jueces/zas incidía en las sentencias y en la interpretación de la norma jurídica (Horas, 1981; Marín, 1974). En otros trabajos, se exponía la manera en la cual algunas leyes y normativas respondían a los intereses económicos y a las características culturales de los grupos más poderosos y privilegiados de una sociedad, y en consecuencia otros grupos sociales eran estigmatizados y criminalizados (Rodríguez Kauth, 1969; 1974). Esta perspectiva que comenzó a emerger en los trabajos de extensión e investigación, fue consolidándose con el paso del tiempo, pero quedó abruptamente interrumpida a partir del año 1976, ya que como consecuencia del terrorismo de Estado estudiantes y docentes que contribuyeron al desarrollo del enfoque social crítico en Psicología Jurídica fueron perseguidos/as, algunos/as secuestrados/as y otros/as tuvieron que exiliarse para salvar sus vidas, esto derivó en la suspensión de las actividades de extensión llevadas a cabo en el Instituto de encausados y penados. Además, con la intervención militar de la Universidad Nacional de San Luis, fueron eliminadas investigaciones y documentación vinculada a las actividades realizadas en esta área,

algunas por los propios académicos debido al miedo a represalias o sospechas sobre lo realizado; y otras por las autoridades militares (M. Loizo, comunicación personal, 30 de noviembre de 2016; A. Piracés, comunicación personal, 15 de octubre de 2020; Polanco y Calabresi, 2008; Klappenbach, 2006).

Luego de este suceso, con base en los datos recabados, se registra una disminución de tesis en la carrera de Psicología en general (Piñeda, 2009). También, se observa una disminución en el número de trabajos presentados en eventos científicos sobre temas vinculados a la Psicología Jurídica, aun así, en el periodo que abarca desde el año 1975 al año 1983, Plácido Horas presentó algunos trabajos en congresos y jornadas vinculadas al ámbito de la Psiquiatría y Medicina Forense (UNSL, 1984). Entre los cuales se pueden mencionar: 1) I “Congreso Panamericano de Criminología” (1979); 2) IV “Jornada de Psiquiatría Forense” (1979); y, por último, I “Jornada Regional de Psiquiatría Forense, Criminología y Medicina Legal” (1980). Basándose en las fuentes que se analizaron, se aprecia que la actividad científica en el área de la Psicología Jurídica, entendida como participación en congresos y publicaciones científicas, está reducida a Plácido Horas y a pocos profesionales psicólogos/as, en comparación con el periodo anterior.

En estudios previos al presente, se manifiesta que los proyectos de investigación en Psicología desarrollados en el periodo que abarca desde el año 1958 hasta el año 1982, no cambiaron cualitativamente durante la dictadura militar, ya que en el año 1975 se creó la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis y se acreditaron proyectos de investigación en áreas como la neuropsicología y la psicofisiología, evaluación de la personalidad, psicología evolutiva y procesos básicos (Piñeda, 2009). En contraste, a partir de la presente investigación, se destaca que recién en el año 1982 se incluyó entre los proyectos financiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis, un proyecto del área de Psicología Jurídica y Criminológica, siendo que se ha sistematizado el gran trabajo y articulación entre el eje de extensión e investigación durante el periodo que abarca desde el año 1967 al año 1975. Esto podría indicar, que si bien desde la Secretaría de Ciencia y Técnica se continuó con las líneas de investigación desarrolladas en el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, no fue así con los desarrollos dados en el eje de la Psicología Jurídica. En segundo lugar, los campos y áreas temáticas de

investigación en Psicología financiados desde el año 1975 hasta el año 1982, marcan un mayor apoyo económico del Estado a las ramas en Psicología más asociadas a las ciencias médicas y perspectivas clínicas.

Se puede afirmar que de todas las rupturas al orden democrático en Argentina, la vivida en el año 1976 fue la que más perjudicó el desarrollo de la Psicología Jurídica en la Universidad Nacional de San Luis, sobre todo en lo que respecta a aquellas investigaciones sostenidas desde un enfoque científico, social, comunitario y crítico en Psicología Jurídica (UNSL, 1974; M. Loizo, comunicación personal, 1 de diciembre de 2016).

Referencias

- Anónimo (1952/1953) Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas. Facultad de Ciencias, Universidad Nacional de Cuyo. San Luis, Argentina [Mimeo].
- Bonilla-García, M y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta moebio* 57, 305-315. doi: 10.4067/S0717-554X2016000300006
- Calabresi, C. y Polanco, F. (2008). Un precedente de psicología conductual en la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). *Memorandum* 15, 52-60. Recuperado de: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a15/calapola01.pdf>
- Calabresi, C. y Polanco, F. (2008). La visión del rol del psicólogo del Centro de Psicología Objetiva: I. P. Pavlov [Artículo completo]. Actas del XI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis. 11 (2010) pp. 439-445.
- De Rodríguez Kauth M. M., Marín L., y Loizo M. (1974) Ansiedad de los encausados. En Actas de la Jornada de Criminología y Derecho Penal. Universidad Nacional de San Luis, San Luis.
- Díaz Colorado, F. (2008) Psicología Jurídica latinoamericana. En Tapias A. y Gutierrez (Ed.) Psicología Jurídica: Perspectiva Latinoamericana (pp. 1-40). Asociación Latinoamericana de Psicología Jurídica y Forense. Recuperado de: <https://psicologiajuridica.org/archives/227>

- Horas, P. y Ossola, E. (1953) Personalidad de los menores delincuentes de San Luis. Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo IV. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo, San Luis.
- Horas, P. y Ossola, E. (1953) El vagabundeo como conducta infanto juvenil pre-delincuencial. Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, Tomo IV. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo, San Luis.
- Horas, P. (1981) Percepción judicial de la justicia penal. Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la prevención del delito, 4 (11/12), 38-44. Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/read/14670040/percepcion-judicativa-de-la-justiciapenal-ilanud>
- Horas, P., De Jáuregui, N. C., Milan, T. A. y Anastasi, E. C. (1982) La criminalidad en la región de Cuyo. *Revista trimestral Separata de Doctrina Penal*, 17.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.
- Loizo, M. y Guiñazú, R. (1974) Comparación de dos muestras de estafadores de la Paz (Bolivia) y Mendoza (Argentina). En Actas de la Jornada de Criminología y Derecho Penal. Universidad Nacional de San Luis, San Luis.
- Luchini, N. C. (1974) Consideraciones sobre la Delincuencia infanto juvenil en San Luis. En Actas de la Jornada de Criminología y Derecho Penal. Universidad Nacional de San Luis, San Luis.
- Marín, L. (1974) Aspectos subjetivos de las sentencias penales. En Actas de la Jornada de Criminología y Derecho Penal. Universidad Nacional de San Luis, San Luis.
- Morales Quintero, L. y García López, E. (2010) Psicología Jurídica: quehacer y desarrollo *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(2), pp. 237-256. Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia.
- Piñeda, M. A. (2009) Orientaciones en la Investigación en Psicología: San Luis Argentina, 1958- 1982. *Informes Psicológicos*, 11(12), 13-32.

- Rodríguez Kauth, A. (1969) Una investigación sobre delitos y delincuencia en la provincia de San Luis. Resumen. Jornada Internacional de Criminología. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Rodríguez Kauth, A. (1974) Sociocriminogénesis. En Actas de la Jornada de Criminología y Derecho Penal. Universidad Nacional de San Luis, San Luis.
- Universidad Nacional de Cuyo, Programa de Psicología Jurídica (1963).
- Universidad Nacional de San Luis (1984) Curriculum Vitae Plácido Horas. Tomo 1. Facultad de Ciencias de la Educación. San Luis, Argentina [Mimeo].
- Universidad Nacional de San Luis (1984) Curriculum Vitae Plácido Horas. Tomo 2. Facultad de Ciencias de la Educación, San Luis Argentina [Mimeo]
- Vasconcellos, M. A. (2017) História da Psicologia Jurídica no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre Eliezer Schneider e Plácido Horas (Tesis de doctorado no publicada), Universidad de Estado de Río de Janeiro, Brasil.
- Vora V., Jauregui N., Carbonell A. y Guiñazú R. (1974) Experiencia de grupos en la penitenciaría de San Luis. En Actas de la Jornada de Criminología y Derecho Penal. Universidad Nacional de San Luis, San Luis.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS DURANTE LA DÉCADA DE 1990

APELLIDO Y NOMBRE DEL/LOS AUTOR/ES: Aledo, Fernando; Sapino Maximiliano, y Piñeda, María Andrea

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: fernandoaledo07@gmail.com; maxisapino@hotmail.com; mandreapineda@gmail.com

RESUMEN: Se describen las características de los proyectos de investigación en psicología acreditados por la Universidad Nacional de San Luis durante el período 1990-2000. Se efectuó una reconstrucción de los planteles docentes de asignaturas de la carrera de psicología en ese período. Se acotó el relevamiento de proyectos de investigación dirigidos por docentes de dicha carrera que se registran en las resoluciones del Consejo Superior para la aprobación de proyectos. Finalmente, se consignan las publicaciones realizadas por los directores y codirectores de esos proyectos. Los resultados preliminares muestran que, de los aproximadamente 100 proyectos aprobados cada año en toda la Universidad, el 30% pertenecieron a la Facultad de Ciencias de la Educación/Humanas; 40% de los cuales fue dirigido por docentes de psicología. Muchos de los investigadores fueron asesores externos integrados en los planteles, por lo que en las resoluciones no consta un cargo docente en UNSL. La mayoría de los integrantes tenía una dedicación exclusiva en su cargo y las principales temáticas abordadas en los proyectos incluyó referencias a procesos psicológicos, enseñanza y aprendizaje, salud mental, familia, orientación vocacional, psicoanálisis, ciencia y filosofía, violencia, neurociencias, técnicas psicofísicas y psicoterapia. La distribución de género entre los directores fue similar a la que se observó entre todos los integrantes, el 77% de directoras mujeres frente al 23% de directores de género masculino. Más de la mitad de los directores tenía cargo de Profesor Titular o Asociado, mientras que con menor frecuencia se presentaron en la dirección Profesores Adjuntos o Jefes de Trabajos Prácticos. La dedicación docente de los directores también fue superior respecto a la frecuencia general siendo

significativamente mayor la proporción de dedicación Exclusiva, en relación con directores de dedicación Semiexclusiva o Simple.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Psicología, Investigación, Publicaciones, Universidad, Argentina.

El presente trabajo busca contribuir a los estudios históricos sobre la investigación en psicología producida en universidades nacionales argentinas que cuentan con carreras de psicología, y aportar a la comprensión de las condiciones políticas, económicas, académicas e institucionales que configuraron el desarrollo de la actividad investigativa en esta área del conocimiento. En esta oportunidad, se propone describir las características de los proyectos de investigación en psicología acreditados por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) entre los años 1990 y 2000.

En el marco de los procesos de acreditación de carreras de psicología, se han reabierto diversos debates sobre la formación en esta disciplina. Uno de los aspectos que se discute es la formación de investigadores y la capacidad para producir ciencia en el marco de dichas carreras (Di Doménico y Piacente, 2011; Di Doménico y Risueño, 2013; García, 2009; Klappenbach, 2015). Se ha establecido que las carreras de psicología en Argentina, al igual que en otros países de América Latina, fueron organizadas bajo el modelo Boulder-Bogotá, que reúne tanto la formación científica como profesional (Benito, 2009). Sin embargo, diversos estudios históricos (Gallegos, 2007; González, 2015; Calabresi y Polanco, 2011; Piñeda, 2020; Tornimbeni, González, Corigliani y Salvetti, 2011; Fierro, 2014), y también otros de enfoques más contemporáneos (Albornoz, 2018; Aliaga, 2019; Aristimuño y Aguiar, 2015), han marcado que desde el inicio de las carreras de psicología, estas han tenido una débil capacidad de formar investigadores y de producir ciencia, y existe un amplio consenso en la idea de que las carreras de psicología en nuestro país han tenido un marcado perfil profesionalista, y más bien sesgado hacia el área clínica (Fierro, Di Doménico y Klappenbach, 2018; Suasnábar y Palamidessi, 2006).

Desde mediados de 1950, se crearon diversas carreras en universidades nacionales: Universidad del Litoral (Rosario), 1955, 1956; Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata en 1957, Universidad Nacional de Cuyo (San Luis) y Universidad Nacional de Córdoba en 1958. Numerosos estudios históricos han

mostrado diversos aspectos sobre el desarrollo de la investigación en esas universidades. Particularmente, los estudios de Piñeda (2012), describen las publicaciones de docentes universitarios de psicología de UBA, UNLP, UNC y UNC entre 1958 y 1983. Se reconstruyeron los planteles docentes, se rastrearon sus publicaciones en documentos institucionales y en bases de datos internacionales, se construyeron matrices de datos para el análisis cuantitativo teniendo en cuenta variables que permitían describir las publicaciones clasificándolas en áreas temáticas, medio de publicación, idioma, entre otros.

Por otra parte, otros estudios han indagado la actividad investigativa en institutos universitarios o de CONICET (Piñeda y Jacó-Videla, 2015). Estos trabajos ahondaron sobre las políticas académicas y científicas que sustentaron su desarrollo (Piñeda, 2020), o profundizaron en el aporte de algunas figuras relevantes para la promoción de la investigación en psicología (Piñeda, 2011). Estos aportes se realizaron desde una perspectiva documental que implicó análisis cualitativo de variedad de archivos (informes de investigación, memorias, resoluciones y ordenanzas, curriculum vitae, cartas, etc.), en algunos casos, se combinó dicho trabajo con el relevamiento de testimonios orales de fuentes vivas.

Ciertos estudios han abordado el problema de la integración de investigadores a la carrera científica, destacando diversas políticas científicas que posibilitan o limitan el desarrollo de la carrera. Se ha descrito que tras la recuperación democrática de 1983, se registró la convivencia de académicos con trayectorias académicas muy disímiles, algunas con experiencias de posgraduación en el exilio externo y otras con actualizaciones en el país. Estos se fueron integrando en la conformación de nuevas cátedras, departamentos de investigación y áreas disciplinares. A partir de la década de 1990, se asistió a un proceso de globalización y de internacionalización de la Educación Superior, poniendo en tensión la figura del docente-investigador, que debe acreditar enseñanza y actividad investigativa. En esta etapa conviven la figura del docente tradicional con la figura del investigador científico con carreras ligadas al Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Esta institución, a mediados de 1990, superaba a las universidades concentrando un tercio del presupuesto público destinado a ciencia y tecnología (Hurtado, 2010). En este escenario se desplegaba un espectro heterogéneo de experiencias académicas por las

desiguales dedicaciones a la docencia y a la investigación, y también por la reconfiguración de la idea de formación universitaria ante la creciente especialización disciplinar. La docencia se ve impactada por nuevas exigencias de productividad que acentúan las heterogeneidades (Carli, 2016).

También existen investigaciones con perspectiva de género que problematizan la integración de mujeres a la carrera científica, desde una perspectiva histórica (Barrancos, 2014; Ostrovsky, 2006; Piñeda, 2018) y otros trabajos que abordan el problema en un contexto contemporáneo (Barrancos, 2012; Carli, 2016). Algunos de ellos han señalado los estereotipos de género para el acceso al trabajo, y en particular se ha descrito la feminización de las tareas docentes y de la profesión en psicología (Bondoni, 2016; Falcone, 2018).

Se ha producido abundante literatura sobre la historia de la formación universitaria en psicología en San Luis, y de manera particular se ha estudiado el desarrollo de la investigación en psicología entre 1958 y 1982, décadas iniciales de la carrera de psicología en la Universidad Nacional de Cuyo que luego se constituyó en Universidad Nacional de San Luis (Piñeda, 2011). Se destacaron trayectorias académicas como la de Plácido Horas, Eva Mikusinski, Claribel Barbenza, Carmen Dagfal, Ángel Rodríguez Kauth, Emilio Alaggia y se describieron procesos de configuración de tradiciones científicas cercanas a las ciencias del comportamiento con producciones en el campo de la evaluación de la personalidad, psicoacústica, procesos psicológicos básicos, y también en psicología educacional, psicología jurídica y psicología social (Piñeda, 2010, 2011, 2018, Polanco, 2009). También se registraron desarrollos en el campo clínico desde abordajes psicoanalíticos (Piñeda, 2007).

En este marco, nos interesa estudiar el desarrollo histórico de la investigación en psicología en la UNSL en el período 1990-2000, describiendo las características de los proyectos de investigación acreditados en ese contexto.

Metodología

Siguiendo una metodología histórica de análisis documental (Klappenbach, 2014, Jacó-Vilela, Espírito-Santo, Degani-Carneiro, Goes, & Vasconcellos, 2016), se realizó el relevamiento, lectura y análisis de contenido de un voluminoso corpus de fuentes

inéditas. Dichas fuentes incluyeron todas las nóminas de los Proyectos de Investigación debidamente aprobados por Resoluciones del Consejo Superior de la Universidad Nacional de San Luis, previa evaluación externa y aprobación de los Consejos Asesores de Investigación de Facultad y de la Universidad y de la Secretaría de Ciencia y Técnica, correspondientes al período 1990-2000. Además, se contó con los documentos originales que contienen las listas de los integrantes del cuerpo docente de las carreras de psicología incluidos en los programas de las asignaturas, comprendidas en los planes de estudio de la década mencionada.

Diseño y materiales

Se realizó un relevamiento de las Resoluciones emitidas por el Consejo Superior de UNSL en el período 1990 - 2000 que protocolizaron los proyectos de investigación acreditados y financiados por esta universidad y la composición de sus equipos de investigadores. Además, se relevaron los docentes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Los mismos se identificaron en el plan docente que figura en los programas de las asignaturas dictadas en dicha carrera en idéntico período. De esa manera, se incluyó del listado de proyectos solamente aquellos que fueron dirigidos o codirigidos por docentes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la UNSL entre 1990 y 2000. Una vez identificados los directores y codirectores de proyectos de investigación que quedaron incluidos en la muestra, se procedió al rastreo de sus publicaciones en revistas científicas indexadas en Google Scholar, Redalyc, Scielo y Scopus durante el período en estudio.

Procedimiento y análisis de datos

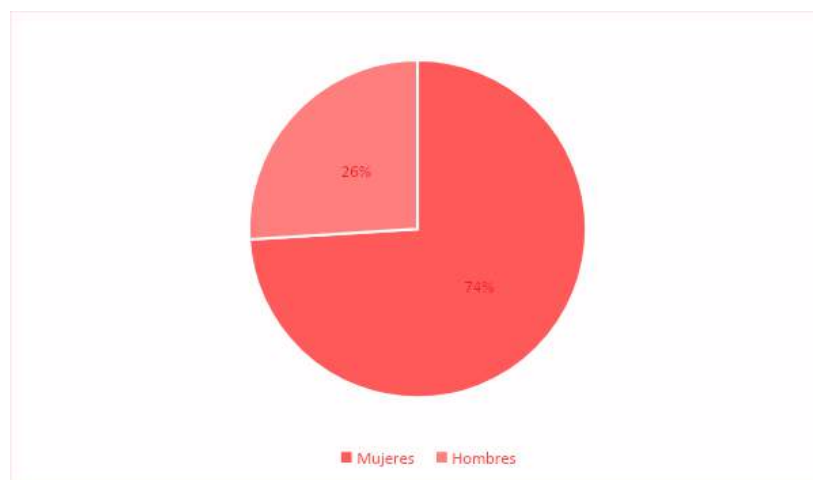
El material, en su totalidad, fue registrado en una base de datos Excel y fue leído de manera diacrónica y sincrónica. Los datos fueron clasificados en las siguientes categorías y subcategorías. Categoría 1) Composición de los equipos de investigación nucleados en los proyectos (subcategorías: a) Director / Codirector / Integrantes, b) Composición de los equipos por cargos docentes y claustro), c) género de los directores y de la totalidad de los integrantes de los proyectos. 2) publicaciones de artículos científicos indexados en bases de datos internacionales, en el período en que se desarrolla el proyecto (subcategorías: revista, idioma, tipo de publicación).

Resultados

A partir de las fuentes consultadas, se pudo identificar que en la Universidad Nacional de San Luis se aprobaron un promedio de aproximadamente 100 proyectos por año, incluyendo aquellos que continuaban por más de un año. Los equipos pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas, presentaban un promedio aproximado de 30 proyectos, de los cuales cerca del 40% eran dirigidos por docentes de la Licenciatura en Psicología.

Luego de identificar los proyectos que particularmente eran dirigidos por docentes de la carrera de psicología, fueron enumerados 31 proyectos. No obstante, se decidió incluir un proyecto adicional que contaba con un director externo a UNSL por tratarse del inicio de una línea nueva de investigación, cuyo grupo de trabajo años más tarde fue dirigido por docentes de la carrera de psicología. Entre los proyectos incluidos, se identificó un total de 289 investigadores de los cuales el 74% eran mujeres y el resto de sexo masculino (Gráfico 1).

Gráfico 1. *Distribución de género de los participantes de proyectos.*



En la Tabla 1 se observan los cargos que tenían cada uno de los integrantes de los Proyectos. Nótese que el mayor porcentaje lo concentran investigadores que no revisten ningún cargo en UNSL, mientras que sólo 17 de los docentes son profesores titulares, acompañados de 43 profesores adjuntos, siendo el resto de ellos docentes auxiliares de diferente rango. Esto indicaría un plantel docente de estructura piramidal

que adopta la estrategia de aprovechar su inserción en la comunidad científica nacional para desarrollar los equipos de investigación locales mediante el asesoramiento y la colaboración externa.

Tabla 1. *Cargos docentes de los integrantes de proyectos.*

CARGO	FRECUENCIA
Sin Cargo	56
Adjunto	43
Auxiliar Primera	37
Jefe Trabajos Prácticos	31
Asociado	20
Titular	17
Auxiliar Segunda	12
Auxiliar	1

En la tabla 2 se detallan las cantidades de investigadores según la cantidad de horas dedicadas a los Proyectos. La mayoría de los integrantes de los proyectos de investigación tenía una dedicación exclusiva en su cargo, equivalente a 40 horas semanales, seguido por quienes tenían una dedicación de 20 horas semanales (semi exclusivo) y por último, una minoría trabajaba con dedicación simple. Cabe mencionar que, en ocasiones las omisiones y falta de estandarización en las nomenclaturas registradas en la documentación de los proyectos, limitaron el los datos de dedicación obtenidos.

Se realizó un análisis preliminar sobre las principales temáticas estudiadas en los proyectos. Una primera aproximación a estas categorías ubica entre los principales temas a los procesos psicológicos básicos, enseñanza y aprendizaje, salud mental, familia, orientación vocacional, psicoanálisis, ciencia y filosofía, violencia, neurociencias, técnicas psicofísicas y psicoterapia. En mayor o menor medida, todos estos campos temáticos ya contaban con tradición de desarrollo en la institución (Piñeda, 2011, 2012).

Tabla 2. *Dedicación docente de los investigadores.*

DEDICACIÓN	FRECUENCIA
Exclusivo	86
S/D	67
Semiexclusivo	52
Simple	12

En la tabla 3 se observan aquellos integrantes que formaron parte de más de un proyecto durante la década analizada. Se destacan, por ejemplo, Raquel Herrera y Daniel Lentini entre ellos; conformando 4 y 3 proyectos respectivamente.

Tabla 3. *Investigadores que pertenecieron a más de un proyecto durante la década del 90.*

INTEGRANTES	FREC.	INTEGRANTES	FREC.
Herrera, Raquel	4	Klappenbach, Hugo	2
Correché, Ma. Susana	3	Pereyra González, Martha María	2
Sosa, Dora	3	Falcón, Mabel	2
Flores, Graciela	3	Samper, Myrna	2
González Pena, Luisa	3	Álvarez, Graciela	2
Andrade, María Del C.	3	Leone, María	2
Loizo, Juana	3	Lúquez, Silvia	2
Marín, Leticia	3	Rivarola, María Fernanda	2
García, Olga	3	Rodríguez Kauth, Ángel	2
Guettar, Eduarda	3	Sosa Suárez, María Luz	2
Lentini, Daniel	3	Guyot, Violeta	2
Scipione, Ana	3	Tello, Ana María	2
De La Cruz, Silvia	3	Amaya, Juanita	2
Calzetti De Vila, Nancy	2	Blanda, Elizabeth	2
Cornejo, Marquesa	2	Di Gennaro, Martha	2
Fiorentino, María Teresa	2	Miranda, Ricardo	2
Labiano Lilia, Mabel	2	Sosa, Gloria	2
Lucero, Mariela	2	Caputo, Jorge	2
Morales De Barbenza, Claribel	2	Ferrero, Andrea	2

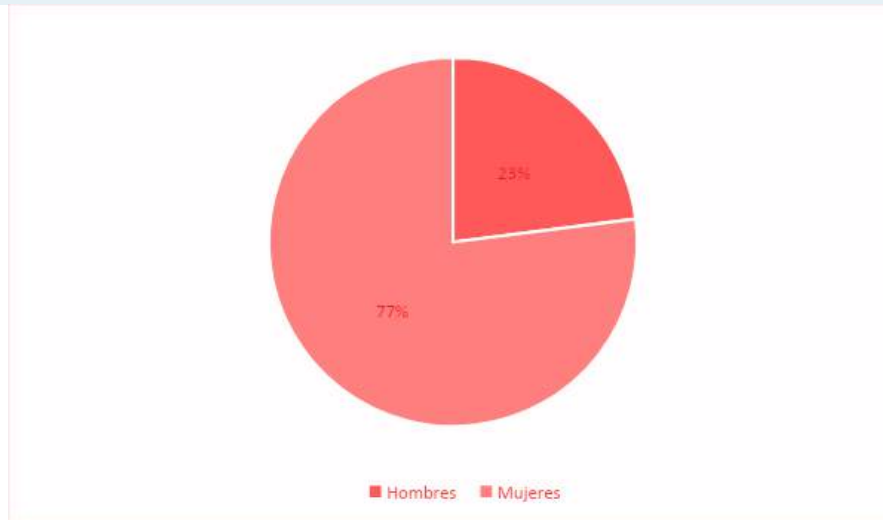
Taborda, Alejandra	2	Ciporkín, Marta	2
Garro, María Martha	2	De Bórtoli, Miguel	2
Aisenson, Diana	2	Gómez, Carlos	2
Fúnez, Nelli	2	Dagfal, Carmen	2
Tejedor, María Corina	2		

Tabla 4: *Lista de directores de proyectos.*

Nombre	Nombre	Nombre
Lentini, Daniel	Hernández, Ana	De Bórtoli, Miguel
Dagfal, Carmen	De la Cruz, Silvia	Aisenson, Diana
Morales de Barbenza, Claribel	Milán, Teresita	Labiano Lilia, Mabel
Tarasconi de Montoya, Mirta	Triolo Moya, Felipa	Herrera, Raquel
Fúnez, Nelli	Picco, Nilda Esther	Tello, Ana María
Pereyra González, Martha María	Klappenbach, Hugo	Loizo, Juana
Samper, Myrna	Ciporkín, Marta	Scipione, Ana
Rodríguez Kauth, Ángel	Alaggia, Emilio	Samperisi, Alberto
Guyot, Violeta	Urteaga, Marta	Carreño, Noemí
Sosa, Dora	Ferrero, Andrea	Rodríguez, Jorge

Respecto al análisis particular de los docentes de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de San Luis que dirigieron proyectos entre el año 1990 y el 2000, en la tabla 4 se presenta la lista de cada uno de los 30 directores de los 32 proyectos incluidos. La diferencia se debe a que tanto Daniel Lentini como Carmen Dagfal dirigieron más de un proyecto cada uno. La distribución de género entre los directores es similar a la que se observó entre todos los integrantes, el 77% fueron directoras mujeres mientras que el 23% fueron directores de género masculino (Gráfico 2).

Gráfico 2: *Distribución de género de los directores de los proyectos.*



A diferencia de lo que sucede al analizar de manera general a los integrantes, en el caso de los directores, más de la mitad de los mismos tenía cargo de Profesor Titular o Asociado (12 y 8 personas respectivamente), mientras que con menor frecuencia algunos investigadores iniciaban la dirección de proyectos con cargos de Profesor Adjunto, Jefe de Trabajos Prácticos o incluso un caso de Auxiliar de Primera (Tabla 5). En este mismo sentido, la dedicación docente de los directores también fue superior respecto a la frecuencia general siendo significativamente mayor la proporción de dedicación Exclusiva respecto a los directores con dedicación Semiexclusiva o Simple (Tabla 6).

Tabla 5. *Cargos docentes de los directores de proyectos.*

CARGOS	FRECUENCIA
Titular	12
Asociado	8
Adjunto	4
Jefe Trabajos Prácticos	5
Auxiliar Primera	1

Tabla 6. *Dedicación docente de los directores de proyectos.*

DEDICACIÓN	FRECUENCIA
Exclusivo	22

Semiexclusivo	6
Simple	2

En la tabla 7 puede observarse la cantidad de publicaciones halladas de los investigadores que presentaron más de un artículo o trabajo. Se encontró un total de 44 publicaciones disponibles de manera online, casi exclusivamente artículos de revista, ya que solo se encontró una monografía y un libro. Los investigadores más productivos fueron Ángel Rodríguez Kauth, Lilia Mabel Labiano Cavagnaro, Hugo Klappenbach, Claribel Morales de Barbenza, Andrea Ferrero, Diana Aisenson y Leticia Marín, con al menos 3 publicaciones cada uno. En función de estos datos, podemos destacar que los proyectos de los cuales se encontró mayor cantidad de publicaciones fueron los dirigidos por Claribel Morales de Barbenza sobre procesos cognitivos y personalidad y el proyecto dirigido por Ángel Rodríguez Kauth sobre psicología política con 12 y 11 publicaciones respectivamente.

Tabla 7. *Cantidad de publicaciones por integrante de proyecto.*

AUTOR/A	CANTIDAD	AUTOR/A	CANTIDAD
Rodríguez Kauth, Ángel	10	Fiorentino, María Teresa	2
Labiano Cavagnaro, Lilia Mabel	7	Guyot, Violeta	2
Klappenbach, Hugo Alberto	5	Legaspi, Leandro Pablo	2
Morales de Barbenza, Claribel	5	Leone de Quintana, María E.	2
Ferrero, Andrea	4	Marano, Carlos	2
Áisenson, Diana Beatriz	3	Monedero, Fabián Gustavo	2
Marín, Olga Leticia	3	Muñoz de Visco, Elina Nora	2
Battle, Silvia Mara	2	Sans de Uhrlandt, Marta	2

Corti, Ana María	2	Sarmiento, Gladys	2
De Bórtoli, Miguel Ángel	2	Taborda de Velasco, Ruth Alejandra	2
Figari, Claudia Alicia	2		

En la tabla 8 se presentan los nombres de las 27 revistas en las que se publicaron trabajos producidos por los investigadores analizados en la presente investigación. En cuanto al idioma de las publicaciones, la mayoría fueron en español (39), mientras que 3 fueron en italiano y 2 en inglés. Sin embargo, la mayoría de estas revistas son de carácter internacional.

Tabla 8. *Nombres de las revistas o sitios web de las publicaciones.*

REVISTA	Frec.
Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina	5
Fundamentos en Humanidades	4
Investigaciones en Psicología	3
Anuario de Investigaciones UBA	2
FrancoAngeli	2
Interdisciplinaria: Revista de psicología y ciencias afines	2
Orientación y Sociedad	2
Psicología Política	2
Revista Latinoamericana de Psicología	2
Archivos Argentinos de Dermatología	1
Archivos Latinoamericanos de Nutrición	1
Arquivos Brasileiros de Psicologia	1
Ecuador Debate	1
Editorial Universitaria San Luis	1
Educación y Pedagogía	1
Innovación Educativa	1
Investigación y Desarrollo	1
Política Exterior	1
Psico Pedagógica	1

Psychosomatic disorders in university students	1
Revista Argentina de Clínica Psicológica	1
Revista Argentina de Medicina del Deporte	1
Revista de Historia de la Psicología	1
Revista Mexicana de Reumatología	1
Rivista di Psicologia Individuale	1
Salud Mental	1
The Journal of Steroid Biochemistry and Molecular Biology	1

Discusión y conclusiones

A partir de los documentos analizados se ha indagado acerca del desarrollo histórico de la investigación a partir del análisis de los proyectos de investigación dirigidos por docentes de las carreras de psicología de la Universidad Nacional de San Luis entre los años 1990 y 2000. En primer lugar se realizó un análisis descriptivo de la totalidad de los proyectos y sus integrantes para luego enfocarse en la descripción de quienes fueron directores de estos proyectos. Por último, se realizó una búsqueda en base de datos de las producciones científicas realizadas en el marco de estos proyectos.

A partir de los datos relevados podemos observar una mayor proporción de mujeres respecto de los hombres como integrantes de proyectos de investigación, realidad que no varía considerablemente al analizar en particular a los directores. Históricamente, la carrera de Psicología en Argentina ha presentado una matrícula predominantemente femenina (Piñeda, 2018), reflejando una tendencia cultural a asociar el rol de psicólogo con la función atribuida a las mujeres de cuidar, curar o educar. Esta proporción, podría corroborar el hecho de que, en general, son precisamente mujeres quienes en su mayoría deciden estudiar psicología, puesto que, tal como plantean autores como Bondoni (2016) y Falcone (2018), predominan aún en la población diversos estereotipos de género asociados a la tarea docente como función perteneciente a la mujer y a la feminización de la psicología en general como profesión.

Durante el período analizado, se pudo observar que la protocolización de proyectos de investigación carecía de categorías estándar para nombrar algunos aspectos como por ejemplo el rol de cada integrante, lo cual ha dificultado el análisis de algunas

categorías. A pesar de ello, a partir de los datos obtenidos podemos observar una baja inclusión de estudiantes en los proyectos, los resultados preliminares nos muestran que sólo 4 investigadores fueron denominados explícitamente como estudiantes. Estos datos nos permiten pensar en una falta de incentivo durante la carrera universitaria a participar de tareas de investigación (Fierro, Di Doménico y Klappenbach, 2018; Suasnábar y Palamidessi, 2006).

En cuanto a las publicaciones halladas e incluidas en el análisis, es posible resaltar las limitaciones que se presentan al realizar una búsqueda online de publicaciones que fueron realizadas en una década en la que el uso de internet no era masivo. Es por esto que, al menos en parte, la disponibilidad depende de la voluntad editorial de digitalizar las publicaciones que se realizaron en este periodo. Sin embargo, podemos también remarcar la disparidad en la cantidad de publicaciones, ya que alrededor del 50% de las publicaciones pertenecen a sólo dos de los proyectos incluidos en el análisis. Por último, este bajo número de publicaciones disponibles de manera online producidas en el marco de los proyectos de investigación analizados, no necesariamente permite sacar conclusiones determinantes respecto de una baja productividad. Por el contrario, es posible que la producción se haya realizado de forma abundante; aunque quizás estos equipos hayan dirigido sus publicaciones a revistas de menor visibilidad.

El título de licenciado/a pretende una orientación hacia la investigación. En psicología, por el contrario, las carreras en general han tenido un perfil profesional, particularmente clínico. A pesar de ello, el trabajo en las universidades conlleva la dedicación a la investigación como una función sustantiva que debería insumir el 50% del tiempo laboral. Los resultados aquí alcanzados nos dan indicios de que más de la mitad del plantel docente contaba con cargos de dedicación exclusiva que podrían haber propiciado el desarrollo de la investigación.

No obstante, cabe mencionar la posibilidad de que los diferentes proyectos hayan contado a su vez con diferentes niveles de preparación o formación en investigación, lo que puede reflejarse en el hecho de que algunos equipos han tenido mayor alcance en cuanto a sus publicaciones en revistas, mientras que otros quizás se hayan limitado a la presentación de trabajos con diversas modalidades, como por ejemplo, eventos científicos.

Referencias

- Albornoz, M. (2018). Política científica y tecnológica en Argentina. Globalización, Ciencia y Tecnología: *Temas de Iberoamérica*, (nov.), 81-92. Recuperado de https://www.editorialestrada.com.ar/Geo_4/wp-content/uploads/2015/02/albornoz.pdf
- Aliaga, J. (2019). Ciencia y tecnología en la Argentina 2015-2019: panorama del ajuste neoliberal. *Ciencia, Tecnología y Política*, 2(3), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.24215/26183188e024>
- Aristimuño, F. y Aguiar, D. (2015). Construcción de las políticas de ciencia y tecnología en la Argentina (1989-1999): Un análisis de la concepción de las políticas estatales. *Redes 40. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, 21(40), 41-80. URI: <http://hdl.handle.net/11336/54280>
- Barrancos, D. (2014). Participación política y luchas por el sufragio femenino en Argentina (1900-1947). *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(1), 15-27. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/3685/CONICET_Digital_Nro.4852_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Barrancos, D. (2012). Estudios de género y renovación de las ciencias sociales en Argentina. Conferencia pronunciada en el II Forum ISA - Asociación Internacional de Sociología - Buenos Aires, el 5 de agosto de 2012. *Horizontes Sociológicos*, 1(1), 219-232. Recuperado de <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/download/72/69>
- Benito, E. (2009). La formación en psicología: Revisión y perspectivas. *Centro de Investigaciones sobre Formación y Entrenamiento en Psicología*. Recuperado de <http://www.psiencia.org/ojs/index.php/psiencia/article/view/16/36>
- Bondoni, L. (2016). Feminización de la docencia, docentes feminizadas: entre mandatos, identidades y experiencias. Una revisión desde las miradas de ellas. La Plata, FAHCE-UNLP, 13 al 15 de abril de 2016. Recuperado de <http://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/iv-2016>
- Calabresi, C. y Polanco, F. (2011). La Psicología y su enseñanza en Argentina. Entrevista con Hugo Klappenbach. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 613-626.

- Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/26084078.pdf>
- Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, 45(25), 81-90. Recuperado de http://propuestaeducativa.flasco.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA45_articulo_carli.pdf
- Di Doménico, C. y Piacente, T. (2011). Acreditación en psicología en el Cono Sur de América. *Psicología para América Latina*, 22, 1-18. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n22/a03.pdf>
- Di Doménico, C. y Risueño, A. (2013). Procesos de acreditación de carreras de Psicología en Argentina. Estado actual y prospectiva. *Integración Académica en Psicología*, 1(2), 24-29. Recuperado de <http://integracion-academica.org/10-volumen-1-numero-2-2013/20-procesos-deacreditacion-de-carreras-de-psicologia-en-argentina-estado-actual-y-prospectiva>
- Falcone, R. (2018). Género y enfoque histórico-social. Las mujeres en el tiempo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(4). Recuperado de https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/42238/29283#n*
- Fierro, C. (2014). Formación en psicología en Argentina: contribuciones de la sociología del conocimiento y de la historia crítica de la psicología. *Memorandum*, 26, 31-53. UNMP. Bs. As., Argentina. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6520>
- Fierro, C., Di Doménico, C. y Klappenbach, H. (2018). Análisis sociobibliométrico comparativo de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (1996-2017). *Universitas Psychologica*, 18(2), 1-29. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-2.asbc>
- Gallegos, M. (2007). Hacia la construcción de indicadores curriculares para evaluar la formación académica de psicólogos en Argentina. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, 305-308. Facultad de Psicología, UBA. Bs. As., Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-073/288.pdf>
- García, L. N. (2009). La disciplina que no es: los déficits en la formación del

- psicólogo argentino. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(2), 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333127085003.pdf>
- González, M. (2015). La formación universitaria de los psicólogos en Argentina desde la recuperación democrática de 1983. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 26-35. Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29242798006.pdf>
- Hurtado, D. (2010). *La ciencia argentina. Un proyecto inconcluso: 1930-2000*. Edhasa.
- Jacó-Vilela, A., Espírito-Santo, A., Degani-Carneiro, F., Goes, L. & Vasconcellos, M. (2016). Investigando em História da Psicologia: contribuições metodológicas. *Interacciones*, 2(2), 123-134. DOI: <https://doi.org/10.24016/2016.v2n2.39>
- Klappenbach, H. (2014). Acerca de la metodología de la investigación en historia de la psicología. *Psykhé*, 23(1), 1-12. DOI <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.1.584>
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960. URI: <http://hdl.handle.net/11336/14049>
- Ostrovsky, A. (2006). Sexismo y estereotipos de género en historia de la psicología: una propuesta de análisis en el nivel paradigmático. *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, 150-152. Facultad de Psicología, UBA. Bs. As., Argentina. Recuperado de <https://www.academica.org/000-039/87.pdf>
- Piñeda M. A. (2007). Recepción e impacto del psicoanálisis en San Luis en los inicios de la profesionalización de la psicología. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 7, 247-262.
- Piñeda, M. A. (2010). Inicios de la psicología como ciencia del comportamiento en San Luis (Argentina). *Revista Argentina de Ciencia del Comportamiento*, 2 (1), 24 – 33.
- Piñeda, M. A. (2011). Orientaciones de la Investigación en Psicología: San Luis, Argentina, 1958 - 1982. *Informes Psicológicos*, 11(12), 13-32. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/259359033_Orientaciones_de_la_investigacion_en_Psicologia_San_Luis_Argentina_1958_-_1982

Piñeda, M. A. (2012). Psychology Publications by Professors at Argentine Psychology Programs: 1958-1982. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(1), 111-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28424858011.pdf>

Piñeda, M. A. (2018). Del aula al laboratorio, tres mujeres científicas en la historia de la psicología argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(4), 1299-1322. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/332766280_Del_aula_al_laboratorio_tres_mujeres_cientificas_en_la_historia_de_la_psicologia_argentina

Piñeda, M.A. (2020). Bernardo Houssay, Horacio Rimoldi y la formación de investigadores en psicología. Una bisagra entre CONICET y las Universidades Argentinas. *Revista de Historia de la Psicología*, 41(3), 2-15. Doi: 10.5093/rhp2020a10.

Piñeda, M. A., & JacóVilela, A. M. (2014). Ciencia psicológica y profesionalización en Argentina y Brasil: 1930-1980. *Universitas Psychologica*, 13(5), 2015-2033. Doi: [10.11144/Javeriana.upsy13-5.cppa](https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.cppa)

Polanco, F. A. (2009). La Neuropsicología en la Carrera de Psicología de San Luis. *Desarrollos Investigativos (1967-1997)*. *Revista Diálogos*, 1(1), 57-61.

Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina: Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 59-77. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6885>

Tornimbeni, S., González, C., Corigliani, S. y Salvetti, M. (2011). Concepciones de expertos sobre las competencias para investigar en Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 5-13. Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29215963001.pdf>

FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA: LOS INTERESES EN TORNO AL CONOCIMIENTO DEL CAMPO DEL CURRÍCULUM Y LA DIDÁCTICA.

APELLIDO Y NOMBRE DE LOS AUTORES: Campana, Humberto Camilo y Gomez, Noemí

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis; Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: camilus_campana@hotmail.com.ar
enoemigomez@gmail.com

RESUMEN: Esta presentación se ha producido en el marco de la Línea 3, del PROICO 12-0718: “Investigación en psicología y formación de profesores de Psicología”, de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de San Luis. En este trabajo se materializa un análisis de las formas de conocimiento que subyacen en el currículum prescripto, a través de las referencias bibliográficas de los programas de asignatura respecto del campo del Currículum y la Didáctica general, de la década de 2010-2020, destinados al estudiantado del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. El análisis se realizó siguiendo la lógica del filósofo alemán Jürgen Habermas (1982), respecto de los intereses en torno al conocimiento. Se encontró un predominio de intereses práctico-reflexivos y en segundo lugar emancipadores. Los intereses técnicos aparecen escasamente representados y se advirtieron referencias de autores post-críticos y culturalistas, paradigma no incluido en la perspectiva habermasiana. Estos resultados nos permiten hipotetizar que el interés práctico ha tenido predominancia en la formación de los Profesores en Psicología dentro del campo del Currículum en los últimos 10 años.

PALABRAS CLAVE: Intereses del conocimiento, paradigmas, currículum, formación docente.

Introducción

Seguendo los planteos de Antonio Bolívar, entendemos que la investigación curricular se sitúa en un nivel diferente que el de la práctica curricular ya que, aunque junto a Stenhouse (1987) entendamos que los docentes deben actuar como investigadores de su propio oficio y práctica, la investigación curricular requiere de un estudio formal o disciplinado, que responda a una metodología científica y que contenga una validez epistemológica (Bolívar, 1995). Ahora bien, dado que el campo del currículum es un campo eminentemente práctico, pues como señala Gimeno Sacristán (2007) la práctica curricular es una realidad previa que preexiste a las teorizaciones sobre el currículum; postula entonces Bolívar que la investigación curricular debe ser multidisciplinar y transdisciplinar ya que por su propia naturaleza de ser la reconstrucción de una práctica cultural y política, se requieren de explicaciones holísticas más que analíticas, lo cual ha dado lugar a la presencia de diversas aproximaciones teóricas y metodológicas dentro de la investigación curricular.

Dentro de estas formas de la investigación curricular se destaca la investigación histórica, que Bolívar caracteriza como aquella orientada a estudiar los condicionantes sociohistóricos implicados en los procesos de selección del contenido curricular; y que es el tipo de investigación en la que se enmarcó el presente trabajo. A su vez, se inserta dentro de la línea de investigaciones sobre historia reciente de la formación universitaria en Psicología, que vienen realizando autores como Fierro (2019), Fierro *et al*, (2018), González (2015) y Klappenbach, (2015). En este sentido, pues, se apuntó a identificar la presencia de los tres grandes paradigmas curriculares dentro de la asignatura Didáctica y Currículum, correspondiente al tercer año de la carrera de Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Para ello se tomó la noción de intereses rectores del conocimiento de Habermas (1982) y la clasificación de orientaciones del campo del Currículum que realiza Fernández Sierra (1998) tomando como base los aportes del propio Habermas; y se examinó una muestra compuesta por 11 programas de la asignatura Didáctica y Currículum correspondientes a la década que va de 2010 a 2020. Luego se clasificó en matrices de datos a los textos de los distintos autores que aparecen citados en la bibliografía básica según correspondieran a los distintos paradigmas pedagógico-didácticos a los que han surgido a partir de estos aportes; a saber: el paradigma tecnicista, el

paradigma crítico y el paradigma práctico-reflexivo. Finalmente, se aplicó una metodología de corte estadístico-descriptivo y se procesaron las bases de datos a través del programa *SPSS Statistics*. Los resultados a los que se arribó señalan que hay una fuerte predominancia de los paradigmas práctico-reflexivo y paradigma crítico, con una casi nula representación del paradigma tecnicista.

Desarrollo

El currículum prescripto del Profesorado en Psicología.

Con Grundy (citado en Gimeno Sacristán, 2007) entendemos que el currículum

no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. (p. 14).

Asimismo, Dussel (2007) señala que el currículum “constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones” (p. 4); situación que, *mutatis mutandis*, entendemos puede transportarse a las Universidades Nacionales, pues de se trata de instituciones educativas estatales y públicas, aun cuando pertenezcan a los niveles correspondientes a la Educación Terciaria y Superior y tengan especificidades que les son propias. Como es sabido en la teoría curricular, dentro del término currículum pueden distinguirse distintas acepciones, siendo una de ellas el currículum oficial o prescripto, que refiere, tal como señala Gimeno Sacristán (1998), al documento o programa oficial presentado por la propia institución educativa y/o por las jurisdicciones administrativas. En el caso del Profesorado en Psicología de la UNSL el plan de estudios 02/07 es el currículum prescripto actualmente vigente. El mismo está estructurado en torno a 3 ejes:

1. De orientación y/o disciplinar.
2. De fundamentación pedagógico-didáctica.
3. De especialización y praxis.

Según el documento oficial esta disposición del plan obedece al siguiente objetivo:

El propósito del Plan es brindar una estructura curricular de formación que atiende a los diferentes aspectos de formación docente tratando de

lograr un adecuado equilibrio entre la praxis y la teoría, de manera tal de interrelacionar el conocimiento y la acción para la inserción gradual en el campo del trabajo. (Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Psicología, 2018, pp. 166).

De este modo, el total de asignaturas y carga horaria correspondiente es:

- 21 materias de Formación Orientada o Disciplinar, con una carga de 1920 horas, lo cual representa el 66.20% sobre el total del Plan.
- 5 materias de Formación Pedagógico-Didáctica, con una carga de 480 horas, lo cual representa el 16.55% sobre el total del Plan.
- 4 materias de la Formación Especialización y Praxis, con una carga de 500 horas, lo cual representa el 17.24% sobre el total del Plan.
- En total el Plan cuenta con una carga de 2900 horas.

Como se puede apreciar, se trata del currículum de un típico profesorado universitario, en donde predominan los contenidos disciplinares por sobre la formación pedagógico-didáctica y por sobre las experiencias prácticas en el futuro campo de inserción laboral, tal como señalan Alliaud y Feeney (2014).

Dentro de esta estructura curricular, la asignatura Didáctica y Currículum se ubica en el tercer año del Profesorado, dentro del eje de Formación Pedagógico-Didáctica, y resulta de particular interés para los fines de este trabajo dado que constituye el principal espacio curricular destinado a la formación de los estudiantes en el campo del Currículum.

Intereses rectores del conocimiento y paradigmas pedagógico-didácticos.

Habermas (1982) postula que el conocimiento es siempre interesado, en el sentido de que toda forma de producir y/o descubrir conocimientos lleva implícita cierta motivación antropológica. De esta forma define a los intereses como “las orientaciones básicas que son inherentes a determinadas condiciones fundamentales de la reproducción y autoconstitución posibles de la especie humanas, es decir, al trabajo y a la interacción” (Habermas, 1982, p. 199). De este modo, el filósofo alemán postula que estos intereses actúan de manera análoga a las categorías *a priori* del sujeto trascendental kantiano, con la diferencia de que no aluden a hipotéticas formas puras de la razón, como así tampoco a motivaciones puramente psicológicas, sino más bien a orientaciones antropológicas, como resultantes de los procesos de evolución

biológica y cultural, con lo cual cuentan con expresiones sociohistóricas que pueden identificarse en los distintos sistemas de conocimiento humanos, y desde las cuales se determinan las condiciones de la objetividad. Así, Habermas postula tres tipos principales de intereses de conocimiento/intereses cognoscitivos:

- Interés técnico: implica una orientación hacia el control del medio social y natural, es característico de las ciencias empírico-naturales, emplea una racionalidad de tipo instrumental y persigue una finalidad explicativa de tipo causa-efecto.
- Interés práctico: implica una orientación hacia la comprensión y la otorgación de sentido al medio social y natural, es característico de las ciencias histórico-hermenéuticas, emplea una racionalidad de tipo comunicativa y persigue una finalidad comprensiva de tipo acuerdo inter-subjetivo.
- Interés emancipador: implica una orientación hacia la transformación del mundo y hacia la emancipación individual y colectiva, y es característico de la ciencia social crítica, que apunta a la crítica de las ideologías y de las estructuras sociales injustas (Bolívar, 1995).

Por nuestra parte, consideramos que estos planteos de Habermas se pueden articular con distintas reflexiones del campo curricular que apuntan a señalar que, en la determinación de los contenidos curriculares, no ocurren procesos desinteresados y axiológicamente neutros, tal como señala De Alba (1998), sino que, en todos sus niveles, desde los consejos de expertos de la burocracia estatal hasta el pensamiento y decisiones de los propios docentes implicados en las situaciones concretas de enseñanza, como apuntan Camilloni (2007) y Fenstermacher y Soltis (1998), en la determinación de los contenidos curriculares actúan tanto lineamientos disciplinares como sesgos ideológicos. A su vez, los docentes no operan en un vacío institucional académico, sino amparados en determinadas disciplinas escolares, tal como han puesto de manifiesto los estudios de la historia de las disciplinas escolares como, por ejemplo, los trabajos de Chervel (1990) dentro del campo de la historia de la educación y de Goodson (1995) dentro del campo de la historia curricular. Sobre estas disciplinas escolares señala el propio Goodson (2007):

Las disciplinas escolares no son definidas de una forma académica desinteresada, sino en relación estrecha con el poder y los intereses de

grupos sociales. Cuanto más poderoso es el grupo social, más probable es que él ejerza poder sobre el conocimiento social. (p. 245).

Asimismo, apunta Viñao Frago (2006), comentando la noción de disciplinas escolares en Goodson, que las mismas no debemos entenderlas como entidades monolíticas, sino como

Amalgamas compuestas por una <<variedad de tradiciones>>, que son las que <<inician al profesor en diferentes jerarquías y contenido de conocimiento, el papel del profesor y en general la orientación pedagógica>>, y, entre ellas, por <<tradiciones dominantes con diferentes grados de articulación y fidelidad>> que actúan como <<el principal agente de iniciación de los profesores a las comunidades de una asignatura>>. (p. 250).

Por su parte, Bolívar (1995) apunta que la teoría de los intereses de Habermas ofrece un gran criterio para la sistematización en la investigación curricular, siempre que se tenga el cuidado de entender que estos intereses no deben ser comprendidos a la manera de paradigmas incompatibles e inconmensurables, como si expresaran distintas cosmovisiones o matrices disciplinares opuestas, sino que los tres tipos de intereses resultan complementarios, pues expresan la relación intencional del conocimiento humano con diferentes fines prácticos, teniendo como fundamento la propia condición antropológica y el conocimiento como una forma de operación y praxis social y adaptativa. De esta forma, apoyándose en Aple, Bolívar plantea que es tan absurdo hablar de una Física guiada por un interés emancipatorio, como el hablar de una Biología marxista. No obstante, se puede pensar junto a Sartelli (2010) que, dado que el conocimiento de lo social es saber sobre la dominación, resulta por lo tanto político, con lo cual existen intereses creados para mantenerlo oculto, resultando muchas veces peligroso su develamiento.

A su vez, basándose en la clasificación de intereses de Habermas, Fernández Sierra (1998) describe la existencia de tres orientaciones principales del campo del Currículum, que se han desarrollado a lo largo del siglo XX y que conviven enfrentados en las instituciones educativas en general, y dentro de las instituciones dedicadas a la formación de futuros docentes en particular, a saber:

1. La perspectiva técnica: concibe al currículum como un producto acabado, propio de la administración educativa, con lo cual se identifica fundamentalmente a la praxis curricular con la selección, organización y secuenciación de los objetivos pedagógicos. Así, la función del docente es como la de un ejecutivo cuya función principal es el cumplimiento de dichos objetivos pedagógicos en el aula, sobre los cuales desempeña un rol secundario en su elaboración y sin que se tenga en cuenta, asimismo, la participación de los estudiantes.
2. Perspectiva hermenéutica: entiende al currículum como un proceso, con lo cual la participación activa y acuerdo entre todos los sujetos implicados resulta fundamental, de suerte que se apunta fundamentalmente a insertar a los estudiantes dentro de una comunidad de conocimientos, estimulando su propio juicio e interés personal.
3. Perspectiva crítica: concibe al currículum como una praxis social, con lo cual no sólo resulta importante la participación activa de los docentes y estudiantes, sino que apunta fundamentalmente a que puedan transformar las situaciones de enseñanza, entendiendo que el fin del conocimiento no es solo la comprensión de la realidad sino fundamentalmente su transformación.

De esta manera, nos preguntamos por la presencia de estos tres paradigmas en los últimos diez años dentro de la asignatura Didáctica y Currículum del Profesorado en Psicología de la UNSL; asignatura que, como se señaló anteriormente, constituye el principal espacio curricular destinado a la formación en el campo del Currículum para los estudiantes del mencionado Profesorado.

Objetivos

Describir la presencia de los paradigmas curriculares tecnicista, crítico y práctico-reflexivo en la asignatura Didáctica y Currículum durante la década de 2010 a 2020.

Metodología

Se aplicó una metodología de corte estadístico-descriptivo, en donde se apuntó a hacer una descripción general de la muestra que se estudió, a partir de sus atributos, pero sin llegar a la comprobación de hipótesis, tal como señalan Yuni y Urbano (2014).

Unidades de análisis.

Estuvieron dadas por once programas de la asignatura Didáctica y Currículum, perteneciente al tercer año del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, correspondientes al período 2010 – 2020.

Procedimiento.

Se analizó la bibliografía básica de los mencionados programas, y se construyeron matrices de datos en *Excel*, registrando los autores, nombre del texto, año de publicación y tipo de texto. Luego se clasificó a cada uno de los textos dentro de los tres paradigmas curriculares mencionados. Además, se reservó la categoría *otros*, para aquellos casos que no pudiesen ser enmarcados en uno de los tres paradigmas mencionados anteriormente. Para la realización de esta clasificación se tuvieron en cuenta el propio contenido de los textos, el conocimiento de la obra general y producción de los autores, así como las posturas epistemológicas que han asumido como propias a través de su trayectoria; junto con las características de los tres paradigmas descritas en el apartado teórico, a partir de los aportes de Habermas (1982) y de Fernández Sierra (1998). Finalmente se procesó la información clasificada con el programa *SPSS Statistics*.

Resultados

Los resultados encontrados indican que el paradigma más presente es el *práctico-reflexivo*, con un porcentaje del 55,4%. Luego sigue el paradigma *crítico* con 32,2%, detrás la categoría *otros* con un 12,2%, que contuvo autores previos al siglo XX (como por ejemplo el caso de Comenius con su obra *Didáctica Magna*), autores del paradigma psicoanalítico (como por ejemplo, Lidia Fernández con su texto *Las Instituciones Educativas*) y autores pertenecientes a otros paradigmas curriculares, como los reconceptualistas, post-críticos y posmodernistas, que se desarrollaron a finales del siglo XX (Da Silva, 1999). Finalmente, se registró en los 10 años examinados sólo una mención de un texto perteneciente al paradigma *tecnicista*, representando de esta forma el 0,2% de los casos.

Conclusiones

Tal como señala Da Silva (1999) a partir de la década de los 90's comenzaron a tener predominancia las teorías posmodernistas, que tuvieron mucha influencia en los desarrollos posteriores de la teoría curricular, fundamentalmente a partir de instaurar una actitud de desconfianza y escepticismo contra la teoría crítica de la educación, situación que en términos generales ha sido denunciada como parte de una estrategia posrevolucionaria y funcional al *status quo* (Eagleton, 2011). Es posible pensar que, en este clima de ideas, el paradigma práctico reflexivo tuviese mayores facilidades para desarrollarse dentro del campo del Currículum: de una parte, porque no parece ser objeto de críticas específicas por parte de las teorías post-críticas del currículum, como es el caso de los paradigmas tecnicista y crítico; y de la otra, porque parece haberse desarrollado de manera paralela a las teorías post-críticas. Así, por ejemplo, un texto fundacional de este paradigma, *La formación de profesionales reflexivos* de Schön, fue publicado a finales de los 80's y tuvo su primera edición en español en 1992. Por otra parte, la casi nula presencia del paradigma tecnicista podría explicarse por el hecho de que su hegemonía se corresponde con la primera mitad del siglo XX, recibiendo a partir de entonces muchas críticas dentro de las sucesivas teorías del currículum que se han desarrollado desde entonces, con lo cual es probable que se lo presente como un paradigma ya superado y desde el punto de vista de las críticas realizadas desde los otros paradigmas.

No obstante, deberían realizarse nuevas indagaciones para poder otorgar un fundamento a estas especulaciones. Pero sí se ha podido establecer un primer indicio respecto de la predominancia del paradigma práctico reflexivo en lo que respecta a la formación en el campo del Currículum dentro del Profesorado en Psicología de la UNSL durante los últimos 10 años y, en definitiva, del interés práctico sobre el resto, aun cuando se entienda que los distintos intereses son complementarios.

Referencias

- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1, 125-134.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza: epistemología de la investigación curricular*. Granada: Alertes.

- Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, y S. Feeney, (Coomp.), *El saber didáctico* (pp. 41-60). Buenos Aires: Paidós.
- Chervel, A. (1990). Historia das disciplinas escolares: reflexoes sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educacao* (2), 177-229.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2007). El currículum: aproximaciones para pensar la enseñanza en la escuela hoy. En M. Southwell (Coord.), *Pedagogía. Cuaderno de Trabajo* (pp. 24-27). Argentina: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Eagleton, T. (2011). *Por qué Marx tenía razón*. Barcelona: Península.
- Fernández-Sierra, J. (1998). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En Angulo-Rasco, J. y Blanco, N. (coords.). (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, pp. 287-312.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998): *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fierro, C., Di Doménico, C. y Klappenbach, H. (2018). Análisis sociobibliométrico comparativo de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (1996-2017). *Universitas Psychologica*, 18(2), 1-29. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-2.asbc>.
- Fierro, C. (2019). Relaciones Inestables: Historia Epistemológica y estudios sobre formación en Psicología en Argentina. *Quaderns de Psicologia*, 21(1), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1431>.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. En Mirian Warde (Coord.), *Segundo seminario Internacional Novas Políticas Educacionais: crísticas e perspectivas*, San Pablo: Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo.
- González, M. (2015). La formación universitaria de los psicólogos en Argentina desde la recuperación democrática de 1983. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 26-35. Consejo Nacional para la Enseñanza en

- Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29242798006.pdf>.
- Goodson, I. (2007). Currículum, narrativa y futuro social. *Revista Brasileira de Educacao*, 12 (35), 241-252. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200005>
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e intereses*. Madrid: Taurus.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960. URI: <http://hdl.handle.net/11336/14049>.
- Sartelli, E. (2010). *La cajita infeliz. Un viaje a través de la sociedad capitalista*. Caracas: El perro y la rana.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Viñao Frago, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación* (25), 243-269.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para Investigar 1. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Córdoba: Brujas.

LA PLURALIDAD DE FUENTES EN LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA: LA DELIMITACIÓN DE PROBLEMAS COMO PUNTO DE PARTIDA

COORDINADORA: Molinari, Victoria

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Laboratorio de Historia de la Psicología, Fac. de Psicología, UNLP - CONICET

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: victoria.molinari16@gmail.com

La investigación histórica plantea una serie de desafíos en tanto no se trata de la mera exposición de fuentes sobre un tema específico. En esta mesa redonda se aborda la escritura de la historia desde una perspectiva que privilegie el recorte de problemas concretos en función de objetivos claros. De este modo, los trabajos que forman parte de esta presentación se enfocan en el abordaje de fuentes históricas diversas y el abordaje de problemas relevantes para los historiadores de la psicología.

Cecilia Aguinaga explora una serie de discursos pronunciados por Víctor Mercante entre los años 1894 y 1909 en el marco de ceremonias de colación de grado y de apertura de cursos de la Escuela Normal Mixta de Mercedes y la Universidad Nacional de La Plata. A partir de ello busca subrayar, desde una perspectiva crítica el análisis de los discursos como transmisores de significados y como estrategias de producción de subjetividad. Sebastián Benítez y Mariela Gonzalez Oddera investigan los supuestos epistémicos y metodológicos del trabajo historiográfico para reflexionar sobre la recepción, circulación y transformación de los saberes feministas en la Universidad Nacional de La Plata entre 1975 y el año 2000. Por su parte, Cecilia Grassi trabaja, desde un enfoque cualitativo, los programas de la asignatura Visión de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP con el fin de explorar el cruce entre psicología y arte entre los años 1963-1984. Por último, Jessica Gallardo Oyarzo indaga el uso de la categoría de clase social en la delimitación de un sujeto de intervención para la psicología. El trabajo se centra en la Revista de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP entre 1966 y 1973.

“ID Y TRABAJAD”: ANÁLISIS DE UNA SERIE DE DISCURSOS DE VÍCTOR MERCANTE (1894-1909)

APELLIDO Y NOMBRE DEL (DE LOS) AUTOR(ES): Aguinaga, María Cecilia
INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Laboratorio De Historia De La Psicología-
Facultad De Psicología- UNLP

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: mceciliaaguinaga@yahoo.com.ar

RESUMEN: El presente trabajo forma parte de una indagación más amplia que busca establecer las relaciones entre psicología y orden social, desde la perspectiva de la historia crítica en el período fundacional de la disciplina psicológica a fines del siglo XIX y principios del siglo XX en la Argentina¹. En este marco se indaga el aporte de Victor Mercante (1870-1934), figura relevante del ámbito de la pedagogía local. Se analizan aquí aspectos formales y de contenido de una serie de discursos que forman parte del archivo “Los papeles de Mercante” que se encuentra en la Biblioteca de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Los mismos fueron pronunciados por Mercante entre los años 1894 y 1909 en el marco de ceremonias de colación de grado y de apertura de cursos en dos instituciones de las que formó parte: la Escuela Normal Mixta de Mercedes y la Universidad Nacional de La Plata. Los discursos analizados se consideran como una fuente válida para el estudio histórico del campo psicopedagógico de fines del siglo XIX y principios del XX, porque permiten iluminar una serie de representaciones que formaron parte de aquel y porque, tomando en consideración los aportes de la sociología de la educación y de la historia crítica, es posible dar cuenta del carácter de los mismos como instancias de transmisión de significados y como estrategias modelizadoras de la subjetividad.

PALABRAS CLAVE: Mercante, discursos, tecnología, ritual.

¹ Se incluye dentro del proyecto Psicología y orden social: controversias teórico-políticas en las intervenciones de la psicología en la Argentina (1900-1990) acreditado por SeCyT y dirigido por la Dra. Ana María Talak.

Introducción

Los aportes de Víctor Mercante (1870-1934) al campo de la psicopedagogía han sido abordados por diversos autores (Carli, 2005; Dagfal, 2010; Dussel, 1993; Ostrovsky, 2011; Puiggros, 2006; Talak, 2014; Tedesco, 1986) quienes han puesto de relieve diferentes aspectos de su obra. Sus desarrollos teóricos, su trabajo en investigación, su desempeño institucional resultan insoslayables si se pretende caracterizar el desarrollo de la psicología pedagógica que tuvo lugar a fines del siglo XIX y principios del XX en nuestro país.

En este trabajo se continúa con el análisis de los documentos que forman parte del archivo “Los papeles de Mercante” que se encuentra en la Biblioteca de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP². Este archivo incluye materiales como cartas y artículos de diarios que han sido analizados en otras ocasiones (Aguinaga, 2017a, 2017b, 2019a, 2019b) y que han permitido establecer el interés del autor por la difusión de los desarrollos científicos a un público amplio, la relevancia que para la prensa escrita tenía la publicación de artículos y transcripciones de conferencias del autor, las vías de circulación de su obra en el ámbito internacional y las vinculaciones del pedagogo con referentes del ámbito científico y académico internacional.

En este caso, y con el fin de continuar con la indagación acerca de la perspectiva del autor, se analizan un conjunto de siete discursos pronunciados por Mercante en eventos llevados a cabo en dos instituciones de las que formó parte. Cinco de ellos corresponden a discursos pronunciados en los actos de colación de la Escuela Normal Mixta de la ciudad de Mercedes, provincia de Buenos Aires. Luego de su formación como maestro normal entre los años 1885 y 1889 en la Escuela Normal de Paraná y de ejercer como regente en la Escuela Normal de San Juan entre 1890 y 1894 (Dagfal, 2010), Mercante se trasladó a Mercedes para dirigir la institución mencionada (Mercante, 1944). Desempeñó este cargo entre junio de 1894 y febrero de 1906, cuando fue convocado por Joaquín V. González para organizar y dirigir la Sección Pedagógica anexa a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Formando parte de esta universidad, Mercante pronunció los dos discursos restantes: uno de ellos en la apertura de los cursos del Colegio Nacional,

² El archivo es una colección de documentos personales de Mercante y de su familia, donado a BIBHUMA en 2014 por la Dra. Myriam Southwell, quien la había recibido de un familiar de Mercante.

perteneciente a la UNLP, y el segundo, en un acto de apertura de cursos y de colación de grados de la universidad mencionada.

Los discursos pronunciados en la Escuela Normal Mixta datan de los siguientes años: 1894; 1896, aunque el acto corresponde a la entrega de diplomas de los maestros y las maestras graduados y graduadas en 1895; 1898, en el acto de colación de las/os egresadas/os de los años 1896 y 1897; 1903, en el de los/as egresados/as del año 1902 y, finalmente, 1905, en la entrega de diplomas de quienes egresaron en 1904. En cuanto a los discursos pronunciados en el marco de la UNLP, el primero que se mencionó data del año 1907 y el segundo, de 1909. Todos los discursos fueron publicados en diarios aunque sólo en dos casos consta de qué publicación se trata: el discurso dado en Mercedes en el año 1905 fue publicado por *El Orden*, diario mercedino de interés general fundado en 1894 (Salas, 1908) y el correspondiente al año 1907, fue publicado por el diario *Buenos Aires* de la ciudad de La Plata. En todos los casos se trata de transcripciones, a excepción del discurso del año 1909 que consiste en una síntesis cuyo autor no se consigna.

El acto escolar y los discursos alusivos

La sociología de la educación ha analizado la significación de los actos escolares poniendo de relieve su carácter ritual. Siguiendo los aportes de la antropología, McLaren (1984) define al ritual como un proceso que supone la encarnación de símbolos, metáforas y representaciones que toman forma en el despliegue de una serie de gestos que permiten a quienes participan de ellos, articular su existencia como seres sociales, culturales y morales.

Teniendo en cuenta esta idea, plantea que la escuela es la sede de sistemas rituales que juegan un rol fundamental en la totalidad de la vida institucional. Su análisis de los rituales escolares supone la consideración de diversas situaciones cotidianas que incluyen los modos de comportamiento de alumnos y maestros, las pautas de sociabilidad, las secuencias establecidas en el dictado de clases, las ceremonias, etc. y que van desde la aleatoriedad a la estructuración rígida.

En función del análisis que aquí se presenta resulta relevante destacar que los rituales, desde la perspectiva del autor, no solo son el vehículo de expresión de significados simbólicos sino que “están siempre implicados en la génesis de la acción” (1984, p.

46). Tomando desarrollos de la etnografía, considera al ritual como una instancia de inscripción de pautas y valores en la subjetividad.

Siguiendo estas ideas, los actos escolares constituyen un tipo de ritual en la medida que son una práctica que supone, por un lado, la transmisión de sentidos a través del despliegue de gestos y acciones, pero también la generación de pautas en quienes participan de ellos que los inscriben como parte de determinado marco cultural. Los actos escolares se particularizan por la regularización y la reiteración, constituyéndose en una “liturgia formal” (Mc Laren, 1984).

Por otra parte, Bernstein (1994) desarrolla el concepto de práctica pedagógica entendida como un dispositivo transmisor y de reproducción de la cultura. De acuerdo con el autor, dispositivo pedagógico supone una articulación entre poder, conocimiento y conciencia. Su propuesta no sólo incluye como práctica pedagógica el despliegue de acciones en el ámbito escolar, pero ubica a este como un espacio privilegiado en el que se despliegan estos dispositivos.

En esta acepción amplia del concepto, el acto escolar podría ser considerado una práctica pedagógica, en la medida que se constituye en una instancia que implica una articulación entre, por un lado, conocimiento, lo cual incluye el recorte mismo de aquello que se considera valioso convertir en asunto de celebración y el discurso acerca de los hechos conmemorados o celebrados y, por otro, la disposición de los cuerpos y las acciones con una lógica que da cuenta de determinado orden vigente (ubicación de los participantes en el espacio, elección de los responsables de su organización, participación diferencial, etc.) y que la misma práctica reproduce. Por otro lado, el aporte de Bernstein (1998) se vuelve relevante para este trabajo, como se verá, en la medida que considera a la escuela como un ámbito fundamental para la constitución, entre otras pautas culturales, de la conciencia nacional. Según el autor, esta es el producto de la operatividad de prácticas, rituales, celebraciones, etc. en cuyo marco se despliegan discursos mitológicos acerca de los orígenes que buscan constituir solidaridades horizontales, bases de una identidad compartida.

Por último, resulta pertinente tomar en consideración los desarrollos de Rose (1990). Desde la perspectiva de la historia crítica y siguiendo la línea de Foucault, el autor plantea que la gestión del yo contemporáneo supone, por un lado, la incorporación de la subjetividad a la esfera del poder público, lo cual se concreta en el despliegue de

una serie de estrategias de administración y regulación de las capacidades y los sentimientos, y, por otro, el desarrollo de saberes expertos a partir de los cuales los sentimientos, las capacidades, las motivaciones, etc. se vuelven cognoscibles y objeto de gobierno. Entre las diferentes estrategias de regulación de la subjetividad, Rose plantea que aquellas que refieren al universo infantil, como por ejemplo la escuela, tienen un papel privilegiado. En relación con esto, puede plantearse que la psicopedagogía, como campo de saber acerca del niño, funda su legitimidad a la luz de estos atravesamientos políticos.

Teniendo en cuenta este aporte, podría entonces considerarse la dimensión tecnológica del acto escolar, y, como parte de este, del discurso pronunciado por diferentes referentes de la escuela, en tanto que estrategia implementada desde una institución del estado para la modelización de la subjetividad, apelando al discurso científico.

El abordaje que han realizado los autores locales acerca de los actos escolares sigue, en general, estos lineamientos. Los estudios que se proponen su caracterización han puesto el énfasis en los llamados actos patrios, esto es, en aquellas ceremonias que se realizan periódicamente en los establecimientos escolares pautadas por las efemérides. (Amuchástegui, 2000; Bertoni, 2001; Carnevale, 2018; Castillo y Allori, 2005; Dussel y Southwell, 2009; Higuera Rubio, 2010 y Ossola, 2008). Los/as autores/as coinciden en ubicar la implementación de este tipo de eventos como práctica escolar estandarizada en el marco de las políticas de gobierno de fines del siglo XIX y principios del XX que buscaron promover la constitución de la nacionalidad argentina, amenazada por la diversidad cultural propia de la inmigración europea. Si bien el sentido del patriotismo se difundió por diversas vías como la creación de símbolos, himnos y fiestas nacionales de cara a la población general, la escuela se convirtió en un sitio privilegiado para la construcción de la identidad nacional (Bertoni, 1992).

En estos desarrollos, el discurso o glosa es analizado como un elemento central de estos rituales escolares, aunque no agote la multiplicidad de sentidos transmitidos por el uso de símbolos e imágenes, la distribución espacial de los cuerpos y objetos, los diferentes momentos que componen la ceremonia, las representaciones, la entonación de canciones, etc. Quien lo pronuncia se convierte en el portavoz del discurso oficial y

sus palabras pasan a formar parte de las narrativas escolares que instituyen un relato de los acontecimientos que se consolida como la verdad de la historia pasada, más lejana o más reciente, y en un mismo movimiento, establece una jerarquización de principios morales a promover y emular. Por este motivo se vuelven una fuente válida para aprehender los significados que se transmiten en el ámbito escolar en la medida que son la expresión de representaciones acerca del mundo y de los valores a ellas asociados, como así también, en su carácter generador, es decir, en tanto que resortes de la producción y reproducción de esos significados.

Si bien el material analizado no consiste en discursos pronunciados en actos patrios, en la medida que formaron parte de ceremonias de colación de grado o de apertura del ciclo lectivo, la teorización acerca de aquellos resulta de interés en tanto que, como se mostrará, las características y la significación que vehiculizan unos y otros son afines, aunque los discursos de colación y de cierre tienen su especificidad en relación con el tipo y el contenido del ritual en el que se incluyen.

Las instituciones

La escuela Normal de Mercedes fue fundada en el año 1887. El proceso de creación de las escuelas normales del que formó parte vino a responder a la demanda de formación de maestros en un contexto de ampliación del sistema educativo público propiciado por la ley 1420. Resultaba necesario profesionalizar la labor docente y promover un proceso de homogeneización de los métodos a utilizar y de los saberes a impartirse (Alliaud, 2007)

No obstante, la labor docente incluía un aspecto incluso más relevante que la transmisión de conocimiento: la moralización, es decir la transmisión de normas y valores articulados al ideal del buen ciudadano argentino (Alliaud, 2007). Incluso resultaba preocupante para los directores de estas escuelas y para los funcionarios del ámbito educativo que las/os alumnas/os inscriptos en los años iniciales de funcionamiento de estas escuelas normales presentaran déficits graves en lo que refiere a las virtudes, los hábitos y el carácter (Fiorucci, 2014), de cara a su desempeño en el aula frente a los/as alumnos/as.

De acuerdo a su propio relato, al llegar a la institución Mercante se encontró con un clima poco favorecedor de la enseñanza del magisterio “Por las aulas se paseaba la

desconfianza y el miedo... la escuela que yo soñaba no podía hacerse en un día. Era necesario formar los elementos en la propia escuela y con ellos sustituir los que se eliminarían...” (Mercante, 1944, p. 164). Se dedicó, entonces, a una labor sostenida que incluía, entre otras cosas, la prédica con el ejemplo (Mercante cuenta que llegaba antes del toque de campana y era el último en retirarse, por ejemplo), una “... conducta sin amonestaciones, muda, disciplinada [que]... fue creando una familia en la que reinaba la cultura en el trato, el sentimiento de la obligación en la tarea, el respeto en el ejercicio...” (Mercante, 1944, p. 165). Veremos también aparecer esta idea del docente-modelo en el análisis del contenido de los discursos.

La Universidad Nacional de La Plata se fundó en el año 1905, a partir del proyecto de Joaquín V. González, quien se propuso un tipo de institución universitaria diferente a las ya existentes en la que la educación emulaba el sentido práctico y utilitario de las universidades anglosajonas en articulación con el cultivo desinteresado de la ciencia (Buchbinder, 2005).

El proyecto fundador de la UNLP incluía como un elemento de sumo interés el fortalecimiento de los aspectos pedagógicos a través de la formación de docentes. Este interés se materializó en 1906 con la creación de la Sección Pedagógica, cuya dirección estaba a cargo de Mercante. En la Sección se impartían carreras de formación docente para el nivel medio y universitario. Mercante también era docente de las asignaturas Psicopedagogía y Metodología y práctica. Es posible que por este rol central adjudicado a la formación docente haya sido él uno de los oradores del acto de colación de los cursos de la UNLP en el año 1909.

El Colegio Nacional, originalmente Colegio Provincial de La Plata, fue creado en 1885 y sigue, desde sus inicios, el modelo pedagógico de los colegios nacionales propuesto por Amadeo Jaques (Legarralde, 1999). En 1887 fue nacionalizado y en el año 1907 pasó de la órbita provincial a ser anexado a la UNLP (González, 1907). Como plantea Legarralde,

El proyecto de universidad que propone González... tiene en el centro la idea del colegio nacional universitario ... él propone directamente su incorporación al conjunto institucional de la universidad [para que asumiera] un papel diferencial frente al resto de los colegios nacionales... no se trataba tanto de legitimar una situación de origen... de incorporar...

a los hijos de las familias patricias, sino más bien ejecutar un reclutamiento social amplio para que, como resultado de la acción de la institución, estos, que salían egresados de los colegios nacionales y accedían a los estudios universitarios, estuvieran preparados para desempeñar el papel de la elite política (Legarralde, 2005)

En el proyecto de González, el Colegio Nacional se constituía en un “gabinete de depuración... de las mentalidades juveniles” (González, 1907, p. 396) que anticipa la obra que, a futuro, hará la Universidad, lo cual vuelve deseable la inclusión de este nivel educativo en la institución universitaria como un modo de dar coherencia a la secuencia de todo el trayecto educativo. Pero, por otro lado, esta decisión también tenía en su base la posibilidad de implementar prácticas en el Colegio a ser realizadas por los alumnos y las alumnas de la Sección Pedagógica, como aspecto clave de la enseñanza del profesorado (González, 1907). De modo que ambas instituciones, colegio y Sección, están articuladas en sus inicios en el proyecto fundacional, que será también aquel que abrazará Mercante (Aguinaga, 2015). Esto puede dar cuenta del porqué de la participación de Mercante como orador en el inicio de las actividades en 1907 del mencionado colegio.

¿Qué contenidos formaron parte de los discursos pronunciados por Mercante en ambos contextos institucionales? ¿A qué recursos apeló para dar forma a su mensaje? Estos y otros aspectos son presentados a continuación.

Los discursos

En primer lugar, los discursos de Mercante se incluyen, como se dijo, en el marco de una instancia de cierre de un ciclo formativo, excepto en el de la apertura de los cursos del Colegio Nacional de la UNLP. Los discursos analizados dan cuenta de esta particularidad:

Ha llegado para vosotras el momento solemne en que vais a dejar las bancas de la escuela, que ya no serán sino recuerdos de vuestra primavera... ha llegado el momento solemne en que vais a formar, para siempre, parte del magisterio argentino. (Mercante, 1894, párr. 8)

En el discurso de 1909 en la apertura del ciclo lectivo y de colación de grados de la UNLP, la crónica del periódico consigna que Mercante

empezó explicando la importancia del acto donde se premian las labores silenciadas en procura de la verdad científica y se habilita a los jóvenes a entrar de lleno en la vida noble del que lleva sus conocimientos difundiendo y ampliando para él y para los demás. (En la apertura del curso oficial y colación de grados de la Universidad Nacional de La Plata, 1909, párr. 1)

Esta particularidad, que los diferencia de las glosas que forman parte de otro tipo de actos escolares, resulta de interés en tanto da la pauta de que es simbólicamente relevante para ambas instituciones establecer un ritual de pasaje (Dussel y Southwell, 2009) que resalte la significatividad tanto del cierre como de la apertura de los trayectos formativos.

En segundo lugar, pueden ser indagados los temas acerca de los cuales Mercante discurre, lo cual supone, por un lado, una selección de los mismos entre otras cuestiones que podrían mencionarse en el marco de los actos en los que son pronunciados y, por otro, una perspectiva acerca de esos temas. Ambas cuestiones involucran una serie de significados que son a la vez expresión del universo de representaciones del mismo Mercante y de la institución de la que se vuelve portavoz, pero que también adquieren, siguiendo a Mc Laren (1984), la connotación de propiciar determinadas representaciones y generar acciones que se asocian a aquellas en quienes participan como oyentes. Entre esas temáticas pueden identificarse, en primer lugar, el rol de la educación, en segundo lugar, la concepción del rol docente y, finalmente, los supuestos acerca de los/as alumnos/as.

En relación al primero, plantea que "...una fuerza puede en su acción lenta, extirpar los tumores, y con la majestad del sol, iluminar el camino que conduce a la felicidad... esa fuerza es la educación." (Mercante, 1896, párr.11). Y aclara "No es la educación como hoy se la comprende... [cuya]... acción se limita a desenvolver las aptitudes intelectuales y abandona a la influencia natural del medio el estado moral y físico" (párr.12 y 13). Así mismo, en 1904 plantea que

El esfuerzo de la escuela arrancándolas de brazos del fanatismo hace a las masas... aptas para la vida republicana... habla vuestro programa de difundir la educación ética y la instrucción cívica... sabéis muy bien que

en estos pueblos no cabe otro civismo que el republicano y democrático.

(Mercante, 9 de julio de 1905, párr. 6 y 10)

Estas referencias se articulan con la función moralizante que el magisterio debía desempeñar, de acuerdo con el proyecto formativo de las Escuelas Normales ya mencionado.

En el discurso dado en el Colegio Nacional, Mercante especifica la labor de la educación en el nivel medio, dirigiéndose a los profesores: “Ser bachiller a los 15 años es la meta de las aspiraciones, ser abogado a los 19 es la meta de las aspiraciones; pero por sobre estos intereses personales... están los del país que exigen conciencias” (Mercante, 4 de abril de 1907, párr. 23) “La República Argentina... cifra su éxito como nación en la llamada enseñanza secundaria y facultativa” (párr. 15) y esto en la medida que no alcanza con el aprendizaje de la lectura y la escritura. En el mismo discurso puede leerse: “...el Estado exige la formación del criterio... con que se escapa a la anarquía a la que se entra por... la falta de aspiraciones de la juventud que sabe leer pero no pensar.” (párr. 18).

Tanto frente a las/os maestras/os normales como a los docentes y alumnos del Colegio Nacional Mercante presenta una perspectiva fundada en la matriz positivista y evolucionista de su pensamiento, tributaria de la concepción comtiana, a partir de la cual la educación es considerada el resorte que permite advenir al estado más elevado a nivel social, el del dominio de la ciencia, y spenceriana, en función del tipo de relación entre organismo y medio que esta teoría sostiene en la que el segundo opera condicionando el devenir del primero (Aguinaga, 2019b; Talak, 2014).

En estrecha relación con este papel otorgado a la educación, la concepción acerca de cómo debe ser y proceder el docente ocupa gran parte de los discursos analizados. En 1904 interpela a las/os graduadas/os diciéndoles “¿Prometéis... despertar en vuestros alumnos sentimientos de amor y bondad, cultivar todas las aptitudes... el sentimiento de respeto hacia la familia, la patria y la humanidad... hacer de cada niño un ciudadano...?” (Mercante, 9 de julio de 1905, párr. 39). Este tipo de expresiones dejan ver una concepción de la labor docente que incluye el desarrollo de aptitudes pero también de aspectos morales. Mercante hace hincapié en una faceta del rol docente que ubica a los/as maestros/s como protagonistas de un proyecto de mayor alcance que no sólo supone alfabetizar: deben “regenerar al pueblo” (Mercante, 1894,

párr. 7), el país deposita en ellas/os “parte de su bienestar y grandeza” (Mercante, 1898, párr. 27), “su compromiso es con la patria y la humanidad” (Mercante, 7 de julio de 1903, párr. 30).

También los profesores secundarios son convocados a realizar esta misión moralizante: el aula debe fecundar “...elevados anhelos, nobles aspiraciones, virtudes y caracteres... [así] habremos hecho obra patriótica: engrandecer al país” (Mercante, 4 de abril de 1907, párr. 12).

Al respecto, una imagen recurrente es la del docente como modelo.

[se] exige un modelo irreprochable, adornado de la más pura virtud, en condiciones de especialísima moralidad... sed virtuosas y formaréis al hombre virtuoso... un mal acto que cometáis llegará a su conocimiento engendrando en él sentimientos cuya energía será proporcional a la autoridad que representan (Mercante, 1894, párr. 11 y 12).

La misma idea aparece en la advertencia realizada por Mercante en el discurso de 1907: “Una mala ley venida de un mal representante consagrado a un mal efector encarece todas las necesidades y fecunda desde el odio hasta la revuelta más justificada por el hambre” (Mercante, 4 de abril de 1907, párr. 11).

Estas ideas adquieren su fundamento en la concepción del sujeto a educar, tercer tópico identificable en el contenido de los discursos. Mercante explicita su teoría sobre la evolución intelectual: “...primero copista, luego imitadora y por fin original” (Mercante, 1894, párr. 9), supuesto que vuelve necesario tener presente que los actos de los/as alumnos/as son el reflejo de los actos de los/as maestros/as. Esta concepción también proviene de la matriz evolucionista del pedagogo. Es Darwin (1871) quien plantea que la imitación en el hombre se relaciona con la razón de un modo similar a como el instinto se relaciona con el aprendizaje en los animales: es un punto de partida de un proceso evolutivo que desplegará luego la atención, la memoria, la imaginación y la razón (Tort, 2000).

Este supuesto guarda, a su vez, estrecha relación con la connotación peyorativizante de la naturaleza infantil y juvenil que se evidencia en los discursos: “Convertir al niño, vicioso por natural instinto, en un ser moral, este es el gran problema que resolveréis... con el ejemplo” (Mercante, 1894, párr. 10). También les advierte a los/as docentes acerca del encuentro con los/as alumnos/as jóvenes: “... la voz de los

muestran se oye salir de [la multitud]... y os arroja al rostro un vaho cargado de herencias complicadas y agresiones irrazonadas que se traducen... en un vago instinto de hostilidad...” (Mercante, 9 de julio de 1905, párr. 24). Esta concepción también resulta un fundamento de la idea del maestro como quien “doma, inmoviliza... [la] fiereza” del alumnado (Mercante, 9 de julio de 1905, párr. 24).

Además de los temas de que son objeto los discursos, también resultan interesantes de ser analizados otros aspectos. Uno de ellos es el recurso, caro a las glosas escolares en general, a la exaltación de diferentes referentes de la historia nacional. Así, en 1896 Mercante dice: “Benditos sean aquellos q’ (sic) supieron conducirnos al dintel de la libertad... gloria a la pléyade de próceres que... depuraron la nación de bastardas preocupaciones” (Mercante, 1894, párr. 4). Sarmiento, Ameghino, Mitre, San Martín, son mencionados como hombres de acción y de probada moralidad que “han pagado tributo al progreso de la Humanidad” (Mercante, 1894, párr. 34). La retórica idealizada se articula en estos discursos a una concatenación de modelos a seguir que va desde estas figuras al maestro o maestra y de este/a al alumnado y que permea todo vínculo pedagógico (recordemos el espíritu de la intervención de Mercante al asumir la dirección de la Escuela Normal).

Estas figuras heroicas se recortan, así mismo, sobre un fondo de la historia y de la identidad argentinas, planteadas en los mismos términos: “¡Qué bello espectáculo presenta la República Argentina hoy! Cuatro millones de habitantes recuerdan alborozados la fecha gloriosa de nuestra emancipación y llenos de júbilo, encanto y embeleso elevan preces de gracia al Omnipotente al contemplarnos grandes entre las grandes” (Mercante, 1896, párr. 1). Este relato contrapone la historia y el presente de nuestro país, por un lado, a Europa, lugar de origen de los inmigrantes, como se lee en el discurso de 1896: “Nuestro país, grande y nuevo como es, ya siente los efectos de la contaminación hereditaria. Europa ha trasplantado sus grandezas pero también sus miserias” (párr. 15 y 16) y, por otro, a los pobladores nativos, como cuando plantea lo siguiente “El alma americana, alma libre, ya no es un alma mística. Nuestras masas ya no son las masas ignaras y analfabetas refugiadas en la selva ocultando en ella sus desnudeces físicas y su miseria intelectual” (Mercante, 1905, párr. 5). Este tipo de intervenciones suponen una serie de representaciones ligadas a un pasado glorificado y sus proyecciones en una identidad nacional que promueve la construcción de

solidaridades horizontales, de identificaciones compartidas alrededor de una identidad homogénea (Bernstein, 1990) y con límites claros respecto de aquello no deseado.

Otro aspecto de relieve, y articulado con lo anterior, es la apelación a las metáforas religiosas y castrenses. Mercante se dirige a las maestras mercedinas haciendo alusión al “...apostolado educacionista, santo si la fe sectaria del misionero embarga suficientemente el corazón siempre exquisito de la mujer a punto de convertir en fervor cristiano la tarea que un documento público legaliza hoy” (Mercante, 1898, párr.) y en otra ocasión, apela al imperativo: “abrazad el magisterio con sacro santo amor y ante su altar deponed toda baja pasión” (Mercante, 7 de julio de 1903, párr. 38). En el discurso de 1898 les augura a las maestras “batallas ignoradas en la quieta banca de la escuela” (Mercante, 1898, párr. 2) y las a convoca a actuar “formando buenos soldados del progreso” (párr. 27). Ambos tipos de imágenes condensan tanto la idea de la maestra o el maestro como modelo de virtud como la representación del héroe o la heroína y dan cuenta de la representación del rol docente no meramente como instructor o un enseñante sino como moralizador (Alliaud, 2007).

Al respecto, puede retomarse el aporte de Bertoni (1992) acerca de la creación de “adhesiones emocionales a la patria” (p. 21) propiciada por la implementación de los actos escolares. Al uso de estas imágenes míticas y metáforas se suma el tono solemne de los mensajes de cierre de algunos de los discursos que dejan ver esta interpelación a la emoción patriótica: “Mensajeros de la paz, id a esparcir la verdad por el mundo para que la justicia no tarde en llegar” (Mercante, 7 de julio de 1903, párr. 39). Puede plantearse que, a pesar de no formar parte de instancias celebratorias de las efemérides, cuya implementación, tal como establecen los aportes de los autores que se han referenciado en este trabajo, tuvo por fin consolidar la identidad nacional, los discursos pronunciados por Mercante en actos de cierre y apertura de cursos se inscriben en esta misma lógica. Lo cual se relaciona estrechamente con la concepción vigente a fines del siglo XIX y principios del XX acerca del rol social y político de la intervención educativa: ya sea como alumnas/os o como docentes, la apuesta por la educación constituye una acción que expresa, o debería hacerlo, un compromiso con los ideales patrióticos de progreso y consolidación de la nación.

Finalmente, tal como plantea Ossola (2008) siguiendo la propuesta de Bernstein (1994), los discursos que se pronuncian en los actos escolares actúan como un

instrumento reproductor de las relaciones de poder inherentes al ámbito escolar. Esto queda plasmado en lo que refiere a quién pronuncia las glosas: la figura máxima de la institución, en el caso de la Escuela Normal de Mercedes, y en el caso de la UNLP, un referente destacado del espíritu del proyecto fundacional. El orador se instituye, de este modo, en figura legítima para aludir, a través de su discurso, a las circunstancias que hacen al evento celebrado. Esta jerarquización implícita en relación a la legitimidad de la palabra reproduce un orden pedagógico que se plantea explícitamente en el contenido del discurso, allí donde, como se mencionó, la labor docente supone modelar, regenerar al niño, entendiendo a este como subordinado del maestro o de la maestra (Amuchástegui, 2000).

Luego de este análisis podría establecerse que los discursos constituyen una tecnología en el sentido en que Rose (1990) define este concepto. Tanto los temas abordados, alusivos al papel de la educación que deben tener como horizonte quienes van a desempeñarse como docentes, como el impacto que a nivel simbólico pueden tener las metáforas y los términos empleados y las imágenes míticas e idealizadas de las grandes gestas y de las grandes figuras, la apelación a la emoción como un recurso para la identificación con esos ideales, el gesto mismo de la elección de Mercante como orador, e incluso la decisión institucional de realizar una ceremonia de cierre o apertura de un ciclo de formación, dan cuenta del carácter tecnológico de los discursos, es decir, permite pensarlos como el despliegue de una estrategia que se propone regular la conducta y las predisposiciones mentales de los sujetos y que, en ese movimiento, también les da forma.

Conclusiones

El análisis realizado ha puesto de relieve, por un lado, que el hecho mismo de la realización de la ceremonia en cuyo marco se pronunciaron los discursos, constituye un aspecto a considerar en la medida que da cuenta de la significatividad que tienen las instancias de inicio y de cierre de los trayectos formativos implementados en la Escuela Normal y en la UNLP. Por otro lado se han establecido los contenidos de los discursos pronunciados por Mercante, que aluden de manera prevalente a tres temas, a saber, el papel de la educación, la caracterización del ser y el hacer de los/as docentes y la noción de sujeto pedagógico. Así mismo se ha mostrado el recurso a la

idealización de diferentes figuras de la historia y al relato mítico del pasado de la nación y al uso de metáforas religiosas y castrenses para aludir al rol docente. Finalmente, se ha considerado que la elección del orador también reviste importancia en la medida que, de manera implícita, reproduce un orden pedagógico que resulta coherente con la propuesta general en la que se deja ver una lógica jerárquica que subordina al alumnado a la palabra y la acción de maestros y profesores.

Los aspectos mencionados permiten considerar a los discursos analizados como una fuente válida para el estudio histórico del campo psicopedagógico argentino de fines del siglo XIX y principios del XX. Por un lado, porque permiten iluminar una serie de representaciones que formaron parte del ámbito tanto en su dimensión teórica como práctica. Por otro, porque la apelación al concepto de ritual como instancia de transmisión de significados, pero también en tanto que generadora de acciones, al de práctica pedagógica, como resorte de la producción y reproducción cultural y a la noción de tecnología, en el sentido de estrategia que apunta a normatizar las conciencias, permite considerar a los discursos como instancias de modelización de las subjetividades de maestros/as y alumnos/as en el momento inaugural de la consolidación del sistema educativo en nuestro medio.

Referencias

- Aguinaga, M. C. (octubre, 2017a). Cartas encontradas. Mercante y la difusión de su obra [trabajo libre]. *XVIII Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Rosario, Argentina (7-21).
- Aguinaga, M. C. (noviembre, 2017b). Conocimiento en tránsito. Vías de circulación de la obra de Víctor Mercante [trabajo en mesa autoconvocada]. *VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata* (329-338).
- Aguinaga, M. C. (octubre, 2019a). Mercante a diario: análisis de una serie de artículos de Víctor Mercante publicados en periódicos argentinos (1890-1906) [trabajo en mesa redonda]. *XX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. San Luis, Argentina (32-41).
- Aguinaga, M. C. (diciembre, 2019b). Evolución y progreso. Análisis de una serie de artículos de diarios publicados por Víctor Mercante (1891-1906) [trabajo en

- mesa autoconvocada]. *VII Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina [aceptado para su publicación]
- Aguinaga, M. C. (noviembre, 2015). Mercante y los alumnos de la sección pedagógica de la UNLP: la formación de discípulos [trabajo libre]. *V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata, Argentina (951-962).
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Granica.
- Amuchástegui, M. (2000). El orden escolar y sus rituales. En S. Gvirtz (comp.), *Textos para pensar el día a día escolar* (pp. 59- 77). Santillana.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Editorial Morata
- Bertoni, L. A. (1992). Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891. *Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas "Dr. Emilio Ravignani"*, 3 (5), 77-111.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.
- Carnevale, S. (2018). La historia reciente en los actos escolares de escuelas secundarias. Rosario, Argentina. En L. Luciani y C. Viano (Coord.), *Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente* (323-340).
- Castillo, S. y Allori, A. (2005). Los actos escolares como prácticas rituales: ¿conservar o redefinir? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, III (3), 197-206
- Dagfal, A. (2010). *Víctor Mercante en San Juan (1890-1894)* [trabajo libre]. *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Argentina (348-349).
- Dussel, I. (1993). Víctor Mercante (1870–1934). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 13(3/4), 808-821.

Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva. *El Monitor de la Educación*, (21), 26-32.

En la apertura del curso oficial y colación de grados de la Universidad Nacional de La Plata. (19 de abril de 1909). *S/d.* S/d

Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, II (3), 25-45.

González, J. V. (1907) El Colegio y la Universidad. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 2 (6), 393-416.

Higuera Rubio, D. (2010). El declive de la escuela moderna y sus rituales: ¿hay lugar para la memoria del pasado reciente argentino? *Práxis Educativa*, 5 (2), 149-160.

Legarralde, M. (1999). La fundación de un modelo pedagógico. Los colegios nacionales entre 1862 y 1887. *Propuesta educativa*, (21), 38-43.

Legarralde, M. (agosto 12, 2005). *La educación como fundamento de la política en el proyecto de Joaquín V. González*. [Entrevista]. SEDICI - Repositorio institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35912>

Mc Laren, P. (1984). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En P. Mc Laren y H. Giroux (Ed.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 41-72). Miño y Dávila.

Mercante, V. (1944). *Una vida realizada. Mis memorias*. Ferrari Hnos.

Mercante, V. (7 de julio de 1903). Colación de grados en la Escuela Normal de Mercedes. *S/d.* S/d.

Mercante, V. (9 de julio de 1905). Discurso del señor Mercante en el acto de entregar oficial y públicamente los diplomas a los nuevos maestros. *El Orden*. S/d.

Mercante, V. (9 de julio de 1907). Universidad Nacional de la Plata. Inauguración de los cursos de instrucción secundaria. Discurso del profesor Víctor Mercante. *Buenos Aires*. S/d.

Mercante, V. (1894). Discurso de colación de grados de la Escuela Normal Mixta de Mercedes. *S/d.* S/d.

Mercante, V. (1896). Discurso de entrega de diplomas de la Escuela Normal Mixta de Mercedes. *S/d.* S/d.

- Mercante, V. (1898). Discurso de entrega de diplomas de la Escuela Normal Mixta de Mercedes. *S/d. S/d.*
- Ossola, M. M. (2008). *Discursos escolares: Su contribución a la reproducción del orden pedagógico*. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Posadas, Argentina. <https://cdsa.academica.org/000-080/147.pdf>
- Ostrovsky, A. E. (2011). ¿Juntos o separados? La psicología de las niñas y los niños argentinos en la obra de Víctor Mercante (1870-1934). *Revista de Historia de la Psicología*, 32(4), 79-90.
- Puiggrós, A. (2006). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.
- Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. Routledge. [Trad. de Luciano Nicolás García]. <http://www.elseminario.com.ar/>
- Salas, C. P. (1908). *El periodismo en la provincia de Buenos Aires. Año 1907*. Taller de impresiones oficiales.
- Talak, A. M. (2014). El desarrollo psicológico, entre la naturaleza, la cultura y la política. En L. García, F. Macchioli Y A. M. Talak (comp.) *Psicología, niño y familia en la Argentina -1900-1970* (pp. 45-96). Biblos.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en Argentina, 1880-1945*. Hachette.
- Tort, P. (2000). Darwin y la laicización del discurso sobre el hombre. *Asclepio*, LII (2). <file:///C:/Users/Compaq/Downloads/207-Texto%20del%20art%C3%ADculo-205-1-10-20070621.pdf>

HACIA UNA HISTORIA DE LA RECEPCIÓN DEL FEMINISMO EN LA UNLP (1975-2000)

APELLIDO Y NOMBRE DEL (DE LOS) AUTOR(ES): González Oddera, Mariela; Benítez, Sebastián Matías.

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Laboratorio de Historia de la Psicología, Fac. de Psicología, UNLP. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: maroddera@hotmail.com;
sbenitez.psi@gmail.com

RESUMEN: En el siguiente trabajo se plantea la importancia de revisar los supuestos epistémicos y metodológicos del trabajo historiográfico desde una perspectiva que las epistemologías feministas han desarrollado en detalle. La presentación de estas perspectivas funciona como un marco para pensar el caso específico de la recepción, circulación y transformación de los saberes feministas en la Universidad Nacional de La Plata entre 1975 y el año 2000. Se recuperan los aportes de la historia reciente y la importancia de la articulación entre la metodología historiográfico-crítica y el planteo de problemas de investigación. Asimismo, a lo largo del presente, se plantean los desafíos que supone una investigación de tales características, en particular respecto de la heterogeneidad de fuentes que deben ser consultadas, seleccionadas y analizadas.

PALABRAS CLAVE: Feminismos, Recepción De Saberes, Historia De La Psicología, UNLP

Presentación

El presente trabajo se enmarca en una propuesta más amplia que pretende dar cuenta de la recepción del feminismo en el contexto de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) para el período 1975-2000¹. En esta ocasión, se abordan especialmente las

¹ PPID/S033 Recepción del feminismo en la UNLP (1975-2000) (dirigido por la Dra. González Oddera y co-dirigido por el Dr. Benitez). Acreditado por la SecCyT- UNLP, para el período 2021-2022.

premisas y precauciones ligadas al proceso de delimitación, jerarquización y recolección de las fuentes de análisis, en consonancia con el objetivo establecido por el conjunto de la Mesa Redonda.

En el ámbito de la UNLP el programa feminista ha alcanzado un nivel de institucionalización que se expresa en diversas iniciativas, entre las que se destaca la creación –a partir del año 2018-, de la Dirección de Políticas Feministas dependientes de la Prosecretaría de Derechos Humanos. Esta relevancia en el plano institucional puede pensarse en sintonía con la irradiación del feminismo a otros ámbitos. El internacionalmente reconocido “Ni una menos”, desde el año 2015, tanto como la extensa movilización en ocasión del tratamiento legislativo del proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en el año 2018 forman parte de un clima de época donde diversos sectores de la sociedad civil recogen demandas históricas del movimiento feminista (Martínez, 2018).

Ahora bien, este diálogo entre feminismo y sociedad civil no es reciente, sino que tiene una extensa trayectoria. A lo largo de su historia, el feminismo ha aportado categorías de análisis, problemas y perspectivas para abordar diversos aspectos de la realidad social. Analizar las vías de su recepción en el ámbito local permite poner en perspectiva estos aportes.

Destacamos la complejidad de los procesos de recepción, en la medida en que el feminismo constituye un universo de ideas y prácticas que albergan una gran multiplicidad (Amorós, 1994; Käppeli, 1994). Aun así, se ha establecido como un núcleo duro para su caracterización la idea de doctrina liberal que denuncia la existencia de derechos desiguales entre varones y mujeres (es decir, como doctrina que propone una cierta representación del mundo social) por un lado; la idea de movimiento político que apunta a la transformación de ese mundo, por otro (Lerner, 1990). Esta doble valencia –constituir tanto un marco interpretativo como un movimiento político- suele constituir un rasgo explícito en las teorizaciones feministas, que hacen de ella un *leitmotiv*.

Feminismo y discurso científico

Dentro de los ámbitos de reflexión que ha abordado el feminismo, la crítica epistemológica resulta particularmente relevante a los fines de la presente indagación

ya que puso de relieve cómo cierta cosmovisión del mundo —la masculina— estuvo en el corazón mismo de la definición y la práctica científica (Blazquez Graf, 2017). Las prácticas de producción de conocimiento fueron puestas en relación con estructuras sociales jerarquizadas a partir del binarismo sexual y estructuras heteropatriarcales consolidadas a partir de la Revolución Industrial en el mundo occidental.

Desde esta perspectiva, entonces, el feminismo ha propuesto pensar que todo saber es político: implica un punto de vista de producción, una red de relaciones de poder -en la que los investigadores están inmersos-, construcciones situadas históricamente que establecen un marco desde el que intervenir (Dorlin, 2009). La epistemología feminista puso en primer lugar el rol de quienes producen conocimiento, en tanto pueden seguir reproduciendo las condiciones del *status quo* o sostener teorías o prácticas de carácter emancipador (Teo, 2012).

Si inicialmente tuvo lugar la discusión sobre la cuestión de la mujer en la ciencia, es decir, qué estatuto tenía la mujer como objeto y sujeto de conocimiento, luego se desplazó la interrogación hacia otro asunto: hasta qué punto el discurso científico resultaría una práctica compatible con el ideario feminista. A este pasaje, la reconocida intelectual feminista Sandra Harding (1996) lo ha denominado “del problema de la mujer en la ciencia al problema de la ciencia en el feminismo” (p.15). Desde una perspectiva posmoderna, cobró relevancia la dimensión valorativa presente en el corazón mismo de la empresa científica y se llegó a poner en cuestión la viabilidad misma de la convergencia entre el proyecto feminista y el de la ciencia contemporánea. Nuevamente, en palabras de Harding: “¿Es posible utilizar con fines emancipadores unas ciencias que están tan íntima y manifiestamente inmersas en los proyectos occidentales, burgueses y masculinos?” (1996, p.11).

En suma: más allá de que no constituyan un conjunto homogéneo, las epistemologías feministas abrieron a la posibilidad de que fuera posible conocer de otra manera que la positivista y androcéntrica (Bach, 2014): otro estatuto para el objeto de conocimiento, nuevas formas de pensar la relación entre investigador y sujeto, múltiples modos de conocer y de validar el conocimiento. Como toda perspectiva epistémica, implica también revisar los modos en que se trabaja con fuentes incluyendo la selección, jerarquización y visibilización de nuevos tipos de fuentes en

la investigación historiográfica. Asimismo, estas epistemologías incorporaron progresivamente diversos sesgos de análisis, tal como lo plantea el movimiento decolonial en los países subalternos (Campagnoli, 2018).

En nuestro país, la implantación de los denominados *Estudios de la Mujer* se produjo a partir de la década de 1970 (Barrancos, 2010; Bellucci, 2015). Grupos de estudio e investigación —fundamentalmente del campo de la sociología— abordaron la peculiar situación de las mujeres en la sociedad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 1979; González Oddera, 2018).

Los *Estudios de la Mujer* pueden ser definidos como un campo heterogéneo, desplegado a partir de la década de 1970 en los países centrales. Heredero del movimiento feminista de la segunda ola, se organizó en torno a dos grandes metas: la revisión crítica de producciones científicas sobre la condición femenina y la motorización del cambio social. Así, Ferguson (1999) definió a los estudios de la mujer como “un conjunto de aquellos proyectos de investigación cuyo objetivo es el cambio social necesario para acabar con la dominación masculina” (parr.1). Los estudios de la mujer permitieron, no sólo abordar un ámbito de temas específicos, sino también incluir la perspectiva de las mujeres como un nuevo actor en la producción de conocimientos (Stimpson, 2005). En este sentido, estos estudios tuvieron una fuerte vocación de crítica epistemológica, destacando los sesgos y valoraciones presentes en las mismas lógicas de la producción de conocimiento (Bonder, 1984; Goldsmitli Connelly, 1997). En sintonía con los estudios sociales de la ciencia, los estudios de la mujer pusieron de manifiesto que los desarrollos epistémicos constituyen una empresa social, portan ideología y están atravesados por relaciones de poder.

Como en otros ámbitos de indagación de las ciencias humanas, estas aseveraciones coexistieron con una cierta heterogeneidad de definiciones programáticas (Femenías, 2002) y una interrogación abierta —y en continuo movimiento— acerca de cuáles serían las particularidades de un conocimiento producido sobre y desde una cultura femeninas (Bellucci, 1992).

Feminismo y universidad

A partir de la recuperación democrática en 1983, se conformaron en diferentes universidades nacionales equipos, institutos y postgrados que trabajaron sobre el

tópico de la mujer (Barrancos, 2010). Esta progresiva academización de los estudios de la mujer fue acompañada de un *aggiornamento* tras el “bloqueo teórico de las dictaduras y los éxodos de académicos” (Femenías, 2002, p. 65). La recuperación de la democracia parece haber configurado un clima de época particularmente receptivo para la consolidación de un movimiento teórico con un fuerte componente de crítica social (Bonder, 2009).

En este contexto, a partir de la década de 1980, los cruces entre los *Estudios de la Mujer* y las ciencias humanas se hicieron más profusos. Los saberes “psi” fueron uno de los campos de recepción y circulación de estas ideas, especialmente en lo referido a la tematización de la clínica en casos de violencia familiar y la elucidación crítica de los sesgos sexistas de la psicología y el psicoanálisis (González Oddera, 2018, 2019, 2020). Ahora bien, estos usos del feminismo y su circulación se produjeron en el marco de tradiciones teóricas y prácticas profesionales diversas. Por ejemplo, los desarrollos teórico- asistenciales sobre el tópico de la mujer golpeada se diferenciaron ampliamente de la reflexión y atención clínica sobre la subjetividad femenina en clave del feminismo psicoanalítico, aunque en ambos casos tuvo un lugar central la recepción de producciones teóricas feministas.

A su vez, el uso del feminismo tuvo lugar en distintos circuitos: por un lado, el circuito académico y para-académico (Beltramone, 2019; González Oddera, 2018); por otro, el circuito de militancia o activismo feminista (González Oddera, 2020). La circulación (de actores, de problemas, de categorías) y afectación recíproca entre sendos circuitos está aún por explorarse. En el mapa de situación desarrollado anteriormente resulta relevante, entonces, indagar en torno a qué problemas se produjo la recepción del feminismo en diversos ámbitos de producción de conocimiento, en el concierto de qué tradiciones de investigación e intervención tuvo lugar y qué tipo de prácticas propició, en una institución central de educación superior como la UNLP.

Perspectiva de análisis y precauciones metodológicas

La perspectiva teórica elegida aborda las relaciones entre ciencia y orden social (Talak, 2021). En particular, da cuenta de cómo la producción de saberes disciplinares se articula a procesos de recepción de obras que tienen lugar en un contexto socio-

histórico particular. Este contexto, cargado de valores, aporta una trama de sentidos y prácticas como condición de posibilidad para la producción de saberes (García, Macchioli y Talak, 2014; Vezzetti, 2007).

Al respecto del enfoque de la recepción, ha sido aplicado al campo de la psicología desde la década de 1990 (Dagfal, 2004). Aunque no exento de revisiones y reformulaciones (Macchioli, García, Benítez, Briolotti, Cardaci y Molinari, 2017), tiene antecedentes relevantes en el campo psi local (Vezzetti, 1996; Dagfal, 2009). Desde los enfoques de recepción, se enfatiza el proceso activo en la lectura y uso de las producciones extranjeras, desde la idea de que dicha

apropiación (...) no es meramente reproductiva sino que reconstituye su objeto según la problemática que subtiende las operaciones de lectura. Las lecturas colocan al texto en el marco de una tradición, lo incluyen en un ámbito de experiencia o se sirven de él para impulsar un nuevo horizonte de problemas, para trastocar alguna región del sentido común o para establecer nuevas formas de relación con el público” (Vezzetti, 1996, p.9).

En virtud del recorrido que hemos señalado, destacamos la posibilidad de analizar el proceso de recepción en términos plurales (Burke, 2019), planteando la existencia de “recepciones” en una misma geografía. En este sentido, se piensan los procesos de producción de saberes en términos de encuentro, poder, resistencia, negociación y configuración antes que en términos de diseminación, transmisión o comunicación de ideas (Raj, 2013). Proceso de negociación que, a su vez, recoge significaciones y valoraciones sociales vigentes en cierto momento histórico. Finalmente, dado que se trata de un período reciente, se incorporan debates teórico-metodológicos de la *historia reciente* en tanto historia de procesos sociales que están en desarrollo (Allier Montaña, 2018; Flier, 2014).

Algunos interrogantes que se despliegan en vistas de estas perspectivas epistémico metodológicas son los siguientes: ¿Cuáles fueron las vías para su implantación? ¿Qué feminismo fue el que se implantó? ¿Qué tipo de problemas permitió pensar? ¿Con qué técnicas de intervención se articuló? ¿Qué categorías analíticas se utilizaron? ¿Tuvo efectos de interpelación del statu quo de la realidad disciplinar? ¿En cuál o cuáles áreas de la vida universitaria tuvo mayor implantación? ¿A qué líneas de investigación

¿Hubo efectos de esta recepción por fuera del ámbito académico? ¿Qué relación tuvo el feminismo universitario con prácticas y espacios de activismo locales?

Problemas de investigación y configuración del acervo documental

Recuperando los objetivos específicos para este trabajo, interesa analizar las premisas y precauciones ligadas a la delimitación y recolección de las fuentes de análisis. Destacamos que la investigación se encuentra en sus primeros tramos, por lo que las siguientes reflexiones tienen un carácter más bien programático para el trabajo en curso.

Ya han sido abordados los desafíos que supone la articulación entre el enfoque de la historia reciente y el uso de fuentes orales, en particular en entrevistas a militantes y activistas (González Oddera y Benitez, 2021) En esta oportunidad, se propone poner el acento, en la solidaridad implicada en la delimitación de fuentes y la definición del problema y las preguntas de investigación.

La selección de fuentes implica el trabajo con materiales heterogéneos, buscando reconstruir las múltiples vías de recepción del feminismo en las diferentes unidades académicas en el marco de la investigación, la enseñanza y la extensión universitaria en la UNLP. Así, en principio, se ha pensado en la incorporación tanto de producciones en espacios de legitimación académica (cátedras universitarias, publicaciones, libros, actas de congresos, sociedades y colegios profesionales; registros de prácticas de investigación y prácticas de intervención profesional, entre otras), como publicaciones de organizaciones feministas que hayan establecido diálogo con el ámbito académico.

En la producción de las memorias feministas – así como en la producción de las memorias de minorías-, se ha destacado la necesidad de un registro abierto a modos singulares de la experiencia que no necesariamente confluye con los modos hegemónicos de los escenarios indagados. Trebisacce y Torelli (2011) plantean este recaudo a propósito de la reconstrucción de la experiencia de militancia feminista en la década de los 70, desmarcada y no reductible a un relato con mayor presencia en la historiografía local, que ha recreado un escenario social vertebrado en torno a la militancia política y la lucha armada. En nuestro caso, se tratará de incluir la pregunta

por si tuvo lugar el armado de una experiencia en una lógica diversa a la imperante en el universo académico.

En esta línea -y a partir de la vocación de pluralizar las fuentes utilizadas-, cobra especial relevancia la posibilidad de incorporar material derivado de archivos personales de lxs actores relevadxs. En este punto, el feminismo ha participado en la discusión que viene teniendo lugar desde hace algunas décadas, sobre qué tipo de fuentes son legítimas y recabables (Fernández Cordero, 2018). Estos archivos, en el caso de sujetos con trayectorias político-intelectuales, permitiría incluir nuevas dimensiones de análisis, tales como el estudio de la cotidianeidad, la subjetividad, los sentidos comunes (Fernández Cordero, 2018) y más específicamente, la cualidad de la participación en las redes institucionales académicas y militantes.

A su vez, reconstruir los procesos de recepción de obras que tuvieron lugar en los diversos campos disciplinares y en particular las categorías utilizadas, se puede articular de modo más claro con el tipo de problemas recortados y las modalidades de explicación y/o intervención propuestas. En este sentido, interesa analizar qué diálogos tuvieron lugar en esta temprana recepción; en torno a qué interlocutores se plantearon nuevos argumentos; qué problemas pudieron recortarse en diversas realidades disciplinares y qué potencia crítica tuvo el feminismo en relación a los discursos imperantes. Asimismo, qué efectos reproductivos respecto del status quo tuvieron lugar a partir de estos saberes y discursos. En este punto, la idea es distanciarse de las lecturas celebratorias que anudan, apriorísticamente, feminismo con capacidad crítica.

Palabras finales

Hemos pasado revista de un proyecto de investigación en un área muy poco explorada en los estudios de historia locales: la implantación del feminismo en las instituciones educativas de enseñanza superior, en particular, la UNLP.

Se han señalado algunas complejidades que han sido exploradas en la recepción del pensamiento feminista, ya sea por las características del propio marco interpretativo, como por las condiciones de lectura y apelación al ideario feminista que tuvieron lugar en el escenario local. En este punto, se han retomado los aportes de las epistemologías feministas para pensar no sólo los modelos epistémicos sino también

metodológicos de la investigación en curso. Así, se ha enfatizado en los recaudos que deben tenerse en cuenta en el proceso de jerarquización, selección e indagación de fuentes cuya heterogeneidad se hace presente en función del objeto de estudio propuesto. Los desafíos de esa heterogeneidad son los que han motivado esta presentación y que sirvieron como punto de partida para llevar a cabo un ejercicio de reflexión y, por qué no, de interpelación a nuestra tarea como investigadores.

Referencias

- Allier Montaña, E. (2018). Balance de la historia del tiempo presente. Creación y consolidación de un campo historiográfico. *Revista de Estudios Sociales* 65, 100-112. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.09>
- Amorós, C. (1994). *Historia de la Teoría Feminista*. Dirección General de la Mujer.
- Bach, A. M. (2014). Fertilidad de las epistemologías feministas. *Sapere Aude*, 5(9), 38-56.
- Barrancos, D. (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Siglo XXI.
- Bellucci, M. (1992). De los Estudios de la mujer a los Estudios de Género: han recorrido un largo camino... En A.M. Fernández (comp.), *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias* (pp.27-50). Paidós.
- Bellucci, M. (2015). Académicas y algo más. *Furias*, 25, 37-45. <http://revistafurias.com/academicas-y-algo-mas/>
- Beltramone, M. (2019). *La configuración de los Estudios de la Mujer en la psicología argentina (1980-1995)*. Tesina de grado no publicada. Facultad de Psicología, UNLP.
- Blazquez Graf, N. (2017). Epistemología feminista: temas centrales. En K. D. da Rosa, M. Caetano, P. Almeida de Castro (org.), *Gênero e sexualidade: intersecções necessárias à produção de conhecimentos* (pp.12-31). Realize Editora.
- Bonder, G. (1984). Los Estudios de la mujer y la crítica epistemológica a los paradigmas de las ciencias humanas. *Desarrollo y sociedad*, 13, 27-38.

- Bonder, G. (2009) La formación en Estudios de género para la intervención en políticas públicas: el valor de la experiencia para la innovación. En E. Molina Bayón y N. San Miguel Abad (coords.), *Estudios en género y desarrollo. Balance y propuestas* (pp. 37-66). UAM.
- Burke, P. (2019). Historia y teoría de la recepción. *Políticas de la Memoria*, 19, 91-102.
- Campagnoli, M. A. (2018). Epistemologías críticas feministas. Aproximaciones actuales. *Descentrada* 2(2), e047.
<http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe047>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (1979). *Integración de la mujer en el desarrollo de América Latina. Instituciones, actividades, recursos humanos*. CEPAL. <http://archivo.cepal.org/pdfs/1979/S7900032.pdf>
- Dagfal, A. (2004). Para una estética de la recepción de ideas psicológicas. *Frenia, Revista de Historia de la Psiquiatría*, 5(1), 1-12.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires: La invención del psicólogo (1942-1966)*. Paidós.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Nueva Visión
- Femenías, M. L. (2002). Tres escenas del feminismo argentino. En M.L. Femenías (comp.), *Perfiles del feminismo iberoamericano* (pp.51-72). Catálogos.
- Ferguson, A. (1999). Qué son los estudios de la mujer y cuál es su futuro. *Hiparquía*, X, 00-00. shorturl.at/hjILY
- Fernández Cordero, L. (2018). Fondos personales en el Programa Sexo y Revolución. Memorias políticas feministas y sexo-genéricas del CeDInCI. En M.V. Castro y M.E. Sik (comp.). *Actas de las II Jornadas de discusión / I Congreso Internacional. Los archivos personales: prácticas archivísticas, problemas metodológicos y usos historiográficos* (pp.21-36). CeDInCI.
- Flier, P. (Comp.). (2014). *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico metodológicas para los abordajes en historia reciente*. Edulp.
- García, L; Macchioli, F. y Talak, A. M. (2014). *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970: perspectivas históricas y cruces disciplinares*. Biblos.

- Goldsmithli Connelly, M. (1997). Estudios de la mujer: debates metodológicos y epistemológicos. *Sociológica*, 33, 25-44.
- González Oddera, M. (2018). La subjetividad femenina en cuestión. Psicología y Estudios de la mujer, en la Argentina. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de género de El Colegio de México*, 4(2), 1-31.
- González Oddera, M. (2019). La *mujer golpeada* en la Argentina. Derivas entre Estado, sociedad y psicología. *Estudios e Pesquisas em Psicologia [Dossiê História social da Psicologia]*, 18(4), 1372-1392.
- González Oddera, M. (2020). El estatuto de lo valorativo en psicoanálisis. Aproximaciones entre el psicoanálisis argentino y el feminismo (1983-1995). *Revista Descentrada*, 4(1), e101. <https://doi.org/10.24215/>
- González Oddera, M. y Benitez, S. (2021, 2 de Julio). Investigar en la tensión activismo- academia. Desafíos de la historia reciente. *Séptima Jornada de Investigación en Psicología y Sexto Encuentro de Becarias, Becarios y Tesistas* [Ponencia]. Facultad de Psicología, UNLP, Argentina.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Käppeli Anne-Marie (1994) “Escenarios del feminismo” en G. Duby y M. Perrot (Comp.), *Historia de las mujeres* (Tomo 8, pp.191-225). Taurus.
- Lerner, Gerda (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Macchioli, F; García, L; Benítez, S; Briolotti, A; Cardaci, G. y Molinari, V. (2017). Introducción. En *Itinerarios de la psicología. Circulación de saberes y prácticas en la Argentina del siglo XX* (pp.11-29). Miño y Dávila.
- Martínez, A. (2018). ¿Pueblo feminista? Algunas reflexiones en torno al devenir popular de los feminismos. *Latinoamérica*, 67(2), 173-201.
- Raj, K. (2013). Beyond Postcolonialism ... and Postpositivism: Circulation and the Global History of Science. *Isis*, 104(2), 337-347.
- Stimpson, C.R. (2005). ¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los años noventa? *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3(6), 301-327.
- Talak, A. M. (Ed.) (2021) *Psicología y orden social en la Argentina (1900-1955)*. Buenos Aires: Biblos. En prensa.

- Teo, T. (2012). Philosophical Concerns in Critical Psychology. En D. Fox, I. Prilleltensky y S Austin (Eds.), *Critical Psychology. An Introduction* (2nd ed.) (pp. 36-53). Sage.
- Trebisacce, C: y Torelli, M.L. (2011). Un aporte para la reconstrucción de las memorias feministas de la primera mitad de la década del setenta, en Argentina. Apuntes para una escucha de las historias que cuenta el archivo personal de Sara Torres. *Aletheia*, 1(2).
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4812/pr.4812.pdf
- Vezzetti, H. (1996). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos. De José Ingenieros a Enrique Pichón Riviere*. Paidós.
- Vezzetti, H. (2007). Historias de la Psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(1), 147-166.

LAS OMISIONES EN LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA

APELLIDO Y NOMBRE DEL/LOS AUTOR/ES: Jessica Gallardo Oyarzo

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: LabHiPsi, Facultad de Psicología, UNLP.

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: jpaolagallardo@gmail.com

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo rastrear el uso de la noción de clase social en la construcción y definición del sujeto de intervención en el campo de la psicología. Las fuentes sobre las que se realizará dicha indagación son los artículos publicados en la Revista de Psicología, en el período comprendido entre 1966 cuando se publica el primer número de la revista hasta 1973, año en que se publica el sexto número. Los volúmenes se publicaron de manera continuada desde su primer número hasta el año 1967, dando un salto en el tiempo hasta 1973 donde vuelve a editarse la revista. El recorte temporal se funda también en indagar los artículos difundidos por la revista en los años previos al golpe cívico militar perpetrado en el año 1976. Las revistas y otras publicaciones de la Universidad Nacional de La Plata, en este caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se promovían en tanto acciones enmarcadas en la extensión universitaria, entendida esta última como la herramienta para difundir las ideas y valores académicos y morales a un sector más amplio de la sociedad.

En lo que se refiere a la noción de clase social, su indagación presupone ciertos desafíos, ya que no basta con definirla como grupos sociales que guardan algo en común o que tienen un rasgo o una característica que permite encontrar denominadores comunes. En algunas ocasiones eso que aparece como factor común es más difícil de delimitar, por ejemplo, en el caso de la clase media pareciera que lo que unifica es una cuestión del orden de lo identitario (Adamovsky, 2019). Queda claro que la noción de clase social no es un tipo de clase natural, que se remite a un observable, es una construcción que permite abordar un sector de la realidad. En el presente trabajo tomaremos la noción de clase social determinada por la actividad laboral u ocupación de los sujetos de un grupo determinado.

El análisis de los cincuenta y tres trabajos publicados en el período que transcurre de 1966 a 1973, muestra que el término clase social prácticamente no es utilizado al momento de referirse a los sujetos descriptos en las investigaciones y presentaciones publicadas. Se puede observar que en un porcentaje importante de las publicaciones no hay una descripción detallada de los sujetos o comunidades sobre los que se está teorizando o interviniendo. Estas ausencias nos llevaron a detenernos en otras determinaciones sociales que aparecían mencionadas en algunos artículos, entre ellas podemos encontrar algunas de las siguientes variables: nivel educativo, nivel cultural, situación económica (Fiasché, Pelegrin, Ludmer, 1964; Colombo, 1964; Reca de Acosta, 1966; Lemoine, 1967; Perelstein de Braslavsky, 1965; Bermann, Moreno, Tisminetzky, Voloschin, 1973; Pizarro, Musacchio, Zeilicoff de Joffe, 1973). Sin embargo, predomina la ausencia de estas variables en un alto porcentaje de los artículos publicados.

En la medida en que nos interesa pensar en la relación entre la Psicología y el orden social (Talak, 2021), la presencia o ausencia de ciertos determinantes sociales en la construcción de sujetos de la intervención psi cobra cierta relevancia. Considerar que la psicología produce un saber contextualizado y situado nos invita a detenernos en los sentidos y valores presentes en sus prácticas y teorizaciones, los cuales no solo tienen un carácter descriptivo sino también prescriptivo. En este marco se abre una pregunta en torno a cómo trabajar con las ausencias que nos devuelven las fuentes y los archivos.

Michel-Rolph Trouillot (1995/2017) postula que la historia, en tanto proceso social, presenta dos caras, por una parte aquello que ha podido ser narrado, pero también los aspectos silenciados u omitidos de esas narraciones. De acuerdo con Trouillot estos silencios operan en diferentes momentos de la producción histórica, un primer momento en el que se elaboran las fuentes, un segundo momento en el que se construye el archivo y las fuentes, un tercer momento en el que se produce la recuperación de lo producido y dicho en las fuentes y archivos y un cuarto momento que el autor denomina de *importancia retrospectiva*, en el que ciertas narrativas cobran importancia o no. Así como entendemos que los silencios o las ausencias son parte constitutiva del proceso de historización, también es necesario que no queden invisibilizados y nos permitan formular nuevas preguntas y generar nuevas narrativas.

En los artículos revisados se puede observar el predominio de una ausencia de la caracterización de los sujetos sobre los que la psicología local interviene, y por lo tanto también nos encontramos con cierto vacío con relación a coordenadas de clase y social. Por lo tanto, parecería que el sujeto de intervención se presenta como un sujeto universal, donde no cobran tanta relevancia en la comunicación las condiciones sociohistóricas de producción del sujeto y del conocimiento. Esto muestra cierta trama de poder reproducida por la psicología, donde estas variables se diluyen, dejan huellas poco perceptibles. Los silencios u omisiones de ciertos temas o aspectos en la historia de nuestra disciplina plantean desafíos tanto teóricos como metodológicos, retomarlos desde una posición de responsabilidad cognitiva posibilitará producir una diversidad de narrativas.

PALABRAS CLAVE: Historia de la psicología, clases sociales, UNLP

Referencias

- Adamovsky, E. (2019) *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión*. Crítica.
- Bermann, S.; Moreno, I.; Tisminetzky, M.; Voloschin, C. (1973) La enseñanza en la higiene mental en la carrera de Psicología. *Revista de Psicología*, 6, 11-17.
- Colombo, E. (1964) La asistencia psiquiátrica y las actitudes colectivas ante la enfermedad mental. *Revista de Psicología*, 1, 27-32.
- Fiasché, A.; Pelegrin, C.; Ludmer, R. (1964) Investigación psicosocial en una comunidad rural: consideraciones preliminares. *Revista de Psicología*, 1, 39-47.
- Lemoine, E. (1967) Psicología del testimonio. *Revista de Psicología*, 4, 43-60.
- Perelstein de Braslavsky, B. (1965). El psicólogo educacional y su función específica. *Revista de Psicología*, 2, 17-36.
- Pizarro, J.; Musacchio, C.; Zeilicoff de Joffe, R. (1973) Aspectos psicosociales del alcoholismo infantil. *Revista de Psicología*, 6, 83-103.
- Reca de Acosta, T. (1966) Aspectos psicológicos de los problemas escolares en las "Villas Miserias". *Revista de Psicología*, 3, 11-26.
- Talak, A. M. (Ed.) (2021) *Psicología y orden social en la Argentina (1900-1955)*. Buenos Aires: Biblos. En prensa.

Trouillot, M.R. (1995/2017) *Silenciando el pasado. El poder y la producción de la Historia*. Comares.

LA PSICOLOGÍA EN LA MATERIA VISIÓN DE LA UNLP: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE SUS PROGRAMAS

APELLIDO Y NOMBRE DEL/LOS AUTOR/ES: Grassi, María Cecilia

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: LabHiPsi, Fac. de Psicología, UNLP.
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: mceciliag81@yahoo.com.ar

RESUMEN: La presencia de la psicología como contenido curricular de alguna materia o como materia específica –generalmente denominada Psicología del Arte- en las carreras artísticas y proyectuales de la Argentina es un hecho que no está sujeto a discusión ya sea que se considere el pasado o el presente de las mismas. Sin embargo, permanecen sin respuesta algunas preguntas: ¿cuáles fueron las vías de ingreso de esas conceptualizaciones del campo psicológico al circuito académico, la bibliografía utilizada y los objetivos de la incorporación del discurso psicológico a ese campo? ¿Qué propuesta pedagógica subyace en las asignaturas que enseñan psicología en carreras como Diseño gráfico o en Comunicación Visual, Artes Visuales o Arquitectura?

A partir del objetivo más amplio de analizar desde una perspectiva histórica la recepción y los itinerarios de la psicología en la enseñanza académica de las mencionadas carreras en la UNLP y la UBA, en este trabajo se esbozan una serie de reflexiones a partir del análisis cualitativo de los programas de una de las asignaturas más emblemáticas de la intersección entre arte y psicología en el ámbito de la UNLP. Nos referimos a la materia Visión de la Facultad de Bellas Artes –actualmente denominada Lenguaje Visual- entre los años 1963-1984. Si bien es un período que abarca diferentes momentos de la historia institucional y política del país que sin duda afectaron el devenir de las cátedras, docentes y estudiantes, consideramos pertinente un primer abordaje de las fuentes seleccionadas en su amplitud ya que las cuestiones de contexto no alterarían el objetivo específico de este primer análisis que apunta a los contenidos curriculares y la bibliografía propuesta.

En un principio, la materia Visión fue creada en la Universidad del Litoral y luego en la Facultad de Arquitectura de la UBA en 1956 y estuvo caracterizada básicamente por la incorporación de saberes científicos para la exploración perceptiva. En ese mismo año y proveniente del circuito porteño, Héctor Cartier ingresó formalmente a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) para ocupar el puesto de Profesor titular de la materia Teoría del Color y Composición de la carrera de Plástica que luego se llamaría Teoría del Color y finalmente, en 1962, Visión. Inicialmente, era una asignatura anual que con los años se amplió hasta llegar a tres niveles (Visión I, II y III) y por lo general, con el mismo docente como titular.

Concretamente, los programas analizados abarcan los años que van desde 1963 a 1985. El primero está firmado por Cartier, quien en 1965 se jubiló, quedando a cargo de la cátedra el artista platense César López Osornio (profesor adjunto desde 1964), de quien analizamos los programas de 1971. Entre 1967 y 1970, el profesor Guillermo del Valle ocupa el lugar de Titular hasta el retorno de López Osornio quien continúa hasta 1975, año en el que debe exiliarse. Desde ese año hasta 1977, está a cargo Carlos Aragón y Graciela Lorenzo lo sigue hasta 1984, momento en el que Roberto Rollié, también decano normalizador, asume como titular y comienza en su gestión un proceso de reforma en las carreras.

Respecto a la organización de los programas, suelen estar diseñados por unidades y cuentan con la bibliografía referenciada en su mayoría. En todos los casos, la presencia de la psicología y en particular de la *Gestalttheorie* es insoslayable. Las bases psicológicas de la percepción, la noción de forma, el equilibrio, las ilusiones ópticas, el contraste simultáneo o movimiento gamma o estroboscópico son siempre abordados en “clave gestalt”.

Se destaca a partir del temario la incorporación progresiva de la semiótica a partir de la década de 1960 como un elemento clave en lo que hace al lenguaje visual y, simultáneamente, la conservación de la teoría de la forma como interpretación clave de la noción de forma como instancia de la composición de una obra u objeto. Esto hace pensar en cierto lugar otorgado a la pregunta por la significación de la forma pero siempre en un marco de lectura tendiente a ser universal, apoyado en los desarrollos de la psicología. Es decir que la significación no es tratada en términos de la subjetividad de cada perceptor sino en base a las características formales de las

obras de arte o estilos propuestos. La *Gestalttheorie* aportaría aquí la noción de un sujeto universal, pasteurizado, que percibe formas que portan en sí mismas la significación transmitida en sus características estructurales.

La fundamentación y objetivos de las materias (en general son propuestas que abarcan los dos o tres primeros años de la carreras de artes visuales, Historia de las Artes y a partir de los años '60, de Diseño en Comunicación Visual y Diseño Industrial) aparecen especificadas recién en dos de los programas a partir de 1980. En el primer caso, el programa de Visión I de 1980 de la Profesora Lorenzo señala que la materia abarca el estudio sistemático de las operaciones gráfico-visuales que producen mensajes a partir de una materia significativa. La forma, la textura, el color y el espacio entre otros, serían las dimensiones del lenguaje visual que el estudiante debe conocer y aprender a usar a lo largo del año. En el segundo caso considerado, el programa de Rollié de Visión II de 1985, los fundamentos son similares al programa de Lorenzo. La materia propone el análisis y la experimentación visual de los factores formales, los modos de representación y del tratamiento y las técnicas; todos examinados junto a sus cualidades expresivas. Ambas fundamentaciones, se enfocan en el lenguaje visual y su aspecto semántico, enfatizando en el programa de 1985 el hecho de ser entendido como una capacidad a ser adquirida en la cursada, tanto para leer diferentes estilos como para desarrollar objetos con significación personal y social.

Sobre la bibliografía utilizada, podemos agruparla de modo esquemático en dos categorías o grupos en función de nuestro objetivo. La primera, podríamos decir “pura”, incluye textos específicos sobre la percepción (destacándose por lo general, un enfoque psicológico del tema) como *Psicología de la forma* de Guillaume, *Psicología de la forma* de Katz, *Fenomenología de la percepción* de Merleau-Ponty, *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador* de Arnheim (cuya traducción de 1962 fue supervisada por el mismo Cartier), *Psicologías del siglo XX* de Heidbreder y *La visión y el ojo* de Hugh Begbie, entre otros. En el segundo grupo hallamos textos específicos de las disciplinas artísticas, el diseño y la arquitectura con un rasgo particular que permite que lo denominemos como el “grupo de las traducciones” porque supone el uso de la teoría psicológica en el arte con las negociaciones, traslaciones y recreaciones que implican los pasajes de un campo a otro, no solo en la

dimensión del lenguaje sino en una dimensión plástica. Allí encontramos literatura en inglés (con el paso de los años, alguna traducción al castellano del mismo libro) y en castellano, y ambas muestran aplicaciones o interpretaciones de la psicología a los temas propios de esas áreas. A nuestro juicio, esto pone en perspectiva dos cosas. Por un lado, la relación del ámbito local principalmente con desarrollos previos como la Bauhaus, los profesores y artistas que emigraron hacia Estados Unidos y su posterior inserción institucional en ese país y el arte óptico norteamericano de la década de 1950. Por el otro, revela la conexión que en las décadas de 1950 y 1960 existió, en particular, con la Escuela de Ulm en Alemania y con ciertos desarrollos de Europa en general. En ambos casos, hay una avidez por la incorporación de las tendencias o novedades internacionales reflejada en las lecturas propuestas de *Los medios de expresión de la Arquitectura. Un estudio teórico de la arquitectura en el que se aplican la psicología experimental y la semántica* del arquitecto sueco Sven Hesselgren, *Vision in motion* de Moholy-Nagy, *La interacción del color* de Albers, algunas entradas del libro coordinado por Kepes *Education de la vision* (en donde aparecen entradas escritas por Maldonado y Arnheim) y *Forma y simetría* de Wolf y Kuhn. Observamos entonces que ambos grupos de textos son más o menos constantes a lo largo del período analizado aunque no indicarían necesariamente un abordaje idéntico; sin embargo los contenidos especificados en las unidades llevan a pensar que al menos se proponía un abordaje similar.

Por lo tanto y a pesar de la amplitud del arco temporal propuesto, es posible detectar continuidades y muy pocas discontinuidades en los programas, incluso con los cambios de titularidad que se suscitaron. Podríamos arriesgar una hipótesis al respecto sobre el papel jugado por la tradición al interior de la cátedra y cómo el gesto inaugural de Cartier se conservó a lo largo del tiempo. La continuidad en los temas y textos sería coherente con la incorporación de Cartier al ámbito académico de la manera de estudiar y experimentar con la forma y el color llevada a cabo por el arte abstracto local en las décadas del 1940 y 1950. Otra continuidad destacable estaría dada por ejemplo, en la secuencia de la enseñanza del lenguaje visual propuesta en los programas que pautaba un aprendizaje desde lo más simple (el punto, la línea y el plano) hasta lo más complejo (por ejemplo, en segundo año se abordaba el color).

Lo cierto es que la psicología se mantuvo presente y constante desde los inicios, erigiéndose como un discurso relevante en la enseñanza de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP y recorrió cauces más allá de los conocidos, inclusive por los propios psicólogos. De allí la relevancia de dialogar con las fuentes para esclarecer esos itinerarios y reconstruir la historia de la disciplina más allá de sus fronteras disciplinares.

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS Y PROFESIONALES DE MUJERES EN EL SIGLO XX. ESTRATEGIAS Y MODALIDADES DE INSERCIÓN DISCIPLINAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

COORDINADORA: Scherman, Patricia

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de Córdoba

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: patoscherman@gmail.com

RESUMEN: La historia de las mujeres, en sus comienzos en los años setenta del siglo XX, se desarrolló con el objetivo de recuperar sus experiencias colectivas visibilizando su papel como agentes sociales y por lo tanto considerándolas como protagonistas de la historia. Se recuperaron historias de mujeres notables, excepcionales y de protagonistas de variados embates patriarcales. Con la incorporación de la categoría género, se enriqueció el enfoque al considerar relacionamente los procesos de construcción que se forjaban alrededor de las identidades tradicionalmente consideradas como masculinas o femeninas. De esta forma, la historia de las mujeres dejaba de ser un capítulo separado para ser parte integrante de toda reflexión histórica. En nuestra disciplina dicho movimiento tuvo el mismo devenir al pasar de una historia de las grandes mujeres a una historia que sitúa a las mujeres en la trama social de sus diferentes inscripciones, márgenes de autonomía, estrategias y contradicciones. Partiendo de dicha concepción, en la presente mesa redonda realizaremos un recorrido que, tomando diversos momentos del desarrollo de la psicología y el psicoanálisis en Argentina, muestre las particularidades de las participaciones femeninas en el quehacer tanto académico como profesional. El primer trabajo tomará a las mujeres biografiadas en la sección Argentina de la Enciclopedia Biográfica de la Psicología Latinoamericana, para

establecer una visión de conjunto sobre sus rasgos comunes y el impacto de la profesionalización en su visibilidad. Un segundo aporte abordará los modos en los que dos mujeres pudieron integrar instituciones masculinizadas en sus momentos fundacionales. El tercer trabajo señalará las trayectorias de investigadoras en el espacio universitario y en el naciente Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET). Finalmente, la última contribución nos invitará a discutir el argumento de la feminización como clave explicativa del éxito del psicoanálisis cuestionando la forma en la que la historiografía tradicional presenta a las mujeres.

PALABRAS CLAVE: trayectorias femeninas, psicología, psicoanálisis, Argentina.

PRIMERAS MUJERES DE LA PSICOLOGÍA ARGENTINA: EL IMPACTO DE LA PROFESIONALIZACIÓN

APELLIDO Y NOMBRE DEL/LOS AUTOR/ES: Scherman, Patricia

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de Córdoba

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: patoscherman@gmail.com

RESUMEN: En esta presentación nos gustaría compartir algunos rasgos comunes de las mujeres que integran la sección Argentina de la Enciclopedia Biográfica de la Psicología Latinoamericana (The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America), a la vez que destacar la diversidad de sus recorridos. Buscamos revisar el impacto que la profesionalización de la disciplina produjo en sus trayectorias así como reconocer la presencia de ciertas marcas de relación entre géneros, como una manera de avanzar hacia una historia situada sobre el aporte de las mujeres en relación a su experiencia vivida.

La Enciclopedia Biográfica de la Psicología Latinoamericana es un proyecto editorial orientado a destacar las personalidades vinculadas a la psicología en la región. Organizada por países, contribuye a configurar una historia de la psicología que, centrada en los aportes de figuras individuales, va delineando un perfil regional de la psicología tanto en el aspecto teórico como institucional y formativo.

En el caso de las personalidades destacadas de Argentina, de las aproximadamente 90 biografías que integran esta sección, casi un tercio corresponde a mujeres. Esta proporción que a primera vista puede parecer escasa, se ajusta a los parámetros del período retratado, puesto que de acuerdo a los criterios de inclusión en la obra sólo podrían elaborarse biografías de personas nacidas antes de 1945, o si su nacimiento fue posterior a esa fecha, que ya hubieran fallecido.

La obra retrata personalidades que, con su producción teórica o con sus actividades, efectuaron contribuciones relevantes al desarrollo de la psicología como ciencia y profesión en la Argentina durante el siglo XX. Se buscó destacar la importancia para la psicología de dichas figuras, intentando lograr cierta representatividad de períodos históricos, regiones geográficas y género.

En una primera presentación de la Enciclopedia (Klappenbach, Piñeda y Scherman, 2021), buscamos reconocer las mujeres escasamente relevadas por historiografía local, tales como Silvia Bleichmar, Martina Casullo, Isabel Calvo, Teresa Calvo, Emilia Ferreiro, Hermelinda Fogliatto, Eva Giberti, Mirta Granero, Hilda Marchiori. En esa misma presentación destacamos especialmente a quienes han sido consideradas pioneras en su práctica profesional o institucional, tales como Clotilde Guillén, Arminda Aberastury, Marie Langer, Beatriz Perosio, Nuria Cortada, Carla Sacchi.

En esta oportunidad nos enfocaremos en reconocer rasgos compartidos por las mujeres de la sección Argentina. Las figuras biografiadas han hecho una contribución significativa a la disciplina, bien en el aspecto teórico o bien en la institucionalización de la psicología, a través de su trabajo en organismos científicos, académicos, organizaciones profesionales y publicaciones. Partimos de la premisa que la creación de las carreras profesionales de psicología produjo una importante transformación en su desarrollo profesional, lo que implicó también modificaciones en el funcionamiento de las relaciones entre los géneros, debilitándose paulatinamente el esquema clásico de atribuciones de poder (Ostrovsky, 2010).

Tal como lo han indicado Laurel Furumoto y Elizabeth Scarborough en su clásico libro *Vidas no contadas, la primera generación de mujeres psicólogas americanas* (Untold lives, The First Generation of American Women Psychologists) (Scarborough & Furumoto, 1987) las primeras mujeres de la psicología norteamericana pudieron presenciar importantes cambios en la disciplina en la primera mitad del siglo XX. Entre los más importantes se cuenta la emergencia de la psicología aplicada como un aspecto sustancial del campo psicológico y la separación nítida entre psicología académica (científica) y psicología aplicada (profesional). Fue este último ámbito el que las mujeres ocuparon más decididamente, en un momento en que la psicología comenzaba a conquistar el gran público, en tanto expertos/as que podían aconsejar y asistir en cuestiones de la vida cotidiana.

En el caso de Argentina, el panorama trazado por estas autoras se revela apropiado para considerar la transformación que supuso la profesionalización de la disciplina a partir de la década de 1960, gracias a la creación de las carreras de psicología en el país iniciada en la década anterior. El impacto que este fenómeno produjo es visible

en varias de las trayectorias de estas primeras mujeres de la psicología argentina. En este sentido nos preguntamos ¿Qué tienen en común estas mujeres? ¿Se puede hablar de una primera generación de mujeres de la psicología argentina? ¿Compartieron un conjunto común de experiencias?

Expondremos sintéticamente la nómina de personalidades, destacando rasgos en común.

Las mujeres de la psicología en el período pre-profesional.

Nacidas entre fines del siglo XIX y principios del XX, Clotilde Guillén, Carolina Tobar García y Telma Reca tres desplegaron un interés por la infancia -normal y especial- con mayor influencia de la pedagogía en la primera y de la medicina en las otras (Briolotti, en prensa; Ostrovsky, en prensa; Rodríguez Sturla, en prensa).

En el caso de Telma Reca, es quien de este grupo, ya comienza a formar del proceso de profesionalización de la disciplina, al integrando la primera comisión de profesores que elaboraron el proyecto de carrera de psicología de la UBA y luego Profesora Titular en la carrera hasta el año 1966, en que renuncia en rechazo a la intervención del gobierno de Onganía.

En la década de 1910, aparecen ya figuras que vivirán plenamente la transformación que la institucionalización de la psicología y el psicoanálisis produjo en sus trayectorias, la autonomía que este aspecto les aportaba: Arminda Aberastury, Marie Langer, Irene Orlando, Betty Garma y Olga Doz de Plaza (Bloj, en prensa; Borinsky, en prensa; Ostrovsky, en prensa; Slapak, en prensa; Vallejo, en prensa).

De diferentes orígenes, y recorridos previos, Marie Langer e Irene Orlando médicas, Arminda Aberastury y Olga Doz maestras normales, y Betty Gooude de Garma como traductora, se destaca la presencia del psicoanálisis como perspectiva común de este grupo. Recordemos que la APA fue fundada en 1942, por lo cual además de ofrecer un marco institucional propicio para el desarrollo profesional, en su faz ampliada conformaba polo de atracción intelectual donde confluían las personas deseosas de mejorar su formación. Ese fue el caso de Olga Doz, quien siendo una de las primeras egresadas del Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional de la Universidad de Tucumán, se dirigió a Buenos Aires a formarse con Enrique Pichón Riviere.

En los itinerarios profesionales de algunas de ellas, como Arminda Aberastury o Betty Garma tradicionalmente se han destacado ciertas marcas de relación intergeneracional, en las que en un contexto social determinado por los roles tradicionales de género, el cónyuge aparece como habilitador de los primeros pasos en la labor profesional. No obstante, la producción de estas figuras desborda ampliamente este rasgo delineado.

Desarrollos en el período profesional.

Para las nacidas en la década de 1920, Fernanda Monasterio, Nuria Cortada, Eva Borkowska de Mikusinski, Juana Danis, Hermelinda Fogliatto, Isabel y María Teresa Calvo, Eva Giberti, el establecimiento de las carreras de psicología permitirá una clara opción ya sea por el camino de la investigación, el cual formaba parte de los perfiles iniciales con los que se crearon las carreras (Piñeda y Jacó-Vilela, 2014), o bien por el aporte a la construcción del rol profesional y la defensa de sus derechos (Benítez, en prensa; Borinsky, en prensa; Carpintero, en prensa; Luque, en prensa; Piñeda, en prensa; Piñeda y Scherman, en prensa).

En un ámbito estratificado como el de la ciencia, las marcas de las relaciones entre los géneros, estuvo dada por los mentores como habilitadores en el recorrido inicial científico, así lo fue para Fernanda Monasterio, Nuria Cortada, Eva Borkowska de Mikusinski y Hermelinda Fogliatto. Para las primeras jóvenes graduadas de la carrera de psicología, como Juana Danis, Isabel y María Teresa Calvo, el aporte a la construcción del nuevo rol, la defensa de los derechos profesionales, la labor se realizó con mayor autonomía. Posiblemente un espacio social nuevo permitía establecer pautas diferentes de vinculación.

Si nos referimos a Eva Giberti, no obstante la confluencia de su formación como trabajadora social, periodista y luego psicóloga, ella misma destaca las posibilidades profesionales que ser la esposa del reconocido pediatra Florencio Escardó le reportó. Su extensa producción también desborda este rasgo; y fue además una de las principales difusoras de los aportes que la psicología y el psicoanálisis podía realizar a la vida familiar.

Nacidas en la década de 1930 encontramos a Claribel Morales de Barbenza, Carla Sacchi, Emilia Ferreiro, Hebe Friedenthal (Borinsky, en prensa; Moreno, en prensa; Piñeda, en prensa; Tau, en prensa).

En la década de 1940, Martina Casullo, Mirta Granero, Hilda Marchiori, Alba Mustaca, Silvia Bleichmar, Amalia Giorgi y Beatriz Perosio (Avelluto y Smith, en prensa; Bouvier y Scherman, en prensa; Gallegos, en prensa; Mariñelarena-Dondena, L., en prensa; Petit, en prensa).

En estas figuras podemos ver como, aún partiendo de una formación como maestras normales en algunos casos, el espectro de intereses y posibilidades de desarrollo profesional se va consolidando progresivamente en áreas muy diversas. Estas profesionales consolidaron un perfil de psicología que se desplegó sólidamente en áreas diversas; en gran parte buscaron construir un perfil orientado a aunar los desarrollos aplicados o profesionales con los de investigación científica, sobre todo en el área aplicada, aún cuando la separación resultante por la pertenencia a distintas escuelas teóricas estuviera presente. Entre las temáticas destacadas encontramos un marcado interés por distintos aspectos de la evaluación (Casullo, Morales de Barbenza, Sacchi), investigación básica (Mustaca), desarrollos psicoanalíticos (Bleichmar, Giorgi), sexología (Granero), victimología (Marchiori), educación (Ferreiro), psicoterapia de niños (Friedenthal). En la defensa de la profesión podemos mencionar el papel destacado que cumplió Beatriz Perosio, en un colectivo profesional que compartía un horizonte de expectativas de crecimiento conjunto.

Asimismo, esta generación de profesionales se ocupó continuamente de la formación de nuevos profesionales; al incluir nuevos conocimientos y prácticas en la preparación de los futuros integrantes del campo, realizaban su aporte al perfil que el campo psicológico podía adquirir en nuestro país, en un período en que la discusión del rol había marcado su propia formación (Klappenbach, 2006).

En síntesis, el crecimiento profesional se desplegó en diversos campos: en las áreas aplicadas de la psicología, en la inserción en investigación, en la importante presencia experta que la disciplina comenzó a tener en el espacio social público, en la conquista de los derechos profesionales, en la preocupación por la formación de los nuevos profesionales, en la formación de asociaciones científicas especializadas. Hemos buscado destacar también la progresiva autonomía que el establecimiento de la psicología como profesión independiente produjo en las trayectorias profesionales de estas mujeres, la manera en que la acreditación académica contribuyó al fortalecimiento de sus carreras científicas o profesionales, cómo la consolidación de

los ámbitos institucionales y la acumulación de la capital científico permitió una progresiva independencia de las figuras masculinas que detentaban atributos de poder. Podríamos dar una primera respuesta positiva al interrogante planteado, señalando que conformaron una comunidad científica y profesional en el sentido clásico: educación e iniciación profesional similares, forma de resolver problemas afín, escuelas en competencia, conjunto de objetivos comunes, entre los que se destaca la preparación de sus sucesores y la pertenencia a varios grupos (Kuhn, 2005).

Respecto a los estilos de vida de estas primeras mujeres de la psicología argentina, también hay mucho por ahondar, y determinar en qué medida o de qué manera conciliar la vida familiar con la profesional desbordaba una hacia la otra y viceversa. Como lo indican Elizabeth Scarborough y Laurel Furumoto (1987) para la primera generación de psicólogas norteamericanas, estas mujeres encontraron maneras creativas de forjar carreras profesionales destacadas, ejercicios profesionales significativos. Podemos señalar que las mujeres de la psicología argentina mostraron resuelto impulso y aún una fuerte exigencia de perseverar en sus carreras, de usar las habilidades profesionales en diferentes formas, de poner en práctica la formación adquirida según sus circunstancias individuales.

Queda mucho para conocer sobre estas primeras generaciones de mujeres de la psicología argentina, no obstante me gustaría destacar que dos de ellas Beatriz Perosio e Irene Orlando fueron secuestradas y desaparecidas en la última dictadura militar argentina. No fueron las únicas. Rescatar su aporte a la construcción de una sociedad más saludable, más solidaria, levantar un manto de olvido respecto de la violencia que se ejerció sobre este colectivo es una tarea nos queda por hacer.

Referencias

- Avelluto, O., Smith, A. (en prensa). Perosio, Beatriz. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Benítez, S. (en prensa). Giberti, Eva. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Bloj, A. (en prensa). Goode de Garma, Betty. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.

- Borinsky, M. (en prensa). Aberastury, Arminda . *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Borinsky, M.(en prensa). Calvo, Isabel. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Borinsky, M. (en prensa). Calvo, María Teresa. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Borinsky, M. (en prensa). Friedenthal, Hebe. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Borinsky, M. (en prensa). Danis, Juana. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Bouvier, V., Scherman, P. (en prensa). Marchiori, Hilda. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Briolotti, A. (en prensa). Reca, Telma. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Carpintero, H. (en prensa). Monasterio, Fernanda. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Gallegos, M. (en prensa). Granero, Mirta. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Klappenbach, H. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(1), 109-164.
- Klappenbach, H., Piñeda, M.A. y Scherman, P. (julio 2021) (Congreso de la SIP)
- Kuhn, T. S. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Luque, L. (en prensa). Cortada, Nuria. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Mariñelarena-Dondena, L. (en prensa). Casullo, Maria Martina. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Moreno, J.(en prensa). Sacchi, Carla. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Muzio, R., Bentosela, M. (en prensa). Mustaca, Alba. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.

- Ostrovsky, A. (en prensa). Guillén, Clotilde. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Ostrovsky, A. (en prensa). Langer, Marie. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Ostrovsky, A. E. (2010). Las historias críticas de la Psicología desde la perspectiva de género. Pensando sus influencias y posibilidades. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 10(3), 911-929.
- Petit, M. (en prensa). Giorgi, Amalia. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Piñeda, M. (en prensa). Borowska de Mikusinski, Eva. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Piñeda, M. A., & Jacó-Vilela, A. M. (2014). Ciencia psicológica y profesionalización en Argentina y Brasil: 1930-1980. *Universitas Psychologica*, 13(spe5), 2015-2033.
- Piñeda, M., Scherman, P. (en prensa). Fogliatto, Hermelinda. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Piñeda, M., Scherman, P. (en prensa). Morales de Barbenza, Claribel. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Rodríguez Sturla, P. (en prensa). Tobar García, Carolina. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Scarborough, E., & Furumoto, L. (1987). *Untold lives: The first generation of American women psychologists*. Columbia University Press.
- Slapak, S. (en prensa). Orlando, Irene. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Tau, R. (en prensa). Ferreiro, Emilia. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Vallejo, P. (en prensa). Doz de Plaza, Olga. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.
- Viguera, A. (en prensa). Bleichmar, Silvia. *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan, Cham.

CUANDO LA MITAD DE LA HUMANIDAD ES UNA: MUJERES EN INSTITUCIONES FUNDANTES DE PSICOLOGÍA Y PSICOANÁLISIS

APELLIDO Y NOMBRE DEL/LOS AUTOR/ES: Ostrovsky, Ana Elisa

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de Mar del Plata-
CONICET

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: anaelios@gmail.com

RESUMEN: en el presente trabajo mostraremos el lugar que tuvieron dos mujeres: Clotilde Guillén y Marie Langer como únicas mujeres participantes en los momentos fundacionales de dos instituciones muy distintas pero con el mismo carácter pionero en el país. Por un lado en 1908 la Sociedad de Psicología (de Buenos Aires) institución que nucleó a un grupo heterogéneo de actores y que duró unos pocos años; y por el otro la Asociación Psicoanalítica Argentina, fundada en 1942 y con desarrollo hasta el presente, que tuvo una fuerte impronta en el devenir del psicoanálisis en el país. Partiendo de una concepción de género que entiende las trayectorias femeninas en términos relacionales y en el marco de estructuras del poder desiguales, se hipotetizarán las estrategias y los modos por los cuales dichas mujeres tuvieron lugares de significación pública.

PALABRAS CLAVE: Marie Langer, Clotilde Guillén, participación institucional, género.

Clotilde Guillén en la Sociedad de Psicología de Buenos Aires. Algo más que la señorita maestra.

Clotilde Guillén (1880-1951) desarrolló su carrera como educadora. En 1899, a los diecinueve años de edad se recibió de maestra normal en la Escuela Normal de Profesoras de la Capital, dedicándose a la docencia como maestra de escuela primaria desde 1900 hasta 1905. Al año siguiente, con veintiséis años, ingresó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que recientemente había anexado el Instituto Nacional del Profesorado para cursar estudios superiores y obtener el título de profesora, habilitante para ejercer la docencia a nivel secundario y terciario. Dicha

facultad, al ser la única que aceptaba alumnos provenientes de escuelas normales sin exigir título de bachiller, pudo recibir mujeres que habían optado por el magisterio como una de las escasas ofertas educativas socialmente valoradas para su género. La pedagoga contrajo matrimonio con José Rezzano (1877-1960), también pedagogo y director de la revista de educación *La Obra* responsable de la recepción del escolanovismo en el país. En 1906 mientras se despeñaba como maestra y cursaba sus estudios universitarios, Guillén fue enviada a Europa por el Consejo Nacional de Educación para observar la estructura y organización de las escuelas primarias. A su regreso se desempeñó como Inspectora de Escuelas Primarias en el área Economía Doméstica, cargo en el ejerció entre los años 1906 y 1908. Desde dicho espacio participó de la reforma de los programas de estudio, comentando su experiencia en diversos artículos de la *Revista El Monitor de la Educación Común*, publicación oficial del Consejo Nacional de Educación. Entre dichos trabajos es dable destacar “La enseñanza de la costura en las escuelas elementales de Francia” (Guillén, 1907a), “Bibliografía de Economía Doméstica” (Guillén, 1907b) y “Algunas Observaciones sobre el funcionamiento de las clases de cocina” (Guillén, 1908) entre otros.

En 1908 fue creada la Sociedad de Psicología de Buenos Aires, la cual sesionó por primera vez en el mes de abril de 1909 teniendo como presidentes a los doctores H. Piñero, J. Ingenieros y C. Rodríguez Etchart sucesivamente. Dicho espacio, integrado por personajes abocados a la enseñanza de la psicología en los ámbitos terciarios y universitarios, dejó de funcionar en el año 1913. Se trató de un espacio breve pero pionero en tu tipo que dejó como legado un mapa de grupos e intereses dedicados a la *nueva psicología* empírica en sus diferentes matices y espacios. Si se repasa la nómina de los cuarenta miembros fundadores, se observa que la única mujer es Clotilde Guillen, quien participó de la sección pedagógica (la Sociedad contaba además con las secciones de psicología normal, anormal y social). Si pensamos sucintamente teniendo como modelo los modos de inserción femeninos estudiados en nuestra disciplina (Sprung y Sprung, 1996) vemos una combinación de valores tradicionales y transformadores que hacen de Clotilde una candidata menos disruptiva pero a la vez innovadora. Por una parte era una mujer joven, esposa de un varón con capital simbólico en el terreno de la pedagogía y maestra, profesión tempranamente feminizada en el país y asociada con el cuidado de la niñez y valores tradicionalmente

femeninos. A su vez era pedagoga, profesora de escuela media, viajera y organizadora de instituciones (al año siguiente participó del 17° Congreso Internacional Americanista, fundó la Escuela Normal de Maestras de Barracas y participó en la dirección del Seminario de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA) (Ostrovsky, 2008). En una estructura social desigual respecto a las mujeres, Guillén aparece en lugares de decisión encarnando no obstante aristas socialmente menos disruptivas para su género como la educacional.

Marie Langer en la APA. La mujer de las credenciales.

Marie Langer (1910 -1987) cuyo nombre completo era Marie Lizbeth Glas Hauser había nacido en Viena en el seno de una familia judía de posición acomodada siendo la menor de dos hijas mujeres. Reconociéndose como una temprana feminista, convenció a sus padres para ingresar al Schwarzwald Schule, colegio modelo para su época donde se fundían pensamiento feminista e ideas socialdemócratas. Luego comenzó sus estudios en Medicina en la Universidad de Viena y se afilió en 1932 al Partido Comunista Austríaco motivada por la creciente amenaza del nazismo. Poco antes de terminar sus estudios se inclinó por la psiquiatría y comenzó a analizarse con Richard Sterba. En 1935, a los veinticinco años, ya recibida de médica comienza su formación psicoanalítica en el Instituto Psicoanalítico de Viena bajo la presidencia de Sigmund Freud. Al año siguiente, con su esposo, el médico cirujano Max Langer se suma a las Brigadas Internacionales para defender la República Española y sobre el final de la guerra, dado el clima de antisemitismo que sobrevolaba Europa, la pareja decidió emigrar a Uruguay (Puget, 2001). Luego de algunos años económicamente apremiantes a comienzos de la década del cuarenta el matrimonio se instaló en Buenos Aires y Marie toma contacto con psicoanalistas locales. En 1942, fundó junto a Ángel Garma, Celes Cárcamo, Arnaldo Rascovsky, Guillermo Ferrari Hardoy y Enrique Pichon-Rivière- la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) siendo la única mujer en este grupo. Sobre ella recayó la responsabilidad de gestionar el reconocimiento de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA) para el psicoanálisis argentino.

Había otras mujeres en el núcleo de la APA como Arminda Aberastury, Betty Goode, esposas de miembros fundadores (Enrique Pichon Riviere y Ángel Garma

respectivamente), Marie, aunque siempre tomó el apellido de su marido, tenía una inserción individual y un capital simbólico muy particular dado por sus credenciales. En efecto era vienesa como Freud, se había analizado por Richard Sterba, se había formado en el propio instituto psicoanalítico de Viena y hablaba el mismo idioma que los referentes internacionales del psicoanálisis. Era la figura indicada para legitimar el grupo local. En el interjuego de poderes de la organización tenía atributos para posicionarse favorablemente y tener un peso propio. Así en las décadas siguientes (veintinueve años) contribuyó al fortalecimiento de la Asociación Psicoanalítica -que presidió por un período- y al Instituto de Psicoanálisis en calidad de Analista Didáctica (Sinay, 2008). Es interesante contemplar que su posición, claramente empoderada, no le obturó pensar sobre las particularidades de las mujeres sino todo lo contrario. En efecto, entre los temas de su interés se encontraba la sexualidad femenina y la maternidad, las cuales fueron abordadas desde sus características y perturbaciones enlazando concepciones psicoanalíticas con teóricas antropológicas sobre la condición social de las mujeres (Langer, 1951). Luego, como en su adolescencia, Langer se definiría como feminista contribuyendo a la revisión y actualización del psicoanálisis desde dicha perspectiva (Langer; Volnovich y Werthein, 1989). La historia crítica nos impide hacer historia contrafáctica y juegos poco académicos. No obstante... ¿Hubiese podido una mujer supongamos médica, supongamos psicoanalista, supongamos argentina, sin tener los auspicios del matrimonio o el brillo vienés ocupar un lugar en la fundación de la APA a comienzos de los años cuarenta?

Referencias

- Guillén, C. (1907a). Enseñanza de la costura en las escuelas primarias elementales de Francia. *El Monitor de la Educación Común*. 1907-11-23, (407): 473.
- Guillén, C. (1907b). Bibliografía de economía doméstica. *El Monitor de la Educación Común* 1907-01-31,24. (409): 18.
- Guillén, C. (1908). Algunas observaciones sobre el funcionamiento de las clases de cocina. *El Monitor de la Educación Común* 1908-04-30, 26, (426): 330.
- Langer, M. (1951). *Maternidad y Sexo. Estudio psicoanalítico y psicossomático*. Buenos Aires: Nova.

- Langer, M., Volnovich, J. C., & Werthein, S. (1989). *Marie Langer: mujer, psicoanálisis y marxismo*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.
- Ostrovsky, A. (2008). La sociedad de psicología en Argentina (1908-1913): treinta y nueve hombres y una mujer. *Revista de Historia de la Psicología*, 29 (2), 55-67.
- Ostrovsky, A. (2020). Biografías. Marie Langer, la voz y la acción de la mujer. En Helena Toranzo y Alejandra Taborda (eds.). *Historia de relaciones Significativas 6*. Nueva Editorial Universitaria.
- Puget, J. (2001). Marie Glas de Langer. In *Grandes psicoanalistas argentinos*, Doria Medina, R. (comp.). Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Sinay, X. (2008). *Marie Langer: psicoanálisis y militancia*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Sprung, H. y Sprung, L. (1996). Women in psychological history-forms of integration in psychology and womens lecturing activities at german psychology congresses 1904-1978. *Revista de Historia de la Psicología*, 17, (1/2), 185-202.

MUJERES CON UNA NUEVA PROFESIÓN: INVESTIGADORAS EN PSICOLOGÍA

APELLIDO Y NOMBRE DEL/LOS AUTOR/ES: Piñeda, María Alejandra

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de San Luis-
CONICET

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: mandreapineda@gmail.com

RESUMEN: Los estudios históricos sobre profesión académica desde el abordaje de las trayectorias profesionales, permiten visibilizar políticas universitarias y científicas específicas que ofrecen oportunidades e imponen obligaciones, incidiendo en la configuración de prácticas, roles e identidades profesionales generacionales. El objetivo de este trabajo es comprender los procesos que contribuyeron a forjar la identidad profesional de mujeres nacidas entre 1921 y 1935 que en Argentina accedieron a la profesión de investigadoras en el espacio relacional universitario y del naciente Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET) entre mediados de 1950 y 1970. Analizamos las trayectorias profesionales de Miguelina Guirao, Ives Lys Danna, Eva Borkowska de Mikusinski, Claribel Morales de Barbenza, Carla Sacchi, Hermelinda Fogliatto, Rosalía Amitrano de Paiva y Ana María Insúa. Analizamos el interjuego de políticas científicas y elecciones personales por las que esta generación de mujeres definieron un nuevo rol profesional en el campo disciplinar. Describimos el proceso por el que ellas adoptaron la entonces inusual práctica de emprender estudios doctorales y posdoctorales inmediatamente finalizaron los de grado, en universidades italianas, francesas, inglesas y norteamericanas y se integraron a la carrera científica, con sus prácticas, estándares y exigencias, con diferentes niveles de relación con CONICET.

PALABRAS CLAVE: historia; psicología; profesión académica; formación en psicología; instituciones

Los estudios históricos sobre profesión académica desde el abordaje de las trayectorias profesionales, permiten visibilizar políticas universitarias y científicas

específicas que en un espacio relacional ofrecen oportunidades e imponen obligaciones, incidiendo en la configuración de prácticas, roles e identidades profesionales generacionales (Carli, 2016, 2020, Fernández Lamarra & Marquina, 2013, García de Fanelli, 2009, Marquina, Yuni & Ferreiro, 2015). El objetivo de este trabajo es comprender los procesos que contribuyeron a forjar la identidad profesional de mujeres nacidas entre 1921 y 1935 que en Argentina accedieron a la profesión de investigadoras en el espacio relacional universitario y del naciente Consejo Nacional de Investigaciones Científicas-CONICET entre mediados de 1950 y 1970.

Se analizan las trayectorias profesionales de Miguelina Guirao (1925-) (Piñeda & Scherman, 2016), Ives Lys Danna (1929-2012) (Piñeda, 2020), Eva Borkowska de Mikusinski (1921-2020) (Piñeda, 2018a), Claribel Morales de Barbenza (1932-2013) (Piñeda & Scherman, en prensa), Carla Sacchi (1935-2019) (Moreno, en prensa), Hermelinda Fogliatto (1925-2003), Rosalía Amitrano de Paiva (1932-1986) y Ana María Insúa (1931-) (Piñeda, 2018b). Analizamos el interjuego de políticas y elecciones personales por las que esta generación de mujeres definieron un nuevo rol profesional en el campo disciplinar.

Señalamos que, a pesar de repetidos golpes de estado e intervenciones de las universidades, se produjo una modernización del sistema universitario, con un significativo aumento no planificado de la matrícula y del plantel docente, ambos progresivamente feminizados. Esta modernización instauró normas, prácticas y roles que pusieron en tensión la cultura universitaria profesionalista y el modelo de universidad científicista (Carli, 2016). Asimismo, desde 1955 se crearon las carreras de psicología, cuyas matrices de formación se fundaron en modelos científicos arraigados en las prácticas psicotécnicas y psicométricas. Estas pronto viraron hacia perfiles profesionales orientados hacia las prácticas clínicas, predominantemente psicoanalíticas e ideológicamente reacias a las estadísticas y a los laboratorios. En consecuencia, los perfiles científicos que escapaban al modelo dominante se fueron marginando de estas carreras (Klappenbach, 2012, 2018, Piñeda, & Jacó-Vilela, 2014). Paralelamente, en 1958 se organizó el CONICET, inicialmente concebido con la misión de fomentar la investigación en las universidades. Se creó la carrera de investigador científico, complementando los salarios de selectos profesores para que se dediquen de tiempo completo a esta actividad. Con políticas de subsidios a la

investigación, contratación de investigadores extranjeros y becas al exterior para la formación de posgrado, se buscaba fortalecer el desarrollo científico desde valores universalistas y estándares internacionales. Bajo el predominio de las ciencias biomédicas, y entre los debates sobre la supremacía de la investigación básica o aplicada al desarrollo socioeconómico del país, se abrieron paso las primeras becas y subsidios para el desarrollo de una ciencia psicológica, explícitamente alejada del modelo dominante en las universidades locales (Bekerman, 2016, Hurtado, 2010, Oteiza, 1992).

Durante la década de 1950, se constata el pasaje hacia la profesionalización de la psicología. Académicas que habían accedido a la disciplina desde el campo de la educación, la filosofía y las humanidades, tuvieron la oportunidad de ingresar a las carreras de psicología locales como docentes, algunas pasando antes como estudiantes de la misma. Durante la década de 1960, hubo quienes se interesaron por adquirir una formación abierta a otras alternativas a la mayoritariamente impartida en las carreras de psicología, y encontraron oportunidades de viajar al exterior para realizar estudios de posgrado. Después de 1958, estas oportunidades escasamente fueron propiciadas por las políticas universitarias locales, pero en cambio fueron fomentadas por CONICET, en articulación con algunos grupos académicos con cierta relación con las carreras de psicología (Piñeda, 2020).

Así, por ejemplo, Miguelina Guirao obtuvo su título de Profesora de Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 1952. Siguió luego un Postgrado de Perfeccionamiento en Psicología Experimental presentando su tesis en la Universidad Católica de Milán (Italia), antes de 1959. Entre 1960 y 1961 tuvo un breve paso por las aulas de la carrera de psicología de la Universidad Nacional del Litoral (Rosario), enseñando Psicología Aplicada, donde fue reemplazada por Jaime Bernstein (1917-1988). Orientada por el Presidente de CONICET, Bernardo Houssay (1887-1971), en 1962 Guirao obtuvo una beca de este organismo para iniciarse en la investigación de los sentidos humanos en el Laboratory of Psychophysics de la Harvard University (Cambridge, Massachusetts, USA). De vuelta en el país ingresó a la Carrera del Investigador Científico del CONICET. Comenzó a trabajar en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires (FI-UBA) donde dictó Psicoacústica como profesora Adjunta de la Cátedra de

Electroacústica. Continuando bajo la dirección de Houssay, cambió su lugar de trabajo a la Cátedra de Biofísica de la Facultad de Medicina UBA. Se dedicó a la formación de investigadores reuniendo graduados de diferentes carreras universitarias. Fundó y dirigió el Laboratorio de Investigaciones Sensoriales (LIS) que en el año 1968 pasó a depender del Departamento de Investigación y Docencia del Hospital de Clínicas de la UBA. El LIS fue reconocido oficialmente como Centro dependiente del CONICET en el año 1972.

Por su parte, Ives Lys Danna se graduó de Maestra en la Escuela Normal N°1 Mary O'Graham de La Plata y en 1952, obtuvo el título de Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Por un tiempo ejerció la docencia en escuelas normales y en dicha universidad. Obtuvo una Beca UNESCO para estudiar en La Sorbonne donde obtuvo el Doctorado en Psicología. Allí se especializó en psicología evolutiva del niño y del adolescente desde los enfoques de Jean Piaget y de René Zazzo, con quienes estudió. En 1962 ya había logrado incorporarse como Investigadora de CONICET, y se desempeñaba en el Centro de Psicología y Psiquiatría del Hospital de Clínicas (UBA) dirigido por Telma Reca (1904-1979). Más tarde, cambió su lugar de trabajo al Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez bajo la dirección del Dr. Raúl Carrea. En 1965 obtuvo de CONICET una Beca por siete meses para una estancia de perfeccionamiento en el Laboratorio de Psicometría de la Universidad de Loyola (USA) bajo la dirección del investigador argentino Horacio Rimoldi (1913-2006), discípulo de Houssay.

En la región de Cuyo, también se dieron trayectorias análogas. Eva Mikusinski ingresó a la Universidad Nacional de Cuyo en 1949. Se graduó como Profesora de Pedagogía y Filosofía y se unió al equipo del Instituto de Investigaciones Pedagógicas. En 1958 se incorporó a la flamante carrera de psicología contándose de la que fue su primera graduada en 1963. Esa carrera, peculiarmente, fue modelando una matriz de formación orientada hacia las ciencias del comportamiento. Con beca de CONICET, entre 1964 y 1966 Mikusinski inició sus estudios doctorales en la Universidad de Londres. Trabajó bajo la dirección de Hans Eysenck (1916-1997) en el Departamento de Psicología del Instituto de Psiquiatría del Maudsley Hospital. Al mismo tiempo, realizó varios seminarios en la Clínica Tavistock y en la Clínica West Hampstead dirigida por Anna Freud (1895-1982). A su regreso, en 1966, fue directora

del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas hasta 1973. Dirigió numerosos proyectos y tesis sobre evaluación de la personalidad desde la perspectiva eysenckiana. En 1986, la investigadora decidió jubilarse para tener la libertad de emigrar a Francia para impulsar nuevos proyectos familiares. Sin embargo, la universidad prorrogó su labor académica como profesora asesora y miembro representante en Francia. El CONICET la contrató por dos años más como Investigadora Principal (uno de sus rangos más altos en la carrera científica). En esa etapa, la Dra. Mikusinski se incorporó al Laboratorio de Psicología Experimental dirigido por Paul Fraisse, continuando con los estudios sobre personalidad y motivación.

En la misma universidad cuyana se formó Claribel Morales de Barbenza. En 1958 fue Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía y Pedagogía y en 1966 Licenciada en Psicología por la misma universidad. Obtuvo una beca de CONICET con la que logró en 1968 su Master en Science en la Universidad de Salford (Inglaterra). En 1971 recibió su título de Doctora en Psicología en la Universidad Nacional de Cuyo. Su campo de especialidad, al igual que su colega y amiga Miguelina Guirao, fue la psicoacústica. Sin embargo, Barbenza la enfocó en el marco de la evaluación de la personalidad. Desde 1970 Barbenza fue Profesora de Psicología General en esa universidad, continuando en la cátedra cuando ésta pasó a depender de la flamantemente creada Universidad Nacional de San Luis. Dirigió el Laboratorio de Psicología Experimental y el Laboratorio de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento, numerosas tesis y proyectos. En 1997 fue nombrada Profesora Emérita por el Consejo Superior de esa universidad.

En la vecina provincia de Córdoba, dos investigadoras desarrollaron una trayectoria similar a las antedichas. Hermelinda Fogliatto se graduó en 1943 en la Escuela de Maestras Alejandro Carbo, enseñó en diferentes escuelas públicas de la provincia hasta 1957. Habiendo entrado en contacto con Horacio Rimoldi, quien ese año estuvo de visita en Córdoba y dictó cursos sobre psicometría para maestros y para estudiantes de psicología, en 1958 Fogliatto emprendió estudios bajo su dirección en el Laboratorio de Loyola. Tras dos años de estudios en el Departamento de Educación, en junio de 1960 obtuvo su Master en Educación. En 1963 defendió su tesis doctoral con el tema: Individual differences and thought processes. De regreso en Argentina,

se incorporó como Investigadora de CONICET y docente de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. En contextos de radicalización política e ideológica, Fogliatto se enfrentó a resistencias de sectores estudiantiles y de docentes que la identificaban con intereses norteamericanos. Se dedicó fundamentalmente a la enseñanza de “Métodos y técnicas de investigación” y “Orientación y selección Profesional”. Fue una de las pioneras en la orientación vocacional en Argentina. También asesoró investigaciones interdisciplinarias en el campo de la psicoacústica que también se iniciaron en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de esta universidad en el Centro de Investigaciones Acústicas y Luminotécnicas (CIAL).

Otra cordobesa, Rosalía Amitrano de Paiva estudió el Profesorado en Psicología y Pedagogía cuyo título obtuvo en 1961. Empezó estudios de posgrado en Francia entre 1963 y 1964 donde realizó una estancia en la Université de Paris y en la École Practique de Haute Etudes. Al año siguiente, fue admitida en Loyola donde se desempeñó como investigadora asistente en el laboratorio dirigido por Rimoldi desde febrero de 1965 hasta junio de 1966. Después se desempeñó como Investigadora Asociada en el Congenital Heart Disease Research and Training Centre of the Hektoen Institute for Medical Research dirigido por el Dr. Maurice Lev. Trabajó como investigadora para el Department of Pathology of the Northwestern University Medical School; Department of Pediatrics of the University of Chicago Medicine School y University of Illinois College of Medicine. No regresó a la Argentina.

Ligada al grupo del Hospital de Clínicas donde trabajaba su hermano el Dr. Jorge Insúa (1923-2015) y la mencionada Lys Danna, Ana María Insúa también logró beca de CONICET para estudiar con Rimoldi en Loyola. Primero había estudiado en la Universidad de Buenos Aires graduándose como Profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Filosofía. Trabajó como psicóloga clínica en el Instituto John H. Jackson en Buenos Aires, y también se dedicó a la docencia universitaria, enseñando el test de Rorschach en el Instituto Superior de Educación Religiosa y en la Universidad Católica Argentina. Su tesis sobre variables de personalidad en la resolución de problemas defendida en Loyola en enero de 1970, se complementó con las de las dos antecesoras cordobesas. Cuando Rimoldi regresó a Argentina para organizar el CIIPME, Insúa estuvo vinculada a dicho instituto.

Por su parte, Carla Sacchi con su trayectoria entró al grupo de Cuyo, el Hospital de Clínicas y el CIIPME. En 1952 se graduó como maestra de escuela en la Escuela Normal Mixta "Tomás Godoy Cruz" de Mendoza. En 1953 ingresó a la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza obteniendo en 1960 el grado de Profesora de Pedagogía y Filosofía. En 1960 viajó a Italia para estudiar Psicología en la Scuola di Specializzazione in Psicologia, Università Cattolica del Sacro Cuore (Milán, Italia). Allí se formó con los discípulos de Agostino Gemelli (1858-1959) (uno de los principales exponentes de la psicología italiana de la primera mitad del siglo XX, experto en Psicología Experimental), como Leonardo Ancona (1922-2008), en Psicología General y Evolutiva, con Mario Bertini (1932) en psicofisiología y con Marcello Cesa-Bianchi (1926-2018) en Psicología de la Personalidad, entre otros. Durante 1963 realizó seminarios de Psicología Clínica y en 1964 aprobó sus estudios de doctorado en Psicología. Su disertación fue Aplicación de un grupo técnico en tratamiento del alcoholismo crónico. A su regreso a la Argentina en 1965, continuó con actividades de evaluación psicodiagnóstica y asistencia clínica. En 1969 se incorporó a la cátedra de Psicología Médica del Hospital de Clínicas de la Universidad de Buenos Aires bajo la dirección del Dr. Jorge Insúa y de la Dra. Ana María Insúa, donde realizó tareas de investigación, docencia de grado y posgrado, asistencia clínica en consultorios externos. Después se incorporó al CIIPME bajo la dirección de Rimoldi.

Estas trayectorias muestran que las oportunidades personales brindadas por la trama relacional de sectores académicos cercanos al naciente CONICET, fueron cimentando la trayectoria de una generación de mujeres provenientes del campo de la educación, filosofía y humanidades que eligió abrazar la naciente profesión de investigadora en psicología. Ellas adoptaron la entonces inusual práctica de emprender estudios doctorales y posdoctorales inmediatamente finalizaron los de grado, en universidades italianas, francesas, inglesas y norteamericanas. Aún cuando en ocasiones les valió la marginación de carreras de psicología locales, abrevaban en psicologías alejadas del modelo clínico psicoanalítico dominante en estas, lo cual era bien valorado por el sector académico cercano a CONICET. Así, se integraron a la profesión de investigadora en psicología, con sus prácticas, estándares y exigencias.

Referencias

- Bekerman, F. (2016). El desarrollo de la investigación científica en Argentina desde 1950: entre las universidades nacionales y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. *Revista Universitaria de Educación Superior*, 18(7), 3-23. <https://www.ries.universia.net/article/view/1126/creatividad-eje-educacion-siglo-xxi>
- Carli, S. (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, 25(45), 81-90. Recuperado de: http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wpcontent/uploads/2019/11/REVISTA_45_articulo_carli.pdf
- Carli, S. (2020). La universidad pública como espacio biográfico. Una incursión histórica en itinerarios académicos de las humanidades y las ciencias sociales. *Pensamiento Universitario*, 19, 52-62. Recuperado de: <http://www.pensamientouniversitario.com.ar/wp-content/uploads/PENSAMIENTO-UNIVERSITARIO-19.pdf>
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 23, 99-117. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539805006.pdf>
- García de Fanelli, A. (Ed.). (2009). *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*. Buenos Aires: CEDES. Disponible en: https://www.academia.edu/350197/Profesi%C3%B3n_acad%C3%A9mica_en_la_Argentina_carrera_e_incentivos_a_los_docentes_en_las_universidades_nacionales
- Hurtado, D. (2010). *La ciencia argentina. Un proyecto inconcluso: 1930-2000*. Edhasa.
- Klappenbach, H. (2012). Informes sobre formación universitaria en psicología en Argentina. 1961-1975. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(1), 181-192.
- Klappenbach, H. (2018). Cambios en los primeros perfiles de formación en el campo de la Psicología Argentina. Desde la Planificación Estatal a una Profesión

- Liberal. *Revista de Historia de la Psicología*, 39(3), 18-27. DOI 10.5093/rhp2018a13
- Marquina, M., Yuni, J., & Ferreiro, M. (2015) Generational change in the Argentine academic profession through the analysis of 'life courses'. *Studies in Higher Education*, 40(8), 1392-1405, DOI: 10.1080/03075079.2015.1060707
- Moreno, E. (en prensa). Sacchi, Josefina Carla Juana. In Ana Jacó-Vilela, Hugo Klappenbach, Ruben Ardila (Eds). *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Switzerland: Palgrave Macmillan-Springer Nature.
- Oteiza, E. (1992). La política de investigación científica y tecnológica argentina: historia y perspectivas. Centro Editor de América Latina.
- Piñeda, M. A. (2018a). Eva Borwowska de Mikusinski, H. J. Eysenck y los estudios científicos de la personalidad en Argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(3), 1020-1041. <https://doi.org/10.12957/epp.2018.40468>
- Piñeda, M. A. (2018b). Del aula al laboratorio. Tres mujeres en la historia de la psicología argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(4), 1299-1322. <https://doi.org/10.12957/epp.2018.42237>
- Piñeda, M.A. (2020). Bernardo Houssay, Horacio Rimoldi y la formación de investigadores en psicología. Una bisagra entre CONICET y las Universidades Argentinas. *Revista de Historia de la Psicología*, 41(3), 2-15. Doi: 10.5093/rhp2020a10.
- Piñeda, M. A. & Jacó-Vilela, M. A. (2014). Ciencia psicológica y profesionalización en Argentina y Brasil: 1930-1980. *Universitas Psychologica*, 13(5), 2015-2033. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.cppa>
- Piñeda, M. A. & Scherman, P. (2016). S.S. Stevens, M. Guirao y los estudios psicofísicos en Argentina. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 42(2), 153- 178. <http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v42.i2.57025>
- Piñeda, M. A. & Scherman, P. (en prensa). Morales de Barbenza, Claribel. In Ana Jacó-Vilela, Hugo Klappenbach, Ruben Ardila (Eds). *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America*. Switzerland: Palgrave Macmillan-Springer Nature.

LA FEMINIZACIÓN COMO CLAVE EXPLICATIVA DE LA PROFESIÓN PSICOLÓGICA EN LA ARGENTINA. DISCUSIÓN Y APERTURAS.

APELLIDO Y NOMBRE DEL/LOS AUTOR/ES: Borinsky Marcela

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de Buenos Aires

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: marce.borinsky@gmail.com

RESUMEN: El objetivo de la presentación es discutir el argumento de la feminización como clave explicativa del éxito del psicoanálisis en la Argentina, presente en estudios históricos significativos. Nos proponemos cuestionar la perspectiva de género que presentan estos estudios, en términos de subordinación de las mujeres psicólogas frente a las estructuras de poder masculinas representadas por los médicos, y el modo en el que se clausura el análisis transfiriendo atributos negativos del género a la profesión. Nos proponemos abrir el debate para pensar esta asociación entre la profesionalización de la psicología y el género femenino desde nuevas perspectivas de análisis. Incluiremos para ello una breve referencia a las biografías de algunas mujeres que participaron desde el comienzo en este proceso: Juana Danis, Hebe Friedenthal, Isabel Calvo y Maria Teresa Calvo.

PALABRAS CLAVES: feminización, género, profesionalización de la psicología.

El relevamiento de la distribución ocupacional de los psicólogos en la Argentina realizado por Alonso, Gago y Klinar para el año 2017 revela un claro predominio de mujeres en la profesión: 84,2%. Una distribución similar se constata en la conformación de la matrícula de los estudiantes de las universidades públicas y privadas de todo el país en el 2015, 80% de mujeres. (Alonso y Klinar, 2016). Cabe señalar que estos datos confirman la continuidad de una tendencia ya presente en los comienzos de la etapa profesional y subrayada en estudios históricos importantes como feminización, clave fundamental para explicar el éxito del psicoanálisis en nuestro país. (Balán, 1991; Plotkin, 2003). Nos proponemos discutir estos argumentos, desmontar la perspectiva de género que presentan en términos de subordinación de las mujeres en las estructuras de poder masculinas y presentar los

recorridos profesionales de un grupo de psicólogas argentinas graduadas en la Universidad de Buenos Aires que participaron activamente en la definición del perfil en los inicios de la etapa profesional.

Jorge Balán, en su historia del psicoanálisis en la Argentina señala que el desarrollo del psicoanálisis en la Argentina coincide con el proceso de incorporación de las mujeres de clase media a la educación universitaria y al trabajo fuera del hogar. En este sentido, el psicoanálisis se ofrecía como una profesión que permitía conciliar, la organización doméstica, el cuidado de la familia y la carrera profesional. Al mismo tiempo, plantea que las mujeres pasaron del diván al sillón del psicoanalista transformando la “epidemia de histerias y neurastenias o de ‘enfermedades psicosomáticas’ que llenaban los consultorios médicos, en una forma de ingreso profesional para las mujeres que pretendían el prestigio de una profesión universitaria en el campo de la salud.” (Balán, 1991, p. 44). De enfermas a terapeutas, las mujeres estuvieron dispuestas a ocupar “lugares subordinados en la estructura del poder profesional” continúa Balán denotando un sesgo claramente sexista en su interpretación de los eventos históricos. Mariano Plotkin retoma el mismo argumento sociológico para explicar por qué la psicología fue desde sus orígenes una carrera elegida principalmente por mujeres. La psicoterapia podía ser ejercida por las mujeres en su hogar y de este modo, llevar adelante su trabajo sin descuidar las obligaciones domésticas. Avanza, también, con la misma idea de la subordinación para dar cuenta de la posición de los psicólogos, en su mayoría mujeres, frente a los médicos y psicoanalistas hombres. De este modo, el deslizamiento de la subordinación como atributo femenino intrínseco ligado a la dependencia de las mujeres con respecto a los hombres se replicaría en la nueva profesión, la psicología en relación con las profesiones ya establecidas, la medicina y el psicoanálisis. Nos encontramos aquí con una lectura que cierra el tema a analizar a partir de claves que transfieren atributos negativos del género a la profesión. Plotkin avanza aún más en esta línea de interpretación al introducir la idea de la “masculinización de la profesión” como una variable que, junto con la efervescencia política de fines de los años ’60, contribuyó al proceso de afirmación de una identidad profesional autónoma para los psicólogos a partir del cuestionamiento de los modelos tradicionales. (Plotkin, 2003, p. 243). Vale la pena subrayar esta asociación por contigüidad de la movilización política del

período, el compromiso de la Asociación de Psicólogos en el terreno político, el trabajo de campo en las villas y huelgas profesionales con el carácter masculino dominante y asertivo en contraposición, nuevamente, al carácter femenino frágil y dependiente. En esta misma línea interpretativa, cita Plotkin uno de los primeros debates profesionales que se desarrollaron en las páginas de la *Revista Argentina de Psicología*, entre Juana Danis y Roberto Harari, señalando que Danis “feminizaba la profesión” al plantear que los psicólogos debían tener una identidad diferente a la de los psicoanalistas y por lo tanto, según Plotkin, “subordinarse” a ellos mientras que Harari, en cambio, no reconocía diferencias entre ambas profesiones. (Plotkin, 2003, p. 245). Esta polémica, no sólo se empobrece cuando se leen los posicionamientos respectivos en términos de la percepción de género de los protagonistas –volviéndose a subrayar la relación entre femineidad, pasividad y dependencia- sino que, en este mismo movimiento, se desvalorizan los argumentos de Juana Danis que deben ser situados en el análisis de las relaciones complejas entre psicología y psicoanálisis en un contexto específico. Danis partía de la constatación de un conjunto de conocimientos comunes a ambas profesiones distinguiendo espacios diferentes de acción, el consultorio privado para el psicoanalista y el espacio público para el psicólogo:

(El psicólogo) trabaja en la trinchera con el afuera, su ángulo de trabajo lo acerca a los del sociólogo, a los del antropólogo y tiene que descubrir lo suyo a la par de verificar en la vida de todos los días lo que otros descubren en la semioscuridad del hombre abierto a sus secretos. (Danis, 1969, p. 79).

La respuesta de Harari, plantea el problema en otros términos y contraataca con fuerte artillería teórica. A través de Lacan, Althusser, Sartre y Levis Strauss argumenta su toma de partida por la investigación del inconsciente, objeto científico de intervención que equipara la tarea del psicólogo y la del psicoanalista. (Harari, 1970). Se trata entonces de dos modos diferentes de entender el psicoanálisis. Por un lado, el modelo del psicoanálisis operativo, síntesis original desarrollada por José Bleger como apuesta para la nueva profesión, sostenida por Danis y muchas de las primeras graduadas de la carrera, y, por el otro, el impacto del estilo francés de “retorno a

Freud” que comenzaba a circular en nuestro medio por aquellos años. Considero que esta polémica, que seguiría con otros intercambios dos años después, da cuenta del estado de un campo profesional en claro proceso de conformación y donde, tal como lo reflejan las páginas de la revista de la Asociación de Psicólogos desde su número inicial en 1969, las discusiones y contradicciones eran bienvenidas. (Borinsky, 1998). Estas explicaciones planteadas por hombres resultan poco satisfactorias porque confirman el presupuesto del cuál parten y, al mismo tiempo, cierran con argumentos sexistas el problema que se proponen abordar. La feminización de la profesión es un dato que acompaña el desarrollo de la psicología desde la creación de las carreras hasta la actualidad. En este sentido, a diferencias de otras historias, donde se vuelve necesario visibilizar la contribución de las mujeres en el desarrollo de campos teóricos y disciplinares, la historia de la profesionalización de la psicología en nuestro país, nos muestra un buen ejemplo de prevalencia de las mujeres en la conformación de una nueva profesión y el desafío consistirá entonces en poder pensar esta asociación compleja desde nuevas perspectivas de análisis.

Un breve recorrido por las biografías de algunas mujeres que participaron desde el comienzo en este proyecto, nos muestra una composición heterogénea en términos de intereses y experiencias vitales pero compartían todas el entusiasmo, el compromiso con la enseñanza y la creación de instituciones que promovieran la acción y el intercambio de experiencias. Vale la pena destacar, en los inicios de este proceso, la importancia de la organización de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (APBA) en noviembre de 1962 para defender los derechos de la nueva profesión en la Argentina luchando en distintos frentes contra la prohibición de ejercer la psicoterapia. El slogan “hacer legal lo que es legítimo” motorizó la tarea de la Asociación durante más de veinte años hasta conseguir la efectiva sanción de la Ley de Ejercicio Profesional de la Psicología en 1985. En los orígenes, fueron 23 mujeres sobre un total de 24 participantes graduados y 8 estudiantes avanzados (sólo dos eran hombres). Sus primeras presidentas fueron mujeres, Isabel Calvo (1962-1965) y luego María Rosa Glasserman (1965-1967). Peleaban por encontrar un lugar en el mundo profesional y lo hicieron en distintos frentes. En las instituciones públicas de salud, en las universidades y en la Asociación generando canales de comunicación, difusión y lugares de formación. En el año 1967, obligadas a generar otros espacios fuera de la

universidad debido al Golpe de Estado de 1966, las primeras graduadas crearon dos instituciones de intercambio y formación profesional. El Centro de Investigación y Asesoramiento en Psicología, organizado por María Teresa Calvo e Isabel Calvo y la Escuela de Psicología Clínica de Niños dirigida por Hebe Friedenthal, María Rosa Glasserman, Estrella Joselevich y Alba Kaplan. Un rasgo distintivo de estos espacios fue el estilo de gestión grupal y democrático que reflejaba el momento instituyente de la disciplina que iba cobrando forma en un equilibrio difícil entre la coyuntura política del país y las necesidades internas de formación y desarrollo específicas.

Si queremos introducir entonces, variables de género para pensar la conformación predominantemente femenina de la profesión, me gustaría abrir la discusión subrayando otros atributos que delinearon el trabajo de las psicólogas. Un análisis inicial de las biografías de algunas de estas primeras graduadas de las carreras de psicología en Buenos Aires y Rosario, Juana Danis, Hebe Friedenthal, María Teresa Calvo e Isabel Calvo, revela una pasión común por la enseñanza, la creación de espacios de intercambio y la formación profesional. Una modalidad activa de participación, presente ya mientras estudiaban, que no se corresponde con las interpretaciones de género realizadas por hombres, anteriormente citadas. Un grupo profesional que no se destacó por la producción escrita individual sino por la apuesta al trabajo en equipo, la transmisión de experiencia y la generación de redes.

Referencias

- Alonso, M. & Klinar, D. (2016). *Los psicólogos en Argentina. Relevamiento cuantitativo, 2015*. Poster presentado en el VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Balán, J. (1991). *Cuéntame tu vida. Una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Borinsky, M. (1998). Cuatro polémicas en la constitución de la psicología como profesión. Recuperado de <http://www.elseminario.com.ar/>
- Danis, J. (1969). El psicólogo y el psicoanálisis. *Revista Argentina de Psicología*, 1(3), 75-82.

Harari, R. (1970). El psicoanálisis y la profesionalización del psicólogo. *Revista Argentina de Psicología*, 1(3), 147-159.

Plotkin, M. (2003). *Freud en las pampas*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

PERSPECTIVAS DIVERSAS EN HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EN LA UNSL. DE LOS ESTUDIOS BIBLIOMÉTRICOS Y LAS CIENCIAS COGNITIVAS A LOS ESTUDIOS DECOLONIALES, LA PSICOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN Y EL DEBER SER DE LA PSICOLOGÍA

COORDINADORA: Mariñelarena Dondena, Luciana (UNSL).

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de San Luis

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: lucianamd.psico@gmail.com

DEBATES ACTUALES EN TORNO A LAS CIENCIAS COGNITIVAS

APELLIDO Y NOMBRE DEL/LOS AUTOR/ES: Mariñelarena-Dondena, Luciana

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de San Luis

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: lucianamd.psico@gmail.com

RESUMEN: Como es ampliamente conocido, en la década de 1950 se produjo la denominada revolución cognitiva basada en la metáfora del ordenador. No obstante a comienzos de nuestro siglo uno de sus principales protagonistas remarcaba que todavía no se había podido alcanzar el gran sueño de "las ciencias cognitivas, en plural". Al contrario, George Miller (2003) señalaba que este enfoque había sido concebido de manera interdisciplinaria con el fin de resolver los problemas que se encontraban en el cruce de diversas disciplinas: la psicología, la lingüística, la neurociencia, las ciencias de la computación, la antropología y la filosofía. En la misma dirección, Friedenberg y Silverman (2006) plantean que la ciencia cognitiva hace referencia a la intersección de estas disciplinas y al trabajo convergente de las mismas sobre problemas específicos, en otras palabras, al esfuerzo colaborativo de investigadores trabajando en estos campos. En este contexto general, el propósito del presente trabajo consiste en analizar los debates actuales en torno a las ciencias cognitivas buscando promover el desarrollo de una historia policéntrica de este campo del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Ciencias Cognitivas. Psicología, Historia.

ESTADÍSTICA INFERENCIAL NO PARAMÉTRICAS EN ESTUDIOS DE SOCIO BIBLIOMETRÍA EN LA UNSL

APELLIDO Y NOMBRE DEL/LOS AUTOR/ES: Vázquez Ferrero, Sebastián

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de San Luis

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: sebastianvazquezferrero@yahoo.com.ar

RESUMEN: Hace ya tiempo que la formación en psicología como un objeto de estudio en sí mismo y actual campo de investigación, se ha consolidado. Parte de la eclosión a finales del siglo pasado e inicio del actual generaron muchos estudios enfocándose en características e historia de las carreras de grado analizadas, tomando una perspectiva histórica, o debatiendo sobre el perfil profesional que debería constituirse, tomando un enfoque prescriptivo.

Otras líneas de investigación, por otro lado, abarcan el análisis curricular haciendo uso de numerosas herramientas de la cuantimetría y bibliometría. Cabe rescatar los desarrollos de la escuela de Valencia para tales análisis, donde los datos se interrogan desde una perspectiva que sopesa como crucial al funcionamiento de las instituciones y su coyuntura. Así, lejos de quedarse estancados únicamente en una enumeración acrítica, se plantea una interpretación característica ya no solamente de la bibliometría tradicional, sino de la sociobibliometría.

Ese tipo de estudio sería al que pertenece esta investigación. Si bien pone el énfasis en la cantidad de referencias y citas a autores abarcados en los programas de las cursos obligatorios de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de San Luis, busca ir más allá de lo meramente cuantitativo. Este formato de análisis curricular permite visibilizar corrientes teóricas predominantes, redes de investigadores que colaboran mutuamente, y otros aspectos. A diferencia de las investigaciones habituales en este campo, el presente estudio busca utilizar herramientas de estadística inferencial no paramétricas para intentar visualizar qué métodos de muestreo pueden ser los más adecuado para este objeto de estudio. Eso abarcaría la aplicación de una serie de pruebas de hipótesis. Este enfoque es sumamente original tanto en estudios en formación en psicología como en análisis bibliométricos; ambos son campos donde

desde siempre se ha trabajado únicamente con una costosa y poco práctica perspectiva poblacional. En ese sentido, los desarrollos de este estudio podrían implicar grandes aportes para los dos ámbitos.

PALABRAS CLAVE: Formación, Estadística, Programas

LA PSICOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN Y LA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA DE LIBERACIÓN: PUNTOS DE CONVERGENCIAS PARA LA COMPRENSIÓN TEÓRICO- CONTEXTUAL DEL PENSAMIENTO DE MARTÍN-BARÓ Y ELLACURÍA

APELLIDO Y NOMBRE DEL/LOS AUTOR/ES: Muñoz, Marcelo Alejandro

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de San Luis

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: marcelomunoz80@gmail.com

RESUMEN: Para este trabajo, nuestro interés radicó en comprender ciertos vasos comunicantes que hay y que ha habido entre la psicología de la liberación -del cual uno de los mayores referentes ha sido Ignacio Martín Baro- y la filosofía latinoamericana de liberación, con especial acento en algunos puntos de la producción teórica del filósofo y teólogo Ignacio Ellacuría.

Los dos compartieron el espacio de la Universidad Simón Cañas, con el privilegio de ser ambos académicos muy reconocidos. Ellacuría como Rector, Martín-Baró como Vicerrector académico. Ambos, además, tuvieron pertenencia a la Compañía de Jesús, Orden Jesuita. Y como si fuera poco, a ambos los fusilaron en la misma noche trágica del 16 de noviembre de 1989, junto a otras seis personas.

En este trabajo, hemos indagado brevemente dos aspectos:

- a) breve itinerario intelectual de Ellacuría en el marco de la Universidad Simón Cañas
- b) algunos puntos conceptuales de interés entre la psicología de la liberación de Martín-Baró y la filosofía latinoamericana de liberación de Ellacuría. Ya que hay algunos puntos de convergencia y vasos comunicantes de importancia entre ambos.

Nos interesa subrayar que no hemos leído ningún tipo de producción teórica que revise a la luz del pensamiento de la liberación a ambos autores de una manera comparativa. Todos los estudios que hemos podido leer son referenciales a uno u otro autor, nunca articulando ambos pensamientos. Sin embargo, según la hipótesis que ha orientado la elaboración de este trabajo, las articulaciones entre la obra de ambos autores son lo suficientemente ricas como para permitirnos profundizar en una visión

compartida de las problemáticas que cada uno de ellos abordaba en su producción académico-textual.

Esto a su vez, brinda una segunda hipótesis de abordaje, relacionada con la importancia de la Compañía de Jesús en El Salvador. En efecto, desde esa institución se ocupaban ciertos espacios públicos y de esa manera se podía influir en la defensa de los valores cristianos post II Concilio, Medellín y Puebla. Esos valores que se proponían defender desde una teología diferente se encontraban a favor de las “mayorías populares”, los que sufren las guerras, las hambrunas, las pobreza, el terrorismo, la opresión.

PALABRAS CLAVES: Psicología de la liberación, Filosofía de la liberación, Martín Baró. Ellacuría, Universidad Simón Cañas

REFLEXIONES SOBRE LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN EN HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA DESDE LOS APORTES DE LA PERSPECTIVA DECOLONIAL

APELLIDO Y NOMBRE DEL/LOS AUTOR/ES: Beria, Josiane Sueli y Polanco, Fernando Andrés.

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de San Luis

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: josiane.beria@gmail.com

RESUMEN: Las teorías decoloniales, como otras teorías, han realizado una serie de críticas sobre la modernidad, tal y como es entendida por los centros académicos occidentales europeos y norteamericanos, bien como de aquellos lugares de la periferia que se hacen eco de estos.

En estas apreciaciones existen algunas vías de reflexión sobre la modernidad, de la cual la ética es la nos interesa reflexionar en este trabajo. Especialmente a respeto del quehacer de quienes investigan en Historia de la Psicología y como esto atraviesa la dimensión de lo humano. Propondo pensar que patrones de dominación social, basados en jerarquizaciones de grupos humanos y muchas veces redimensionados en una geopolítica diferencial que recategoriza seres humanos y sus producciones materiales y simbólicas, pueden y deben ser visibilizados por una historiografía de la Psicología. Haciendo uso además del rescate de diferentes documentos que piensan la ética en la investigación con seres humanos, leídos con una mirada decolonial, reconociendo que aportan reflexiones pertinentes para repensar la Historia de la Psicología desde su dimensión vinculada a lo humano. Desde un entendimiento de la imposibilidad de la existencia de una justicia global sin justicia cognitiva global, algo con lo cual la Historia de la Psicología puede aportar desde lugar y espacio. Principalmente cuando entendemos la importancia de que determinados grupos, históricamente invisibilizados, se conviertan en objeto de investigación pasando a ser reconocido su lugar en la construcción del conocimiento que les fue negado secularmente. Lo que cumple éticamente en dos direcciones rescatar estos grupos relegados, pero también, contar la historia más representada en su diversidad y más

acorde con los hechos que fueron ignorados por las miradas sesgadas por el paradigma eurocentrico. Lo que responde no solamente a un acto de isonomía para con los grupos, pero también a un acto de justicia con la propia Historia de la Psicología.

PALABRAS CLAVE: decolonialidad, ética, historia, psicología

WINDELBAND Y LA DISTINCIÓN ENTRE CIENCIA Y CONCIENCIA NORMATIVA EN PSICOLOGÍA

APELLIDO Y NOMBRE DEL/LOS AUTOR/ES: Klappenbach, Hugo

INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA: Universidad Nacional de San Luis - CONICET

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: hklappen@gmail.com

RESUMEN: En una conferencia de 1882, titulada “Was ist Philosophie? (Qué es la filosofía) y que llevaba por subtítulo de “Über Begriff und Geschichte der Philosophie” (Sobre el concepto y la historia de la filosofía), Wilhelm Windelband planteaba una radical diferencia entre la psicología como ciencia explicativa y descriptiva y lo que denominaba “conciencia normativa“. El argumento central señalaba que la psicología constituía una ciencia empírica en parte explicativa y en parte descriptiva (*Die Psychologie ist eine empirische, teils beschreibende, teils erklärende Wissenschaft*, Windelband, 1882-1915, p. 40) y que dejaba fuera los valores morales. Los valores morales quedaban por fuera de la psicología y eran función de aquella “conciencia normativa“. Es decir, el objeto de estudio de la psicología era el *ser* de las fenómenos subjetivos. Por su parte, el *deber ser* de los fenómenos subjetivos correspondía a una *conciencia normativa* (*Normalbewusstseins*), en principio externa al conocimiento científico, es decir a la psicología.

Buena parte de la historiografía anglo-sajona ha reparado en la distinción que proponía Windelband entre *ciencias nomotéticas* e *ideográficas*, sobre todo a partir de que fuera explicitada en distintos trabajos por Allport. En cambio, no se ha analizado en detalle las consecuencias de la distinción que establece un campo para el “ser” y otro para el “deber ser”.

La presentación interroga los límites de esa distinción. Precisamente, desarrollos contemporáneos de la psicología, como la psicología de la liberación o las *indigenous psychology*, ponen de manifiesto que esa distinción entre el dominio del “ser de la psicología” y el “deber ser de la misma” es problemática.

PALABRAS CLAVES: Windelband, Ciencia explicativa, Conciencia normativa, Psicología de la liberación, Indigenous psychologies

Conversatorio

HISTORIAS SOBRE LA INFANCIA Y LA EDICIÓN CIENTÍFICA: DOS TESIS EN CURSO, AVANCES Y CONTROVERSIAS

EXPOSITORES: Dr. Daniel Matusевич y Lic. Gustavo Rossi

MODERADOR: Dr. Juan Carlos Stagnaro

Objetivos:

- Discutir los procesos y los vericuetos en la confección de una tesis - Demarcar las problemáticas en la confección de una tesis doctoral en el campo de la psicopatología
- Plantear y sortear las dificultades de las articulaciones metodológicas y temáticas

Metodología:

Los autores, Daniel Matusевич y Gutavo Rossi, expondrán sus tesis en construcción durante el camino del doctorado teniendo como moderador a uno de los principales referentes de la psiquiatría argentina, el Dr. Juan Carlos Stagnaro. La tesis del Dr.Matusевич toma como eje la revista VERTEX y su historia, realizando un analisis bibliográfico y bibliometrico, reconociendo las tendencias en términos de la producción científica de los artículos publicados en la revista mediante análisis de minería de datos y por otro lado el Lic.Gustavo Rossi se propone indagar e investigar los orígenes de la atención específica de la patología mental en la infancia, en un proceso que fijó los fundamentos para el nacimiento de la psiquiatría infanto-juvenil en la Argentina. Posteriormente a las exposiciones se abrirá la discusión a las preguntas del público moderadas por el Dr. Stagnaro.